

Peter Dehnbostel

Grund- bildung zwischen Schule und Beruf

Steiner

Peter Dehnbostel

Grundbildung zwischen Schule und Beruf

Grundbildung zwischen Schule und Beruf

Zur Bildungstheorie von historischen, beruflichen
und gymnasialen Grundbildungskonzepten



**Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH
Stuttgart 1988**

D 83

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Dehnbostel, Peter:

Grundbildung zwischen Schule und Beruf: zur Bildungstheorie
von histor., berufl. und gymnasialen Grundbildungskonzepten /

Peter Dehnbostel. - Stuttgart : Steiner-Verl.-Wiesbaden, 1988

ISBN 3-515-05198-8

Jede Verwertung des Werkes außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Übersetzung, Nachdruck, Mikroverfilmung oder vergleichbare Verfahren sowie für die Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen. © 1988 by Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Sitz Stuttgart.

Druck: Druckerei Peter Proff, Starnberg.

Printed in the Fed. Rep. of Germany

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und theoretischer Rahmen	7
1.1 Problemlage und Vorgehensweise	8
1.2 Bildung zwischen Persönlichkeits- und Gesellschaftsbezug	16
1.3 Grundbildung unter bildungstheoretischen Kriterien	21
2. Grundbildungsansätze in der Aufklärung	28
2.1 Gesichtspunkte zur Aufklärungsepoche	28
2.2 Grundbildung als Fundament der pansophischen Allgemeinbildung	30
2.3 Berufsbezogene Grundbildung in den frühen Realschulen	33
2.4 Der Ansatz der industriös orientierten Grundbildung	38
2.5 Zusammenfassung	43
3. Die Herausbildung gymnasialer und beruflicher Grundbildungskonzepte	47
3.1 Allgemeine und berufliche Bildung in der neuhumanistischen Bildungstheorie	47
3.2 Die Herausbildung der gymnasialen Grundbildung	54
3.2.1 Probleme der Gymnasialentwicklung	55
3.2.2 Das Konzept der kyklischen Grundbildung	58
3.3 Die Entwicklung der beruflichen Grundbildung	61
3.3.1 Erste Konzepte der beruflichen Grundbildung	62
3.3.2 Berufliche Grundbildung und Berufsbildungstheorie	67
3.3.3 Die Entwicklung nach 1945	71
3.4 Zusammenfassung	75
4. Neuere Entwicklungen und Konzepte der Grundbildung	83
4.1 Gymnasiale Grundbildung	83
4.1.1 Die Entwicklung zwischen der kyklischen und der wissenschaftspropädeutischen Grundbildung	84
4.1.2 Die wissenschaftspropädeutische Grundbildung und Vorschläge zur "Weiterentwicklung"	95
4.2 Berufliche Grundbildung	107
4.2.1 Das Konzept des Berufsgrundbildungsjahres	107
4.2.2 Die Entwicklung des Berufsgrundbildungsjahres und der qualifikationsorientierte neue Grundbildungsansatz	116

4.3 Integrierte Grundbildungsansätze	127
4.4 Zusammenfassung	135
5. Zum übergreifenden Ertrag der Untersuchung	144
Anmerkungen	156
Literaturverzeichnis	200

1. Einleitung und theoretischer Rahmen

Grundbildungskonzepte sind für die Gestaltung und Weiterentwicklung der Sekundarstufe II von zentraler Bedeutung. Dies kam insbesondere in Reformvorhaben zum Ausdruck, die in der Bildungsreform um 1970 initiiert wurden. So stand das Konzept des "Berufsgrundbildungsjahres" (BGJ)¹ bis zu Beginn der 80er Jahre im Mittelpunkt der Reform der Berufsausbildung². In der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, die mit der KMK-Vereinbarung von 1972 einsetzte³, sollte eine "wissenschaftliche Grundbildung" Kernstück der Reform sein⁴. Außerhalb des Regelsystems der Sekundarstufe II entstanden im Rahmen von Modellversuchen integrierte Grundbildungsansätze mit dem Ziel der Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung, von denen die "schwerpunktbezogene Grundbildung" in der Kollegschule NW am konsequentesten entwickelt wurde⁵.

Auch wenn diese Grundbildungskonzepte nach dem Ende der Bildungsreform zum Teil zurückgenommen worden sind, so ist dadurch die Schlüsselstellung der Grundbildung für die Gestaltung der Sekundarstufe II nicht in Frage gestellt. Dies zeigt sich in der gymnasialpädagogischen Diskussion darin, daß neben Ansätzen zur Substantiierung der "wissenschaftspropädeutischen Grundbildung" der reformierten gymnasialen Oberstufe⁶ eine Neuformierung der Grundbildung gefordert wird: In Anlehnung an die traditionelle Gymnasialbildung soll eine kanonisierte Grundbildung eingeführt werden⁷. Hierin ist der Kern der gegenreformerischen Bestrebungen zur sogenannten Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe zu sehen. In der Berufsausbildung bleibt die berufliche Grundbildung durch das Berufsbildungsgesetz von 1969 (BBiG) allgemein vorgeschrieben⁸. Ein neuer Grundbildungsansatz ist mit der Neuordnung der anerkannten Ausbildungsberufe im Metall- und Elektrobereich verbunden⁹. Die generelle Durchsetzung der beruflichen Grundbildung ist dabei - im Unterschied zur Einführung des BGJ - gesichert und hat zudem für andere Berufsfelder Leitcharakter. Das Berufsgrundbildungsjahr wird als weitere Grundbildungsform bestehen bleiben, auch wenn der prozentuale Anteil der BGJ-Schüler an den Ausbildungsanfängern insgesamt in den letzten Jahren zurückgegangen ist, nachdem 1982/83 mit rund 20 Prozent der höchste Stand erreicht war.

Die vorliegende Arbeit hat die Untersuchung der genannten und weiterer Grundbildungskonzepte unter einheitlichen Kriterien und Fragestellungen zum Gegenstand. Wie im nächsten Abschnitt aufgezeigt, wird die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Konzepten und Fragen der Grundbildung zwar relativ breit geführt,

eine die berufliche und gymnasiale Grundbildung übergreifende Abhandlung ist bisher - abgesehen von einem Lexikonbeitrag Derbolavs¹¹ - jedoch nicht erbracht worden. Außerdem wird hier erstmals der Versuch unternommen, die Entwicklungsgeschichte der Grundbildung seit ihrer Genese in der Aufklärungsepoche zusammenhängend darzustellen, wobei anzunehmen ist, daß gerade in einer die verschiedenen Grundbildungsvarianten und Epochen übergreifenden Betrachtungsweise neue Untersuchungsergebnisse und Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Sekundarstufe II zu erzielen sind.

Die Analyse der Grundbildungskonzepte erfolgt im Rahmen einer kritischen Bildungstheorie, die sich von den Aufklärungspostulaten der menschlichen Vervollkommenung, der Autonomie und der Humanisierung der Lebensverhältnisse leiten läßt. Dabei ist die Entwicklungsgeschichte der Grundbildung von der Aufklärungsepoche bis in die Gegenwart insbesondere unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, inwieweit die anfangs bestehende Einheit des Grundbildungsbegriffs nach dessen Dichotomie, die mit dem Neuhumanismus einsetzte, in der Bildungsreform um 1970 wiedergewonnen werden konnte und welche Entwicklung seither vorliegt. Zudem stellt sich die Frage, ob die in der Bildungsreform zu beobachtende rationalistische Verengung des Bildungs- und Grundbildungsbegriffs - hierauf wird noch ausführlich eingegangen - Übereinstimmungen mit dem in der Spätaufklärung vorherrschenden Bildungsverständnis aufweist.

Insgesamt besteht die Zielsetzung dieser Arbeit darin, Konzepte und Entwicklungen der Grundbildung zu analysieren, eine Systematisierung vorzunehmen sowie zentrale Problemkreise für die Gestaltung der Grundbildung herauszuarbeiten. Damit wird ein Beitrag zur Theorie der Grundbildung geleistet. Die genauere Ab- und Eingrenzung der Untersuchung sowie der vorrangig bildungstheoretisch ausgerichtete Analyserahmen werden im folgenden entwickelt und begründet.

1.1 Problemlage und Vorgehensweise

Bevor auf den Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur Grundbildungsthematik eingegangen wird, ist zunächst eine Erläuterung des Grundbildungsverständnisses, eine erste Präzisierung des vieldeutigen Grundbildungsbegriffs¹² vorzunehmen. Hier werden ausschließlich Theorien und Konzepte der Grundbildung in der Oberstufe, also im Bereich der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung sowie der gymnasialen Oberstufe betrachtet. Die Grundbildung ist als eine Bildungsstufe im Übergang von der Schule in den Beruf zu verstehen. Sie stellt das Fundament für

die berufliche Fachbildung oder die wissenschaftliche Hochschulausbildung dar. Grundbildung zeichnet sich dadurch aus, daß sie keine spezielle Bildung vermittelt, sondern die Basis für die Vermittlung einer speziellen oder einer weiterführenden Bildung herstellt. Generell ist sie als Grundlage für die nachfolgenden Berufs- und Bildungswege anzusehen und kann sowohl formal als auch material angelegt sein. Zwei verschiedentlich vertretene Bedeutungen des Grundbildungsbegriffs sind somit nicht in die Untersuchung einzubeziehen: zum einen Grundbildung als bloße einzelfachliche oder themenbereichsbezogene Grundlagenbildung, wie etwa eine mathematische Grundbildung oder eine informationstechnische Grundbildung; zum anderen Grundbildung als Synonym für allgemeine Hochschulreife oder für Gymnasialbildung schlechthin¹³. Die zuletztgenannte Bedeutung wird dem Grundbildungsbegriff zumeist dann zugemessen, wenn die Besonderheiten einer Grundbildungsstufe im Zusammenhang von Schule und Beruf negiert und das traditionelle gymnasiale Allgemeinbildungsverständnis angestrebt wird, auf das noch ausführlich einzugehen ist.

In der äußerst umfangreichen Literatur zur beruflichen Grundbildung seit Ende der 60er Jahre - 1976 wies eine Auswahlbibliographie bereits über 400 Titel aus¹⁴ - ist nur in einer verhältnismäßig geringen Anzahl von Beiträgen ein vorrangig wissenschaftliches Erkenntnisinteresse festzustellen. Quantitativ am stärksten fällt dabei die Berichts- und Auswertungsliteratur der wissenschaftlichen Begleitungen zu den zahlreichen, größtenteils noch in den 70er Jahren abgeschlossenen BGJ-Modellversuchen ins Gewicht¹⁵. Bei den Begleituntersuchungen ging es vor allem um Vergleiche zwischen verschiedenen Varianten des BGJ, um die Analyse von Schülerleistungen und -biographien, die Untersuchung der Kooperation zwischen verschiedenen Lernorten, die Untersuchung der Übergänge zwischen der Sekundarstufe I und dem BGJ sowie zwischen BGJ und Fachstufe, um die Entwicklung von didaktischen Ansätzen und von Curriculummaterialien sowie um evaluative Arbeiten. Der überregional bedeutsame Ertrag dieser Untersuchungen ist sehr gering. Zusammenfassungen und Generalisierungen der Modellversuchsarbeiten auf Bundesebene sind nur in wenigen Veröffentlichungen versucht worden¹⁶. Kell führt an, daß es sich deshalb als außerordentlich schwierig erweist, "die Ergebnisse von Modellversuchen vergleichend auszuwerten und daraus Gesichtspunkte für bildungspolitische Maßnahmen zu gewinnen", weil zwischen den Globalzielen des BGJ und den jeweiligen konkreten Unterrichtszielen kaum ein Zusammenhang besteht "und auch zum Zusammenhang von didaktischen und lernorganisatorischen Entscheidungen und den Globalzielen begründende und legitimierende Argumentationen fehlen."¹⁷ Eine "Theorie der Berufsgrundbildung", wie von Stratmann bereits 1971 gefordert¹⁸, war

weder zu Beginn der Modellversuche vorhanden, noch wurde sie im Verlauf der BGJ-Etablierung hergestellt. Für die Untersuchungen der Begleitforschung bestand kein gemeinsamer theoretischer und konzeptioneller Bezugsrahmen, was wesentlich dazu beitrug, daß aus dem Modellversuchsprogramm kaum übergreifende Resultate zu erzielen waren.

Neben den modellversuchsbezogenen Veröffentlichungen und einer Reihe von Aufsätzen zu Einzelproblemen des BGJ sind seit Mitte der 70er Jahre nur wenige wissenschaftliche Beiträge erschienen, die die berufliche Grundbildung unter grundsätzlichen Fragestellungen untersucht haben. Generelle Aspekte zum Entwicklungsstand und zur berufspädagogischen Einordnung des BGJ werden in Aufsätzen von Kell und Stratmann thematisiert¹⁹. Eine grundlegende Aufarbeitung der Entwicklung des BGJ in Verbindung mit der Gesamtentwicklung des Dualen Systems und dem Verlauf der Ende der 60er Jahre einsetzenden Berufsbildungsreform ist in den Arbeiten Greinerts geleistet²⁰. Auf der Basis eines kritisch-funktionalistischen Ansatzes und bezogen auf das Beispiel des Prozesses der Institutionalisierung des BGJ in Niedersachsen wurden vor allem die sozio-ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen der BGJ-Reform untersucht. Historisch-didaktische Analysen über die Entwicklungsstationen der beruflichen Grundbildung im neuzeitlichen Bildungswesen bzw. über die Entwürfe zur Grundbildung in der Aufklärungsepoche enthalten die Abhandlungen von Grüner und Justin²¹. Im Rahmen der Arbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung sind mehrere Beiträge erschienen, die die reale BGJ-Entwicklung bundesweit oder fallstudienartig zum Gegenstand der Analyse haben²².

Als besonderes Defizit in der wissenschaftlichen Diskussion ist insgesamt festzustellen, daß die bildungstheoretisch-didaktische Begründung und Auslegung der Grundbildungskonzepte kaum analysiert und vorangetrieben worden ist. Fand in den 70er Jahren immerhin eine relativ rege didaktische Diskussion statt, die allerdings vorrangig auf die für das Regelsystem unverbindlichen Modellversuche bezogen war, so kann man für die letzten Jahre mit Wiemann feststellen: "Die didaktische Diskussion, was denn nun eigentlich berufliche Grundbildung sei, hat weithin ihre Kraft verloren."²³ Und was Kell 1978 in bezug auf die Diskussion um die Berufsbildung seit 1945 festgestellt hat, nämlich daß "in dieser Reformdiskussion ein zentrales Problem verdrängt worden zu sein (scheint): die (berufs-)bildungstheoretische Begründung der Berufsbildung"²⁴, trifft auf die seither stattgefundene Diskussion erst recht zu. Die von Röhrs für die Grundbildungsmodelle vor der verordnungsmäßigen Fixierung des BGJ vorgenommene Einschätzung, daß dieselben

einen "zufälligen, ja willkürlich-dezisionistischen Grundzug", einen "Mangel an berufspädagogisch-berufswissenschaftlicher Fundierung" aufweisen²⁵, gilt ebenso für die Berufsgrundbildungskonzepte und deren Begründungen seit Anfang der 70er Jahre²⁶. Als zentrales Problem ist somit festzuhalten, daß die beruflichen Grundbildungskonzepte ohne hinreichende Klärung der bildungstheoretischen Grundlagen eingerichtet worden sind und dieser Mangel durch die erziehungswissenschaftliche Forschung kaum analysiert, geschweige denn behoben worden ist.

Betrachtet man die Diskussion und Forschungslage zur wissenschaftlichen bzw. wissenschaftspropädeutischen Grundbildung in der gymnasialen Oberstufe, so ist zunächst festzustellen, daß im Gegensatz zu den Forschungsbeiträgen zur beruflichen Grundbildung die gymnasiale Grundbildung nur in wenigen Beiträgen monographisch abgehandelt wird²⁷. Statt dessen wird die Grundbildungsthematik im Zusammenhang mit anderen Fragestellungen in zahlreichen Veröffentlichungen zur neugestalteten gymnasialen Oberstufe erörtert. Auch den Modellversuchen kommt ein unterschiedlicher Stellenwert zu. War die BGJ-Diskussion jahrelang vorrangig auf Modellversuchsarbeiten bezogen, so trifft dies auf die Diskussion der wissenschaftlichen Grundbildung nicht zu, da das Modellversuchsprogramm im Rahmen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe nur von geringem Umfang war²⁸. Die in der zweiten Hälfte der 60er Jahre intensiv betriebenen Schulversuche²⁹ hatten zwar für die KMK-Vereinbarung von 1972, die sogenannte Bonner Vereinbarung, eine wichtige Funktion, sie waren aber für die weitere Diskussion kaum mehr von Bedeutung.

Die Veröffentlichungen zur neugestalteten gymnasialen Oberstufe sind, grob klassifiziert, erstens in Berichte über die Einführung und die Erfahrungen mit der Neugestaltung sowie zweitens in gymnasialtheoretische, die Oberstufenreform vorrangig bildungstheoretisch und pädagogisch einordnende Abhandlungen zu unterteilen. Dabei ist die Berücksichtigung und Gewichtung der wissenschaftlichen Grundbildung sehr unterschiedlich. In den Berichten und empirisch angelegten Studien über die Reform der gymnasialen Oberstufe wird die Grundbildung kaum thematisiert³⁰. Selbst in der Auswertung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung über die "Modellversuche zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe" wird auf die Grundbildung nicht eingegangen, obwohl betont wird, daß die analysierte Lehrplanarbeit "unter der allgemeinen Zielsetzung der Reform" stand, nämlich der "Verbesserung der Studierfähigkeit und Fundierung der Allgemeinbildung"³¹ - also unter jener Zielsetzung, die laut KMK wesentlich durch die wissenschaftspropädeutische Grundbildung verwirklicht werden soll³².

In den gymnasialtheoretischen Abhandlungen kommt der wissenschaftlichen Grundbildung ein insgesamt stärkeres, wenn auch sehr uneinheitliches Gewicht zu. In der Arbeit Heldmanns beispielsweise wird die wissenschaftliche Grundbildung nur indirekt angesprochen³³. Auch bei Flößner u.a. findet die Grundbildung nur eine mehr beiläufige Beachtung³⁴. In der Mehrzahl der gymnasialtheoretischen Schriften erfährt die wissenschaftliche Grundbildung jedoch eine ausdrückliche bis vorrangige Thematisierung, so bei Eckerle und Eckerle/Kraak³⁵, Reitinger³⁶, Schindler³⁷, Westphalen³⁸ oder Zimmermann/Hoffmann³⁹. Eine Analyse der gymnasialen Grundbildung unter dem Anspruch eines neuen Theorieansatzes zur Grundbildung besteht nur in zwei Fällen: in der Arbeit von Eckerle bzw. Eckerle/Kraak⁴⁰ und in Beiträgen Kutschas⁴¹. Während Eckerle/Kraak ihre Konzeption einer fächerübergreifenden wissenschaftlichen Grundbildung, die "wissenschaftliche Grundbildung mit Hilfe der kognitiven Organisationsmuster"⁴², durchaus in Übereinstimmung mit der Reform zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe sehen⁴³, zielen die Beiträge Kutschas auf das Konzept der schwerpunktbezogenen Grundbildung in der Kollegschule NW ab.

Somit besteht zwar eine breite Diskussion zur Problematik der wissenschaftlichen Grundbildung, es wird jedoch, bis auf den Ansatz von Eckerle/Kraak, keine konstruktive bildungstheoretisch-didaktische Begründung und Auslegung für ein Konzept der gymnasialen Grundbildung vorgenommen. Wie noch ausführlich erörtert wird, ist hierin das zentrale Problem der Grundbildung in der reformierten gymnasialen Oberstufe und generell der gymnasialen Grundbildung seit Auflösung des traditionellen gymnasialen Bildungskanons zu sehen: Es fehlt "eine zeitgemäße Theorie der Grundbildung"⁴⁴. Dies wird von Vertretern der herkömmlichen Gymnasialtheorie⁴⁵ ebenso festgestellt wie von Befürwortern der neugestalteten gymnasialen Oberstufe⁴⁶ und von den Anhängern einer integrierten Sekundarstufe II⁴⁷.

Mit der bildungstheoretischen Analyse von Grundbildungskonzepten und den daraus folgenden Erkenntnissen für die Konstitution bisheriger und zukünftiger Grundbildungskonzepte trägt diese Arbeit zu einer Theorie der Grundbildung bei, und zwar zu einer die Oberstufe übergreifenden Theorie der Grundbildung. Die Relevanz der bildungstheoretischen Analyse ist nicht nur aus der aktuellen Problemlage der Grundbildungskonzepte und den Defiziten des gegenwärtigen Forschungsstandes herzuleiten, sondern sie ergibt sich grundsätzlich aus der Notwendigkeit, didaktisch-curriculare Reformmaßnahmen von vornherein bildungstheoretisch zu substantiieren. Gerade in diesem Punkt sind in der Bildungsreform um 1970 starke Fehler begangen worden, indem in mehreren zentralen Reformvorhaben zunächst

organisatorische und didaktisch-curriculare Festlegungen erfolgten, die inhaltlichen und bildungstheoretischen Reformgrundlegungen jedoch erst im nachhinein entwickelt werden sollten, was dann größtenteils unterblieb⁴⁸. Der Stellenwert, der hier der bildungstheoretischen Substantiierung von pädagogischen Konzepten zugemessen wird, ist in einem weiten Sinne in Anlehnung an die grundlegende Bedeutung der Bildungstheorie in den Reform- und Didaktikansätzen bei Blankertz oder Klafki zu verstehen⁴⁹. Im einzelnen ist der bildungstheoretische Analyserahmen dieser Arbeit in den beiden Abschnitten 1.2 und 1.3 durch die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff und durch die Angabe von Analyseschwerpunkten ausgewiesen.

Die zusätzlich in der allgemeinen Zielsetzung dieser Arbeit enthaltene Aufgabe der Systematisierung der Grundbildungskonzepte ist auf zwei Wegen einzulösen: zum einen ist eine Zuordnung zu unterschiedlichen Bildungskategorien wie die der beruflichen oder allgemeinen Bildung vorzunehmen, zum anderen - und hierin besteht eine nebengeordnete Analyseebene - sind die Grundbildungskonzepte im Hinblick auf wichtige Struktur- und Funktionsmerkmale zu untersuchen und einzuordnen. Die bildungstheoretische Analyse ist nicht von dieser Untersuchung der bildungsinstitutionellen Einbindung und der Funktionsbestimmung der Grundbildungskonzepte zu trennen. Als Funktions- und Strukturmerkmale sind insbesondere zu nennen:

- die Stellung der Grundbildung in der Oberstufe, wie sie u.a. durch die Eingliederung in einen Bildungsweg oder in ein Stufenkonzept, durch ihre zeitliche Eingrenzung oder in der Wahl der Lernorte zum Ausdruck kommt;
- die innere Struktur und die Breite der Grundbildung, wobei sich erstere vorrangig in der Auswahl und der Gewichtung der Fächer bzw. Lernbereiche zeigt, während die Breite darüber bestimmt wird, welche Berufe oder Bildungsgänge die Grundbildung übergreift;
- die Festlegungen, inwieweit der Grundbildung eine berufs- oder studienpropädeutische Funktion zukommt, inwiefern eine Berufsfindung und Berufswahl stattfindet und wie sich die Fächer von daher konstituieren.

Insgesamt werden in der Arbeit gegenwartsbezogene und historische Grundbildungskonzepte berücksichtigt. Vor allem die bildungstheoretische Schwerpunktsetzung der Untersuchung legt die Einbeziehung historischer Entwicklungen nahe. Denn die jeweilige Bildungsorientierung der Grundbildungskonzepte wird wesentlich durch historische Traditions- und Entwicklungslinien mitgeprägt, so daß ein tieferes Verständnis und eine gründliche Einschätzung der aktuellen Grundbildungsproblema-

tik gar nicht ohne genauere Kenntnis der Entwicklungsgeschichte der Grundbildung möglich sind. Dies gilt insbesondere für die Existenz von zwei getrennten Grundbildungstypen in der Sekundarstufe II und deren Verhältnis zueinander. Allgemein trägt die historische Herangehensweise dazu bei, die Veränderbarkeit und gesellschaftliche Bedingtheit von Grundbildungskonzepten zu verdeutlichen, Zielsetzung sowie Problemlagen der Grundbildung in übergeordneten Zusammenhängen zu sehen und für die Zukunft Entwicklungsmöglichkeiten angeben zu können, die aus der Begrenztheit des jeweiligen Konzeptions- und Zeithorizonts nicht zu ersehen sind⁵⁰.

Dabei gilt für die historische und gegenwartsbezogene Untersuchung, daß die Grundbildungskonzepte von vornherein im Zusammenhang mit der sozialen und gesellschaftlichen Situation zu analysieren sind. Auszugehen ist davon, daß die reale Wirkung und Entwicklung von Erziehungs- und Bildungskonzepten wesentlich durch das gesellschaftliche Umfeld und die entsprechenden Entwicklungsbedingungen bestimmt werden, "daß die Tatsache 'Erziehung' schlechterdings unbegriffen bleibt, wenn sie nicht", so Mollenhauer, "innerhalb des konkret und historisch gegebenen Funktionszusammenhangs einer Gesellschaft verstanden wird."⁵¹ Von daher ist es unerlässlich, die Zusammenhänge von Gesellschaft und Bildung, insbesondere von gesellschaftlichen Herrschaftsbedingungen und Bildung, in die Analyse einzubeziehen. Für die Entwicklungsgeschichte der Grundbildung heißt dies u.a., daß sie auch als Teil der Geschichte des Verteilungskampfes um bessere oder schlechtere Bildungschancen, um höhere oder niedrigere Sozial- und Berufspositionen zu verstehen ist. Die Grundbildungsentwicklung ist in den Kontext einer "Sozialgeschichte der Erziehung und Bildung"⁵² zu stellen, die Bildung unter aufklärerischem Anspruch als die Einlösung von Chancengleichheit sowie Freisetzung von gesellschaftlich bedingter Herrschaft und Unterdrückung versteht. Auch wenn solch eine Sozialgeschichte weder in einer relativ vollständigen Form vorliegt noch wissenschaftstheoretisch hinreichend fundiert ist, so ist dennoch seit den 60er Jahren eine Reihe von ergiebigen Beiträgen dazu vorgelegt worden, auf die als Sekundärliteratur im folgenden zurückgegriffen wird⁵³. Für die vorliegende Arbeit selbst gilt, daß sie im Umkreis der sozialhistorischen und sozialwissenschaftlichen Orientierung der Erziehungswissenschaft anzusiedeln ist, wie sie in der angesprochenen Literatur und in den im nächsten Abschnitt angegebenen kritischen Beiträgen zur Bildungstheorie zum Ausdruck kommt.

Die Gefahr, daß sich der sozialgeschichtliche und sozialwissenschaftliche Ansatz in ökonomischen und politischen Kategorien und Sichtweisen erschöpft, d.h. den eigentlichen pädagogischen Gegenstand aus dem Blickfeld verliert, besteht

für diese Arbeit aufgrund der bildungstheoretischen Schwerpunktsetzung nicht. Mit der zentralen Berücksichtigung der Bildungsdimension in der Analyse der Grundbildungskonzepte wird der Kern pädagogischer Inhalte und Ansprüche thematisiert. In dieser Verbindung eines bildungstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Ansatzes bleibt die relative Eigenständigkeit der pädagogischen Theorie und Praxis sowie des Bildungswesens anerkannt. Denn gesellschaftliche Bedingungen und Funktionen aufzuzeigen heißt nicht, die pädagogische Ebene auf das zu reduzieren, was politisch, ökonomisch oder sozial einsichtig erscheint, sondern das Wechselverhältnis von pädagogischer Eigenständigkeit und gesellschaftlicher Funktionalität offenzulegen, das sich auch in der viel diskutierten Annahme der "relativen Autonomie" des Bildungssystems⁵⁴ ausdrückt.

Im einzelnen werden die Grundbildungskonzepte detailliert an Quellentexten durch eine kritisch-hermeneutische Herangehensweise analysiert. Die je gegebene politisch-ökonomische Entwicklung ist in Verbindung mit übergeordneten pädagogischen und bildungsinstitutionellen Entwicklungen sowohl der eigentlichen Textanalyse voranzustellen als auch in zusammenfassenden Erörterungen zu berücksichtigen. Weiterhin ist der gesellschaftlich-soziale Zusammenhang über den noch zu entfaltenden Bildungsbegriff und den bildungstheoretischen Analyserahmen herzustellen. Dabei ist einschränkend davon auszugehen, daß angesichts der Defizite in der sozialhistorischen Forschung und angesichts der bildungstheoretischen Schwerpunktsetzung dieser Arbeit dem einzulösenden gesellschaftlich-sozialen Analyseanspruch enge Grenzen gesetzt sind.

Zur Anlage und zum Umfang der Arbeit ist noch zu bemerken, daß sich die Untersuchung auf eine außerordentlich große Zeitspanne bezieht. Ausgehend vom Auftreten erster Grundbildungskonzepte im neuzeitlichen Bildungswesen und ausgehend von der Frage nach der Genese von zwei getrennten Grundbildungstypen, setzt die Untersuchung in der Aufklärungsepoche ein und erstreckt sich bis zur Gegenwart. Die mit diesem umfassenden Untersuchungszeitraum verbundenen Einschränkungen bestehen u.a. darin, daß hier kein Anspruch auf Vollständigkeit in der Berücksichtigung von Grundbildungskonzepten erhoben wird, wobei allerdings die wichtigsten und für die Grundbildungsentwicklung entscheidenden Konzepte einbezogen werden. Die große Zeitspanne der Untersuchung impliziert zudem eine gewisse Vereinfachung der aufzuzeigenden historischen Entwicklungen, was dadurch verstärkt wird, daß den aktuellen Grundbildungskonzepten ein stärkeres Gewicht zugemessen wird als den historischen Konzepten.

1.2 Bildung zwischen Persönlichkeits- und Gesellschaftsbezug

Im folgenden ist auf den Begriff der Bildung einzugehen, der für die Grundbildung eine gleichermaßen zentrale wie problembehaftete Bedeutung hat. Dabei wird an dieser Stelle nur soweit Einblick in die Theorieentwicklung und die Positionen zum Bildungsbegriff gegeben, wie es der hier vertretene Standpunkt und der für den Fortgang der Untersuchung notwendige bildungstheoretische Analyse-rahmen erfordern. Zusätzliche Ausführungen zum Bildungsbegriff erfolgen im weiteren Verlauf der Untersuchung.

Es ist seit langem ein Allgemeinplatz in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, auf die Vieldeutigkeit und Unschärfe des Bildungsbegriffs hinzuweisen. Der inhaltslose Gebrauch des Bildungsbegriffs, die Idee der Bildung als "in sich antinomischen Wesens"⁵⁵ und die im Fortgang der Untersuchung aufzuzeigende häufige ideologische Verwendung von Bildung in der Bildungsgeschichte seit der klassisch-idealistischen Epoche⁵⁶ führten in den 60er Jahren zu einer starken Strömung in der Pädagogik, die den Bildungsbegriff vermeiden oder ersetzen wollte. Diese Entwicklung ging mit der Ablösung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch die sogenannte realistische Wende der Erziehungswissenschaft in der ersten Hälfte der 60er Jahre einher. Der Bildungsbegriff schien, so Klemm u.a., "nicht nur verschlissen ..., sondern (war) häufig auch verpönt"⁵⁷. Wie Nipkow ausführt, brach die Funktion des Bildungsbegriffs "als pädagogische Leitkategorie in sich zusammen"⁵⁸. Vor allem von seiten der Bildungsökonomie wurde der Bildungsbegriff durch den Qualifikationsbegriff ersetzt⁵⁹ und der unzulänglichen Formel gefolgt, daß mehr Investitionen für Schulen und Hochschulen mehr Wirtschaftswachstum erbringe⁶⁰.

Im ganzen korrespondierte die Zurückdrängung der Bildungstheorie in den 60er Jahren - sieht man einmal von der noch zu erörternden kritischen Bildungstheorie ab - mit zwei Entwicklungen: erstens entstanden verstärkt vom Bildungsbegriff abgeleitete Wortkompositionen und Ersatzbegriffe⁶¹; zweitens nahm der administrativ und zweckrational motivierte Zugriff auf die Gestaltung der pädagogischen Praxis stark zu. Dies führte vielerorts zur Ausklammerung von Inhaltsfragen und zu einer mangelnden Substantiierung von Reformvorhaben. Entsprechend stellen Beck/Boehncke in ihrer "Selbstkritik der pädagogischen Linken" fest, daß das Fehlen einer "bildungstheoretischen Diskussion", das Fehlen der Diskussion um die Zukunft von Bildung und Kultur in pseudoreformerische Sackgassen führte⁶². Edding votiert ebenfalls selbstkritisch "für einen alternativen Begriff von Bildung"

in Abgrenzung zu den Fehlern in der Bildungsreform⁶³. Und für Hornstein stellt sich das Problem, inwieweit die Erziehungswissenschaft angesichts der Vernachlässigung der "Frage nach der Bildung des Menschen" nicht "selbst in ihren Kategorien und begrifflichen Instrumentarien entfremdete Prozesse und Strukturen mit hervor-gebracht hat."⁶⁴ Parallel zu diesen kritischen Einschätzungen ist eine Renaissance des Bildungsbegriffs und der Bemühungen um eine Theorie der Bildung in der erziehungswissenschaftlichen Literatur festzustellen⁶⁵. "Der Bildungsbegriff erweist sich", so Kaiser, "obwohl schon oft totgesagt und sehr grundsätzlich kritisiert, als einer der nicht suspendierbaren Begriffe in der pädagogischen Fachsprache."⁶⁶

Zur inhaltlichen Präzisierung des Bildungsbegriffs ist auf die polaren, die Auseinandersetzung über die Theorie der Bildung dominierenden Positionen des einerseits auf das Individuum eingegrenzten und andererseits des die Gesellschaft direkt einbeziehenden Bildungsverständnisses einzugehen. Ersteres, das traditionelle Bildungsverständnis, geht von einer zweckfreien, autonomen Persönlichkeitsentwicklung aus, die in Absehung von den von außen gesetzten gesellschaftlichen Handlungszwängen einzulösen ist. Das Idealbild der antiken Humanitas und besonders die neuhumanistische Bildungstheorie sind für diesen traditionellen Bildungsbegriff grundlegend. Im Neuhumanismus wurde Bildung teils in Anlehnung an das Denken in der Aufklärungsepoche festgelegt, teils wandte sich die neuhumanistische Bildungstheorie gegen zentrale Aufklärungspostulate⁶⁷. Der moderne Begriff des gesellschaftsunabhängigen Individuums und die Rousseausche Einsicht in die prinzipiell gesellschaftlich bedingten Restriktionen humaner Entwicklungsmöglichkeiten fanden zumindest indirekt in den bildungstheoretischen Überlegungen Berücksichtigung. Am vorklassischen Bildungsbegriff der Aufklärung, der den Menschen "nicht länger als eine bloße Funktion der Verhältnisse"⁶⁸ auffaßte, wurde angeknüpft. Aber in Entgegensetzung zu der philanthropisch und industriös orientierten deutschen Aufklärungspädagogik ist der Kern der neuhumanistischen Bildungskonzeption zu sehen: Bildung wurde als individuelle Persönlichkeitsvollendung in geistiger Selbstformung, fern aller konkreten Gesellschaftsbezüge, verstanden. Bildung war danach zweckfrei, sie stand in "kritischer Distanz zu Gesellschaft und Staat, Ökonomie und Beruf"⁶⁹.

Dabei implizierte das Bildungsverständnis - dies wird in konservativen Bildungsansätzen nur allzu häufig unterschlagen - die generelle und nicht klassen- oder schichtenspezifisch eingeschränkte Freisetzung des Menschen von Herrschaft und Unterdrückung. Wie Adorno ausführt, "ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert"; die

Verwirklichung der Bildung sollte "einer bürgerlichen Gesellschaft von Freien und Gleichen entsprechen."⁷⁰ Für die neuhumanistische Bildungstheorie galt demgemäß, daß sie Bildung als "die Befreiung des Menschen zu sich selber, zu Urteil und Kritik"⁷¹ auswies. Konsequenterweise sah die neuhumanistische Schultheorie auch keine horizontale Gliederung des Schulwesens und keine dementsprechende Differenzierung der Bildung, etwa in volkstümliche und gelehrte Bildung, vor. Die geforderte strikte Trennung von Allgemeinbildung und Berufs- bzw. Spezialbildung lag darin begründet, daß der Bildungsprozeß allein auf die Entwicklung der Individualität gerichtet war. Der Mensch sollte erst, nachdem der Prozeß der reinen Menschenbildung abgeschlossen war, in die Auseinandersetzung mit den einengenden beruflichen Verhältnissen treten. Durch die Abkehr von der gesellschaftlichen Realität implizierte dieses Konzept jedoch von vornherein die ideologische Verfälschung des kritischen Ansatzes; dies ist vor dem Hintergrund des deutschen Bildungsidealismus insgesamt zu sehen⁷².

In der Praxis erfolgte dann auch eine Degeneration des Konzepts der zweckfreien Menschenbildung und ein Scheitern der neuhumanistischen Bildungsreform⁷³. Blankertz führt aus: "Je weniger die politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse das Versprechen einlösten, durch die Bildung der einzelnen den Fortschritt der Gesellschaft als Ganzem im Sinne der Vernünftigkeit zu befördern, um so hartnäckiger wurde der Gedanke einer Zweckbindung der Bildung verpönt."⁷⁴ Dennoch stellte sich ein gesellschaftlicher Zweck der Bildung her: sie wurde zum Mittel der Bewahrung und Neuformierung politisch und sozial bedingter Ungleichheiten. Die weitere Entwicklung ist bekannt: Verselbständigung eines elitären und enzyklopädischen Bildungsdenkens, Trennung von Theorie und Praxis, Ausgrenzung der beruflichen Bildung, Etablierung eines auf sozialer Selektion beruhenden Bildungs- und Berechtigungssystems, Bildung als Besitzstand und Statussymbol, Halbbildung anstelle von Bildung. Die Forderungen in der sozialistischen Theorie und der Arbeiterbewegung nach einer polytechnischen Bildung, die das praktische Lernen und die reale Arbeit einbezieht⁷⁵, nahmen auf die bildungsinstitutionelle und theoriegeschichtliche Entwicklung des deutschen Bildungswesens im 19. Jahrhundert keinen nennenswerten Einfluß.

Als besondere Variante des traditionellen Bildungsverständnisses ist die in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts entwickelte Berufsbildungstheorie anzusehen, die vor allem der pädagogischen Legitimation der Berufsschule diente. Die Annahme Sprangers, daß der Weg zur höheren Allgemeinbildung "über den Beruf und nur über den Beruf (führt)"⁷⁶, markiert nach Greinert "eine letzte Ausdifferenzie-

rung des neuhumanistischen Bildungsdenkens in der deutschen Bildungsgeschichte."⁷⁷ Zwischen den Individuen und den Berufen wurde eine anthropologisch und kulturpädagogisch hergeleitete Harmonie vorausgesetzt. Jeder Mensch sollte über einen der bestehenden Berufe zur Selbstverwirklichung und sittlichen Reife gelangen. Dabei ging die Berufsbildungstheorie von einem handwerklich-ständischen Berufsbegriff aus, der auf die Verinnerlichung von konservativen Wertvorstellungen gerichtet war. Durch die ideologische Besetzung des Berufsbegriffs konnte an das neuhumanistische Bildungsverständnis angeknüpft, gleichwohl die berufliche Bildung zentral in den Bildungsprozeß einbezogen werden⁷⁸. Die Einheit von Beruf und Menschentum, von Berufsbildung und Allgemeinbildung erschien dadurch möglich, daß die Berufsbildung als Teil der objektiven Kultur interpretiert wurde⁷⁹. Ein konkreter Gesellschaftsbezug blieb in diesem Bildungsverständnis ausgeschlossen. Statt dessen kam der Berufsbildungstheorie, ebenso wie der gymnasialen Allgemeinbildungstheorie, eine deutlich antiaufklärerische Funktion zu. Real erwies sich das Konzept der Berufsbildungstheorie, so Dikau, "nicht zuletzt als eine wichtige Stütze restaurativer Mittelstandspolitik, die sich nahtlos auch in die völkische Politik der faschistischen Ära einfügen ließ"⁸⁰.

Gegenüber dem traditionellen Bildungsbegriff und neben der Tendenz zur Ausblendung der Bildungsdimension entwickelte sich in den 60er Jahren ein gesellschaftseinbeziehendes Bildungsverständnis. Insbesondere im Rahmen der aufkommenden Kritischen Erziehungswissenschaft⁸¹, die in ihrer bisherigen Entwicklung recht unterschiedliche Strömungen umfaßt⁸², zeichnete sich ein gesellschaftseinbeziehender Bildungsbegriff bzw. eine kritische Bildungstheorie ab.

Unter Bildung wird in der kritischen Bildungstheorie zumeist die Erlangung von Mündigkeit⁸³ verstanden, wobei nach Heydorn "das Problem ihrer Verwirklichung zur entscheidenden Frage der Bildungstheorie (wird)"⁸⁴. Zwar bleibt Bildung auch hier, wie der Begriff Mündigkeit bereits impliziert, individuell bezogen, sie wird aber immer in einen gesellschaftlich-sozialen Kontext gestellt. Nach Adorno kann Bildung resp. Kultur, die "nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung" Bildung darstellt, nicht von der Gesellschaftseinbettung gelöst werden: "Ihr eigener Sinn kann nicht getrennt werden von der Einrichtung der menschlichen Dinge. Bildung, welche davon absieht, sich selbst setzt und verabsolutiert, ist schon Halbbildung geworden."⁸⁵ Kritische Bildung mit dem Ziel der Mündigkeit im Kantianischen Sinn setzt Freiheit und Einsicht, Urteils- und Kritikfähigkeit voraus. Der Weg zur Mündigkeit, der emanzipatorische Bildungsprozeß, ist mit der Erlangung der Fähigkeit zur Selbstreflexion und dem Erkennen gesellschaftlicher Vorgänge aus eigenem

Urteil untrennbar verbunden. Autonomie bedeutet in diesem Sinne auch, daß die Bedingungen von gesellschaftlich hergestellter Unterdrückung erkannt und Veränderungen angestrebt werden.

Der kritische Bildungsbegriff knüpft in vielen Punkten an das aufklärerische und neuhumanistische Bildungsverständnis an. So sieht Klafki im Bildungsbegriff "die Zentralidee der Aufklärung 'aufgehoben'"⁸⁶. Nach Heydorn ist der Bildungsgedanke durch Kant auf dem Höhepunkt der bürgerlichen Aufklärung bereits "vollständig formuliert; die in ihm enthaltene Universalität löst den Widerspruch von Theorie und Praxis."⁸⁷ Für Blankertz ist "das kritische Moment im neuhumanistischen Bildungsbegriff aus dem Verblendungszusammenhang der unwahr gewordenen Allgemeinbildung zu lösen".⁸⁸ Hingegen ist das "private Moment" im neuhumanistischen Bildungsbegriff, so Blankertz im Anschluß an Mollenhauer⁸⁹, zurückzuweisen. Gegenüber der schon in der klassisch-idealistischen Epoche hergestellten Exklusivität der Bildung, "gegenüber dieser letztlich unverbindlichen, sozusagen monadischen Existenz, ist", wie Gamm ausführt, "die volle Übersetzung des Bildungsbegriffs in die gesellschaftliche Wirklichkeit erforderlich."⁹⁰ Damit wird nach Gamm der Neigung entgegengetreten, "das Elend der Menschheit 'im Menschen' selbst zu suchen, metaphysische oder genetische Komponenten im wesentlichen dafür verantwortlich zu machen, statt den Menschen als Produkt und Schöpfer von Gesellschaft und Geschichte zu erkennen."⁹¹ Somit knüpft die kritische Bildungstheorie zwar an Teilbestimmungen des neuhumanistischen Bildungsbegriffs an, begreift sich also partiell in direkter Traditionslinie zur abendländischen Bildungsgeschichte, aber anstelle der prinzipiellen Gesellschafts- und Handlungsdistanzierung der neuhumanistischen Menschenbildung wird, entgegengesetzt, eine prinzipiell gesellschafts- und handlungsbezogene Bildung gefordert. Von diesem Standpunkt aus erscheinen die utilitaristisch orientierte Bildung der Spätaufklärung und die sich im 19. Jahrhundert entwickelnde traditionelle Bildung auch als zwei Seiten einer Medaille: beide stehen den gesellschaftlichen Herrschaftsbedingungen unkritisch gegenüber und bewirken Anpassung anstelle von freiheitlicher und humaner Veränderung.

Insgesamt versucht die kritische Bildungstheorie, die beiden sich in der Bildungsgeschichte zumeist antinomisch gegenüberstehenden Prinzipien, das der Individuierung und das der Gesellschaftsbezogenheit, in Einklang zu bringen. Im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft hat sie einerseits die Freisetzung der subjektiven Entwicklung von gesellschaftlichen Restriktionen zum Ziel, andererseits ist sie nicht zweckfrei und bezieht den emanzipatorischen Bildungsprozeß auf kon-

krete gesellschaftliche Erfordernisse und Inhalte. Zielt der Bildungsbegriff als solcher auf das Individuum und die Mündigkeit ab, so bezieht sich der Bildungsvorgang kritisch und inhaltlich bindend auf die Gesellschaft. Im Sinne Klafkis ist eine "wechselseitige Erschließung" von Subjekt und Realität notwendig, nämlich die der Welt für den Menschen und umgekehrt die des Menschen für die Welt⁹². Rein individuell oder rein kollektiv ausgerichtete Bildungstheorien verabsolutieren demgegenüber jeweils nur die subjektive oder die gesellschaftliche Seite der Bildung. Mit Kade läßt sich kritische Bildung im Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft so verstehen: "Bildung zielt darauf ab und realisiert sich darin, daß die Besonderheit der Individuen als Bestandteil des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses anerkannt wird und die Gesellschaftlichkeit der Individuen zum Medium wird, in dem sich deren Subjektivität entfalten kann."⁹³

1.3 Grundbildung unter bildungstheoretischen Kriterien

Ausgehend von der Erörterung des Bildungsbegriffs und der Problemlage zur Grundbildung sind drei zentrale Kriterien zu nennen, auf die hin die Grundbildungskonzepte und -theorien zu untersuchen sind, und zwar:

- Grundbildung in ihrem Bildungsselbstverständnis und in ihrem Bezug auf übergeordnete Bildungstheorien (1.),
- Grundbildung im Hinblick auf das mit den Begriffen Arbeit und Beruf verbundene Bildungsverständnis (2.),
- Grundbildung im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung (3.).

Diese Kriterien, die nicht trennscharf sind, tragen den besonderen Bildungsproblemen in der Oberstufe Rechnung. Bevor sie im folgenden erläutert werden, ist zu betonen, daß sie nicht nur die für die Untersuchung zentralen bildungstheoretischen Fragen präzisieren, sondern wesentlich zur gesellschaftlich-sozialen Einbindung der Untersuchung beitragen. Abgesehen von der kritischen Reflexion der jeweiligen bildungstheoretischen Positionen, verweisen insbesondere der Arbeits- und Berufsbegriff sowie das Verhältnis von Berufs- und Allgemeinbildung auf soziale und ökonomische Gesellschaftsgrundlagen.

(1) Die Wichtigkeit der bildungstheoretischen Substantiierung von Grundbildungskonzepten ist herausgestellt worden. Inwieweit diese tatsächlich bildungstheoretisch

fundiert sind, ist zunächst in ihrem Bildungsselbstverständnis und in ihrem Bezug auf übergeordnete Bildungstheorien zu überprüfen. Im Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft stellt sich die Frage, wie die Grundbildung eingeordnet ist. Anknüpfend an die Ausführungen zum Bildungsbegriff ist davon auszugehen, daß das Bildungsverständnis der Grundbildung zwischen zwei Polen angesiedelt ist: zum einen als Grundbildung im Sinne einer scheinbar wertfreien Geistes- und Menschenbildung, zum anderen als Grundbildung in Orientierung auf gesellschaftliche Nützlichkeit und funktionale Qualifikationen. Die materiale oder formale bildungstheoretische Einordnung der Grundbildung stellt ein weiteres Merkmal dar, das über das jeweilige Bildungsverständnis Aufschluß geben kann. Dabei gilt, daß sich aufgrund der Aporie materialer und formaler Bildungstheorien keine einseitige Zuordnung der Grundbildung mehr vertreten läßt⁹⁴.

Der Bezug auf übergeordnete Bildungstheorien ist für die Bildungsorientierung von Grundbildungskonzepten häufig entscheidend. So legitimierte sich die gymnasiale Grundbildung bis zur Reformvereinbarung von 1972 über das traditionelle Allgemeinbildungsverständnis, was insbesondere in der kyklischen Grundbildung zum Ausdruck kam⁹⁵. Auch die neueren Versuche zur Reetablierung einer kanonisierten Grundbildung werden mit Bezug auf die traditionelle gymnasiale Bildungstheorie begründet⁹⁶. Für die nichtgymnasiale Grundbildung scheint die Verbindung zu übergeordneten Bildungstheorien zunächst zwar nicht so offensichtlich, sie bestätigt sich jedoch in einem kurzen Blick auf die Geschichte der Grundbildung. Denn beispielsweise resultieren die starke Allgemeinbildungsorientierung der berufsbezogenen Grundbildung der Realschulen im ausgehenden 18. Jahrhundert oder die berufsbildungstheoretische Ausrichtung der ersten Konzepte für ein Berufsgrundschuljahr in diesem Jahrhundert aus jeweils übergeordneten Bildungsbestimmungen⁹⁷.

Im Rahmen der Einordnung der Grundbildungskonzepte in übergeordnete Bildungstheorien ist zudem die Frage der Stufung der Bildung und damit die Frage des stufenübergreifenden Bildungszusammenhangs anzusprechen. Die Annahme einer Phase der Grundbildung setzt ein Verständnis darüber voraus, welche Bildungsphasen der Grundbildung vorausgehen und welche nachfolgen. Der Grad der Selbständigkeit einer besonderen Grundbildungsstufe läßt sich erst in diesem Kontext festlegen und didaktisch sowie organisatorisch umsetzen. Dies gilt sowohl für die gymnasiale Grundbildung zwischen Sekundarstufe I und Studium bzw. beruflicher Tätigkeit als auch für die berufliche Grundbildung in ihrer Funktion "als 'Gelenk' zwischen vorberuflicher und Berufsfachbildung"⁹⁸. In Berufung auf Sprangers vorrangig kulturpädagogisch und entwicklungspsychologisch begründetes Stufenkonzept der

Bildung, auch "Dreistadienaufbau oder Dreistadiengesetz der menschlichen Bildung" genannt⁹⁹, stellt Kell fest: "Der in den drei Stufen zum Ausdruck gebrachte Zusammenhang zwischen grundlegender Bildung, Berufsgrundbildung und Allgemeinbildung muß als Aspektzusammenhang in jeder Grundbildung gewahrt bleiben..."¹⁰⁰. Wie stark die Gefahr der Loslösung aus einem stufenübergreifenden Bildungszusammenhang und die Tendenz zur Verselbständigung der Grundbildung ist, hat erst jüngst die Entwicklungsgeschichte des BGJ gezeigt.

(2) Daß für die Analyse der Grundbildungskonzepte die Begriffe Arbeit und Beruf und das damit verbundene Bildungsverständnis von zentraler Bedeutung sind, erscheint für die berufliche Grundbildung naheliegend, für die gymnasiale Grundbildung allenfalls indirekt über einen gesellschaftseinbeziehenden Bildungsbegriff oder über die Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung herleitbar.

Betrachtet man das Verhältnis von Grundbildung und Beruf, dann ist für die berufliche Grundbildung festzustellen, daß die Wortkomposition "Berufsgrundbildung" bzw. "berufliche Grundbildung" bereits auf ein Bildungsverständnis von Beruf abzielt. Die Nomina "Beruf" und "Bildung" werden als gleichwertige Grundwörter über das zentrierende Bestimmungswort "Grund" in einen Zusammenhang gestellt. Ein Berufsbildungsverständnis ist somit für ein berufspädagogisches Konzept der "Berufsgrundbildung", soll der Terminus einen Sinn haben, unerlässlich. Dies gilt um so mehr, als der Berufsbegriff für die Arbeits- und Berufspädagogik seit jeher im Mittelpunkt steht. So war bereits für die disziplinäre Anerkennung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den 20er Jahren die berufsbildungstheoretische Untermauerung des Berufs konstitutiv¹⁰¹. Mit dem Ende der bildungsideologischen Verklärung moderner industrieller Arbeitsverhältnisse in den 60er Jahren ist zwar die Bedeutung des Berufsbegriffs relativiert, gleichwohl hält die Berufspädagogik wie Kade ausführt, "weiter am Beruf als ihrem thematischen Kern fest."¹⁰² Mit Stratmann ist festzustellen: "Von Berufsgrundbildung zu sprechen und ihren Anspruch ernst zu nehmen, heißt, sich pädagogisch auf ein neues Verständnis von Beruf einzulassen und das alte ständisch rückgekoppelte zu verabschieden."¹⁰³

Auch für die gymnasiale Grundbildung sind der Berufsbezug und ein Berufsbildungsverständnis - abgesehen von der real ohnehin immer schon bestehenden akademischen Berufsvorbereitungsfunktion - nicht nur indirekt von Bedeutung. Spätestens seit der endgültigen Auflösung des traditionellen Allgemeinbildungskanons und der Berücksichtigung von beruflichen Fächern in der neugestalteten Oberstufe¹⁰⁴ stellt sich für die gymnasiale Grundbildung die Aufgabe, auf den

Berufsbezug direkt einzugehen. In der Reformvereinbarung von 1972 wird in prinzipieller Erweiterung der Funktion der gymnasialen Oberstufe deren Zielsetzung als "ein Weg zur Hochschule" und als "ein Weg in berufliche Ausbildung oder Tätigkeit" angegeben¹⁰⁵. Der "soziale Wandel akademischer Bildung"¹⁰⁶, die Entwicklung des Gymnasiums von einer Eliteschule in eine Massenschule¹⁰⁷ sowie die immer dringlichere Aufgabe, "den Abiturienten auch andere, nichtakademische Ausbildungsgänge und Berufe zu eröffnen"¹⁰⁸, erfordern eine Neuorientierung des Bildungsverständnisses unter Einschluß einer berufspropädeutischen Bildungsfunktion.

Wie sehen nun der Bildungsbegriff und das Berufsbildungsverständnis nach der Abwendung von der Berufsbildungstheorie und angesichts der Ansätze zu einem realitätsorientierten und empirisch abgesicherten Berufsbegriff¹⁰⁹ genauer aus? Läßt sich überhaupt weiterhin ein allein auf die Berufsarbeit konzentrierter Berufsbegriff vertreten? Selbst Verteidiger des Berufsbegriffs räumen ein, daß die dem Beruf beigemessenen sinnstiftenden und persönlichkeitsbildenden Momente eher in den mit dem Beruf verbundenen tradierten Normen und Werten zu sehen sind als in der tatsächlichen Berufsarbeit¹¹⁰. Das heißt aber nicht, daß den zahlreichen aktuellen Beiträgen zuzustimmen ist, die angesichts der sich abzeichnenden postindustriellen Gesellschaft eine allgemeine Entprofessionalisierung oder gar das Ende der Beruflichkeit propagieren¹¹¹. Die bereits angesprochene Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe oder die u.a. von Kern/Schumann für Kernbereiche der industriellen Produktion festgestellte Reprofessionalisierung der Berufsarbeit¹¹² weisen einen anderen Weg: den der Verbreiterung der durch vergangene Rationalisierungen und Arbeitsteilungen zunehmend verengten Berufsform der Arbeit. Dieser Weg steht stärker in Übereinstimmung mit einer Erweiterung des Berufsbegriffs im Sinne wissenschaftsorientierter, ganzheitlicher und in das Alltagsleben hinreichender Kompetenzen und Bildungsmomente als mit der Abschaffung desselben.

Eine Erweiterung des Berufsbegriffs bietet sich im Rückgriff auf einen weit verstandenen Arbeitsbegriff bzw. eine Neuorganisation der gesellschaftlichen Arbeit an¹¹³. Danach ist Arbeit von vornherein mit Bildung verbunden, die selbst wiederum in ihrer personalen Seite jene Formen von Arbeit negiert, "für die", so Kade, "die Ausgrenzung der Individuen konstitutiv ist"¹¹⁴. Für die Neuorganisation der Erwerbsarbeit, die durch die Einführung der neuen Technologien und die dadurch veränderten Arbeitsanforderungen und Arbeitssysteme ohnehin auf breiter Basis erfolgt, sind insbesondere die folgenden Gesichtspunkte wichtig: Arbeits- und Berufsstrukturen sind zu enthierarchisieren und in ihrer horizontalen Systematisie-

rung neu, das heißt breiter zu fassen; fachübergreifende Kompetenzen, methodische und soziale Kompetenzen sind verstärkt in den Arbeitsprozeß einzubeziehen und mit fachlichen Qualifikationen zu verschränken; bisher getrennte Arbeitsaufgaben wie dispositive, planerische, produzierende, kontrollierende oder distributive Aufgaben sind zu vernetzen und zu reintegrieren; die Trennung von Hand- und Kopfarbeit ist zu überwinden. Entgegen dem extrem arbeitsteilig orientierten Taylorismus sind generell das Prinzip der Selbststeuerung sowie die Bündelung und Integration von Arbeitsinhalten durchzusetzen. Eine Humanisierung des Arbeitslebens sowie ein Abbau von Herrschafts- und Abhängigkeitsmomenten würden damit möglich; es werden Bedingungen hergestellt, die die Entfaltung der Persönlichkeit und die Selbstverwirklichung durch ganzheitliche sinnvolle Arbeit auch im Bereich der üblichen Erwerbsarbeit zulassen.

Ein so an der Neuorganisation der Arbeit orientiertes Berufsverständnis müßte dann auch als wesentlicher Bestandteil in Bildungs- bzw. Grundbildungskonzepten einbezogen werden. Bildung würde damit nicht auf andere Lebensbereiche wie Freiheit, Muße oder auf handlungs- und realitätsdistanzierende Bildungskonzepte verwiesen, sondern könnte sich in der Verbindung von gesellschaftlicher Arbeit mit individuellen Entwicklungs- und Selbstverwirklichungsprozessen inner- und außerhalb der Berufsform der Arbeit realisieren. Für eine aktuelle Berufsbildungstheorie bzw. eine arbeitsorientierte Bildungstheorie bedeutet dies, daß andere Bildungsbereiche wie nichtberufliche Arbeit, Freizeit oder Kultur nicht gegensätzlich, sondern komplementär zur Bildungsfunktion von gesellschaftlicher Arbeit zu sehen sind. Es ist dann auch nur konsequent, dem Begriff der Arbeit bei der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung einen entscheidenden Stellenwert zuzumessen, wie dies in einer Abhandlung von Markert zur Integrationsproblematik geschieht¹¹⁵.

(3) Die Grundbildungskonzepte sind allein schon deswegen im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung zu untersuchen, weil für die Unterscheidung von beruflicher und gymnasialer Grundbildung die Entgegensetzung der beiden Bildungskategorien konstitutiv ist. Zudem hat sich in den mittlerweile beendeten Modellversuchen zur Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung gezeigt, daß die Frage der Vereinheitlichung verschiedener Typen von Grundbildung weiter offen ist, womit auch von daher die Notwendigkeit der Analyse des Verhältnisses von Berufsbildung und Allgemeinbildung unterstrichen wird.

Die Entstehung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung ist in den Ausführungen zum traditionellen Bildungsbegriff bereits angesprochen worden: Nach der aufklärungspädagogischen Verkürzung der Bildung auf eine der Brauchbarkeit und Gemeinnützigkeit dienende Erziehung setzte sich mit der neuhumanistischen Bildungstheorie das Konzept der reinen Menschen- und Geistesbildung durch. Der Bereich der Arbeits- und Berufswelt wurde strikt von der allgemeinen Bildung abgetrennt. Menze hebt hervor: "Mit in der Bildungsgeschichte seltener Rigorosität betreibt Humboldt die scharfe Trennung zwischen allgemeinbildendem und beruflichem Schulwesen."¹¹⁶ Wenn auch die berufliche Bildung der Theorie nach als "eine notwendige Ergänzung der rein menschlichen Bildung" gedacht war¹¹⁷, so setzte sich in der Realität nicht die Ergänzungsfunktion, sondern die bis heute wirksame, vor allem von gymnasialpädagogischer Seite kultivierte und ideologisierte Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung durch. Dabei entspricht der Antinomie von Berufsbildung und Allgemeinbildung eine Dichotomie des Bildungsbegriffs, nach der Berufsbildung für Qualifikation, gesellschaftliche Funktionalisierung und Anpassung steht, Allgemeinbildung hingegen für Geistesformung, Zweckfreiheit und freie Persönlichkeitsentfaltung. Oder sozialpolitisch gesehen: Allgemeinbildung gilt als Voraussetzung für die höheren Berufslaufbahnen und Gesellschaftspositionen, Berufsbildung führt in die unteren und mittleren Positionen.

Während diese Polarität durch den Versuch der Restauration einer kanonisierten gymnasialen Grundbildung bekräftigt wird, strebt die kritische Bildungstheorie ihre Überwindung an. Von besonderer Bedeutung für die Modellversuche zur Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung in den 70er Jahren waren die Arbeiten Blankertz', dessen Untersuchungen zur Aufklärungspädagogik in die Quintessenz münden, daß "die Wahrheit der Allgemeinbildung in besonderer oder beruflicher Bildung" bestehe¹¹⁸. Ausgehend von der nicht mehr möglichen Kodifizierung einer allgemeinen Bildung und ausgehend von der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung sowie der Annahme einer Konvergenz der beiden Teilsysteme der Oberstufe folgert Blankertz auch für die gymnasiale Oberstufe, daß "die Berufsdidaktik somit der Zielpunkt (ist), dem die Entwicklung zustrebt."¹¹⁹ Das Integrationsmodell Kollegscheule wurde wesentlich im Rahmen dieser bildungstheoretischen Grundannahmen konzipiert. Inwieweit in der schwerpunktbezogenen Grundbildung der Kollegscheule die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung in Theorie und Praxis entwickelt worden ist, wird zu untersuchen sein.

Generell ist für die Analyse der Grundbildungskonzepte davon auszugehen, daß eine Differenzierung der Bildung vor dem Hintergrund der Spannung von Gesell-

schaftsanforderungen und Ansprüchen der Individuierung unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen nahelegt, eine bildungstheoretisch hergeleitete Antinomie von beruflicher und allgemeiner Bildung ist jedoch unhaltbar. Die Antinomie resultiert aus den Bedingungen politisch und sozial hergestellter Ungleichheit und Ungleichwertigkeit; sie steht im Gegensatz zu dem von Anfang an mit dem Bildungsgedanken verbundenen Postulat der Aufhebung von Herrschaft. Für die Versuche zur Annäherung oder Integration von beruflicher Grundbildung und wissenschaftlicher Grundbildung stellt sich insbesondere die Frage, inwieweit die den beiden Grundbildungstypen eigenen didaktischen Orientierungen, die einerseits einem vorrangig wissenschaftspropädeutischen Lernen und andererseits einem vorrangig handlungs- und funktionsbezogenen Lernen entsprechen, zu vereinheitlichen sind. Und es schließt sich die Frage an, ob dies, wie in der Bildungsreform um 1970 angenommen, vorrangig über die Wissenschaftspropädeutik zu leisten ist.

2. Grundbildungsansätze in der Aufklärung

2.1 Gesichtspunkte zur Aufklärungsepoche

Die Aufklärung stellt die gemeinsame Klammer für die im 17. und 18. Jahrhundert entwickelten Ansätze zur Grundbildung dar. Dabei wird hier in historisch-zeitlicher Hinsicht von einem weit gefaßten Aufklärungszeitraum ausgegangen. Danach handelt es sich bei der Aufklärung um die in der "zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts einsetzende und im 18. Jahrhundert kulminierende europäische Geistesbewegung".¹ Auf pädagogischem Gebiet repräsentierten die "didaktischen Reformer" Comenius und Ratke "die erste sich im spezifischen Sinne als aufklärerisch ankündigende pädagogische Strömung".²

Inhaltlich ist unter der Aufklärung jene geistige und gesellschaftliche Bewegung zu verstehen, die in Europa die Befreiung des Bürgertums von feudaler und kirchlicher Herrschaft anstrebte. Die ständische Ordnung des Feudalismus und die religiös begründete Delegation weltlichen Geschehens an jenseitige Verantwortung sollten einer auf Vernunft gegründeten Gesellschaftsordnung weichen.³ Diese allgemeine Zielsetzung der Emanzipation korrespondierte mit den Zielen nach menschlicher Autonomie, Reflexion und irdischem Glück. Die allgemeinen Menschenrechte sollten durchgesetzt werden, das Bild einer befreiten Menschheit entstand.⁴ Die Emanzipation des Bürgertums schien gleichbedeutend mit der Emanzipation aller Menschen zu sein.

Die Beherrschung der äußeren Natur wurde als weitere notwendige Voraussetzung zur Befreiung des Menschen angesehen. Von Comenius bis Kant herrschte die Auffassung vor, daß die menschliche Entwicklungsgeschichte Teil der - zumindest in der Frühaufklärung teleologisch verstandenen - Naturgeschichte sei. Die Ordnung der äußeren und inneren Natur wurde ebenso wie die Weltordnung insgesamt für wissenschaftlich erforschbar und erklärbar gehalten. Realistisch-empirische Forschung, die Hochschätzung der Naturwissenschaften und der Mathematik in Verbindung mit dem ontologischen Denken in der Philosophie kennzeichneten das methodisch-wissenschaftliche Vorgehen. Rationalitätssysteme, von Comenius' "Pansophie" über Descartes' "mathesis universalis" bis zum "kategorischen Imperativ" Kants, waren Ausdruck des umfassenden aufklärerischen Vernunft- und Emanzipationsstrebens. Wissen und Vernunft galten als die entscheidenden Mittel zur Durchsetzung einer allgemeinen Emanzipation.

Vernunftdenken, der Wille zur Naturbeherrschung und ein nahezu grenzenloser Fortschrittsglaube schlugen sich auch in einem verstärkten ökonomischen Planen und Handeln nieder. Merkantilismus, Absolutismus und das aufstrebende Bürgertum forcierten die Wirtschaftsentwicklung. Auch aufklärerisch-religiöse Strömungen, in Deutschland ist vor allem der Pietismus zu nennen⁵, stützten ein neues Wirtschaftsdenken. Dabei wurden Arbeit und Beruf zunehmend aus ökonomischer Sicht betrachtet. Zwar fand das christliche, insbesondere das lutherische Traditionsverständnis von Arbeit seine Fortsetzung, die "'bürgerliche' Wertung der Arbeit als Leistung für Ziele, Planung und Erfolg in der 'Welt'"⁶ trat aber in den Vordergrund. Ebenso fand eine allmähliche Säkularisierung des Berufsbegriffs statt: "Im Maße wie das Wort 'Beruf' in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, eudämonistisch und ökonomisch gefärbt, sich begrifflich von der 'Vokation' zur 'Profession' verlagerte, löste es sich zunehmend von der theologischen Bindung."⁷ Das Leistungsprinzip wurde mit der Arbeit verbunden. Die individuelle Berufsleistung wurde wichtig, die durch Geburt fixierte gesellschaftliche Stellung wurde in Frage gestellt⁸.

Den Begriffen Bildung und Erziehung - diese Begriffe wurden weitgehend synonym gebraucht - kam ein herausragender Stellenwert zu. Sozialökonomisch gesehen war Bildung als Prinzip individueller Entwicklung und Leistung Bedingung für die Loslösung von feudaler und kirchlicher Herrschaft. Generell wurde der umfassende Prozeß der Emanzipation als ein Prozeß von steuerbaren individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungs- und Lernprozessen verstanden. Der Mensch wurde überhaupt erst in seiner Individualität erfaßt, das Eigenrecht des Kindes entdeckt⁹. Die Verbindung von Individuum und Vernunft, der von Kant 1784 in seiner berühmten Aufklärungsdefinition geforderte autonome Verstandesgebrauch¹⁰, implizierte eine im Prinzip auf Mündigkeit und Emanzipation gerichtete Bildung. Der Bildungsbegriff selbst löste sich aber erst in der Entwicklung der Aufklärung, um die Mitte des 18. Jahrhunderts, aus den bis dahin bestehenden "theologischen, mystischen und metaphysischen Zusammenhängen"¹¹.

In der für den Fortgang der Bildungsgeschichte so wichtigen deutschen Aufklärungspädagogik, die in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts anzusiedeln ist, wurde unter dem Bildungsbegriff, wie Menze dies formuliert, "die Zentralformel für planmäßiges und direktes Eingreifen des Erziehers auf ein festgelegtes Ziel hin" verstanden¹². Bildung bezeichnete "die Spannung zwischen dem natürlichen Ansatzpunkt der Erziehung, ihrem Endpunkt und den zu ergreifenden Maßnahmen im Hinblick auf individuelle Vollkommenheit und gesellschaftliche Brauchbarkeit."¹³ Dabei maßen die philanthropisch, utilitär und industriös orientierten Bildungskon-

zeptionen der Aufklärungspädagogik der gemeinnützigen Brauchbarkeit zumeist Priorität gegenüber der "individuellen Vollkommenheit" zu. Sie gingen außerdem von einer prinzipiellen Harmonie zwischen Individual- und Gemeininteresse aus. Durch eine ständisch gebundene, insbesondere auf Arbeit und Beruf abzielende Bildung sollte der Mensch in die Lage versetzt werden, seine ökonomische Situation und seinen Lebensweg weitestgehend selbst zu bestimmen. Allerdings zeichnete sich schon früh ab, daß diese "Berufs- und Standeserziehung"¹⁴ die aufklärerischen Zielsetzungen der menschlichen Vervollkommnung und Selbstbestimmung nicht einzulösen vermochte, sondern zu neuer Anpassung und Unterdrückung führte.

2.2 Grundbildung als Fundament der pansophischen Allgemeinbildung

Mit den "Anfängen des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert"¹⁵ wurden bereits erste systematische Überlegungen zur Grundbildung aufgestellt. Insbesondere Comenius verbindet in seinem umfangreichen pädagogischen Werk die "pansophische Allgemeinbildung"¹⁶ mit einem Ansatz zur Grundbildung. Hier sei zunächst auf die pansophische Allgemeinbildung eingegangen¹⁷, um dann die nur in diesem Zusammenhang verständlichen Ausführungen zur Grundbildung zu untersuchen.

Für Comenius war die Annahme grundlegend, daß der Mensch, wie Dolch ausführt, "seit dem Sündenfall nicht mehr an der rechten Stelle (ist)"¹⁸. Die pansophische Allgemeinbildung, die bereits starke Züge des aufklärerischen Bildungsbegriffs des 18. Jahrhunderts trug, sollte zur Erlösung der Menschheit beitragen. Pansophisch bedeutet hierbei, daß Allgemeinbildung durch das religiös-philosophische System der "Pansophie" bzw. "Pansophia" bestimmt wurde²⁰, daß sie als "verkleinertes Abbild" des pansophischen Universal- und Wissenschaftssystems galt²¹. Die Pansophie, auch als christliche Allweisheit bezeichnet, war nach Comenius Ausdruck der göttlichen Ordnung. Sie basierte als wissenschaftliches System auf realistisch-empirischen Erkenntnissen und stellte die Vervollkommnung aller Gesetzmäßigkeiten dar. Schaller führt dazu aus: "Die Pansophia ist ein Spiegel(bild) der Sachenwelt, ein Spiegel(bild) des Makrokosmos. Die Struktur der Welt ist also das Urbild der Struktur des Wissens."²² Und A. Flitner betont den Rationalitäts- und Wissenschaftsbezug, der für die Pansophie ebenso wie für andere große Werke dieser Zeit charakteristisch war. Er schreibt: "Die Welt ist durch rationale Gesetze geordnet; der kleinste Körper spiegelt als Mikrokosmos die Gesetzmäßigkeit des Ganzen wider. Das ist der Gedanke, der hinter dem pansophischen Lebenswerk des Comenius steht, ebenso wie hinter Descartes' 'mathesis universalis' und hinter

Leibniz' 'scientia generalis': ein wissenschaftliches System ist zu entwickeln, das die Gesamtheit der Natur und des Geistes auszuschöpfen vermag."²³

Auch die menschliche Natur wurde prinzipiell in dieses Metasystem eingeschlossen, womit sich die Möglichkeit einer alle Dinge und Wesen umfassenden universalen Harmonie eröffnete. Bezogen auf den Menschen konnte diese Harmonie nur das Ergebnis einer bewußten Erziehung mittels einer natürlichen Methode sein. Denn, so Comenius, "der Mensch muß zum Menschen erst gebildet werden"²⁴. Der Bildung kam somit ein zentraler Stellenwert zu. In der "Didactica magna" sind als übergeordnete Bildungs- und Menschheitsziele die "gelehrte Bildung", die "Tugend oder Sittlichkeit" und die "Frömmigkeit oder Religiosität" genannt²⁵. Dadurch, daß der Mensch "von Natur aus die Anlage zu diesen drei Dingen (besitzt)"²⁶, wird der Anspruch aller Menschen auf die pansophische Allgemeinbildung untermauert: "Wir müssen nunmehr zeigen, daß in den Schulen alle alles gelehrt werden müssen."²⁷

Zur Einlösung des Bildungsanspruchs entwickelte Comenius ein gestuftes Schulsystem, über das Heydorn äußert: "Die comenianische Schule ist das Muster einer Einheitsschule".²⁸ Der Schulbesuch soll nach Comenius für alle gelten: "Nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten, Flecken, Dörfern und Gehöften."²⁹ Der in der "Grossen Didaktik" entwickelte umfassende Schulplan geht von der "vierfachen Abstufung der Schule nach Alter und Fortschritt" aus³⁰. Das Schulsystem sieht vom 4. bis zum 24. Lebensjahr die folgenden vier, jeweils sechs Jahre umfassenden Stufen vor: Die "Mutterschule", die "Grundschule" oder "Muttersprachschule", die "Lateinschule" und die "Universität"³¹. Die ersten beiden Stufen gelten für alle Kinder. Danach schließen sich die Lateinschule oder - hierzu erfolgen keine genaueren Ausführungen - eine Handwerkslehre an. In Abgrenzung zur Altsprachlichkeit und Buchgelehrsamkeit des Schulhumanismus³² wird dabei schulstufenübergreifend ein realienorientierter Unterricht und Lehrplan angestrebt³³.

Der Gedanke der Realisierung einer allgemeinen Bildung als Wissen von "allem" im Sinne des pansophischen Systems und die Frage nach der "vollständigen Kunst, alle Menschen alles zu lehren"³⁴, ließ die Frage der Grundbildung wichtig werden. Comenius erläutert, daß der "alles umfassende" Unterricht "nicht so zu verstehen (ist), daß wir von allen die Kenntnisse aller Wissenschaften und Künste (und gar eine genaue und tiefe Kenntnis) verlangten. Das ist weder an sich nützlich noch bei der Kürze unseres Lebens irgendjemandem überhaupt möglich... Aber über

Grundlagen, Ursachen und Zwecke der wichtigsten Tatsachen und Ereignisse müssen alle belehrt werden..."³⁵. Im Rahmen der enzyklopädisch angelegten pansophischen Allgemeinbildung wurde damit eine Grundbildung durch eine gezielte Auswahl und Anordnung von zentralen Wissensgebieten angestrebt. Nur über eine so verstandene Grundbildung war die Einlösung des universalen pansophischen Anspruchs denkbar. Die zu vermittelnden grundlegenden Stoffinhalte stellten das Fundament der pansophischen Allgemeinbildung dar; sie waren als "elementare Bausteine der Bildung"³⁶ anzusehen. In stofflich-inhaltlicher Hinsicht war die Grundbildung so durch die pansophische Allgemeinbildung festgelegt und von dieser abzuleiten.

Auch in formalbildender und methodischer Hinsicht führten die Überlegungen von Comenius zur Grundbildung. Für Comenius liegt die Ursache, "daß nur wenige aus der Schule eine dauerhafte gelehrte Bildung (*solida eruditio*) mitbringen, die meisten aber kaum eine oberflächliche oder auch nur einen Schatten davon" sowohl in der falschen Stoffauswahl als auch in einer nicht natürlichen Methode³⁷. Um eine dauerhafte Bildung zu erreichen, bedarf es nicht nur einer als grundbildend legitimierten Stoffauswahl, sondern auch einer methodisch-formal angelegten Grundbildung, die dazu führen soll, "selbst über die Dinge von Grund auf zu urteilen"³⁸. Dies soll dadurch erreicht werden, daß

- I. nur Dinge von dauerndem Nutzen getrieben werden,
- II. die aber vollständig, ohne Auslassung;
- III. wenn für alle ein fester Grund und
- IV. dieser Grund tief genug gelegt wird;
- V. wenn sich alles Spätere nur auf diese Grundlage stützt;
- VI. wenn alles Unterscheidbare genauestens geschieden wird;
- VIII. alles Zusammenhängende ständig verknüpft wird;
- IX. wenn Verstehen, im-Gedächtnis-Behalten und Wiedergeben stets in rechtem Verhältnis zueinander stehen und
- X. alles durch fortwährende Übungen befestigt wird."³⁹

Diese Grundsätze betreffen, wie Grüner feststellt, in III., IV. und V. "expressis verbis die Grundbildung"⁴⁰. Da die Grundsätze in Analogieschlüssen zu den verschiedensten Lebens- und Naturbereichen aufgestellt wurden⁴¹, spricht Grüner auch von einem "Grundbildungskonzept in Analogien"⁴².

Insgesamt sind die Überlegungen von Comenius zur Grundbildung bildungstheoretisch somit sowohl im Sinne einer materialen als auch formalen Bildung zu verstehen. Besonders hervorzuheben ist, daß es sich bei der Grundbildung um eine egalitäre Bildung für alle und nicht um eine höhere oder niedrigere Bildung für

jeweils bestimmte Gesellschaftsschichten bzw. Stände handelte. Es bestand keine Differenzierung in beruflich und allgemein ausgerichtete Bildungsgänge⁴³, in der "Grossen Didaktik" wird keine Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung vorgenommen. Berufspropädeutische Kenntnisse waren schon früh zu berücksichtigen. So sollen bereits in der Muttersprachschule die Schüler "von den Handwerkern allgemeine Kenntnisse erwerben, sei es nur zu dem Zweck, daß sie auf keinem Gebiet des menschlichen Lebens völlig unwissend bleiben, sei es dazu, daß dann die natürliche Neigung eines jeden leichter zu erkennen gibt, wohin es ihn am meisten drängt."⁴⁴ Arbeit und Beruf wurden von Comenius generell in einem Erziehungs- und Bildungszusammenhang und damit in Verbindung mit der Grundbildung gesehen. Der Arbeitsbegriff war zu dieser Zeit noch der traditionellen Gleichsetzung mit Mühe, Last und Qual verhaftet, dem Berufsbegriff kam die theologisch begründete Bedeutung von Berufung zu.

2.3 Berufsbezogene Grundbildung in den frühen Realschulen

Die von Semler 1708 eröffnete erste deutsche Realschule, die "mathematische und mechanische Realschule" in Halle⁴⁵, und die 1747 von Hecker in Berlin aus bereits bestehenden Schulen gegründete "ökonomisch-mathematische Realschule" sind die bekanntesten Realschulen des 18. Jahrhunderts⁴⁶. Sie stehen für einen Schultyp, in dem erstmals ein Grundbildungskonzept realisiert wurde und die bereits von Comenius angestrebte realienorientierte Bildung ausgebaut und ausdrücklich auf die Arbeits- und Berufswelt bezogen wurde⁴⁷. Dieser explizite Arbeits- und Berufsbezug bedeutet aber nicht, wie von Leschinsky/Roeder betont wird, daß die frühen Realschulen als "Gewerbe- oder Fachschulen" bzw. "Institutionen einer speziellen Berufsausbildung" einzuschätzen sind⁴⁸. Sie sind statt dessen als Schulform der mittleren Ebene anzusehen und werden in einigen neueren Schriften als "additive Universalschule", so von Georg/Kunze⁴⁹, oder als "Typ einer Gesamtschule", so von Lassahn⁵⁰, charakterisiert. Ihre Vorläuferfunktion zu den heutigen Realschulen ist umstritten⁵¹.

Vergegenwärtigt man sich zunächst die Gründe, die zur Aufstellung von Realschulplänen und zur Einrichtung von Realschulen führten, dann ist im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung und der Aufklärungsbewegung vor allem auf die veränderte Stellung des Berufs und die "Krise der Berufserziehung"⁵² hinzuweisen. Bereits im ausgehenden 17. Jahrhundert wurde deutlich, daß veränderte ökonomische und technologische Anforderungen eine Berufsausbildung erforderten,

die mit der auf dem Imitatio- und Repetitio-Prinzip basierenden Zunftlehre nicht länger vereinbar war. Die traditionsgeleitete Meisterlehre widersprach dem ökonomischen Interesse des merkantilistisch-absolutistischen Staates und des entstehenden Bürgertums. Das Bürgertum maß dem Beruf und der zugehörigen Ausbildung zudem eine vorrangig gesellschaftsverändernde Funktion zu. Hier deutete sich bereits ein Verständnis des Berufsbegriffs an, das sich von der theologischen Bindung und den ständisch-berufserzieherischen Normen und Standards löste. Im Beruf und in der Berufsausbildung sollten das Leistungsprinzip, individuelle Rechte und individuelle Entfaltungsmöglichkeiten zur Geltung kommen.

Damit war aber auch das Problem der Berufswahl aufgeworfen⁵³, und zwar in doppelter Hinsicht: Zum einen war die in der ständischen Gesellschaft schon mit der Geburt festgelegte Berufszuordnung immer weniger mit den allgemeinen Aufklärungspostulaten vereinbar⁵⁴, zum anderen bedurfte es angesichts der zunehmenden Berufsanforderungen und -differenzierungen einer Berufswahl, die die Neigungen und Fähigkeiten der Jugendlichen berücksichtigte. Da das überkommene Zunftwesen und die Familie, die bisher den Jugendlichen - soweit überhaupt - zum Beruf bzw. zur Berufsausbildung geführt hatten, nicht zur Lösung des Berufswahlproblems beitrugen, mußten neue institutionelle Wege aufgezeigt werden.

Vor diesem Hintergrund entstanden vom Ende des 17. Jahrhunderts an vielfältige Pläne zur Reform der Berufsausbildung. Insbesondere Vertreter der merkantilistischen Wirtschaftspolitik drangen auf ein rationales, effizientes, an den Erfordernissen des späteren Berufs ausgerichtetes Erziehungs- und Ausbildungswesen⁵⁵. Die Reformpläne gingen von einer Aufhebung des Zunftzwanges aus und sahen eine Systematisierung und Pädagogisierung der Berufsausbildung sowie eine gezielte Berufsvorbereitung vor. Nicht zuletzt durch die Widerstände der Zünfte, die überkommene Handwerkslehre zu reformieren, kam dabei schulischen Einrichtungen, so auch Plänen zur Einrichtung von Realschulen, besondere Aufmerksamkeit zu⁵⁶. Stratmann schreibt: "Die zentrale Frage im Hinblick auf die Berufserziehung im Gewerbe lautete vielmehr seit dem späten 17. Jahrhundert, ob die Lehre nicht ganz in Schulen - in sogenannte Manufaktur- oder Werkhäuser - verlegt oder wenigstens nach schulischem Modell, d.h. als klar gegliederter Lehrgang mit Zwischen- und Schlußexamina unter kontrollierbaren Bedingungen und angebbaren Zielen, vor allem aber mit pädagogisch qualifizierten Lehrkräften organisiert und umstrukturiert werden sollte und wie hierbei zu verfahren sei."⁵⁷ Speziell "hinter den Realschulplänen wurde ein Bild des Handwerkers sichtbar, das sich deutlich von dem auf eine überkommene Werkweise verpflichteten Zunftgenossen abhob. Er

sollte nicht nur arbeiten können, sondern seine Arbeit verstehen, nicht nur wissen, wie man etwas richtig macht, sondern warum es so richtig ist."⁵⁸

Wendet man sich nun der Grundbildung in den Realschulen zu, dann ist das jeweilige Bildungskonzept der Realschulen in die Analyse einzubeziehen, da die Grundbildung in inhaltlicher Hinsicht wesentlich darüber geprägt wurde. Im Bildungskonzept der Realschulen dominierte – dies wird schon in den Schulbezeichnungen deutlich – die berufspropädeutische Aufgabenstellung. Die allgemeine schulische Bildung sollte darüber aber nicht verdrängt werden. Entsprechend bestritt Semler in Auseinandersetzung mit dem damaligen Schulwesen die Notwendigkeit des Unterrichts in Deutsch, Mathematik/Rechnen und Religion zwar nicht, kritisierte aber das Fehlen von Inhalten, die auf die berufliche Wirklichkeit nach der Schule abzielten. Dies wog nach Semler, wie er in seinem Plan vor der Gründung der ersten Realschule ausführt, um so schwerer, als die wenigsten Schulabsolventen "zum Studieren/die meisten aber zu anderen Professionen und zu Handwerckern gelangen"⁵⁹. In Verbindung mit dem Unterricht der Elementarschule sollte deswegen vor der Handwerkslehre ein einjähriger Unterricht, eben der Realschulunterricht, durchgeführt werden. Als Kernfächer waren Mathematik, Mechanik, Physik und Zeichnen vorgesehen, hinzugefügt wurden die Fächer Biologie, Geschichte und Geographie. Dabei kam den Kernfächern eine grundbildende Funktion zu; insbesondere wurde die berufsbezogene Mathematik, so Justin, "als gemeinsames Bildungsfundament für eine Mehrzahl von Handwerksberufen" geplant⁶⁰. Der Unterricht sollte zusätzlich der Berufswahl dienen. Semler weist darauf hin, daß der Schüler "ein Jahr lang sich prüfen lasse/ob er auch die erfordernten requisita zu denjenigen Handwerck/dazu er Lust hat/an sich finde"⁶¹.

Die berufspropädeutische Funktion der Grundbildung stand auch in der Hecker-schen Realschule im Vordergrund⁶². Justin stellt fest, daß diese Schule "als Vorbereitungsstätte für künftige Berufe dienen" sollte und "deshalb vorrangig auf Grundbildung für den Beruf angelegt" war⁶³. Die ökonomisch-mathematische Realschule wurde zunächst als Schulzweig der bestehenden deutschen Schule und der Lateinschule gegründet. In diesen Schulen führte Hecker bereits zuvor umfangreiche Reformen durch, die die Realien zur Geltung brachten⁶⁴. Die Notwendigkeit der Realschule begründet Hecker in den "Nachrichten von den Schulanstalten bey der Dreyfaltigkeits-Kirche auf der Friedrichsstadt in Berlin" damit, daß "zu besserer Aufnahme und Erhaltung der Künste und Professionen eine eigene Classe angelegt wird, wozu in dem letzten Schul-Jahr diejenige Knaben vornehmlich zu admittiren, welche auf eine Profession sollen gebracht werden."⁶⁵ Als Adressaten der Real-

schule sieht Hecker diejenigen, die künftig "durch die Feder, durch die Handlung, durch Pachten, durch Wirthschaften auf dem Lande, durch schöne Künste, durch gute Manufacturen und Professionen" leben werden⁶⁶. Bezogen auf mangelnde Ausbildungsmöglichkeiten und das Fehlen von Fach- und Schulbüchern führt Hecker folgende Gründe für die Notwendigkeit eines grundbildenden Unterrichts an: "An die allgemeinen Regeln, die zu ihrem besonderen Beruf zum Grunde legen könnten, gedencket gar niemand: sie können also von den gemeinen Fußstege, den ihre Vorgänger gegangen, sich kaum entfernen, sondern sie sind gezwungen, bey dieser ihrer unvollkommenen Erfahrung zu bleiben, bis sie endlich nach vielen Jahren, mit grossem Verlust ihrer selbst und des Vaterlandes und nach unzähligen vergeblich angestellten Versuchen, sich einzelne neue Anmerckungen machen, die sie weit sicherer, leichter und vollkommener beym Antritt ihrer Geschäfte schon hätten zum Grunde legen können, wenn ihnen die nöthigen Hülfsmittel in der Jugend angewiesen und die allgemeinen Lehrsätze davon wären bekant gewesen."⁶⁷ Hecker berücksichtigte in seiner Argumentation bereits verschiedentlich den Gedanken der Nützlichkeit⁶⁸, der dann die Aufklärungspädagogik auszeichnete.

In Erweiterung der von Semler vorgenommenen Einschränkung auf handwerkliche Berufe bezog die Berliner Realschule auch kaufmännische und gewerbliche Berufsbereiche ein. Mit der Gliederung der Realschule nach acht Fachklassen, und zwar "nebst dem Zeichnen die Mechanische Geometrische und Architectur=Classe, ferner die Geographische, die Naturalien=Manufactur=Handlungs=und Oeconomische=Classe, und endlich die Curiositäten=oder Extra-Classe"⁶⁹, wurde die Grundbildung in unterschiedliche Berufsrichtungen akzentuiert. Der Lehrplan, der die "Classen" bzw. Kurse aus der deutschen Schule und der Lateinschule einbezog, umfaßte damit insgesamt Deutsch, Fremdsprachen, Theologie, Geschichte und die fachklassenspezifischen Fächer wie Zeichnen, Mechanik, Geometrie, Architektur, Geographie, Naturwissenschaften oder Ökonomie. Der Unterricht wurde teilweise, z.B. in der "Mechanik-Classe", mit Besuchen und Übungen in Werkstätten verbunden. In der Grundbildung sollten damit nicht zuletzt Berufsorientierung und Berufswahl erleichtert werden. Die Erlangung unmittelbarer beruflicher Qualifikationen wurde ausgeschlossen⁷⁰.

Insgesamt ist die bildungstheoretische Orientierung der Grundbildung der frühen Realschulen als Ausdruck des rationalistischen und wissenschaftsgläubigen Zeitalters anzusehen. Der Mathematik, den Naturwissenschaften und technischen Lernbereichen kam eine zentrale Bedeutung zu. Sie dienten vorrangig der Grundlegung beruflicher Inhalte. Stratmann betont, daß in den frühen Realschulen schon

längst vor der eigentlichen Industrialisierung versucht wurde, "das Problem der Berufsgrundbildung zeitgemäß zu begreifen und zu bewältigen", wobei er die Grundbildung als "eine noch nicht beruflich gebundene, aber doch eindeutig berufsbezogene, die Berufspraxis unter technologischem wie mathematisch-naturwissenschaftlichem Aspekt analysierende und antizipierende Bildung" charakterisiert⁷¹. Anstelle der Wiederholung und Nachahmung von Arbeitsabläufen in der Meisterlehre wurde ein auf die Praxis bezogenes Grundwissen gesetzt. Dabei ging es nicht um ein enzyklopädisches Wissen, sondern, wie schon bei Comenius, um eine formalbildende und mehr dem exemplarischen Prinzip folgende Grundbildung. So hebt Justin in bezug auf das Realschulprogramm von Hecker hervor, daß es darauf ankam, "das Wesentliche und Grundlegende der einzelnen Unterrichtsgebiete zu betonen und an repräsentativen Beispielen Verallgemeinerungen zu erarbeiten."⁷²

Vor dem Hintergrund der Frage nach dem Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung ist eine vorrangige Berufsbezogenheit der Grundbildung in den frühen Realschulen zwar festzustellen, sie ist aber keinesfalls einseitig der Berufsbildung zuzurechnen. Sie zielte eben nicht nur auf eine berufsbezogene Qualifizierung angesichts neuer technologischer und ökonomischer Anforderungen ab, sondern ebenso auf die Erlangung einer breiten Bürgerbildung, auf die Erlangung von Emanzipation und Mündigkeit im Sinne der Aufklärungsidee. Die Realschulen des 18. Jahrhunderts gingen, wie Leschinsky/Roeder dies in Abgrenzung zur später einsetzenden Trennung von beruflicher Ausbildung und allgemeiner Bildung betonen, von der Einheit "allgemeiner, intellektueller, moralischer, politischer und vorberuflicher Bildung" aus⁷³.

Abschließend sei noch ein Blick auf die weitere Entwicklung der Realschulen und der berufsbezogenen Grundbildung geworfen. Die Berufsbezogenheit und die Ausrichtung auf die Arbeits- und Berufswelt wurden immer mehr zurückgedrängt, was dazu führte, daß sich die berufsbezogenen Realschulen zu allgemeinen Realschulen wandelten⁷⁴. Diese Entwicklung ist - von pädagogischer Seite her gesehen - wesentlich darauf zurückzuführen, daß die rasch wachsenden qualifikatorischen Ansprüche der Gesellschaft und die damit einhergehende Berufsdifferenzierung didaktisch-curricular unberücksichtigt blieben. Der Berufsbezug wurde somit immer schwächer. Bildungstheoretisch und didaktisch wurde zudem die Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung nicht konstruktiv vollzogen. Das aus allgemeinen Fächern, berufsbezogenen Fächern und zum Teil der Werkstattpraxis bestehende Unterrichtsangebot wurde "nicht zu einem Lehrplan durchkonstruiert, der allgemeine und berufsbezügliche Unterrichtsinhalte systematisch miteinander ver-

knüpft."⁷⁵ Wahrscheinlich wurde dies, ausgehend von einem einheitlichen Bildungsverständnis, gar nicht als Problem gesehen. In jedem Fall wurde die berufsbezogene Grundbildung zusehends allgemeiner. Entsprechend stellt Grüner fest, daß "die Berufsgrundbildung der Realschulen einen so hohen Grad von Allgemeinheit auf(wies), daß sie schließlich ganz in die Allgemeinbildung eingeschmolzen wurde."⁷⁶ Die von den frühen Realschulen wahrgenommene berufspropädeutische Funktion wurde im Zuge dieser Entwicklung von beruflich stark spezialisierten Gewerbe- und Fachschulen übernommen. Brandau schreibt: "Die berufsbildenden Bestrebungen der Realschulen des 18. Jahrhunderts gingen in Fachschulen, Berufsschulen und in die direkte Werkstatt- und Bürolehre hinein"⁷⁷.

2.4 Der Ansatz der industriös orientierten Grundbildung

Im Zeitraum der eigentlichen Aufklärungspädagogik, in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts, wurde die Problematik der Grundbildung außer für Realschulen auch für die Industrieschulen und Philanthropinen angesprochen. Vor allem in der zentralen Schrift zur Industrieschulpädagogik, Sextros Buch "Über die Bildung der Jugend zur Industrie"⁷⁸, sind wesentliche Momente eines Grundbildungskonzepts enthalten⁷⁹. In der philanthropischen Bewegung⁸⁰, die "die deutsche Aufklärungspädagogik im engeren Sinne" repräsentierte⁸¹, wurde von Basedow die Grundbildung bereits in Richtung auf eine emanzipatorisch und berufsrational orientierte Konzeption der Berufsgrundbildung aufgefaßt⁸². Dieser Ansatz wurde jedoch nur von Basedow vertreten; insgesamt ist mit den Philanthropinen keine Grundbildungskonzeption zu verbinden. Bevor nun das Bildungsverständnis der Industrieschulpädagogik und die Ausführungen Sextros zur Grundbildung thematisiert werden, sei die Industrieschulbewegung⁸³, die in der wissenschaftlichen Literatur sehr unterschiedlich rezipiert wird, genauer eingeordnet.

Vielfach werden die Industrieschulen und die Industrieschulpädagogik vorrangig oder ausschließlich als Reaktion auf die Sozialisations- und Qualifikationsanforderungen des beginnenden industriellen Kapitalismus interpretiert⁸⁴. Dafür sprechen vor allem drei Punkte: Zum ersten dienten die Einrichtung und Betreibung von Industrieschulen wesentlich den ökonomischen Interessen des aufsteigenden Bürgertums und des merkantilistisch-absolutistischen Staates. Der Aufbau eines Arbeitsmarktes für das Manufaktur- und Verlagswesen war entscheidend für die Einrichtung von Industrieschulen⁸⁵. Koneffke spricht so auch vom "Primat des ökonomischen Motivs an den Wurzeln der Industrieschulbewegung."⁸⁶ Zweitens ergab sich

als Konsequenz der ökonomischen Begründung der Industrieschulen, daß im wesentlichen eine Erziehung zur beruflichen Brauchbarkeit erfolgte. Es fand eine "Zurichtung junger Menschen für berufliche Funktionen" statt⁸⁷. Auch da, wo ausnahmsweise Industrieschulen aus vorrangig pädagogischen oder religiösen Motiven gegründet wurden, so um 1885 in Sextros Wirkungsbereich in und um Göttingen⁸⁸, setzten sich ökonomische und berufserzieherisch-utilitäre Gesichtspunkte durch. Theoretisch bestehende Ansätze zur Grundbildung und Berufsvorbereitung wurden praktisch kaum wirksam. Der Unterricht zielte im Zusammenhang mit der Verrichtung unmittelbarer Produktionsarbeiten auf den Erwerb von Geschicklichkeit, Disziplin, Fleiß und anderen Arbeitstugenden ab. Die Fortsetzung des Elementarunterrichts in Religion, Deutsch und Rechnen bildete kein Gegengewicht zu dieser Arbeitserziehung. Und schließlich, drittens, läßt sich auch die weitere Entwicklung der Industrieschulen als indirekte Bestätigung für deren Abhängigkeit von frühkapitalistisch bedingten Sozialisations- und Qualifikationsanforderungen anführen. Denn mit der Ablösung der Manufakturen und Verlage durch die große Industrie lösten sich auch die Industrieschulen auf. Sie entwickelten sich teils zu Fabrikschulen, die völlig den betrieblichen Interessen unterworfen waren, teils gingen sie im Elementarschulwesen auf⁸⁹.

Vieles spricht aber auch für jene Positionen in der wissenschaftlichen Diskussion, die zwar die Praxis der Industrieschulen ähnlich einschätzen, die deren pädagogisches Konzept jedoch nicht vornehmlich aus der Perspektive des industriellen Kapitalismus bewerten. So gehen Leschinsky/Roeder davon aus, "daß die Industrieschulen durchaus noch als Bestandteil des vorindustriellen Systems oder besser einer 'protoindustriellen' Ordnung zu gelten haben."⁹⁰ Sie sehen die Motive für die Industrieschulkonzeption und die praktische Unterrichtsorientierung "in erster Linie von dem Kontext einer agrarisch geprägten Wirtschaft 'vorgegeben', in der die Bewältigung einer in jähren Teuerungskrisen kumulierenden langfristigen Verarmung das Hauptproblem darstellte."⁹¹ Und Chr. Berg stellt in ihren sozialgeschichtlich angelegten Ausführungen zur "Industriepädagogik" fest, daß diese hauptsächlich vor dem Hintergrund der veränderten Sozial- und Wirtschaftslage des 17. und 18. Jahrhunderts zu sehen ist⁹². Sie betont in Abgrenzung zu den die Industriepädagogik auf die Erfüllung von Ausbeutungs- und Akkumulationsinteressen reduzierenden Interpretationen, daß die Industrieschulpädagogen "Kritik an der einseitigen, entfremdenden Arbeitsteilung der frühen Industrie" übten und "darum selbst ein, wenn auch noch sehr unzureichendes Modell (entwickelten), Schule und Arbeitswelt aufeinander zu beziehen."⁹³ Die Industrieschulen und die Industrieschulpädagogik sind demnach nicht hinreichend und hauptsächlich dadurch zu erklären, daß

sie als Antwort auf die Bedürfnisse des sich ankündigenden industriellen Kapitalismus aufgefaßt werden. Die Sozial- und Wirtschaftsproblematik der Zeit vor der großen Industrie und die pädagogischen Zielsetzungen der Spätaufklärung sind als Hintergrund für die Entwicklung der Industrieschulen miteinzubeziehen.

Die Bildungsorientierung der Industrieschulpädagogik und des zugehörigen Grundbildungsansatzes wurde hauptsächlich durch die Zielsetzung der Industriösität und durch die Annahmen zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft geprägt. Letzteres, das Verhältnis des Menschen bzw. Bürgers zur Gesellschaft, wurde prinzipiell als harmonisch angenommen. Mit der Aufklärungspädagogik teilte die Industrieschulpädagogik das Streben nach gesellschaftlichem Fortschritt, gemeinnütziger Brauchbarkeit, formaler Gleichheit und persönlichem Glück. Individuelle Emanzipation und gesellschaftliche Prozesse wurden eng aufeinander bezogen. Die Selbstbestimmung des Menschen sollte über den gesellschaftlichen, insbesondere den ökonomisch-beruflichen Fortschritt erfolgen. Chr. Berg stellt dazu fest: "Die ökonomische Fungibilität des Menschen ... tritt ... in der Industripädagogik kraß zu Tage, wird aber hier durch eine realistisch-pädagogische Konzeption der allmählichen Selbstbestimmung des Menschen aufzufangen versucht."⁹⁴ Und weiter: "Selbstbestimmung beginnt nach industripädagogischem Entwurf mit der Beherrschung der eigenen ökonomischen Lage, was deren Veränderung mit einschließt."⁹⁵ Ähnlich kommt Koneffke, wenn auch mit Einschränkungen, zu dem Schluß, daß in der Industrieschulpädagogik "auf der formalen Gleichheit aller Individuen bestanden" und die "Forderung nach realer Chancengleichheit" erhoben wurde⁹⁶.

Gegenüber diesen die individuelle Emanzipation betonenden Tendenzen überwoogen aber jene, die den Menschen funktionalisieren sollten. Die an den ökonomisch-beruflichen Fortschritt gebundene Selbstbestimmung implizierte, daß die Persönlichkeitsentwicklung von vornherein zugunsten der gesellschaftlichen Brauchbarkeit eingeschränkt wurde. Der in der Aufklärungspädagogik vertretene Vorrang der Brauchbarkeit gegenüber der individuellen Vollkommenheit, den Villaume wohl am ausführlichsten begründete⁹⁷, wurde in der Industrieschulpädagogik ebenso vertreten. Zudem lagen die Grenzen der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten in der weiterhin bestehenden ständischen Ordnung.

Das Bildungsverständnis der Industrieschulpädagogik präzisiert sich besonders am Begriff der "Industrie" bzw. "Industriösität"⁹⁸, dem eine ganz andere Bedeutung zukam als dem heutigen Industriebegriff. In der Erziehung zum "industriösen Menschen" wurde von Campe, Sextro, Wagemann u.a. die zentrale Bildungsaufgabe der Industrieschulen gesehen⁹⁹. Koneffke umschreibt die mit der industriösen Bil-

dung verbundene Zielsetzung so: "Erst der industriöse Mensch tritt den Weg zu individuellem und gesellschaftlichem Glück und zur Vollkommenheit an, realisiert die Bestimmung des Menschen."¹⁰⁰ Den Begriff Industrie definiert Sextro unter Hinweis darauf, daß die Ausdrücke "Betriebsamkeit, Aemsigkeit, Arbeitsamkeit, Kunstfleiß u. a." zu eng sind, folgendermaßen: "Industrie sey überhaupt anhaltende Thätigkeit, möglichste Uebung und schnelle Anwendung der Kräfte der Seele und des Körpers nicht von einem allein, sondern an mehreren und verschiedenen Gegenständen, zur wirklichen mannigfaltigen dauerhaften und edelsten Production, nicht bloß zur Befriedigung der nöthigsten Lebensbedürfnisse, sondern auch in der Absicht, zur Bequemlichkeit und Annehmlichkeit des Lebens, zur Mittheilung und zum frohen Genuß, Etwas über zu gewinnen."¹⁰¹

Industriösität bedeutete mehr als Fleiß. Während der Fleiß nach Sextro nur eingeschränkt wirksam ist, bringt die Industrie "10, 20, 30 mahl mehr zu Stande, als der Fleiß."¹⁰² Sie "sucht hervor, breitet aus, bildet, schafft, regelt, veredelt, will immer vorwärts"¹⁰³. Die Industriösität sollte dazu führen, daß weitaus mehr getan wird als die gewissenhafte Ausübung des Berufs. Innerhalb und außerhalb des Berufs ging es darum, die körperlichen und geistigen Kräfte maximal anzustrengen, um zu gesellschaftlichem Fortschritt, Wohlstand und Glück zu gelangen.

Der mit der Industriösität verbundene Grundbildungsansatz wurde von Sextro im Zusammenhang mit der Gestaltung des Unterrichts in den Volksschulen und Mittelstandsschulen entwickelt. Ausgehend von einer weiterhin akzeptierten Standeserziehung, differenzierte Sextro die industriöse Bildung, die für alle Menschen gelten sollte und somit deren formale Gleichheit ausdrückte¹⁰⁴, nach verschiedenen Schultypen. Während Sextro aber Aussagen über die "höheren Stände" und die entsprechenden Schulen vermied¹⁰⁵, wurde die industriöse Bildung für die Mittelstandsschulen, also für die literarischen Schulen, die lateinischen Schulen, die Realschulen und die Mädchenschulen¹⁰⁶, sowie für die Schule der "niedereren Stände", die Volksschule¹⁰⁷, ausführlich erläutert und mit Überlegungen zur Grundbildung verbunden¹⁰⁸. Die Notwendigkeit der Grundbildung in den Mittelstandsschulen wurde von Sextro besonders am Beispiel des Realschulunterrichts verdeutlicht. Sextro fordert, daß "ausser dem zweckmässig nützlichen wissenschaftlichen und technologischen Unterricht, ausser der genauen Detailentwicklung der Gewerbe= Kunst=Fabrik=und Manufakturprodukte, der Werkzeuge, Waaren u. d. gl. vor allen anderen die Anstalt getroffen werden (sollte), daß die Jünglinge nicht nur an einigen Handwerksverrichtungen, wie etwa auf der Drechsel= und Hobelbank etc. so einmahl zur Probe Hand anlegten; sondern alle an dem Orte mögliche Arten

dieser aus der Technologie ihnen bekannt gewordenen gemeinnützigen Arbeiten, nach ihren verschiedenen Stufen und Vorbereitungsverrichtungen, als Wolle und Seidespinnen, abwickeln, Weben, Wirken, Arbeiten am Feuer, auf dem Amboß, mit Hammer und Feile etc. bis zu einer gewissen Zeit und bis zu einigem relativen Grade der Fertigkeit in jedem Geschäfte, versuchten."¹⁰⁹

Der starke Berufsbezug und die Breite des Ansatzes zur Grundbildung werden hier, ähnlich wie schon bei Hecker, deutlich. Auch die Mittelstandsjugend sollte, wie Justin bemerkt, nicht nur die Kulturtechniken erwerben, sondern "zugleich auf das praktische Leben, vor allem auf den Beruf durch eine zweckmäßige Grundbildung vorbereitet werden."¹¹⁰ Dazu gehörte auch die Möglichkeit der Berufswahl und die Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Neigungen¹¹¹. Die allgemeine Geistesentwicklung und allgemeine realienorientierte Inhalte sollten nicht zugunsten des Berufsbezugs zurücktreten; sie sollten gerade im berufspädagogischen Kontext und im Sinne einer zukünftigen industriösen Lebenskompetenz realisiert werden.

Im Rahmen der "Bildung zur Industrie in den Volksschulen"¹¹², deren Umwandlung in Industrieschulen auch Campe forderte¹¹³, wurde der Grundbildungsansatz in Sextros Konzept enger arbeits- und berufsbezogen ausgerichtet. Dies war zum einen der bereits angesprochenen ständespezifischen Differenzierung der Schultypen geschuldet, zum anderen ergab sich dies für Sextro aus primär sozialpädagogischen Gründen. Er führt an, daß der "Verfall der Menschheit im niedrigen Stande" besonders ausgeprägt sei¹¹⁴, demzufolge über die industriöse Bildung die Arbeits- und Berufsfähigkeit überhaupt erst einmal herzustellen und damit Elend und Armut zu beseitigen seien. Für die Zukunft allerdings "wird jene eigne Bildung der Volksjugend zur angemessenen Industrie in diesem Stande nicht nur ein wirksames Mittel wider kommenden Verfall und Armuth in jedem Alter werden, sondern auch dereinst die fruchtbarste Kultur dieses grossen Theils der Menschheit in jedem Zeitalter befördern können."¹¹⁵

Die gegenüber den Mittelstandsschulen stärkere Arbeits- und Berufsbezogenheit des Unterrichts bedeutete aber keine Aufgabe des berufsübergreifenden Grundbildungsansatzes. Ausdrücklich verteidigte Sextro die Breite der berufsbezogenen Bildung gegen Einwände, die auf eine monoberufliche Ausrichtung der Industrieschulbildung abzielten¹¹⁶. Er war auch für Vorschläge offen, die eine verstärkte fachpraktische Vorbereitung z.B. in "Zimmer=Maurer=Tischler=Drechslerarbeit u. d. gl." forderten, hielt diese Vorschläge aber deshalb für kaum realisierbar, weil es an entsprechenden Schulräumen und Finanzierungsmöglichkeiten mangelte¹¹⁷. Der

unmittelbar produktionsbezogene Teil der Industrieschulbildung sollte nach Sextro zwar markt- und gewinnbringend orientiert sein, dies wurde aber nur als "Nebenvorteil angesehen"¹¹⁸. Es gehe eben auch in der Volksschule darum, Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten zu vermitteln, wobei es weniger darauf ankomme, "was die Jugend hervorbringt, sondern wie sie's hervorbringt"¹¹⁹. Die formale Bildungsseite wird hiermit betont.

Wirft man abschließend einen besonderen Blick auf das bisher nur implizit angesprochene Verhältnis von Berufs- und Allgemeinbildung, dann ist festzustellen, daß eine Trennung des Bildungsverständnisses in berufliche und allgemeine Bildung in der Industrieschulpädagogik und dem industriös orientierten Grundbildungsansatz Sextros ebensowenig vorgenommen wurde wie zuvor in den frühen Realschulen oder der pansophischen Allgemeinbildung des Comenius. Justin charakterisiert die Bildung der Industrieschulpädagogik, speziell die Bildung des Industrieschultyps, der die "rein ökonomische Absicht vermeidet und sich als Bildungsanstalt zu verstehen sucht"¹²⁰, als "eine praktisch-theoretische berufsbezügliche Bildung", der dann "die Erlernung einer speziellen Berufstätigkeit" folgen konnte¹²¹. Schulstrukturell drückt sich bei Sextro das einheitliche Bildungsverständnis darin aus, daß die Industrieschule als eine Verbindung von "Lehrschule" und "Arbeitsschule" verstanden wurde¹²². Inhaltlich war diese Verbindung im Rahmen des Grundbildungsansatzes durch die Integration des "nützlichen wissenschaftlichen und technologischen Unterrichts" mit produktiver, berufsbezogener Arbeit bestimmt¹²³. Die Vervollkommenheit der geistigen und körperlichen Kräfte des Heranwachsenden wurde angestrebt. Der Stellenwert der Arbeit in diesem Bildungskonzept wird von Koneffke so beschrieben: "Der erzieherische Schwerpunkt liegt im Arbeitsunterricht; Arbeit ist das Medium, in dem die Befreiung des Menschen und das Gefüge der bürgerlichen Gesellschaft realisiert werden."¹²⁴ Diese "Befreiung des Menschen" sowie die vorausgesetzte Einheit von beruflicher und allgemeiner Bildung waren aber eine Fiktion angesichts des aufklärungspädagogischen Primats der Gemeinnützigkeit und beruflichen Brauchbarkeit, angesichts des Festhaltens an der Standeserziehung und angesichts der tatsächlichen Praxis der Industrieschulen.

2.5 Zusammenfassung

Die zusammenhängende Untersuchung der Grundbildungsansätze in der Aufklärungsepoche zeigt, daß die Grundbildung in ihren Aufgaben- und Problemstellungen bereits gründlicher erfaßt wurde als in vielen Zeiten danach. Dies ist zweifellos

darauf zurückzuführen, daß die Aufklärungsepoche eine Zeit tiefgreifender ökonomisch-gesellschaftlicher und geistiger Wandlungen war, in der im Rahmen des allgemeinen Emanzipationsstrebens pädagogischen Reformen ein außerordentliches Gewicht zugemessen wurde. Unter Grundbildung wurde in den Konzeptionen und ersten Realisierungen eine besondere Bildungsstufe zwischen Schulbildung und Berufs- oder Erwachsenenbildung verstanden, in der grundlegende Einstellungen, zentrale Kenntnisse und berufsübergreifende Fertigkeiten zusammenhängend vermittelt werden sollten. Bei Comenius stellte diese Bildungsstufe das Fundament der pansophischen Allgemeinbildung dar, im 18. Jahrhundert handelte es sich um die berufsbezogene Grundbildung der frühen Realschulen und um die Grundbildungsüberlegungen in Bildungskonzeptionen der Aufklärungspädagogik.

Für die funktionsbezogene und bildungsstrukturelle Einordnung dieser Grundbildungsansätze sind die folgenden fünf Grundsätze charakteristisch, die auch heute noch aktuell sind:

1. Die am Ende der Elementar- bzw. Lateinschule anzusiedelnde Grundbildung wurde als ein notwendiges Fundament für eine weiterführende Bildung und für nachfolgende Bildungswege angesehen.
2. Eine wesentliche Funktion der Grundbildung - dies trifft allerdings nur unter Einschränkungen auf die pansophische Grundbildung zu - bestand in der Ermöglichung der Berufsfindung und Berufswahl.
3. Die Grundbildung wurde weder theoretisch noch praktisch als selbständige Bildungsstufe ausgewiesen. Selbst die Ansiedelung der Grundbildung in der einjährigen Realschule Heckers erlag nicht der Gefahr der Verselbständigung, da die Grundbildung sowohl mit der Elementar- und Lateinschule als auch mit der Berufsausbildung curricular und organisatorisch verknüpft war.
4. Die Breite der Grundbildung wurde betont. Es sollten möglichst eine Vielzahl von Fächern berücksichtigt und vor allem berufsübergreifende sowie auf eine allgemeine Bürgerbildung gerichtete Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden.
5. Es wurde hauptsächlich eine methodisch-formale Grundbildung angestrebt, um der Stofffülle zu begegnen und um die körperlichen und geistigen Kräfte des Jugendlichen zu entwickeln.

Bezogen auf die bildungstheoretischen Schwerpunkte, unter denen die Grundbildung zu analysieren ist, ergeben sich für die bisherige Untersuchung folgende Ergebnisse:

1. Das Bildungsverständnis der Grundbildungsansätze war wesentlich durch eine realien- und wissenschaftsorientierte Inhaltsausrichtung bestimmt. Es wurde ein theoriebegründetes, methodisch geplantes Lernen im Rahmen eines realistischen Bildungsprinzips angestrebt. In dieser Bildungsausrichtung lag auch die stärkste Gemeinsamkeit der pansophisch orientierten Grundbildung mit der berufsbezogenen Grundbildung der frühen Realschulen und den philanthropisch sowie industriös ausgerichteten Grundbildungsvorstellungen. Gemeinsamkeit bestand auch darin, daß die inhaltliche Orientierung der Grundbildung immer in Übereinstimmung mit dem jeweils übergeordneten Bildungs- bzw. Schulkonzept gesehen und im wesentlichen von daher abgeleitet wurde.

Im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft bezog sich das Bildungsverständnis der Grundbildungsansätze im Prinzip auf beide Seiten. Der übergeordnete aufklärerische Bildungsbegriff erhielt ja seine Legitimation gerade darüber, daß er diesseitigen Erkenntnissen und Zwecken, in der entwickelten Aufklärung insbesondere der Utilität, dem Fortschritt der Gesellschaft, der Emanzipation und Mündigkeit der Bürger dienen sollte. Individual- und Gemeininteresse wurden ineingesetzt. War aber bei Comenius die postulierte Harmonie zwischen Individuum und Gesellschaft über die Pansophie stimmig hergeleitet, so traf dies auf die Grundbildungsansätze des 18. Jahrhunderts weniger zu. Der bildungstheoretisch geforderte formale Gleichheitsanspruch, der auch in den philanthropischen und industriösen Bildungskonzepten erhoben wurde, war deutlich der gemeinnützigen, insbesondere beruflichen Brauchbarkeit untergeordnet. Die individuelle Entwicklung wurde den gesellschaftlichen Erfordernissen unterworfen; der Mensch wurde in Vereinseitigung des aufklärerischen Vernunftsdenkens unter dem Primat des Nützlichen und Ökonomischen als homo oeconomicus verstanden.

2. Die Einbeziehung von Arbeit und Beruf war für das realistische Bildungsverständnis der Grundbildung im 18. Jahrhundert geradezu konstitutiv. Der Grundbildung der frühen Realschulen und den Ausführungen zur industriös orientierten Grundbildung lagen dabei ein gesellschaftlicher Arbeitsbegriff und ein säkularisierter Berufsbegriff zugrunde. Hinzu kommt, daß das neu entstandene Arbeits- und Berufsverständnis in den Bildungsbegriff der entwickelten Aufklärung integriert war. Bei Comenius lag allerdings noch ein theologisch bestimmtes Arbeits- und Berufsverständnis vor.

Differenzierter betrachtet, ist die Grundbildung in den frühen Realschulen als eine Antwort auf die in die Krise geratene Berufserziehung und auf die nicht

mehr haltbare Deutung des Berufs als "Vokation" anzusehen. Die berufsbezogene Grundbildung trug in der Praxis dazu bei, eine Theoretisierung und Systematisierung der Berufsausbildung in Verbindung mit einer realistischen Allgemeinbildung vorzunehmen. Daß die berufsbezogene Grundbildung der frühen Realschulen dann in eine allgemeine Bildung aufging, ist - pädagogisch gesehen - wesentlich auf die fehlenden bildungstheoretisch-didaktischen Entwicklungen angesichts einer sich immer stärker differenzierenden Berufswirklichkeit zurückzuführen. Ganz anders stellte sich die Arbeits- und Berufsbezogenheit der Grundbildung in den Industrieschulen dar. Hier diente die produktive Arbeit nahezu ausschließlich ökonomischen Interessen. Nur regional und zeitlich eng begrenzt konnte überhaupt von einer grundbildenden Funktion des Industrieschulunterrichts die Rede sein. Das mit den Grundbildungsüberlegungen verbundene aufklärerische Arbeits- und Berufsverständnis blieb so den theoretischen Überlegungen vorbehalten.

3. Betrachtet man das Bildungsverständnis der Grundbildungsansätze im Hinblick auf das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung, dann ist keine Trennung oder gar Antinomie dieser Bereiche erkennbar. Dies ist der bildungstheoretisch entscheidende Unterschied zu heutigen Grundbildungskonzeptionen. Die Grundbildungsansätze in der Aufklärungszeit basierten auf einem einheitlichen Bildungsverständnis. Theorie und Praxis wurden in den Überlegungen zur Grundbildung aufeinander bezogen, Spezialkenntnisse und -fertigkeiten ausgeschlossen. Zwischen der Orientierung auf die Berufs- und Arbeitswelt und der allgemeinen Bürgerbildung bestand theoretisch kein Unterschied.

Das einheitliche Bildungsverständnis der Grundbildung drückte sich auch in den Lehrplänen und Schulstrukturen aus. So bestand der Fächerkanon sowohl aus beruflich als auch aus allgemein orientierten Fächern, wobei vor allem den grundbildenden Kernfächern Mathematik und Naturwissenschaften sowohl allgemeinbildende als auch berufspropädeutische Funktionen zugemessen wurden. Strukturell war die Grundbildung im Rahmen einer "Einheitsschule" vorgesehen, so bei Comenius, oder in einem Schultyp, der sich aus der Verbindung von "Lehr- und Arbeitsschule" ergeben sollte, so bei Sextro. Die Realschulen als Zusatzschule zur deutschen Elementarschule, so die mathematische und mechanische Realschule in Halle, oder als Ergänzungsschule zur Elementarschule und zur Lateinschule, so die ökonomisch-mathematische Realschule in Berlin, betonten von vornherein ihr einheitliches Bildungsverständnis.

3. Die Herausbildung gymnasialer und beruflicher Grundbildungskonzepte

Im 19. Jahrhundert spielten Grundbildungskonzepte beim Übergang von der Schule in den Beruf kaum eine Rolle. Dies ist wesentlich auf die durch den Neuhumanismus hervorgerufene "Disqualifizierung von Beruf und gesellschaftlicher Arbeit"¹ zurückzuführen, die eine Fortsetzung der berufsbezogenen Grundbildungskonzepte der Aufklärungszeit in allgemeinbildenden Schulen ausschloß. Zudem bewirkten die Ausgrenzung der beruflichen Schulen aus dem Pädagogik- und Bildungsbereich² sowie die Beibehaltung des Ausbildungsmonopols durch das Handwerk³, daß im beruflichen Bereich ebenfalls keine Grundbildungskonzepte weitergeführt oder neu eingerichtet wurden. Auch die Anfänge des Dualen Systems im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts⁴ zeigten keine Ansätze zur Grundbildung. Neue Theorien und Konzepte, dann getrennt in eine berufliche und eine gymnasiale Grundbildung, entstanden erst in diesem Jahrhundert.

3.1 Allgemeine und berufliche Bildung in der neuhumanistischen Bildungstheorie

Obwohl in der neuhumanistischen Bildungstheorie und der Humboldt-Süßernschen Schulreform⁵ keine Grundbildungskonzepte entwickelt wurden, ist die Betrachtung der neuhumanistischen Bildungstheorie für den Fortgang der Untersuchung zentral. Vor allem verweisen die Fragen nach den bildungstheoretischen Ursachen für die Konstituierung von zwei getrennten Grundbildungstypen sowie nach den Grundlagen einzelner Grundbildungskonzepte auf die neuhumanistische Bildungstheorie. Hier sind insbesondere das durch Humboldt geprägte Verständnis von allgemeiner Bildung und beruflicher Bildung sowie deren Verhältnis zueinander zu untersuchen. Die im folgenden vorgenommene Einschränkung auf Humboldts bildungstheoretische und reformerische Aussagen liegt darin begründet, daß die den getrennten Grundbildungstypen vorausgegangene Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung entscheidend auf Humboldt zurückzuführen ist⁶. In Anknüpfung an das vorherige Kapitel ist aber zunächst überblickartig auf die Entgegensetzung von Aufklärungspädagogik und neuhumanistischer Bildungstheorie einzugehen⁷.

War das philanthropische und industriöse Bildungsverständnis vorrangig an gesellschaftlichen Anforderungen ausgerichtet und implizierte somit einen gesellschaftsbezogenen Bildungsprozeß, so wurde demgegenüber die neuhumanistische

Bildung als Individuierungsprozeß verstanden. Die Inanspruchnahme des Menschen durch ökonomische und politische Interessen wurde als Widerspruch zur freiheitlichen und humanen Persönlichkeitsentwicklung gesehen. In der Gegenüberstellung von Aufklärungspädagogik und neuhumanistischer Bildungstheorie lassen sich vereinfacht folgende Alternativen der Bildungsorientierung nennen, die sich auch in der weiteren Entwicklung der Grundbildung niederschlagen sollten: Bildung zum Bürger oder zum Menschen, Gesellschaftsbezug oder Persönlichkeitsbezug, Brauchbarkeit bzw. Gemeinnützigkeit oder individuelle Vollkommenheit bzw. Autonomie, Berufsbildung oder Allgemeinbildung. In der jeweiligen Bildungstheorie erschienen diese Begriffspaare zumeist nicht als Alternativen, wohl aber in der Praxis und der weiteren bildungsgeschichtlichen Entwicklung.

Kennzeichnend für die Aussagen Humboldts zur allgemeinen Bildung und zur beruflichen bzw. speziellen Bildung sind drei Grundsätze, die vor allem seinen auf die preußische Bildungsreform gerichteten Schriften zu entnehmen sind:

1. Allgemeine Bildung ist eine auf das Individuum bezogene reine Menschenbildung. Sie ist eine formale Bildung, die absieht von äußerlich gesetzten Handlungszwängen und die in kritischer Distanz zur Gesellschaft steht.
2. Allgemeine und berufliche Bildung sind inhaltlich und strukturell voneinander zu trennen. Beide Bereiche integrierende Schulformen, so die Realschulen, sind abzuschaffen.
3. Berufliche Bildung trägt für sich genommen nicht zur Vervollkommenung des Individuums bei, sondern führt als zweckgebundene Bildung zur Funktionalisierung und Entfremdung des Menschen. Berufliche Bildung ist aber notwendig. Sie soll auf einer Allgemeinbildung aufbauen, die in diesem Zusammenhang den Entfremdungstendenzen der beruflichen Bildung entgegenzuwirken hat.

Ad 1. Allgemeine Bildung ist nach Humboldt allein auf die Entwicklung der Individualität gerichtet. Durchaus in Übereinstimmung mit den anthropologischen Grundannahmen von Villaume, Campe u.a. liegt für Humboldt die Bestimmung des Menschen in der "höchsten und proportionirlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen."⁸ Aber wie Menze ausführt, sah Humboldt in Abgrenzung zur Aufklärungspädagogik "nicht Verhältnisse, Sachen, Resultate" im Mittelpunkt der Kräfteentwicklung und der Bemühungen für "die Einrichtung einer besseren Welt", sondern den einzelnen Menschen als solchen, "der nicht für außerhalb seiner liegenden Zwecke genutzt werden" sollte⁹. Humboldt ging davon aus, daß das Ziel aller Bildung, wie Schindler es formuliert, in "der Darstellung der Idee der Menschheit

im Einzelindividuum" bestehe¹⁰ und daß dieses Ziel über die harmonische und zweckfreie Entwicklung der Kräfte zu erreichen sei. Die Einbeziehung äußerlicher Zwänge würde - entgegen den Aufklärungspostulaten - zu einer erneuten Unterdrückung des Menschen führen, würde ihn der Heteronomie der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse unterwerfen. "Bildung wurde", so Blankertz, "definiert als der Weg der Individualität zu sich selber"¹¹.

Das Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft bzw. "das Verhältnis des Menschen zur Welt"¹² wurde in diesen bildungstheoretischen Überlegungen nicht ausgeklammert; Bildung vollzog sich nicht selbstreflexiv. Ausgehend von dem Menschen, der "nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will"¹³, kommt Humboldt in dem Fragment "Theorie der Bildung des Menschen"¹⁴ zu folgendem Schluß: "Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich."¹⁵ Dabei beinhaltete der Begriff "Welt" zunächst all das, was nicht Teil des Menschen war. Die Darstellung der Menschheit im Individuum läßt sich nach Humboldt erst durch die Aneignung der Welt, durch die Erlangung der Universalität erreichen: "Die letzte Aufgabe unsers Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person ... einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung."¹⁶ Erst so, einhergehend mit der individuellen Vollendung, sollte die höchste Stufe der Menschenbildung, die Totalität, erreicht sein.

In diesem Verhältnis des Menschen zur Welt stellen menschliches Handeln und gesellschaftliche Beziehungen letztlich nur ein Mittel dar, um die reine Menschenbildung realisieren zu können. Die Welt liefert im Grunde genommen nur das Material zur optimalen Ausbildung der Kräfte des Menschen. In dem formalen Bildungskonzept stellten für Humboldt die Spracherlernung und die Auseinandersetzung mit den Ursprüngen der abendländischen Kultur die inhaltlich-stoffliche Seite des Bildungsprozesses dar. Es ging dabei nicht um die Nachahmung des Vorbildes der Griechen im materialen Sinne, sondern um die Konfrontation mit der Antike als dem Inbegriff wahrer Humanität; es ging um die Weckung der individuellen Kräfte sowie um die "innere Verbesserung und Veredlung"¹⁷ des Menschen am Beispiel des Griechentums. Nicht zuletzt über eine so verstandene Orientierung am Vorbild der antiken Humanitas sollte die Bildung zu einer kritischen Haltung gegenüber Staat und Gesellschaft führen¹⁸.

Ad 2. Das Konzept der reinen Menschenbildung beinhaltet insbesondere die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Dieser Grundsatz der neuhumanistischen Bildungstheorie drückt sich am deutlichsten in Humboldts Schulplänen für Königsberg und Litauen aus¹⁹. Humboldt verfaßte diese Pläne 1809 in seiner Zeit als Leiter der "Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts" in Preußen²⁰, womit ihnen ein besonderer Stellenwert im Rahmen der Humboldt-Süvernschen Bildungsreform zukam.

Im Zusammenhang mit der Frage, ob auch speziellere "Lehrgegenstände" wie "neuere Sprachen, Technologie und Statistik u.s.f." in den Unterricht aufzunehmen seien, führt Humboldt im Königsberger Schulplan aus, daß es "allgemeiner Grundsatz seyn sollte: Die Uebung der Kräfte auf jeder Gattung von Schulen allemal vollständig und ohne irgend einen Mangel vorzunehmen, alle Kenntnisse aber, die sie überhaupt wenig oder zu einseitig befördern, wie nothwendig sie auch seyn mögen, vom Schulunterricht auszuschliessen, und dem Leben die speciellen Schulen vorzubehalten."²¹

Im Litauischen Schulplan heißt es zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung u.a.: "Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einziger Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. - Was das Bedürfniss des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen."²² Aus diesem Zitat ist eine inhaltliche Trennung der Bildungsbereiche zu ersehen. Blankertz hingegen sieht darin "die begriffliche Trennung von Bildung und Ausbildung" ausgedrückt, nicht aber die "inhaltliche Scheidung der Bereiche"²³. Zwar habe Humboldt die schulorganisatorische Trennung und ein zeitliches Nacheinander von allgemeiner und beruflicher Bildung gefordert, aber eine inhaltliche Trennung könne Humboldt, so Blankertz, gar nicht gemeint haben. Allerdings führt Blankertz unter Hinweis auf dasselbe Zitat in einem früheren Abschnitt seiner Abhandlung selbst aus, daß Humboldt die allgemeine und berufliche Bildung "als durch unterschiedliche Grundsätze geregelt auffaßte" und daß die Spezialbildung nach Humboldt "nichts mit allgemeiner, mit menschlicher Bildung zu tun haben (sollte)"²⁴. Und bei Humboldt heißt es in Fortsetzung des zuletzt angeführten Zitats: "Denn beide Bildungen - die allgemeine und die specielle - werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle

soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten. Für jene ist also jede Kenntnis, jede Fertigkeit, die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie die mathematische und ästhetische) die Denk- und Einbildungskraft, und durch beide das Gemüth erhöht, todt und unfruchtbar. Für diese muss man sich sehr oft auf in ihren Gründen unverstandene Resultate beschränken, weil die Fertigkeit da seyn muss, und Zeit oder Talent zur Einsicht fehlt. So bei unwissenschaftlichen Chirurgen, vielen Fabrikanten u.s.f."²⁵.

Die auch inhaltlich gemeinte Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung drückt sich im Litauischen Schulplan zusätzlich am Beispiel des Mathematikunterrichts aus. Vorauszuschicken ist, daß die Mathematik im 18. Jahrhundert selbst in den Gelehrtenschulen - für die Realschulen und Industrieschulen wurde dies bereits belegt - stets im Kontext zu anderen Disziplinen gesehen wurde und, wie Paulsen ausführt, "auf die Anwendung in der Naturerkenntnis und Technik" ausgerichtet war²⁶. Demgegenüber fordert Humboldt eine reine Mathematik, die inhaltlich von der angewandten, auch die spezielle Bildung einbeziehende Mathematik deutlich zu trennen ist. Humboldt führt aus: "Mathematischer Strenge ist jeder an sich dazu geeignete Kopf, und die meisten sind es, auch ohne vielseitige Bildung fähig, und will man in Ermangelung von Specialschulen aus Noth mehr Anwendungen in den allgemeinen Unterricht mischen, so kann man es gegen das Ende besonders thun. Nur das Reine lasse man rein. Selbst bei den Zahlverhältnissen liebe ich nicht zu häufige Anwendungen auf Carolinen, Ducaten u.s.f. Je tiefer der Mensch, der nicht höher gebildet werden kann, leider ins Leben eintauchen muss, desto sorgfältiger halte man ihn bei dem wenigen Formellen, was er rein zu fassen im Stande ist."²⁷

Die Ablehnung aller Mittel- und Realschulen durch Humboldt resultierte ebenfalls aus der geforderten Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Wie oben dargelegt, waren für die frühen Realschulen und für die Philanthropinen ein arbeits- und berufsbezogener Unterricht sowie die bildungstheoretische Einheit von Berufs- und Allgemeinbildung geradezu konstitutiv. Unter Hinweis darauf, daß es nur drei Stadien des Unterrichts gebe, und zwar den Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht²⁸, soll es nach Humboldt keinen zusätzlichen Unterricht in Mittel- und Realschulen geben, der die "allgemeine Uebung der Hauptkräfte des Geistes" mit der Vermittlung von speziellen Kenntnissen und Fertigkeiten "vermischt"²⁹. Zu einem ähnlichen Schluß kommt Humboldt auch im Dezember 1809 in dem für den weiteren Verlauf der preußischen Bildungsreform sehr wichtigen

Verwaltungsbericht der Kultusbehörde³⁰ an Friedrich Wilhelm III.: "Die Section des öffentlichen Unterrichts lässt ..., so weit ihre Wirksamkeit reicht, die Special-Schulen für Handwerker, Kaufleute, Künstler u.s.f. überall dem allgemeinen Unterricht nachfolgen und hütet sich, die Berufsausbildung mit der allgemeinen zu vermischen."³¹

Ad. 3. Die Notwendigkeit einer speziellen Bildung im Hinblick auf die Berufstätigkeit sah Humboldt durchaus. Er fordert ausdrücklich, "dass es viele SpecialSchulen gebe und kein bedeutendes Gewerbe des bürgerlichen Lebens eine entbehre."³² Die Spezialschulen erhielten aber keinerlei bildungstheoretische und pädagogische Begründung und wurden zudem aus dem Aufsichtsbereich der Kultusbehörde entlassen³³. Humboldt empfiehlt lediglich pragmatisch die Ausweitung bestehender Strukturen, indem er ausführt: "Was man in Bürgerschulen in Technologie lehrt, liesse sich sehr gut mit den Kunstschulen, in denen ja viele Handwerker schon jetzt unterrichtet werden, verbinden. Ausserdem könnten sie, wie in Berlin geschieht, technische und chemische Vorlesungen hören, und da viele doch wandern und reisen, so schadete es nichts, wenn diese nur an einigen Orten der Monarchie zu finden wären. Ackerbau- Handels- Steuermannsschulen giebt es schon jetzt. Ebenso Anstalten für nicht wissenschaftlich gebildete Aerzte u.s.f."³⁴

Für Humboldt stellte die berufliche Bildung für sich genommen keinen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, zum Ziel der "idealen Individualität"³⁵ dar. Im Gegenteil: Humboldt identifizierte die spezielle Bildung mit der Einschränkung der freiheitlichen Entwicklung des Individuums und seine Funktionalisierung für fremde Zwecke. Heydorn formuliert dementsprechend, anknüpfend an den emanzipatorischen Charakter der Allgemeinbildung "in der Bildungstheorie des bürgerlichen Aufstiegs"³⁶: "Lernen des Lernens ist in diesem Sinne bei Humboldt ein Begriff, mit dem der Mensch seines produktiven Bewußtseins inne wird, sich selber als unvollendete Determinante setzt. Die berufliche Determinante steht dem gegenüber als Knechtschaft, als Unterliegen des Menschen unter seine faktische gesellschaftliche Bedingung."³⁷

Der der beruflichen Bildung zugemessene funktionale und entfremdende Charakter ist allerdings vor dem Hintergrund zu sehen, daß Humboldt die Berufsbildung durch die Allgemeinbildung zum Teil abgedeckt sah. So schreibt Humboldt im Litauischen Schulplan: "Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbleibe."³⁸ Und im Verwaltungsbericht

vom Dezember 1809 erläutert Humboldt: "In den Elementar-Schulen soll nur gelehrt werden, was jeder als Mensch und Bürger nothwendig wissen muss; in den gelehrten sollen stufenweise diejenigen Kenntnisse beigebracht werden, die zu jedem, auch dem höchsten Berufe nothwendig sind, und der Grad der Ausbildung, den jeder erlangt, muss nur von der Zeit abhängen, die er in der Schule zubringt, und der Classe, die er darin erreicht."³⁹ Dem schickt Humboldt schulstufenübergreifend voraus: "Es giebt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnung und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Giebt ihm der Schulunterricht, was hierzu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum anderen überzugehen."⁴⁰

Deutlich wird hiermit herausgestellt, daß die spezielle Bildung und der Beruf auf einer allgemeinen Bildung aufbauen. Diese sollte der mit dem Beruf und der beruflichen Bildung verbundenen Funktionalisierung und Entfremdung entgegenwirken. Die Entwicklung des Menschen zum berufsausübenden Bürger "darf nur", wie Menze unter Bezugnahme auf Humboldt formuliert, "auf der Grundlage der reinen Menschenbildung verwirklicht werden und muß jederzeit zurückbeziehbar sein."⁴¹ Eine Auslieferung an den Beruf bedeutet demgegenüber "Fremdbestimmung und somit Verhinderung von Selbstverwirklichung und also Un-bildung, weil sich der einzelne nicht in der ihm eigenen Identität und Idealität zum Vorschein bringen kann."⁴² Hiermit wird noch einmal deutlich, wie stark sich die neuhumanistische Bildungstheorie gegen die aufklärungspädagogische Ineinssetzung von Bildung und gemeinnütziger, insbesondere beruflicher Brauchbarkeit wandte.

Bezogen auf alle drei hier untersuchten Grundsätze sollte sich für die weitere Entwicklung des Bildungssystems und auch der Grundbildung die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung als der folgenschwerste Punkt herausstellen. Die dieser Trennung im Kern zugrundeliegende Realitäts- und Gesellschaftsdistanzierung wird besonders an dem zuletzt erörterten Problemkreis, der Einordnung und Bewertung der beruflichen Bildung, deutlich. Das Bildungsziel der idealen Individualität ließ den Beruf nur als eine restriktive Erscheinungsform des gesellschaftlichen Daseins außerhalb der eigentlichen Menschenbildung erscheinen. Die Kritik am philanthropisch und industriös verengten Bildungsdenken der Spätaufklärung schien diese Auffassung zu legitimieren. Aber die in der Aufklärung insgesamt

geführte Berufsdiskussion, die den Beruf in den Zusammenhang von Bildung und sowohl gesellschaftlicher als auch individueller Emanzipation stellte, wurde ausgeblendet.

In diesem Punkt ist auch Menzes Einschätzung, der die von Humboldt im Litauischen Schulplan gegebene Begründung zur Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung als den Beginn einer "Entmythologisierung der Berufsauffassung"⁴³ interpretiert, nicht zuzustimmen. Denn zum einen begann die "Entmythologisierung der Berufsauffassung", wie oben dargestellt, bereits in der Wende zum 18. Jahrhundert, zum anderen erfolgte bei Humboldt keine realistische Wahrnehmung des Berufsproblems. Humboldts Bildungskonzept, das nach Heydorn "bisher radikalste Konzept einer Bildung für alle"⁴⁴, stand zwar im Gegensatz zu berufsständischen Auffassungen, die Berufsrealität sowie die pädagogische Anlage der Berufsbildung wurden aber nicht thematisiert, geschweige denn mit dem Bildungskonzept der reinen Menschenbildung konfrontiert. Zudem fand eine Verkennung der Berufsrealität insofern statt, als der reinen Menschenbildung, kanonisiert in der Humboldt-Süvernischen Gymnasialreform in den Hauptfächern Latein, Griechisch, Deutsch und Mathematik⁴⁵, die Funktion zugeschrieben wurde, die durch die Berufe erfolgende Entfremdung aufheben zu können.

Diese Verträglichkeit zwischen Berufsausübung und einer am Ideal des Klassischen entwickelten Individualität mochte vielleicht auf einige höhere Berufe wie Theologen, Gelehrte und Staatsbeamte zutreffen, nicht aber auf das Gros der mittleren und unteren Berufe. Auf die Gruppe der höheren Berufe traf allerdings genau das zu, was Humboldt so vehement ablehnte, nämlich daß die berufliche Fachbildung mit der kanonisierten Menschenbildung zumindest teildentisch war. Ein Aspekt, den W. Flitner, wie der nächste Abschnitt zeigt, anerkennen und konzeptionell in der kyklischen Grundbildung berücksichtigen sollte.

3.2 Die Herausbildung der gymnasialen Grundbildung

Bevor die von W. Flitner begründete kyklische Grundbildung untersucht wird, ist zunächst auf die Entwicklung des neuhumanistischen Gymnasiums einzugehen. In dieser Entwicklung zeigen sich Probleme der gesellschaftlichen Funktion des gymnasialen Bildungsweges und Kernprobleme der inneren Gymnasialentwicklung, die den Hintergrund des Konzepts der kyklischen Grundbildung darstellen. Die kyklische Grundbildung selbst ist als der Versuch anzusehen, die seit dem 19.

Jahrhundert stetig gewachsenen bildungstheoretischen und strukturellen Widersprüche der Oberstufe des Gymnasiums zu lösen.

3.2.1 Probleme der Gymnasialentwicklung

Für die Entwicklung des Gymnasiums im 19. Jahrhundert gilt, daß die auf Emanzipation und Gleichheit abzielende Konzeption der reinen Menschenbildung nicht nur uneingelöst blieb, sondern sich in ihr Gegenteil verkehrte. Die Differenz zwischen den idealistischen neuhumanistischen Prinzipien und der tatsächlichen Entwicklung entspricht, so Menze, auf bildungsinstitutioneller Ebene dem "Weg von der Menschheitsschule zur Standesschule"⁴⁶. Für das Bürgertum stellte der Gymnasialbesuch den Einstieg in höhere Berufslaufbahnen und gesellschaftliche Führungspositionen dar, die im Kompromiß mit dem Adel eingenommen wurden. Obwohl der Gymnasialbildung somit real eine berufspropädeutische Funktion zukam, die sich auch curricular niederschlug, wurde die scheinbar reine Menschenbildung geradezu kultiviert und die Berufsbildung negiert⁴⁷. Insbesondere hierin zeigt sich der ideologische Charakter der Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Bildung.

Sozial- und gesellschaftspolitisch kam der zu einem Wissenszyklopädismus erstarrten Gymnasialbildung⁴⁸ die Funktion eines Statussymbols und eines sozialen Selektionsinstruments zu. Dies ist im Zusammenhang mit der veränderten Stellung und Haltung des Bürgertums zu sehen, das die anfangs proklamierten Aufklärungsziele für alle in ständisch-bürgerliche Ansprüche transformierte. Die Abkehr von der Aufklärung implizierte die eigene Privilegierung und die Abwehr der Emanzipationsansprüche der unteren Schichten. In diesem restaurativen Kontext wurde Bildung als "Besitz" begriffen, der die soziale und berufliche Privilegierung absicherte⁴⁹. Folgt man Gafert, dann war diese Entwicklung bereits in der neuhumanistischen Bildungsreform abzusehen, da der restriktive und antiaufklärerische Charakter des absolutistischen Staatssystems nie gebrochen wurde⁵⁰. Ohnehin stellt sich die Frage, ob das Konzept der reinen Menschenbildung unterhalb des ideellen Anspruchs, gemessen an der damaligen gesellschaftlichen Realität, nicht von vornherein als ein auf privilegierte Gesellschaftsschichten angelegtes Bildungskonzept zu verstehen ist⁵¹. Die in der klassisch-idealistischen Epoche schon früh einsetzenden gegenaufklärerischen Tendenzen, die Behauptung des absolutistischen Staatssystems sowie die Schwäche des Bürgertums deuten darauf hin, daß, so Strzelewicz, "der Bildungsidealismus (nicht) gescheitert ist, sondern vielmehr, daß

er schon Ausdruck eines gesellschaftlichen Scheiterns war."⁵² Der Versuch der Überwindung der "Entfremdung des Menschen ... durch Bildung"⁵³ mußte so fehlschlagen und "die Verkehrung der Bildung selbst in entfremdete Bildung"⁵⁴ zur Folge haben.

In jedem Fall aber kam dem Gymnasium und dem sich entwickelnden Berechtigungswesen⁵⁵ die Aufgabe zu, die Schüler des niederen Schulwesens von einem sozialen Aufstieg über schulische Qualifikationen auszuschließen. Schon Paulsen stellt fest, daß das Gymnasium "in den Köpfen der Bourgeoisie mehr und mehr" als "die Schule für die oberen Gesellschaftsschichten" angesehen wird⁵⁶. Und er fährt fort, daß "nach unten ... eine Abgrenzung wünschenswert (ist): Söhne von ungebildeten und unbemittelten Leuten, die gehören doch eigentlich nicht ins Gymnasium."⁵⁷ Bildung, aufklärerisch bestimmt als Herausbildung von Vernunft und Emanzipation sowie Hinführung zur Humanität, degenerierte somit zum Besitzstand und Mittel der sozialen Differenzierung.

Bildungstheoretisch und strukturell zeigten sich in der Gymnasialentwicklung Probleme, die auch für die Herausbildung der gymnasialen Grundbildung von entscheidender Bedeutung waren und es unter veränderten Bedingungen auch heute noch sind. Zu nennen sind die Probleme der Stofffülle, der Modernisierung der Bildungsinhalte, der Typendifferenzierung des gymnasialen Bildungsganges und die Frage des Bildungszusammenhangs.

Das Problem der Stofffülle bestand nach Paulsen bereits im zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts: "Die Überbürdungsklage (wurde) ... gegen Ende der 20er Jahre zum erstenmal gehört"⁵⁸. Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts verschärfte sich das Problem, indem sich die materiale Einlösung der allgemeinen Studierfähigkeit durch die Sprachen⁵⁹ und durch eine zweckfreie Mathematik⁶⁰ als immer unhaltbarer erwies. Die Entwicklung der gesellschaftlichen Anforderungen, insbesondere auf mathematisch-naturwissenschaftlichem, technischem und ökonomischem Gebiet und deren Niederschlag in den wissenschaftlichen Disziplinen, erforderte die Berücksichtigung moderner Lerninhalte auch im Gymnasium. Die klassisch ausgerichtete und enzyklopädisch verfestigte Gymnasialbildung entsprach zwar den standespolitischen Interessen weiter Teile des Bürgertums, insgesamt aber zeichnete sich eine gesellschaftliche Dysfunktionalität des Gymnasiums ab. Die "Lebens-, Arbeits- und Praxisfeindlichkeit des gymnasialen und akademischen Bildungsverständnisses"⁶¹ geriet immer stärker in Gegensatz zu der im großen Maßstab durchgesetzten Industrialisierung und in Gegensatz zur politisch-sozialen Situation⁶². Im letzten

Drittel des 19. Jahrhunderts wurden dann auch zunehmend realistische Inhalte in das Gymnasium aufgenommen⁶³. Da jedoch keine bildungstheoretische Erneuerung des überkommenen Gymnasialverständnisses erfolgte und die neuen Unterrichtsstoffe den bisherigen nur additiv hinzugefügt wurden - Paulsen spricht in diesem Zusammenhang von "Utraquismus"⁶⁴ - bestand das Problem der Stofffülle bzw. Überbürdung verstärkt fort.

Die notwendige Modernisierung und Fächererweiterung des gymnasialen Bildungskanons im Sinne veränderter gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Anforderungen führte aber zu einer elementaren Strukturveränderung des gymnasialen Bildungsganges: Ein Prozeß der Typisierung des Gymnasiums, insbesondere der Oberstufe, setzte ein, der erst mit der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in den 70er Jahren dieses Jahrhunderts sein vorläufiges Ende fand. Dieser Prozeß begann mit der noch im 19. Jahrhundert durchgesetzten und auf der zweiten preußischen Schulkonferenz von 1900⁶⁵ sanktionierten Gleichstellung des aus der Realschule mit Latein hervorgegangenen Realgymnasiums und der aus der Provinzial-Gewerbeschule sowie der lateinlosen Realschule hervorgegangenen Oberrealschule mit dem neuhumanistischen Gymnasium. In den jahrzehntelangen Auseinandersetzungen um die Gleichwertigkeit mit dem neuhumanistischen Gymnasium verloren die Realschulen zwar ihre ursprünglich gesellschaftsbezogene bzw. berufspropädeutische Bildungsausrichtung⁶⁶, für den gymnasialen Bildungsgang rief die Gleichstellung der drei Schultypen dennoch grundlegende Veränderungen hervor. So war das Abiturmonopol des neuhumanistischen Gymnasiums beendet, die Typisierung des Gymnasiums hatte vor dem Hintergrund der unbeendeten Auseinandersetzung zwischen Humanismus und Realismus eingesetzt, und der einheitliche, über die neuhumanistische Bildungstheorie legitimierte Bildungszusammenhang bestand nicht mehr. Wie Blankertz ausführt, wurde das neuhumanistische Gymnasium "auf die Teilform des 'altsprachlichen Zweiges' reduziert", und "die drei gleichberechtigten Formen der höheren Schule konstituierten ein neues Verständnis des Gymnasialbegriffs"⁶⁷.

In der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts lag die generelle Entwicklungstendenz des gymnasialen Bildungsganges, einhergehend mit einer weiteren Typendifferenzierung⁶⁸, in der Stärkung des realistischen gegenüber dem humanistischen Bildungsverständnis. Die Probleme der Stofffülle und der Wiederherstellung eines einheitlichen Bildungszusammenhangs bestanden dabei fort. Sie stellten den jeweiligen Ausgangspunkt für die Richertsche Gymnasialreform in den 20er Jahren⁶⁹ und, verbunden mit dem Problem der wachsenden Zugangsmöglichkeiten zum Studium und der Gefahr des Verlustes der einheitlichen Maturität, für die Reformdiskussion in den

50er Jahren dar. Insgesamt wurde in dieser Entwicklung die überkommene Gymnasialbildung in ihrem Selbstverständnis als Geistes- und Elitebildung nicht in Frage gestellt. Für die Erlangung der allgemeinen Hochschulreife blieb weiterhin das auf den neuhumanistischen Bildungskanon zurückgehende Primat der Fächer Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik entscheidend. Eine Einbeziehung der beruflichen Bildung schloß sich weiterhin aus.

3.2.2 Das Konzept der kyklischen Grundbildung

Die intensiv geführte gymnasialtheoretische Reformdiskussion der 50er Jahre, aus der das Konzept der kyklischen Grundbildung hervorging, setzte mit den "Tübinger Beschlüssen"⁷⁰ von 1951 ein. In den Tübinger Beschlüssen, die von Vertretern der Hochschulen und der höheren Schulen auf einer Konferenz "Universität und Schule" gefaßt wurden, kommt den Problemen der Stofffülle und des Bildungszusammenhangs ein zentraler Stellenwert zu. Einleitend wird festgestellt, "daß das deutsche Bildungswesen, zumindest in Höheren Schulen und Hochschulen, in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken."⁷¹ Ein falsch verstandenes Leistungsdenken und Vielwisserei werden kritisiert. Die Aneignung von zusammenhangslosem Wissen wird abgelehnt und exemplarisches Lernen gefordert. In den Beschlüssen heißt es: "Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von bloßem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird."⁷² Für die als notwendig erachtete innere Reform des Gymnasiums - zur äußeren Schulreform wird nicht direkt Stellung bezogen⁷³ - werden "folgende Bedingungen" genannt: "Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs. Die Zahl der Prüfungsfächer im Abitur sollte eingeschränkt, die Prüfungsmethoden sollten mehr auf Verständnis als auf Gedächtnisleistung abgestellt werden. Man sollte ferner überall von dem Prinzip starrer Lehrpläne zu dem der Richtlinien zurückkehren. Eine Herabsetzung der Stundenzahl ist erforderlich."⁷⁴

Flitner entwickelte nun, wie Schindler ausführt, "die von den 'Tübinger Beschlüssen' gesetzten Leitideen zu einem Konzept der 'kyklischen' geistigen Grundbildung"⁷⁵. Dabei erfährt die als "kyklisch" charakterisierte Grundbildung⁷⁶ - von Flitner zumeist als "wissenschaftliche Grundbildung" bezeichnet⁷⁷ - erstmals in dem "Tutzingen Maturitätskatalog"⁷⁸ eine genauere Festlegung. Der Tutzinger

Maturitätskatalog, der auf dem ersten der drei "Tutzingen Gespräche"⁷⁹ von Flitner vorgestellt und von den Vertretern der KMK und WRK als Maßstab für die allgemeine Hochschulreife anerkannt wurde⁸⁰, besteht aus zwei Teilen⁸¹. Im ersten Teil werden, orientiert am Fächerkanon der Oberstufe des Gymnaiums, die von den Hochschulen erwarteten Studienvoraussetzungen beschrieben⁸². Es wird ein "inhaltliches Minimum" für die Erlangung der Hochschulreife ausgewiesen⁸³. Im zweiten Teil des Katalogs - dieser Teil geht unmittelbar in die Bestimmung der kyklischen Grundbildung ein - wird das bildungstheoretische Fundament der gymnasialen Oberstufe durch die Angabe von vier grundbildenden Einführungen, den "Initiationen", festgelegt. Und zwar bestehen die Initiationen, die die Grundbereiche des abendländischen Kultur- und Geisteslebens abdecken sollen, in:

- einem "Verstehen der christlichen Glaubenswelt",
- einem "philosophisch-wissenschaftlich-literarischen Problembewußtsein",
- einem Verständnis "für das Verfahren und die Grenzen der exakt-naturwissenschaftlichen Forschung und ihrer Bedeutung für die Technik" sowie
- einem Begreifen der historisch-politischen Ordnungsstrukturen⁸⁴.

Diese Initiationen stellen die bildungstheoretisch-didaktischen Strukturkriterien für die Inhalte des ersten Katalogteils dar. Nach Scheuerl erläuterte Flitner die Initiationen folgendermaßen: "Diese Einführungen stellen einen Zyklus dar, schließen sich als ein System geistiger Grundrichtungen zusammen, die die Präsenz des Geistes unserer kulturellen Welt umfassen und die Ursprünge festhalten, aus denen in unserer Zeit gelebt, geurteilt, geschaffen wird."⁸⁵

Wie in den Tutzingen Gesprächen und in weiterführenden Schriften W. Flitners zum Ausdruck kommt⁸⁶, ist die kyklische Grundbildung durch die vier Initiationen und zusätzlich durch die "Beherrschung der Symbole"⁸⁷ festgelegt. Als Symbole, als "symbolisierende Geistestätigkeiten" sind an erster Stelle die Sprachen und die Mathematik genannt, die die "Grundlage alles wissenschaftlichen Bemerkens, Ordners und Erfahrens" bilden⁸⁸. Mathematik und Sprachen als die beiden "wissenschaftspropädeutisch grundlegenden"⁸⁹ Symbole stehen allen Bildungs- und Wissenschaftsprozessen voran. Die so über die Initiationen und Symbole definierte Grundbildung sollte sowohl das Problem der Stofffülle lösen als auch eine zu frühe Spezialisierung, wie dies durch die Typisierung des Gymnasiums geschah, verhindern⁹⁰. Flitner faßt die für alle Schüler der gymnasialen Oberstufe gleiche Grundbildung als "Einführung in die Fundamente der Gesittung" auf⁹¹. Sie soll zur allgemeinen Studierfähigkeit führen und die Schüler befähigen, "die geistigen Fundamente unseres gemeinsamen Lebens zu verstehen und sich für das ethisch Grundlegende

darin zu entscheiden."⁹²

Bildungstheoretisch war die Konzeption der kyklischen Grundbildung mit einem geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogikverständnis verknüpft⁹³, das von der Geschichtlichkeit und relativen Autonomie des Bildungsprozesses ausging sowie die moralische Verantwortung gegenüber dem Heranwachsenden beinhaltete. Flitner ging im Rahmen dieses Pädagogikverständnisses, so Schindler, von zwei Prämissen aus: "einem allgemeinen Konsens über das von ihm als gültig anerkannte humanistisch-christliche Wert- und Normensystem und einer allgemeinen Konvention über mögliche Inhalte des Kanons."⁹⁴ Letzteres, die Festlegung der Inhalte und des Kanons, erfolgte bei Flitner über die hermeneutische Interpretation der abendländischen Kultur- und Geistesgeschichte sowie durch eine starke Orientierung am Humboldt-Süvernschen Gymnasialkanon. Schindler stellt fest, daß "Humboldts Modell der facultas artium" durch Flitner lediglich in zwei Punkten verändert wurde: in der Aufnahme der modernen Sprachen "und in einer Zusammenfassung von Geschichte und Geographie unter Hinzunahme rechtlicher und ethischer Gesichtspunkte zur 'Gemeinschaftskunde'".⁹⁵ Zudem bezog sich Flitner auf den Humboldtschen Wissenschaftsbegriff⁹⁶, womit die propädeutische Funktion der Grundbildung für ein wissenschaftsidealistisches Studienverständnis gefördert wurde. Flitners starker Rekurs auf die Humboldt-Süvernsche Bildungsreform und die neuhumanistische Traditionslinie führte nach Schindler insgesamt zu wesentlichen Fehleinschätzungen in der Beurteilung der Gymnasialprobleme der 50er Jahre⁹⁷.

Im Unterschied zur neuhumanistischen Bildungstheorie setzte Flitner qualitativ gestufte Bildungsebenen voraus, die er durch eine sich immer wieder neu reproduzierende soziale Schichtung in der Gesellschaft für legitimiert hielt. Entsprechend der Differenzierung der Bildung in eine höhere Bildung und eine niedere bzw. volkstümliche Bildung besteht nach Flitner somit neben der kyklischen bzw. "höheren geistigen Grundbildung" eine "primäre Grundbildung"⁹⁸. Die höhere Grundbildung ist dabei nur für eine gesellschaftliche Elite vorgesehen. Kutscha charakterisiert die gesellschaftliche Zielsetzung der kyklischen Grundbildung von daher folgendermaßen: "Die Aufgaben der 'gelehrt gebildeten Schicht' im Gemeinwesen, modern gesprochen: die soziale Funktion der Elite für die Entwicklung der Gesellschaft, ist der zentrale Bezugspunkt, auf den hin Flitner sein Konzept der 'höheren' bzw. 'wissenschaftlichen Grundbildung' entwirft."⁹⁹ Dabei ging es Flitner nicht um die Schaffung oder Aufrechterhaltung von Privilegien, sondern er sah die immer neue Rekrutierung einer kleinen, besonders gebildeten Schicht für die Durchsetzung einer humanen Welt als notwendig an.

Die der "gelehrt gebildeten Schicht" zugemessene führende gesellschaftliche und sozialetische Funktion implizierte einen weiteren Unterschied zum neuhumanistischen Konzept der zweckfreien Menschenbildung: Der zyklischen Grundbildung kam auch eine direkt berufspropädeutische Funktion zu. Flitner umreißt den notwendigen Berufs- und Zweckbezug von Bildung folgendermaßen: "humanistisch gemeinte und nach diesem Prinzip geordnete Lehrsysteme können nicht umhin, zweckvoll auf bestimmte Lebensfunktionen, Berufsbedürfnisse, öffentlichen Gebrauch Rücksicht zu nehmen."¹⁰⁰ Die Berufsorientierung wird von Flitner als "pragmatisches Moment im humanistischen Gymnasium" bezeichnet¹⁰¹ und so umrissen: "Auch die Gymnasien, die sich betont humanistisch nennen, gehen auf einen Berufstypus ein, nämlich auf den der akademischen Berufe als einer Gesamtheit und Einheit, die sie trotz aller Spezialisierungen faktisch sind, und als die sie eine öffentliche Funktion haben."¹⁰² Die pragmatische und zweckgebundene Aufgabe der Gymnasien drückt sich in der "Grundbildung für akademische Ämter"¹⁰³ aus. Dabei geht Flitner davon aus, daß frei betriebene akademische Studien und Forschungen "die Berufsbildung durch Wissenschaft im humanistischen Sinne möglich (machen)", daß das ethische Moment "den Kern der Berufsbildung für akademische Berufe" darstellt¹⁰⁴. Das hieß aber auch, daß die Arbeits- und Berufsrealität nicht in die Berufsorientierung einbezogen, daß die tatsächlichen Qualifikationsanforderungen für höhere Berufe nicht in der Grundbildung berücksichtigt wurden¹⁰⁵. Es fand also weiterhin eine Verklärung und Idealisierung der akademischen Berufe und der vorbereitenden Gymnasialbildung statt, auch wenn deren berufspropädeutische Funktion nun im Gegensatz zur neuhumanistischen Bildungstheorie und zum traditionellen gymnasialen Allgemeinbildungsverständnis anerkannt wurde.

3.3 Die Entwicklung der beruflichen Grundbildung.

Im Gegensatz zum vorherigen Abschnitt, in dem die Entwicklung der Gymnasialbildung zum Verständnis der ersten gymnasialen Grundbildungskonzeption notwendigerweise vorzuschicken war, bedarf es für die Untersuchung der ersten Formen der beruflichen Grundbildung keines entsprechenden Vorlaufs. Denn die ersten beruflichen Grundbildungskonzeptionen wurden - nicht zuletzt infolge der Auswirkungen der neuhumanistischen Bildungstheorie - vorrangig mit qualifikationsbezogenen und ausbildungssystematischen, nicht aber mit bildungstheoretischen und pädagogischen Argumenten begründet¹⁰⁶.

3.3.1 Erste Konzepte der beruflichen Grundbildung

In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts bestand eingeschränkt in den Real- und Bürgerschulen¹⁰⁷, vor allem aber in den Gewerbeschulen¹⁰⁸ eine Grundbildung, die beruflich orientiert war¹⁰⁹ und zum Teil an das Grundbildungsverständnis der Aufklärungszeit anknüpfte.

Die Gewerbeschulen galten als höhere Schulen und gehörten in Preußen ab 1820 zum Aufsichtsbereich des Departements für Handel und Gewerbe. Sie stellen einen Schultyp dar, der zwischen den allgemeinbildenden Realschulen und den bereits im 18. Jahrhundert entstandenen, stark spezialisierten Fachschulen anzusiedeln ist. Einhergehend mit der Gewerbefreiheit von 1810/11 und der allgemeinen Gewerbeförderungspolitik mit dem Ziel der Forcierung der industriellen Entwicklung kam den Gewerbeschulen die Aufgabe zu, die späteren Techniker, Ingenieure und Unternehmer auszubilden. Dabei vermittelten die Gewerbeschulen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts "eine allgemeine gewerbliche Grundbildung"¹¹⁰. Im Vergleich zu der von vornherein spezialisierten Fachschulausbildung wurde die Notwendigkeit der Grundbildung damit begründet, daß nicht für spezielle Produktionszweige, sondern für alle Gewerbebezüge ausgebildet werden sollte¹¹¹. Ebenso wie im 18. Jahrhundert war die Grundbildung vorrangig theoretisch ausgerichtet und fungierte teils als theoretische Berufsausbildung, teils als Vorlauf für eine anschließende praktische Berufsausbildung. Im entscheidenden Unterschied zur Aufklärungszeit wurden aber der allgemeine Bildungsanspruch und die Breite der vorherigen Grundbildungsansätze nicht geteilt. Schiersmann betont, daß die Gewerbeschulen "hinter dem Realschulmodell des vergangenen Jahrhunderts ... insofern zurück(blieben), als sie sich auf fachlich-berufsbezogene Inhalte beschränken sollten."¹¹² In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde die gewerbliche Grundbildung schließlich "zugunsten einer Technikerelite auf dem Niveau höherer 'Allgemein'-Bildung" aufgegeben¹¹³. Dies geschah vor dem Hintergrund der Anpassung der Gewerbeschulen an den gymnasialen Bildungsgang¹¹⁴.

Eine neue Form der beruflichen Grundbildung entstand dann mit der Entwicklung einer systematischen Lehrlingsausbildung in der Industrie in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Es wurden Auffassungen vertreten und Ausbildungseinrichtungen geschaffen, in denen das Konzept einer Berufsgrundausbildung sowie die Gliederung der Ausbildung in zwei Phasen, die Grundbildung und die Fachbildung, deutlich zum Ausdruck kamen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund des Versuchs der Industrie zu verstehen, ein eigenes Ausbildungssystem zu schaf-

fen¹¹⁵. Denn das im wilhelminischen Kaiserreich - nach Greinert in der ersten Phase der Entwicklungsgeschichte des Dualen Systems¹¹⁶ - durchgesetzte vorindustrielle Ausbildungssystem¹¹⁷ deckte den Bedarf der Industrie an qualifizierten Fachkräften nicht ab.

Nach Grüner verabschiedete der 1908 gegründete Deutsche Ausschuß für technisches Schulwesen (DATSCH) bereits im Jahre 1911 "Leitsätze über die Lehrlingsausbildung in der mechanischen Industrie", die "inhaltlich ... eine gemeinsame Grundausbildung für alle Berufe in der ersten Zeit der Ausbildung (empfehlen), an die sich eine Ausbildung in der Produktion anschließen sollte."¹¹⁸ Lippart, Vorsitzender des Vereins Deutscher Maschinenbauanstalten und späterer DATSCH-Vorsitzender, vertrat 1912 die Ansicht, daß im 1. Lehrjahr eine gemeinsame, planmäßige Ausbildung von Maschinenschlossern, Werkzeugschlossern, Drehern, Hoblern, Bohrern, Fräsern usw. stattfinden sollte¹¹⁹. Er forderte eine quantitative und qualitative Steigerung der industriellen Ausbildung, da anstelle der bisher in der Industrie arbeitenden ehemaligen "Handwerkerlehrlinge" verstärkt qualifizierte "Fabriklehrlinge" gebraucht würden¹²⁰. Die erste Phase der Ausbildung sollte möglichst in Lehrwerkstätten stattfinden, denen generell in der industriellen Berufsausbildung ein immer stärkeres Gewicht zugemessen wurde¹²¹. In einer Befragung in 51 Maschinenfabriken stellte Lippart dementsprechend auch fest, daß bereits in 11 größeren Betrieben die Lehrlinge in den ersten ein bis zwei Jahren in Lehrwerkstätten ausgebildet wurden¹²². Die mit den Werkstätten verbundenen werkseigenen Schulen waren für die fachtheoretische Ausbildung vorgesehen.

Mit der in den 20er Jahren stark forcierten Entwicklung der industrietypischen Berufsausbildung, die in bewußter Absetzung zur handwerklichen Ausbildung vorgenommen wurde¹²³, bildete sich auch die betriebliche Grundausbildung verstärkt heraus. Im Rahmen der Erarbeitung neuer Ordnungsmittel - der DATSCH wirkte hierbei wesentlich mit - entstanden Lehrgänge, d.h. planmäßig aufgebaute Übungen mit didaktischen Materialien, die der Grundausbildung dienten. Berufsübergreifend konzipierte Lehrgänge wurden dann vor allem in den 30er Jahren erarbeitet und zur Durchsetzung der Grundausbildung eingesetzt. Das 1925 von Unternehmern gegründete Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (DINTA) wirkte dabei wesentlich mit, wobei das DINTA nach Pätzold insgesamt "die Einflußnahme auf die geistige Einstellung zu Arbeit und Beruf als seine Hauptaufgabe unter dem Aspekt der Steigerung der Leistungsfähigkeit der Wirtschaft" ansah¹²⁴.

Von starkem Einfluß auf die Gestaltung der betriebsbezogenen beruflichen Grundbildung in den 20er und 30er Jahren waren die Arbeiten Riedels. Riedel,

der auch nach 1945 auf die Entwicklung der Berufsbildung einen starken Einfluß nahm¹²⁵, betont in seiner 1928 veröffentlichten Abhandlung "Die allgemeine Arbeitsschulung in der technischen Ausbildung"¹²⁶, daß sich trotz verschiedener Inhalte der einzelnen Berufe "allgemeine Ausbildungsstoffe und -verfahren heraus-schälen (lassen), die für mehrere Berufe oder schließlich gar für noch größere Fehler, z.B. für die gesamte Technik, gelten."¹²⁷ Und er folgert für den damaligen Zustand der Ausbildung: "Wenn heute noch die manuelle Ausbildung von Schlossern, Mechanikern, Tischlern, Zimmerleuten u.a. ganz getrennte Wege geht, so zeugt das davon, daß das, was an ihren Aufgaben gleichartig ist, noch nicht voll erkannt wird. Es ist lehrreich, daß man im Bergbau jetzt mehrfach die werdenden Bergleute zunächst eine Schlosserausbildung durchmachen läßt, um ihnen damit die Grundlage einer allgemeinen Ausbildung zu geben."¹²⁸ Von Bedeutung auch für die Zeit nach 1945 ist dabei die von Riedel vorgenommene Stufung der Ausbildung. Für die technische Ausbildung unterscheidet er drei "Perioden": Eine erste Periode der "Arbeitsschulung...", die allen ausführenden technischen Berufen gemeinsam ist"; eine zweite Periode des sich nun differenzierenden Ausbildungsganges, in der "Erfahrungen" erworben werden sollen, die vielfach "für ganze Gruppen von Berufen gemeinsam" gelten; und eine dritte Periode, in der "dann die spezielle Berufsausbildung ein(setzt)"¹²⁹.

Riedel legte seinen Vorstellungen zur Grundbildung und zum Aufbau der Berufsausbildung insbesondere Untersuchungen über die Werkstoffe zugrunde. Er ging davon aus, daß der arbeitende Mensch wesentlich durch den zu verarbeitenden Werkstoff geprägt werde und diesem somit eine vorrangige berufserzieherische Wirkung zuzumessen sei. Eisen und Holz wurden von ihm als die Werkstoffe angesehen, die in der Grundausbildung der meisten Berufe verwendet werden sollten. Das DINTA, dessen Mitarbeiter Riedel ab 1929 war¹³⁰, vertrat ähnliche Auffassungen und setzte diese wirkungsvoll in die Praxis um, u.a. über eigene Lehrwerkstätten und eigene Werkszeitungen¹³¹.

In der nationalsozialistischen Betriebspolitik und Berufserziehung, in die das DINTA-Konzept insgesamt überging¹³² und in deren Kontext auch weitere Überlegungen Riedels zu sehen sind¹³³, wurde dann der Grundlehrgang "Eisen erzieht"¹³⁴ in den Mittelpunkt der Grundausbildung gestellt. Der Schulung von Fertigkeiten und Arbeitstugenden kam ein besonderes Gewicht zu, wobei insbesondere über die dem Werkstoff Eisen zugeschriebene Disziplinierungskraft eine Förderung der Wehrkraft angestrebt wurde. Arnhold, Leiter des DINTA und Leiter des Nachfolgeinstituts "Amt für Berufserziehung und Betriebsführung" in der Deutschen Arbeits-

front¹³⁵, sieht das Ziel der "disziplinierenden Grundausbildung" in der "Erziehung zur Exaktheit, Sauberkeit und Zuverlässigkeit - Erziehung zur Härte, Zähigkeit und zum festen Willen - Erziehung zur Hingabe, zum Einsatz und zum Opfer. Viel jahrelange Erfahrungen haben ergeben, daß hierfür am besten die Auseinandersetzung mit dem sauberen, harten und zähen Eisen geeignet ist."¹³⁶ Die Grundausbildung stellt nach Arnhold eine erste Phase des zweijährigen Ausbildungsabschnitts in der Lehrwerkstatt dar. Auf die Grundausbildung folgt "eine planmäßige Weiterausbildung an 'Ernstarbeiten'."¹³⁷ Nach der Zeit in der Lehrwerkstatt "werden die Lehrlinge dann den Produktionswerkstätten überwiesen, damit sie auch die Härte und Rauheit des eigentlichen Betriebslebens kennenlernen."¹³⁸

Ausgehend davon, daß die "Berufserziehungsarbeit ... kein Drill technischer Fertigkeiten" sei, sondern "das nationalsozialistische Ideal beruflicher Menschenformung zu verwirklichen" habe¹³⁹, sieht Arnhold "eine möglichst breite Grundausbildung"¹⁴⁰ als Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsausbildung an. "Erst von der Grundlage einer solchen breiten und weitgesteckten Ausbildung aus kann der Lehrling mit Erfolg in die Sondergebiete seines späteren Berufes vorstoßen."¹⁴¹ Zudem geht Arnhold davon aus, daß nicht nur in den Lehrberufen, sondern auch für angelernte Arbeiter und Hilfsarbeiter eine Grundausbildung stattfinden sollte. Er kommt zu dem Schluß: "Ganz unabhängig von aller formalen Einteilung in 'Gelernte', 'Ungelernte' und 'Kopfarbeiter' treten wir für eine planvolle, zielbewußte berufliche Grundausbildung ein, die jeder junge Deutsche erhalten sollte."¹⁴²

Die Grundausbildung bezog sich damit nicht nur auf die Berufsausbildung, sondern auch auf die allgemeine Arbeits- und Berufserziehung, für die der nationalsozialistische Arbeitsbegriff prägend war¹⁴³. Insgesamt kam der "disziplinierenden Grundausbildung" im Nationalsozialismus eine starke Bedeutung zu, wobei für die qualifikationsbezogene Seite der Grundausbildung die Anforderungen der Rüstungswirtschaft dominierend waren, während die Vermittlung von Sekundärtugenden der Wehrrüchtigung und der Einpassung in den Führerstaat diene.

Starke Unterschiede zur betriebsbezogenen beruflichen Grundbildung weisen die zu Ende der Weimarer Republik angestellten Überlegungen zur schulischen beruflichen Grundbildung auf. Diese Überlegungen standen im Zusammenhang mit der in den 20er Jahren diskutierten Problematik des Übergangs von der Schule in den Beruf und der Frage der Einführung eines 9. Pflichtschuljahres¹⁴⁴. Neben einer auf die mathematische und naturwissenschaftliche Grundlagenbildung abzielenden "technischen Grundbildung"¹⁴⁵ und Vorstellungen über ein polytechnisch

ausgerichtetes "Grundjahr" bzw. eine "Produktionsschule"¹⁴⁶ ist besonders auf Conradsens Konzept des "Berufsgrundschuljahres" hinzuweisen¹⁴⁷.

Conradsen ging es, wie Grüner diesen Ansatz charakterisiert, "um eine breite Einführung in den Beruf auf der Basis des 'Berufsfeldes' bei gleichzeitiger Fortführung der Allgemeinbildung."¹⁴⁸ Dabei sollte das Berufsgrundschuljahr, von Conradsen als Alternative zu einem 9. Volksschuljahr vorgeschlagen¹⁴⁹, als "Berufsgrundschule" bzw. "Berufseinführungskursus" der eigentlichen Lehre vorangestellt sein¹⁵⁰. Conradsen sieht in der Aufgabe der Berufsfindung und Berufswahl "eine zwingende Notwendigkeit für die Einrichtung und besondere Ausgestaltung des Berufsgrundschuljahres."¹⁵¹ Er hält unter diesem Aufgabenaspekt eine Unterteilung des Werkstattunterrichts für angebracht: Während in einem ersten Abschnitt die "Werkarbeit" dazu dienen soll, "den Schüler erst selbst einmal die Richtung auffinden zu lassen, in der seine besondere Eignung zu suchen ist, gilt der zweite Abschnitt der Beobachtung mit der Zielsetzung der endgültigen Festlegung auf einen Beruf."¹⁵² Entsprechend dieser doppelten Funktion der Werkstattarbeit hält Conradsen die Einrichtung unterschiedlicher Werkstätten für notwendig. In der ersten Werkstatt sollen "möglichst viele Berufstätigkeiten auf einen Generalnenner" gebracht werden, "muß die Zahl der Arbeiten möglichst gering sein, weil der Schüler nur einen allgemeinen Überblick bekommen soll"¹⁵³. In der zweiten Werkstatt hingegen sind die "Generalnenner wieder in ihre einzelnen Faktoren" aufzulösen, "sind die Arbeiten wesentlich spezialisierter und bekommen schon mehr ein fachliches Gepräge."¹⁵⁴

Der bildungstheoretische Hintergrund für dieses Konzept der "Berufseinführung" lag für Conradsen in der von Spranger postulierten "beruflichen Erweckungsphase" mit dem "Urphänomen Beruf"¹⁵⁵. Die Berufsmerkmale, auf die die Werkstattarbeiten abzielten, entsprachen der berufsbildungstheoretischen, d.h. einer an vorindustriellen Mustern orientierten Berufsauffassung. Frei von äußeren - etwa produktionsbedingten - Zwecksetzungen, sollten sich in diesem berufsbildungstheoretischen Kontext Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler im Sinne einer jeweils individuell geprägten Berufsannäherung und Berufsfindung entwickeln. Conradsen spricht davon, "daß sich die Eignung allmählich 'zuspitzt'"¹⁵⁶. Fachlich sind dabei nach Conradsen neben den Werkarbeiten und einer allgemeinen Fach- und Werktheorie auch "allgemein bildende Stoffe" zu unterrichten, "für die der Schüler unmittelbar nach der Volksschulentlassung noch eine gesteigerte Aufnahmefähigkeit besitzt."¹⁵⁷

Bildungsstrukturell stellt Conradsen das Berufsgrundschuljahr zudem als Basis eines geschlossenen "Bildungszuges" dar, der die folgenden Stufen umfaßt: Berufsgrundschuljahr bzw. Berufsgrundschule, Vorlehre, Berufsschule und Fachschule¹⁵⁸. Dabei weist Conradsen auch der zweiten Stufe dieses Bildungsweges, der bereits zur unmittelbaren Berufsausbildung gehörenden Vorlehre, grundbildende Elemente zu: "Die Vorlehre unterbaut das Fachwissen der Berufsschule und vermittelt darüber hinaus das intellektuelle Training und das technische Grundwissen, das zum Eintritt in die Fachschule notwendig ist."¹⁵⁹ Allerdings geht Conradsen davon aus, daß die Vorlehre als "fakultativer Oberkursus" nur von den "besonders Begabten" besucht wird, für die damit der "Aufstieg über die Berufsschule" möglich werden sollte¹⁶⁰. Das Berufsgrundschuljahr "als fachlich undifferenzierter allgemeiner Berufseinführungskursus", als "gemeinsamer Unterbau für das Berufs- und Fachschulwesen" wird hingegen als für alle obligatorisch ausgewiesen¹⁶¹.

3.3.2 Berufliche Grundbildung und Berufsbildungstheorie

Fragt man nach dem Zusammenhang von beruflicher Grundbildung und klassischer Berufsbildungstheorie, dann ist bezüglich der betriebsbezogenen Grundausbildung zunächst einmal festzustellen, daß kein unmittelbarer Zusammenhang bestand. Berufsbildungstheorie und industrietypische Grundausbildung waren zum Teil sogar gegensätzlich orientiert.

Aus der Sicht der Berufsbildungstheorie ist dies darauf zurückzuführen, daß die reale Entwicklung von Arbeit und Beruf in der Industrie ausgeblendet wurde. Die industrielle, d.h. die durch zunehmende Teilung und Entfremdung gekennzeichnete Arbeit entsprach nicht den berufsbildungstheoretischen Grundannahmen, entsprach nicht dem "berufsständischen Konservatismus"¹⁶² der Berufsbildungstheorie. Arbeit wurde als dauerhaft, ganzheitlich und persönlichkeitsfördernd vorausgesetzt. Auf der anderen Seite standen die arbeits- und betriebspädagogischen Grundsätze, die die industrietypische Grundausbildung fundierten, nicht nur im Widerspruch zur Idee der Bildung durch den Beruf, sondern sie negierten überhaupt jeglichen auf die Persönlichkeitsentwicklung gerichteten Anspruch. Die industriebezogene Arbeits- und Berufserziehung blieb - sieht man einmal von der nationalsozialistischen "Menschenformung" ab - auf die Vermittlung von fachlichen Fähigkeiten und formalen Arbeitstugenden beschränkt, wobei die angestrebten Arbeitstugenden vor allem auf Disziplin, Anpassung und Unterordnung ausgerichtet waren. Pätzold kommt dementsprechend zu der Einschätzung, daß "Bildung auf Anpassungs- und

Einordnungsfähigkeit" reduziert wurde¹⁶³.

Daß die so ausgerichtete Grundausbildung und die Berufsbildungstheorie in ihrer gesellschaftlichen Orientierung dennoch eher komplementär als gegensätzlich zueinander standen, ist wesentlich auf die übergeordnete "bewahrende Berufspädagogik"¹⁶⁴ mit ihrer konservativ-harmonisierenden Grundposition zurückzuführen. Die zunächst vor allem vom DINTA geförderte Betriebs- und Gemeinschaftsideologie¹⁶⁵ schloß individuelle und emanzipatorische Entwicklungsmöglichkeiten im Betrieb zwar bewußt aus, eine Verinnerlichung konservativer Gesellschaftswerte wurde aber ebenso wie in der Berufsbildungstheorie angestrebt. Die Komplementarität von Betriebspädagogik und Berufsbildungstheorie zeigte sich zudem darin, daß die reale betriebliche Ausbildung in den 20er Jahren durch die Vertreter der Berufsschule und Berufsbildungstheorie nicht in Frage gestellt, sondern akzeptiert wurde¹⁶⁶. Und dies, obwohl gerade in dieser Zeit von seiten der Industrie die Weichen gestellt wurden, um die Berufsschule auf die Erfordernisse der betrieblichen Ausbildung und der ökonomischen Interessen der Wirtschaft zu reduzieren¹⁶⁷.

Sieht man aber einmal von der betriebsbezogenen Grundausbildung ab, dann läßt sich zwischen Berufsbildungstheorie und Grundbildung in mehrfacher Hinsicht ein Zusammenhang aufzeigen. So wurde für den Ansatz zum Berufsgrundschuljahr gegen Ende der 20er Jahre bereits angegeben, daß die Überlegungen Conradsens an berufsbildungstheoretische Positionen anknüpften. Koll sieht in der von Spranger in einer späten Phase vorgenommenen Parteinahme für die "Urberufe" des Landmannes, Handwerkers und Händlers den "Gedanken des 'Elementaren' verwandter Berufe" und damit die Vorwegnahme des "Grundgedankens der Berufsgrundbildung" ausgedrückt¹⁶⁸. Vor allem aber weist Kell darauf hin, daß in dem "Stufenkonzept" Sprangers ein prinzipieller Bildungszusammenhang ausgewiesen ist, der in der Anlage einer jeden Grundbildung zu berücksichtigen sei¹⁶⁹. Auf dieses Stufenkonzept, das zum Kern der Sprangerschen Berufsbildungstheorie gehört¹⁷⁰ und dessen Wichtigkeit für die bildungstheoretische Einordnung von Grundbildungskonzepten bereits im ersten Kapitel angesprochen wurde, ist genauer einzugehen.

Spranger entwickelte in einer stark kulturphilosophisch und entwicklungspsychologisch untermauerten Argumentation eine Abfolge von Bildungsstufen, in denen die "Berufsbildung" als mittlere Stufe zwischen der "grundlegenden Bildung" und der "Allgemeinbildung" eingeordnet wurde. In der diese Stufung bereits in der Überschrift zum Ausdruck bringenden Abhandlung "Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung" führt Spranger aus: Die "erste Form der 'Allgemeinbildung' hat ihren natürlichen Mittelpunkt in der heimatlichen Welt, vom Dorf begin-

nend bis zu der Gemeinsamkeit des geistigen Volksbesitzes in Wissen und Technik, Sitte und Staat, Kunst und Religiosität. Und weil jeder an ihr teilhaben muß, werden wir sie als grundlegende Bildung bezeichnen dürfen. Sie war in der Regel gemeint, wenn man behauptete, daß alle Erziehung mit der Allgemeinbildung anfangen müsse. Aber auch die zweite Form der Allgemeinbildung bedarf eines Zentrums. Sie bedarf seiner um so mehr, als sie an sich grundsätzlich unausschöpfbar ist. Man muß ihr von irgendeiner Seite nahekomen; man muß schon irgendwo feststehen, um diesen andrängenden Fluten gegenüber nicht den Halt zu verlieren. Wo man aber diesen Mittelpunkt zu suchen habe, darüber hat lange Unklarheit geherrscht. Ein großer Teil der Unwirksamkeit unsrer Bildungsbestrebungen von der Universität bis zu den Arbeiterkursen erklärt sich aus diesem Schwanken. Die Antwort aber, die hier allein gegeben werden kann, lautet: Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf."¹⁷¹

Speziell auf die dritte Stufe geht Spranger in der Abhandlung "Berufsbildung und Allgemeinbildung" folgendermaßen ein: "Es folgt - abstrakt gesondert - eine dritte Stufe des Bildungsstrebens, auf der der Mensch von dem gefundenen oder gesetzten Bildungszentrum aus wieder in die Weite strebt. Er folgt jetzt den Strahlen, die von seinem Zentralgebiet ausgehen, und bemächtigt sich aus diesen Linien des ganzen Lebens, soweit davon beim Menschen die Rede sein kann. So gelangt er allmählich zu einer Art der Allgemeinbildung, die mehr enthält als die Schulung der Grundkräfte und die intellektuellen Umrisse eines Weltbildes. Sie erstreckt sich mehr und mehr auf den Inhalt der Kulturgüter und erfüllt so das Subjekt mit einem Kulturgehalt, der der Zeitlage entspricht und die Teilnahme am Kulturleben gemäß der individuellen Bildungskapazität ermöglicht. In diesem Sinne, aber auch nur in diesem: eines Hinausstrebens vom persönlichen Zentrum aus in die Weite, kann man von einer Stufe der Allgemeinbildung reden. Sie ist da als geistige Wachstumsrichtung, nie als vollendete Tatsache."¹⁷² Dabei betont Spranger die fließenden Übergänge zwischen den Stufen und faßt den Stufenaufbau so zusammen: "Der Entwicklungsrhythmus der Bildung führt demnach, falls eine Typisierung gestattet ist, von der grundlegenden Bildung über die Spezialbildung zur Allgemeinbildung, und zwar so, daß jedesmal die neue Phase schon einsetzt, während die alte noch fort dauert."¹⁷³

Die jeweiligen subjektiven Berufsanlagen - verdichtet in der Phase der Pubertät im "inneren Beruf"¹⁷⁴ - stehen nach Spranger in prinzipieller Übereinstimmung mit den objektiven Berufsanforderungen. Der Bildungswert der beruflichen Bildung wird vor allem in ihrer kulturellen und persönlichkeitsbildenden Funktion gesehen.

Stufenübergreifend geht Spranger dabei von einem harmonischen, in der Kultur begründeten Bildungsbegriff aus¹⁷⁵. Bildung wird als formale Bildung verstanden, denn "die materiale Allgemeinbildung" ist "nicht einmal in der begrenzteren Gestalt der enzyklopädischen Wissensbildung ... auf der heutigen Kulturstufe erreichbar."¹⁷⁶

Die in Sprangers Stufenkonzept enthaltene Bildung über den Beruf wurde bereits ähnlich von Kerschensteiner kurz nach der Jahrhundertwende vertreten, wie der vielzitierte Satz "Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung"¹⁷⁷ erkennen läßt. Für Kerschensteiner gilt, daß "der Weg zur wahren Bildung nur über die praktische Arbeit oder, besser gesagt, über die Berufsbildung hinweggehen kann"¹⁷⁸. Und in einer anderen Schrift führt er aus: "Wenn es so etwas gibt wie allgemeine Bildung, dann steht sie nicht am Anfang des Lebens, sondern an seinem Ende"¹⁷⁹. Kerschensteiner sieht den Beruf mit "tausend Fäden an das gesamte Leben" gebunden, wobei das Aufzeigen und Verfolgen dieser "Fäden" die "wahre Berufsbildung" ausmacht und "über den Arbeiter hinaus zum Menschen (führt)"¹⁸⁰. Kerschensteiner strebte durch den Beruf eine Erziehung zum brauchbaren Staatsbürger an und setzte berufliche und staatsbürgerliche Erziehung in eins¹⁸¹, was allerdings in der später entwickelten Berufsbildungstheorie mit ihrem kulturpädagogischen Verständnis nicht mehr vertreten wurde.

Unabhängig vom konservativen und ideologischen Gehalt der Berufsbildungstheorie ist mit Kell aus dem Stufenkonzept die Einsicht zu gewinnen, daß die Grundbildung "nur als eine auf die Berufsbildung bezogene grundlegende Bildung ... konzipiert werden (kann), in der - wegen der notwendigen Spezialisierung in der Berufsbildung - der Berufsbezug bereits deutlich herzustellen ist, in der aber auch die in der Stufe der Allgemeinbildung zum Ausdruck gebrachten pädagogischen Intentionen weiterverfolgt werden müssen."¹⁸² In Anknüpfung an die allgemeine schulische Bildung ist mit der Grundbildung somit das Fundament sowohl für die Berufsbildung als auch für den über diese Berufsbildung hinausführenden weiteren Bildungsweg herzustellen. Dabei kann es sich nicht um das Fundament für eine obrigkeitsstaatliche Berufserziehung oder für eine kulturideologisch überhöhte Berufsbildung handeln, sondern um das Fundament für eine weitere Bildungsentwicklung, in der konkrete berufliche und gesellschaftliche Anforderungen mit individuellen Entwicklungsprozessen verbunden werden.

3.3.3 Die Entwicklung nach 1945

Die heterogenen Ansätze und Konzepte zur Berufsgrundbildung von 1945 bis in die 60er Jahre sind in der Abhandlung Röhrs' "Die Diskussion über das Problem einer Berufsgrundbildung nach dem Zweiten Weltkrieg im Spiegel der berufspädagogischen Zeitschriften"¹⁸³ detailliert dargestellt, so daß hier auf eine entsprechend dichte Untersuchung verzichtet werden kann¹⁸⁴. Generell stand die berufliche Grundbildung nach 1945 im Kontext der allgemeinen Restaurationstendenzen¹⁸⁵. Das heißt, neue Überlegungen zur beruflichen Grundbildung legitimierten sich vorrangig durch die überkommene, unter anderem durch Spranger selbst reaktivierte Berufsbildungstheorie¹⁸⁶, und die betriebliche Grundausbildung wurde im wesentlichen in dem zuvor geschaffenen Rahmen fortgeführt. Die Einrichtungen und Strukturen des bis 1945 bestehenden Berufsausbildungssystems wurden überwiegend übernommen, und im berufsschul- und betriebspädagogischen Bereich wurde stark auf die Zeit von vor 1933 zurückgegriffen¹⁸⁷, ohne daß die offensichtlichen Zusammenhänge der Zeit vor 1933 und nach 1933 thematisiert worden wären¹⁸⁸.

Die erst in den 20er Jahren begonnene und im Nationalsozialismus unterbrochene Diskussion über die schulische berufliche Grundbildung erhielt in der Nachkriegszeit in Verbindung mit Maßnahmen zur Linderung der Jugendarbeitslosigkeit und des Lehrstellenmangels einen neuen Anstoß. Aus arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Gründen wurden Grundausbildungslehrgänge, Förderklassen, Berufsfindungsjahre und Vorlehren eingerichtet. Die Verlängerung der Schulpflicht um das 9. Schuljahr wurde wieder diskutiert¹⁸⁹. Dabei standen zunächst arbeitsmarktpolitische und organisatorische Gesichtspunkte im Vordergrund der Diskussion, die pädagogischen und didaktischen Unzulänglichkeiten des Übergangs von der Schule in den Beruf sowie bildungstheoretische Aspekte fanden aber zunehmend Beachtung. Neben der "objektiven Berufsnot" konstatierte man eine "subjektive Berufsnot"¹⁹⁰. Fragen der Berufsreife, Berufsfindung und Berufswahl wurden aufgeworfen. Von berufspädagogischer Seite wurde - ähnlich wie zu Ende der 20er Jahre von Conradsen - ein "Berufsgrundschuljahr" anstelle eines an der Volksschule einzurichtenden 9. Pflichtschuljahres gefordert¹⁹¹. Dabei war das Berufsgrundschuljahr als "Berufsvorschule" vorgesehen, d.h. als ein der Berufsschule zugehöriges, der Ausbildungszeit aber vorangestelltes Schuljahr¹⁹². Es sollten werkpraktische, werktheoretische und berufskundliche Grundlagen sowie eine "allgemein technische Grundbildung" und allgemeinbildende "Lehrgebiete" vermittelt werden¹⁹³.

Bildungstheoretisch wurde explizit auf die traditionelle Berufsbildungstheorie Bezug genommen. Im Berufsgrundschuljahr und in der Berufsschule sollten die vorangegangene Allgemeinbildung fortgesetzt und der Weg zur höheren Allgemeinbildung eingeschlagen werden. Stallknecht untermauert diese Position mit der Auffassung, daß die Berufsschule "durchaus in der Lage ist, den Jugendlichen vom Beruf als der gegebenen Apperzeptionsgrundlage aus zu einer wesensbestimmenden Bereicherung seines geistigen Gesamtbildes, und zu einer Festigung des Willens zu führen."¹⁹⁴ Und er fährt fort: "Die heutige Berufsschule vermittelt nicht mehr isoliertes Fachwissen, sondern strebt zur Menschenbildung."¹⁹⁵

Auch wenn das angestrebte Berufsgrundschuljahr in diesem Kontext nicht realisiert wurde¹⁹⁶ - das 9. Schuljahr wurde der Volksschuloberstufe, der späteren Hauptschule, zugewiesen -, so blieb diese berufsbildungstheoretische Position in der weiteren Diskussion um die berufliche Grundbildung dennoch von Bedeutung. Zudem stand das Berufsgrundschuljahr, ebenso wie andere schulische Grundbildungsansätze in den 50er und 60er Jahren, für eine Auffassung, die die Berufsgrundbildung der eigentlichen Berufsausbildung voranstellte.

Für den betrieblichen Bereich waren nach 1945 besonders die im "Braunschweiger Plan"¹⁹⁷ enthaltenen Überlegungen zur "allgemeinen Grundausbildung"¹⁹⁸ im Metallgewerbe bedeutsam. Der vom "Braunschweiger Arbeitskreis"¹⁹⁹ vorgelegte Plan knüpft an die in den 20er und 30er Jahren entwickelte und nach 1945 weiterbestehende industrietypische Grundausbildung an²⁰⁰. Der Berufsschule kommt jetzt im Gegensatz zur früheren Grundausbildung ein wichtiger Stellenwert zu²⁰¹. Prinzipiell wird die Berufsausbildung in drei Stufen unterteilt: die "Grundausbildung", die "Kernausbildung" und die "Fachausbildung"²⁰². In diesem Modell der Stufenausbildung ist auch die zweite Stufe für die berufliche Grundbildung von unmittelbarer Bedeutung, da hier eine Reduzierung der "Vielzahl der für das Metallgewerbe anerkannten Berufe" auf sechs "Kernberufe" vorgesehen ist, und zwar auf die Berufe des Maschinenarbeiters, Schlossers, Feinwerkers, Grobwerkers, Blechners bzw. Rohrverarbeiters und Elektrikers²⁰³. Erst diese Kernberufe stellen die Grundlage für die nachfolgende einzelberufliche Ausbildung dar²⁰⁴. In der Grundausbildung, z.T. aber auch noch in der Kernausbildung, ist die Vermittlung von Grundkenntnissen und Grundfertigkeiten vorgesehen. Für die Berufsschule liegt dabei in der Grundstufe das Schwergewicht auf dem Erkennen von fachtheoretischen Zusammenhängen, in der Kernstufe geht es bereits um das Erlernen von speziellerem fachtheoretischem Wissen²⁰⁵.

In bildungstheoretischer Hinsicht ist der Braunschweiger Plan zwischen der berufsbildungstheoretischen Position der Bildung durch den Beruf und der qualifikationsorientierten Position der Ausbildung für den Beruf einzuordnen. Die Berufsausbildung sollte nicht auf den Erwerb von beruflichen Qualifikationen reduziert werden. Becher führt aus: "Als wichtigsten Grundsatz sah man an, daß Lehrlinge nicht für eine Tätigkeit auszurichten sind, sondern für einen Beruf ausgebildet werden müssen. Dabei sollte ein Beruf so abgegrenzt sein, daß er die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Wirken im späteren Leben enthält. Es müssen zu seiner Erlernung Bildungselemente in ausreichender Zahl beitragen. Der Berufsinhalt sollte also ein umfassender sein, sollte aber auch vielerlei Beziehungen zum Leben und zu den Lebensformen überhaupt haben. Das Berufswissen sollte zur Bildung auszugleichen und zu ergänzen sein."²⁰⁶

Die Grundstruktur dieses Plans mit der erheblichen Reduzierung der Berufe und nach den auch noch in der zweiten Ausbildungsstufe wirksamen Grundbildungsmomenten entspricht, wie im nächsten Kapitel ausgeführt wird, in einigen wesentlichen Punkten der Berufsneuordnung der 80er Jahre. Zudem kam diesem Plan, der zunächst ohne praktische Bedeutung war, für die Stufenausbildungskonzepte der 60er Jahre eine Vorläuferfunktion zu²⁰⁷.

Neben dem Braunschweiger Plan bestanden aus vorrangig betriebspädagogischer Sicht weitere Vorstellungen zur beruflichen Grundbildung. Diese reichten von der vom Handwerk vertretenen und von Schlieper u.a. berufsbildungstheoretisch untermauerten Auffassung, daß die gesamte Lehre "die Berufsgrundbildung" und dementsprechend Berufsschule und Berufsvorschule die "Berufsgrundschule" darstellten²⁰⁸, bis zu der Auffassung, daß das erste Jahr der beruflichen Ausbildung aus einer berufsübergreifenden Grundausbildung bestehen solle²⁰⁹. Die zuletzt genannte Auffassung setzte sich in den 50er und 60er Jahren zunehmend durch. Die breite Vermittlung von Grundkenntnissen und Grundfertigkeiten in einer einjährigen Berufsgrunderausbildung wurde vor allem im Hinblick auf die sich zunehmend differenzierenden beruflichen Tätigkeiten für notwendig erachtet. Zudem wurde die Berufsgrunderausbildung als erste Phase der Berufsausbildung im Kontext einer weiteren Rationalisierung der Ausbildung und einer Anpassung an industrielle Qualifikationsanfordernisse verstanden. Im Rahmen der Einführung der Stufenausbildung zu Beginn der 60er Jahre wurde diese Einordnung der beruflichen Grundbildung besonders deutlich²¹⁰.

In der Tendenz entsprach damit das vorherrschende Verständnis von beruflicher Grundbildung der Form der industrietypischen Grundausbildung, auch wenn

deren auf den Qualifikationserwerb bezogene Verengung nicht geteilt wurde. Über eine zum Teil berufsbildungstheoretische Argumentation und über die Aufwertung des allgemeinbildenden Lernbereichs im Lehrplan der Berufsschule wurde die Allgemeinbildung einbezogen. Dem Zusammenhang zur vorausgehenden Schulbildung kam kaum Bedeutung zu. Hierin und in der zunehmenden Gleichsetzung der Begriffe "Berufsgrundbildung" und "Berufsgrundausbildung"²¹¹ sieht Röhrs ein Indiz dafür, daß der über die berufliche Grundbildung herzustellende Zusammenhang von Schule und Berufsausbildung immer weniger beachtet wurde²¹².

Eine Neubewertung erfuhr die berufliche Grundbildung dann im Rahmen des von Abel bereits in den 50er Jahren vertretenen "beruflichen Bildungsweges"²¹³, der bildungsstrukturell Parallelen zu dem Bildungsgang Conradsens vom Berufsgrundschuljahr bis zur Fachschule aufweist. Im Konzept des beruflichen Bildungsweges wurde die berufliche Grundbildung aber als zweite Stufe nach der Berufsvorbereitung der Hauptschule und vor der beruflichen Fachbildung sowie der weiterführenden Bildung mit der Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulreife angesiedelt²¹⁴. Das 1964 vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen vorgelegte "Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen"²¹⁵, das unter dem Kommissionsvorsitz von Abel erarbeitet wurde²¹⁶, geht ebenfalls von dem Konzept des "Beruflichen Bildungsweges" aus²¹⁷. Die berufliche Grundbildung stellt dabei generell den Beginn der Berufsausbildung nach der Berufsvorbereitung der Hauptschule dar. Die "allgemeine Grundausbildung", so heißt es in dem Gutachten, wird als "die Ausbildung in den Grundfertigkeiten und -kenntnissen für einen breiten Berufsbereich, z.B. für das Metall-, Bau- oder Textilgewerbe verstanden, an die sich eine mittlere Stufe für eng verwandte Berufe und erst dann eine gesonderte Ausbildung für den anerkannten und besonderes bezeichneten Lehrberuf anschließt."²¹⁸ Für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag soll "die Berufsschule das im Betrieb fehlende Ausbildungsverhältnis durch eine verstärkte berufliche Grundausbildung wenigstens teilweise ersetzen."²¹⁹ Die Problematik des Übergangs zwischen Schule und Beruf wird in dem Gutachten nicht genügend beachtet. Wie Röhrs betont, bleibt der didaktische Zusammenhang zwischen der Arbeitslehre der Hauptschule und der beruflichen Grundbildung "merkwürdig offen"²²⁰.

In bildungstheoretischer Hinsicht lag dem beruflichen Bildungsweg und der damit verbundenen Grundbildung ein verändertes Arbeits- und Berufsverständnis zugrunde, das die Position der traditionellen Berufsbildungstheorie nicht mehr teilte. Die Neuorientierung war Teil der allgemeinen realistischen und ideologiekritischen Wende der Pädagogik in den 60er Jahren. In Konfrontation mit der

klassischen Berufsbildungstheorie, für deren Selbstverständnis Begriffe wie Berufsfestigkeit, Berufstreue und Berufsidentität charakteristisch waren, wurde das Problem des Berufswechsels zunehmend wahrgenommen und erforscht. Dies drückt sich insbesondere in der bekannten Abhandlung Abels zum "Berufsproblem" aus²²¹, in der das Ziel verfolgt wird, zu einer "Realdefinition der Begriffe Arbeit und Beruf in erziehungswissenschaftlicher Absicht" zu gelangen²²². Dabei hebt Abel die sich widersprechenden Tatbestände der Berufstreue und des Berufswechsels im Begriff eines "zeitnahen Berufsbewußtseins" auf²²³. Allerdings löste Abels Position auch heftige Kontroversen aus, wobei besonders auf die wissenschaftstheoretische und bildungstheoretische Auseinandersetzung zwischen Abel und Blankertz hinzuweisen ist²²⁴. In der von Abel beeinflussten Position des Deutschen Ausschusses wird im Zusammenhang mit dem beruflichen Bildungsweg und der Arbeitslehrekonzeption dem Beruf einerseits die Bedeutung "als didaktisches Zentrum" zugemessen²²⁵, andererseits wird vor der hergebrachten bildungstheoretischen Überschätzung des Berufsgedankens gewarnt und festgestellt, daß "der moderne Berufstätige ... in seinem Beruf nicht mehr auf(geht)", daß "die Frage nach Sinn und Bedeutung des Berufs ... neu gestellt werden (muß)"²²⁶.

3.4 Zusammenfassung

Im Gegensatz zu den einheitlichen Grundbildungsansätzen in der Aufklärungsepoche weisen die in diesem Kapitel untersuchten Grundbildungskonzepte prinzipielle Unterschiede auf. Bildungstheoretisch und strukturell zentral ist die Unterscheidung in einen beruflichen und einen gymnasialen Grundbildungstyp. Die berufliche Grundbildung ist zudem zusätzlich differenziert. Im Zusammenhang mit der Aufteilung des Berufsausbildungssystems in eine privatwirtschaftlich verantwortete betriebliche Ausbildung und einen staatlich verantworteten begleitenden Unterricht traten - differenziert nach dem Kriterium des Lernorts - drei Varianten der beruflichen Grundbildung auf: eine schulische berufliche Grundbildung, eine betriebsbezogene berufliche Grundbildung sowie eine betriebs- und schulbezogene berufliche Grundbildung. Im Hinblick auf ihre Struktur- und Funktionsmerkmale sind die vier verschiedenen Formen der Grundbildung zusammenfassend folgendermaßen zu charakterisieren:

1. Die kyklische Grundbildung als die erste ausgewiesene gymnasiale Grundbildung bezog sich auf die gesamte Oberstufe des Gymnasiums. Ihr kam eine studien- und berufspropädeutische Funktion zu, wobei die Berufspropädeutik im Sinne

einer ethisch-sittlichen Vorbereitung auf eine spätere akademische und gesellschaftlich führende Berufstätigkeit verstanden wurde. Die Inhalte und Fächer der kyklischen Grundbildung standen in der Tradition der herkömmlichen Gymnasialfächer, sie wurden aber über die Initiationen in einen neuen, kyklischen Zusammenhang gestellt. Die Grundbildung sollte das Problem der Stofffülle lösen, eine zu frühe Spezialisierung verhindern und ein breites Fundament für ein Studium und eine akademische Berufstätigkeit herstellen.

2. Für die schulische berufliche Grundbildung, die sich in mehreren Konzepten herausbildete, waren vor allem die Entwürfe zum Berufsgrundschuljahr prägend. Das Berufsgrundschuljahr, als Berufsgrund- oder Berufsvorschule der eigentlichen Berufsausbildung vorangestellt, sollte der Berufsschule angegliedert werden. Es war als Zwischenglied oder Gelenk zwischen der Volksschule und der Berufsausbildung konzipiert. Es wurde zudem als Basis eines Bildungsweges verstanden, der vom Berufsgrundschuljahr bis zur Fachschule führte. Im Berufsgrundschuljahr sollten werkpraktische, werktheoretische und berufskundliche Grundlagen vermittelt sowie die Allgemeinbildung fortgeführt werden. Im Zusammenhang mit der zentralen Aufgabe der Berufsfindung und Berufswahl kam der Werkstattarbeit ein besonderer Stellenwert zu.

Demgegenüber stellte die schulische gewerbliche Grundbildung der Provinzial-Gewerbeschulen den ersten Teil der Berufsausbildung dar, ohne daß eine explizite Berufswahlfunktion oder eine systematische Verbindung zur vorausgehenden Schule bestanden hätte. Hauptzweck der gewerblichen Grundbildung war die Vermittlung einer alle Gewerbezweige umfassenden Fachtheorie.

3. Die betriebsbezogene berufliche Grundbildung wurde vorrangig in Form der industrietypischen, an die Lehrwerkstatt gebundenen Grundausbildung realisiert. Diese begründete mit der nachfolgenden Fachbildung die Gliederung der Berufsausbildung in zwei Phasen und war zumeist auf eine Berufsgruppe gerichtet. Die produktionsunabhängige, systematische Vermittlung von Grundfertigkeiten und Grundkenntnissen wurde vor allem in der Orientierung auf industrielle Qualifikationsanforderungen vorgenommen. Die Grundausbildung diente zudem der Systematisierung und Rationalisierung der Berufsausbildung, wobei der öffentlichen Berufsschule - soweit überhaupt - lediglich ein peripherer Stellenwert zukam. Der fachtheoretische Unterricht wurde zum Teil ausschließlich in betriebseigenen Schulen durchgeführt. Ein systematischer Zusammenhang zur vorausgehenden allgemeinen Schulbildung wurde nicht hergestellt. Eine Berufswahlfunktion kam der Grundausbildung in der Regel ebenfalls nicht zu.

In dem vom Handwerk vertretenen Verständnis der betrieblichen Berufsgrundbildung wurden die einschlägigen Merkmale einer beruflichen Grundbildungskonzeption nicht eingelöst. Statt dessen wurde die gesamte Handwerkslehre als Grundbildung bezeichnet. Diesem Verständnis lag die Auffassung zugrunde, daß die Berufsausbildung als eine bis zur Meisterprüfung reichende Einheit anzusehen sei, in der die Lehre die erste Stufe darstelle.

4. Die betriebs- und schulbezogene berufliche Grundbildung wurde besonders im Braunschweiger Plan und im Konzept des beruflichen Bildungsweges ausgewiesen. Dabei war der Stellenwert der Berufsschule im Braunschweiger Plan allerdings niedriger als der im Konzept des beruflichen Bildungsweges. In diesem war zumindest für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag eine vollschulische Grundbildung in der Berufsschule vorgesehen.

Die "allgemeine Grundausbildung" im Braunschweiger Plan stellte die erste Stufe der Berufsausbildung dar. Sie stand in der Tradition der industrietypischen Grundausbildung, erfuhr dieser gegenüber aber eine strukturelle oder inhaltliche Erweiterung: Strukturell war eine Verbreiterung der Grundbildung vorgesehen, inhaltlich wurde neben der berufsübergreifenden Fachpraxis und Fachtheorie zudem eine allgemeine Bildung angestrebt.

Die "allgemeine Grundausbildung" im Konzept des beruflichen Bildungsweges zielte ebenfalls auf die Vermittlung von Grundfertigkeiten und Grundkenntnissen in einem breiten Berufsbereich unter Fortsetzung der allgemeinen Bildung ab. Die Grundbildung, in der Regel als erster Teil der Berufsausbildung verstanden, stellte im Konzept des beruflichen Bildungsweges die zweite Bildungsstufe dar und stand im Zusammenhang mit der Berufsvorbereitung der Hauptschule und der nachfolgenden beruflichen Fach- sowie Weiterbildung. Die Berufsfindung und Berufswahl wurden als Aufgabe der beruflichen Grundbildung, aber auch der Berufsvorbereitung angesehen.

Die Einbeziehung von Grundbildungsmomenten in einer zweiten Phase oder Stufe der Berufsausbildung wurde als weiteres Merkmal der beruflichen Grundausbildung mehrfach ausgewiesen. Dies traf auf die bereits in den 20er Jahren von Riedel vorgenommene Gliederung der Ausbildung in drei Phasen zu, auf den Entwurf Conradsens unter Einbeziehung der Vorlehre und auf die Stufenausbildungsmodelle des Braunschweiger Plans sowie des Deutschen Ausschusses in seinem Gutachten zum beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen. In allen vier Konzepten setzte die einzelberufliche Berufsausbildung erst in der dritten Stufe der Berufsausbildung ein, aufbauend auf einer berufsübergreifend angelegten zweiten Stufe.

Bezogen auf die drei bildungstheoretischen Analyseschwerpunkte dieser Arbeit sind für die verschiedenen Grundbildungskonzepte zusammenfassend folgende Aussagen zu treffen:

1. Im Hinblick auf das Bildungsselbstverständnis der Grundbildungskonzepte und deren Bezug zu übergeordneten Bildungstheorien ist zunächst festzustellen, daß die Bildungsdimension in einigen Grundbildungskonzepten substantiell einbezogen, in anderen hingegen vollkommen ausgeblendet wurde. Letzteres trifft besonders auf die industrietypische Grundausbildung zu, die primär dem unmittelbaren Qualifikationserwerb und der gesellschaftlichen Funktionalisierung des Menschen diene. Im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft blieb die individuelle Seite, der auf die Persönlichkeitsentfaltung gerichtete Bildungsanspruch, ausgespart. Statt dessen wurde, in Konformität zum vorrangigen Qualifikationsaspekt, der Erwerb von individuell restringierenden Arbeitstugenden wie Disziplin und Anpassung angestrebt. Die industrietypische Grundausbildung ist damit, sieht man einmal von ihrer besonderen ideologischen Ausrichtung in der nationalsozialistischen Berufserziehung ab, jenen Grundbildungsauffassungen zuzurechnen, die ohne einen Bildungsanspruch eine eingeschränkte Grundlagenbildung für ein Fach oder einen beruflichen Ausbildungsgang vornehmen. Die gewerbliche Grundbildung der Provinzial-Gewerbeschulen ist ebenfalls dieser Auffassung zuzuzählen.

In der kyklischen Grundbildung und in den die Berufsschule einbeziehenden Konzepten der beruflichen Grundbildung wurde die Bildungsdimension hingegen berücksichtigt, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung und Ausrichtung. In der kyklischen Grundbildung stellte der über die Initiationen festgelegte Kreis geistiger Grunderfahrungen und Grundeinsichten den Versuch dar, nach der zunehmenden Differenzierung des gymnasialen Bildungsbegriffs dessen Einheit wiederherzustellen. Die Inhaltsbestimmung des Grundbildungskanons erfolgte in Anlehnung an die Ursprünge und den Verlauf der abendländischen Kultur- und Geistesgeschichte über eine geisteswissenschaftlich-hermeneutische Interpretation. Die sich in ihrer kyklischen Ordnung ergänzenden Inhalte sollten in wissenschaftspropädeutischer Auslegung zur allgemeinen Studierfähigkeit befähigen und gleichzeitig das Fundament für die Berufs- und Lebenspraxis der zukünftigen gesellschaftlichen Elite bilden. Dabei stand die kyklische Grundbildung in der Traditionslinie der neuhumanistischen Bildungstheorie und der nachfolgenden Gymnasialentwicklung. Sie ging weiterhin vom humanistischen Bildungsideal aus, setzte aber anstelle der Zweckfreiheit des Konzepts der reinen Menschenbildung eine für gesellschaftlich notwendig erachtete Elitebildung, die als Garant für die Erhaltung von Moralität

und Ethik in der Gesellschaft verstanden wurde. Individuelle Bildungsentwicklung und gesellschaftliche Erfordernisse wurden als miteinander verträglich angesehen, wobei gesamtgesellschaftlich für unterschiedliche Schichten qualitativ unterschiedliche Bildungsebenen vorausgesetzt wurden. Der für alle Individuen gleichermaßen geltende aufklärerische Gleichheits- und Mündigkeitsanspruch des neuhumanistischen Bildungskonzepts wurde damit negiert.

In den die Berufsschule einbeziehenden Konzepten zur beruflichen Grundbildung wurde das Bildungsverständnis - mit Ausnahme der Grundbildung im Rahmen des beruflichen Bildungsweges - hauptsächlich durch die traditionelle Berufsbildungstheorie geprägt. Vor allem für die Entwürfe zum Berufsgrundschuljahr war der Rekurs auf die Idee der "Bildung durch den Beruf" und die "berufliche Erwekungsphase" in bildungstheoretischer Hinsicht konstitutiv. Mit der Gleichsetzung von Menschenbildung und Fachbildung wurde zudem die berufsbildungstheoretisch vertretene Annahme von der Harmonie zwischen Individuum und Gesellschaft übernommen. Die Realität der beruflichen Bildung wurde damit aber verschleiert. Zudem führte der berufsbildungstheoretische Bildungsanspruch den ursprünglich auf Emanzipation und auf Gleichheit bedachten Bildungsbegriff nicht fort, sondern ordnete sich in das im 19. Jahrhundert entwickelte antiaufklärerische Bildungsdenken ein.

Bildungstheoretisch und bildungsstrukturell bedeutsam ist allerdings die Ausweitung des Stufenkonzepts der Bildung, das - unabhängig von der speziellen berufsbildungstheoretischen Inhaltsauslegung - die Grundbildung in einen prinzipiell einzulösenden Bildungszusammenhang von vorausgehender allgemeiner schulischer Bildung und nachfolgender Fach- und Erwachsenenbildung stellt. Dieser Zusammenhang wurde nicht nur in den Entwürfen zum Berufsgrundschuljahr hergestellt, sondern auch im Braunschweiger Plan und im Konzept des beruflichen Bildungsweges. Wie zudem die untersuchten Grundbildungsansätze der Aufklärungszeit und die kyklische Grundbildung zeigen, bestand dieser die Grundbildung übergreifende Bildungszusammenhang auch bei anderen Grundbildungskonzepten. Da, wo der Bildungszusammenhang nicht hergestellt wurde, so in der Praxis der Industrieschulen oder in der industrietypischen Grundbildung, wurde allenfalls eine reduzierte beruflich-fachliche Grundlagenbildung vermittelt.

2. Für das in den Grundbildungskonzepten zum Tragen kommende Arbeits- und Berufsverständnis sind im Hinblick auf die Bildungsorientierung die folgenden vier Unterscheidungen zu treffen:

- Zum ersten bezog sich die kyklische Grundbildung - auch als Grundbildung für "akademische Ämter" definiert - auf ein spezielles akademisches Berufsverständnis. Dabei bestand keinerlei Orientierung an den grundlegenden Qualifikationsanforderungen der höheren Berufe, sondern eine berufspropädeutische Ausrichtung am Berufsethos der Elite. Auf dieser Ebene wurde im Unterschied zur Zweckfreiheit der neuhumanistischen Bildungskonzeption die spätere berufliche Funktion der zu Bildenden zur Mitbegründung der Bildungskonzeption herangezogen. Der nach der neuhumanistischen Bildungsreform erfolgten Verklärung und Privilegierung akademischer Beruflichkeit wurde damit jedoch nicht begegnet, da die Arbeits- und Berufsrealität weiterhin ausgeblendet blieb.
- Zum zweiten ist die industrietypische Grundausbildung zu nennen, die mit keinem bildungsorientierten Arbeits- und Berufsverständnis verbunden war. Dies geht bereits aus der obigen Darstellung des insgesamt fehlenden Bildungsbezugs hervor. Das Arbeits- und Berufsverständnis war zum einen qualifikatorisch ausgerichtet, zum anderen wurde der Arbeits- und Berufsbegriff zeitweilig stark ideologisch besetzt, so u.a. durch kulturüberhöhte oder nationalsozialistische Deutungen.
- Drittens war für die berufsbildungstheoretisch untermauerten Konzepte der beruflichen Grundbildung, insbesondere für die Entwürfe zum Berufsgrundschuljahr, das Arbeits- und Berufsverständnis durch die Berufsbildungsidee bestimmt. Diese stellte dabei in ihrem antiaufklärerischen und ideologischen Selbstverständnis einen starken Widerspruch zur Berufsrealität dar. Die zunehmende Arbeitsteilung und Entfremdung wurde verdeckt, die gesellschaftliche Realität von Arbeit und Beruf wurde idealisiert und harmonisiert.
- Und viertens schließlich wurde mit der Grundbildung im Kontext des beruflichen Bildungsweges ein realitätsorientiertes Arbeits- und Berufsverständnis verbunden, das sich gegen die Ideologisierung des Berufsgedankens wandte. Der Stellenwert von Arbeit und Beruf wurde auf kritischer und empirischer Basis hinterfragt und für die Grundbildung über die Idee des beruflichen bzw. Zweiten Bildungsweges in einen zumindest strukturell ausgewiesenen Bildungszusammenhang gestellt. Hiermit wurde erstmals nach den Grundbildungsansätzen der Aufklärung versucht, Arbeit und Beruf auf realistischer Ebene in die Bildungsorientierung der Grundbildung einzubringen.

3. Die zentrale Unterscheidung von zwei Grundbildungstypen, die berufliche Grundbildung und die gymnasiale Grundbildung, spiegelt bildungstheoretisch die Trennung von Berufsbildung und Allgemeinbildung wider. Allerdings sind die kyklische Grundbildung nicht einfach der Seite der Allgemeinbildung und die verschiedenen Varian-

ten der beruflichen Grundbildung nicht einfach der Seite der Berufsbildung zuzuordnen. Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung stellt sich für die verschiedenen Grundbildungskonzepte bedeutend vielschichtiger dar.

In der kyklischen Grundbildung erfuhren die auf konkrete Tätigkeiten gerichteten Berufsanforderungen zwar keine Berücksichtigung, dennoch wurden Vorstellungen einer akademischen Berufsbildung durch die besondere berufspropädeutische Funktion der Grundbildung berücksichtigt. Dies ist kein Widerspruch dazu, daß die kyklische Grundbildung in der Tradition der gymnasialen, berufsdistanzierenden Allgemeinbildung stand. Denn zum einen kam dieser Allgemeinbildung faktisch schon immer eine berufsvorbereitende Funktion für die höheren Berufe zu, zum anderen lag die Verträglichkeit der akademischen Berufspropädeutik mit der humanistischen Menschenbildung in dem sozialethisch überhöhten Bildungsverständnis und dem wissenschaftsidealistischen Studienverständnis begründet. Unter diesen Prämissen drückt sich in der kyklischen Grundbildung durchaus die Einheit von Berufsbildung und Allgemeinbildung, genauer: von akademischer Berufsbildung und gymnasialer Allgemeinbildung aus.

Für die berufliche Grundbildung in ihrer Gesamtheit lag der generelle Bezugspunkt in der Berufsbildung. Das Verhältnis der Berufsbildung zur Allgemeinbildung gestaltete sich in den einzelnen Konzepten dabei folgendermaßen: In den berufsbildungstheoretisch orientierten Ansätzen zur beruflichen Grundbildung war, entsprechend der Auffassung, daß der Weg zur höheren Allgemeinbildung "über den Beruf und nur über den Beruf" führe, die Antinomie von Berufsbildung und Allgemeinbildung theoretisch überwunden. Berufs- und Allgemeinbildung standen in einem verträglichen, wechselseitigen Bezug zueinander. Die Phase der Berufsbildung wurde als ein notwendiges Bildungsstadium aufgefaßt, in dem die berufliche Bildung auch allgemeine Bildungsinhalte vermitteln und zur höheren Allgemeinbildung führen sollte. Diese Aufhebung des Gegensatzes von Berufs- und Allgemeinbildung entsprach aber keiner realen Grundlage, sondern war gleichermaßen ideologisch begründet wie das allgemeine Bildungsverständnis und der Berufsbegriff in den berufsbildungstheoretisch untermauerten Grundbildungsansätzen. Die faktisch vorhandene Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung wurde indirekt verschärft, da sie bildungsideologisch legitimiert wurde.

Für die industrietypische Grundausbildung hingegen wurde das Problem der Dichotomie des Bildungsbegriffs weder theoretisch noch praktisch aufgeworfen. Aufgrund des qualifikatorisch besetzten Berufsverständnisses und der Ausblendung der Bildungsdimension stellte sich die Frage nach einer Verbindung von Berufs-

und Allgemeinbildung erst gar nicht. Ähnliches galt auch für die gewerbliche Grundbildung der Provinzial-Gewerbeschulen. Sie wurde als fachlich reduzierte Grundbildung auf technischem Gebiet realisiert. Die Allgemeinbildungsfunktion und der emanzipatorische Ansatz des Grundbegriffsverständnisses der Aufklärungszeit wurden nicht fortgeführt.

4. Neuere Entwicklungen und Konzepte der Grundbildung

In den 60er und zu Beginn der 70er Jahre wurden die Grundlagen für verschiedene Grundbildungskonzepte gelegt, die heute größtenteils noch bestehen. Zu nennen sind das Berufsgrundbildungsjahr als Variante der beruflichen Grundbildung, die wissenschaftspropädeutische Grundbildung als Variante der gymnasialen Grundbildung und - als neuer Typ der Grundbildung - die integrierten Grundbildungsansätze mit der Zielsetzung der Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung. Die Entstehung dieser Grundbildungskonzepte stand im Zusammenhang mit der etwa ab Mitte der 60er Jahre einsetzenden Bildungsreform¹, die von der übergeordneten Zielsetzung der Demokratisierung des Bildungswesens und einem realistisch gewendeten Pädagogikverständnis ausging. Die historisch gewachsenen Vorstellungen und Formen der Grundbildung finden in den neuen Grundbildungskonzepten zwar ihren Niederschlag, in der Konzipierung kam der historischen Reflexion aber nur ein geringer Stellenwert zu. Nach dem Ende der Bildungsreform² setzte in der zweiten Hälfte der 70er Jahre für die Grundbildungskonzepte eine neue Entwicklungsphase ein, deren Trends z.T. noch offen sind.

4.1 Gymnasiale Grundbildung

Wurden die Probleme der Gymnasialentwicklung und die zyklische Grundbildung in den 50er Jahren unter dem Aspekt der inneren Gymnasialreform und im Rahmen einer restaurativen Bildungspolitik diskutiert, so rückten seit Ende der 50er Jahre zunehmend Fragen der äußeren Schulreform und der allgemeinen Bildungsreform in das Blickfeld der Diskussion. In der Reform von 1972 wurde dann eine grundsätzliche Neubestimmung der Oberstufe des Gymnasiums vorgenommen, wobei der wissenschaftspropädeutischen Grundbildung eine Schlüsselstellung zukam. In den beiden folgenden Abschnitten werden die Grundbildung in der Reform von 1972, die zu dieser Reform führende Entwicklung sowie der nach dem Ende der Bildungsreform einsetzende Versuch zur Wiederherstellung einer am traditionellen gymnasialen Allgemeinbildungsverständnis orientierten Grundbildung untersucht.

4.1.1 Die Entwicklung zwischen der kyklischen und der wissenschaftspropädeutischen Grundbildung

Für die Entwicklung der Oberstufe des Gymnasiums und der gymnasialen Grundbildung vom Ende der 50er Jahre bis zum Beginn der 70er Jahre sind vor allem die folgenden Texte von Bedeutung: der "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" des Deutschen Ausschusses von 1959³, die "Saarbrücker Rahmenvereinbarung" der KMK von 1960⁴, die "Stuttgarter Empfehlungen" der KMK von 1961⁵, die "Kriterien der Hochschulreife" des Schulausschusses der WRK von 1969⁶ und der "Strukturplan" des Deutschen Bildungsrats von 1970⁷. Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung und die Stuttgarter Empfehlungen stellen die Beschlüsse der KMK zur Reform der gymnasialen Oberstufe von 1960/61 dar. Die besondere Bedeutung der anderen Schriften resultiert daraus, daß sie jeweils - wenn auch sehr unterschiedlich - in den Reformen von 1960/61 bzw. 1972 berücksichtigt wurden und für wichtige Strömungen in der Vorbereitung der Reformen repräsentativ waren. Bevor auf diese Texte eingegangen wird, ist zunächst die weitere gesellschaftliche Entwicklung des Gymnasiums im Zusammenhang mit den bildungspolitischen und bildungstheoretischen Tendenzen der 60er Jahre darzulegen.

Sozial und gesellschaftlich deutete sich zu Beginn der 60er Jahre, also bereits vor Anfang der Bildungsreform mit den Warnungen vor der Bildungskatastrophe und dem Abiturientendefizit eine veränderte Stellung des Gymnasiums durch die Erhöhung der Schülerzahlen an⁸. Insbesondere der neue Mittelstand nahm den gymnasialen Bildungsgang verstärkt wahr. Der noch in den 50er Jahren aufrechterhaltene Status des Gymnasiums als Elite- und Selektionsschule⁹ wurde zunehmend abgeschwächt. Gymnasium und gymnasiale Oberstufe unterlagen einem Struktur- und Funktionswandel¹⁰, der sich in der zweiten Hälfte der 60er Jahre besonders in dem außerordentlichen Anstieg der Schülerzahlen zeigte¹¹. Diese Entwicklung wurde durch die Bildungsreform wesentlich gefördert. Die überkommene elitäre Funktion des Gymnasiums wurde unter den sozial- und bildungspolitischen Zielvorstellungen des Rechts auf Bildung und des Rechts auf Chancengleichheit abgelehnt, was zusätzlich durch die aufkommende Sozialisations- und Lerntheorie begründet wurde. Bildungsökonomisch forderte man eine Expansion des gesamten Bildungswesens unter marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten, wobei die mit dem Abitur verbundenen Kompetenzen nicht länger nur einer zahlenmäßig kleinen Gruppe vorbehalten bleiben sollten.

Der Struktur- und Funktionswandel des gymnasialen Bildungsganges zeigte sich auch deutlich in der fortschreitenden Typisierung des Gymnasiums. Vornehmlich in der Oberstufe nahmen die zumeist nach Fächerschwerpunkten differenzierten Gymnasialtypen zu. Dies führte dazu, daß Ende der 60er Jahre - je nach den zugrunde gelegten Differenzierungskriterien - 15 bis 20 gymnasiale Oberstufentypen existierten¹². Das Gymnasium reagierte damit auf die Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft, wobei bildungsreformerische Forderungen durchaus zur Legitimation der Typendifferenzierung herangezogen wurden. Unter anderem wurde die Einrichtung neuer Oberstufentypen damit begründet, daß den unterschiedlichen Interessen und Begabungen der Schüler besser entsprochen und die Steigerung der Abiturientenzahlen erhöht werden könne¹³.

Insgesamt verstärkt die Typenbildung den spätestens seit der Reichsschulkonferenz von 1900 sichtbaren Prozeß der Auflösung des zuvor einheitlichen gymnasialen Bildungsganges und des gemeinsamen Bildungskanons erheblich. Daran konnten auch die auf eine strukturelle und inhaltliche Vereinheitlichung des gymnasialen Bildungsganges abzielenden Beschlüsse der KMK und der Ministerpräsidenten, so die Saarbrücker Rahmenvereinbarung und das "Hamburger Abkommen"¹⁴, nichts ändern. Die Typisierung konnte allenfalls strukturell auf die Oberstufe beschränkt und didaktisch durch Prinzipien wie das des exemplarischen Lernens in ihren Auswirkungen abgeschwächt werden. Blankertz kennzeichnet diese Situation folgendermaßen: "Nicht mehr der als 'gymnasial' vorausgesetzte Kanon, sondern die typenspezifischen Differenzierungen repräsentieren mehr und mehr den propädeutischen Bezug auf die Wissenschaften."¹⁵ Und angesichts des Verlustes des traditionellen Bildungszusammenhangs und der allenfalls einzelfachlich erfolgenden Studienvorbereitung führt Blankertz weiter aus: "Demgemäß wurde die Lernmotivation für den Oberstufenunterricht als ganzem mehr und mehr durch den außersächlichen Druck des Berechtigungswesens gestützt oder gar völlig ersetzt - der Schulbesuch verlor zunehmend seinen unmittelbar evidenten Sinn, das Zertifikat wurde zum primären Zweck."¹⁶

Wie bereits zu Beginn der Arbeit umrissen, entstand in bildungstheoretischer Hinsicht in den 60er Jahren - abgesehen von den starken Tendenzen zur Instrumentalisierung oder Ersetzung des Bildungsbegriffs - ein neues, gesellschaftsbeziehendes und kritisches Bildungsverständnis. Vor dem Hintergrund der wachsenden wissenschaftlichen Anforderungen in Beruf und Alltag sowie eines auf die Mündigkeit des Menschen abzielenden Bildungsbegriffs sollten die Wissenschaften den zentralen Orientierungspunkt im Bildungsprozeß darstellen. Angewandt auf die Curriculum-

theorie, wurde diese Bildungsorientierung besonders in den Ausführungen Roths zur Reform der Lehrpläne deutlich¹⁷. Für die gymnasiale Oberstufe bedeutete diese bildungstheoretische Neuorientierung, daß das enzyklopädisch und kulturtradierte Allgemeinbildungsverständnis durch die Wissenschaftspropädeutik als das die Lerninhalte und Lernziele organisierende Prinzip ersetzt werden sollte. Auf zwei Aufsätze die dieses neue Bildungsverständnis begründen, sei exemplarisch eingegangen: v. Hentigs Neubestimmung von allgemeiner Bildung in der Oberstufe¹⁸ sowie Habermas' Betrachtungen zur veränderten gesellschaftlichen Funktion der Wissenschaften und der akademischen Bildung¹⁹.

Beide Texte gehen davon aus, daß in der modernen Zivilisation die Wissenschaften, und hier insbesondere die positivistischen Einzelwissenschaften, das Verhalten und die Handlungen eines jeden immer stärker bestimmen. Der Mensch wird zunehmend Objekt in einem sich durch Forschung, Technik, Ökonomie und Bürokratie verselbständigenden System. Wenn der Widerspruch zwischen wissenschaftsbestimmten Handlungszwängen und individueller Lebenssphäre nicht aufgehoben wird, steht der Mensch den Systemprozessen auf Dauer ohnmächtig und unmündig gegenüber. Deshalb geht es nach Habermas darum, "die wissenschaftlich vergegenständlichten Beziehungen in das Netz der gelebten Bezüge rückzuübersetzen."²⁰ Das Bildungssystem muß zur Mündigkeit führen, indem der Mensch die verwissenschaftlichte Gesellschaft über das Erlernen von Wissenschaften selbst durchschaut und beherrscht. Hierbei kann es sich nach Habermas nur um ein Bildungssystem handeln, "das die Kontinuität einer wissenschaftlichen Zivilisation von der Universität bis zur Grundschule sichert. Diese Kontinuität wäre dann nicht mehr äußerlich in einer Kette von Konsumgütern und in einem Netz von Organisationen, sondern im kritischen Bewußtsein der Bürger selbst festgemacht. Mit dem pragmatischen Charakter der Wissenschaft lernen sie, zugleich die verwissenschaftlichte Praxis zu durchschauen."²¹

H.v. Hentig begründet die Notwendigkeit des wissenschaftsorientierten Lernens damit, daß er die Wissenschaft selbst als "die allgemeinste Form von Bildung" definiert, "die wir heute in unserer Kultur erreichen können."²² Dabei geht er davon aus, daß "es keine nicht-spezialisierte Wissenschaft mehr (gibt)"²³ und Allgemeinbildung sich auf das bezieht, "was an den Gegenständen oder Verfahren eine Verallgemeinerung erlaubt oder nötig macht."²⁴ Damit aber sieht v. Hentig im Verhältnis des Speziellen zum Allgemeinen - ganz im Gegensatz zur neuhumanistischen und zur geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Bildungsauffassung - keinen Widerspruch, sondern eine Einheit. Und als Konsequenz folgert er: "Es

geht in unserer Zeit darum, durch spezialisierte Einrichtungen den entspezialisierten Menschen möglich zu machen."²⁵ Das wissenschaftspropädeutische Arbeiten, das "planerische Denken" gegenüber einem beliebigen Gegenstandsbereich soll zu übergreifenden Einsichten in Methoden, Prozesse und Inhalte führen. Diese neue wissenschaftsorientierte Allgemeinbildung, die nur als eine formale Bildung zu verstehen ist²⁶, begreift v. Henting in Anlehnung an Habermas in ihrer Zielsetzung als die Erlangung von "substantieller Rationalität"²⁷.

Mit diesem Verständnis von Allgemeinbildung war nun auch das Verhältnis von berufsqualifizierenden und studienqualifizierenden Bildungsgängen in der Oberstufe neu zu bestimmen. Denn mit der Auffassung, daß im Speziellen das Allgemeine enthalten sei, waren nunmehr berufsqualifizierende Bildungsgänge nicht mehr als Widerspruch zum Erwerb von Allgemeinbildung zu verstehen, sondern eher als Voraussetzung dazu. Nach dem bildungsideologisch bestimmten Ansatz der Berufsbildungstheorie bestand hiermit ein neuer Versuch, die seit der neuhumanistischen Bildungsreform bestehende Antinomie von Berufs- und Allgemeinbildung aufzulösen, und zwar über eine realitäts- und wissenschaftsorientierte Bildungsauffassung.

In den eingangs dieses Abschnitts angegebenen Schriften zur Weiterentwicklung der Grundbildung und der gymnasialen Oberstufe schlägt sich diese neue Bildungsorientierung nur im Strukturplan explizit nieder. Jedoch wird bereits in dem stark umstrittenen Rahmenplan von 1959²⁸, der die Diskussion über die äußere Reform des Gymnasiums einleitete, die Funktion der höheren Schule und der höheren Bildung gegenüber dem herkömmlichen gymnasialen Verständnis in Richtung auf eine wissenschafts- und technikorientierte Bildung grundsätzlich erweitert. Im Rahmenplan wird der höheren Schule ein "doppelter Auftrag" zugewiesen, da sie einerseits "den ständig wachsenden Bedarf der modernen Zivilisation an qualifizierten Nachwuchskräften decken (muß); zum anderen steht sie nach wie vor im Dienst ihres alten Bildungsideals: der Überlieferung der klassischen Gehalte der europäischen Kultur."²⁹ Die in diesem doppelten Auftrag enthaltene berufspropädeutische Funktion zur "Vorbereitung für einen nichtakademischen Beruf"³⁰ wird folgendermaßen erläutert: "Die Welt der technischen Zivilisation erhält in allen ihren Bereichen ihr Gepräge durch die Wissenschaft und hat deshalb einen rasch wachsenden Bedarf an Nachwuchskräften mit gehobener wissenschaftlicher Grundbildung; für ein breites Berufsfeld der Wirtschaft und Verwaltung verlangt sie aber nicht das Hochschulstudium. In steigendem Maße gehen Abiturienten in solche Berufe. Die Höhere Schule muß auch ihren Bildungsbedürfnissen gerecht werden."³¹ Dabei differenziert sich der Bildungsbegriff in eine neue wissenschaftlich-technisch-

ausgerichtete Bildung und eine herkömmliche Bildung über das Kulturprinzip. Der Deutsche Ausschuß stellt fest: "Die technische Zivilisation hat eine höhere Bildung entstehen lassen, die mit einer eigenen Struktur und Gesetzmäßigkeit neben die überlieferten Formen tritt und dazu zwingt, die ihr entsprechenden neuen Lehrgehalte in die Bildungspläne der Höheren Schulen einzuführen."³² Diese prinzipielle Erweiterung des Bildungsbegriffs stieß auf starke Kritik von gymnasialpädagogischer Seite³³.

Aus dem doppelten Auftrag der höheren Schule und der Differenzierung der Bildung leitet der Deutsche Ausschuß eine Typengliederung des gymnasialen Bildungsganges in einen modernen Typ, das "Gymnasium", und einen traditionellen Typ, die "Studienschule", her³⁴. Darüber hinaus werden Gymnasium und Studienschule noch weiter gegliedert³⁵. Dem Deutschen Ausschuß scheint in einer ungliederten höheren Schule eine wissenschaftliche Grundbildung nicht mehr einlösbar: "Es kann nicht mehr jeder Abiturient in dem Sinne 'allgemein' gebildet sein, daß ihm alle wesentlichen Bereiche unserer Kultur durch eine wissenschaftliche Grundbildung erschlossen sind."³⁶ Gleichwohl wird aber eine "gemeinsame Grundbildung" für beide Typen der höheren Schule ausdrücklich angestrebt. Die Typengliederung "erfordert vom Einzelnen Verzicht und Begrenzung; sie fordert ebenso für alle einen hinreichend breiten gemeinsamen Grund, auf dem allein gegenseitige Ergänzung und Zusammenwirken der Menschen verschiedener Bildungstypen möglich ist."³⁷ Und in der Diskussion über den Rahmenplan erklärt der Deutsche Ausschuß mit Nachdruck, daß "er für alle Typen der Höheren Schule eine gemeinsame Grundbildung (fordert)."³⁸

Zur Sicherung der gemeinsamen Grundbildung beider Typen der höheren Schule mit ihren jeweiligen Zweigen wird eine bis zum 11. Schuljahr verlängerte Mittelschule vorgeschlagen, in der bestimmte Fächer zum Abschluß kommen³⁹. In der zweijährigen Oberstufe wird neben vier für den jeweiligen Oberstufentyp charakteristischen Fächern ein "Wahlleistungsfach" eingeführt⁴⁰. Die geringe Anzahl von Fächern wird als Beitrag zur Lösung des Problems der Stofffülle angesehen. Das Wahlleistungsfach kommt besonders dem exemplarischen Lernen und den individuellen Interessen entgegen. Die in der Oberstufe angestrebte "Entfaltung der Selbständigkeit" ist von der "Entfaltung der persönlichen Interessenrichtung" nicht zu trennen, womit das Wahlleistungsfach auf die "Kernfächer" zurückwirkt und für diese unentbehrlich ist⁴¹. Es soll keine Spezialisierung erfolgen, "sondern am konkreten Stoff der eigentliche Bildungsgehalt der Fächer erschlossen werden. Der Schüler soll die Erfahrung machen, daß jede Interessenrichtung, wenn man

sie erstnimmt, den Zugang zu einer allgemeinen Bildung eröffnet."⁴² Damit wird dem durch v.Cube repräsentierten Konzept der "produktiven Einseitigkeit" entsprochen, nach dem im Gegensatz zum geschlossenen gymnasialen Bildungskanon eine individuelle Schwerpunktbildung in der Oberstufe vorzunehmen ist, die aber gleichwohl zur allgemeinen und nicht zur speziellen Bildung führen soll⁴³. Die produktive Einseitigkeit ist, so Eckerle, das "Mittel zum Aufbau der gemeinsamen wissenschaftlichen Grundbildung von Studienschule und Gymnasium"⁴⁴. Nach Eckerle werden über das Wahlpflichtfach und die Kernfächer in der wissenschaftlichen Grundbildung die Voraussetzungen für wissenschaftliches Arbeiten und Denken geschaffen, wobei sie aus dem Konzept des Rahmenplans folgert, "daß das Wesentliche der wissenschaftlichen Grundbildung in einem Fach erarbeitet werden kann."⁴⁵ Im Rahmenplan selbst aber bleibt die Definition der wissenschaftlichen Grundbildung unbestimmt. Dies gilt auch für die Differenzierung der Grundbildung in eine kanoneinheitliche gemeinsame Grundbildung der Obersekunda bzw. Mittelschule und eine mit der Schwerpunktbildung verbundene Grundbildung der Oberstufe. Anzunehmen ist, daß in der Differenzierung der Versuch zu sehen ist, sowohl dem Konzept der kyklischen Grundbildung als auch dem der produktiven Einseitigkeit gerecht zu werden⁴⁶.

Für die Reform der gymnasialen Oberstufe von 1960/1961 boten sich auf der Grundlage der zuvor entwickelten Konzepte zwei unterschiedliche Wege zur Lösung der Gymnasialprobleme und zur Gestaltung der gymnasialen Grundbildung an: Erstens, das Festhalten an einem über die Initiationen einzugrenzenden, aber dennoch geschlossenen Fächerkanon in Anlehnung an die kyklische Grundbildung und zweitens, eine Schwerpunktbildung nach dem Prinzip der produktiven Einseitigkeit mit einem erheblich zu reduzierenden Fächerkanon. Bei dem zweiten Weg wäre besonders das Verhältnis von Grundbildung und individueller Schwerpunktbildung über die im Rahmenplan hinausgehenden Aussagen zu klären gewesen.

In den KMK-Beschlüssen von Saarbrücken und Stuttgart - ersterer gibt die strukturellen Bestimmungen der Reform an, letzterer die didaktischen - wird keinem der beiden Wege eindeutig gefolgt. Überhaupt sind die Bezüge der KMK-Beschlüsse zu den zuvor entwickelten Konzepten, die in der Reformvorbereitung berücksichtigt wurden, nicht ausgewiesen⁴⁷. Eine eigenständige bildungstheoretische Position ist aus den Beschlüssen ohnehin nicht zu ersehen. Schindler charakterisiert die Beschlüsse von daher auch als einen "unidentifizierbaren Text" und als ein "pseudobildungstheoretisches Konzept"⁴⁸.

In den Stuttgarter Empfehlungen wird als erste Aufgabe der Oberstufe die "allgemeine Grundbildung für wissenschaftliche Studien" genannt. Ergänzend wird

hinzugefügt, daß damit "auch die Voraussetzungen für die Ausbildung in anderen Berufen mit erhöhten geistigen Anforderungen" geschaffen werden⁴⁹. Diese Aussage über die berufspropädeutische Funktion der Grundbildung wird, wie insgesamt die Frage des sowohl in der kyklischen Grundbildung als auch im Rahmenplan erörterten Berufs- und Zwecksbezugs von Bildung, nicht weiter vertieft. Unter den Aufgaben der Oberstufe wird zudem das folgende übergeordnete Bildungsziel angeführt: "Der Schüler der Oberstufe soll Ursprünge und grundlegende Inhalte unserer Welt erkennen, damit er sich für ihre verpflichtenden Forderungen in Freiheit und Verantwortung entscheiden kann."⁵⁰ Diese offene Formulierung läßt ebenso wie das Verständnis der allgemeinen Grundbildung als Hochschulreife mit berufspropädeutischer Reichweite sowohl das bildungstheoretische Konzept der produktiven Einseitigkeit als auch das Konzept der kyklischen Grundbildung zu.

Die strukturellen Bestimmungen für die Oberstufenreform entsprechen in mehreren Punkten dem Konzept der Schwerpunktbildung. So wird in der Saarbrücker Rahmenvereinbarung auf die Probleme der Gymnasialentwicklung, insbesondere auf das Problem der Stofffülle, folgende Antwort gegeben: "Beschränkung der Zahl der Unterrichtsgebiete, Beschränkung der Lehrstoffe durch paradigmatische Auswahl und Bildung von Schwerpunkten, Umwandlung von Pflichtfächern in Wahlpflichtfächer, Umwandlung bisheriger Pflichtfächer zu freiwilligen Unterrichtsveranstaltungen."⁵¹ Diese Maßnahmen, denen auch didaktisch entsprochen wird⁵², korrespondieren mit der in der Vereinbarung enthaltenen Anerkennung der Typengliederung der Oberstufe und der Unterteilung des Unterrichts in einen Kern- und einen Wahlbereich⁵³. Für die drei Haupttypen des Gymnasiums, den altsprachlichen, den neusprachlichen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Typ, sind nur noch 7 bis 9 Fächer anstelle von zuvor 13 bis 15 Fächern obligatorisch⁵⁴. Typenübergreifend besteht ein gemeinsamer Pflichtkanon von nur 6 Fächern⁵⁵. Generell werden die Fächer in "Kernpflichtfächer", "verbindliche Unterrichtsfächer" und "Wahlpflichtfächer" unterteilt⁵⁶. Für den Schüler ist ein Wahlpflichtfach aus dem naturwissenschaftlichen oder fremdsprachlichen Bereich zu wählen, wobei gegenüber dem "Wahlleistungsfach" des Rahmenplans die Wahlfreiheit eingeschränkt ist. Bemerkenswert ist das Fehlen der Naturwissenschaften im Kernpflichtbereich der sprachlichen Gymnasien und die über länderspezifische Regelungen gegebene Möglichkeit, in den sprachlichen Schultypen Mathematik bzw. im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schultyp die Fremdsprache am Ende der Klasse 11 oder 12 abzuschließen⁵⁷.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß für die Grundbildung die Verpflichtung auf eine feste, wenn auch leicht zu variierende Fächergruppe kennzeichnend ist. Eine Priorität für das Konzept der kyklischen Grundbildung ist damit aber nicht verbunden. Die Frage, wie das Verhältnis von individueller Schwerpunktbildung und Grundbildung zu gestalten ist, bleibt in den Beschlüssen ebenso offen wie die generelle bildungstheoretische Orientierung der Grundbildung zwischen den Ansprüchen einer kyklischen und einer über die produktive Einseitigkeit bestimmten Bildung.

Die 1969 veröffentlichten "Kriterien der Hochschulreife" des Schulausschusses der WRK knüpfen nicht an die KMK-Beschlüsse von 1960/1961 an, sondern verstehen sich, wie Scheuerl in seinen Vorbemerkungen ausführt, in Kontinuität zum Tutzingener Maturitätskatalog und zur kyklischen Grundbildung⁵⁸. Die Neufassung des Maturitätskatalogs erfolgte sowohl aus Gründen der inneren Weiterentwicklung als auch aus Gründen der Mitsprache in der sich abzeichnenden umfassenden Reform der Oberstufe. Dabei wird die Position der WRK zu dem oben umrissenen sozialen und strukturellen Wandel des Gymnasiums und zur Bildungsreform kaum deutlich, obwohl die veränderte Situation in den Hochschulreifekriterien mehrfach angesprochen wird⁵⁹. Ebensowenig wird die Kontinuität zur zyklischen Grundbildung durch eine entsprechende bildungstheoretische Position untermauert. Statt dessen wird von Scheuerl der Verzicht auf ein bildungstheoretisch, wissenschaftstheoretisch oder normativ festgelegtes Konzept mit der notwendigen Offenheit begründet, um "unter gegebenen historisch-gesellschaftlichen Prämissen einen Konsens über Zugangskriterien zum wissenschaftlichen Studium zu erzielen"⁶⁰.

Im einzelnen unterscheidet die WRK in den Hochschulreifekriterien ein "gemeinsames Anforderungsminimum" bzw. einen Bereich der "Grundanforderungen" von einem in der Schwerpunktbildung einzulösenden Bereich der "gehobenen Anforderungen", "so daß in der allgemeinen Hochschulreife künftig individuell wählbare produktive Schwerpunkte mit einem Mindestmaß allgemein verbindlicher Orientierungen und Einsichten verbunden sind."⁶¹ Damit wird das Konzept der kyklischen Grundbildung prinzipiell im Sinne des Konzepts der produktiven Einseitigkeit erweitert. Scheuerl hebt so auch die im Vergleich zu früher "stärkere und kontrastreichere individuelle Profilierung" der Oberstufenbildung hervor und kommt - ähnlich der Argumentation im Rahmenplan - unter Hinweis auf die Differenzierung der Wissenschaften zu dem Schluß: "'Allgemeine Hochschulreife' heißt nicht zugleich: für alle dasselbe, sondern enthält angesichts des sich mehr und mehr differenzierenden 'Gesamthochschulbereichs' nur noch die Forderung, jeder Interessent an

wissenschaftlichen Studien sollte an wenigstens zwei ausgewählten Fachgebieten schon auf der Schule an wirklich wissenschaftliche Arbeitsweisen herangekommen sein.⁶² Die gehobenen Anforderungen, die in zwei, höchstens drei Fächern einzulösen sind⁶³, sollen "wissenschaftliches Arbeiten" intensiv vorbereiten; sie zielen auf eine über die üblichen Gymnasialleistungen hinausgehende "Vertiefung und Spezialisierung" ab⁶⁴. Eine Spezialisierung "als direkte Vorbereitung auf jeweils spezielle Fachstudiengänge an den Hochschulen" weist die WRK aber zurück, da die gehobenen Anforderungen auf eine allgemeine und keine fachgebundene Studienbefähigung abzielen⁶⁵. Mit diesen Aussagen wird nicht nur dem Konzept der produktiven Einseitigkeit entsprochen, sondern es besteht auch eine gewisse Übereinstimmung zu der oben referierten bildungstheoretischen Position, nach der über die Spezialisierung das Allgemeine zu erreichen sei. Untermauert wird dies zudem dadurch, daß die inhaltlich-stofflich bewußt nicht festgelegten gehobenen Anforderungen durch "formale Rahmenforderungen wie 'intensiveres Eindringen in ein spezielles Interessengebiet', 'gesteigertes Methodenbewußtsein', 'selbständige, studiennähere Arbeitsweise'" eingegrenzt werden⁶⁶.

Zur Sicherung der Grundbildung schlägt die WRK drei "etwa gleich gewichtige Aufgabenfelder" vor, und zwar das sprachliche und literarische Aufgabenfeld, das mathematische und naturwissenschaftliche Aufgabenfeld und das gesellschaftliche und geschichtliche Aufgabenfeld⁶⁷. Diese Aufgabenfelder werden zwar in Kontinuität zu den Strukturkriterien der kyklischen Grundbildung aufgefaßt, gegenüber den kulturhistorisch und wissenschaftssystematisch hergeleiteten Initiationen Flitners stellen sie aber einen "pragmatischen Kompromiß zwischen verschiedenartigen didaktischen Ordnungsprinzipien dar."⁶⁸ Diese didaktischen Ordnungsprinzipien entsprechen "kategorialen", "formalen" und "inhaltlichen" Zielsetzungen, die sich in den Aufgabenfeldern wechselseitig durchdringen⁶⁹. Die in Orientierung an den bestehenden Gymnasialfächern festgelegten Grundanforderungen werden aufgabenspezifisch beschrieben⁷⁰. Sie sind mit den Zielen des Verständnisses wissenschaftlicher Zusammenhänge und der Wahrnehmung der besonderen Verantwortung in Beruf und Gesellschaft nach dem Studium verbunden⁷¹.

Eine berufspropädeutische Funktion der Oberstufenbildung wird - abgesehen von dem zuletzt genannten Hinweis - weder für den Grund- noch für den Schwerpunktbereich formuliert. Besonders hervorzuheben sind für diesen zweiten Maturitätskatalog der WRK zwei Festlegungen: Zum einen bleibt ein verbindlicher, über die Aufgabenfelder hergeleiteter Grundbildungskanon bestehen; zum anderen wird im Gegensatz zur kyklischen Grundbildung und in Anlehnung an das Prinzip der

produktiven Einseitigkeit eine Schwerpunktbildung in mindestens zwei Bereichen gefordert, um angesichts der Wissenschaftsentwicklung und -spezialisierung die allgemeine Studierfähigkeit einlösen zu können. Dabei bleibt die individuelle Schwerpunktbildung im Verhältnis zur Grundbildung ähnlich ungeklärt wie in der Reform der gymnasialen Oberstufe von 1960/61. Die WRK betont zwar die Verbindung beider Bereiche, aber die individuelle Schwerpunktbildung impliziert - so die Diskussion seit Ende der 50er Jahre - ein ganz anderes bildungstheoretisches Konzept als das der zyklischen Grundbildung.

Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats wird nun die Bildungsorientierung am traditionellen gymnasialen Fächerkanon aufgegeben. Ausgehend davon, daß "ein enzyklopädisches Wissen und eine umfassende Allgemeinbildung" in einer wissenschaftsbestimmten Zivilisation weder legitimierbar noch einlösbar sind, besteht das Ziel des Unterrichts im Sekundarbereich in einer "schwerpunktbestimmten Allgemeinbildung"⁷². Der Intention der produktiven Einseitigkeit folgend, stellt die Schwerpunktbildung keine Spezialbildung dar, sondern führt zur formal verstandenen Allgemeinbildung: "Die Schwerpunktbildung unterscheidet sich von der Spezialisierung dadurch, daß die Schwerpunktfächer des Lernenden gerade in ihrer allgemeinbildenden Bedeutung anerkannt und dementsprechend unterrichtet werden, nicht aber im Hinblick auf Spezialistenfunktionen. Allgemeine Fähigkeiten wie die zu methodischer Analyse und Argumentation, zu kritischer Beurteilung und begründeter Entscheidung können auf verschiedenen Feldern eingeübt und erworben werden."⁷³

In Übereinstimmung mit zentralen Postulaten der Bildungsreform, so der materialen Einlösung von Verfassungsgeboten und einem hauptsächlich als Sozialisationsaufgabe verstandenen dynamischen Begabungsbegriff, geht der Deutsche Bildungsrat zentral von der Wissenschaftsbestimmtheit allen Lernens aus⁷⁴. Grundlegend ist die Intention, Chancengleichheit und Wissenschaftsorientierung der Bildung miteinander zu verbinden. Ähnlich der oben referierten bildungstheoretischen Neuorientierung wird die wissenschaftliche Bildung als die allgemeinste und alles Lernen vereinheitlichende Allgemeinbildung angesehen: "Die Zielorientierung, die pädagogische Grundlinie, die Wissenschaftsbestimmtheit sowohl der Lerninhalte als auch der Vermittlung müssen für alle Schullaufbahnen in gleicher Weise gelten. Wenn sich Schullaufbahnen auch weiterhin nach Lerninhalten, Lernverfahren und Lernansprüchen unterscheiden werden, so wird es doch nicht länger möglich sein, Rangunterschiede dadurch zu begründen, daß man einer volkstümlichen eine wissenschaftliche Bildung entgegensetzt. Das organisierte Lernen soll für alle wissen-

schaftsorientiert sein."⁷⁵ Dadurch aber, daß die Wissenschaftsorientierung den Kern aller Schulbildung darstellt, ist die wissenschaftliche Grundbildung nicht mehr an die gymnasiale Oberstufe oder die Erlangung der Hochschulreife gebunden. "Sie wird", wie Eckerle feststellt, "dem gesamten Bereich schulischer Ausbildung als Leitziel gesetzt."⁷⁶ Speziell in der Oberstufe geht es um den Erwerb einer "erweiterten Grundbildung", so der Deutsche Bildungsrat 1969, der eine sowohl studien- als auch berufsvorbereitende Funktion zukommt⁷⁷.

In den Ausführungen des Strukturplans zur Sekundarstufe II wird diese als "differenzierte Einheit" verstanden⁷⁸, in der unterschiedliche Bildungsgänge entweder zu einem Abitur II - in Abgrenzung zum Abitur I der Sekundarstufe I - oder zu einem berufsqualifizierenden Abschluß führen⁷⁹. Das Abitur II kann in gymnasialen und beruflichen Bildungsgängen erworben werden. Die studien- und berufsbezogenen Bildungsgänge, für die hinsichtlich ihrer Wissenschaftsorientierung ohnehin kein Unterschied besteht⁸⁰, nähern sich "durch die Aufnahme fachtheoretischer Kurse in die studienbezogenen Curricula und die Verstärkung allgemeiner Inhalte in beruflichen Curricula" einander an⁸¹. Die drei herkömmlichen Gymnasialtypen und die Sonderformen des Gymnasiums bilden zusammen mit der Fachoberschule die "gymnasialen Oberstufen"⁸², deren Zielsetzung "nicht einseitig auf den Erwerb der Studierfähigkeit für ein Studium an wissenschaftlichen Hochschulen hin ausgerichtet (ist). Neben dieses bisher einzige Ziel treten andere Ziele, wie die Vorbereitung zum Fachhochschulstudium und zum direkten Eintritt in eine Berufsbildung außerhalb des Hochschulbereichs. Dadurch kommen zu den bisher üblichen Lerninhalten des Gymnasiums neue hinzu."⁸³ Die bereits im Rahmenplan angesprochene berufspropädeutische Funktion der Oberstufe des Gymnasiums auch für nichtakademische Berufe wird damit in die Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe aufgenommen und durch die Verschränkung der Bildungsgänge sowie die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung in einen völlig neuen strukturellen und bildungstheoretischen Zusammenhang gestellt.

Die Struktur der gymnasialen Oberstufen besteht in der Unterteilung des Unterrichts in einen Pflicht- und einen Wahlbereich. Anstelle des Klassen- und Fachsystems tritt ein "offenes Kurssystem", das neuen Lernzielen und der Individualisierung des Lernens - einem weiteren schulstufenübergreifenden Grundsatz des Strukturplans⁸⁴ - entgegenkommt sowie "auch neue Formen der Zusammenarbeit zwischen gymnasialen Oberstufen und beruflichen Schulen" erleichtert⁸⁵. Der Pflichtbereich dient dem Ziel, "dem Schüler die Kenntnisse zu vermitteln, die für jegliches Verständnis von Wissenschaft, für eine rationale Erkenntnis der

sozialen Welt und für die Kommunikation in dieser Welt notwendig sind."⁸⁶ In den Pflichtkursen, die mit Religionslehre acht Bereiche umfassen⁸⁷, wird ein "für alle Schüler verbindliches Minimum an allgemeinen Lerninhalten" angestrebt⁸⁸, wobei anzumerken ist, daß die oben erwähnte "erweiterte Grundbildung" der Oberstufe über den Pflichtbereich hinausgeht. Der Wahlbereich umfaßt u.a. Technik sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften⁸⁹. Er ermöglicht dem Schüler "in seinem persönlichen Curriculum einen oder mehrere Schwerpunkte zu bilden", die der individuellen "Profilierung durch systematisches und vertieftes Einüben wissenschaftlicher Denkformen" dienen⁹⁰. Mit der Wahl eines Schwerpunktes werden zugleich die ergänzenden Zusatzkurse bestimmt, "durch die sich das Schwerpunktfach zu einem Schwerpunktbereich ausweitet."⁹¹

Im Vergleich zum Rahmenplan, zu den KMK-Beschlüssen von 1960/61 und zu den Hochschulreifekriterien kommt dem Wahl- bzw. Schwerpunktbereich im Strukturplan das größte Gewicht zu. Dem Konzept der produktiven Einseitigkeit wird hier am stärksten entsprochen, und zwar im Zusammenhang mit einer neuen bildungstheoretisch-didaktischen Orientierung, die besonders durch das Wissenschafts- und Rationalitätsprinzip, die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung sowie die Individualisierung des Bildungsweges gekennzeichnet ist. Die seit der neuhumanistischen Bildungsreform bestehende Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung sowie der Bezug auf einen über das Kulturprinzip legitimierten Inhalts- und Bildungskanon werden damit aufgegeben. Die Kombination von gemeinsamer Grundbildung und Schwerpunktbildung bleibt in den gymnasialen Oberstufen aber ebenfalls unausgewiesen. Zudem bleibt unklar, inwieweit durch die Schwerpunktbildung und die damit verbundene bildungstheoretische Auffassung die Grundbildung mitgeprägt wird.

4.1.2 Die wissenschaftspropädeutische Grundbildung und Vorschläge zur "Weiterentwicklung"

Versucht man, die Problemsituation der gymnasialen Oberstufe vor der Reform von 1972 unter Berücksichtigung der historischen Gymnasialentwicklung und der Bildungsdiskussion der 50er und 60er Jahre zu erfassen, dann lassen sich die folgenden Hauptprobleme benennen:

- die Modernisierung der Bildungsinhalte und die Bewältigung der Stofffülle;
- die Typendifferenzierung und die Entwicklung eines einheitlichen Bildungsverständnisses;

- das Verhältnis zwischen individueller Schwerpunktbildung und gemeinsamem Fächerkanon;
- die Frage der berufspropädeutischen Funktion der gymnasialen Oberstufe für nichtakademische Berufe;
- das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung, und zwar sowohl als Problem in der gymnasialen Oberstufe als auch als oberstufenübergreifendes Problem.

Betrachtet man demgegenüber die Entwicklung der gymnasialen Grundbildung, die immer wesentlich als Konzept zur Lösung der Gymnasialprobleme begriffen wurde, so sind in dieser Entwicklung drei Grundbildungsansätze zu unterscheiden, auf die in der Vorbereitung der Reform von 1972 zurückgegriffen werden konnte:

1. Die Grundbildung als ein aller Spezialisierung vorausgehender geschlossener Kreis geistiger Grundeinsichten und Grunderfahrungen in Anlehnung an das Konzept der kyklischen Grundbildung. Über die Initiationen oder ähnliche bildungstheoretisch-didaktische Strukturkriterien wird ein fester Bildungskanon hergeleitet, der dem enzyklopädisch verstandenen traditionellen Allgemeinbildungsverständnis entspricht.
2. Eine über das Prinzip der produktiven Einseitigkeit herzustellende wissenschaftliche Grundbildung, nach der eine allgemeine Einführung in wissenschaftliche Verfahren, Arbeits- und Erkenntnisweisen stattfindet. Die wissenschaftliche Grundbildung kann am Beispiel eines oder weniger wissenschaftlicher Fächer oder Fachgebiete erworben werden. Die über die individuelle Schwerpunktsetzung bestimmten Fächer sind substituierbar.
3. Die Kombination einer verbindlichen, über einen eingeschränkten Fächerkanon festgelegten Grundbildung mit einer individuell vorzunehmenden Schwerpunktbildung. Der Fächerkanon ist über bildungstheoretisch-didaktische Strukturkriterien zu bestimmen. Über ihn ist eine gemeinsame Grundbildung durch die Ausweisung eines Mindestniveaus festgelegt, während durch die Schwerpunktbildung erweiterte Kenntnisse und Fähigkeiten sowie vertiefte Verfahrens- und Erkenntnisweisen erworben werden. Die Alternative, entweder Beibehaltung eines enzyklopädisch angelegten Fächerkanons zur Einlösung einer material verstandenen Allgemeinbildung oder Auflösung des Fächerkanons zur Erlangung einer methodisch-formal bestimmten Allgemeinbildung, besteht nicht.

Für die Reform der gymnasialen Oberstufe mußte sich das kyklische Grundbildungsverständnis aufgrund des Struktur- und Funktionswandels des Gymnasiums

sowie der realistischen Wende der Pädagogik von vornherein ausschließen. Wie sich zeigen wird, nahm die in der Reform von 1972 festgelegte wissenschaftspropädeutische Grundbildung vor allem Bestimmungsmomente des zweiten Ansatzes auf.

Für die Vorbereitung der KMK-Vereinbarung von 1972 - auch als "Bonner Vereinbarung" bezeichnet - waren die Hochschulreifekriterien der WRK und der Strukturplan des Deutschen Bildungsrats von besonderer Bedeutung⁹². Darüber hinaus bezog die KMK die seit den Beschlüssen von Saarbrücken und Stuttgart bestehende Reformdiskussion sowie die in zahlreichen Schulversuchen in der zweiten Hälfte der 60er Jahre gemachten Erfahrungen⁹³ mit in die vorbereitenden Beratungen ein. Unterricht soll so strukturiert werden, "daß sowohl eine gemeinsame Grundausbildung für alle Schüler gewährleistet als auch der individuellen Spezialisierung Raum gegeben ist."⁹⁴ Die Organisation des Unterrichts in einen Pflicht- und Wahlbereich sowie in Grund- und Leistungskurse soll die Verbindung von gemeinsamer Grundbildung und individueller Schwerpunktbildung strukturell ermöglichen. Die Grund- und Leistungskurse sind in der Regel den Fächern in drei - nach dem Vorbild der Hochschulreifekriterien gebildeten - Aufgabenfeldern zugeordnet, und zwar dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld, dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld und dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld⁹⁵.

Die gemeinsame Grundbildung wird durch Pflichtbindungen festgelegt, d.h. durch die Wahrnehmung einer bestimmten Anzahl von Wochenstunden und Kursen. Dabei umfaßt der Pflichtbereich - Pflicht- und Wahlbereich stehen im Verhältnis 2 zu 1 - die drei obengenannten Aufgabenfelder und die Fächer Religionslehre und Sport⁹⁶. Im Pflichtbereich sind mindestens 22 bzw. 16 Stunden pro Aufgabenfeld in Grund- und Leistungskursen zu belegen, wobei den Grundkursen die besondere Aufgabe der Sicherung der gemeinsamen Grundbildung zukommt⁹⁷. Mit den Pflichtbindungen ist keine Festlegung auf einen bestimmten, für alle verbindlichen Fächerkanon verbunden⁹⁸. Nur mit Deutsch und Mathematik - mindestens je zwei Kurse - sind in den Aufgabenfeldern für die vier Kurshalbjahre bestimmte Fächer vorgeschrieben. Weitere Auflagen bestehen darin, daß der Schüler je zwei Halbjahreskurse in der gewählten Fremdsprache, in Literatur bzw. Kunst sowie vier Halbjahreskurse in den Naturwissenschaften zu belegen hat. Zudem muß eines der beiden zu wählenden Leistungsfächer eine Fremdsprache oder Mathematik oder eine Naturwissenschaft sein.

Im Pflichtbereich handelt es sich also mit Ausnahme der Fächer Deutsch, Mathematik, Religion und Sport um einen Wahlpflichtbereich. Die in einem Aufga-

benfeld zu belegenden Fächer sind zu einem großen Teil untereinander substituierbar. Die gemeinsame Grundbildung ist somit durch eine weitgehende Offenheit und Fächerunbestimmtheit gekennzeichnet⁹⁹. Hierin ist auch der entscheidende Unterschied zu den Hochschulreife Kriterien der WRK zu sehen, die, wie dargestellt, den Schüler weiter auf einen Grundbildungskanon verpflichten. Auch der Pflichtbereich der gymnasialen Oberstufen im Strukturplan unterscheidet sich durch seine Fächer- bzw. Kursfestlegung grundsätzlich vom Pflichtbereich in der Bonner Vereinbarung.

Inhaltliche Zielvorstellungen der Grundbildung werden lediglich im einführenden Bericht zu der Vereinbarung angesprochen. Als Ziel der Aufgabenfelder des Pflichtbereichs wird die Sicherung der "Orientierung" genannt, "die für das Zurechtfinden und das gegenseitige Verständnis in einer komplizierten und interdependenten Gesellschaft unerlässlich ist."¹⁰⁰ Die allgemeine Zielsetzung der Orientierung wird detailliert, indem die "systematisierende und problematisierende" Vermittlung von "grundlegenden wissenschaftlichen Verfahrens- und Erkenntnisweisen", die Vorbereitung auf "staatsbürgerliches Handeln" und die Befähigung zu "allgemeiner Kommunikation" als Teilziele genannt werden¹⁰¹. Diese für alle Schüler der gymnasialen Oberstufe geltenden Ziele sind aber auch im Wahlbereich einzulösen. Sie sind nach Eckerle als "übergeordnete Ziele der Oberstufenreform" anzusehen, die weder untereinander in Beziehung gesetzt noch in der Vereinbarung präzisiert werden¹⁰².

Die besondere Anlage der Grundbildung, vor allem die weitgehende Freigabe der Fächer, ist aus diesen Zielvorstellungen ohnehin nicht zu ersehen. Die annähernde Auflösung des Fächerkanons entspricht statt dessen dem wohl wichtigsten, mit dem traditionellen gymnasialen Allgemeinbildungsverständnis brechenden Grundsatz der Reform, daß ein bestimmter Fächerkanon angesichts des zentralen Bezugs auf die wissenschaftliche Bildung unhaltbar ist, daß im Prinzip jedes wissenschaftliche Fach dem gymnasialen Oberstufenangebot zugehört¹⁰³. In den fünf Jahre nach der Bonner Vereinbarung erschienenen Empfehlungen der KMK zur pädagogischen Gestaltung der gymnasialen Oberstufe wird die Grundbildung dementsprechend als "wissenschaftspropädeutische Grundbildung" bezeichnet, deren Charakteristikum in der "Vorbereitung auf die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens" besteht¹⁰⁴. Die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftspropädeutik wird in den Empfehlungen damit begründet, "daß alle Fächer der gymnasialen Oberstufe hinsichtlich ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion Gleiches oder Ähnliches leisten können, weil sie alle über Elemente verfügen, mit

deren Hilfe geistige Strukturen ausgeprägt werden, welche Übertragungen auf andere Lernsituationen zulassen. Solche Elemente sind z.B. Begriffe, Methoden, Operationen, Gesetze, ästhetische Formen."¹⁰⁵ Aufgrund der Orientierung der Grundbildung an der Wissenschaftspropädeutik stellt Kaiser zusammenfassend fest: "Die gemeinsame Grundbildung wird nicht mehr an die Vermittlung eines festen Bestands materialer Kenntnisse gebunden, sondern sie wird - methodisch-formal verstanden - am Prinzip des wissenschaftspropädeutischen Lernens orientiert."¹⁰⁶

Die wissenschaftspropädeutische Grundbildung stellt somit eine Ablösung von der kanonisierten Grundbildung dar, wie sie in der kyklischen Grundbildung und - wenn auch eingeschränkt - in der Reform von 1960/61 und in den Hochschulreife-kriterien vertreten wurde. Die wissenschaftspropädeutische Grundbildung entspricht am stärksten dem zu Beginn dieses Abschnitts unter 2. angeführten Grundbildungs-ansatz, der dem Prinzip der produktiven Einseitigkeit und einem formalen Bildungs-verständnis folgt. So wie die Bonner Vereinbarung nach Eckerle insgesamt "dem didaktischen Prinzip der produktiven Einseitigkeit die organisatorische Form (gibt)"¹⁰⁷, so gilt dies auch für die Grundbildung. Eine bildungstheoretische und konzeptionelle Bestimmung der Grundbildung ist mit dieser Orientierung und dem Abrücken von einem verbindlichen Fächerkanon aber nicht gegeben. Eckerle/Kraak stellen fest, "daß eine Konzeption für das, was Kernstück der Reform sein sollte, fehlt: eine wissenschaftliche Grundbildung, die eine Einführung in Prinzipien und Vorgehensweisen wissenschaftlichen Arbeitens darstellt"¹⁰⁸. Abgesehen von dieser fehlenden Grundlegung wäre vor allem das bereits im letzten Abschnitt mehrfach erörterte zentrale Problem des Verhältnisses von individueller Schwerpunktbildung und Grundbildung zu lösen gewesen. Mit den allgemeinen Hinweisen, daß die wissenschaftspropädeutische Grundbildung der Vorbereitung auf die Methoden wissen-schaftlichen Arbeitens und dem Erwerb kognitiver Fähigkeiten diene, entzieht sich die Grundbildungsbestimmung der eigentlichen Problematik von Schwerpunktbildung und gemeinsamer Grundbildung. Denn jede fachlich-wissenschaftsorientierte Spezia-lisierung entspricht den Anforderungen einer so festgelegten wissenschaftspropä-deutischen Grundbildung, widerspricht aber in der Regel in ihrer Spezialisierung einer Grundbildung, die allen gemeinsam ist. Zudem stellt sich die Frage, ob die Gemeinsamkeit der Grundbildung überhaupt substantiell an das wissenschaftspro-pädeutische Lernen gebunden werden kann. Zu beantworten ist diese Frage nur, indem zum einen eine fächerübergreifende Grundbildungskonzeption als Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten ausgewiesen wird¹⁰⁹, zum anderen Klarheit dar-über gewonnen wird, inwieweit die gemeinsame Grundbildung formal und inwieweit sie material auszuweisen ist. Die Reformkonzeption von 1972 gibt auf beide Punkte keine Antwort.

Insgesamt ist die bildungstheoretisch-didaktische und konzeptionelle Unausgewiesenheit der Grundbildung in der Bonner Vereinbarung als Kennzeichen einer Reform anzusehen, die ihrem Selbstverständnis nach als Organisationsreform angelegt war und der die inhaltliche Reform erst nachfolgen sollte¹¹⁰. Schindler stellt dazu fest, daß durch die Vorwegnahme der Organisationsreform mit der seit der neuhumanistischen Bildungsreform üblichen Vorgehensweise in den Gymnasialreformen, nämlich zunächst die Inhalts- und dann die Organisationsreform durchzuführen, gebrochen wurde. Sie kommt zu dem Schluß: "Durch ihre Umkehrung der bisherigen Reformansätze brachte die 'Bonner Vereinbarung' den Gymnasien eine Schwierigkeitsanhäufung von bislang wohl kaum vorgekommenem Ausmaß"¹¹¹. Flößner u.a. weisen darauf hin, daß die gymnasiale Oberstufe durch die Vereinbarung "wahrhaft pluralistisch" strukturiert wurde, daß damit aber für den eigentlichen Reformprozeß lediglich "die strukturelle Voraussetzung zur Erreichung zahlreicher möglicher Ziele" gegeben war¹¹².

Bezogen auf die zu Anfang dieses Abschnitts genannten Gymnasialprobleme ergaben sich durch den Reformansatz von 1972 eine neue Situation, und zwar nicht nur in struktureller, sondern auch in inhaltlicher Hinsicht. So weisen die angenommene Gleichwertigkeit der Fächer und die wissenschaftspropädeutische Grundbildung darauf hin, daß anstelle des seit der neuhumanistischen Bildungsreform vorherrschenden Kulturprinzips das Wissenschaftsprinzip als Kern der Oberstufenbildung angesehen wurde. Mit der Schwerpunktbildung und den Wahlmöglichkeiten sollte der Bildungsprozeß über das individuelle Interesse an konkrete gesellschaftliche Kenntnisse, Denk- und Verfahrensweisen gebunden werden, was ebenso wie die Zielsetzung der "Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung"¹¹³ auf ein gesellschaftseinbeziehendes Bildungsverständnis deutet. Durch die angenommene Gleichwertigkeit der Fächer und die individuelle Schwerpunktbildung sollte zudem das Problem der Stofffülle gelöst werden, wobei mit der Neustrukturierung des Unterrichts die Aufhebung der Typenbildung in der gymnasialen Oberstufe verbunden wird¹¹⁴. Bildungspolitisch und bildungstheoretisch am bedeutsamsten war allerdings die veränderte Position, die in der Frage der berufspropädeutischen Funktion der gymnasialen Oberstufe für nichtakademische Berufe und in der Frage des Verhältnisses von Berufsbildung und Allgemeinbildung eingenommen wurde.

In grundsätzlicher Erweiterung der Funktion des gymnasialen Bildungsganges ist in der Bonner Vereinbarung festgelegt, daß die Oberstufe sowohl auf die Hochschule als auch auf eine "berufliche Ausbildung oder Tätigkeit" vorbereitet¹¹⁵. Die Erweiterung des dritten Aufgabenfeldes um den Bereich Technik gegenüber

dem von der WRK vorgeschlagenen mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld sowie die vor allem im Wahlbereich vorgesehene Aufnahme von beruflichen Fächern¹¹⁶ kommen der Wahrnehmung der berufspropädeutischen Funktion entgegen. In sozialer Hinsicht wird diese dabei nicht mehr, wie bei Flitner, auf die beruflichen und gesellschaftlichen Aufgaben der Elite bezogen. Im Hinblick auf das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung wird zwar davon ausgegangen, daß die Vereinbarung auf "den Bereich der gymnasialen Oberstufe beschränkt" ist, gleichzeitig wird aber betont, daß die neugestaltete gymnasiale Oberstufe "für die Aufnahme berufsbezogener Fachrichtungen im Sinne" der Reformvorschläge des Deutschen Bildungsrats offen ist¹¹⁷. Zudem werden die strukturelle Neugestaltung sowie die Einführung von neuen Fächern, "vor allem des technischen und wirtschaftlichen Bereichs", auch in der Absicht gesehen, "so in pragmatischer Weise die Kooperation von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen einzuleiten und eine mögliche spätere Integration zu erproben."¹¹⁸ Über das Kurssystem soll dabei eine bessere curriculare und organisatorische Abstimmung "durch gegenseitig anerkennbare 'polyvalente' Kurse" möglich werden¹¹⁹.

Für die Grundbildung kommt die veränderte Position zur beruflichen Bildung neben der Berücksichtigung im wissenschaftspropädeutischen Lernen besonders dann zum Tragen, wenn berufliche Fächer und Kurse in die Pflichtübungen einbezogen werden. Nach der Bonner Vereinbarung besteht diese Möglichkeit durch die Festlegung des zweiten, ggf. auch eines dritten Leistungsfachs sowie durch zusätzliche Bindungen für Kurse und Kurskombinationen¹²⁰. Im einführenden Bericht zur Vereinbarung wird zudem darauf hingewiesen, daß "bestimmte Formen beruflicher Gymnasien" in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe berücksichtigt werden können, "indem ihre charakteristischen Fächer in die Aufgabenfelder des Pflichtbereiches und/oder in den Wahlbereich aufgenommen werden."¹²¹ Entsprechend wurden in mehreren Bundesländern die beruflichen Gymnasien neu gestaltet und als eigenständiger Oberstufentyp beibehalten¹²², was aber im Gegensatz zur erklärten Absicht der Reform steht, die Typisierung der gymnasialen Oberstufe aufzuheben¹²³. Gleichwohl kommt durch diese berufliche Schwerpunktbildung eine Form der gymnasialen Grundbildung zum Ausdruck, für die der Bezug auf berufliche Fächer konstitutiv ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß die Organisationsreform von 1972 und die Festlegung der wissenschaftspropädeutischen Grundbildung auf eine Ablösung der herkömmlichen Unterrichts- und Lernstruktur abzielten. Darüber hinaus implizierte der Reformansatz einen Bruch mit dem traditionellen gymnasialen Allgemein-

bildungsverständnis, da elementare Grundsätze der neuhumanistischen und traditionellen Bildungstheorie aufgegeben wurden. Die zu Beginn dieses Abschnitts genannten Gymnasialprobleme waren damit aber kaum gelöst. Zwar wurde die berufliche Bildung in die gymnasiale Oberstufe einbezogen, auch wurde versucht, die stetig gewachsenen Probleme der Stofffülle und der Typendifferenzierung durch die Durchsetzung des Prinzips der produktiven Einseitigkeit und die angenommene Gleichwertigkeit der Fächer zu lösen, doch geschah dies alles nur vordergründig. Denn der Fächerkanon wurde durch die Gleichwertigkeit der Fächer im Prinzip enzyklopädisch ausgeweitet, die Berücksichtigung der Berufsbildung wurde nicht über die Einbeziehung anerkannter beruflicher Qualifikationen abgesichert, und die Enttypisierung wurde durch die Möglichkeit zusätzlicher Bindungen und die Sonderstellung der beruflichen Gymnasien durchbrochen. Vor allem aber wurde mit der wissenschaftspropädeutischen Grundbildung und dem am Wissenschaftsprinzip orientierten Bildungsverständnis kein neuer Bildungszusammenhang hergestellt. Dieses Problem erfuhr statt dessen in der Organisationsreform von 1972 geradezu seine Institutionalisierung. Es fehlten Kriterien sowohl für die gesellschaftliche als auch für die individuelle Bestimmung von Fächern und Inhalten. Die Folge waren curriculare Beliebigkeit, Verabsolutierung der Einzelfächer und Vermittlung von wissenschaftlicher Spezialbildung anstelle der intendierten wissenschaftspropädeutischen Grundbildung. Entsprechend sieht Blankertz auch einen starken Mangel darin, "die Einzelfächer zu selbständigen Größen und definitiven Ansprüchen werden zu lassen, für den Zusammenhang des Lernens aber keine Verbindlichkeiten zu setzen, keine Haftung für Sinn und Struktur des Curriculums zu übernehmen und sich also der pädagogischen Verantwortung durch Rückzug auf die Formalismen der Pflichtbindungen und Normenbücher zu entziehen."¹²⁴ Von gymnasialpädagogischer Seite wird ohnehin festgestellt, daß "hinter der Vereinbarung ein Verständnis von Bindung (steht), das als technokratisch zu bezeichnen ist"¹²⁵.

Die zentralen Defizite der Bonner Vereinbarung wurden in den 70er Jahren mit der Realisierung der Reform - erst 1977 hatten alle Bundesländer die neue Organisationsstruktur der neugestalteten gymnasialen Oberstufe eingeführt¹²⁶ - nicht aufgehoben. So stellen Fingerle/Wicke ein Jahrzehnt nach der Einleitung der Reform fest, "daß die Versuche, bildungstheoretische und didaktische Rechtfertigungen und Begründungen nachzuliefern, bisher gescheitert sind"¹²⁷. Und Lohe gibt 1980 an, daß die allgemeine Diskussion immer nachdrücklicher darauf hinweist, "wie wichtig es ist, die inhaltliche Reform jetzt mit allen Kräften voranzutreiben, nachdem die äußere organisatorische Reform in zunehmenden Maß Kräfte und Meinungen bindet und sich zu verselbständigen droht."¹²⁸ Zu berücksich-

tigen ist hierbei, daß nach dem Ende der Bildungsreform die Einlösung der "inhaltlichen Reform" im Sinne der ursprünglichen Reformintentionen zunehmend erschwert wurde. Unter dem Stichwort "Reform der Reform"¹²⁹ bildete sich eine gegenreformerische Strömung heraus, die stark an die traditionelle Gymnasialbildung anknüpfte und die fächerunbestimmte Grundbildung zum Kernpunkt der Kritik an der neugestalteten gymnasialen Oberstufe machte. Auf zwei Texte, die diese in den letzten Jahren in der gymnasialtheoretischen Diskussion dominierende Position der Reformrücknahme widerspiegeln, sei abschließend eingegangen: auf die Thesen der WRK "zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe" von 1977¹³⁰ und eine im folgenden als "Abschlußbericht" bezeichnete gemeinsame Stellungnahme der Ständigen Kommission Schule/Hochschule der WRK und der Beauftragten des Schulausschusses der KMK zur "Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe und allgemeinen Studierfähigkeit" aus dem Jahre 1982¹³¹.

Im Mittelpunkt der Stellungnahme der WRK zur neugestalteten gymnasialen Oberstufe steht die Forderung nach einer breiten gemeinsamen und wieder kanonisierten Grundbildung. Die WRK geht von wichtigen Veränderungen in der Hochschul- und Berufssituation aus: u.a. eingeschränkten Studiermöglichkeiten, ungünstigen Berufsaussichten sowie der wachsenden Berufsorientierung der Abiturienten. Sie zieht daraus die Konsequenz, daß eine "größtmögliche Flexibilität hinsichtlich der Studien- und Berufsentscheidung angestrebt werden (muß)", daß "die gymnasiale Oberstufe nicht durch eine zu enge Spezialisierung zu einer Einbahnstraße für den Schüler werden (darf)"¹³². Für dringend geboten hält es die WRK, "eine breite Grundbildung des Schülers wieder stärker zu betonen"¹³³. Damit zielt die WRK aber nicht etwa, entsprechend der von ihr selbst angeführten Wichtigkeit beruflicher Fragen, auf einen Ausbau der in der Reform von 1972 angegebenen berufspropädeutischen Funktion der gymnasialen Oberstufe ab, sondern allein auf die Verbesserung der allgemeinen Studierfähigkeit. Diese wird aber zugleich als "eine gute Vorbildung für die Aufnahme beruflicher Bildungsgänge" bezeichnet¹³⁴, womit das Problem der berufspropädeutischen Funktionen der gymnasialen Oberstufe abgetan wird. Damit bleibt die WRK sogar hinter der im Konzept der zyklischen Grundbildung entwickelten besonderen berufspropädeutischen Funktion der gymnasialen Oberstufe für akademische Berufe zurück. Die doppelte Zielsetzung der Bonner Vereinbarung - Vermittlung der Studierfähigkeit und Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung oder Tätigkeit - wird ohnehin negiert. Berufliche Fächer werden dementsprechend auch nicht mehr erwähnt, wobei die Vermutung naheliegt, daß sie in den von der WRK angeführten "Formen der Sekundarstufe II, die zur fachgebundenen Hochschulreife oder Fachhochschulreife führen"¹³⁵, ihren Platz haben sollen.

Die WRK sieht den entscheidenden Unterschied zwischen den von ihr 1969 vorgelegten Hochschulreifekriterien und der KMK-Vereinbarung von 1972 darin, daß sie "die obligatorische Teilnahme an einem breiten Fächerkanon zur Sicherstellung einer einheitlichen Grundbildung" forderte, während sich die KMK darauf beschränkte, "Bindungen an Aufgabenfelder, nicht jedoch - von gewissen Ausnahmen abgesehen - an konkrete Fächer vorzuschreiben."¹³⁶ Zudem wird von der WRK die in der Vereinbarung von 1972 angegebene Möglichkeit der Schwerpunktbildung als Realisierung einer Reformforderung des Deutschen Bildungsrats identifiziert, die der damaligen, "auf eine breite einheitliche Grundbildung" bedachten Position der WRK widersprach¹³⁷. Die WRK ordnet ihre in den Hochschulreifekriterien vertretene Position nachträglich in eine gymnasialpädagogische Traditionslinie ein, die aus den oben untersuchten Hochschulreifekriterien - man denke nur an die stofflich-inhaltlich nicht festgelegten gehobenen Anforderungen und die erklärte Offenheit des Konzepts - nicht zu ersehen ist und wohl 1969 auch nicht bestand.

Als Schlußfolgerung aus ihren Überlegungen empfiehlt die WRK "eine Weiterentwicklung der organisatorischen Gestaltung der gymnasialen Oberstufe nach folgenden Prinzipien:

- Ausweitung des Pflichtbereichs im Verhältnis zum Wahlbereich,
- weitgehende Festlegung des Fächerkanons im Pflichtbereich,
- Teilnahme an den Fächern des Pflichtbereichs während der gesamten Oberstufe. Dabei kann die Wochenstundenzahl variieren."¹³⁸

Die Zuordnung der Fächer zu Aufgabenfeldern soll dabei ebenso beibehalten werden wie die Unterscheidung von Grund- und Leistungskursen. Die Forderung nach Festlegung des Fächerkanons ist nicht als Festschreibung zu verstehen. Es soll eine am Fortgang der Wissenschaften orientierte Weiterentwicklung der Fächer und der Inhalte stattfinden. In den abschließenden Thesen, die die drei Prinzipien konkretisieren, wird das Verhältnis von Pflicht- und Wahlbereich mit 3 zu 1 angegeben. Als im Pflichtbereich kontinuierlich zu belegende Fächer werden genannt: Deutsch, Mathematik, zwei Fremdsprachen, zwei Naturwissenschaften, Geschichte und ein weiteres Fach aus dem Bereich der Sozialwissenschaften¹³⁹.

Mit der Forderung nach 11 kontinuierlich zu belegenden Fächern in der gemeinsamen Grundbildung - neben den 8 bereits angegebenen kommen noch ein musikalisches Fach, Sport und Religion hinzu - vertritt die WRK in ihren Thesen eine Gegenposition zur methodisch-formal angelegten Grundbildung von 1972 und kehrt zum Fächerkanon der 50er Jahre zurück. Die Aufrechterhaltung des Wahlbereichs und die Hinweise auf eine weiterhin mögliche Individualisierung sind dabei wohl

hauptsächlich der äußeren Kontinuität zu der 1969 postulierten produktiven Schwerpunktbildung geschuldet. Denn mit der Realisierung des geforderten kontinuierlichen Unterrichts in den 11 Pflichtfächern verblieben in der Unterrichtspraxis für den Wahlbereich - im Rahmen zumutbarer Wochenstundenzahlen - keine Unterrichtsstunden¹⁴⁰.

In dem 1982 von Ausschüssen der KMK und der WRK vorgelegten Abschlußbericht, der auf der 136. Plenarversammlung der WRK verabschiedet und auf der 212. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz zur Kenntnis genommen wurde, wird den Vorstellungen der WRK zur Reformrücknahme in mehreren wichtigen Punkten gefolgt. Es kann aber nicht davon gesprochen werden, daß durch die Position der KMK-Vertreter, die teilweise von der der WRK abweicht, das Reformkonzept von 1972 generell in Frage gestellt wird. Dem Abschlußbericht gingen 12 Gespräche zwischen KMK und WRK im Zeitraum von 1977 bis 1982 voraus. "Die Gespräche nahmen ihren Ausgang von dem Wunsch der Hochschuleseite, im Pflichtbereich einen Fächerkanon festzulegen und den Pflichtbereich insgesamt zu verstärken", wobei die "Sicherung der Grundbildung durch Anzahl und Auswahl der Fächer" einen Schwerpunkt der Gespräche bildete¹⁴¹. Eine berufspropädeutische Funktion der gymnasialen Oberstufe wird in der Stellungnahme ebensowenig vertreten wie in den WRK-Thesen. Für die Vermittlung der allgemeinen Studierfähigkeit wird ein Pflichtunterricht in Deutsch, einer fortgeführten Fremdsprache, Geschichte, Mathematik und einem naturwissenschaftlichen Fach für besonders wichtig erachtet¹⁴². Zusätzliche Pflichtfächer sind: Bildende Kunst oder Musik, Religion nach länderspezifischen Gegebenheiten und Sport. Des weiteren sind noch mindestens je ein weiteres fremdsprachliches und naturwissenschaftliches Fach sowie ein der Gemeinschaftskunde zugehöriges Fach als obligatorisch angegeben, wobei diese Fächer allerdings "in wesentlichen Teilen auch bereits im Sekundarbereich I" abgedeckt werden können¹⁴³. In der gemeinsamen Grundbildung sind somit einschließlich des Faches Religion elf Fächer verbindlich festgelegt. Ein deutlicher Unterschied zu den WRK-Thesen von 1977 besteht dabei in der Kontinuität und Dauer des Unterrichts in diesen Fächern. Vor allem rückt die WRK selbst von ihrer 1977 erhobenen Forderung ab, daß in einer zweiten Fremdsprache, einem zweiten naturwissenschaftlichen Fach und einem weiteren Fach aus dem Bereich der Sozialwissenschaften der Unterricht bis zum Abitur durchgeführt werden müsse. In der Frage der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Fächer und hinsichtlich des verpflichtenden Unterrichts in den zuerst genannten fünf Fächern in der Jahrgangsstufe 13 bestehen zwischen KMK und WRK hingegen unterschiedliche Auffassungen, wenn auch eine "Annäherung der Positionen" durch die festgestellte "Tendenz zur

Stärkung dieser Fächergruppe" konstatiert wird¹⁴⁴.

Insgesamt wird im Abschlußbericht und in den WRK-Thesen kein Versuch unternommen, das bildungstheoretisch-didaktische Defizit der Reform von 1972 und die daraus abzuleitenden Schwächen, wie die Beliebigkeit der Fächer oder den fehlenden Bildungszusammenhang, zu beheben. Nicht die seit 1972 ausstehende Inhaltsreform wird in Angriff genommen, sondern statt dessen wird - vornehmlich von der WRK - eine Reformrücknahme in wesentlichen Punkten vorgeschlagen: Wiedereinführung einer gemeinsamen kanonisierten Grundbildung, Funktionseinstellung der gymnasialen Oberstufe auf die Studienvorbereitung, Minimierung des Wahlbereichs, Aufweichung des Kurssystems sowie Ausklammerung der Berufsbildung. Eine Schwerpunktbildung, seit Ende der 50er Jahre in allen wichtigen Reformvorschlägen als Notwendigkeit zur Erlangung einer wissenschaftlichen Grundbildung und zur Lösung überkommener Gymnasialprobleme angesehen, würde nach dem von der WRK geforderten kontinuierlichen Unterricht in den Pflichtfächern kaum mehr möglich sein. Der von der WRK für die wieder material bestimmte Grundbildung festgelegte Fächerkanon wird nicht - jedenfalls lassen das die beiden Texte nicht erkennen - über die weiter bestehenden Aufgabenfelder oder veränderte gesellschaftliche Anforderungen hergeleitet, sondern muß als Rückgriff auf den traditionellen Bildungskanon der 50er Jahre verstanden werden. Die gesellschaftliche Dysfunktionalität und die fehlende pädagogische Legitimation dieses Fächerkanons, der über die Typisierung des Gymnasiums lange vor der Bonner Vereinbarung faktisch aufgelöst und auch in der Reform von 1960/61 nicht aufrechterhalten wurde, werden dabei ebenso wenig berücksichtigt wie die mit diesem Katalog einhergehenden innergymnasialen Problematisierungen. Eine so wieder in Anlehnung an das traditionelle Allgemeinbildungsverständnis festgelegte Grundbildung stellt keine Antwort auf die einschlägigen Gymnasialprobleme und den gesellschaftlich-sozialen Wandel der gymnasialen Oberstufe dar. Sie ist vor allem keine Alternative zu einem Grundbildungsansatz, der in der Kombination von gemeinsamer Grundbildung und Schwerpunktbildung sowohl die studienpropädeutische als auch die berufspropädeutische Funktion der Oberstufe einbezieht, der sowohl der Persönlichkeitsentwicklung als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden versucht. Für diesen Ansatz stehen weiterhin die Substantiierung der Grundbildung und die Klärung des Verhältnisses von gemeinsamer Grundbildung und Schwerpunktbildung aus.

4.2 Berufliche Grundbildung

Wie dargestellt, zeichnete sich in den 60er Jahren eine Vereinheitlichung der unterschiedlichen Auffassungen zur beruflichen Grundbildung ab: Strukturell wurde die berufliche Grundbildung zunehmend als das erste Jahr der Berufsausbildung eingeordnet, inhaltlich wurden die berufsideologisch überhöhten und die beruflich-fachlich eingegengten Grundbildungsvorstellungen kaum mehr vertreten. Im Kontext der Berufsbildungsreform¹⁴⁵ wurde dann 1972/73 ein einheitliches Konzept verabschiedet, und zwar das Berufsgrundbildungsjahr. Das BGJ-Konzept und die nach dem Ende der Berufsbildungsreform teilweise erfolgte Rücknahme des Konzepts - ein durchaus mit der Reformentwicklung des gymnasialen Grundbildungskonzepts von 1972 vergleichbarer Vorgang - sind im folgenden zu analysieren. Abschließend wird auf den qualifikationsorientierten neuen Grundbildungsansatz eingegangen, der sich im Rahmen der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe abzeichnet.

4.2.1 Das Konzept des Berufsgrundbildungsjahres

Die Forderung nach einem Berufsgrundbildungsjahr wurde zu Beginn der 70er Jahre in einem oberflächlichen Konsens von den verschiedenen an der Entwicklung des Bildungs- und Berufsbildungssystems beteiligten Kräften vertreten¹⁴⁶. Auf dem Weg zum BGJ-Konzept von 1972/73 kam den Aussagen zur beruflichen Grundbildung in den folgenden drei Texten eine besondere Bedeutung zu: dem Berufsbildungsgesetz von 1969, dem Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 sowie den Thesen des Bundesausschusses für Berufsbildung von 1971¹⁴⁷. Bevor die Ausführungen zur beruflichen Grundbildung in diesen Texten untersucht werden, ist zunächst die weitere Entwicklung des beruflichen Bildungswesens im besonderen Zusammenhang mit der Bildungs- und Berufsbildungsreform zu umreißen.

Wie im Gymnasium, wo die Bildungsexpansion vor der eigentlichen Bildungsreform einsetzte, kam die Bildungsexpansion auch im beruflichen Bildungswesen bereits vor der Ende der 60er Jahre einsetzenden Berufsbildungsreform zum Ausdruck. Der gesellschaftlich und sozial begründete verstärkte Bedarf an verbesserten Schulausbildungen und -abschlüssen führte im berufsbildenden Schulwesen zur Neueinrichtung und zum Ausbau von berufsbildenden Vollzeitschulen. Zur berufsqualifizierenden Funktion des beruflichen Bildungswesens trat zusätzlich die bisher dem allgemeinbildenden Schulwesen vorbehaltene Funktion der Vermittlung des

Hauptschulabschlusses, des mittleren Schulabschlusses sowie der Fachhochschul- und Hochschulreife. Diese Entwicklung - und auch unter der Bezeichnung "Zweiter Bildungsweg" gefaßt - setzte in den 50er Jahren ein und führte dazu, daß das frühere Fortbildungs- und dann Berufs- und Fachschulwesen gemäß KMK im Jahre 1975 bereits 10 unterschiedliche berufsbildende Schultypen umfaßte¹⁴⁸. Insgesamt erfolgte in dieser auf die Erlangung von allgemeinen Abschlüssen angelegten Funktions- und Strukturweiterung des berufsbildenden Schulwesens der Anschluß an das allgemeine Berechtigungswesen. Auf das Duale System hatte diese Ankoppelung in den 80er Jahren aber kaum unmittelbare Auswirkungen. Denn die weiterführenden berufsbildenden Schulen und die zusätzlichen Abschlüsse wurden dem berufsbildenden Schulwesen lediglich additiv hinzugefügt¹⁴⁹. Es erfolgte in der Regel keine Anerkennung beruflicher Inhalte und damit keine auf die Berufsausbildung rückwirkende Verzahnung der Bildungsgänge. Der seit der neuhumanistischen Bildungsreform bestehende Sackgassencharakter der beruflichen Bildung wurde durch die Einrichtung weiterführender Bildungsgänge zwar partiell aufgehoben, eine die Ziele, Inhalte und gesellschaftliche Funktion der Berufsausbildung verändernde Reform fand aber nicht statt¹⁵⁰.

Eine auf das Duale System bezogene Reform setzte dann mit der Berufsbildungsreform um 1970 ein. Nach Greinert begann damit in der Geschichte des Dualen Systems nach der Phase der Fortbildungsschule und der Phase der klassischen Pflichtberufsschule eine dritte Entwicklungsphase, die eine elementare Strukturveränderung und Qualitätsverbesserung der Berufsausbildung sowie deren endgültigen Anschluß an das allgemeine Berechtigungswesen erbringen sollte¹⁵¹. Neben einer Reihe von singulären Reforminitiativen - u.a. die Einrichtung von überbetrieblichen Lehrwerkstätten, die Einführung des Blockunterrichts oder die Vorschläge zur Fondsfinanzierung - sind zwei grundlegende Reformansätze zu nennen, die auf eine strukturelle und qualitative Verbesserung der Berufsausbildung abzielten: erstens die Modellversuche zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung, die in Fortführung des oben umrissenen Programms des Strukturplans die Zusammenführung aller Bildungsgänge der Oberstufe in einer einheitlichen Sekundarstufe II vorsahen¹⁵²; zweitens das Berufsgrundbildungsjahr, das das herkömmliche erste Jahr der Berufsausbildung ersetzen sollte und in seiner schulischen Form zumindest eine Teilablösung des Dualen Systems beinhaltete. Wie weiter unten ausgeführt wird, wurden diese beiden Reformansätze in einigen Modellversuchen verbunden, wobei allerdings das weitestreichende Integrationsmodell, die Kollegschule NW, von einer prinzipiellen Neukonstruktion der Grundbildung ausging.

In jedem Fall aber beinhalteten die beiden Reformansätze zu Beginn der 70er Jahre eine Reihe von übereinstimmenden Positionen, die in der gemeinsamen Basis der Bildungsreform begründet lagen. In Rückgriff auf bildungsökonomische Argumente wurden Veränderungstendenzen in der wissenschaftlich-technischen Entwicklung und im Beschäftigungssystem angeführt, um die Modernisierung der Inhalte und Strukturen der beruflichen Bildung zu fordern. Die in der Qualifikationsforschung vertretene These von der allgemeinen Höherqualifizierung fand starke Berücksichtigung. Forderungen wie die nach einer Erhöhung der Mobilität und Flexibilität oder nach einem allgemeinen wissenschaftsorientierten Lernen sollten verwirklicht werden. Das zentrale bildungspolitische Ziel der Herstellung von Chancengleichheit bedeutete für die Reformansätze zudem die besondere Förderung jener Jugendlichen, die bisher durch die Ausbildung im Dualen System vom sozialen Aufstieg über schulische Berechtigung weitgehend ausgeschlossen und auf untere Berufslaufbahnen festgelegt worden waren. Ohnehin mußte es in der Logik der auf Demokratisierung abzielenden Bildungsreform liegen, daß die seit dem 19. Jahrhundert bestehende individuell und sozial diskriminierende Funktion der beruflichen Bildung, die am deutlichsten in der Trennung von beruflichen und gymnasialen Bildungsgängen in der Oberstufe zum Ausdruck kam, beseitigt wurde. Als notwendige Voraussetzung zur Durchsetzung der Reform sahen das BGJ-Konzept und die Integrationsmodelle von daher auch eine Verstärkung der öffentlichen Verantwortung und Kontrolle für die berufliche Bildung vor. Die größtenteils einzelbetrieblich verantwortete und an Rentabilitätskriterien gebundene betriebliche Berufsausbildung sollte an die Standards des öffentlichen Bildungswesens herangeführt werden. Dementsprechend geht der Deutsche Bildungsrat in der für die Inhaltsorientierung der Reformansätze wichtigen Schrift "Zur Neuordnung der Sekundarstufe II", die über die Aussagen des Strukturplans hinausgeht¹⁵³, von einer Neueinordnung der beruflichen Bildung aus. Die beruflichen Bildungsgänge seien demnach "als gewichtiger Bestandteil in das öffentliche Bildungswesen einzugliedern und ... in fachlicher Hinsicht wie auch in der Struktur des Angebots zu verbessern."¹⁵⁴ Die berufliche Bildung solle in der alle Bildungsgänge umfassenden Sekundarstufe II curricular so gestaltet werden, "daß mit verbesserter Fachkompetenz zugleich auch Kompetenzen erworben werden, die für das Leben des Menschen in Familie, Beruf, Freizeit, Gesellschaft und Staat von Bedeutung sind."¹⁵⁵ Die berufliche Kompetenzentwicklung ist in der Konzeption des Deutschen Bildungsrats untrennbar mit dem Erwerb von humaner und sozialer Kompetenz verbunden¹⁵⁶.

In bildungstheoretischer Hinsicht war für die auf die Berufsausbildung bezogenen Reformansätze keine einheitliche Position entwickelt. Zwar wurden, wie darge-

stellt, in den 60er Jahren die Begriffe Arbeit und Beruf entideologisiert, auch wurde nach der Zurückdrängung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der traditionellen Berufsbildungstheorie ein kritisches und gesellschaftseinbeziehendes Bildungsverständnis vertreten, eine neue berufsbildungstheoretische Position oder eine arbeitsorientierte Bildungstheorie entstanden aber nicht. Vor allem in der eng auf die Berufsbildungsreform bezogenen Diskussion schien der bildungsökonomisch und bildungspolitisch interpretierte Bezug auf das Beschäftigungssystem die bildungstheoretische Reflexion überflüssig zu machen. Damit wurde auch die Frage nach dem Verhältnis von Individuierung und Gesellschaftsorientierung nicht angesprochen. Demgegenüber folgte die bildungstheoretische Reflexion in der Diskussion, die von der Zielvorstellung einer einheitlichen Sekundarstufe II ausging, in starkem Maße dem kritischen Bildungsverständnis und der oben referierten Neubestimmung des Verhältnisses von Spezialbildung und Allgemeinbildung über das Wissenschaftsprinzip. Es zeichneten sich um 1970 zwei inhaltliche Orientierungen für die Reform der beruflichen Bildung ab: Zum einen eine pragmatische Reformorientierung, die der Tendenz zur Ersetzung des Bildungsbegriffs durch den Qualifikationsbegriff weitgehend folgte und ähnlich der Reformanlage der neugestalteten gymnasialen Oberstufe organisatorische und verordnungsgemäße Reformbestimmungen vorgab; zum anderen eine in Anlehnung an die kritische Bildungstheorie vorgenommene Reformorientierung, die in Übereinstimmung mit dem Konzept des Deutschen Bildungsrats von einer über die Wissenschaftsorientierung bestimmten Bildung ausging. Die Entwicklung der beruflichen Grundbildung folgte vorrangig der pragmatischen Reformorientierung.

Betrachtet man zunächst die Festlegung der beruflichen Grundbildung im Berufsbildungsgesetz von 1969, dann ist vorweg darauf hinzuweisen, daß das Berufsbildungsgesetz in den letzten Tagen der Großen Koalition verabschiedet wurde. Nach mehr als fünfzigjährigem Bemühen um eine einheitliche Gesetzgebung für die Berufsbildung kam diese als politischer Kompromiß zustande, entsprach jedoch den damals erhobenen Reformanforderungen kaum¹⁵⁷.

Die berufliche Grundbildung ist im Berufsbildungsgesetz in der folgenden Definition der Berufsausbildung festgelegt: "Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln."¹⁵⁸ Der besondere Wert dieser Festlegung liegt darin, daß hiermit erstmals in der Geschichte der Berufsbildung die berufliche Grundbildung gesetzlich abgesichert wurde. Ihre Form und die Einordnung in das

Bildungs- und Berufsbildungssystem sind damit aber nicht hinreichend geklärt. Insbesondere fehlen Aussagen über die Breite der beruflichen Grundbildung, über den Zusammenhang mit anderen Bildungsstufen und über die Festlegung der Lernorte. In der Frage der Lernorte ermöglicht das Berufsbildungsgesetz die Anerkennung außerbetrieblicher Ausbildungsanteile durch gesonderte Rechtsverordnungen¹⁵⁹, so daß die berufliche Grundbildung auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes prinzipiell - entsprechend den historisch aufgetretenen Grundbildungsvarianten - als betriebsbezogene Grundbildung, als vollschulische Grundbildung oder als betriebs- und schulbezogene Grundbildung organisiert werden kann. Die Breite der beruflichen Grundbildung und der Zusammenhang mit der Fachbildung werden im Berufsbildungsgesetz in Verbindung mit den Regelungen zur Stufenausbildung noch näher erläutert, eine konzeptionelle Präzisierung erfolgt damit aber nicht. Im Berufsbildungsgesetz heißt es: "In einer ersten Stufe beruflicher Grundbildung 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."¹⁶⁰

Nicht nur die konzeptionelle Fundierung der beruflichen Grundbildung ist vage, auch ihre rechtliche Fixierung bleibt unpräzise. Es sind vor allem drei im Berufsbildungsgesetz angelegte Problembereiche, die zu unterschiedlichen Interpretationen und juristischen Auseinandersetzungen führen sollten: die Frage der Breite der Grundbildung, die Verankerung der Grundbildung in den Ausbildungsordnungen sowie die bundes- und landesspezifischen Zuständigkeiten für die Grundbildung¹⁶¹.

Die Vorstellungen zur beruflichen Grundbildung im Strukturplan für das Bildungswesen sind im Zusammenhang mit dem oben umrissenen Gesamtkonzept des Strukturplans zu sehen. Die beruflichen Bildungsgänge sollen im Rahmen der teils kurzfristig, teils perspektivisch angestrebten Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung so gestaltet werden, "daß sie als ein breites Fundament fachlicher und allgemeiner Bildung den Weg zu unterschiedlichen Spezialisierungen auf höherem Niveau eröffnen."¹⁶² Das Ziel der beruflichen Erstausbildung wird im "Erwerb von tätigkeitsbezogenen Qualifikationen und von Fähigkeiten zur demokratischen Mitbeteiligung in Betrieb und Gesellschaft" gesehen¹⁶³.

Als erstes Jahr der beruflichen Ausbildung wird ein "Berufsgrundbildungsjahr" gefordert. Ausgegangen wird davon, daß die Sekundarstufe I generell mit einem 10. Schuljahr abschließt und daß "die Ausbildung für alle Schüler, die am Ende der Sekundarstufe I die allgemeinbildende Schule verlassen, mit einer Berufsgrund-

bildung im 11. obligatorischen Bildungsjahr" beginnt¹⁶⁴. Mit der einjährigen Grundbildung zu Beginn der Ausbildung folgt der Deutsche Bildungsrat, nachdem er noch 1969 die Grundbildung "zu Beginn oder im Verlauf der Lehrzeit" angesiedelt hat¹⁶⁵, der Diskussion der 60er Jahre und der Festlegung im Berufsbildungsgesetz. Als weitere elementare Strukturfestlegung erfolgt der Bezug der Grundbildung auf Berufsfelder, deren Anzahl "möglichst klein sein (sollte)."¹⁶⁶ Die berufsfeldbreite Grundbildung soll weder als weitgehend autonome Bildungsstufe noch in alleiniger Orientierung auf die Fachbildung konzipiert werden. Im Strukturplan heißt es: "Bei der Festlegung der Ziele und Inhalte des Berufsgrundbildungsjahres ist der didaktische Zusammenhang mit der vorberuflichen Bildung (insbesondere der Arbeitslehre) und der nachfolgenden beruflichen Fachbildung zu gewährleisten."¹⁶⁷ Die allgemeinen Fächer und die Berufskunde der Sekundarstufe I sind im Berufsgrundbildungsjahr weiter anzubieten. Es soll eine gezielte Berufsfindung und Berufswahl ermöglicht werden. Vor Beginn der Berufsausbildung wäre damit eine Berufsfeldentscheidung zu treffen, "während die Berufswahl im engeren Sinne erst mit Beginn der Phase der beruflichen Fachbildung erfolgen müßte."¹⁶⁸ Schließlich geht der Deutsche Bildungsrat davon aus, daß das Berufsgrundbildungsjahr ein von der Produktion getrenntes Bildungsjahr ist, das auch im Falle privater Trägerschaft im pädagogischen Verantwortungs- und Aufsichtsbereich der Kultusverwaltungen liegt und nach den curricularen Standards des im öffentlichen beruflichen Schulwesen durchgeführten Grundbildungsjahres zu gestalten ist¹⁶⁹. Damit gibt der Deutsche Bildungsrat zu erkennen, daß er eine schulische berufliche Grundbildung favorisiert¹⁷⁰.

Insgesamt sind dem Strukturplan zwar wichtige Aussagen zur beruflichen Grundbildung zu entnehmen, so besonders in Fragen der Stufen- und Lernorteinordnung, der Breite der Grundbildung und der Berufswahlfunktion, eine bildungstheoretisch-didaktische Fundierung der Grundbildung erfolgt aber nicht. Selbst der Zusammenhang zu den übergeordneten bildungsreformerischen Zielsetzungen des Strukturplans wird nicht konkretisiert¹⁷¹. Die Umsetzung etwa der im gesamten Sekundarbereich angestrebten "schwerpunktbestimmten Allgemeinbildung" bleibt für das Berufsgrundbildungsjahr ebenso unausgewiesen wie die Einlösung der zumindest auf curricularer Ebene kurzfristig angestrebten Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung¹⁷². Im Gegensatz zu den Ausführungen über die gymnasialen Oberstufen wird auch keine Diskussion über Fächerbereiche und Fächerinhalte geführt. Darüber hinaus bleibt die Frage unerörtert, inwieweit berufliche Inhalte den generell vorausgesetzten Prinzipien der Wissenschaftsbestimmtheit allen Lernens und der Wissenschaftsorientiertheit aller Bildungsgänge genügen. Durch die

Unterscheidung von berufsqualifizierenden und zum Abitur II führenden Bildungsgängen ist dem Strukturplan aber zu entnehmen, daß durchaus eine Differenzierung im Niveau der Wissenschaftspropädeutik vorzunehmen ist. Damit wird allerdings die angestrebte Aufhebung der Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung wiederum fragwürdig. Diese Unklarheit ist auf die generelle Inkonsequenz und Widersprüchlichkeit des Strukturplans in der bildungstheoretischen Bestimmung der Sekundarstufe II zurückzuführen¹⁷³. Zusätzliche Fragen wirft die Einordnung des Berufsgrundbildungsjahres in vor- und nachgeordnete Bildungsstufen auf. Zwar kann man durchaus feststellen, daß dem Berufsgrundbildungsjahr eine "Gelenkfunktion" zwischen vorberuflicher Bildung und nachfolgender beruflicher Fachbildung zugemessen wird¹⁷⁴, ein inhaltlich begründeter Zusammenhang zwischen Schule und Beruf wird aber nicht hergestellt. Röhrs sieht von daher die Konstruktion des Berufsgrundbildungsjahres im Strukturplan in einer Linie mit den Auffassungen der 60er Jahre, die die berufliche Grundbildung lediglich als die erste Stufe der Berufsausbildung begriffen und "den didaktischen Zusammenhang von Schule und Berufsausbildung" aus dem Auge verloren hatten¹⁷⁵.

Die Thesen des Bundesausschusses für Berufsbildung von 1971, die mit weiteren Äußerungen des Bundesausschusses zur Berufsgrundbildung im wesentlichen übereinstimmen¹⁷⁶, stellen ebenfalls eine wichtige Weichenstellung in der Vorbereitung der Reform von 1972/73 dar. Der Bundesausschuß für Berufsbildung, in dem Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und Länderbeauftragte vertreten waren, plädiert ebenso wie der Deutsche Bildungsrat für ein Berufsgrundbildungsjahr als erstes Jahr der Berufsausbildung, das nach dem Gliederungsprinzip der Berufsfelder zu unterteilen ist¹⁷⁷. Die allgemeinen, fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildungsinhalte des Berufsgrundbildungsjahres sind laut Bundesausschuß in den "vorrangig von der Berufsbildungsforschung" zu entwickelnden berufsfeldspezifischen Curricula festzulegen, wobei die "allgemeinen, sozialen und fachlichen Bildungsinhalte ... gleichen pädagogisch-didaktischen Ansprüchen genügen (müssen)" und "insbesondere ein exemplarisches Lehren und Lernen" ermöglicht werden soll¹⁷⁸. Im Hinblick auf die Lernorte wird in den Thesen ausgeführt, daß das Berufsgrundbildungsjahr "sowohl in Vollzeitschulen als auch im dualen System durchgeführt werden (kann)"¹⁷⁹. Weiter wird angegeben, daß das Berufsgrundbildungsjahr nach einer Übergangszeit generell als erstes berufliches Bildungsjahr der Sekundarstufe II anzusiedeln und voll auf die Ausbildungszeit in den Ausbildungsberufen des jeweiligen Berufsfeldes anzurechnen ist¹⁸⁰. Außerdem wird eine Rechtsverordnung gefordert, die die Anerkennung des BGJ auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes regelt.

Insgesamt sind die Äußerungen des Bundesausschusses zur beruflichen Grundbildung ein Beleg dafür, daß zu Beginn der 70er Jahre die in der Berufsausbildung bestimmenden Kräfte Vorstellungen vertraten, die, so Benetreu, "nicht allzuweit auseinander lagen."¹⁸¹ Stratmann weist allerdings schon 1971 darauf hin, daß hinter der allgemeinen Befürwortung der Berufsgrundbildung die Unklarheiten über die genauen Zielsetzungen und die Frage der "didaktischen Tragfähigkeit" der Berufsgrundbildung versteckt blieben¹⁸².

Mit dem 1972/73 festgelegten Konzept des Berufsgrundbildungsjahres wurde ein verbindlicher, wenn auch in vielen Punkten weit auslegbarer Rahmen für die berufliche Grundbildung geschaffen. Die Anrechnungsverordnung von 1972 bezieht sich auf das schulische Berufsgrundbildungsjahr und eine entsprechend strukturierte einjährige Berufsfachschule¹⁸³. Sie legt fest, daß das BGJ als erstes Jahr der Berufsausbildung auf der Rechtsgrundlage des Berufsbildungsgesetzes vollständig auf die Ausbildungszeit in Ausbildungsberufen der gewerblichen Wirtschaft und der wirtschafts- und steuerberatenden Berufe anzurechnen ist. Für die Struktur des BGJ ist zudem die Einteilung in 11 Berufsfeldern bestimmend, denen 217 Ausbildungsberufe zugeordnet sind¹⁸⁴. Festgelegt ist weiter, daß zur Anrechnung des schulischen BGJ in einem Schuljahr von 40 Wochen mindestens 24 Wochenstunden Unterricht in fachbezogenen, d.h. fachtheoretischen und fachpraktischen Fächern vorzusehen sind. Zudem soll die Möglichkeit bestehen, im Wahlfachbereich die fachbezogenen Fächer zu verstärken. Darüber hinausgehende Aussagen, etwa zur Stellung des schulischen BGJ im Schul- und Berufsbildungssystem oder zur pädagogischen Orientierung, sind der Verordnung nicht zu entnehmen. Dies liegt allerdings auch nicht in ihrer Zielsetzung, die vom Verordnungsgeber so gesehen wird: "Die Verordnung ... soll ... in einer Übergangszeit einen Zeitverlust in der Ausbildung vermeiden helfen und eine einheitliche Anrechnungspraxis ermöglichen, als Konzeption für ein Berufsgrundbildungsjahr kann sie nicht gelten."¹⁸⁵

Mit der konkret vorgenommenen Einteilung von Ausbildungsberufen in Berufsfeldern wurde in konzeptioneller Hinsicht aber eine entscheidende Festlegung getroffen. Denn die Berufsfelder stellen eine Kategorie zur Zusammenfassung und Gruppierung von Ausbildungsberufen dar, die als grundlegende didaktische Bezugsebene der Berufsgrundbildung anzusehen ist. Die Zuordnung von Berufen zu einem Berufsfeld soll im Hinblick auf eine Ähnlichkeit bzw. Verwandtschaft grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten sowie weiterer gemeinsamer Merkmale erfolgen. Die spezialisiert und berufsübergreifend anzulegende Grundbildung ist damit an eine bestimmte berufspädagogische Strukturierungskategorie gebunden. Für Pampus

stellt die Berufsfeldorientierung von daher auch das entscheidende Kriterium dar, das das BGJ als eine "spezifische Realisierungsform" der beruflichen Grundbildung auszeichnet¹⁸⁶. Und Kell sieht die Bildung von Berufsfeldern als "die wichtigste Entscheidung auf der didaktischen Ebene" für die BGJ-Konzeption an¹⁸⁷.

Das Dilemma bestand beim Erlass der Anrechnungsverordnung aber darin, daß der Begriff des Berufsfeldes als Gliederungsprinzip und als berufspädagogische Strukturierungskategorie nicht entwickelt worden war. Die pragmatisch vorgenommene Berufsfeldeinteilung folgte, wie eine nachträglich vorgenommene Analyse zeigt, äußerst heterogenen Merkmalen¹⁸⁸. Generell konstituierten sich die Berufsfelder auf der Grundlage der traditionellen Berufssystematik und erfaßten die tatsächlichen Berufsanforderungen häufig nicht¹⁸⁹. Die Berufsfeldbestimmung war berufspädagogisch und in bezug auf die realen, berufsfeldbreit festzulegenden Qualifikationsanforderungen nicht ausgewiesen. Allerdings galt die Berufsfeldeinteilung 1972 nur als vorläufig, da viele anerkannte Ausbildungsberufe noch nicht zugeordnet worden waren¹⁹⁰ und die vorgenommene Berufsfeldschneidung auch von offizieller Seite als unzulänglich angesehen wurde¹⁹¹.

In der 1973 von der KMK beschlossenen Rahmenvereinbarung über das BGJ wird einleitend die Gliederung der beruflichen Bildung in eine berufsfeldbezogene Grundbildung und eine darauf aufbauende Fachbildung mit den "Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt" begründet, "die sich aus der wissenschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Entwicklung ergeben"¹⁹². In Übereinstimmung mit den Thesen des Bundesausschusses werden zwei Formen des BGJ angegeben, und zwar das BGJ "in Vollzeitschulen oder im dualen System in kooperativer Form"¹⁹³. Oder anders, in dem dann üblichen Sprachgebrauch ausgedrückt, wird zwischen einem schulischen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ/s) und einem kooperativen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ/k) unterschieden¹⁹⁴. Die weiteren Ausführungen in der Rahmenvereinbarung beziehen sich auf das BGJ/s, dem die zentrale Aufgabe zugewiesen wird, "allgemeine (berufsfeldübergreifende) und auf der Breite eines Berufsfeldes fachtheoretische und fachpraktische Lerninhalte als berufliche Grundbildung zu vermitteln."¹⁹⁵ Das BGJ ist damit Grundlage der folgenden beruflichen Fachbildung für die dem jeweiligen Berufsfeld zugeordneten Ausbildungsberufe. Dementsprechend soll bei der Bestimmung der vorrangig auf die breite berufliche Grundbildung gerichteten Lernziele des berufsbezogenen Lernbereichs "auch die nachfolgende berufsqualifizierende Fachbildung berücksichtigt werden", während im berufsfeldübergreifenden Lernbereich "die Lernziele und die Auswahl der Lerninhalte auf die Arbeit der vorausgehenden Schule abgestimmt (werden)."¹⁹⁶

Die weitere Struktur des BGJ wird durch die Berufsfeldgliederung der Anrechnungsverordnung von 1972 sowie durch die Unterteilung des Unterrichts in einen berufsfeldübergreifenden Lernbereich mit mindestens 8 Wochenstunden und einen berufsfeldbezogenen Lernbereich mit mindestens 24 Wochenstunden festgelegt. Zum allgemeinen bzw. berufsfeldübergreifenden Lernbereich zählen die Fächer Deutsch, Sozialkunde, eine Fremdsprache und Sport mit je 2 Stunden pro Woche sowie Religion nach landesrechtlichen Bestimmungen¹⁹⁷. Der berufsfeldbezogene Lernbereich ist in etwa zwei gleichgroße Bereiche, den fachtheoretischen und fachpraktischen Bereich, unterteilt. Mit Ausnahme der mit je zwei Wochenstunden festgelegten Fächer Mathematik und Naturwissenschaften in der Fachtheorie sollen sich die Fächer und deren Stundenzahlen im berufsfeldbezogenen Lernbereich aus den jeweiligen berufsfeldspezifischen Anforderungen ergeben¹⁹⁸.

Insgesamt wurde mit dem BGJ-Konzept von 1972/73 ein strukturell und rechtlich bestimmter Reformrahmen geschaffen. In bildungstheoretisch-didaktischer Hinsicht erfolgte aber keine Reformgrundlegung. Eine Klärung des Bildungsverständnisses von Arbeit und Beruf sowie die Ausweisung des Berufsfeldbegriffs als berufspädagogische Strukturierungskategorie fehlten. Das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung blieb unbestimmt. Der allgemeine Lernbereich, der als reduzierter Allgemeinbildungskanon ausgewiesen war, stand in keiner didaktischen Verbindung zur beruflichen Bildung. Die geforderte curriculare Verknüpfung der Grundbildung mit der vorausgehenden schulischen Bildung und der nachfolgenden beruflichen Fachbildung blieb ohne inhaltliche Grundlage, da die Stufung der Bildung nicht thematisiert wurde. Die Berechtigung der von Röhrs und Stratmann um 1970 geäußerten Warnungen vor einer Dominanz der Strukturbestimmungen und vor einer Vernachlässigung der bildungstheoretisch-didaktischen Inhaltsdimension bestätigte sich in dieser Anlage des BGJ-Konzepts voll. Ähnlich wie bei der Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 bestand mit diesem sogenannten pragmatischen Reformansatz die Gefahr, daß die inhaltlich-didaktische Reform nicht entwickelt und eine Verselbständigung der Strukturreform eintreten würde.

4.2.2 Die Entwicklung des Berufsgrundbildungsjahres und der qualifikationsorientierte neue Grundbildungsansatz

Die Zahl der Jugendlichen im schulischen und kooperativen BGJ nahm von Anfang der 70er Jahre bis Mitte der 80er Jahre stark zu, und zwar von 7.032 Teilnehmern im Schuljahr 1972/73 auf 103.572 im Schuljahr 1983/84¹⁹⁹. Das BGJ/s

wurde in den einzelnen Schuljahren mindestens fünfmal so häufig besucht wie das BGJ/k. Der prozentuale Anteil der Jugendlichen im BGJ an den Ausbildungsempfängern im Dualen System erreichte 1982/73 mit 20 % den bisher höchsten Stand. Erstmals im Schuljahr 1984/85 ist ein Rückgang der absoluten Zahl der BGJ-Teilnehmer um knapp 2.000 zu verzeichnen. Im Schuljahr 1985/86 betrug der Rückgang bereits über 9.000 BGJ-Schüler. Diese Zahlenangaben täuschen aber über den eigentlichen Reformverlauf des BGJ hinweg, der durch die Deformation des BGJ-Konzepts bereits in den 70er Jahren gekennzeichnet ist.

In der ersten Hälfte der 70er Jahre erfolgte zunächst eine Ausweitung der BGJ-Diskussion und eine Erweiterung der BGJ-Ziele, wozu besonders die Entwicklungsvorgaben der Bund-Länder-Kommission beitrugen²⁰⁰. Die mit dem BGJ-Konzept bis zur Mitte der 70er Jahre verbundenen Zielsetzungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen²⁰¹:

- Entspezialisierung, Systematisierung und Pädagogisierung der ersten Ausbildungsphase, Loslösung von betriebsabhängigen Ausbildungsbedingungen;
- Befähigung zu hoher beruflicher Mobilität und Flexibilität;
- Verbesserung der Berufsfindung und Berufswahl, Entscheidung für einen bestimmten Beruf erst gegen Ende der Grundbildung;
- Vermittlung von grundlegenden beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten auf Berufsfeldbreite;
- Ausgleich der Qualitätsunterschiede im Berufsausbildungssystem;
- Erhöhung der fachtheoretischen und allgemeinbildenden Lernanteile, Neubestimmung des Verhältnisses von theoretischer und praktischer sowie beruflicher und allgemeiner Bildung;
- weitere Anbindung an das allgemeine Berechtigungswesen durch die Möglichkeit des Erwerbs eines mittleren Schulabschlusses;
- Verbesserung der individuellen Förderungsmöglichkeit, methodische und lernorganisatorische Verbesserungen.

Diese Zielsetzungen verdeutlichen die Heterogenität der BGJ-Reform und eine Zielvielfalt, die in einer auf einen einjährigen Ausbildungsabschnitt bezogenen Reform kaum eingelöst werden konnte. Vor allem aber spiegeln die Zielsetzungen keine gemeinsame Position der in der Berufsausbildung bestimmenden Kräfte wider. Der zu Beginn der BGJ-Diskussion vorhandene oberflächliche Konsens bestand bereits bei der Festlegung des BGJ-Konzepts von 1972/73 nicht mehr. Arbeitgeber und Gewerkschaften verbanden mit dem BGJ unterschiedliche Vorstellungen und bildungspolitische Ansätze. Der zentrale Unterschied zeigte sich darin, daß von

der Arbeitgeberseite das BGJ/s abgelehnt und die Anrechnungsverordnung unterlaufen wurde, während die Gewerkschaftsseite das BGJ/s als die einzig zulässige BGJ-Form ansah und mit dem Ziel der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung verknüpfte. Weitere wichtige Differenzen bestanden in folgenden Punkten: Breite der Berufsfelder, Stundenaufteilung zwischen Fachtheorie und Fachpraxis, Ansiedlung des BGJ im 10. oder 11. Bildungsjahr sowie die Frage der rechtlichen Absicherung und Verankerung des BGJ.

Bund und Ländern kam in der Auseinandersetzung um die BGJ-Konzeption eine wichtige Rolle zu. Die Länder votierten zunächst stark für ein BGJ/s, was neben den besonders von dieser Seite vertretenen pädagogischen und bildungsreformerischen Zielsetzungen damit zu erklären ist, daß die Kultusverwaltungen durch eine schulische erste Ausbildungsphase in ihrem Einfluß auf die Berufsausbildung wesentlich gestärkt worden wären²⁰². Allerdings brachen im Bund und in mehreren Ländern schon früh Gegensätze zwischen Bildungspolitikern und Wirtschaftspolitikern auf, wobei letztere die Position der Arbeitgeber vertraten. Mit dem Ende der Berufsbildungsreform und damit dem Ende vieler staatlicher Reforminitiativen in der Berufsbildung zeichnete sich in mehreren Ländern, am nachhaltigsten in Bayern und Rheinland-Pfalz, eine distanziertere Haltung gegenüber der Einführung des schulischen BGJ ab. Für die konkrete BGJ-Politik der Länder wurde ab Mitte der 70er Jahre ein weiterer Faktor wichtig: die einsetzende Ausbildungsplatzkrise mit der Verknappung der Ausbildungsplätze und der überproportionalen Nachfrage nach Auszubildenden. Als Reaktion darauf wurde das BGJ/s teilweise für arbeits- und ausbildungslose Jugendliche eingerichtet, ohne daß die Chance der Anerkennung als erstes Ausbildungsjahr bestand²⁰³. Im einzelnen ist hier auf den Verlauf der BGJ-Reform bis zur Modifikation von Anrechnungsverordnung und Rahmenvereinbarung im Jahr 1978 nicht weiter einzugehen, da diese Entwicklung bereits mehrfach analysiert worden ist²⁰⁴.

Betrachtet man die novellierte "Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung" von 1978, so sind gegenüber der ersten Anrechnungsverordnung folgende Veränderungen festzustellen²⁰⁵: Die Anzahl der Berufsfelder wird von 11 auf 13 erhöht; in 6 Berufsfeldern werden Schwerpunkte gebildet; bei Schwerpunktwechsel erfolgt eine Anrechnungshalbierung; bei einer Reihe von Berufen muß das BGJ/s nur mit einem halben Jahr auf die Ausbildungszeit angerechnet werden; die Stundenverteilung im berufsfeldbezogenen Lernbereich wird entsprechend der von der KMK beschlossenen neuen Rahmenvereinbarung geändert; mehrere Berufe werden neu zugeordnet.

In der kurz vor der Novellierung der Anrechnungsverordnung der KMK verabschiedeten zweiten "Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr" erfolgen, wie in der ersten Rahmenvereinbarung, Erläuterungen zur Zielsetzung des BGJ, zu den Aufnahmevoraussetzungen, zur Unterrichtsstruktur und -ausrichtung, zu den Abschlüssen und Berechtigungen sowie zu besonderen Förderungseinrichtungen²⁰⁶. Die neuen Festlegungen der novellierten Anrechnungsverordnung sind dabei bereits berücksichtigt. Aus der Anlage zur Rahmenvereinbarung ist zu ersehen, daß der fachpraktische Anteil des berufsfeldbezogenen Lernbereichs in den meisten Berufsfeldern von zuvor 12 auf 18 Wochenstunden erhöht worden ist²⁰⁷. Weiterhin werden in Abweichung von der Rahmenvereinbarung von 1973 Regelungen zum kooperativen Berufsgrundbildungsjahr aufgenommen²⁰⁸, womit dessen prinzipielle Gleichstellung mit dem BGJ/s dokumentiert wird. Der berufsschulische Anteil des BGJ/k wird mit zwei bis zweieinhalb Unterrichtstagen pro Woche angegeben, wobei der berufsfeldübergreifende Lernbereich mindestens 6, der fachtheoretische Lernbereich mindestens 8 Unterrichtsstunden umfassen soll. Die ebenfalls am Tage der Verabschiedung der neuen Rahmenvereinbarung beschlossenen bundeseinheitlichen Rahmenlehrpläne für das BGJ²⁰⁹ gelten so im fachtheoretischen Lernbereich auch für das BGJ/k. Einhergehend mit der Verankerung des BGJ in den Ausbildungsordnungen wurde mit dem BGJ/k eine "gespaltene Berufsfeldbreite"²¹⁰ eingeführt, in der sich die Grundbildung nur auf die Berufsschule, nicht aber die betriebliche Ausbildung bezieht²¹¹.

Die Revision von Anrechnungsverordnung und Rahmenvereinbarung stellt insgesamt eine Rücknahme des Reformkonzepts von 1972/73 in wichtigen Punkten dar. Die Veränderungen zielten zwar vordergründig auf eine Verbesserung der BGJ-Struktur, insbesondere auf eine Verbesserung des Übergangs zur Fachstufe ab, konzeptionell ging es aber um eine Anpassung der 1972/73 festgelegten Grundbildungsstrukturen an die herkömmliche Berufsausbildung. Besonders die Einrichtung von 15 Schwerpunkten in sechs Berufsfeldern steht im Widerspruch zur Grundkonstruktion der berufsfeldbreiten Grundbildung. Die nur halbjährige Anrechnung bei einigen Berufen ist außerdem berufspädagogisch und didaktisch nicht zu begründen und ließ dem BGJ/s in diesen Fällen keine ernsthafte Bewährungschance gegenüber dem herkömmlichen ersten Ausbildungsjahr. Das in die Rahmenvereinbarung aufgenommene Nebeneinander von zwei BGJ-Formen, dem schulischen und dem kooperativen BGJ, bedeutete das Aufgeben einer einheitlichen Konzeption zur beruflichen Grundbildung. Daß dann auch in einigen Ausbildungsordnungen ein Abweichen von der für das BGJ konstitutiven Berufsfeldstruktur für den betrieblichen Ausbildungsteil zugestanden wurde, ist als weitere Konsequenz aus der 1978 eingeleiteten

Auflösung der BGJ-Konzeption anzusehen.

Eine Analyse der Ursachen dieser Fehlentwicklung der BGJ-Reform verweist vor allem auf ihre mangelnde inhaltliche Fundierung. Der Pragmatismus der Berufsfeldschneidung, das Fehlen eines die Begriffe Arbeit und Beruf umfassenden Bildungskonzepts und einer übergeordneten Reformstrategie sowie die uneingelöste Gelenkfunktion des BGJ²¹² bildeten den Hintergrund für eine Reihe von konzeptionellen und didaktischen Problemen in der BGJ-Realisierung²¹³. Verstärkt wurden diese Probleme durch die angesprochenen rechtspolitischen Unklarheiten, durch die Ziel- und Modellversuchsvielfalt und durch das Nebeneinander von BGJ und herkömmlichem erstem Ausbildungsjahr²¹⁴.

Der entscheidende Grund für die Deformation des BGJ-Konzepts ist aber darin zu sehen, daß die mit dem BGJ verbundenen elementaren Veränderungen des Berufsausbildungssystems nicht durchsetzbar waren. Das vorrangig angestrebte schulische BGJ weist über eine systemimmanente Reform des Dualen Systems und auch über den sich in den 70er Jahren fortsetzenden Anschluß des Berufsbildungssystems an das allgemeine Berechtigungswesen²¹⁵ hinaus. "Mit der Durchsetzung des BGJ als öffentlicher Schule würde", so Greinert, "die Struktur des traditionell reformresistenten 'dualen' Systems erstmals wirklich grundlegend verändert."²¹⁶ Am Beispiel der Etablierung des BGJ in Niedersachsen, wo die BGJ-Reform am stärksten realisiert worden ist, läßt sich nachweisen, in welchen Punkten - u.a. in der Ablösung des markt- und konjunkturabhängigen Ausbildungsangebots durch ein geplantes Angebot - das Duale System tatsächlich überwunden wird²¹⁷. Dabei impliziert die Einführung des BGJ/s eine Neuformierung der Interessen- und Machtkonstellation in der Berufsausbildung, die sich nach Wiemann darin zeigt, daß der Staat als dritte Kraft in der Berufsausbildung "seine passive Rolle als Ordnungsmacht verläßt, in die aktive Rolle der Gestaltung eines Teiles der Berufsausbildung eintritt und damit eine strukturelle Veränderung des Gesamtsystems einleitet."²¹⁸ Hiermit ist die entscheidende Reformkonsequenz benannt, die die Arbeitgeber schon früh zur Ablehnung der BGJ-Reform brachte. Denn der bisher dominierende Einfluß der Arbeitgeber auf die Berufsausbildung würde mit dieser "aktiven Rolle" des Staates zurückgedrängt, die in der Bildungsreform angezielte Verstärkung der öffentlichen Verantwortung und Kontrolle für die berufliche Bildung real umgesetzt. Mit der Novellierung der Anrechnungsverordnung sollte diese Reformtendenz rückgängig gemacht werden. Besonders von den mittelständischen Arbeitgebern wurde zum Ausdruck gebracht, daß die gesamte Ausbildung weiterhin einzelbetrieblich und an ökonomische Rentabilitätskriterien gebunden bleiben sollte. Am Beispiel

des "Anerkennungsstreites" um den stark besetzten Ausbildungsberuf des Kraftfahrzeugmechanikers, der in der novellierten Anrechnungsverordnung unter den Schwerpunkt Kraftfahrzeugtechnik fällt und bei dem das BGJ nur halbjährig anzurechnen ist, läßt sich dies exemplarisch nachweisen²¹⁹.

Obwohl die neue Anrechnungsverordnung am stärksten den Forderungen der Arbeitgeberseite entgegenkam²²⁰, änderte sich nach 1978 deren ablehnende Haltung gegenüber dem BGJ/s nicht. Statt dessen wurde in der ersten Hälfte der 80er Jahre wiederholt die Aufhebung der Anrechnungspflicht verlangt. Beispielsweise heißt es in der Stellungnahme des "Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung" zu den Erfahrungen mit dem schulischen BGJ: "Diese Erfahrungen und Feststellungen zeigen, daß der Anrechnungszwang für die in den siebziger Jahren entwickelte Konzeption der von der Fachbildung organisatorisch und inhaltlich abgekoppelten, berufsfeldbreiten Berufsgrundbildung im BGJ/s nicht mehr aufrecht erhalten werden kann".²²¹ In anderen Stellungnahmen wird darüber hinaus die Berufsfeldbreite der Grundbildung in Zweifel gezogen und den Ländern empfohlen, von einer weiteren Einführung des BGJ/s Abstand zu nehmen²²². Die Gefahr der "Verstaatlichung" der Berufsausbildung wird auch noch nach der Novellierung der Anrechnungsverordnung und nach dem offensichtlichen Scheitern der allgemeinen Durchsetzung des schulischen Berufsgrundbildungsjahres beschworen. So stellt der Deutsche Industrie- und Handelstag 1981 zum BGJ-Programm fest: "Hier handelt es sich eindeutig um die Weichenstellung des Staates für die allmähliche Umformung und Einschmelzung der Betriebslehre in Richtung auf ein staatlich-schulisches Berufsbildungssystem, das an der Basis weitgehend von der Schule, dann von überbetrieblichen Einrichtungen und erst an dritter Stelle vom Betrieb als Restfaktor gebildet wird (Triales System)".²²³ Der Deutsche Industrie- und Handelstag vertritt die Einschätzung, daß "die mit dem BGJ verbundene Berufsbildungspolitik als eine Strategie nicht nur zur Ausschaltung der Bundeskompetenz und damit der bundeseinheitlichen Rahmenordnung für die Berufsbildung, sondern der Ausbildungsbetriebe selbst" anzusehen ist und daß "das duale System ... so langfristig aus den Angeln gehoben (wird)".²²⁴ Das zentrale Motiv der Arbeitgeber für die von ihnen betriebene Auflösung der BGJ-Reform bleibt somit, daß sie den Verlust ihres bisher dominierenden Einflusses auf die Berufsausbildung befürchten.

Eine weitere, äußerst folgenreiche Entwicklung nach der Deformation des BGJ-Konzepts durch die Anrechnungsverordnung und die Rahmenvereinbarung von 1978 besteht in dem Abrücken des DGB vom BGJ. Besonders die IG Metall, die noch 1976 das BGJ/s trotz einer Reihe von Kritikpunkten unterstützte und das

BGJ/k als "Etikettenschwindel" bezeichnete²²⁵, lehnt das BGJ seit 1978 strikt ab. Sie konstatiert eine "Ziel- und Funktionsverschiebung des schulischen BGJ's in der Praxis" und kommt angesichts der gescheiterten Berufsbildungsreform zu dem Schluß, daß "das BGJ zur bildungspolitischen Ersatzlösung und zur Ausbildungssackgasse für Jugendliche verkommen (mußte)."²²⁶ Auf eine ausführliche Darstellung des Positionswandels der IG Metall und insgesamt des Weges der Gewerkschaften von einem einheitlichen Votum für ein schulisches BGJ bis zur Einnahme einer "pluralistischen Position"²²⁷ zu Beginn der 80er Jahre kann hier verzichtet werden, da diese Entwicklung bereits mehrfach analysiert und dokumentiert worden ist²²⁸. Festzuhalten bleibt, daß von der Gewerkschaftsseite nach dem Scheitern der Berufsbildungsreform verstärkt auf das Berufsbildungsgesetz, das Tarifvertragsrecht und andere Regelungen zurückgegriffen wurde, um auf die Gestaltung der Berufsausbildung Einfluß zu nehmen. Die mit dieser veränderten Berufsbildungspolitik einhergehende Ablehnung des schulischen BGJ durch tonangebende Einzelgewerkschaften wie IG Metall und ÖTV ließ gerade dort eine gemeinsame Position der Tarifparteien gegen die staatliche Seite entstehen, wo die BGJ-Reform, wie in Niedersachsen, im starken Maße durchgesetzt wurde²²⁹.

Für die weitere Entwicklung der beruflichen Grundbildung ist maßgebend, daß die IG Metall und der Gesamtverband der metallindustriellen Arbeitgeberverbände, Gesamtmetall, im Rahmen der Neuordnung der Ausbildungsberufe in ihrem Bereich zu einem ersten Verhandlungsergebnis kamen, den "Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe"²³⁰. In den Eckdaten, die wenige Wochen nach der Novellierung der BGJ-Anrechnungsverordnung im September 1978 vereinbart wurden, ist ein neuer Ansatz zur beruflichen Grundbildung enthalten, der voraussichtlich Leitcharakter für andere Berufsfelder haben wird.

In den Eckdaten wird von einer einjährigen kooperativen Form der beruflichen Grundbildung auf Berufsfeldbreite ausgegangen, wobei pro Woche zwei Berufsschultage und drei Tage im Betrieb stattfinden sollen²³¹. Dabei bezieht sich die "Berufsfeldbreite" nicht auf die in der Anrechnungsverordnung vorgenommene Berufsfeld-einteilung. Es wird eine Neubestimmung gefordert²³². Zum Lernort Betrieb werden ausdrücklich überbetriebliche Ausbildungsstätten gezählt²³³. Aus der Anlage zum Verhandlungsergebnis geht hervor, daß beide Seiten kein schulisches Berufsgrundbildungsjahr anstreben und für die zu erarbeitende Konzeption der beruflichen Grundbildung lediglich vom Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes ausgehen²³⁴. Von der IG Metall wird die in den Eckdaten geforderte maximale Zusammenfassung von Ausbildungsberufen mit dem Ziel der Bündelung der Berufe zu "Grundberufen"

verbunden, wobei die Aufnahme dieses Begriffs in den Vereinbarungstext nicht durchgesetzt werden konnte²³⁵. An anderer Stelle erläutert die IG Metall, daß die "Konzeption der Grundberufe"²³⁶ eine "berufsfeldbezogene und berufsfeldübergreifende Grundbildung" umfaßt²³⁷.

Ausgehend von den Eckdaten, wurden unter Federführung des Bundesinstituts für Berufsbildung eine "Iststandsanalyse" der realen Ausbildungsinhalte und darauf aufbauend Qualifikationsbeschreibungen für gegenwärtige und zukünftige Berufstätigkeiten im Bereich der metallindustriellen Berufe erstellt²³⁸. Auf dieser Grundlage einigten sich die IG Metall und Gesamtmetall 1984 nach intensiven Verhandlungen über künftige Berufsinhalte und Berufsstrukturen auf ein neues Ausbildungskonzept für die industriellen Metallberufe²³⁹. Danach entstehen anstelle von bisher 42 Berufen 6 neue Berufe mit 16 Fachrichtungen²⁴⁰. Weiter wird in der Neuordnungsvereinbarung, die 1985 im "Antragsgespräch" beim Bundesminister für Wirtschaft die "Eckwerte" für die zukünftige Ausbildungsordnung abgab²⁴¹, die dreieinhalbjährige Ausbildung in eine einjährige berufsfeldbreite Grundausbildung und eine darauf aufbauende, sich in drei Phasen verengende Fachausbildung gegliedert²⁴². Wie bereits mehrfach in früheren Ausbildungskonzepten angelegt, kommt die berufliche Grundbildung im Verständnis eines berufsübergreifenden Ausbildungsabschnitts auch in der ersten Phase der Fachbildung zum Ausdruck²⁴³. Stofflich-inhaltlich wird für die einjährige Grundbildung ein Qualifikationskatalog mit 13 Abschnitten ausgewiesen, wobei der letzte Bereich der Vertiefung unter Berücksichtigung betriebsbedingter Schwerpunktsetzungen und individueller Lernfortschritte dienen soll²⁴⁴.

In den Ausführungen der IG Metall und der Arbeitgeber zum Verhandlungsergebnis von 1984 und zur neuen metallindustriellen Grundbildung werden die Zielsetzungen des BGJ-Konzepts kaum mehr genannt, z.T. wird auch eine bewußte Abgrenzung vorgenommen. Die IG Metall verbindet mit der einheitlichen einjährigen Grundbildung folgende Ziele: die "Entspezialisierung der Ausbildung in den Basisqualifikationen", die Vermittlung von "Querschnittsqualifikationen" und produktionsunabhängigen "Basisqualifikationen" sowie methodische Verbesserungen²⁴⁵. Bei letzterem stellt die IG Metall eine umfassend verstandene "Projektausbildung" in den Mittelpunkt. Die in der Kritik an dem deformierten BGJ-Konzept von Anfang der 80er Jahre vertretenen Reformgrundsätze - u.a. Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung oder Überwindung des Dualen Systems - werden zumindest nicht mehr erwähnt. Die mit dem Konzept der Grundberufe erhobenen Zielvorstellungen zur Grundbildung finden ebenfalls keine erkennbare Berücksichtigung,

und zwar weder in den Festlegungen zur neuen metallindustriellen Grundbildung selbst noch in den darauf bezogenen Erläuterungen der IG Metall.

Für die Arbeitgeberseite entspricht die neue Ausbildungsstruktur "mit der Öffnung zur individuellen Durchführung der Ausbildung" insgesamt "den Anforderungen der Produktion, einen vielseitigen und flexibel einsetzbaren Facharbeiter zu erhalten."²⁴⁶ Ebenso wird die Grundbildung rein qualifikationsorientiert als "eine systematische, sorgfältige und anwendungsbezogene Vermittlung der beruflichen Grundlagen und Grundtechniken" definiert²⁴⁷. Die Arbeitgeber sehen durch die Neuordnung "die volle Beteiligung des Unternehmens an der Berufsausbildung 'von Anfang an' in Form der partnerschaftlichen Gestaltung der beruflichen Grundbildung zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule" gesichert und gefestigt²⁴⁸. Der mit dem BGJ-Konzept einhergehende Verlust des dominierenden Einflusses der Arbeitgeber auf die Berufsausbildung wird nicht mehr befürchtet.

Die Nichtbeteiligung der Berufsschule an der Erarbeitung des neuen Grundbildungskonzepts wirft dabei ein bezeichnendes Licht auf die "partnerschaftliche Gestaltung der beruflichen Grundbildung". Wie Grüner anführt, wurde die Berufsschule in der Entwicklung der Neuordnung bis zur Festlegung der Eckwerte "nicht einmal um ihre Meinung gefragt."²⁴⁹ Der Rahmen des neuen Grundbildungskonzepts und die Festlegung des Qualifikationskatalogs für die Grundbildung wurden – wie das neue Ausbildungskonzept insgesamt – unter Ausschluß der Kultusverwaltungen und berufsbildenden Schulen auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes allein von den Tarifparteien festgelegt²⁵⁰. Dem entspricht konzeptionell die betriebs- und qualifikationsorientierte Ausrichtung des Grundbildungsansatzes, der in der Traditionslinie der Grundbildungskonzepte von der industrietypischen Grundausbildung der 20er Jahre bis zur kooperativen BGJ-Form steht²⁵¹.

Dennoch ist trotz der bisherigen Ausklammerung des Bildungsbegriffs und der Vernachlässigung zentraler Reformgrundsätze festzustellen, daß die in Aussicht genomme allgemeine Durchsetzung der Grundbildung im Zusammenhang mit der umfassenden Neuordnung sicherlich als ein historisches Datum in die Geschichte des Dualen Systems eingehen wird. Die mit der Verwirklichung der Neuordnung stattfindende drastische Reduzierung der Berufsanzahl, die einheitliche berufsfeldbreite Grundbildung sowie die starke Verbreiterung der Fachbildung weisen auf ein modernes, bisher nur in großindustriellen Bereichen vertretenes Berufsverständnis hin. Besonders die Neuordnung der handwerklichen Metallberufe²⁵² stellt mit der geplanten berufsfeldbreiten Grundbildung, der Anhebung des Qualifikationsniveaus, den zwei Berufsschultagen und der Komplementarität von betrieblicher

und überbetrieblicher Ausbildung die endgültige Ablösung vom vorindustriellen, handwerklich-ständisch orientierten Berufsverständnis dar. Sollte sich die Neuordnung so durchsetzen, dann wäre eine erhebliche qualitative Verbesserung der Berufsausbildung erreicht.

Diese Einschätzung wird dadurch untermauert, daß die in der Neuordnung festgelegten Strukturen den Ausbildungserfordernissen entgegenkommen, die sich angesichts der Neuen Technologien stellen. Die berufsfeldbreite Grundbildung und die verbreiterte Fachbildung stellen strukturell die notwendige Konsequenz aus der raschen und umfassenden beruflichen Anwendung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken dar. Unabhängig davon, welche Breitenwirkung die in neueren betriebs- und industriesoziologischen Untersuchungen für einige Kernbereiche der industriellen Produktion festgestellte Erhöhung der Qualifikationsanforderungen haben wird²⁵³, ist generell von einer starken Zunahme berufsübergreifender und extrafunktionaler Qualifikationen auszugehen. Die in der Berufsausbildung neu zu vermittelnden Lerninhalte und Lernziele lassen sich aufgrund ihres berufs- und fächerübergreifenden Charakters nur im Rahmen einer Grundbildung oder einer grundbildungsähnlichen Ausbildungskonzeption vermitteln. Der Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung, Schmidt, zieht aus den "qualifikatorischen Erfordernissen der neuen Technologien" dementsprechend den Schluß: "Es steht außer Zweifel, daß die Informationstechnologien zukünftig dem Basiswissen oder der beruflichen Grundbildung sowohl in den technischen wie in den kaufmännisch-verwaltenden Berufe hinzugerechnet werden müssen."²⁵⁴

Weiterhin ist davon auszugehen, daß sich mit der Durchsetzung des neuen Grundbildungsansatzes eine größere Unabhängigkeit der Ausbildung von einzelbetrieblichen Interessen und Bedingungen herstellen wird. Eine Verstärkung der öffentlichen Verantwortung und Kontrolle für die Berufsausbildung, so wie in der Berufsbildungsreform angestrebt, geht damit aber kaum einher. Die Grundbildung findet in dualer Form statt, d.h. sie entspricht, von den Verfügungs- und Einflußmöglichkeiten der an der Berufsausbildung beteiligten Kräfte her gesehen, prinzipiell der Ausbildung im rechtlichen Rahmen des Berufsbildungsgesetzes. Die mit der teilweise realisierten BGJ-Reform eingeleitete grundlegende Reform des Dualen Systems durch die aktive Rolle der staatlichen Seite wird damit zurückgenommen. Dennoch ist anzumerken, daß mit dem vorgesehenen zweiten Berufsschultag in der Grund- und Fachbildung das Gewicht des öffentlichen Bildungswesens im Dualen System gegenüber der bisherigen Ausbildung zukünftig gestärkt wird. Mit dem zweiten Berufsschultag wird zudem die weitere Anbindung an das allgemeine Berechtigungs-

wesen erleichtert²⁵⁵, werden die Möglichkeiten zur Doppelqualifikation und zum Aufbau eines beruflichen Bildungsweges verbessert.

Für die Entwicklung des neuen Grundbildungsansatzes zu einem Grundbildungskonzept muß aber unter maßgeblicher Beteiligung des öffentlichen Bildungswesens die bildungstheoretisch-didaktische Ebene eingebracht werden. Allein über die Orientierung an beruflichen Qualifikationen läßt sich kein Grundbildungskonzept definieren und legitimieren. Selbst in der Entwicklungsgeschichte der betriebsbezogenen Grundbildungsform wurde die Bildungsdimension spätestens mit dem Grundbildungskonzept des Braunschweiger Plans einbezogen. Die Bildungsausrichtung der Grundbildung und die damit verbundene Einordnung in das Bildungssystem sind nach wie vor zentrale Probleme, wozu Stratmann treffend feststellt: "Die Berufsbildung in das Gesamtbildungssystem einzustellen, heißt einmal, ihre professionalistische Verengung zu sprengen, und heißt zum anderen, sie in ein gestuftes Gefüge einzubeziehen."²⁵⁶ Grundsätzlich gilt, daß sich die mit der beruflichen Grundbildung stellenden elementaren Fragen nach der Festlegung der Grundbildungsinhalte, des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung oder der didaktischen Funktion der Berufsfelder nur unter Berücksichtigung eines gesellschafts- und berufseinbeziehenden Bildungsverständnisses beantworten lassen. Dies gilt erst recht für die sich mit der beruflichen Grundbildung stellenden übergeordneten Fragen nach dem Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt, nach der Einordnung in ein Stufenkonzept der Bildung oder dem Zusammenhang von gesellschaftlich-beruflichen Anforderungen und individuellen Entwicklungsprozessen. Das zu entwickelnde betriebs- und schulbezogene Grundbildungskonzept muß von der Einbettung in ein insgesamt reformiertes Ausbildungskonzept, von einem modernisierten Berufsverständnis sowie der erklärten "Offenheit" der festgelegten Grundbildungsqualifikationen²⁵⁷ ausgehen. Für die didaktische Ausgestaltung des neuen Grundbildungsansatzes dürfte besonders auf die Grundlagen zurückgegriffen werden, die dort bestehen, wo die BGJ-Reform erfolgreich realisiert worden ist. Für das weiterbestehende BGJ wird bezüglich der Lerninhalte ohnehin eine Übereinstimmung mit dem neuen Grundbildungskonzept herzustellen sein, da nach Inkrafttreten der neuen Ausbildungsordnungen die dort angegebenen Grundbildungsqualifikationen auch für das BGJ maßgebend sind und die neuen Rahmenlehrpläne für beide Formen der beruflichen Grundbildung gelten.

4.3 Integrierte Grundbildungsansätze

Im Rahmen verschiedener Modellversuche zur Integration oder Verknüpfung von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Sekundarstufe II entstanden integrierte Grundbildungsansätze. In Abhängigkeit von den jeweiligen Modellversuchen unterscheiden sich diese Grundbildungsansätze erheblich. In ihrer Inhaltsorientierung ordnen sie sich in das Spektrum der bereits umrissenen Positionen in der Berufsbildungsreform ein, und zwar von einer pragmatischen bis zu einer kritisch-bildungstheoretisch fundierten Reformposition. Sie sind dennoch gemeinsam als ein eigenständiger Grundbildungstyp anzusehen, da für sie die Zusammenführung von beruflicher und allgemeiner Bildung konstitutiv ist. Im folgenden werden zwei integrierte Grundbildungsansätze untersucht, die unterschiedlichen Reformpositionen zuzuzählen sind und die in zwei der wichtigsten Modellversuche zur Herstellung einer einheitlichen Sekundarstufe II entwickelt wurden: den "berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren" in Berlin²⁵⁸ und der "Kollegstufe NW"²⁵⁹. Weitere integrierte Grundbildungsansätze, so die jeweils das BGJ mit einem studienqualifizierenden Bildungsgang verbindenden Modelle in mehreren Bundesländern²⁶⁰, können hier unberücksichtigt bleiben, weil sie keine wesentlichen Merkmale aufweisen, die über die hier untersuchten Grundbildungsformen hinausgehen.

In der Planungskonzeption für die Berliner Oberstufenzentren wird folgende Zielsetzung angegeben: "Das erklärte langfristige Ziel der Schulpolitik des Senats ist es, die Trennung der verschiedenen Bildungsgänge der Sekundarstufe II schrittweise abzubauen, um ihre curriculare Abstimmung und Verzahnung zu erreichen und die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung herzustellen."²⁶¹ Damit stand die Programmatik der berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren im Kontext der Reformbestrebungen zur Herstellung einer einheitlichen Sekundarstufe II²⁶². Im deutlichen Unterschied zum Ziel der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung wurden aber nur die Gleichwertigkeit von Berufs- und Allgemeinbildung und eine "Annäherung und Verzahnung" der Bildungsgänge gefordert²⁶³. Einhergehend mit der demographisch notwendig gewordenen Kapazitätsausweitung in der Sekundarstufe II sollte vor allem eine strukturelle und qualitative Verbesserung des berufsbildenden Schulwesens erfolgen²⁶⁴. Das neue Oberstufensystem war als Regelsystem geplant, in dem alle Schultypen der Sekundarstufe II nach dem Gliederungsprinzip der Berufsfelder zusammengefaßt werden sollten²⁶⁵. Die vorhandenen Gymnasien wurden von dieser Reform ausgenommen, wobei in den Oberstufenzentren neue, beruflich profilierte gymnasiale Oberstufen vorgesehen waren²⁶⁶. Die Oberstufenzentren sollten als ein vorrangig vertikal durchlässiges Bil-

dungssystem entwickelt werden, in dem durch die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres, die Einrichtung von doppeltqualifizierenden und den Ausbau von studienqualifizierenden Bildungsgängen die veränderte gesellschaftliche Einordnung des beruflichen Bildungswesens am deutlichsten zum Ausdruck kam²⁶⁷. Das Reformvorhaben ordnete sich in die durch die Berufsbildungsreform verstärkte Entwicklung ein, in der sich der endgültige Anschluß des berufsbildenden Schulwesens an das allgemeine Berechtigungswesen vollzog und in der der gestiegene gesellschaftliche Bedarf an höheren Schulabschlüssen wesentlich durch eine Weiterentwicklung beruflicher Bildungsgänge abgedeckt wurde.

Dem Berufsgrundbildungsjahr kam strukturell und inhaltlich in der Oberstufenkonzeption eine Schlüsselstellung zu: Alle Bildungsgänge, also sowohl die berufsbefähigenden und -qualifizierenden Bildungsgänge als auch die doppeltqualifizierenden und studienqualifizierenden Bildungsgänge, sollten ein - allerdings zu variierendes - BGJ enthalten²⁶⁸. Dem BGJ wurde die "Rolle der gemeinsamen Grundbildung für Berufs- und Studienqualifikation" zugemessen²⁶⁹. Im Vergleich zu einigen anderen Modellen für eine einheitliche Sekundarstufe II bestand der Vorteil dieses Modells darin, daß nicht allein dem abstrakten Prinzip der Wissenschaftsorientierung und einem formalen Bildungsverständnis gefolgt wurde, sondern daß über das BGJ prinzipiell eine Orientierung an konkreten Gesellschafts- und Berufsbezügen gegeben war. Dabei wurde das BGJ ausdrücklich auf die Anrechnungsverordnung und die Rahmenvereinbarung bezogen, um eine Anerkennung zu gewährleisten. Unter dieser Prämisse war das BGJ in vier Formen vorgesehen: als Sonderform im Rahmen der Berufs- bzw. Ausbildungsbefähigung, als BGJ/s, als BGJ/k und als "besonderer BGJ-Typ mit integrierter gymnasialer Einführungsphase"²⁷⁰.

Während die ersten BGJ-Formen die Basis eines beruflichen oder doppeltqualifizierenden Bildungsweges bilden sollten, ist die zuletztgenannte BGJ-Form als integrierter Grundbildungsansatz anzusehen, da hier das BGJ mit der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe zu einem Bildungsabschnitt vereinheitlicht werden sollte. Dies gelang in struktureller Hinsicht durchaus²⁷¹, auch wenn dieser Weg von einigen Bundesländern aus bildungspolitischen Gründen nicht akzeptiert wurde, da hier in das Regelsystem der gymnasialen Oberstufe - in Übereinstimmung mit der Bonner Vereinbarung - eine durch Rechtsverordnung anerkannte berufliche Teilqualifikation integriert wurde²⁷². In der didaktischen Anlage der Curriculumkonstruktion zeigte sich, daß die Integration von BGJ und gymnasialer Einführungsphase eine Reihe von Problemen aufwarf. Denn die beiden Bildungsabschnitte implizierten in ihrem jeweiligen Bezug auf den gymnasialen bzw. auf den beruf-

lichen Bildungsgang unterschiedliche Zielsetzungen, didaktische Orientierungen und Anspruchsniveaus. Zudem kam der zu bildenden integrierten BGJ-Form eine doppelte Zielsetzung zu, da sie sowohl in das gymnasiale Kurssystem als auch in die berufliche Fachbildung führen sollte.

Der integrierte Grundbildungsansatz konnte didaktisch am ehesten über die berufsfeldspezifischen Fachtheriefächer wie Wirtschaftslehre, Recht und Rechnungswesen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung oder Grundlagen der Metalltechnik und Technisches Zeichnen im Berufsfeld Metalltechnik realisiert werden. Zumindest die Inhalte, Verfahrens- und Erkenntnisweisen der beruflichen Kernfächer, die über die beruflichen Gymnasien in verschiedenen Bundesländern ohnehin im gymnasialen Fächerkanon vertreten waren, konnten das wissenschaftspropädeutische Anspruchsniveau und die von der KMK für den gymnasialen Bildungsgang geforderten Lernzielschwerpunkte des selbständigen Lernens und der Persönlichkeitsbildung ebenso wie andere Gymnasialfächer einlösen. Diese Fächer wurden jeweils als eines der beiden Leistungsfächer in den beruflich profilierten gymnasialen Oberstufen verbindlich festgelegt. Damit wurde den oben dargestellten Reformansprüchen der KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe entsprochen, die eine Einbeziehung beruflicher Fächer, eine berufspropädeutische Funktion des gymnasialen Bildungsgangs sowie eine Kooperation von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen beinhalten. Im Vergleich zur neugestalteten gymnasialen Oberstufe lag dabei der besondere Vorteil des integrierten Grundbildungsansatzes und des beruflich profilierten gymnasialen Kurssystems darin, daß über die Berufsfeldorientierung prinzipiell ein Bildungszusammenhang herstellbar war. Die Berufsfeldorientierung konnte zu einem gemeinsamen bildungstheoretisch-didaktischen Bezugssystem für alle Lernbereiche bzw. Fächer ausgebaut werden.

In der strukturellen Analyse folgte der integrierte BGJ-Ansatz einer Grundbildungskonstruktion, die eine Schwerpunktbildung mit einem verbindlichen Fächerkanon einschließlich des fachpraktischen Lernbereichs verband. Durch die am Ende der Sekundarstufe I zu treffende Berufsfeldentscheidung war die jeweilige Grundbildung festgelegt. Die Beliebigkeit des Konzepts der wissenschaftspropädeutischen Grundbildung wurde vermieden, ohne daß man in eine enzyklopädisch verstandene Grundbildungsanlage zurückverfallen wäre. Nur schwer legitimierbar war allerdings die Reduzierung der Grundbildung auf ein Jahr. Damit wurde zwar der BGJ-Form entsprochen²⁷³, zugleich aber der oberstufenübergreifend angelegten wissenschaftspropädeutischen Grundbildung im Rahmen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe widersprochen²⁷⁴. Das Hauptproblem des integrierten BGJ-Ansatzes bestand aber

darin, daß die Berufsfeldkategorie nicht als eine die Sekundarstufe II übergreifende Ordnungs- und Strukturierungskategorie weiterentwickelt worden war. Konnte die 1972 vorgenommene Berufsfeldbestimmung nur mit Einschränkung als Gliederungsprinzip und als didaktische Bezugsebene für das BGJ gelten, so traf dies erst recht für die Anwendung der Berufsfeldkategorie auf einen Grundbildungsansatz zu, der auf eine Berufs- und Studienqualifikation abzielte. Ein als "pragmatisch" deklariertes Vorgehen²⁷⁵, das mit einer "Theorielosigkeit der Planungsansätze"²⁷⁶ gekoppelt war, konnte kaum zu einer "gemeinsamen Grundbildung für Berufs- und Studienqualifikation" führen. Allein die mit den beiden Strukturierungskategorien "Berufsfeld" und "Aufgabenfeld" verbundenen Festlegungen und didaktischen Orientierungen waren nicht einfach zu vereinheitlichen, da die beiden Kategorien in ganz unterschiedlichen Traditionen und Bezugssystemen standen. Die in der pragmatisch vorgenommenen Curriculumerarbeitung²⁷⁷ aufgetretene Konfrontation der unterschiedlichen Zielsetzungen und Anspruchsniveaus, so besonders zwischen dem fachpraktischen Lernbereich und den traditionellen Gymnasialfächern oder auch in einem einzelnen Fach wie Mathematik, verwies auf die Notwendigkeit der Erweiterung der Berufsfeldkategorie im Sinne einer die Sekundarstufe II umfassenden und bildungstheoretisch legitimierten Konzeption der Schwerpunktbildung²⁷⁸. Die Berufsfeld- bzw. Schwerpunktbildung konnte dabei nur zum zentralen Bezugssystem des integrierten Grundbildungsansatzes werden, indem sie die in diesem Ansatz enthaltene Berufs- und Allgemeinbildungsorientierung vereinheitlichte²⁷⁹.

Diese wesentlich mit einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung verbundene Inangriffnahme der Inhaltsreform fand aber nicht statt. Bereits zu Beginn einer ersten modellversuchsmäßigen Erprobung des integrierten Grundbildungsansatzes wurde deutlich, daß dieser Ansatz aufgegeben werden würde. Wie die meisten Reformansprüche des Modells der berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren wurde dieser Ansatz im Zuge der Gegenreformpolitik zurückgenommen²⁸⁰.

Die Konzeption der "schwerpunktbezogenen Grundbildung" im noch bestehenden Modellversuch Kollegschole NW unterscheidet sich in elementaren Punkten vom BGJ-Ansatz der Berliner Oberstufenzentren. Dies war bereits durch die unterschiedlichen Reformpositionen der beiden Modellversuche vorgegeben. Im Unterschied zu der hauptsächlich pragmatisch angelegten Strukturreform der Oberstufenzentren wurde das Reformmodell der Kollegschole entscheidend durch bildungstheoretische Grundlagen geprägt²⁸¹. Mit den im ersten Kapitel angesprochenen Arbeiten Blankertz', die für die Theoriebildung zum Modellversuch maßgebend waren, wurde ein gesellschaftseinbeziehendes, kritisches Bildungsverständnis zugrunde ge-

legt, das an die aufklärerische europäische Bildungstradition anknüpfte. Die Programmatik der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung folgte besonders aus der historisch-philosophisch entwickelten Grundthese, daß allgemeine Bildung als solche nicht existiere, daß Allgemeinbildung nur über spezielle bzw. berufliche Inhalte zu erlangen sei²⁸². Ähnlich wie im Strukturplan und in den referierten Positionen von Habermas und v. Hentig, sollte in prinzipieller Wissenschaftsorientierung eine zur Autonomie oder Mündigkeit führende Bildung eingelöst werden.

Im einzelnen werden in der 1972 veröffentlichten Empfehlung der Planungskommission Kollegstufe NW die bildungstheoretischen, strukturellen und unterrichtsorganisatorischen Grundlagen des Modellversuchs dargestellt. Die Auseinandersetzung mit dem vorherrschenden Allgemeinbildungsbegriff leitet die bildungstheoretische Grundlegung ein. "Denn", so heißt es in der Empfehlung, "der Begriff Allgemeinbildung ist das unterscheidende Kriterium, durch welches die gymnasiale Oberstufe von den berufsausbildenden Einrichtungen innerhalb der Sekundarstufe II getrennt ist."²⁸³ Eine inhaltlich fixierte und kanonisierte Allgemeinbildung wird aufgrund der bildungshistorischen Reflexion und angesichts der verfassungsrechtlich gebotenen Einlösung materialer Chancengleichheit strikt abgelehnt. Hinzugefügt wird, daß angesichts einer fehlenden verbindlichen Weltanschauung, eines zerbrochenen Traditionszusammenhangs sowie einer unüberschaubaren Wissenschaftsentwicklung die Festlegung eines Allgemeinbildungskanons ohnehin nicht möglich sei. Gleichwohl wird an dem "in der europäischen Bildungstradition überlieferten ... Prinzip allgemeiner Menschenbildung" im Sinne der "Idee der Menschheit ohne Status und Übervorteilung" festgehalten²⁸⁴. Die allgemeine Bildung ist über allgemeine Lernziele wie "Haltungen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten" einzulösen²⁸⁵. Der Umkreis der sich in speziellen Inhalten realisierenden allgemeinen Lernziele ist im wesentlichen durch zwei Momente festgelegt: Erstens durch die "Lebenssituation in der technischen Zivilisation", die sich didaktisch in der "Wissenschaftsorientiertheit des Lernens" ausdrückt; zweitens "durch die seit der Aufklärung freigesetzte Tendenz zur Mündigkeit des Menschen", die sich didaktisch im "Prinzip der Kritik" niederschlägt²⁸⁶. Die Zurückweisung des gymnasialen Allgemeinbildungskanons und die Einsicht in die gesellschaftliche Abhängigkeit und Bestimmtheit schulischer Bildung gehören somit zu den zentralen bildungstheoretischen Prämissen des Modellversuchs.

Das Prinzip der Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens erfährt speziell in der Kollegscheule die Qualität eines wissenschaftspropädeutischen Lernens. Wissenschaftspropädeutik wird als "eine spezifische Akzentuierung von Wissenschaftsorien-

tiertheit" verstanden²⁸⁷. Die Studien- und Berufsvorbereitung verlangt "Wissenschaftspropädeutik als systematisch reflektiertes und systematisch praktiziertes Hauptthema", wobei "der wissenschaftspropädeutische Unterricht an Kriterien zu messen (ist), die den drei Bereichen der Methoden, der Attitüden und der politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen angehören"²⁸⁸. Die bisher dem Gymnasium vorbehaltene und in der Planungskonzeption in einen neuen bildungstheoretischen Zusammenhang gestellte Wissenschaftspropädeutik gilt als leitendes didaktisches Kriterium für alle Bildungsgänge der Kollegschnle, auch für die berufsqualifizierenden. Die Forderung des Anschlusses der berufsqualifizierenden Bildungsgänge an "Programm und Niveau der Wissenschaftspropädeutik" wird besonders damit begründet, daß "die Berufsausbildung im Zuge der Verwissenschaftlichung und Spezialisierung der Arbeitsvollzüge zur Theoretisierung und Generalisierung tendieren muß"²⁸⁹. Durch die Annahme einer konvergenten Entwicklung von beruflichen und gymnasialen Bildungsgängen, durch die weitgehende Ausklammerung der betrieblichen Ausbildung und durch das dominierende didaktische Prinzip der Wissenschaftspropädeutik mußte aber eine starke Distanz zur realen Situation der beruflichen Bildung und zu den Reforminitiativen eintreten, die unmittelbar an das Berufsbildungssystem anknüpften²⁹⁰. Über die Wissenschaftspropädeutik als leitendes didaktisches Kriterium wurde zwar die Definition eines Bildungsprinzips möglich, das die Einheit von Spezialisierung und allgemeiner Menschenbildung beinhaltet, aber die durch eine vorrangige Berufspragmatik gekennzeichnete Situation vieler beruflicher Bildungsgänge wurde damit ebenso wenig erfaßt wie die Komplexität beruflicher und außerberuflicher Lebensbereiche.

Für die strukturellen Grundlagen der Reformkonzeption stellen die Ablehnung eines Allgemeinbildungskanons und die damit korrespondierende Individualisierung des Bildungsweges im Sinne der Schwerpunktbildung und der produktiven Einseitigkeit²⁹¹ den entscheidenden Hintergrund dar. Die Planungskonzeption sieht den Aufbau einer "alle Bildungsgänge umfassenden Stufenschule" vor, in die gymnasiale Oberstufen und berufsbildende Schulen einbezogen werden und deren Strukturprinzip "die organisatorische und curriculare Integration der Bildungsgänge" ist²⁹². Die Bildungsgänge sind in 17 Schwerpunkten organisiert, die allerdings erst später festgelegt wurden und die die 1972 angegebene offene Integrationskonzeption bereits erheblich einschränkten²⁹³. Den Schwerpunkten sind anerkannte Ausbildungsberufe, andere Berufe sowie Studienrichtungen auf unterschiedlichen Ebenen zugeordnet. Die oben dargestellten Defizite des Berufsfeldprinzips, insbesondere die nicht erfolgte Weiterentwicklung zu einer die Bildungsgänge und Lernbereiche der Sekundarstufe II umfassenden Strukturierungskategorie, sollen im Schwerpunktsystem

ebenso vermieden werden wie die Defizite des Aufgabenfeldprinzips der gymnasialen Oberstufe. Im Unterschied zur Berufsfeld- und Aufgabenfeldkategorie liegt der Konstruktion des Schwerpunktsystems als entscheidendes Merkmal die Verbindung von Wissenschafts- und Berufsbezug zugrunde. Über ein Baukastensystem sollen Teilqualifikationen und Abschlüsse erworben werden, wobei die Kurse in den Schwerpunkten möglichst polyvalent anzurechnen sind, so daß ein horizontal und vertikal durchlässiges Bildungssystem entsteht. Die Bildungsgänge sind in drei Lernbereiche unterteilt, und zwar den 12 bis 16 Stunden umfassenden Schwerpunktbereich, den 6 bis 8 Stunden umfassenden obligatorischen Bereich und den 6 bis 12 Stunden umfassenden Wahlbereich²⁹⁴. Der Schwerpunktbereich stellt den Kern der didaktischen Konzeption der Kollegschole dar. Mit der vom Schüler vorzunehmenden Wahl des Schwerpunktes sind die jeweilige wissenschaftsbezogene Leitdisziplin und weitere Kurse und Kurszuordnungen im Schwerpunktbereich festgelegt, die wahrgenommen werden müssen, um einen berufs-, studien- oder doppeltqualifizierenden Abschluß zu erlangen. Dem obligatorischen Lernbereich fällt vor allem die kritische Reflexion der im Schwerpunktbereich entstehenden Spezialisierung sowie die Sicherung der sozialen, politischen und kommunikativen Kompetenz der Schüler zu. Im Wahlbereich hingegen kann den individuellen Interessen und Fähigkeiten einschließlich der Verstärkung des Schwerpunktbereichs nachgekommen werden.

Das Grundbildungskonzept der Kollegschole wird in der 1976 veröffentlichten zweiten Empfehlung der Planungskommission erstmals genauer umrissen, und zwar wird in Erweiterung der "beruflichen Grundbildung", die im Integrationskonzept des Deutschen Bildungsrats von 1974 für alle Lernenden in der Sekundarstufe II gefordert wird²⁹⁵, von einer "fachlichen Grundbildung" gesprochen²⁹⁶. Bezogen auf die dem jeweiligen Schwerpunkt eigene Leitdisziplin wird festgelegt: "Die Grundbildung ist, da sie den Bezug zur Leitdisziplin entfaltet, wissenschaftsorientiert, und sie ist zugleich, da der Schwerpunkt eine Integration der beruflichen Ausbildung zu leisten hat, berufsbezogen."²⁹⁷ Die gemeinsame Grundbildung soll über polyvalente Anteile der verschiedenen Bildungsgänge eines Schwerpunktes ausgewiesen werden. In der Planungsempfehlung heißt es: "Als Grundbildung lassen sich jene Kurse (oder Teile des Lernprogramms) bezeichnen, die in allen Bildungsgängen (= Schwerpunktprofilen) eines Schwerpunktes enthalten sein werden."²⁹⁸ In der fachlichen Grundbildung werden jedoch nicht alle polyvalenten Inhalte eines Schwerpunktes zu berücksichtigen sein. Auf einer zweiten Ebene sind "Akzentuierungen", d.h. "wissenschaftssystematische Zusammenfassungen und/oder berufspragmatische Zusammenfassungen" verschiedener Bildungsgänge eines Schwerpunktes vorgesehen. Zur Erreichung eines speziellen Abschlusses schließt sich dann eine

"Spezialisierung" an²⁹⁹. Strukturell werden damit die Bildungsgänge ähnlich angelegt wie seit den 20er Jahren immer wieder vorgeschlagen und auch in der Neuordnung der anerkannten Metall- und Elektroberufe vorgesehen: Die Phase der Spezialisierung baut auf einer Grundbildung und einer zweiten Bildungsphase auf, die im Sinne der Zusammenfassung berufs- und fachübergreifender Inhalte als eingeeengte Grundbildung verstanden werden kann. Bezogen auf das BGJ-Konzept wird in der Planungsempfehlung davon ausgegangen, daß das BGJ unter die fachliche Grundbildung zu subsumieren ist. Die Frage der Identität der Grundbildung für berufsqualifizierende Bildungsgänge mit jener für studienbezogene Bildungsgänge wird ebenso offengehalten wie die Frage der zeitlichen Einordnung der Grundbildung in einen Bildungsgang. Erwartet wird, daß auf diese Fragen im Zusammenhang mit "der curricularen Entwicklung von Schwerpunkten" begründete Antworten gegeben werden können³⁰⁰.

Die Offenheit der Grundbildungsbestimmung in mehreren elementaren Punkten wird auch noch in einer ersten Darstellung von sechs Konzepten deutlich, die nun als "schwerpunktbezogene Grundbildungskonzepte" bezeichnet werden³⁰¹. Vor allem bleiben Form, zeitliche Einordnung und Breite des integrierten Grundbildungsansatzes offen. Auch eine synoptische Analyse der ersten Grundbildungskonzepte im Hinblick auf zentrale curriculare Konstruktionsorientierungen der Kollegschele erweitert die konzeptionellen, schwerpunktübergreifenden Grundlagen des integrierten Grundbildungsansatzes kaum³⁰². Entsprechend hält Kutscha eine weitere "Versuchsoffenheit" für unerläßlich, "um die wichtigsten und dringlichsten Probleme der Grundbildung überhaupt erst einmal erkennen und nach Lösungen suchen zu können."³⁰³

Angeichts der restriktiven Bildungspolitik der 80er Jahre und der umrissenen gegenreformerischen Entwicklungstendenzen sind aber eine weitere Versuchsoffenheit oder eine Übertragung wesentlicher Reformgrundsätze in das Regelsystem nicht durchsetzbar. Wie immer wieder deutlich wird, ist das Modell Kollegschele den Vorgaben für das Regelsystem anzupassen, um eine Anerkennung der Kollegschele-Bildungsgänge zu gewährleisten. Eine Übernahme aller Bestimmungen für die Sekundarstufe II einschließlich der Festlegungen für die berufliche und die gymnasiale Grundbildung wirft eine Reihe von kaum zu lösenden Problemen auf. Hinzuweisen ist vor allem auf die sich bereits in den berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren gezeigte Gegensätzlichkeit von BGJ und wissenschaftspropädeutischer Grundbildung. Mit der Herausbildung des qualifikationsorientierten Grundbildungsansatzes und der in einigen Bundesländern bereits weitgehend wiedereingeführten kanonisier-

ten Grundbildung im Sinne des traditionellen gymnasialen Allgemeinbildungsverständnisses - also einer der Konvergenzannahme widersprechenden Entwicklung - ist eine Kompatibilität oder gar Vereinheitlichung der Grundbildungsansätze erst recht auszuschließen. Eine jeweils auf einen Schwerpunkt bezogene gemeinsame integrierte Grundbildung wird unter diesen Bedingungen wohl nicht einzulösen sein. Auch für verschiedene Grundbildungskonzepte innerhalb eines Schwerpunktes, die sich jeweils nur auf einen Teil der Bildungsgänge beziehen, sind grundsätzliche Schwierigkeiten zu erwarten, die aus den unterschiedlichen didaktisch-curricularen Ausrichtungen und unterschiedlichen rechtlich-organisatorischen Bestimmungen der Berufsfeld-, Aufgabenfeld- und Schwerpunktkategorie resultieren.

4.4 Zusammenfassung

Für die in diesem Kapitel untersuchten Grundbildungskonzepte bleibt die Unterscheidung zwischen einem beruflichen und einem gymnasialen Grundbildungstyp zentral. Den integrierten Grundbildungsansätzen, die einen dritten Grundbildungstyp mit der Zielsetzung der Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung darstellen, kommt im Regelsystem bisher keine unmittelbare Bedeutung zu. Die berufliche Grundbildung besteht seit Anfang der 70er Jahre im wesentlichen in zwei Varianten: als BGJ/s, also als schulische berufliche Grundbildung, und als betriebs- und schulbezogene berufliche Grundbildung, worunter sowohl das BGJ/k als auch der neue Grundbildungsansatz im Rahmen der Neuordnung der anerkannten Ausbildungsberufe zu subsumieren sind. Die wissenschaftspropädeutische Grundbildung stellt das Grundbildungskonzept der neugestalteten gymnasialen Oberstufe dar. Die integrierten Grundbildungsansätze sind nach zwei Grundbildungsvarianten zu differenzieren: der schwerpunktbezogenen Grundbildung der Kollegschule NW und einer das BGJ und die neugestaltete gymnasiale Oberstufe verbindenden Grundbildung. Die verschiedenen Grundbildungsformen lassen sich im Hinblick auf ihre Struktur- und Funktionsmerkmale folgendermaßen zusammenfassen:

1. Die wissenschaftspropädeutische Grundbildung ist nicht jahrgangs- oder kursgebunden, sondern bezieht sich auf die gesamte neugestaltete gymnasiale Oberstufe. Ihr kommt auch eine berufspropädeutische Funktion zu, die aus dem die spezielle Bildung einbeziehenden didaktischen Prinzip der Wissenschaftspropädeutik und aus der doppelten Zielsetzung der reformierten Oberstufe folgt, nämlich der Hinführung zur Hochschule und der Hinführung zur Berufstätigkeit oder -ausbildung. Die Grundbildung ist nach der Reformvereinbarung von 1972 im

Rahmen der Pflichtbindungen nur in Ausnahmen auf bestimmte, für alle zu belegende Fächer festgelegt. Eine kanonisierte Grundbildung wie bei dem zyklischen Grundbildungskonzept besteht nicht. Nur in den beruflichen Gymnasien wird die Grundbildung weiterhin vorrangig über bestimmte Fächer ausgewiesen, und zwar über jene, die für die berufliche Schwerpunktbildung des jeweiligen Gymnasialtyps konstitutiv sind.

2. Das BGJ/s, das die Berufsgrundbildungsansätze zunächst vereinheitlichte, ist als das erste Jahr der Berufsausbildung festgelegt und nicht mehr, wie frühere Formen der schulischen beruflichen Grundbildung, der Berufsausbildung vorgelagert. Die Ansiedlung der beruflichen Grundbildung im öffentlichen Bildungswesen wird besonders mit der Loslösung von einzelbetrieblichen Ausbildungsbedingungen und -interessen verbunden. Das nach dem Gliederungsprinzip der Berufsfelder organisierte BGJ soll eine Gelenkfunktion zwischen der vorausgehenden Schulbildung und der nachfolgenden Fachbildung wahrnehmen. Außerdem ist es als Basis eines beruflichen Bildungsweges zu verstehen, der den Zugang zu allen allgemeinen Abschlüssen der Sekundarstufe II eröffnet. Bezogen auf die einem Berufsfeld zugeordneten Berufe soll im BGJ eine Berufsfindung und Berufswahl stattfinden, wobei die Berufsfeldentscheidung bereits vor dem BGJ-Besuch zu treffen ist. Dem BGJ kommt die Doppelaufgabe zu, sowohl fachtheoretische und fachpraktische Lerninhalte auf Berufsfeldbreite als auch allgemeine Lerninhalte zu vermitteln, was sich auch in der Unterteilung des Unterrichts in einen berufsfeldbezogenen Lernbereich und einen berufsfeldübergreifenden bzw. allgemeinen Lernbereich zeigt.
3. Das BGJ/k als betriebs- und schulbezogene berufliche Grundbildung unterscheidet sich vom schulischen BGJ vor allem dadurch, daß für die Fachpraxis der Lernort Betrieb vorgesehen ist und in rechtlicher Hinsicht ein dem ersten Lehrjahr vergleichbares Ausbildungsverhältnis besteht. Die mit der BGJ-Reform beabsichtigte Einordnung der beruflichen Grundbildung in das öffentliche Bildungswesen wird damit zurückgenommen. Zudem wird mit dem Lernort Betrieb eine Abweichung der fachpraktischen Lerninhalte von der berufsfeldbreiten Grundbildung und eine Anpassung an das herkömmliche erste Ausbildungsjahr zugestanden. Die Funktion der Grundbildung im Übergang von der Schule in den Beruf wird ebenso beeinträchtigt wie die Berufsfindungs- und Berufswahlfunktion. Gestärkt wird demgegenüber die Grundbildungsorientierung im Sinne der industrietypischen Grundausbildung.
Entsprechend ist auch der Grundbildungsansatz in der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe strukturiert. Danach findet eine einjährige

kooperative Form der beruflichen Grundbildung mit zwei Berufsschultagen statt. Die Grundbildung ist weiterhin berufsfeldbreit angelegt, wobei die Berufsfeldbreite und die zu vermittelnden Grundqualifikationen im Rahmen einer Gesamtreform der Ausbildung neu bestimmt sind. Durch die alleinige betriebs- und qualifikationsorientierte Ausrichtung des Grundbildungsansatzes in der Phase der Konzipierung sind einschlägige Grundbildungsmerkmale wie die der Gelenkfunktion zwischen Schule und Berufsausbildung oder die der Berücksichtigung von allgemeinen Lernzielen und Lerninhalten zunächst außer acht gelassen.

4. Die integrierte Grundbildungsform drückt sich am konsequentesten im Ansatz der Kollegschule NW mit ihrer schwerpunktbezogenen Grundbildung aus. Ihr kommt zugleich eine studien- und berufspropädeutische Funktion zu. Diese bezieht sich zumeist auf mehrere Bildungsgänge, wobei die ursprünglich vorgesehene schwerpunktbreite Anlage der Grundbildung aufgrund veränderter bildungspolitischer Bedingungen vorerst nicht zu realisieren ist. Die Grundbildung stellt zusammen mit den "Akzentuierungen" und "Spezialisierungen" einen Bildungsgang dar. Der obligatorische Lernbereich in der Kollegschule, der auf schwerpunktübergreifende Kompetenzen abzielt, wird im Gegensatz zum vergleichbaren berufsfeldübergreifenden Lernbereich des BGJ nicht in die Grundbildung einbezogen. Weitere elementare Struktur- und Funktionsfestlegungen der Grundbildung, wie die zeitliche Organisation und die Breite der Grundbildung, sind noch offengehalten.

Für den integrierten Grundbildungsansatz im Projekt der Berliner Oberstufenzentren waren die Strukturdaten durch die Übernahme der BGJ-Regelungen und die Verbindung mit der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe gegeben. Über die damit festgelegte besondere BGJ-Form wurde in den gymnasialen Bildungsgang eine anerkannte berufliche Teilqualifikation eingebracht. Dem partiell doppeltqualifizierenden Bildungsgang kam zumindest über die Grundbildung eine zugleich berufs- und studienpropädeutische Funktion zu.

Die Berücksichtigung von Grundbildungsmomenten in einer zweiten Stufe oder Phase eines Bildungsganges setzt sich nach den im letzten Kapitel angeführten Beispielen auch in neueren Konzepten fort. In der Neuordnung der anerkannten Ausbildungsberufe besteht so zu Beginn der Fachbildung größtenteils eine berufs- und bildungsgangsübergreifende Ausbildungsstruktur, wobei für die industriellen Elektroberufe die erste halbjährige Phase der Fachbildung sogar berufsfeldbreit angelegt ist. Auch in den Bildungsgängen der Kollegschule sind neben der schwer-

punktbezogenen Grundbildung berufs- und fächerübergreifende Kurse in den Akzentuierungen vorgesehen. Ein zeitliches Nebeneinander von Grundbildung und Akzentuierung ist hiermit allerdings nicht verbunden.

Im Hinblick auf die bildungstheoretische Analyse ergibt sich folgendes Fazit für die neueren Grundbildungsansätze:

1. Für die allgemeine Bildungsausrichtung gilt, daß die seit Anfang der 70er Jahre realisierten Grundbildungskonzepte im Regelsystem der Sekundarstufe II nur unzureichend bildungstheoretisch fundiert worden sind. Eine wesentliche Folge war, daß die Einordnung in und die Ausweisung von gestuften Bildungsprozessen kaum mehr vorgenommen wurde und damit einer Verselbständigung oder zumindest Abkoppelung der Grundbildung von vor- oder nachgeordneten Bildungsphasen Vorschub geleistet wurde. Generell ist die Vernachlässigung der bildungstheoretisch-didaktischen Grundlagen auf die in der Bildungsreform um 1970 stark vertretene Tendenz der Ausblendung der Bildungsdimension zurückzuführen. Das in den 60er Jahren aufkommende kritische und gesellschaftseinbeziehende Bildungsverständnis wirkte nur punktuell auf die Grundbildungskonzepte im Regelsystem ein. Außerdem blieb die angekündigte inhaltliche Substantiierung der Grundbildungskonzepte, die zunächst pragmatisch festgelegt worden waren, in den 70er Jahren aus.

Im einzelnen stellt die wissenschaftspropädeutische Grundbildung einen formalen Bildungsansatz dar. In der mit dem Rahmenplan des Deutschen Ausschusses einsetzenden Konfrontation zwischen einem an der zyklischen Grundbildung orientierten und einem der produktiven Einseitigkeit folgenden Grundbildungsverständnis setzte sich letzteres mit dem Konzept der wissenschaftspropädeutischen Grundbildung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe durch. Der enzyklopädisch angelegte gymnasiale Bildungszusammenhang wurde durch die Schwerpunktbildung ersetzt. Anstelle des Kulturprinzips trat das Wissenschaftsprinzip. Damit ist ein gesellschaftseinbeziehendes Bildungsverständnis nahegelegt, das auch in der Formel von der "Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung" bestätigt wird. Ein die Individuierung und Gesellschaftsbezogenheit umfassender Bildungsbegriff und ein die Inhalte bindender Bildungszusammenhang sind allerdings nicht entwickelt worden. Auch über die Aufgabenfelder wird - im Gegensatz zu den Initiationen - kein Fächer- und Bildungszusammenhang hergestellt, so daß die über das wissenschaftspropädeutische Lernen definierte Grundbildung eher zu einer wissenschaftlichen Spezialisierung als zu einer allgemeinen wissenschaftlichen Grundbildung führt. Für das zentrale Problem des Verhältnisses von gemeinsamer Grundbildung und individueller Schwerpunktbil-

dung wird mit der wissenschaftspropädeutischen Grundbildung zudem keine Lösung angegeben, da die gemeinsame Grundbildung unausgewiesen bleibt. Die in den letzten Jahren im Rahmen gegenreformerischer Strömungen versuchte Reetablierung einer am traditionellen gymnasialen Allgemeinbildungskanon angelehnten Grundbildung stellt erst recht keine Lösung dieses Problems dar. Auf eine Schwerpunktbildung ist zum einen nicht zu verzichten, zum anderen war der Bruch mit dem traditionellen Allgemeinbildungsbegriff notwendig; er ist aufgrund zeitgemäßer gesellschaftlicher Anforderungen und sozialer Veränderungen auch nicht rücknehmbar.

Im Vergleich zur formalen Grundbildung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe stellt das BGJ eine materiale Grundbildung dar. Die zuvor für das Konzept des Berufsgrundschuljahres konstitutive Ausrichtung an der traditionellen Berufsbildungstheorie wird mit dem BGJ/s nicht mehr vertreten, eine neue bildungstheoretisch-didaktische Grundlage ist nicht geschaffen worden. Das Ziel der Einlösung der Standards des öffentlichen Bildungswesens sowie der bildungsökonomisch und bildungspolitisch interpretierte Bezug auf das Beschäftigungssystem schienen zu Beginn der BGJ-Reform die bildungstheoretische Reflexion überflüssig zu machen. Übergeordnete Bildungsfragen wie das Verhältnis von individuellen Entwicklungsprozessen und gesellschaftlich-beruflichen Anforderungen oder die Einordnung der Grundbildung in ein Stufenkonzept der Bildung waren für die Konzipierung des BGJ-Konzepts kaum von Bedeutung und sind in der Entwicklung der BGJ-Reform immer mehr verdrängt worden. Der Qualifikationsbegriff wurde an die Stelle des Bildungsbegriffs gesetzt; die Berufsfeldkategorie wurde nicht als berufspädagogische und didaktische Bezugsebene entwickelt.

Die Ausklammerung der Bildungsdimension wird im BGJ/k und im qualifikationsorientierten neuen Grundbildungsansatz noch deutlicher. Anstelle der mit dem schulischen BGJ vorgesehenen Einordnung in das öffentliche Bildungswesen findet eine vorrangig betriebsbezogene Anbindung der Grundbildung und eine Ausrichtung an den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems statt. Inwieweit der neue Grundbildungsansatz in der weiteren Konzeptentwicklung, besonders mit der Einbeziehung der Berufsschule, bildungstheoretisch-didaktisch erweitert wird, ist noch nicht abzusehen.

Der integrierte Grundbildungsansatz in der Kollegschule, die schwerpunktbezogene Grundbildung, wird ebenso wie die berufliche Grundbildung über festgelegte Inhalte ausgewiesen. Die Verbindung von Wissenschafts- und Berufsbezug stellt für

die Grundbildung und übergeordnet für die Schwerpunkte des Kollegs Schulmodells das entscheidende Konstruktionsmerkmal dar. Das System der Schwerpunkte unterscheidet sich damit elementar vom Aufgabenfeld- und vom Berufsfeldsystem. Bildungstheoretisch wird generell davon ausgegangen, daß eine inhaltlich-stofflich fixierte Allgemeinbildung nicht mehr legitimierbar ist, daß Allgemeinbildung nur über spezielle bzw. berufliche Inhalte mittels der zentralen didaktischen Kriterien der Wissenschaftsorientiertheit und der Kritik eingelöst werden kann. Es wird dem Prinzip der produktiven Einseitigkeit gefolgt, wobei besonders über den wissenschaftspropädeutischen Berufsbezug eine Verbindlichkeit der Inhalte hergestellt wird. Der zugrunde gelegte Bildungsbegriff knüpft an die aufklärerische europäische Bildungstradition an und beinhaltet die Einheit von Individuierung und Gesellschaftsbezogenheit.

Dem integrierten Grundbildungsansatz in den Berliner Oberstufenzentren, der Verbindung von BGJ und Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe, lag keine eigenständige oder vom Modell der Oberstufenzentren abgeleitete bildungstheoretische Programmatik zugrunde. Mit der vorrangigen Orientierung am BGJ wurden auch dessen inhaltliche Defizite übernommen und durch die pragmatisch-additive Konzeptverbindung mit dem gymnasialen Bildungsabschnitt verstärkt. Dabei bestand das Hauptproblem des integrierten BGJ-Ansatzes darin, daß die Berufsfeldkategorie nicht zu einem die Sekundarstufe II umfassenden und bildungstheoretisch-didaktisch ausgewiesenen Bezugssystem ausgebaut worden war. Denn erst darüber wäre für die Grundbildung die Verbindung von Berufs- und Studienqualifikation konstruierbar gewesen.

2. Das Bildungsverständnis von Arbeit und Beruf ist in den neueren Grundbildungskonzepten kaum expliziert worden. Hierfür sind zwei Ursachen zu nennen: zum einen die unzureichende bildungstheoretische Substantiierung der Grundbildungskonzepte, zum anderen die nach der Ablösung von der traditionellen Berufsbildungstheorie auftretende Tendenz, sowohl auf den Begriff Bildung als auch auf den Begriff Beruf zu verzichten. Im Rahmen der Bildungsreform ließ das Primat von der Wissenschaftsorientierung allen Lernens das berufliche Lernen vor allem als ein spezielles wissenschaftsorientiertes Lernen zur Erlangung beruflicher Qualifikationen und allgemeiner Fähigkeiten erscheinen.

Im BGJ-Konzept der 70er Jahre wurde das Bildungsverständnis von Arbeit und Beruf nicht thematisiert, gleichwohl wurde über die Berufsfeldkategorie bzw. die anerkannten Ausbildungsberufe ein Berufsverständnis eingebracht, das in starkem

Maße der traditionellen Berufssystematik und herkömmlichen Berufsbildern folgte. Die in den 60er Jahren theoretisch zurückgewiesene traditionelle Berufsauffassung blieb zumindest indirekt bewahrt. Dieses Fortbestehen tradiertter Berufsformen und -inhalte beeinträchtigte die mit der BGJ-Reform intendierte Modernisierung der beruflichen Bildung erheblich.

Demgegenüber ist der qualifikationsorientierte neue Grundbildungsansatz mit einer prinzipiellen Neuordnung der Berufsstrukturen und -inhalte verbunden. Die im Metall- und Elektrobereich durchgeführte Neuordnung basiert auf umfangreichen Qualifikationsanalysen und -fortschreibungen. Die starke Reduzierung der Anzahl der Berufe, die Verbreiterung der Ausbildungsstruktur und die Offenheit der Qualifikationen entspricht einem modernen, beruflich-fachlich ausgerichteten Berufsverständnis. Damit scheint eine endgültige, konstruktive Ablösung vom vorindustriellen, handwerklich-ständischen Berufsbegriff zu erfolgen. Ein neues Bildungsverständnis von Arbeit und Beruf geht mit der Modernisierung des Berufsbegriffs allerdings bisher nicht einher.

In den Festlegungen zur wissenschaftspropädeutischen Grundbildung ist die Einbeziehung einer berufspropädeutischen Funktion nicht mehr mit dem in der zyklischen Grundbildung vertretenen Berufsethos und elitären Berufsverständnis verbunden. Die berufspropädeutische Funktion bezieht sich auch auf nichtakademische Berufe; eine Erläuterung des Berufsverständnisses erfolgt jedoch nicht. Für die Bestrebungen zur Reetablierung einer kanonisierten wissenschaftlichen Grundbildung entfällt die Frage nach dem Bildungsverständnis von Arbeit und Beruf, da die berufspropädeutische Funktion der Oberstufe ausgeblendet wird.

Für die integrierten Grundbildungsansätze gilt, daß in dem Ansatz der Oberstufenzentren über das BGJ ein implizites Berufsverständnis gegeben war. Die schwerpunktbezogene Grundbildung hingegen geht von einem wissenschaftsbestimmten Berufsverständnis, von einer stetig wachsenden Verwissenschaftlichung der Arbeits- und Berufsvollzüge aus. Demgemäß wird für die Berufsausbildung eine Tendenz der Theoretisierung und Generalisierung angenommen. Über das gleichzeitig wissenschaftspropädeutische und berufsqualifizierende Lernen soll eine didaktische Orientierung gegeben werden, die keiner abstrakten Wissenschaftssystematik folgt, sondern den Beruf in den Mittelpunkt rückt. Allerdings ist dies mit der Berufspragmatik bestehender Berufe vielfach nicht vereinbar.

3. Die Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung bleibt für die Unterscheidung der Grundbildungskonzepte bestimmend. Im integrierten Grundbildungsprinzip sollte

diese Trennung aufgehoben werden. Aber ebenso wie die integrierten Grundbildungsansätze nach dem Ende der Bildungsreform zurückgenommen wurden, erfolgte eine Rücknahme der Anfang der 70er Jahre stattgefundenen Öffnung der beiden Grundbildungstypen im Regelsystem für die jeweils andere Bildungsrichtung.

Für die berufliche Grundbildung zeigte sich die Öffnung zur allgemeinen Bildung besonders darin, daß mit der BGJ-Reform z.T. das Ziel der Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung verknüpft wurde. Der in früheren Grundbildungsansätzen bildungsideologisch hergeleiteten Einheit von Berufs- und Allgemeinbildung wurde dabei nicht gefolgt. Ansonsten impliziert das BGJ/s in Normalform in mehrfacher Hinsicht eine Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Zu nennen sind die Doppelaufgabe der Vermittlung berufsfeldbezogener und allgemeiner Lerninhalte, der Ausbau des allgemeinen Lernbereichs und die Aufnahme der jeweils zweistündigen Fächer Mathematik und Naturwissenschaften in die Fachtheorie. Generell drückt sich diese Annäherung durch die Eingliederung des BGJ/s in das öffentliche Bildungswesen und die damit einhergehende Reduzierung von funktionalen beruflichen Qualifikationen aus.

Auf das kooperative BGJ und den qualifikationsorientierten neuen Grundbildungsansatz trifft die Tendenz der Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung kaum zu, da anstelle der Einordnung der beruflichen Bildung in das öffentliche Bildungswesen die unmittelbare Orientierung am Beschäftigungssystem und der diesbezügliche Qualifikationserwerb im Vordergrund stehen. Im Vergleich zur industrietypischen Grundausbildung werden allgemeine Bildungsmomente jedoch verstärkt berücksichtigt, was sich im neuen Grundbildungsansatz in der Verbreiterung und Öffnung der Qualifikationen und in der Erhöhung des schulischen Ausbildungsanteils zeigt.

Die wissenschaftspropädeutische Grundbildung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe stellt eine Ablösung von der traditionellen gymnasialen Allgemeinbildung dar. Die seit der neuhumanistischen Bildungsreform vorherrschende Begründung für die Trennung von Berufsbildung und Allgemeinbildung, nämlich daß die Spezialisierung der allgemeinen Menschenbildung widerspreche und demzufolge in besonderen beruflichen Schulen anzusiedeln sei, wird nicht mehr aufrechterhalten. Es besteht eine prinzipielle Offenheit gegenüber der speziellen bzw. beruflichen Bildung, soweit diese über das wissenschaftspropädeutische Lernen einbezogen werden kann. Der in der Bildungsreform vertretenen bildungstheoretischen Position, daß über die wissenschaftsorientierte Spezialisierung das Allgemeine zu erreichen sei, wird

zumindest indirekt entsprochen. Eine genauere Bestimmung des Verhältnisses von Berufs- und Allgemeinbildung wird aber weder für die Grundbildung noch für die neugestaltete gymnasiale Oberstufe insgesamt vorgenommen. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß die Möglichkeiten und Grenzen der Einbeziehung beruflicher Bildungsgänge und beruflicher Qualifikationen in die gymnasiale Oberstufe nicht ausgelotet worden sind, daß die in der Vereinbarung von 1972 angezielte Kooperation von beruflichen und allgemeinen Bildungsgängen kaum realisiert worden ist. Statt dessen bestehen in den letzten Jahren Bestrebungen zur Wiederherstellung einer an der traditionellen gymnasialen Allgemeinbildung orientierten Grundbildung, womit eine Restauration der Disjunktion von beruflicher und allgemeiner Bildung verbunden ist.

Demgegenüber steht die schwerpunktbezogene Grundbildung der Kollegschule eindeutig unter der Zielsetzung der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung. Die angestrebte Einheit wird in der Grundbildung durch die Verbindung von Wissenschafts- und Berufsbezug hergestellt. Dabei ist die übergeordnete bildungstheoretische Position zur Überwindung der Dichotomie des Bildungsbegriffs in der von Blankertz aufgestellten These zu sehen, daß die Wahrheit der Allgemeinbildung in der Berufsbildung liege.

5. Zum übergreifenden Ertrag der Untersuchung

Die folgende Schlußbetrachtung faßt die Ergebnisse der Untersuchung in zweifacher Weise zusammen: Zunächst werden die Entwicklungsphasen und -linien der Grundbildung aufgezeigt, sodann werden in einem zweiten Schritt die zentralen bildungstheoretischen Problemkreise dargestellt, die für die Anlage und Ausrichtung der Grundbildungskonzepte bestanden und weiter bestehen. Für eine Theorie der Grundbildung sind diese Problemkreise von wesentlicher Bedeutung.

Die Grundbildung wurde bereits in einer ersten Entwicklungsphase, in den einheitlichen Grundbildungsansätzen der Aufklärungsepoche, als eine Bildungsstufe im Übergang von der Schule in den Beruf konzipiert. Sie stand im Zusammenhang mit der notwendig gewordenen Systematisierung der Berufsausbildung und war zugleich Teil der allgemeinen Bürgerbildung. In Anknüpfung und Fortführung der allgemeinen Bildung sollte eine berufsbezogene Grundlage für nachfolgende Bildungswege und allgemeine Lebenssituationen geschaffen werden. Der gesellschaftliche Wandel, die Veränderung von Arbeit und Beruf hatten es mit sich gebracht, daß Familie und Zunftlehre die Jugendlichen immer weniger auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben vorbereiten konnten. Insbesondere in den Realschulen war die Grundbildung Teil eines neuen Erziehungs- und Ausbildungssystems, das sich gegen die traditionsgeleitete Meisterlehre richtete und sowohl neuen technologischen und ökonomischen Anforderungen als auch der Erlangung von Mündigkeit im Sinne der Aufklärungsidee gerecht zu werden versuchte. In der Spätaufklärung entwickelte sich das die Berufs- und Allgemeinbildung vereinheitlichende Grundbildungsverständnis jedoch widersprüchlich: Der Berufsbezug der Realschulen wurde schwächer, in der Praxis der industriös orientierten Grundbildung setzte sich ein funktionalisierender Arbeits- und Berufsbezug durch. Das in der Industrieschulpädagogik mit der Grundbildung verbundene aufklärerische Arbeits- und Berufsverständnis blieb allein theoretischen Überlegungen vorbehalten, in der Realität führten Standes- und Wirtschaftsinteressen zur Einschränkung und Unterdrückung der individuellen Entwicklung.

Eine erste Zäsur in der Entwicklungsgeschichte der Grundbildung entstand durch die neuhumanistische Bildungstheorie und die Humboldt-Süvernsche Schulreform. Das neuhumanistische Konzept der Persönlichkeitsentwicklung in geistiger Selbstformung stand im Gegensatz zum bildungstheoretisch einheitlichen Grundbildungsverständnis der Aufklärung. Arbeit und Beruf erschienen nur als restriktive Erscheinungsformen des gesellschaftlichen Daseins außerhalb des Bildungsziels der

idealen Individualität. Bildung und Beruf, reine Menschenbildung und realienorientierte Bildung wurden strikt getrennt. Mit dieser Trennung entstanden bildungstheoretisch die Voraussetzungen für die Preisgabe des auf Mündigkeit und Vernunft abzielenden ganzheitlichen Bildungsdenkens. Vor dem Hintergrund der veränderten gesellschaftlichen Situation des Bürgertums wurde Bildung zum Besitzstand, erhielt die Funktion eines Statussymbols und eines sozialen Selektionsinstruments. Der nach der neuhumanistischen Bildungstheorie für alle Individuen gleichermaßen geltende Gleichheits- und Mündigkeitsanspruch wurde ins Gegenteil verkehrt. Es verfestigte sich ein Bildungssystem, das über die Gymnasialbildung auf privilegierte Berufe und höhere Lebenserwartungen und über die Berufserziehung auf niedere Berufe und reduzierte Lebenserwartungen vorbereitete. Grundbildungskonzeptionen, für die der Zusammenhang von Schule und Beruf sowie die Einheit von Menschen- und Berufsbildung konstitutiv waren, konnten nicht fortbestehen. Die erneute Einbeziehung von Arbeit und Beruf in den Pädagogikbereich war eine notwendige Voraussetzung für die Neuformierung von Grundbildungskonzeptionen zwischen Schule und Beruf.

Demgemäß ist eine weitere, erst in diesem Jahrhundert einsetzende Entwicklungsphase der Grundbildung durch die Herausbildung neuer Konzepte gekennzeichnet, in denen Berufsorientierung und pädagogische Überlegungen wieder in Verbindung gebracht wurden. So beinhaltete die kyklische Grundbildung eine berufspropädeutische Funktion, auch wenn diese nur in einem akademischen und berufsethischen Sinne begriffen wurde. Mit der kyklischen Grundbildung sollten die seit dem 19. Jahrhundert gewachsenen Probleme in der Oberstufe des Gymnasiums unter prinzipieller Beibehaltung des traditionellen Bildungsverständnisses gelöst werden. Das Kernproblem war der Verlust des einheitlichen gymnasialen Lern- und Bildungszusammenhangs, der insbesondere in der starken Typendifferenzierung der Oberstufe des Gymnasiums zum Ausdruck kam. Die Typisierung selbst resultierte aus der gesellschaftlichen Dysfunktionalität des gymnasialen Bildungsweges und entsprach im Grunde genommen einer beruflichen, mit entsprechenden Wissenschaftsdisziplinen korrespondierenden Schwerpunktbildung. Die notwendig gewordene Öffnung der Oberstufe des Gymnasiums gegenüber gesellschaftlich-beruflichen und wissenschaftlichen Anforderungen implizierte, daß die ohnehin immer bestehende berufsvorbereitende Funktion für höhere Berufe nicht länger negiert oder kulturideologisch verdeckt werden konnte. In der kyklischen Grundbildung wurde die berufspropädeutische Funktion allerdings auf einer neuen Ebene verklärt und die Schwerpunktbildung zurückgewiesen. Das zwar modernisierte, jedoch weiterhin enzyklopädisch und geschlossen angelegte gymnasiale Bildungskonzept konnte den

veränderten gesellschaftlichen Anforderungen nicht gerecht werden. Demgegenüber wurde bereits kurz darauf im Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für die Oberstufe des Gymnasiums eine berufspropädeutische Funktion auch für nicht-akademische Berufe vorgeschlagen, die mit einer Schwerpunktbildung einherging.

Die Konstitution der ersten beruflichen Grundbildung in diesem Jahrhundert, der industrietypischen Grundausbildung, erfolgte vorrangig aus qualifikatorischen und ausbildungssystematischen Gründen. Der Bedarf der Industrie an qualifizierten Fachkräften sollte über ein eigenes Ausbildungssystem abgedeckt werden, das in eine Grundbildung und eine Fachbildung unterteilt wurde. Die Vermittlung von Grundfertigkeiten und -kenntnissen entsprach einer beruflich-fachlichen Grundlagenbildung, die den Erwerb von Arbeitstugenden einschloß. Die traditionelle Berufsbildungstheorie wirkte auf die betriebliche Ausbildung nicht unmittelbar ein. Allerdings bestand zwischen der Berufsbildungstheorie und der Betriebspädagogik, die die industrietypische Grundausbildung fundierte, in der konservativen Gesellschaftsorientierung eine Übereinstimmung. Im Nationalsozialismus wurde die industrietypische Grundausbildung ausgebaut, wobei sie über den Arbeits- und Berufsbegriff und die vermeintlich erzieherische Kraft der Werkstoffe, insbesondere des Eisens, zusätzlich ideologisch begründet wurde. Qualifikatorisch wurde die Grundausbildung mit den Anforderungen der Rüstungswirtschaft verbunden, während sie berufserzieherisch stark auf den Erwerb von Sekundärtugenden abzielte, die der Wehrrertüchtigung und der Einpassung in den Führerstaat dienten.

Im Gegensatz zur industrietypischen Grundbildung gingen die in der Weimarer Republik einsetzenden Überlegungen zur schulischen beruflichen Grundbildung, insbesondere zum Berufsgrundschuljahr, von den Schwierigkeiten des Übergangs von der Schule in den Beruf und von der Aufgabe der Berufsfindung aus. Für das Konzept des Berufsgrundschuljahres, das als neuntes Pflichtschuljahr der eigentlichen Lehre vorgelagert werden sollte, war die in der traditionellen Berufsbildungstheorie enthaltene Idee der Bildung durch den Beruf tragend. Bildungsstrukturell war das Berufsgrundschuljahr als erste Stufe eines beruflichen Bildungsweges eingeordnet. Auch wenn diese Konzeption nicht realisiert wurde, so kamen dennoch Kernprobleme der Grundbildung in die Diskussion, die bereits für die Anlage der Grundbildung in den frühen Realschulen zentral waren. Die zwischen dem Berufsgrundbildungsjahr und der industrietypischen Grundausbildung zum Ausdruck kommende prinzipielle Differenzierung in eine schulbezogene und eine betriebsbezogene Grundbildung ist vorrangig auf die Aufteilung des Berufsbildungssystems in einen staatlich und in einen privatwirtschaftlich verantworteten Teil zurückzuführen.

Ende der 40er und in den 50er Jahren wurde die schulische berufliche Grundbildung in verschiedenen Formen realisiert, wobei die Anstöße dazu aus arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Gründen erfolgten. Inhaltlich bestand die berufsbildungstheoretische Ausrichtung der Grundbildung fort. Das zeigte sich vor allem in den Plänen für ein allgemeines Berufsgrundschuljahr, das erneut in der Diskussion um das 9. Pflichtschuljahr vorgeschlagen wurde. In der industriebezogenen betrieblichen Grundbildung wurde nach 1945 der Berufsschule ein erhöhter Stellenwert zugemessen, so daß sie als betriebs- und schulbezogene berufliche Grundbildung einzuordnen ist, auch wenn der betrieblichen Seite in Übereinstimmung mit der Kräftekonstellation im Dualen System weiterhin eine eindeutige Priorität zukam. Vor dem Hintergrund der Modernisierung und Rationalisierung der Berufsausbildung setzte sich in den 60er Jahren die Auffassung durch, daß die berufliche Grundbildung als erstes Jahr der Berufsausbildung zu gelten habe, womit der Form der industrietypischen Grundausbildung gefolgt wurde.

Im Rahmen der Bildungs- und Berufsbildungsreform um 1970 setzte eine neue Phase in der Entwicklungsgeschichte der Grundbildung ein. Die wissenschaftspropädeutische Grundbildung folgte dem Prinzip der Schwerpunktbildung und brach mit dem Bildungsverständnis der zyklischen Grundbildung. Mit dem BGJ-Konzept erfolgte eine Vereinheitlichung der unterschiedlichen Auffassungen zur beruflichen Grundbildung und deren verstärkte Einbeziehung in das öffentliche Bildungswesen. Die integrierte Grundbildungsform stellte einen neuen Grundbildungstyp dar. Diese Neuformierung der Grundbildungskonzepte war im Kern auf veränderte Bildungs- und Qualifikationsanforderungen sowie den damit und mit der Bildungsreform zusammenhängenden Struktur- und Funktionswandel der beiden Teilsysteme der Oberstufe zurückzuführen. Am deutlichsten zeigte sich dies in den integrierten Grundbildungsansätzen, für die die Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung und damit ein neues Oberstufenverständnis grundlegend waren.

Für die gymnasiale Grundbildung kamen die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen in der zu Beginn der 60er Jahre einsetzenden Expansion des Gymnasialbesuchs und dem sozialen Wandel akademischer Bildung zum Ausdruck. Eine nur auf die gesellschaftliche Elite ausgerichtete Grundbildung war nicht mehr zu vertreten. Dies galt erst recht unter den bildungspolitischen Zielvorstellungen der Bildungsreform, des Rechts auf Bildung und Chancengleichheit. Die Grundbildung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe der 70er Jahre orientierte sich von daher auch nicht mehr am traditionellen gymnasialen Allgemeinbildungskanon. Es

wurde eine Gleichwertigkeit der Fächer unter wissenschaftspropädeutischer Prämisse vorausgesetzt und dem Prinzip der produktiven Einseitigkeit gefolgt. Berufliche Fächer waren damit zugelassen, der gymnasialen Oberstufe kam somit auch eine berufspropädeutische Funktion für nichtakademische Berufe zu. Die Gleichwertigkeit der Fächer wurde zudem als Konsequenz aus dem fortschreitenden Prozeß der an Fächerschwerpunkte gebundenen Typendifferenzierung begriffen, die mit der Neugestaltung beendet sein sollte. Ein neuer Bildungs- und Fächerzusammenhang stellte sich dabei nicht her, sondern eher eine curriculare Unverbindlichkeit und Beliebigkeit. Anstelle der wissenschaftspropädeutischen Grundbildung fand eine wissenschaftliche Spezialbildung statt; die überkommenen Gymnasialprobleme blieben größtenteils ungelöst.

Dem Konzept des schulischen Berufsgrundbildungsjahres ging die Ende der 50er Jahre einsetzende Expansion des beruflichen Bildungswesens und dessen Ankoppelung an das allgemeine Berechtigungswesen voraus. Diese Entwicklung war auf den gewachsenen gesellschaftlichen Bedarf an verbesserten Schulausbildungen und -abschlüssen zurückzuführen. Verstärkt durch die Zielsetzungen der Bildungs- und Berufsbildungsreform, waren eine beruflich-fachlich reduzierte oder eine der traditionellen Berufsbildungstheorie verhaftete berufliche Grundbildung nicht mehr haltbar. Die Ansiedelung des BGJ im öffentlichen Bildungswesen bedeutete eine Loslösung von einzelwirtschaftlichen Interessen und einzelbetrieblichen Ausbildungsbedingungen. Die staatliche Seite als dritte Kraft in der Berufsausbildung erhielt aktive Einfluß- und Gestaltungsmöglichkeiten. Eine neue Entwicklungsetappe in der Geschichte des Dualen Systems zeichnete sich ab. Konzeptionell stimmte das schulische BGJ in mehreren Aufgabenstellungen mit früheren Plänen zum Berufsgrundschuljahr überein und wurde bildungsstrukturell auch als Basis eines beruflichen Bildungsweges gesehen. Ein entscheidendes Defizit der BGJ-Reform bestand jedoch - ebenso wie in der Reform zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe - in dem pragmatischen Reformansatz, der die partielle Rücknahme der Reform wesentlich erleichterte. Mit dem kooperativen BGJ hingegen blieb die herkömmliche Interessen- und Machtkonstellation in der Berufsausbildung bewahrt; die Kontinuität zur industrietypischen Grundausbildung blieb in dem dominierenden betrieblichen Ausbildungsanteil erhalten.

In der nach dem Ende der Bildungs- und Berufsbildungsreform begonnenen Entwicklungsphase der Grundbildung läßt sich bisher als Haupttendenz die Rücknahme der Anfang der 70er Jahre initiierten Konzepte feststellen. Die Erprobung

integrierter Grundbildungsansätze ist nahezu eingestellt, ohne daß die Erfahrungen in den entsprechenden Modellversuchen dies nahegelegt hätten. Das Reformkonzept des schulischen BGJ ist noch in den 70er Jahren mit der Revision von Anrechnungsverordnung und Rahmenvereinbarung in wesentlichen Punkten zurückgenommen worden. Der zahlenmäßige Rückgang der BGJ-Teilnehmer hat in der ersten Hälfte der 80er Jahre eingesetzt. Zudem stellt der qualifikationsorientierte neue Grundbildungsansatz eine eindeutige Absage an das schulische BGJ-Konzept und die Einordnung der beruflichen Grundbildung in das öffentliche Bildungswesen dar. Inwieweit im Rahmen des neuen Grundbildungsansatzes - insbesondere anknüpfend an die Offenheit der Qualifikationen und die Erhöhung des berufsschulischen Anteils - Reformmomente eingelöst werden können, die auf die Persönlichkeitsentwicklung gerichtet sind, ist bisher nicht abzusehen. Ebenso wenig ist die Frage nach der Einordnung der neuen Grundbildungsform in einen beruflichen Bildungsweg zu beantworten. Die für die berufliche Grundbildung insgesamt über Jahrzehnte hergestellte Doppelfunktion, nämlich sowohl als Bestandteil des Beschäftigungssystems als auch des Bildungssystems zu fungieren, wird jedoch kaum rücknehmbar sein.

In der gymnasialen Oberstufe werden sich auf der anderen Seite die Bestrebungen zur Reetablierung einer an der traditionellen gymnasialen Allgemeinbildung orientierten Grundbildung nicht durchsetzen lassen, da die Öffnung des gymnasialen Fächerkanons und Bildungswesens als das Ergebnis eines nicht umkehrbaren gesellschaftlich-sozialen Entwicklungsprozesses anzusehen ist. Die Öffnung der gymnasialen Oberstufe bedeutet, daß sich für einen noch wachsenden Anteil von Abiturienten eine Berufstätigkeit oder Ausbildung unmittelbar an die Schulzeit anschließt. Abitur und spätere akademische Berufstätigkeit werden weiter entkoppelt. Dies ist für ein demokratisches und Chancengleichheit praktizierendes Bildungssystem ein normaler Zustand, jedoch nur unter der Voraussetzung, daß für die Absolventen der gymnasialen Oberstufe die berufspropädeutische Funktion auch für nichtakademische Berufe in der Grundbildung hinreichend eingelöst wird.

Betrachtet man die Entwicklung der Grundbildung phasenübergreifend, dann ist zwischen dem in der Bildungsreform um 1970 entstandenen integrierten Grundbildungstyp und dem einheitlichen Grundbildungsverständnis der Aufklärung eine inhaltliche Affinität festzustellen. Diese zeigt sich vor allem darin, daß für beide Grundbildungsansätze - wenn auch unter ganz unterschiedlichen Bedingungen - die Einheit bzw. Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung grundlegend war. Durch eine historisch-systematische Entwicklungslinie sind die beiden Grundbildungs-

ansätze nicht verbunden. Der integrierte Grundbildungsansatz entstand allerdings in einer Reformströmung, die an das aufklärerische Bildungsverständnis anknüpfte.

In der gymnasialen Grundbildung besteht eine Entwicklungslinie von der zyklischen Grundbildung über die Hochschulreife Kriterien der WRK von 1969 bis zu den Versuchen der letzten Jahre, eine kanonfixierte gymnasiale Grundbildung zu reetablieren. Entscheidend für diese Grundbildungsformen sind die weitgehende Fächerfestlegung und der Bezug auf die neuhumanistische Bildungstradition, wobei diese Charakteristika von der WRK Ende der 60er Jahre schwächer vertreten wurden als dies neuerdings behauptet wird. Die wissenschaftspropädeutische Grundbildung hingegen ist ohne eigentlichen Vorläufer, sie kam unter dem Einfluß der Bildungsreform als Kompromiß verschiedener Strömungen und Ansätze zustande.

Die berufliche Grundbildung stellt sich in ihren Entwicklungslinien differenzierter dar. Zunächst ist eine direkte Entwicklungslinie von der industrietypischen Grundausbildung über das kooperative BGJ bis zum qualifikationsorientierten neuen Grundbildungsansatz festzustellen. Für diese Grundbildungsformen sind die Orientierung auf industrielle Qualifikationsanforderungen und der vorrangige Betriebsbezug charakteristisch, wenn auch der berufsschulische Grundbildungsanteil einen wachsenden Stellenwert erhalten hat. In bezug auf die schulische berufliche Grundbildung stimmt das Ende der 20er Jahre aufgekommene Konzept des Berufsgrundschuljahres in mehreren wesentlichen Merkmalen mit dem schulischen BGJ überein. Zu nennen sind vor allem die Einbindung in das öffentliche Bildungswesen, die Berufswahlfunktion oder die Pläne für einen beruflichen Bildungsweg. Eine unmittelbare Kontinuitätslinie besteht zwischen den frühen Formen des Berufsgrundschuljahres und dem schulischen BGJ jedoch nicht. Abgesehen von der Unterbrechung der Diskussion nach 1933 wurde in den 60er Jahren die traditionelle berufsbildungstheoretische Begründung aufgegeben und zudem eine neue Organisationsform gewählt, die - entsprechend der Form der industrietypischen Grundausbildung - die Grundbildung als erstes Jahr der Berufsausbildung aufwies.

In typen- und phasenübergreifender Betrachtung sind der Untersuchung mehrere bildungstheoretische Problemkreise zu entnehmen, die für Theorien und Konzepte der Grundbildung zwischen Schule und Beruf zentral sind. Mit der folgenden Darstellung von vier Problemkreisen, die in einem engen Zusammenhang zueinander stehen, sind Aussagen für die weitere Gestaltung der Grundbildung in der Sekundarstufe II verbunden.

1. Grundbildung zwischen Individuierung und Gesellschaftsbezogenheit

Wie die Untersuchung der Grundbildungskonzepte zeigt, gibt es pädagogisch gesehen keine Alternative zu einer sowohl die Bildungsdimension als auch die Gesellschaft einbeziehenden Grundbildungsanlage. Es geht darum, daß sowohl die Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen im Sinne der Erlangung von Mündigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit gestärkt wird als auch die Berufs- und Lebenswelt mit ihren konkreten Anforderungen, aber auch in ihrer Historizität, erfaßt wird. Eine Disjunktion von Individuierung und Gesellschaftsbezogenheit widerspricht dem elementaren Grundbildungsanspruch, nämlich das Fundament für weitere Berufs- und Bildungswege und für die personale sowie soziale Lebensverwirklichung des Jugendlichen herzustellen. Eine wechselseitige Erschließung von Subjekt und Wirklichkeit ist für die Grundbildung konstitutiv. Persönlichkeitsentwicklung, Bildungs- und Qualifikationsziele sowie gesellschaftliche Bedingungen und Erfordernisse sind nicht zu trennen, es sei denn, man folgt idealistischen oder auf politisch-sozialer Ungleichheit aufbauenden Vorstellungen.

In der gymnasialen Grundbildung trat erst mit der wissenschaftspropädeutischen Grundbildung und der Ersetzung des Kulturprinzips durch das Wissenschaftsprinzip ein gesellschaftseinbeziehender und nicht mehr auf die Elite gerichteter Bildungsansatz auf. Die fehlende Substantiierung dieses Ansatzes läßt nach wie vor die Frage offen, inwieweit über die Wissenschaftspropädeutik als leitendes didaktisches Kriterium individuelle und gesellschaftliche Bildungsmomente in einen Zusammenhang gestellt werden können. Die mit der wissenschaftspropädeutischen Grundbildung gemachten Erfahrungen stimmen allerdings eher skeptisch. Über die Wissenschaftspropädeutik ist zwar die Definition eines Bildungsbegriffs möglich, der die Einheit von speziellen Gesellschaftsanforderungen und allgemeiner Menschenbildung beinhaltet, die Berufspragmatik und die Ganzheitlichkeit beruflicher und außerberuflicher Lebenssituationen werden damit aber nicht hinreichend erfaßt. In jedem Fall ist die These von der Wissenschaft als allgemeinster Form von Bildung einseitig und kann für die Grundbildung nicht an die Stelle eines gesellschaftseinbeziehenden Bildungsbegriffs gesetzt werden. Unbenommen davon ist, daß der Unterricht generell wissenschaftsorientiert in dem Sinne zu sein hat, daß nichts zu lehren ist, was dem Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse widerspricht.

Für die berufliche Grundbildung besteht vor allem die Gefahr, daß ein einseitig auf das Beschäftigungssystem gerichteter Gesellschaftsbezug zur Ausblendung der Bildungsdimension und zur Funktionalisierung des Menschen führt. Entsprechend

war die berufliche Grundbildung zeitweilig auf eine beruflich-fachliche Grundlagenbildung und auf den Erwerb von individuell restringierenden Arbeitstugenden beschränkt. Berufliche Grundbildung kann aber nicht hauptsächlich von einzelwirtschaftlich begründeten Qualifikationsanforderungen abgeleitet werden. Dagegen sprechen nicht nur das individuell und demokratisch begründete Recht auf Bildung sowie pädagogische Gründe, sondern zum Teil auch Erfordernisse der Wirtschaft selbst. Letzteres zeigt sich u.a. in der Entwicklungsgeschichte der industrietypischen Grundausbildung oder neuerdings im Einsatz der Neuen Technologien und den damit zumindest in einigen industriellen Kernbereichen aufgekommenen extrafunktionalen Qualifikationserfordernissen. Der mit der BGJ-Reform und bereits in den Grundbildungsansätzen der Aufklärung erhobene Anspruch, die gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen mit der Persönlichkeitsentfaltung zu verbinden, besteht vorrangig weiter. Dabei ist die Fundierung eines gesellschaftseinbeziehenden Bildungsbegriffs eine notwendige Voraussetzung zur Einlösung dieses Anspruchs.

2. Grundbildung im Stufenzusammenhang

Die Einordnung in eine Stufung der Bildung besteht für alle untersuchten Grundbildungskonzepte, unabhängig davon, ob solch eine Einordnung gezielt hergestellt wurde oder nicht. Denn die Stufe der Grundbildung stellt einerseits das Fundament für nachfolgende Berufs- und Bildungswege, im engeren Sinne für eine Hochschulausbildung oder eine berufliche Ausbildung dar, andererseits geht ihr eine allgemeine Schulbildung - die heutige Sekundarstufe I - voraus, an die angeknüpft oder die fortgeführt wird. Das heißt, daß jede Grundbildung in der Sekundarstufe II prinzipiell in einem Struktur- und Bildungszusammenhang von vorausgehender elementarer schulischer Bildung und nachfolgender Fach- und Erwachsenenbildung steht. Die Grundbildung kann infolgedessen inhaltlich und organisatorisch auch nicht als autonome Bildungsstufe eingerichtet werden. Dabei zeigt die Untersuchung, daß in der Realisation die Abgrenzung der Bildungsstufen und die genaue Ansiedelung der Grundbildung eher organisatorischen und der Tradition verpflichteten als inhaltlich-systematischen Gesichtspunkten folgt, die im Zusammenhang mit einem Stufenkonzept der Bildung stehen müßten. Wurde der Stufenzusammenhang nicht oder nur zur nachfolgenden Fachbildung hin eingelöst, so in der industriös orientierten Grundbildung oder in der industrietypischen Grundausbildung, dann existierte auch keine Grundbildung im eigentlichen Sinne. Generell besteht mit einer starken organisatorischen und strukturellen Eingrenzung der Grundbildung die Gefahr ihrer Verselbständigung und Abkoppelung von vor- und nachgeordneten Bildungsstufen.

Die bildungstheoretische Einordnung der Grundbildung in ein Stufenkonzept der Bildung, das wesentlich lerntheoretisch und entwicklungspsychologisch zu begründen ist, ist allenfalls in Entwürfen zum beruflichen Bildungsweg, in W. Flitners Gymnasialtheorie und in Anlehnung an das Dreistadiengesetz Sprangers festzustellen. Der von Spranger ausgewiesene Stufenzusammenhang von grundlegender Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung ist - sieht man von dem bildungsideologisch und kulturpädagogisch bestimmten Kontext ab - in der Anlage einer jeden Grundbildung zu berücksichtigen. Die Einordnung der Grundbildung in ein Stufenkonzept der Bildung, dem ein gesellschaftseinbeziehender Bildungsbegriff zugrunde zu liegen hat, ist eine weiterhin einzulösende Aufgabe, die in der Grundbildungsdiskussion der 70er Jahre kaum bedacht worden ist. Erst die stufenübergreifende Reflexion stellt einen Bildungszusammenhang her, ermöglicht eine didaktisch-curriculare Ausgestaltung der Grundbildung, die sich auf einen umfassenden Bildungsgang oder Bildungsweg bezieht.

3. Grundbildung in bezug auf Arbeit und Beruf

Die Kategorien Arbeit und Beruf wurden in den Grundbildungskonzepten kaum expliziert, gleichwohl ist in der Analyse deutlich geworden, daß dem Berufsbezug ein konstituierender Stellenwert zukommt. Die Grundbildung als Fundament der weiteren Lebensverwirklichung des Jugendlichen beinhaltet im besonderen die Grundlegung für den späteren Beruf, was bereits in den Grundbildungsansätzen der Aufklärung in der Einheit von Berufsbezug und allgemeiner Bildung zum Ausdruck kam. Für die Festlegung der Inhalte in der beruflichen Grundbildung war die Berufsorientierung von Beginn an entscheidend, während in der Oberstufe des Gymnasiums erst mit der kyklischen Grundbildung die Berufsdimension zweckgerichtet einbezogen wurde. In der wissenschaftspropädeutischen Grundbildung ist deutlich geworden, daß anstelle der unverbindlichen berufspropädeutischen Funktion eine verbindliche beruflich-wissenschaftspropädeutische Schwerpunktbildung vorzunehmen ist.

Über den Arbeits- und Berufsbezug in der Grundbildung wird das Bildungsverständnis mit den gesellschaftlichen Bereichen in Verbindung gebracht, die das Erwachsenenleben nach wie vor am stärksten prägen. Wird auf ein Bildungsverständnis von Arbeit und Beruf verzichtet oder die Möglichkeit der Persönlichkeitsentfaltung in der beruflichen Bildung prinzipiell negiert, dann bleibt die Grundbildung einem idealistischen oder technokratischen Verständnis verhaftet. Auf der anderen

Seite hat sich in den der traditionellen Berufsbildungstheorie verbundenen Ansätzen zum Berufsgrundschuljahr gezeigt, wie stark ein ideologisch begründetes Bildungsverständnis von Arbeit und Beruf auf die Grundbildung einwirken kann. Bei der in den 60er Jahren erfolgten Entideologisierung der Bildungs- und Berufstheorie ist es als problematisch anzusehen, daß keine neue berufsbildungstheoretische Position oder arbeitsorientierte Bildungstheorie geschaffen wurde. Für die Grundbildung ist der Bezug auf ganzheitliche, die Grenzen von Erwerbsarbeit transzendierende Formen der Arbeit besonders notwendig. Denn die Grundbildung in ihrer Funktion als Fundament kann stofflich nur Ausdruck von grundlegenden Inhalten und Qualifikationen in Verbindung mit vielfältigen und breiten Berufsformen von gesellschaftlicher Arbeit sein. Die in jüngster Zeit aus ganz unterschiedlichen Motiven postulierte und zum Teil auch realisierte Verbreiterung des Berufsbegriffs unter Berücksichtigung extrafunktionaler und wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen kommt dem entgegen. Der Arbeits- und Berufsbezug in der Grundbildung könnte so in einem gesellschaftseinbeziehenden Bildungsverständnis zur Persönlichkeitsentfaltung und zu anderen Bildungsbereichen komplementär stehen.

4. Allgemeinbildende oder berufsbildende Grundbildung?

In der neueren Entwicklung der Grundbildung kommt deutlich zum Ausdruck, daß die Grenzziehung zwischen einer beruflichen Grundbildung und einer allgemeinen bzw. gymnasialen Grundbildung zumindest in bildungstheoretisch-didaktischer Hinsicht immer weniger haltbar ist. Eine strikte Trennung in eine berufsbildende und eine allgemeinbildende Grundbildung, so wie sie etwa zwischen der industrietypischen Grundausbildung und der kyklischen Grundbildung bestand, ist nicht mehr vorhanden. Die in die gymnasiale Grundbildung einbezogene berufspropädeutische Funktion, die in der beruflichen Grundbildung enthaltenen allgemeinen Bildungsaufgaben und das Aufkommen eines integrierten Grundbildungstyps sind Belege für die Abschwächung des Gegensatzes von Berufsbildung und Allgemeinbildung. An dieser Tendenz, die auf die veränderten gesellschaftlichen Bildungsanforderungen und den sozialen Wandel von Bildung zurückzuführen ist, werden auch aktuelle Gegenreformströmungen nichts ändern. Inwieweit allerdings von einer Konvergenz der beiden Teilsysteme der Oberstufe und von einer generellen Durchsetzung des Prinzips der Berufsdidaktik gesprochen werden kann, sei dahingestellt. Auch kann die Wissenschaftsorientierung nicht als das die Disjunktion von Berufsbildung und Allgemeinbildung aufhebende Kriterium angesehen werden. Zwar ist das Wissenschaftsprinzip - wie bereits im ersten Problemkreis angesprochen - als

wesentliches Moment in Bildungs- und Lernprozessen unerlässlich, jedoch sind u.a. die Berufspragmatik oder das handlungs- und funktionsbezogene Lernen in der beruflichen Grundbildung nicht oder nicht hinreichend über die Wissenschaftspropädeutik zu erfassen.

Unabhängig von der Tragfähigkeit des wissenschaftsorientierten Bildungsansatzes besteht die Forderung nach der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung fort, die mit der Reform der Grundbildung in den 70er Jahren vor dem Hintergrund der Herstellung von mehr Chancengleichheit erhoben wurde. Der Bildungsbegriff - soweit er thematisiert wurde - stand bewußt in der aufklärerischen Bildungstradition und verwies auf den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In Fortführung eines auf Mündigkeit und freiheitliche Gesellschaftsentwicklung abzielenden Bildungsverständnisses schließt sich die Reetablierung einer am gymnasialen Allgemeinbildungsbegriff orientierten Grundbildung ebenso an wie eine beruflich-fachlich verengte Grundbildung. Statt dessen sind im Rahmen einer Schwerpunkt- oder Berufsfeldbildung bestimmte Inhalte im Sinne der produktiven Einseitigkeit und im Hinblick auf ihre grundlegende Bedeutung für einen Bildungsgang oder Bildungsweg aufzunehmen. Über diesen Weg ist auch das Kanonproblem der Grundbildung zu lösen: Weder ein bildungsideologisch hergeleiteter noch berufsfunktional reduzierter Fächerkanon sind zu vertreten, sondern eine berufsfeld- oder schwerpunktbezogene Grundbildung, die gemeinsame und spezifische Fächer enthält. Bildungstheoretisch entzieht sich eine so angelegte Grundbildung der Zuordnung zu den herkömmlichen Begriffen der Berufsbildung und Allgemeinbildung. Sie zielt auf ein einheitliches Bildungsverständnis ab, das allgemeine Bildung im Wechselprozeß von individueller Entfaltung und gesellschaftlich-beruflichen Anforderungen versteht. Allerdings werden zwischen der beruflichen und der gymnasialen Grundbildung weiterhin erhebliche Unterschiede in der Zielsetzung, der Bestimmung der Inhaltsbereiche, dem Grad der Wissenschaftspropädeutik und der Organisationsform bestehen, solange die Trennung der beiden Teilsysteme der Oberstufe aufrechterhalten bleibt.

Anmerkungen

Kapitel 1

- 1 Das Berufsgrundbildungsjahr wurde zuerst für die Berufe der gewerblichen Wirtschaft und der wirtschafts- und steuerberatenden Berufe in der Anrechnungsverordnung von 1972 festgelegt; vgl. Der Bundesminister für Wirtschaft und Finanzen: Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung (v. 4.7.1972). In: Bundesgesetzblatt I Nr. 63, Bonn 1972, S. 1151-1154. Eine modifizierte Anrechnungsverordnung für die gewerbliche Wirtschaft besteht seit 1978; vgl. Der Bundesminister für Wirtschaft: Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung (v. 17.7.1978). In: Bundesgesetzblatt I Nr. 40, Bonn 1978, S. 1061-1066. Von seiten der KMK wurde 1973 eine starke Rahmenvereinbarung zum BGJ getroffen; vgl. KMK: Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr (Beschluß v. 6. Sept. 1973). In: Sekretariat der KMK (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1977. Bonn 1977, S. 154-158.
- 2 Grüner bezeichnet 1980 das BGJ als "die im Augenblick wohl bedeutendste berufspädagogische Reformmaßnahme"; vgl. Grüner, G.: Grundbildung im berufsbildenden Schulwesen - eine berufsschuldidaktische Untersuchung -. In: Die berufsbildende Schule 32 (1980), S. 366-388, S. 366. Ähnlich bedeutend schätzt Pampus das BGJ ein, indem er urteilt, daß "das BGJ ... in didaktisch-curricularer Hinsicht zumindest für die berufliche Erstausbildung der wichtigste Innovationsbereich in den letzten 15 Jahren gewesen" ist; vgl. Pampus, K.: Entwicklungstendenzen beruflicher Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Die berufsbildende Schule 34 (1982), S. 165-175 (1. Teil), S. 224-234 (2. Teil), S. 233.
- 3 Vgl. KMK: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. (Mit einem einführenden Bericht: Beschluß v. 7.7.1972.) In: Sammlung der Beschlüsse der KMK. Neuwied, Erg.-Lfg. 17 v. 18. Dez. 1972, S. 13-29.
- 4 Vgl. Eckerle, G./Kraak, B.: Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Bd. 2: Die Sicht der Schüler. Frankfurt a.M. 1981, S. 109. Und Westphalen führt an, daß "der Begriff Grundbildung ... bei der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe ... eine tragende Rolle spielte." Westphalen, K.: Gymnasialbildung und Oberstufenreform. Donauwörth 1979, S. 103.
- 5 Vgl. insbesondere die Beiträge in Schenk, B./Kell, A. (Hrsg.): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegschule. Königstein/Ts. 1978.
- 6 Zur Verwendung des Begriffs "wissenschaftspropädeutische Grundbildung" vgl. KMK: Empfehlung zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluß der Kultusministerkonferenz v. 2.12.1977. Neuwied 1978. Einen Ansatz zur Substantiierung der Grundbildung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe stellt das von Eckerle/Kraak aufgestellte Konzept einer wissenschaftlichen Grundbildung mit Hilfe "kognitiver Organisationsmuster" dar; vgl. Eckerle, G./Kraak, B., a.a.O., S. 110 ff.
- 7 Dies kommt u.a. in einer gemeinsamen Stellungnahme von Ausschüssen der KMK und der WRK zur gymnasialen Oberstufe zum Ausdruck; vgl. Ständige Kommission Schule-Hochschule der WRK/Beauftragte des Schulausschusses der KMK: Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe und allgemeine Studierfähigkeit. Manuskriptdruck, Bonn, 18.1.1982. Zur ausführlichen Auseinandersetzung mit

dieser Stellungnahme und zu der von der WRK bereits zuvor geforderten Wiedereinführung einer kanonisierten Grundbildung vgl. den Abschnitt 4.1.2 dieser Arbeit.

- 8 Im Berufsbildungsgesetz ist im Rahmen der umfassenden Normierung der Berufsausbildung ausbildungsrechtlich festgelegt, daß die Berufsausbildung "eine breit angelegte berufliche Grundbildung" zu vermitteln hat; vgl. BBiG. In: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Ausbildung und Beruf. Bonn 1978, Anhang, S. 3-38, § 1 Abs.2.
- 9 Die neue Ausbildungsstruktur gliedert sich in eine einjährige berufsfeldbreite Grundbildung und eine darauf aufbauende, sich in drei Stufen berufsspezifisch verengende Fachausbildung. Vgl. dazu insbesondere die Übersichten in DIHT/ Gesamtmetall/ZVEI (Hrsg.): Die neuen Metall- und Elektroberufe. (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Institut der deutschen Wirtschaft, 121.) Köln 1986, S. 4 f.
- 10 Vgl. dazu die Angaben in Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Das BGJ Schuljahr 1984/85. Berlin o.J.; Dasselbe (Hrsg.): Das BGJ Schuljahr 1985/86. Berlin o.J.
- 11 Im Zentrum des Beitrags steht der Versuch, einen übergreifenden Grundbildungskanon einzugrenzen, und zwar geschieht dies über drei systematische Kanonbegründungen, die miteinander in Verbindung zu bringen sind; vgl. Derbolav, J.: Grundbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983, S. 276-284.
- 12 Allein zum Begriff Berufsgrundbildung zählt Kell acht Bedeutungsvarianten auf; vgl. Kell, A.: Berufsgrundbildung - Berufspädagogische Perspektiven und berufsbildungspolitischen Hoffnungen. In: Schenk, B./Kell, A. (Hrsg.), a.a.O., S. 12-32, S. 27. Münch versucht den mit dem Begriff Berufsgrundbildung verbundenen Sachverhalt zu klären, indem er drei Begriffsgruppen bildet; vgl. Münch, J.: Berufsgrundbildung und Berufsgrundschule. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 66 (1970), S. 731-753, S. 734. Zu den Bedeutungen von gymnasialer Grundbildung vgl. Westphalen, K., a.a.O., S. 103 ff.
- 13 So charakterisiert Holzapfel das Gymnasium insgesamt als "Schule der wissenschaftlichen Grundbildung"; vgl. Holzapfel, H.: Gymnasium - Schule der wissenschaftlichen Grundbildung. In: Die höhere Schule 31 (1978), S. 264-269.
- 14 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung: Materialien zur Berufsgrundbildung, Teil II, Bibliographie zur Berufsgrundbildung. Manuskriptdruck, Berlin 1976. Die Stellungnahmen von Bund, Ländern und den einschlägigen Interessengruppen umfassen einen gesonderten Band; vgl. Dasselbe: Materialien zur Berufsgrundbildung, Teil I, Stellungnahmen und Äußerungen zur Berufsgrundbildung. Manuskriptdruck, Berlin 1976.
- 15 Hier kann nur beispielhaft auf einige wichtige Veröffentlichungen hingewiesen werden, und zwar Bunk, G.P. u.a.: Modellversuch zum Berufsgrundbildungsjahr im dualen System in kooperativer Form - Berufsfeld Metall -, Abschlußbericht. Villingen-Schwenningen 1978; Greinert, W.-D./Jungk, D. (Hrsg.): Berufliche Grundbildung. Frankfurt a.M./New York 1982; Höhn, E. u.a.: Berufliche Grundbildung in verschiedenen Organisations- und Kooperationsformen - Abschlußbericht. Mainz 1983; Münch, J. u.a.: Schulversuche zum Berufsgrundschuljahr II in Rheinland-Pfalz, Abschlußbericht. Mainz 1976; Weissker, D. u.a.: Erprobung schulischer Berufsgrundbildung in Abstimmung mit der betrieblichen Fachbildung. (Bundesinstitut für Berufsbildung. Schriften zur Berufsbildungsforschung. Band 54.) Hannover 1979.
- 16 Eine zusammenfassende Auswertung der Ergebnisse von 25 Modellversuchen, die

- in den Jahren 1971 bis 1976 durchgeführt wurden, ist von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung vorgelegt worden; vgl. BLK: Berufsgrundbildungsjahr: Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen. Stuttgart 1979. Zudem sind vom Bundesinstitut für Berufsbildung übergreifende Auswertungen vorgenommen worden, insbesondere Gerds, P.: Zusammenfassende Darstellung und Auswertung von Modellversuchen zum Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form. (Bundesinstitut für Berufsbildung. Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 2.) Berlin 1978.
- 17 Kell, A.: Berufsgrundbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983, S. 161-166, S. 162.
 - 18 Vgl. Stratmann, K.: Kernprobleme der Berufsgrundbildung. Eine historisch-systematische Analyse im Dienste eines modernen Ausbildungskonzepts. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67 (1971), S. 652-677, S. 654.
 - 19 Vgl. Kell, A.: Berufsgrundbildung - Berufspädagogische ..., a.a.O.; Derselbe: Berufsgrundbildung als Teil der Berufsausbildung. In: Bonz, B. u.a.: Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart 1982, S. 98-132, S. 104. Stratmann, K.: Das Berufsgrundbildungsjahr - Ziele, Entwicklungen, Probleme. In: Zentrum für pädagogische Berufspraxis an der Universität Oldenburg (Hrsg.): Kooperationsveranstaltung Berufsgrundbildungsjahr. Oldenburg 1981, S. 7-22.
 - 20 Vgl. Greinert, W.-D.: Das Berufsgrundbildungsjahr als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Die berufsbildende Schule 30 (1978), S. 34-47; Derselbe: Die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres als öffentliche Pflichtschule in Niedersachsen. In: Greinert, W.-D./Jungk, D. (Hrsg.), a.a.O., S. 9-53; Derselbe: Das Berufsgrundbildungsjahr. Weiterentwicklung oder Ablösung des "dualen" Systems der Berufsausbildung? Frankfurt a.M./New York 1984; Derselbe: Berufsbildungsreform - Liquidation oder Neubeginn? In: Die berufsbildende Schule 36 (1984), S. 571-582.
 - 21 Grüner, G.: Grundbildung im ..., a.a.O.; Justin, J.J.: Das Problem beruflicher Grundbildung und ihrer Didaktik. Eine historische Betrachtung zur Klärung einer aktuellen Frage. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 77 (1981), S. 563-576; Derselbe: Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildung. Frankfurt a.M., Bern 1983.
 - 22 Vgl. u.a. Pampus, K.: Entwicklungstendenzen ..., a.a.O.; Schmidt-Hackenberg, B.: Verbindliches Berufsgrundbildungsjahr Metalltechnik. Zwei Fallstudien zur Abstimmung und Zusammenarbeit. (Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 59.) Berlin 1983.
 - 23 Wiemann, G.: Reformstrategien zur Einführung des Berufsgrundbildungsjahres. Zehn Jahre BGJ in Niedersachsen. In: Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er Jahre. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 4. Beiheft. Wiesbaden 1983, S. 110-122, S. 121.
 - 24 Kell, A.: Berufsgrundbildung - Berufspädagogische ..., a.a.O., S. 13.
 - 25 Vgl. Röhrs, H.-J.: Die Diskussion über das Problem einer Berufsgrundbildung nach dem Zweiten Weltkrieg im Spiegel der berufspädagogischen Zeitschriften. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67 (1971), S. 691-713, S. 691 f.
 - 26 Justin charakterisiert die Gesamtsituation der beruflichen Grundbildung 1981 folgendermaßen: "Es ist bisher nicht gelungen, über die Eröffnung von Fragestellungen und vagen Problemlösungen sowie experimentierartige praktische Versuche hinauszukommen und das generelle Anliegen der beruflichen Grundbildung nennenswert weiterzuentwickeln, so daß es zur Zeit weder eine abgeschlos-

- sene Konzeption seitens der pädagogischen Theorie für die Berufsgrundbildung noch eine einheitliche Gestaltung der Erziehungswirklichkeit gibt". Justin, J.J.: Das Problem ..., a.a.O., S. 563.
- 27 Seit dem KMK-Beschluß zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe sind zu nennen Eckerle, G.: Zur Geschichte wissenschaftlicher Grundbildung. In: Neue Sammlung 17 (1977), S. 434-449; Dieselbe: Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Bd. 1: Die Sicht der Lehrer. Frankfurt a.M. 1980; Eckerle, G./Kraak, B., a.a.O.; Kutscha, G.: Wissenschaftliche Grundbildung - ein ungelöstes Problem in Praxis und Theorie der Lehrplanung für die gymnasiale Oberstufe. In: Schenk, B./Kell, A. (Hrsg.), a.a.O., S. 32-62; Westphalen, K., a.a.O., S. 103 ff.
 - 28 Zur Auswertung von 16 Modellversuchen, die in den Jahren 1970 bis 1977 in verschiedenen Bundesländern durchgeführt wurden, vgl. Lieth, E.v.d./Hannemann, D.: Modellversuche zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. (Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.) Stuttgart 1980.
 - 29 Vgl. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung, Heft 1: Reform der Sekundarstufe II, Teil A: Versuche in der gymnasialen Oberstufe. Bonn 1971.
 - 30 Die in den einschlägigen Fachzeitschriften und in Einzelveröffentlichungen verfaßten zahlreichen Beiträge zu diesem Themenkomplex setzen sich vor allem mit folgenden Einzelthemen auseinander: Schülerlaufbahnen und -situationen, Fragen des Abiturs und der Studierfähigkeit, Angebote und Struktur sowie Frequentierung der Kurse, curriculare und organisatorische Aspekte.
 - 31 Lieth, E.v.d./Hannemann, D., a.a.O., S. 82.
 - 32 Vgl. KMK: Empfehlungen zur Arbeit..., a.a.O., S. 4 ff.
 - 33 Heldmann geht an verschiedenen Stellen auf materiale oder formale Aspekte der Grundbildung ein, ohne allerdings die Grundbildung als solche zu thematisieren; vgl. Heldmann, W.: Gymnasium und moderne Welt. Düsseldorf 1980, insbesondere S. 161 ff., S. 296 f., S. 310 ff., S. 352 ff.
 - 34 Konzepte der wissenschaftlichen Grundbildung werden bei Flößner u.a. historisch und in bezug auf die neugestaltete gymnasiale Oberstufe erwähnt, aber nicht gründlicher erörtert; vgl. Flößner, W./Schmidt, A./Seeger, H.: Theorie: Oberstufe. Braunschweig 1977, insbesondere S. 10, S. 34, S. 117.
 - 35 Vgl. Eckerle, G.: Zur Geschichte ..., a.a.O.; Dieselbe: Zur Bildungstheorie ..., a.a.O.; Eckerle, G./Kraak, B., a.a.O.
 - 36 Vgl. Reitinger, J.: Zurück zu Wilhelm von Humboldt - oder was sonst? Vorüberlegungen zu einer inneren Reform des Gymnasiums. (Bayerischer Philologenverband.) O.O. 1977.
 - 37 Vgl. Schindler, I.: Die gymnasiale Oberstufe - Wandel einer Reform. Von der "Saarbrücker Rahmenvereinbarung" bis zur "Bonner Vereinbarung". In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 161-191.
 - 38 Vgl. Westphalen, K., a.a.O.
 - 39 Vgl. Zimmermann, W./Hoffmann, J.: Die gymnasiale Oberstufe. Grundzüge - Reformkonzepte - Problemfelder. Stuttgart 1985.
 - 40 Vgl. Eckerle, G.: Zur Bildungstheorie ..., a.a.O.; Eckerle, G./Kraak, B., a.a.O.
 - 41 Vgl. Kutscha, G.: Wissenschaftliche Grundbildung - ..., a.a.O.; Derselbe: Die schwerpunktbezogene Grundbildung in der Kollegschole - Eine Reformalternative

- zum Berufsgrundbildungsjahr und zur wissenschaftlichen Grundbildung im Regelschulsystem der Sekundarstufe II. In: Zentrum für pädagogische Berufspraxis an der Universität Oldenburg (Hrsg.): Kooperationsveranstaltung Berufsgrundbildungsjahr. Oldenburg 1981, S. 79-105.
- 42 Eckerle, G./Kraak, B., a.a.O., S. 125.
- 43 Vgl. ebd., u.a. S. 146.
- 44 Westphalen, K. a.a.O., S. 137.
- 45 Vgl. Reitinger, J., a.a.O., insbesondere S. 84 ff.
- 46 Vgl. Eckerle, G./Kraak, B., a.a.O., S. 109.
- 47 Vgl. Kutscha, G.: Wissenschaftliche Grundbildung ..., a.a.O., S. 51 ff.
- 48 Wie im Abschnitt 4.1.2 dargestellt, trifft dies u.a. auf die Reform der gymnasialen Oberstufe zu, die von Fingerle/Wicke dementsprechend als "neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation" charakterisiert wird; vgl. Fingerle, K./Wicke, E.: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 93-110.
- 49 So führt Klafki aus, daß seine Konzeption der kritisch-konstruktiven Didaktik "auf einem bildungstheoretischen Fundament (fußt)"; Klafki begründet die für notwendig erachtete bildungstheoretische Fundierung systematisch und historisch; vgl. Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel 1985, S. 42 f. Die tragende Rolle einer kritischen Bildungstheorie in den Arbeiten Blankertz' wird in dieser Untersuchung in der bildungstheoretischen Fundierung des Reformprojekts Kollegscheule einschließlich der schwerpunktbezogenen Grundbildung deutlich; vgl. dazu Abschnitt 4.3 dieser Arbeit.
- 50 Zum möglichen Ertrag historischer Forschung in bezug auf die Berufsgrundbildung vgl. auch Justin, J.: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., S. 7 f.; Stratmann, K.: Kernprobleme der ..., a.a.O., insbesondere S. 655.
- 51 Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München ³1976, S. 25.
- 52 Titze, H.: Erziehung und Bildung in der historisch-materialistischen Position. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 42-54, S. 52.
- 53 Neben den im Verlauf der Untersuchung berücksichtigten Beiträgen, in denen häufig das verfolgte sozialgeschichtliche Erkenntnisinteresse selbst thematisiert wird, vgl. übergreifend zum Ansatz einer Sozialgeschichte der Erziehung und Bildung u.a. Berg, Chr.: Zur Revision der Historischen Pädagogik. Das Beispiel "Industriepädagogik". In: Deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978), S. 323-334; Kocka, J.: Sozialgeschichte. Begriff - Entwicklung - Probleme. Göttingen 1977; Strzelewicz, Willy: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. In: Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966, S. 1-38; Titze, H., a.a.O., S. 52 f.
- 54 Vgl. dazu Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971, S. 190 ff.
- 55 Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung. In: Derselbe: Gesammelte Schriften, Bd. 8. Frankfurt a.M. ²1980, S. 93-121, S. 104.
- 56 Zur Geschichte des Bildungsbegriffs vgl. die folgenden Übersichtsarbeiten: Menze, C.: Bildung. In: Speck, J./Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band I, München 1970, S. 134-184; Strzelewicz, W., a.a.O.;

- Vierhaus, R.: Bildung. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 508-551.
- 57 Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek bei Hamburg 1985, S. 161. Vgl. auch die drei von Klemm u.a. angegebenen Gründe für das Abrücken vom Bildungsbegriff in den 60er Jahren; ebd., S. 161 ff.
- 58 Nipkow, K.E.: Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft 1977, S. 205-229, S. 205.
- 59 Vgl. hierzu und zur grundsätzlichen Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen Kade, J.: Bildung oder Qualifikation? In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 859-876.
- 60 Vgl. dazu Edding, F.: Für einen alternativen Begriff von Bildung. In: Bildung und Politik 16 (1980), S. 5-9, S. 7.
- 61 Als Ersatzbegriffe kamen u.a. Curriculum, Kompetenz und Qualifikation auf; Bildungskatastrophe, Bildungsökonomie oder Bildungsplanung stellten häufig gebrauchte abgeleitete Begriffe dar. Vgl. dazu Blankertz, H.: Bildung - Bildungstheorie. In: Wulf, Chr.: Wörterbuch der Erziehung. München 1978, S. 65-69, S. 65; Menz, C.: Bildung, a.a.O., S. 157 f.; Westphalen, K., a.a.O., S. 105 f.
- 62 Vgl. Beck, J./Boehncke, H.: "Selbstkritik der pädagogischen Linken": Einleitung. In: Dieselben (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrer 7. Reinbek bei Hamburg 1982, S. 9-22, S. 14.
- 63 Edding, F.: Für einen alternativen Begriff von Bildung, a.a.O.
- 64 Hornstein, W.: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 147-167, S. 164.
- 65 Vgl. dazu Kade, J.: Bildung oder..., a.a.O., S. 859; Klemm, K., u.a., S. 168 ff.; Nipkow, K.E., a.a.O.; Stein, G.: Ansätze und Perspektiven kritischer Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980, S. 71 f.
- 66 Kaiser, A.: Theorie qualitativer Bildungsplanung. Bad Heilbrunn/Obb. 1980, S. 170.
- 67 Menze drückt dies so aus: "Die humanistisch-idealistische Bildungstheorie übernimmt zeitkritische Züge aus dem aufklärerischen Bildungsdenken, steigert sie aber bis zur völligen Verwerfung des Gegenwärtigen." Menze, C.: Bildung, a.a.O., S. 137 f.
- 68 Ebd., S. 136.
- 69 Blankertz, H.: Bildungstheorie und Ökonomie. In: Rebel, K. (Hrsg.): Pädagogische Provokationen (I). Texte zur Schulreform. Theorie der Bildung, Organisation der Schule, Ausbildung der Lehrer. Weinheim und Berlin 1966, S. 61-85, S. 68.
- 70 Adorno, Th.W., a.a.O., S. 97.
- 71 Blankertz, H.: Bildung..., a.a.O., S. 68.
- 72 Vgl. hierzu Gafert, B.: Höhere Bildung als Antiaufklärung. Frankfurt a.M./New York 1979, insbesondere S. 110 ff.; Strzelewicz, W., a.a.O. Vgl. auch den Abschnitt 4.2.1 dieser Arbeit.
- 73 Vgl. hierzu auch Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts. 1981, S. 35 ff.
- 74 Blankertz, H.: Bildungstheorie und ..., a.a.O., S. 72.

- 75 So fordert Marx u.a. in der "Genfer Resolution" eine "Polytechnische Ausbildung, die die allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse vermittelt und die gleichzeitig das Kind und die junge Person einweicht und in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige." Marx, K.: Marx/Engels: Werke (MEW), Band 16, Berlin 1968, S. 195.
- 76 Spranger, E.: Gesammelte Schriften, Bd. I-XI. (Hrsg. v. H.W. Bähr u.a.) Heidelberg 1969-1980, Bd. I, S. 9.
- 77 Greinert, W.-D.: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover 1975, S. 121.
- 78 Zum Zusammenhang von Berufsbildungstheorie und neuhumanistischer Bildungstheorie vgl. Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969, S. 139 ff.; Stütz, G.: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt a.M. 1970, S. 43 ff. Zur Rezeption zentraler Schriften Humboldts durch Spranger vgl. Gafert, B., a.a.O., S. 195 ff.
- 79 Vgl. Stütz, G., a.a.O., S. 46 f.
- 80 Dikau, J.: Integration beruflicher und politischer Bildung als historische Erscheinung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985, S. 117-130, S. 124.
- 81 Zur Charakterisierung und Auseinandersetzung mit der Kritischen Erziehungswissenschaft vgl. u.a. Keckeisen, W.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 117-138; Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft am Ausgang ihrer Epoche? In: Bildung und Erziehung 38 (1985), S. 357-378; Stein, G., a.a.O.
- 82 Stein stellt z.B. fünf unterschiedlich kritisch-erziehungswissenschaftliche Strömungen fest; vgl. Stein, G., a.a.O., insbesondere S. 51.
- 83 Zu den Begriffen Mündigkeit, Emanzipation und Bildung, ihren Zusammenhängen und Abgrenzungen vgl. Kaiser, A.: Theorie..., a.a.O., S. 196 ff. Zu der in der Kritischen Erziehungswissenschaft zum Teil vorgenommenen Ersetzung des Bildungsbegriffs durch den Emanzipationsbegriff vgl. Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 292 ff.; Stein, G., a.a.O., S. 60 ff.
- 84 Heydorn, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften. Bd. 3. Frankfurt a.M. 1980, S. 103.
- 85 Adorno, Th.W., a.a.O., S. 94 f. Dabei bedeutet Halbbildung das Verständnis von Bildung als Statussymbol, als Konformismus, als entfremdetes Wissen.
- 86 Klafki, W.: Neue Studien ..., a.a.O., S. 43.
- 87 Heydorn, H.-J., a.a.O., Bd. 3, S. 163.
- 88 Blankertz, H.: Bildungstheorie und ..., a.a.O., S.76.
- 89 Ebd., S. 66.
- 90 Gamm, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1979, S. 77.
- 91 Ebd., S. 80.
- 92 Vgl. Klafki, W.: Neue Studien ..., a.a.O., S. 44.
- 93 Kade, J.: Bildung oder ..., a.a.O., S. 867.

- 94 Vgl. hierzu die grundlegende Abhandlung von Klafki, W.: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 386-412. Zu der von Klafki entwickelten Theorie der kategorialen Bildung vgl. auch Derselbe. Neue Studien ..., a.a.O., insbesondere S. 44.
- 95 Vgl. hierzu Abschnitt 3.2.2 dieser Arbeit.
- 96 So stellt die KMK in einem ausführlichen Text zur Studierfähigkeit die Grundbildung in ein neu reklamiertes "historisches Kontinuum" von Humboldt bis zur reformierten gymnasialen Oberstufe. Die Grundbildung wird in dieser Traditionslinie mit dem Verständnis der "allgemeinen Bildung des Menschen an sich" gleichgesetzt, wodurch der Bezug zur neuhumanistischen Bildungstheorie unterstrichen wird. Vgl. KMK: Die allgemeine Studierfähigkeit im Konzept der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Anlage zu: Ständige Kommission Schule-Hochschule der WRK/Beauftragte des Schulausschusses der KMK, a.a.O., S. 1 f.
- 97 Zu diesen und weiteren Beispielen vgl. die beiden folgenden Kapitel.
- 98 Stratmann, K.: Die Berufsgrundbildung als "Gelenk" zwischen vorberuflicher und Berufsfachbildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5 (1976), S. 2-5.
- 99 Müllges, U.: Bildung und Berufsbildung. Ratingen 1967, S. 76.
- 100 Kell, A.: Berufsgrundbildung als Teil ..., a.a.O., S. 100.
- 101 Neben den Ausführungen zur traditionellen Berufsbildungstheorie im letzten Abschnitt vgl. auch Stratmann, K.: Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983, S. 186-189, S. 187.
- 102 Kade, J.: Berufsbildung zwischen Beruf und gesellschaftlicher Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982), S. 445-453, S. 446.
- 103 Stratmann, K.: Das Berufsgrundbildungsjahr - ..., a.a.O., S. 10.
- 104 Vgl. KMK: Vereinbarung zur ..., a.a.O., S. 19, S. 24.
- 105 Ebd., S. 22.
- 106 Habermas, J.: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In: Lingelbach, K. Ch. (Hrsg.): Materialien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg/Ts. 1975, S. 25-36.
- 107 Vgl. Blankertz, H.: Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 321-339, S. 334.
- 108 Hentig, H.v.: Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart 1980, S. 123.
- 109 Vgl. dazu etwa Beck, U./Brater, M./Daheim, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg 1980.
- 110 Vgl. Crusius, R./Wilke, M.: Plädoyer für den Beruf. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", B 48/79, 1. Dez. 1979, S. 3-13.
- 111 Diese in ihren gesellschaftspolitischen Ansätzen sehr unterschiedlichen Positionen setzen an die Stelle der Berufsarbeit, der durchweg nur ein geringer Stellenwert zugemessen wird, andere zentrale Bereiche wie Freizeit, Muße oder nichtberufliche Arbeit. Vgl. u.a. Franzke, R.: Plädoyer für die Abschaffung des

- Monopols der Berufsarbeit und Berufsausbildung - Allseitige Betätigung als pädagogisches Leitkonzept der postindustriellen Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 79 (1983), S. 311-316; Gorz, A.: Wege ins Paradies. Berlin 1983; Haefner, K.: Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel u.a. 1982; Manz, W.: Arbeit, Erziehung, Bildung. In: Beiträge des Workshops Arbeit und Beruf. (Hochschultage Berufliche Bildung '82.) Hannover 1982, S. 66-80.
- 112 Vgl. Kern, H./Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München 1984.
- 113 Vgl. hierzu u.a. Dikau, J.: Zum Verhältnis von Arbeit und Bildung in historischer Perspektive. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft - Zukunft der Weiterbildung. Frankfurt a.M. u.a. 1985, S. 20-39; Kade, J.: Berufsbildung zwischen ..., a.a.O.; Lempert, W.: Beruf und Herrschaft. Zur Kritik und Reform beruflich organisierter Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982), S. 403-416; Derselbe: Berufliche Bildung und gesellschaftliche Arbeit. Zur Neuorientierung der Berufspädagogik. In: Hoppe, M./Krüger, H./Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung. Frankfurt a.M./New York 1982, S. 29-47. Zur historischen Einordnung der Kategorie der Arbeit als Bildungsmittel, und zwar bei Pestalozzi, Hegel und Marx vgl. Tollkötter, B.: Arbeit, Bildung, Gesellschaft. Wuppertal u.a. 1970.
- 114 Kade, J.: Bildung oder ..., a.a.O., S. 869.
- 115 Markert geht speziell vom Ansatz einer historisch-materialistischen Bildungstheorie und von einem historisch-materialistischen Arbeitsbegriff aus. Vgl. Markert, W.: Zur bildungstheoretischen Begründung von Projekten zur Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Elemente einer historisch-materialistischen Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 1, 1980, S. 109-120.
- 116 Menze, C.: Zur Entstehung der Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung und ihrer Auswirkung auf die Bildungsorganisation. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 53 (1977), S. 75-89, S. 84.
- 117 Vgl. ebd., S. 80.
- 118 Blankertz, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963, S. 121.
- 119 Blankertz, H.: Berufsbildung als Prüfstein für die pädagogische Qualität des öffentlichen Unterrichtswesens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 79 (1983), S. 803-810, S. 808 f.

Kapitel 2

- 1 Stuke, H.: Aufklärung. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 243-342, S. 245.
- 2 Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S. 29. Den Beginn der Aufklärung datiert Blankertz noch weitaus früher, und zwar in die Zeit von Renaissance, Humanismus und Reformation; vgl. ebd., S. 21.
- 3 Damit war die Aufklärung nicht areligiös orientiert. Aber das kirchliche Dogma früherer Jahrhunderte wich der religiösen Toleranz, die christliche Endzeiterwartung wurde säkularisiert. Religion wurde mehr als Vernunftreli-

gion gesehen, in der sich die Eigenverantwortung des Menschen für das Diesseits ausdrückte.

- 4 Horkheimer und Adorno charakterisieren die Aufklärung so: "Seit je hat Aufklärung ... das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen ... Das Programm der Aufklärung war die Entzauberung der Welt. Sie wollte die Mythen auflösen und Einbildung durch Wissen stürzen." Horkheimer, M./Adorno, Th.W.: Dialektik der Aufklärung. Daß das Programm der Aufklärung wiederum neue Mythen hervorbringen konnte, daß instrumentelle, auf Rationalität verkürzte Vernunft in die Barbarei führen mußte, ist als Kernaussage der "Dialektik der Aufklärung" anzusehen.
- 5 Der Pietismus nahm zudem wesentlichen Einfluß auf die pädagogische Entwicklung und lieferte entscheidende Anstöße zur Einrichtung der frühen Realschulen und ihrer berufsbezogenen Grundbildung. Vgl. dazu u.a. Blankertz, H.: Die Geschichte der ..., a.a.O., S. 49 ff.; Dreßen, W.: Die pädagogische Maschine. Frankfurt a.M. u.a. 1982, S. 115 ff.; Hofmann, F.: Allgemeinbildung. Köln 1973.
- 6 Conze, W.: Arbeit. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 115-215, S. 167.
- 7 Derselbe: Beruf. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 491-507, S. 500.
- 8 Vgl. auch Stratmann, K.: Quellen zur Geschichte der Berufserziehung. Dokumente und Texte zur Reform der Lehrlingserziehung im Gewerbe des 18. Jahrhunderts. Wuppertal 1969, S. XXV f.
- 9 Vgl. hierzu insbesondere die einschlägigen Schriften Rousseaus.
- 10 Die Definition lautet: "Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung. Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung frei gesprochen ..., dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem unmündig zu sein." Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Derselbe: Werkausgabe Bd. XI. (Hrsg. v. W. Weischedel.) Frankfurt a.M. 1977, S. 53-61, S. 53.
- 11 Menze, C.: Bildung, a.a.O., S. 136. Zuvor gab es im wesentlichen drei Bedeutungszusammenhänge von Bildung, die auch für die weitere Theorie der Bildung von Relevanz sein sollten: "die spekulative, theologisch bestimmte Mystik Eckharts, die den Geist der Renaissance atmende Naturmystik und Lebenslehre des Paracelsus und die Theosophie Jakob Böhmes." Ebd., S. 134.
- 12 Ebd., S. 137.
- 13 Ebd.
- 14 Blankertz, H.: Die Geschichte der ..., a.a.O., S. 82.
- 15 So lautet der zweite Teil des Titels der Comenius-Studie von Schaller; vgl. Schaller, K.: Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg 1962.
- 16 Hofmann, F., a.a.O., S. 34.

- 17 Auf die enge Verbindung der comenianischen Allgemeinbildungstheorie zur "Allunterweisung" W. Ratkes sei hier nur hingewiesen; vgl. ausführlicher ebd., S. 24 ff.
- 18 Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Ratingen 1959, S. 285.
- 19 Vgl. hierzu auch Heydorn, H.J., a.a.O., Band 1, S. 192 ff.
- 20 Zur Pansophie und zur Verbindung von Pansophie und Pädagogik vgl. insbesondere Schaller, K., a.a.O., S. 16 ff. Die Grundzüge der pansophischen Lehre sind bereits in dem frühen und bekanntesten Werk des Comenius, der "Grossen Didaktik", enthalten. Comenius, J.A.: Grosse Didaktik. (Übersetzt und herausgegeben von A. Flitner.) Düsseldorf und München 41970. Die "Grosse Didaktik" erschien um 1630 in böhmischer Sprache, als "Didactica magna" 1657 in lateinischer Sprache. Vgl. hierzu Flitner, A.: Leben und Werk des Comenius. In: Comenius, J.A., a.a.O., S. 221-234.
- 21 Vgl. Hofmann, F., a.a.O., S. 30 f.
- 22 Schaller, K., a.a.O., S. 24.
- 23 Flitner, A., a.a.O., S. 228.
- 24 Comenius, J.A., a.a.O., S. 45.
- 25 Ebd., S. 35.
- 26 Ebd., S. 36.
- 27 Ebd., S. 58.
- 28 Heydorn, H.J., a.a.O., Band 1, S. 217.
- 29 Comenius, J.A., a.a.O., S. 55.
- 30 Ebd., S. 185.
- 31 Ebd., S. 186.
- 32 Zur Interpretation und Abgrenzung der Begriffe Humanismus, Schulhumanismus und Neuhumanismus vgl. Blankertz, H.: Die Geschichte der ..., a.a.O., S. 89 ff.
- 33 Vgl. dazu auch Dolch, J., a.a.O., S. 285 ff.
- 34 So auch der Untertitel der "Grossen Didaktik"; vgl. Comenius, J.A., a.a.O., S. 9.
- 35 Ebd., S. 58 f.
- 36 Hofmann, F., a.a.O., S. 30.
- 37 Vgl. Comenius, J.A., a.a.O., S. 107.
- 38 Ebd., S. 108.
- 39 Ebd.
- 40 Grüner, G.: Grundbildung im ..., a.a.O., S. 370.
- 41 Vgl. Comenius, J.A., a.a.O., insbesondere S. 108 ff.
- 42 Grüner, G.: Grundbildung im ..., a.a.O., S. 369.
- 43 Hierin unterschied sich Comenius von Ratke, der "die Bildungsorganisation in eine Vielzahl von berufsbezogenen Ausgängen" aufspaltete. Vgl. Heydorn, H.J., a.a.O., Band 1, S. 216.
- 44 Comenius, J.A., a.a.O., S. 196.

- 45 Der Realschulgründung von 1708 ging 1705 bereits ein Plan zur "Aufrichtung einer MATHEMATischen Handwercks-Schule bey der Stadt Halle" voraus. Nachdem der Realschulversuch bereits 1710 abgebrochen wurde, gelang Semler erst 1738 die Wiedereröffnung der "mathematischen, mechanischen und oeconomicischen Realschule bey der Stadt Halle". Vgl. hierzu Justin, J.J.: Das Problem beruflicher Grundbildung ..., a.a.O., S. 566.
- 46 Vgl. zu diesen Realschulen und zu den frühen Realschulen insgesamt Brandau, H.-W.: Die mittlere Bildung in Deutschland. Weinheim 1959, S. 102 ff.; Justin, J.J.: Das Problem beruflicher Grundbildung ..., a.a.O.; Derselbe: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., S. 27 ff.; Lassahn, R.: Reformversuche zur Einführung neuer Schultypen. In: Lassahn, R./Stach, R.: Geschichte der Schulversuche. Heidelberg 1979, S. 11-84; Leschinsky, A./Roeder, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1976, S. 174 ff.
- 47 Zur Traditionslinie von Comenius zu den Realschulen und zu dem besonderen Einfluß des Pietismus auf die Realschulen vgl. u.a. Blankertz, H.: Berufsbildung und ..., a.a.O., S. 30 f.; Brandau, H.-W., a.a.O., S. 107 ff.
- 48 Vgl. Leschinsky, A./Roeder, P.M., a.a.O., S. 182.
- 49 Bezogen ist diese Charakterisierung auf die Heckersche Realschule, die von Georg/Kunze zudem als "berufliche Vorbereitungsanstalt", aber auch als "studienpropädeutische Einrichtung" eingeschätzt wird. Vgl. Georg, W./Kunze, A.: Sozialgeschichte der Berufserziehung. München 1981, S. 93.
- 50 Lassahn schreibt zum Reformprogramm von Hecker: "Die Idee einer realistischen Universalschule, die in sich eine deutsche Muttersprachschule, eine lateinische Schule und eine Realschule vereinigen sollte, und zwar nicht additiv, sondern integriert, gleichsam ein Typ einer Gesamtschule, bei dem auch die Berufsausbildung zu ihrem vollen Recht kommen sollte - das überstieg sicher alle bekannten Vorstellungen der Zeitgenossen." Lassahn, R., a.a.O., S. 18.
- 51 Zur Kritik an der u.a. von Leschinsky/Roeder vertretenen Vorläuferfunktion vgl. Baumgart, F./Zymek, B.: Schule und gesellschaftliche Entwicklung im 18. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 617-624, S. 622 f. Zur Sicht der Realschulen als Vorläufer der beruflichen Gymnasien vgl. Dehnbostel, P.: Berufliche Gymnasien - Entwicklungslinien und aktuelle Orientierungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 82 (1986), S. 213-231, S. 214 ff.
- 52 So der Titel des einschlägigen Werkes von Stratmann, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967. Vgl. auch den ergänzenden Dokumentationsband: Derselbe: Quellen zur..., a.a.O.
- 53 Vgl. dazu Justin, J.J.: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., S. 19 ff.; Stratmann, K.: Die Krise der ..., a.a.O., S. 61 ff.; Derselbe: Quellen zur ..., a.a.O., S. XXVI ff.
- 54 Allerdings blieb die Standeserziehung noch lange dominierend, auch wenn in einigen Ländern das Recht auf freie Berufswahl noch im 18. Jahrhundert in die Verfassung aufgenommen wurde. Vgl. Stratmann, K.: Die Krise der ..., a.a.O., S. 257.
- 55 Vgl. dazu Stratmann, K.: Die Krise der ..., a.a.O. Zum Gegensatz von kameralistischer Wirtschaftspolitik und Zunftwesen sowie den Konsequenzen für die Berufsausbildung vgl. Kümmel, K.: Berufsausbildungskonzepte der deutschen Merkantilisten in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Die berufsbildende Schule 33 (1981), S. 730-736.

- 56 Vgl. hierzu auch Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter ..., a.a.O., S. 20 f.
- 57 Stratmann, K.: Quellen zur Geschichte ..., a.a.O., S. XXX.
- 58 Derselbe: Die Krise der ..., a.a.O., S. 33.
- 59 Semler, Chr.: Nützliche Vorschläge von Aufrichtung einer MATHEMATischen Handwercks=Schule bey der Stadt Halle ..., Halle 1705, S. 28.
- 60 Justin, J.J.: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., S. 39.
- 61 Semler, Chr., a.a.O., S. 42.
- 62 Zur Einbeziehung der Überlegungen von Groß zur Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildung, die zwischen den Entwürfen Semlers und Heckers zeitlich und sachlich einzuordnen sind, vgl. die Ausführungen von Justin, J.J.: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., S. 43 ff.
- 63 Ebd., S. 65.
- 64 Vgl. Lassahn, R., a.a.O., S. 18 ff.
- 65 Hecker, J.J.: Sammlung der Nachrichten von den Schulanstalten bey der Dreyfaltigkeits=Kirche auf der Friedrichsstadt in Berlin, wie auch von gegenwärtiger Verfassung derselben nebst anderen Beylagen. Berlin 1749, S. 69.
- 66 Ebd., S. 35.
- 67 Ebd., S. 62 f.
- 68 Vgl. ebd. u.a. S. 35, S. 63, S. 75.
- 69 Ebd., S. 37 f.
- 70 Vgl. ebd., S. 76.
- 71 Stratmann, K.: Kernprobleme der ..., a.a.O., S. 655 f.
- 72 Justin, J.J.: Das Problem ..., a.a.O., S. 572.
- 73 Leschinsky, A./Roeder, P.M., a.a.O., S. 190.
- 74 Vgl. dazu Brandau, H.-W., a.a.O., S. 121 f.; Georg, W./Kunze, A., a.a.O., S. 93 f.; Leschinsky, A./Roeder, P.M., a.a.O., S. 183 f.
- 75 Justin, J.J.: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., S. 76. Lehrplangeschichtlich ist bezüglich der Realschulen somit auch nicht die Verbindung von beruflichen und allgemeinen Inhalten von Bedeutung, sondern, wie Dolch hervorhebt, die Tatsache, daß die "realistischen Fächer" über die "aufgeklärten Volksschulen" hinaus Anerkennung fanden und damit der Anstoß erfolgte, "sie auch in den Studienschulen ernstlicher als bisher zu betreiben." Dolch, J., a.a.O., S. 321.
- 76 Grüner, G.: Grundbildung im ..., a.a.O., S. 372.
- 77 Brandau, H.-W., a.a.O., S. 122.
- 78 Sextro, H.Ph.: Über die Bildung der Jugend zur Industrie (1785). (Hrsg. von H.-J. Heydorn und G. Koneffke.) Frankfurt a.M. 1968.
- 79 Bereits im ersten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts erschien - wahrscheinlich von Gundling verfaßt - ein Vorschlag zur Errichtung einer Art von Industrieschule, in dem eine berufsbezogene Grundbildung thematisiert wurde. Vgl. dazu Justin, J.J.: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., S. 86 ff.
- 80 Vgl. zum Philanthropismus und zur Einrichtung der Philanthropien insbesondere Blankertz, H.: Berufsbildung und..., a.a.O., S. 35 ff.; Hofmann, F., a.a.O., S. 45 ff.; Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart.

Zweiter Band. (Dritte erweiterte Auflage, hrsg. von R. Lehmann. Berlin und Leipzig 1921.) Nachdruck, Berlin 1960.

- 81 Blankertz, H.: Die Geschichte der..., a.a.O., S. 79.
- 82 Basedow ging auf das Grundbildungsproblem theoretisch und in der Praxis im Zusammenhang mit der bekannten, von ihm 1774 gegründeten Dessauer Philanthropine ein. Vgl. dazu Stratmann, K.: Kernprobleme der..., a.a.O., S. 661 f.
- 83 Zur Breite der Industrieschulbewegung und zur Gründung von Industrieschulen vgl. u.a. Dreßen, W., a.a.O., S. 178 ff.
- 84 Stellvertretend für diese, zumeist von einem politökonomischen Ansatz ausgehenden Analysen sei angeführt: Aumüller, U.: Industrieschule und ursprüngliche Akkumulation in Deutschland. Die Qualifizierung der Arbeitskraft im Übergang von der feudalen in die kapitalistische Produktionsweise. In: Hartmann, K. u.a. (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1974, S. 9-145. Zu den unterschiedlichen Interpretationen und zur entsprechenden Literatur über die Industrieschulen vgl. insbesondere Justin, J.J.: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., Anm. 8, S. 172 f. sowie Leschinsky, A./Roeder, P.M., a.a.O., Anm. 11, S. 291.
- 85 Zwar wurden angesichts eines starken Vagabunden- und Bettlertums auch sozialpädagogische Gesichtspunkte und außerdem die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht als Gründe für die Einrichtung von Industrieschulen angeführt, dominierend waren aber die wirtschaftlichen Motive.
- 86 Koneffke, G.: Einführung. In: Sextro, H.Ph., a.a.O., S. V-XXXIII, S. VII.
- 87 Justin, J.J.: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., S. 108.
- 88 Vgl. dazu die Einleitung, die "Vorerinnerung", in Sextro, H.Ph., a.a.O.
- 89 Vgl. dazu Aumüller, U., a.a.O., S. 141 f.; Koneffke, G., a.a.O., S. X.
- 90 Leschinsky, A./Roeder, P.M., a.a.O., S. 283.
- 91 Ebd.
- 92 Vgl. Berg, Chr., a.a.O., S. 329 ff.
- 93 Ebd., S. 332.
- 94 Ebd., S. 329.
- 95 Ebd., S. 333.
- 96 Vgl. Koneffke, G., a.a.O., S. XXVIII.
- 97 Villaume war neben Basedow, Campe, Salzmann und Trapp einer der bekanntesten Vertreter der philanthropischen Bewegung. Er beantwortet die Frage nach dem Verhältnis von gesellschaftlicher Brauchbarkeit und individueller Vollkommenheit in seiner Abhandlung zu diesem Thema so: "Selbst auf das größte Opfer des Menschen, auf das Opfer eines Teils seiner Veredlung und Vollkommenheit, hat die Gesellschaft ein unwidersprechliches heiliges Recht." Villaume, P.: Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei? (1785). Abgedruckt in Blankertz, H. (Hrsg.): Bildung und Brauchbarkeit. Braunschweig 1965, S.69-142, S. 109.
- 98 Vgl. zum Begriff der Industrie bzw. Industriösität auch folgende Sekundärliteratur: Blankertz, H.: Die Geschichte der ..., a.a.O., S. 56 ff.; Lassahn, R., a.a.O., S. 12 f.; Leschinsky, A./Roeder, P.M., a.a.O., S. 284 ff.; Justin, J.J.: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., S. 97 f.

- 99 Dabei wies die Industriebildung teilweise, wie Leschinsky/Roeder in bezug auf Campe feststellen, "mehr oder weniger offen im Sinne einer rationalen bürgerlichen Neuordnung über das absolutistische Herrschaftssystem" hinaus. Leschinsky, A./Roeder, P.M., a.a.O., S. 291 f.
- 100 Koneffke, G., a.a.O., S. XVII.
- 101 Sextro, H.Ph., a.a.O., S. 34.
- 102 Ebd., S. 38.
- 103 Ebd., S. 39.
- 104 Zudem unterstreicht die allgemeine Bestimmung des Menschen, die Sextro zu Beginn seiner Abhandlung erläutert, den prinziellen Anspruch auf Gleichheit. Sextro geht davon aus, daß "die Bestimmung des Menschen ... allmögliche Aufregung, Bildung, Uebung und Anwendung der Kräfte seines Geistes und Körpers (ist)" und zu "stets wachsender Vollkommenheit" führe. Ebd., S. 3.
- 105 Die "höheren Stände" klammert Sextro generell aus seinen Überlegungen aus. "Er beobachtet diese nur in einer ziemlich weiten Entfernung ..." Ebd., S. 7.
- 106 Vgl. ebd., S. 47 ff.
- 107 Vgl. ebd., S. 64 ff.
- 108 Dem geht eine starke Kritik der damals bestehenden Schulen voraus, die in folgendem Satz gipfelt: "Zur eigentlichen Industriebildung finde ich nach langem Forschen noch keine öffentliche gemeinnützige Schulanstalt eingerichtet." Ebd., S. 50.
- 109 Ebd., S. 55.
- 110 Justin, J.J.: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., S. 107.
- 111 Vgl. Sextro, H.Ph., a.a.O., S. 112 f.
- 112 Ebd., S. 64.
- 113 Vgl. Leschinsky, A./Roeder, P.M., a.a.O., S. 293.
- 114 Sextro, H.Ph., a.a.O., S. 17 ff.
- 115 Ebd., S. 119 f.
- 116 Vgl. ebd., S. 98 ff.
- 117 Vgl. ebd., S. 99 f.
- 118 Ebd., S. 81.
- 119 Ebd., S. 82.
- 120 Justin, J.J.: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., S. 84.
- 121 Ebd., S. 86.
- 122 Vgl. Sextro, H.Ph., a.a.O., S. 75.
- 123 Vgl. ebd., S. 55.
- 124 Koneffke, G., a.a.O., S. XXIV.

Kapitel 3

- 1 Blankertz, H.: Bildung im ..., a.a.O., S. 14.
- 2 Vgl. ebd., S. 46.
- 3 Allerdings erfolgten in der handwerklichen Berufserziehung erhebliche Veränderungen. Vgl. ebd., S. 91 ff.
- 4 Vgl. dazu Greinert, W.-D.: Schule als ..., a.a.O., S. 21 ff.
- 5 Humboldt hatte in seiner kurzen Amtszeit als Sektionschef der preußischen Unterrichts- und Kultusbehörde, vom Januar 1809 bis April 1810, seine Reformvorstellungen nur einleiten können. Süvern, zunächst Mitarbeiter von Humboldt, führte die Arbeit bis 1818 fort. Vgl. dazu die ausführliche Darstellung in Menze, C.: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover 1975, S. 59 ff. und S. 337 ff.; vgl. auch die Ausführungen Gaferts, die Humboldts bildungstheoretisches und bildungsreformerisches Wirken sehr kritisch beurteilt, Gafert, B.: Höhere Bildung als ..., a.a.O., S. 194 ff.
- 6 Vgl. hierzu Menze, C.: Zur Entstehung der Disjunktion..., a.a.O. Menze vermutet, daß die besondere Wirkung der Bildungstheorie Humboldts im Vergleich zu anderen Vertretern des Neuhumanismus darauf zurückzuführen ist, daß Humboldt "an einem für Neueinrichtungen günstigen Zeitpunkt" der Unterrichts- und Kultusbehörde vorstand. Vgl. ebd., S. 79.
- 7 Vgl. ausführlich Blankertz, H.: Berufsbildung und ..., a.a.O.; Koneffke, G., a.a.O.
- 8 Humboldt, W.v.: Werke in fünf Bänden. (Hrsg. v. A. Flitner und K. Giel.) Darmstadt 1960 - 1981, Werke I, S. 64.
- 9 Menze, C.: Zur Entstehung der ..., a.a.O., S. 79.
- 10 Schindler, I.: Die Umsetzung bildungstheoretischer Reformvorschläge in bildungspolitische Entscheidungen. Saarbrücken 1974, S. 110.
- 11 Blankertz, H.: Die Geschichte ..., a.a.O., S. 101.
- 12 Menze, C.: Die Bildungsreform..., a.a.O., S. 28 ff.
- 13 Humboldt, W.v., a.a.O., Werke I, S. 235.
- 14 Vgl. ebd., S. 234-240. Der Titel dieses Textes aus dem Jahre 1792 stammt von dem damaligen Herausgeber und geht über den Inhalt von Humboldts Ausführungen weit hinaus. In dem Text geht es vor allem um eine Systematik geistiger Leistungen im Hinblick auf ihren Beitrag zur Menschenbildung.
- 15 Ebd., S. 235.
- 16 Ebd., S. 235 f.
- 17 Ebd., S. 235.
- 18 Humboldt wollte die direkte Einflußnahme des Staates auf das Bildungswesen ohnehin stark einschränken, damit eine reine Menschenbildung stattfinden und, wie Menze es ausdrückt, "jede Untertanenmentalität getilgt und das Reich der Freiheit vorbereitet werden" könne. Menze, C.: Die Bildungsreform..., a.a.O., S. 136.
- 19 Vgl. "Der Königsberger und der Litauische Schulplan" in Humboldt, W.v., a.a.O., Werke IV, S. 168-195.
- 20 Vgl. Anmerkung 5 dieses Kapitels.
- 21 Humboldt, W.v., a.a.O., Werke IV, S. 172.

- 22 Humboldt, W.v., a.a.O., Werke IV, S. 188.
- 23 Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter..., a.a.O., S. 100.
- 24 Ebd., S. 45.
- 25 Humboldt, W.v., a.a.O., Werke IV, S. 188.
- 26 Paulsen, F., a.a.O., S. 153.
- 27 Humboldt, W.v., a.a.O., Werke IV, S. 194.
- 28 Vgl. ebd., S. 169.
- 29 Ebd., S. 172.
- 30 Vgl. "Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König, Dezember 1809." In ebd., S. 210-238.
- 31 Ebd., S. 219.
- 32 Ebd., S. 175.
- 33 Die Gewerbebehörde wurde für das berufliche Schulwesen zuständig und unternahm auch dessen Ausbau. Vgl. Schiersmann, Chr.: Zur Sozialgeschichte der preußischen Provinzial-Gewerbeschulen im 19. Jahrhundert. Weinheim und Basel 1979, S. 34 ff.
- 34 Humboldt, W.v., a.a.O., Werke IV, S. 219.
- 35 Schindler, I.: Die Umsetzung..., a.a.O., S. 110.
- 36 Heydorn, H.J., a.a.O., Bd. 3, S. 147.
- 37 Ebd., S. 147 f.
- 38 Humboldt, W.v., a.a.O., Werke IV, S. 188.
- 39 Ebd., S. 219.
- 40 Ebd., S. 218.
- 41 Menze, C.: Zur Entstehung der ..., a.a.O., S. 81.
- 42 Ebd., S. 83.
- 43 Derselbe: Die Bildungsreform..., a.a.O., S. 125.
- 44 Heydorn, H.J., a.a.O., Bd. 1, S. 313.
- 45 Vgl. Paulsen, F., a.a.O., S. 292. Als Nebenfächer enthält der Lehrkanon zudem Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie, Religion, Hebräisch (fakultativ), Zeichnen und Kalligraphie. Vgl. ebd.
- 46 Menze, C.: Die Bildungsreform..., a.a.O., S. 384.
- 47 Blankertz betont dabei, daß die "pädagogische Verfemung" von Beruf und Berufsausbildung nicht als zwingende Folge der neuhumanistischen Bildungstheorie anzusehen ist. Vgl. Blankertz, H.: Bildung im ..., S. 45.
- 48 Menze stellt für den weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts fest, daß die eigentlich "geforderte allseitige Kraftbildung zu einer allseitigen Sachbildung veräußerlicht wird, und Bildung sich auf eine Summe von Kenntnissen reduziert, die 'man' wissen muß. Bildung wird mit Wissensbildung ineins gesetzt." Menze, C.: Bildung, a.a.O., S. 149.
- 49 Zur sozialen Funktion des Bildungsbegriffs nach der neuhumanistischen Bildungsreform vgl. Vierhaus, R., a.a.O., S. 36 ff.
- 50 Vgl. Gafert, B., a.a.O., S. 110 ff.

- 51 Vgl. hierzu die Einschätzungen von Gafert, B., a.a.O., insbesondere S. 121 ff.; Schiersmann, Chr., a.a.O., S. 30; Strzelewicz, W., a.a.O.
- 52 Strzelewicz, W., a.a.O., S. 25.
- 53 Nipkow, K.E., a.a.O., S. 210.
- 54 Ebd.
- 55 Zur Bedeutung und Entwicklung des Berechtigungswesens vgl. Blankertz, H.: Die Geschichte der..., a.a.O., S. 181 ff.; Müller, D.K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Göttingen 1981, S. 55 ff.
- 56 Paulsen, F.: Geschichte des..., a.a.O., S. 686.
- 57 Ebd.
- 58 Ebd., S. 335.
- 59 Stundenplanmäßig dominierten dabei Latein und Griechisch erheblich gegenüber Deutsch; vgl. ebd., insbesondere S. 292, S. 354, S. 582. Vgl. auch die Übersicht in Herrlitz, H.-G.: Geschichte der gymnasialen Oberstufe. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 89-107, S. 99.
- 60 Vgl. dazu Lenné, H.: Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland. Stuttgart 1975, S. 38 ff.
- 61 Gafert, B., a.a.O., S. 166.
- 62 Vgl. u.a. Müller, D.K., a.a.O.
- 63 Das Lateinische wurde reduziert, vor allem neue Sprachen und ein zeitbezogener Geschichtsunterricht gewannen an Bedeutung. Die 1890 stattfindende 1. preußische Schulkonferenz war nach Heydorn bereits durch "den endgültigen Durchbruch der realistischen Bildung" gekennzeichnet. Heydorn, H.J., a.a.O., Bd. 3, S. 197.
Eine vorsichtige Berücksichtigung moderner Bildungsinhalte, so die Aufnahme von Französisch, fand allerdings bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts statt. Vgl. Paulsen, F., a.a.O., S. 64 ff.; Müller, D.K., a.a.O., S. 95 ff.
- 64 Paulsen sieht im "Utraquismus", also dem Versuch "die altklassische und die modern-realistische Bildung zu vereinigen", die Ursache des Problems der Überbürdung; vgl. Paulsen, F., a.a.O., S. 446 und S. 642 ff.
- 65 Vgl. dazu ebd., S. 736 ff.; Heydorn, H.J., a.a.O., Bd. 3, S. 212 ff.
- 66 Als Hauptgrund für diesen Anpassungsprozeß ist die Nichtanerkennung der Berufsbildung als Bildung, die Nichtanerkennung beruflicher Qualifikationen im Berechtigungswesen zu nennen. Vgl. dazu Dehnbostel, P.: Berufliche Gymnasien ..., a.a.O., S. 217.
- 67 Blankertz, H.: Realgymnasium - Oberrealschule. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983, S. 463-467, S. 466 f.
- 68 Als weitere Gymnasialtypen entstanden u.a. die deutsche Oberschule und das Oberlyzeum. Vgl. Lundgreen, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918-1980. Göttingen 1981, S. 67 ff.
- 69 So sollte in der von Richert vorgenommenen Neuordnung des höheren Schulwesens in Preußen, die auch nach 1945 für die Struktur des höheren Schulwesens bestimmend blieb, "das Hauptübel unseres Schulwesens an der Wurzel" gefaßt werden, nämlich "die qualitative Überbürdung unserer Schüler." Richert, H.: Die Neugestaltung der höheren Schulen in Preußen im Jahre 1925. Heidelberg 1967, S. 20 f. Vgl. zu den Richertschen Reformen im Kontext der hier

- angesprochenen Probleme insbesondere Herrlitz, H.-G., a.a.O., S. 104 f. und Scheuerl, H.: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 1964, 5. Beiheft, S. 96-116, S. 99 ff.
- 70 Tübinger Beschlüsse. Abgedruckt in Ulshöfer, R. (Hrsg.): Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Heidelberg 1967, S. 21-25.
- 71 Ebd., S. 21.
- 72 Ebd., S. 22.
- 73 W. Flitner schreibt dazu: Die Tübinger Versammlung "wollte der äußeren Schulreform nicht vorgreifen und ihr nicht hinderlich werden. Die meisten Teilnehmer waren gar wohl der Überzeugung, daß eine Erweiterung und Umgestaltung unseres höheren Schulwesens in großem Stil unvermeidlich und dringend sei." Flitner, W.: Die Tübinger Beschlüsse. In: Ulshöfer, R. (Hrsg.): Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Heidelberg 1967, S. 126-127, S. 126. Vgl. hierzu auch Derselbe: Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung... Heidelberg 1965, S. 193 ff.
- 74 Tübinger Beschlüsse, a.a.O., S. 22.
- 75 Schindler, I.: Die gymnasiale Oberstufe - ..., a.a.O., S. 173.
- 76 Scheuerl führt in diesem Zusammenhang zum Begriff "kyklisch" aus: "'Kyklisch', das heißt weder stofflich ausgeweitet und angehäuft, noch einseitig spezialisiert, sondern konzentriert auf einen Kernbestand geistiger Grunderfahrungen, in denen sich Ursprünge unserer geistigen, wissenschaftlich-technischen, sozialen, politischen und religiösen Situation fassen lassen, und von denen eigentlich niemand, der Wissenschaften studieren und verstehen und dann öffentlich Verantwortung tragen will, sich sollte dispensieren dürfen." Scheuerl, H.: Kriterien der Hochschulreife. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), S. 21-35, S. 23.
- 77 Der Begriff "kyklische Grundbildung" wird nicht von Flitner, wohl aber in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur verwandt, so u.a. bei Scheuerl und Eckerle. Vgl. Eckerle, G.: Zur Bildungstheorie der ..., a.a.O., S. 6; Scheuerl, G.: Kriterien der ..., a.a.O., S. 23. Bei Flitner selbst ist die Bezeichnung des Grundbildungsbegriffs für die Oberstufe nicht eindeutig. Zu Beginn der 50er Jahre und zuvor werden hauptsächlich die Begriffe "höhere", "gelehrte" oder auch "sekundäre Grundbildung" verwandt, mit der Entwicklung des kyklischen Konzepts tritt der Begriff "wissenschaftliche Grundbildung" in den Vordergrund. Vgl. dazu insbesondere die Beiträge in dem Sammelband Flitner, W.: Grundlegende Geistesbildung..., a.a.O.
- 78 Tutzingen Maturitätskatalog. Abgedruckt in Scheuerl, H.: Probleme der Hochschulreife. Heidelberg 1962, S. 155-157.
- 79 Vgl. dazu Scheuerl, H.: Probleme der Hochschulreife. Heidelberg 1962. Entsprechend dem Inhalt lautet der zweite Untertitel dieser Schrift: "Tutzingen Gespräche" I - III.
- 80 Vgl. ebd. und Schindler, I.: Die Umsetzung..., a.a.O., S. 83 ff.
- 81 Vgl. Tutzingen Maturitätskatalog, a.a.O. Den ersten Teil des Katalogs stellt die Anlage 2a dar, den zweiten Teil Anlage 2b. Zur Zusammensetzung des Katalogs aus zwei Teilen bzw. aus zwei Katalogen vgl. Schindler, I.: Die Umsetzung..., a.a.O., S. 86.
- 82 Die WRK sah in der Fixierung von Mindestanforderungen das Hauptanliegen des Katalogs. Damit sollten die wachsenden institutionellen Möglichkeiten zum Erwerb der Hochschulreife vergleichbar werden.

- 83 Und zwar auf folgenden Gebieten: Deutsch, deutsche Literatur, Fremdsprachen, Mathematik, Physik, Biologie, Geschichte, philosophische Propädeutik sowie Christenlehre und ethische Grundfragen. Vgl. Tutzingers Maturitätskatalog, a.a.O., S. 155 f.
- 84 Vgl. ebd., S. 157.
- 85 Scheuerl, H.: Problem der..., a.a.O., S. 37.
- 86 Zur Notwendigkeit und Legitimität, weitere Schriften heranzuziehen, um die kyklische Grundbildung und das "gymnasial-theoretische Gesamtkonzept" Flitners zu verdeutlichen vgl. Schindler, I.: Die Umsetzung..., a.a.O., S. 22 f. und Scheuerl, H.: Kriterien der..., a.a.O., S. 22 f. Das gymnasialtheoretische Gesamtkonzept, in dem der kyklischen Grundbildung ein zentraler Stellenwert zukommt, ist besonders aus folgenden Schriften zu ersehen: Flitner, W.: Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg ²1960; Derselbe: Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg 1961; Derselbe: Grundlegende Geistesbildung..., a.a.O.
- 87 Flitner, W.: Hochschulreife und..., a.a.O., S. 68.
- 88 Vgl. ebd., S. 53.
- 89 Vgl. ebd., S. 68.
- 90 Vor allem um die Einheit der Maturität zu wahren, spricht sich Flitner gegen die Typisierung des gymnasialen Bildungsganges aus. Vgl. ebd., S. 55 f. S. 90 ff.
- 91 Flitner, W.: Grundlegende Geistesbildung..., a.a.O., S. 81.
- 92 Ebd., S. 75.
- 93 Vgl. zur Einordnung der Theoriebildung Flitners in die geisteswissenschaftliche Pädagogik Benner, D.: Hauptströmungen der..., a.a.O., S. 213 ff.
- 94 Schindler, I.: Die gymnasiale Oberstufe..., a.a.O., S. 171.
- 95 Vgl. Dieselbe: Die Umsetzung..., a.a.O., S. 110.
- 96 Vgl. Scheuerl, H.: Probleme der..., a.a.O., S. 30.
- 97 Vgl. Schindler, I.: Die Umsetzung..., a.a.O., S. 110 ff.
- 98 Vgl. Flitner, W.: Grundlegende Geistesbildung..., a.a.O., S. 46 f. Diese Grundbildungsdifferenzierung geht auf das Jahr 1939 zurück, in dem dieser Text zuerst veröffentlicht wurde. In einer anderen, 1941 zuerst erschienenen Schrift kommt Flitner zu folgenden Relationen zwischen sozialer Schichtung und Grundbildungstypen: Für etwa "75 bis 80 %" der Jugendlichen ist es Aufgabe der Volksschule, eine "berufliche Grundbildung herbeizuführen", für "10 - 20 %" sollte eine fremdsprachlich-realistische Grundbildung stattfinden und für "höchstens etwa 2 bis 5 %" eine gelehrte Grundbildung. Vgl. Flitner, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens (1941). Stuttgart ³1954, S. 140 ff.
- 99 Kutscha, G.: Wissenschaftliche Grundbildung -..., a.a.O., S. 37.
- 100 Flitner, W.: Die gymnasiale..., a.a.O., S. 23.
- 101 Ebd.
- 102 Ebd.
- 103 Ebd.
- 104 Ebd., S. 25.
- 105 Dabei erkannte Flitner die veränderte Rolle der Wissenschaften in der Industriegesellschaft, den Verwertungscharakter und die Finalität neuer Einzel-

- wissenschaften durchaus an. Vgl. Flitner, W.: Grundlegende Geistesbildung..., a.a.O., S. 43 ff. Aber gerade angesichts dieser Veränderungen hielt er die ethisch und moralisch fundierende wissenschaftliche Grundbildung als Vorbereitung auf eine akademische und gesellschaftlich führende Berufstätigkeit für notwendig.
- 106 Auf die von Pestalozzi zu Beginn des 19. Jahrhunderts postulierte Berufsgrundbildung, die nicht als ein Konzept zwischen Schule und Beruf, sondern als ein Ansatz im Rahmen der aufkommenden Elementar- und Volksbildung entwickelt wurde, trifft dies allerdings nicht zu. Neben der pädagogischen, insbesondere arbeitspädagogischen und sittlichen Begründung des Konzepts ist zudem auf die Verbindungslinien zur Industrieschulbewegung und zur Aufklärungspädagogik zu verweisen. Vgl. insgesamt Justin, J.J.: Berufsvorbereitung und ..., a.a.O., S. 134 ff.; Leschinsky, A./Roeder, P.M., a.a.O., S. 425 f.; Tollkötter, B., a.a.O., S. 65 ff.
 - 107 Zur Entstehung der Real- und Bürgerschulen des 19. Jahrhunderts vgl. Leschinsky, A./Roeder, P.M., a.a.O., S. 184 ff.; Schiersmann, Chr., a.a.O., S. 121 ff. Von den frühen Realschulen, deren zunehmende Allgemeinbildungsorientierung bereits dargestellt wurde, ging nur ein geringer Prozentsatz in die Realschulen des 19. Jahrhunderts über.
 - 108 Vgl. zur Entstehung und Funktion der preußischen Gewerbeschulen Schiersmann, Chr., a.a.O.
 - 109 Nach Grüner betonten "die Bürgerschulen mehr den 'allgemeinbildenden', die Handwerker- und Gewerbeschulen mehr den beruflichen Aspekt der beruflichen Grundbildung". Grüner, G.: Grundbildung im..., a.a.O., S. 371. Zur Entwicklung der Realschulen und der Gewerbeschulen im 19. Jahrhundert, insbesondere zu ihrer Anpassung an den gymnasialen Bildungsweg vgl. Dehnbostel, P.: Berufliche Gymnasien -..., a.a.O., S. 214 ff.
 - 110 Vgl. Schiersmann, Chr., a.a.O., S. 191.
 - 111 Das Konzept einer gewerblich-technischen Grundbildung wurde in Preußen erstmals von Beuth aufgestellt, im Berliner Gewerbe-Institut realisiert und im Prinzip auf die Gewerbeschulen übertragen. Vgl. ebd., S. 49 ff.
 - 112 Ebd., S. 192.
 - 113 Ebd., S. 281.
 - 114 Vgl. Anmerkung 66 dieses Kapitels.
 - 115 Vgl. hierzu und zum Scheitern dieses Versuchs Greinert, W.-D.: Berufsbildungsreform -..., a.a.O., S. 575 f.
 - 116 Zur Charakterisierung und Begründung der Phasenentwicklung vgl. Derselbe: Einige Anmerkungen zur Periodisierung der Berufsschulentwicklung. In: Biermann, H./Greinert, W.-D./Janisch, R.: Berufsbildungsreform als politische und pädagogische Verpflichtung. Velber 1982, S. 115-129.
 - 117 Zur Durchsetzung des dualen Modells von betrieblicher Ausbildung und Fortbildung und Fortbildungsschule im Rahmen der Mittelstandspolitik des Kaiserreichs vgl. insbesondere Derselbe: Schule als ..., a.a.O., S. 64 ff.
 - 118 Grüner, G.: Grundbildung im..., a.a.O., S. 377.
 - 119 Vgl. Lippart, G.: Die Ausbildung des Lehrlings in der Werkstätte. In: Technik und Wirtschaft 5 (1912), S. 501-518, S. 514 ff.
 - 120 Vgl. ebd., S. 503. Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Pätzold, G.: Einleitung. In: Derselbe (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsausbildung 1918 - 1945. Köln 1980, S. 1-40, S. 9 f.

- 121 Zur Einrichtung von Lehrwerkstätten in der Industrie, ausgehend von den 1878 errichteten Lehrwerkstätten bei den preußischen Staatsbahnen, vgl. Georg, W./Kunze, A., a.a.O., S. 54 ff.
- 122 Vgl. Lippart, G., a.a.O., S. 505.
- 123 Zum Verhältnis von Industrie- und Handwerksausbildung vgl. Pätzold, G., a.a.O., S. 7 ff.
- 124 Ebd., S. 31. Georg/Kunze geben an, daß es die Aufgabe des DINTA sein sollte, "Arbeiter und Lehrlinge mit einem umfassenden Programm der 'Menschenökonomie' den Bedürfnissen der Unternehmen anzupassen." Und: "Der Kern des DINTA-Konzepts war die nach militärischem Muster geformte 'Werksgemeinschaft'." Georg, W./Kunze, A., a.a.O., S. 75. Zur ausführlichen Darstellung der DINTA-Gründung und DINTA-Entwicklung vgl. Seubert, R.: Berufserziehung und Nationalsozialismus. Weinheim und Basel 1977, S. 61 ff.
- 125 Vgl. dazu Kipp, M.: Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel. Hannover 1978, S. 104 ff.
- 126 Riedel, H.: Die allgemeine Arbeitsschulung in der technischen Ausbildung. In: Technische Erziehung 3 (1928), S. 83-86.
- 127 Ebd., S. 85.
- 128 Ebd., S. 86.
- 129 Ebd.
- 130 Vgl. zur Tätigkeit Riedels im Rahmen des DINTA Kipp, M., a.a.O., S. 53 ff.
- 131 Vgl. dazu die Übersicht in Seubert, R., a.a.O., S. 76.
- 132 Vgl. ebd., S. 83 ff.
- 133 So bezeichnet Riedel die für die Grundausbildung zentralen Werkstoffe Eisen und Holz als die dem "deutschen Menschen ... artgemäße Werkstoffe". Riedel, H.: Eisen und Holz in der Arbeitserziehung. In: Arbeitsschulung 7 (1936), S. 9-14, S. 9. Insgesamt stellt Riedel die Ausrichtung und den "Bildungswert" der Arbeitserziehung stark in den Kontext der nationalsozialistischen Ideologie, was z.B. in den Ausführungen über den "kämpferischen Charakter der Arbeit" besonders deutlich wird. Vgl. ebd., S. 12.
- 134 Vgl. zur bibliographischen Angabe dieses Grundlehrgangs für Metallverarbeitung Kipp, M., a.a.O., S. 141, Anm. 198. Erstellt wurde der Grundlehrgang erstmals 1934/35 von Riedel im Auftrag der sächsischen Regierung; vgl. ebd., S. 68.
- 135 Vgl. Georg W./Kunze, A., a.a.O., S. 75 f.
- 136 Arnhold, K.: Lerne, leiste, führe. Ein Leitfaden für den deutschen Betrieb. Dresden 1942, S. 28.
- 137 Ebd.
- 138 Ebd., S. 29.
- 139 Arnhold, K.: Die Lehrwerkstätte. Planung, Errichtung und Führung, Berlin 1939, S. 11.
- 140 Ebd., S. 14.
- 141 Ebd.
- 142 Ebd., S. 16. Vgl. auch Derselbe: Lerne..., a.a.O., S. 28.
- 143 Vgl. zum Verständnis des Arbeitsbegriffs im Nationalsozialismus Conze, W.: Arbeit, a.a.O., S. 214 f.

- 144 Vgl. dazu insbesondere die Beiträge in: Das neunte Schuljahr. Gutachten über eine Erweiterung der Schulpflicht. Schriften der Gesellschaft für Soziale Reform, Heft 81/82 (13. Band, Heft 1/2), Jena 1929.
- 145 Vgl. dazu die Hinweise in Conradsen, B.: Volksschule - Berufsschule. Die Frage des fehlenden Zwischengliedes. In: Blätter für Berufserziehung 6 (1930), S. 281-291, S. 283 und 285 f.
- 146 Vgl. dazu die Hinweise in Grüner, G.: Die Problematik der Berufsvorschule. In: Die berufsbildende Schule 13 (1961), S. 666-679, S. 675.
- 147 Vgl. Conradsen, B.: Neuntes Volksschuljahr und Berufsgrundschuljahr. In: Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen 44 (1929), S. 560-563; Derselbe: Volksschule -..., a.a.O.
- 148 Grüner, G.: Grundbildung im..., a.a.O., S. 378.
- 149 Vgl. Conradsen, B.: Neuntes Volksschuljahr..., a.a.O., S. 561.
- 150 Vgl. Derselbe: Volksschule -..., a.a.O.
- 151 Derselbe: Neuntes Volksschuljahr..., a.a.O., S. 561.
- 152 Ebd., S. 562.
- 153 Ebd.
- 154 Ebd.
- 155 Vgl. Derselbe: Volksschule -..., a.a.O., S. 282 ff.
- 156 Vgl. ebd., S. 285. Conradsen formuliert an anderer Stelle: "Der Begriff der 'Zuspitzung' der beruflichen Anlagen und Fertigkeiten schließt eine weitestgehende individuelle Förderung ein." Ebd., S. 289.
- 157 Derselbe: Neuntes Volksschuljahr..., a.a.O., S. 562.
- 158 Vgl. Derselbe: Volksschule -..., a.a.O., S. 291.
- 159 Ebd., S. 290. Zur Bestimmung der Vorlehre vgl. auch ebd., S. 287.
- 160 Vgl. ebd., S. 290 f.
- 161 Vgl. ebd., S. 290.
- 162 Greinert, W.-D.: Schule als ..., a.a.O., S. 125.
- 163 Pätzold, G., a.a.O., S. 12.
- 164 Lipsmeier, A.: Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68 (1972), S. 21-49, S. 47.
- 165 Zur starken Übereinstimmung von betriebspädagogischer und nationalsozialistischer Gemeinschaftsideologie vgl. Pätzold, G., a.a.O., S. 13 ff.
- 166 Vgl. dazu Blankertz, H.: Bildung im..., a.a.O., S. 151.
- 167 Vgl. Greinert, W.-D.: Schule als..., a.a.O., insbesondere S. 110 f. Zum Wandel der Fächerstruktur der Berufsschule in diesem Zusammenhang vgl. Dehnbostel, P./Heursen, G./Sattler, G.: Gemeinsame Probleme der allgemeinbildenden Fächer in berufsbildenden Schulen. In: Dieselben (Hrsg.): Bildung und Beruf. Zur Stellung der allgemeinbildenden Fächer in berufsbildenden Schulen. Königstein/Ts. 1985, S. 1-30, S. 6.
- 168 Vgl. Koll, H.J.: Die Berufsbildungstheorie und die moderne Arbeitswelt. In: Die berufsbildende Schule 25 (1973), S. 149-162 (Teil I), S. 240-246 (Teil II), S. 157.

- 169 Vgl. Kell, A.: Berufsgrundbildung als Teil..., a.a.O., S. 100.
- 170 Vgl. Müllges, U., a.a.O., S. 68 ff.; Stütz, G., a.a.O., S. 43 ff.
- 171 Spranger, E., a.a.O., Bd. I, S. 9.
- 172 Ebd., Bd. II, S. 283 f.
- 173 Ebd., S. 284.
- 174 Ebd., S. 283.
- 175 Spranger definiert den Bildungsbegriff folgendermaßen: "Bildung ist die durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wesensformung des Individuums, die es zu objektiv wertvollen Kulturleistungen befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht." Ebd., S. 276. Vgl. dazu auch Müllges, U., a.a.O., S. 73 ff.
- 176 Spranger, E., a.a.O., Bd. II, S. 281.
- 177 Kerschensteiner, G.: Grundfragen der Schulorganisation (1907). München - Düsseldorf 1954, S. 48.
- 178 Ebd., S. 50.
- 179 Kerschensteiner, G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation (1917). München - Düsseldorf - Stuttgart 1959, S. 120.
- 180 Kerschensteiner, G.: Grundfragen der..., a.a.O., S. 61.
- 181 Vgl. dazu Greinert, W.-D.: Schule als..., a.a.O., S. 80 ff.
- 182 Kell, A.: Berufsgrundbildung als Teil..., a.a.O., S. 100.
- 183 Röhrs, H.-J., a.a.O. Röhrs thematisiert die berufliche Grundbildung schwerpunktmäßig unter dem Gesichtspunkt der Übergangsproblematik von der Schule in den Beruf und wendet sich gegen Ansätze, die die berufliche Grundbildung einseitig der schulischen oder beruflichen Seite zurechnen.
- 184 Hinzuweisen ist auch auf Kell, der einen Überblick über die Entwicklung der Berufsgrundbildung nach 1945 gibt; vgl. Kell, A.: Berufsgrundbildung ----, a.a.O., S. 23 ff.
- 185 Vgl. zur Situation der Berufsbildung nach 1945: Grüner, G.: Einleitung. In: Derselbe (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1945 - 1982. 1. Halbband. Köln 1983, S. 1-32, S. 4 ff.; Kipp, M., a.a.O., S. 104 ff.; Stratmann, K.: Geschichte der beruflichen Bildung. Ihre Theorie und Legitimation seit Beginn der Industrialisierung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 173-202, S. 193 ff.
- 186 Zur Renaissance der Berufsbildungstheorie nach 1945 vgl. Kipp, M., a.a.O., S. 101 f.; Stratmann, K.: Geschichte der..., a.a.O., S. 193 f.
- 187 In der Berufsschule wurde allerdings dem allgemeinbildenden Lernbereich, insbesondere dem Fach Bürgerkunde bzw. Gemeinschaftskunde, zunächst eine verstärkte Bedeutung zugemessen. Vgl. Dehnbostel, P./Heursen, G./Sattler, G., a.a.O., S. 7.
- 188 Wie Grüner ausführt, wurde "die Zeit des Nationalsozialismus nicht aufgearbeitet, sondern verdrängt". Grüner, G.: Einleitung, a.a.O., S. 4.
- 189 Vgl. zur Frage des neunten Schuljahres aus berufspädagogischer Sicht insbesondere die Hefte 1 und 2 der Zeitschrift "Die berufsbildende Schule" im Jahre 1950. Vgl. auch Röhrs, H.-J., a.a.O., S. 694 ff.

- 190 Röhrs, H.-J., a.a.O., S. 693 f.
- 191 Vgl. u.a. die Entschließung: Das neunte Schuljahr als Berufsgrundschuljahr. In: Die berufsbildende Schule 2 (1950), S. 3-5; Stallknecht, F.: Vom neunten Schuljahr zum Berufsgrundschuljahr. In: Die berufsbildende Schule 2 (1950), S. 217-219.
- 192 Vgl. Stallknecht, F., a.a.O., S. 219. Zu verschiedenen Formen und zur Geschichte der Berufsvorschule vgl. Grüner, G.: Die Problematik der..., a.a.O.
- 193 Vgl. Das neunte Schuljahr als..., a.a.O., S. 4 f.
- 194 Stallknecht, F., a.a.O., S. 218.
- 195 Ebd.
- 196 Vgl. zur Einrichtung des Berufsgrundschuljahres nach 1945 Grüner, G.: Das Berufsgrundschuljahr. In: Die berufsbildende Schule 20 (1968), S. 836-845, S. 836.
- 197 Vgl. Becher, K.E.: Braunschweiger Plan und Berufsschule. In: Archiv für Berufsbildung 3 (1951), S. 61-66.
- 198 Ebd., S. 62.
- 199 Der "Braunschweiger Arbeitskreis" wurde 1946 von der Industrie- und Handelskammer Braunschweig gegründet. Ihm gehörten Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter sowie Vertreter der berufsbildenden Schulen und der Wissenschaft an. Vgl. Kipp, M., a.a.O., S. 104.
- 200 Vgl. Becher, K.E., a.a.O., S. 61 f. Speziell zur Grundausbildung im Metallgewerbe nach 1945 stellt Becher fest: "Die Grundausbildung für alle Berufe des Metallgewerbes ist heute, mindestens in der Industrie, vielfach einheitlich." Ebd., S. 63.
- 201 Vgl. ebd., S. 63 ff.
- 202 Vgl. ebd., S. 62.
- 203 Vgl. ebd.
- 204 So folgt z.B. auf die Kernausbildung des Schlossers die Fachausbildung in folgenden Einzelberufen: Maschinenschlosser, Werkzeugschlosser, Kraftfahrzeugschlosser, Betriebsschlosser und Mechaniker; vgl. ebd.
- 205 Ebd., S. 63 ff.
- 206 Ebd., S. 62.
- 207 Vgl. dazu Grüner, G.: Das Berufsgrundschuljahr, a.a.O., S. 837 f.
- 208 Vgl. Schlieper, F./Baumgardt, J./Stratenwerth, W.: Handwörterbuch der Berufserziehung. Köln 1964, S. 94-97. Zur Kritik daran vgl. Stratmann, K.: Kernprobleme der..., a.a.O., S. 652. Dieser Vorstellung von betrieblicher beruflicher Grundbildung lag der aus der ständischen Tradition herkommende Berufsweg von der Lehre bis zum Meister zugrunde. Die handwerkliche Lehre als erste Stufe dieses Ausbildungsweges wurde als Grundbildung verstanden. Vgl. zur Kennzeichnung dieser Position auch Grüner, G.: Das Berufsgrundschuljahr, a.a.O., S. 837 f.
- 209 Vgl. Röhrs, H.-J., a.a.O., S. 700 f.
- 210 Vgl. ebd., S. 708.
- 211 Deutlich wird diese Gleichsetzung, abgesehen von Röhrs' Hinweisen, z.B. in Grüners Aufsatz zum Berufsgrundschuljahr aus dem Jahre 1968, in dem zudem

das im bisherigen Verständnis der Berufsausbildung vorgelagerte Berufsgrundschuljahr als erster Teil der Berufsausbildung verstanden wird. Vgl. Grüner, G.: Das Berufsgrundschuljahr, a.a.O.

- 212 Vgl. Röhrs, H.-J., a.a.O., S. 701 und 709.
- 213 Vgl. dazu die Beiträge im Heft 8, 1985 der "Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik"; außerdem Röhrs, H.-J., a.a.O., S. 705 f. und für das besondere Beispiel in Salzgitter in den 60er Jahren vgl. Greinert, W.-D.: Das Berufsgrundbildungsjahr, a.a.O., S. 51 ff.
- 214 Vgl. zur Stufenabfolge insbesondere Wiemann, G.: Lernstufen und Lernorganisation im "Beruflichen Bildungsweg". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 81 (1985), S. 708-719. In der in den Ausführungen zum beruflichen Bildungsweg zunächst noch vorgenommenen Differenzierung von Berufsgrundbildung und Berufsgrundausbildung wurde die Berufsgrundbildung als vor der eigentlichen Berufsausbildung liegend, die Berufsgrundbildung als erster Teil der Berufsausbildung verstanden. Vgl. dazu die Hinweise in Röhrs, H.-J., a.a.O., S. 706 und Stratmann, K.: Die Berufsschule als "Drehscheibe" des beruflichen Bildungsweges. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 81 (1985), S. 677-691, S. 684.
- 215 Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 413-515.
- 216 Vgl. Stratmann, K.: Die Berufsschule als..., a.a.O., S. 687.
- 217 Vgl. Deutscher Ausschuß für..., a.a.O., S. 493.
- 218 Ebd., S. 492 f.
- 219 Ebd., S. 500.
- 220 Vgl. Röhrs, H.-J., a.a.O., S. 706.
- 221 Vgl. Abel, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963, insbesondere S. 129 ff.
- 222 Ebd., S. 3.
- 223 Vgl. ebd., S. 185.
- 224 Vgl. hierzu Lipsmeier, A.: Vom Beruf der..., a.a.O., S. 29 ff.; Lisop, I.: Berufspädagogik im Mittelraum oder: Sprengkraft Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 81 (1985), S. 691-708, insbesondere S. 701 ff.
- 225 So in den kurz vor dem "Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen" herausgegebenen "Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule". Vgl. Deutscher Ausschuß für..., a.a.O., S. 366-409, S. 381.
- 226 Ebd., S. 481.

Kapitel 4

- 1 Zur Bildungsreform sei auf die beiden folgenden Schriften hingewiesen, die unter Vergegenwärtigung der damaligen Zielsetzungen eine Bilanz der Reform ziehen: Klafki, W.: Zur pädagogischen Bilanz der Bildungsreform. In: Die Deutsche Schule 74 (1982), S. 339-352; Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J., a.a.O.
- 2 Beginn und Ende der Bildungsreform sind nur schwer zu datieren. Häufig wird

- 1964 mit Georg Pichts Artikelserie über den Bildungsnotstand und der "Berliner Erklärung" der KMK als das Jahr angesehen, in dem die Bildungsreform ihren Aufschwung nahm. Das Jahr 1972 hingegen wird bereits als das Jahr der "Wende" in der Bildungspolitik angesehen. Vgl. dazu etwa Klemm, K. u.a., a.a.O., S. 15 ff.
- 3 Vgl. Deutscher Ausschuß..., a.a.O., S. 59-115.
- 4 KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister): Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien. (Beschluß v. 29.9.1960; sogenannte Saarbrücker Rahmenvereinbarung.) In: Sammlung der Beschlüsse der KMK. Grundwerk, Neuwied 1963, S. 1-4.
- 5 KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister): Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung. (Beschluß v. 28./29.9.1961; sogenannte Stuttgarter Empfehlungen.) In: Sammlung der Beschlüsse der KMK. Grundwerk, Erg.-Lfg. Nr. 1 v. 8.7.1963, Neuwied, S. 5-8.
- 6 Scheuerl, H.: Kriterien der..., a.a.O.
- 7 Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Stuttgart 1970.
- 8 Vgl. dazu: Lundgreen, P., a.a.O., S. 116; Blankertz, H.: Die Sekundarstufe II..., a.a.O., S. 329 f. Zur Expansion des Besuchs weiterführender Schulen ab den 50er Jahren vgl. Edding, F.: Entwicklungstendenzen des Dualen Systems der beruflichen Bildung 1950-1975. In: Hüfner, K./Naumann, J.: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. I: Der Aufschwung (1960-1967). Stuttgart 1977, S. 249-307, S. 257 ff.
- 9 Nach Drewek/Müller entsprach das Gymnasium in den 50er Jahren "dem Idealtypus eines sozialen Reproduktionsinstrumentes akademischer Berufsschichten." Drewek, P./Müller, D.K.: Zur sozialen Funktion der gymnasialen Oberstufe. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 108-129, S. 124.
- 10 Ebd., S. 122 ff.
- 11 Vgl. dazu das Schaubild in Lundgreen, P., a.a.O., S. 115.
- 12 Vgl. Fritzsche, V.: Analyse der gegenwärtigen Abiturregelungen unter Berücksichtigung vergleichbarer Abschlüsse im Sekundarschulwesen. In: Deutscher Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Bonn 1971, S. 69-114, S. 76 ff.
- 13 Diese Argumente wurden z.B. bei der Einrichtung von technischen Gymnasien in mehreren Bundesländern in den 60er Jahren angeführt. Vgl. Dehnbostel, P.: Berufliche Gymnasien -..., a.a.O., S. 219. Real blieb die Wahlmöglichkeit zwischen den Oberstufentypen für die Schüler zumeist dennoch sehr eingeschränkt, da zumutbare Schulwege Grenzen setzten. Zudem galt, daß einige "mittlere" Schulabschlüsse der Sekundarstufe I nur zum Besuch bestimmter gymnasialer Oberstufentypen, so Oberstufen mit fachgebundener Hochschulreife, berechtigten. Vgl. dazu Fritzsche, V., a.a.O., S. 77 ff.
- 14 Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 19./20.10.1964 ("Hamburger Abkommen"). Abgedruckt in Ulshöfer, R.: Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Heidelberg 1967, S. 65-69.
- 15 Blankertz, H.: Die Sekundarstufe II..., a.a.O., S. 334.

- 16 Blankertz, H.: Die Sekundarstufe II..., a.a.O., S. 334.
- 17 Vgl. vor allem Roth, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? oder: Die kommende Revolution der Inhalte. In: Die Deutsche Schule 60 (1968), S. 69-76.
- 18 Vgl. Hentig, H.v.: Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe. In: Lingelbach, K.Ch. (Hrsg.): Materialien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg/Ts. 1975, S. 37-61.
- 19 Vgl. Habermas, J., a.a.O.
- 20 Ebd., S. 35.
- 21 Ebd., S. 31.
- 22 Hentig, H.v.: Gedanken zur..., a.a.O., S. 41. An anderer Stelle heißt es: "In unserer pluralistischen und rationalisierten Zivilisation ist Wissenschaft die allgemeinste Form von Bildung." Ebd., S. 51.
- 23 Ebd.
- 24 Ebd., S. 41.
- 25 Ebd., S. 44.
- 26 Formal aber "nicht mehr in dem Sinn, daß sie auf verschiedene Gegenstände und Gebiete übertragbar ist, sondern übertragbar auf sich verändernde geistige und praktische Methoden". Ebd., S. 45.
- 27 Ebd.
- 28 Die intensive Diskussion über den Rahmenplan ist zum Teil aus der vom Deutschen Ausschuß herausgegebenen Zusammenstellung "Zur Diskussion des Rahmenplans - Kritik und Antwort" zu ersehen. Vgl. Deutscher Ausschuß..., a.a.O., S. 117-219.
- 29 Ebd., S. 90.
- 30 Ebd., S. 99.
- 31 Ebd., S. 97.
- 32 Ebd., S. 96.
- 33 So schreibt Neunhauser in bezug auf den Satz "Die technische Zivilisation hat eine neue höhere Bildung entstehen lassen": "An diesem Satz ist, wenn man das Wort 'Bildung' in seiner Grundbedeutung nimmt, nämlich als Bildung selbst, so ziemlich alles falsch oder verfälscht. Denn die Technik oder die Zivilisation kann als solche niemals eine Bildung entstehen lassen, schon gar nicht eine neue und erst recht nicht eine höhere Bildung. Von dem Wesen der Bildung her ist der zitierte Satz geradezu eine Barbarei". Neunhauser, K.: Die ideologischen Grundlagen des Rahmenplanes. In: Die Höhere Schule 12 (1959), S. 210-214, S. 213. Und zuvor heißt es: "Wir wissen, daß im Rahmenplan die Forderung nach einer Reform des Bildungswesens grundsätzlich abhängig gemacht wird von den Anforderungen von Bedürfnissen der Technik, der Wirtschaft und der Gesellschaft. Das alles aber ist in Wahrheit von der Ausbildung gesagt und nicht mit Unrecht. Der Rahmenplan jedoch spricht nur von 'Bildung', mit Unrecht. Denn durch die fälschliche Gleichsetzung wird die Bildung selbst in der Tat funktionalisiert, damit zugleich aufgelöst." Ebd.
- 34 Vgl. Deutscher Ausschuß..., a.a.O., S. 91.
- 35 So gliedert sich das Gymnasium in einen naturwissenschaftlichen und einen sprachlichen Zweig. Ein musischer Zweig kann hinzukommen. Die Studien-

- schule ist in einen griechischen und einen französischen Zweig aufgeteilt. Vgl. ebd.
- 36 Ebd.
- 37 Ebd., S. 92.
- 38 Ebd., S. 202. In einem weiten Verständnis der gemeinsamen Grundbildung soll sich diese auch auf andere Schultypen beziehen. Generell geht der Deutsche Ausschuß davon aus, daß sich die gemeinsame Grundbildung "auf verschiedenen Stufen und in verschiedenen Formen (verwirklicht)." Vgl. ebd., S. 202 f.
- 39 Vgl. ebd., S. 101 f.
- 40 Vgl. ebd.
- 41 Vgl. ebd., S. 102.
- 42 Ebd. In den folgenden Jahren gibt der Deutsche Ausschuß diesen Grundsatz, der in der Reform von 1972 ähnlich enthalten ist, auf. 1964 vertritt er in den "Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule" einen über die "Initiationen" bestimmten Kanon, "der eine allgemeine wissenschaftliche Grundbildung sichert." Vgl. Deutscher Ausschuß..., a.a.O., S. 527-735, S. 536.
- 43 Zum Konzept der produktiven Einseitigkeit vgl. genauer Schindler, I.: Die Umsetzung..., a.a.O., S. 167 ff. Nach Eckerle wird dem Konzept der produktiven Einseitigkeit im Rahmenplan allerdings nur formal, nicht bildungstheoretisch, gefolgt. Vgl. Eckerle, G.: Zur Bildungstheorie..., a.a.O., S. 14.
- 44 Ebd.
- 45 Ebd., S. 16 f.
- 46 Zum Versuch der Vermittlung zwischen der kyklischen Grundbildung und der produktiven Einseitigkeit im Rahmenplan vgl. auch Schindler, I.: Die gymnasiale Oberstufe -..., a.a.O., S. 175 f.
- 47 Zur Analyse der Beschlüsse im Hinblick auf die Berücksichtigung der Konzepte der kyklischen Grundbildung, der produktiven Einseitigkeit und des Rahmenplans vgl. Dieselbe: Die Umsetzung..., a.a.O., S. 166 ff.
- 48 Ebd., S. 189.
- 49 Vgl. KMK: Empfehlungen an die..., a.a.O., S. 5.
- 50 Ebd.
- 51 KMK: Rahmenvereinbarung zur Ordnung..., a.a.O., S. 1.
- 52 Und zwar werden in den Stuttgarter Empfehlungen die folgenden Unterrichtsprinzipien genannt: das Prinzip der "Konzentration der Unterrichtsgegenstände", das Prinzip des Exemplarischen und das Prinzip des "orientierenden Lehrens und Lernens". Vgl. KMK: Empfehlungen an die..., a.a.O., S. 5 f.
- 53 Vgl. KMK: Rahmenvereinbarung zur Ordnung..., a.a.O., S. 1.
- 54 In der Rahmenvereinbarung sind im einzelnen folgende "Kernpflichtfächer" angegeben: Deutsch, Latein, Griechisch (oder Französisch) und Mathematik für den altsprachlichen Schultyp; Deutsch, zwei Fremdsprachen und Mathematik für den neusprachlichen Schultyp; Deutsch, Mathematik, Physik, eine Fremdsprache (erste oder zweite Fremdsprache) für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Schultyp. Hinzukommen Gemeinschaftskunde, Leibesübungen und ein musikalisches Fach als "verbindliche Unterrichtsfächer". Außerdem sind ein Wahlpflichtfach und ggf. Religion zu berücksichtigen. Vgl. ebd., S. 2.
- 55 Und zwar sind dies die Fächer: Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache, Gemeinschaftskunde, Leibesübungen und ein musikalisches Fach. Vgl. ebd.

- 56 Vgl. KMK: Rahmenvereinbarung zur Ordnung..., a.a.O., S. 2.
- 57 Nach Holzapfel wurden diese Möglichkeiten der "Individualisierung" durch die Kultusbehörden in den 60er Jahren aber stark eingeschränkt. Vgl. Holzapfel, H.: Von der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 zur Bonner Vereinbarung von 1972. In: Sebbel, E. (Hrsg.): Die Reform der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Hannover 1976, S. 9-29, S. 19.
- 58 Vgl. Scheuerl, H.: Kriterien..., a.a.O., S. 25. Bezogen auf die Vorbereitung der KMK-Beschlüsse von 1960/1961 merkt Scheuerl kritisch an, daß der Tutzingener Maturitätskatalog "gewollt oder ungewollt einer Fehlinterpretation ausgesetzt (war)" und daß "größere Abweichungen vom Prinzip der 'kyklischen Grundbildung'" erfolgten. Ebd., S. 24.
- 59 Vgl. ebd., S. 21, S. 24, S. 27.
- 60 Ebd., S. 26. An erster Stelle heißt es: "Die Diskussion ist offen. Der Schulausschuß selbst weist auf die Notwendigkeit weiterer Diskussion unter Einbeziehung gezielt anzusetzender Lehrplan- und Curriculum-Forschung hin und will somit keinen normativen 'Kanon' und keine eigene Bildungs- oder Wissenschaftstheorie aufstellen." Ebd., S. 21 f.
- 61 Vgl. ebd., S. 28.
- 62 Ebd., S. 25.
- 63 Dabei sollte eine gehobene Anforderung entweder in Mathematik oder in einer Naturwissenschaft oder in einer Fremdsprache realisiert werden. Ansonsten sind neue Gebiete zu entwickeln oder Fächer zu wählen, in denen die Grundanforderungen verbindlich sind. Vgl. ebd., S. 29.
- 64 Vgl. ebd., S. 28.
- 65 Vgl. ebd., S. 29.
- 66 Ebd.
- 67 Vgl. ebd., S. 31
- 68 Ebd., S. 25.
- 69 Ebd., S. 31.
- 70 Vgl. ebd., S. 33 ff.
- 71 Vgl. ebd., S. 28.
- 72 Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan..., a.a.O., S. 34.
- 73 Vgl. ebd.
- 74 Zur Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen und bildungstheoretischen Grundannahmen des Strukturplans ist auf die einschlägige Literatur hinzuweisen. Im Kontext dieser Arbeit sind die beiden folgenden Stellungnahmen besonders hervorzuheben: Blankertz, H.: Notizen zu den bildungstheoretischen Prämissen des Strukturplans. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67 (1971), S. 94-100; KMK: Erklärung der Kultusministerkonferenz zu den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates "Strukturplan für das Bildungswesen" vom 2. Juli 1970. In: Sekretariat der KMK (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1977. Bonn 1977, S. 90-101.
- 75 Deutscher Bildungsrat: Strukturplan..., a.a.O., S. 29 f.
- 76 Eckerle, G.: Zur Bildungstheorie..., a.a.O., S. 43.
- 77 Vgl. Deutscher Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundar-

- schulwesen (1969). (Empfehlungen der Bildungskommission.) Bonn 21971, S. 62.
- 78 Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan..., a.a.O., S. 161.
- 79 Vgl. ebd., S. 159.
- 80 Vgl. ebd., S. 166. Vgl. auch S. 33 und 64.
- 81 Ebd., S. 161. Die volle Integration aller Bildungsgänge in der Sekundarstufe II wird "zumindest für die nähere Zukunft nicht empfohlen", allerdings sind "Teilintegrationsformen" durchaus zu erproben und zu realisieren. Vgl. ebd., S. 168. Generell wird davon ausgegangen, daß es "im zukünftigen Bildungswesen ... keine getrennten rein theoretischen oder rein praktischen Bildungsgänge geben" wird; "der Lernprozeß wird grundsätzlich als Einheit angesehen, in der allgemeine und berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind." Ebd., S. 35. Zur Trennung von studien- und berufsbezogenen Bildungsgängen im Strukturplan vgl. kritisch Blankertz, H.: Notizen zu..., a.a.O., S. 96 f.
- 82 Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan..., a.a.O., S. 162.
- 83 Ebd., S. 169.
- 84 Die zur Verbesserung der Chancengleichheit und zur bestmöglichen Förderung des einzelnen angestrebte Individualisierung des Bildungsweges hat ihre Grenzen allerdings darin, "daß allen Lernenden in der Schule eine gemeinsame Grundbildung zu vermitteln ist." Ebd., S. 37.
- 85 Vgl. ebd., S. 173 f.
- 86 Ebd., S. 171.
- 87 Angegeben werden: Deutsche Sprache, eine Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaft, historische und analytische Politik, Religion mit dem einschränkenden Hinweis auf länderspezifische Regelungen, Leibeserziehung und ein musisches Fach. Vgl. ebd.
- 88 Ebd. Der Stundenumfang der Pflichtkurse beträgt im ersten Jahr der Oberstufe etwa drei Viertel, im zweiten und dritten Jahr der Oberstufe etwa die Hälfte der jeweiligen Gesamtstundenzahl. Vgl. ebd.
- 89 Insgesamt werden angegeben: Spezielle Naturwissenschaften, Technik, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, alte und neue Sprachen, Kunst. Vgl. ebd.
- 90 Vgl. ebd.
- 91 Vgl. ebd., S. 173.
- 92 Vgl. dazu KMK: Vereinbarung zur..., a.a.O., S. 14 ff. In der Vereinbarung wird von der KMK ausgeführt, daß sie sich stärker den Vorschlägen der WRK anschließt, ohne die Zielsetzungen des Deutschen Bildungsrats "aus den Augen zu verlieren". Vgl. ebd., S. 16.
- 93 Vgl. zu den Schulversuchen Anmerkung 69, Kapitel 1. Zur Diskussion der Schulversuche im Zusammenhang mit der neugestalteten gymnasialen Oberstufe vgl. Zimmermann, W./Hoffmann, J., a.a.O., S. 55 ff.
- 94 KMK: Vereinbarung zur..., a.a.O., S. 22, Ziffer 1.
- 95 Vgl. ebd., S. 23, Ziffer 4.1. Die Aufgabenfelder sind in ihrer Funktion und Legitimation allerdings sehr umstritten. Vgl. zusammenfassend Fingerle, K./Wicke, E., a.a.O., S. 103 ff.
- 96 Vgl. hierzu und zu den weiter referierten Festlegungen KMK: Vereinbarungen zur..., a.a.O., S. 23 ff. Zum Pflichtbereich vgl. auch die Übersicht in Kutscha,

G.: Wissenschaftliche Grundbildung -..., a.a.O., S. 49.

- 97 Vgl. KMK: Empfehlungen zur Arbeit..., a.a.O., S. 7, Ziffer 2.4.1.
- 98 In dem einleitenden Bericht zur Vereinbarung wird eine "fachliche Verengung" und eine "Erhöhung des Pflichtanteils" einzelner Fächer im Rahmen der Grundbildung explizit zurückgewiesen. Vgl. KMK: Zur Vereinbarung zur..., a.a.O., S. 18, Ziffer 2.3.
- 99 Die in den Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe betonte "Vorzugsstellung" einzelner Fächer im Rahmen der Pflichtbindungen läßt gegenüber dieser Offenheit kein die gemeinsame Grundbildung strukturierendes Moment erkennen. Die Vorzugsstellung der Fächer wird mit dem allgemeinen Hinweis auf deren "fundamentale Bedeutung für eine Vielzahl von wissenschaftlichen Studiengebieten und Berufsfeldern sowie aus ihrem Stellenwert für eine allgemeine Grundbildung" begründet. Vgl. KMK: Empfehlungen zur Arbeit..., a.a.O., S. 5 f., Ziffer 2.1.3. Die starke Übereinstimmung der bevorzugten Fächer mit dem herkömmlichen Fächerkanon legt allerdings die Vermutung nahe, daß ihre besondere Stellung dem Kompromißcharakter der Vereinbarung von 1972 und damit der weiteren Bevorzugung der traditionellen Gymnasialfächer geschuldet ist. Zur Stellung der bevorzugten Fächer in der gemeinsamen Grundbildung vgl. auch Zimmermann, W./Hoffmann, J., a.a.O., S. 96.
- 100 KMK: Vereinbarung zur..., a.a.O., S. 18, Ziffer 2.3.
- 101 Ebd.
- 102 Vgl. Eckerle, G.: Zur Bildungstheorie..., a.a.O., S. 47 f.
- 103 Entsprechend heißt es für den Wahlbereich: "Im Grundsatz können allen Wissenschaften Unterrichtsgegenstände entnommen werden." KMK: Vereinbarung zur..., a.a.O., S. 24, Ziffer 5.
- 104 KMK: Empfehlungen zur Arbeit..., a.a.O., S. 3, Ziffer 1.1.2.
- 105 Ebd., S. 5.
- 106 Kaiser, A.: Die didaktische Struktur der gymnasialen Oberstufe. Entwicklungen nach der KMK-Reform von 1972. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 130-151, S. 130.
- 107 Eckerle, G.: Zur Bildungstheorie ..., a.a.O., S. 47.
- 108 Eckerle, G./Kraak, B., a.a.O., S. 109. Und in der Zusammenfassung ihrer Arbeit betonen Eckerle/Kraak nochmals, daß "das Fehlen einer didaktischen Konzeption für wissenschaftsorientiertes Arbeiten" ein entscheidendes Defizit in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe darstellt. Vgl. ebd., S. 146.
- 109 Vgl. hierzu den Ansatz in ebd., S. 110 ff.
- 110 In der Einleitung zur Rahmenvereinbarung gibt die KMK an, daß der Inhalt der Vereinbarung eine "organisatorische Reform" darstellt, die die zentrale "curriculare Reform" einleiten und ermöglichen soll. Vgl. KMK: Vereinbarung zur..., a.a.O., S. 18, Ziffer 2.3.
- 111 Schindler, I.: Die gymnasiale Oberstufe -..., a.a.O., S. 164.
- 112 Vgl. Flößner, W./Schmidt, A./Seeger, H., a.a.O., S. 158.
- 113 KMK: Empfehlungen zur Arbeit..., a.a.O., S. 3, Ziffer 1.1.1.
- 114 Vgl. KMK: Vereinbarung zur..., a.a.O., S. 22, Ziffer 3.1.
- 115 Vgl. ebd., Ziffer 1.

- 116 Vgl. ebd., S. 17, Ziffer 2.1; S. 24, Ziffer 5. und 6.2.
- 117 Vgl. ebd., S. 22, Ziffer 1.
- 118 Vgl. ebd., S. 19, Ziffer 2.3.
- 119 Vgl. ebd., S. 17, Ziffer 2.1.
- 120 Vgl. ebd., S. 26, Ziffer 7.10.
- 121 Ebd., S. 17, Ziffer 2.1.
- 122 Vgl. dazu Dehnbostel, P.: Berufliche Gymnasien -..., a.a.O., S. 219 ff.; Fingerle, K./Wicke, E., a.a.O., S. 105 ff.
- 123 Vgl. dazu Anmerkung 114 in diesem Kapitel. Insgesamt bleibt die Einordnung der beruflichen Gymnasien in der Vereinbarung von 1972 und in den nachfolgenden Verlautbarungen der KMK widersprüchlich. Flößner u.a. sprechen auch von einer "Zwitterstellung" der beruflichen Gymnasien. Flößner, W./Schmidt, A./Seeger, H., a.a.O., S. 167.
- 124 Blankertz, H.: Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 329-343, S. 343.
- 125 Heldmann, W., a.a.O., S. 315.
- 126 Zur Reformentwicklung in den einzelnen Bundesländern vgl. Lohe, P.: Die Verwirklichung der Oberstufen-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 193-210.
- 127 Fingerle, K./Wicke, E., a.a.O., S. 93. Eckerle kommt zu folgender Einschätzung: "Die Oberstufenreform von 1972 sollte als organisatorische Reform eine didaktische vorbereiten. Sie ist bis heute eine organisatorische geblieben. Während Mittel der didaktischen Reform hergestellt wurden, gerieten deren Ziele in Vergessenheit." Eckerle, G.: Zur Bildungstheorie..., a.a.O., S. 227.
- 128 Lohe, P.: Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 307-318, S. 307.
- 129 Zimmermann, W./Hoffmann, J., a.a.O., S. 77.
- 130 WRK: Zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Thesen des 122. Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz. In: Dieselbe: Arbeitsbericht 1977, Bonn - Bad Godesberg 1977, S. 193-197.
- 131 Ständige Kommission Schule - Hochschule der WRK/Beauftragte des Schulausschusses der KMK, a.a.O.
- 132 Vgl. WRK, a.a.O., S. 193 f.
- 133 WRK, a.a.O., S. 194.
- 134 Ebd.
- 135 Ebd., S. 197.
- 136 Vgl. ebd., S. 194.
- 137 Vgl. ebd., S. 194 f.
- 138 Ebd., S. 195.
- 139 Vgl. ebd., S. 196.
- 140 Vgl. hierzu auch Zimmermann, W./Hoffmann, J., a.a.O., S. 97 f.
- 141 Vgl. Ständige Kommission Schule -..., a.a.O., S. 2.

- 142 Vgl. Ständige Kommission Schule -..., a.a.O., S. 4 f.
- 143 Vgl. ebd., S. 5.
- 144 Vgl. ebd., S. 6.
- 145 Zur Entwicklung und Analyse der Berufsbildungsreform, die etwa in die Zeit vom Ende der 60er Jahre bis in die Mitte der 70er Jahre fällt, vgl. Edding, F.: Entwicklungstendenzen..., a.a.O.; Offe, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a.M. 1975.
- 146 Die für diese Zeit wichtigsten Ausführungen und Stellungnahmen zur beruflichen Grundbildung von Bund, Ländern, Parteien, Verbänden und anderen Gremien sind abgedruckt in: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung: Materialien..., Teil I, ..., a.a.O.
- 147 Vgl. dazu: BBiG, a.a.O.; Deutscher Bildungsrat: Strukturplan..., a.a.O.; Bundesausschuß für Berufsbildung: Thesen zum Berufsgrundbildungsjahr. In: Bundesarbeitsblatt 1971, Nr. 12, S. 757.
- 148 Die KMK führt 1975 die folgenden 10 Schultypen an: Berufsschule einschließlich BGJ, Berufsfachschule, Berufsaufbauschule, Fachoberschule, Fachschule, Berufsoberschule, Fachakademie, Berufskolleg, Berufsakademie und Fachgymnasium bzw. Berufliches Gymnasium. Vgl. KMK: Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens (Beschuß v.8.12.1975). In : Sekretariat der KMK (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1977. Bonn 1977, S. 178 f. Damit waren aber weder alle bundeslandspezifischen Typen erfaßt, noch war die Typenerweiterung des berufsbildenden Schulwesens beendet.
- 149 Die vorrangig bis ausschließlich an die curricularen und didaktischen Normen des allgemeinbildenden Schulwesens gebundenen weiterführenden berufsbildenden Schulen waren - dies gilt heute größtenteils immer noch - damit aber eigentlich "allgemeinbildende" und keine "berufsbildende" Schulen. Blankertz sieht mit den neuen Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges zumindest organisatorisch den Weg geebnet, allgemeine Abschlüsse "über die Inhalte spezifischer beruflicher Qualifizierung zu erreichen". Vgl. Blankertz, H.: Berufsausbildung als Prüfstein..., a.a.O., S. 807.
- 150 Vgl. hierzu: Edding, F.: Entwicklungstendenzen..., a.a.O., S. 270 ff.; Greinert, W.-D.: Berufsbildungsreform -..., a.a.O., S. 576 f.
- 151 Vgl. ebd., S. 577; Derselbe: Einige Anmerkungen..., a.a.O., S. 125 f.
- 152 Zur Übersicht über die Integrationsansätze und -versuche vgl.: Bauer, K.-O.: Sachstandsanalyse der Ansätze zur Integration berufs- und studienbezogener Bildungsgänge in der Sekundarstufe II. (Max Traeger Stiftung, Forschungsberichte 11.) Frankfurt a.M. 1977; Elsässer, A.: Die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Sekundarbereich II. Stuttgart 1978, insbesondere S. 83 ff.; Fintelmann, K.J.: Studie über die Integrierbarkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung (IBA). (Schriftenreihe Bildungsplanung, Bd. 26 und 27, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.) Bonn 1978/79; Zimmermann, H.: Doppelqualifizierende Bildungsgänge. Weinheim und Basel 1982, insbesondere S. 112 ff. und 206 ff.
- 153 Vgl. Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Bonn 1974, S. 28 f. Zur Analyse dieser Bildungsratsempfehlung vgl. insbes. Elsässer, A., a.a.O., S. 226 ff.
- 154 Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der..., a.a.O., S. 29.
- 155 Ebd., S. 30.

- 156 Vgl. dazu auch Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der..., a.a.O., S. 30, S. 16 und 34.
- 157 So wurde auch umgehend nach Inkrafttreten des Gesetzes die Forderung nach einer Novellierung laut. Ein neues Berufsbildungsgesetz scheiterte aber. Es wurde 1976 nur in Teilen, dem "Ausbildungsplatzförderungsgesetz" verabschiedet. Vgl. dazu und zur Einschätzung des Berufsbildungsgesetzes: Kümmel, K.: Zur Genese des Berufsbildungsgesetzes. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978), S. 32-44; Offe, C., a.a.O., S. 51 ff.
- 158 BBiG, a.a.O., S. 3, § 1 Abs. 2.
- 159 Und zwar kann nach dem Berufsbildungsgesetz durch Rechtsverordnung bestimmt werden, "daß der Besuch einer berufsbildenden Schule oder die Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit anzurechnen ist." BBiG, a.a.O., S. 11, § 29 Abs. 1.
- 160 Ebd., S. 9, § 26 Abs. 2. Im Rahmen der Stufenausbildung soll auch noch die zweite Stufe, ähnlich den Beispielen von Riedels Phaseneinteilung bis zu den Vorschlägen des Deutschen Ausschusses, als eine möglichst berufsübergreifende Ausbildung angelegt werden. Erst danach soll sich die einzelberufliche Ausbildung anschließen. Vgl. ebd., Abs. 3 und 4.
- 161 Zur Diskussion dieser Problembereiche in der BGJ-Reform vgl. Berghahn, S.: Die rechtlich-politische Entwicklungsgeschichte des Berufsgrundbildungsjahres. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 33 (1985), S. 100-117.
- 162 Deutscher Bildungsrat: Strukturplan..., a.a.O., S. 182.
- 163 Ebd.
- 164 Ebd., S. 183.
- 165 Vgl. Deutscher Bildungsrat: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung (1969). (Empfehlungen der Bildungskommission.) Stuttgart 1970, S. 20.
- 166 Deutscher Bildungsrat: Strukturplan..., a.a.O., S. 183.
- 167 Vgl. ebd., S. 183 f.
- 168 Vgl. ebd., S. 183.
- 169 Vgl. ebd., S. 184.
- 170 Als Lernorte des Berufsgrundbildungsjahres werden zudem nur die Berufsschule, berufliche Schulzentren und überbetriebliche Lehrwerkstätten genannt, womit der Betrieb und damit eine dual-kooperative Form der beruflichen Grundbildung unberücksichtigt bleiben. Vgl. ebd. In der Lehrlingsempfehlung von 1969 heißt es allerdings noch, daß die "Grundausbildung ... in schulischer oder in betrieblicher/überbetrieblicher Form erteilt werden (kann)." Deutscher Bildungsrat: Zur Verbesserung der..., a.a.O., S. 20.
- 171 Für Lisop ist das Problem "des Elementaren" das didaktische Kernproblem, das sich für das Berufsgrundbildungsjahr im Kontext der Zielsetzungen des Strukturplans stellt. Vgl. Lisop, I.: Berufsgrundbildung in didaktischer Betrachtung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67 (1971), S.677-690, S. 677 f. Dieses Problem, das viele Berührungspunkte mit der Gymnasialdiskussion um die Stofffülle und das Prinzip der produktiven Einseitigkeit hat, wird in den Ausführungen des Strukturplans der Grundbildung aber nicht direkt aufgeworfen.
- 172 Die KMK weist in ihrer insgesamt sehr positiven Stellungnahme zum Strukturplan darauf hin, daß "die Verbindung allgemeinbildender und beruflicher Inhalte im einzelnen noch zu durchdenken" ist. Sie sieht insbesondere darin, "wie das Verhältnis zwischen breiterer Grundausbildung

- und der notwendigen hohen Leistungsqualifikation in der Fachausbildung hergestellt werden kann", eine schwierig zu beantwortende Frage. Vgl. KMK: Erklärung der Kultusministerkonferenz..., a.a.O., S. 95.
- 173 Vgl. dazu Blankertz, H.: Notizen zu..., a.a.O., S. 96 ff.
- 174 Vgl. Kell, A.: Berufsgrundbildung -..., a.a.O., S. 18 f.
- 175 Vgl. Röhrs, H.-J., a.a.O., S. 710.
- 176 Zu nennen sind die Stellungnahmen des Bundesausschusses zum Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik vom 8.6.1970 und zum Zwischenbericht der BLK über den Bildungsgesamtplan von 1972. Vgl. dazu Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung: Materialien..., Teil I, ..., a.a.O., S. 41 ff. und S. 47.
- 177 Vgl. Bundesausschuß für Berufsbildung, a.a.O., Ziffer 1.1; 1.2.
- 178 Vgl. ebd., Ziffer 1.1; 1.3; 1.4.
- 179 Ebd., Ziffer 2.1.
- 180 Vgl. ebd., Ziffer 2.1 und 3.1. Eine Anrechnung auf andere Berufsfelder hat mindestens halbjährig zu erfolgen. Vgl. ebd., Ziffer 3.2.
- 181 Benetreu, H.-P.: Zum Berufsgrundbildungsjahr. In: Die Deutsche Schule 71 (1979), S. 155-165, S. 155.
- 182 Vgl. Stratmann, K.: Kernprobleme..., a.a.O., S. 653 f. Entsprechend führen Lemke u.a. an, daß sich "das Bild der Einmütigkeit" über die Berufsgrundbildung mit dem Beginn der konkreten Gestaltung des BGJ nach den Festlegungen von 1972/73 auflöst. Vgl. Lemke, I.G./Lorke, I./Pampus, K.: Zur Strukturierung der Berufsfelder für die Stufe der beruflichen Grundbildung - Probleme und Lösungsansätze. In: Lemke, I.G. u.a.: Probleme und Aspekte der Berufsfeldeinteilung. (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 36.) Hannover 1975, S. 7-81, S. 9.
- 183 Vgl. hierzu und zu den im folgenden referierten Festlegungen der Verordnung: Der Bundesminister für Wirtschaft und Finanzen, a.a.O., S. 1151.
- 184 Vgl. hierzu ebd., S. 1152 ff. Die Berufsfelder sind: 1. Wirtschaft und Verwaltung, 2. Metall, 3. Elektrotechnik, 4. Bau und Holz, 5. Textiltechnik und Bekleidung, 6. Chemie, Physik und Biologie, 7. Druck und Papier, 8. Farb- und Raumgestaltung, 9. Gesundheits- und Körperpflege, 10. Ernährung und Hauswirtschaft und 11. Landwirtschaft.
- 185 So der Bundesminister für Wirtschaft und Finanzen am 9.5.1972; zitiert nach Weidmann, G.: Die politisch-administrative Genese der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung von 1978. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 75 (1979), S. 163-178, S. 163.
- 186 Vgl. Pampus, K.: Entwicklungstendenzen..., a.a.O., S. 166.
- 187 Vgl. Kell, A.: Berufsgrundbildung, a.a.O., S. 163.
- 188 Lemke u.a. zählen folgende Abgrenzungsmerkmale auf, die den Berufsfeldern in unterschiedlicher Gewichtung und Kombination zu entnehmen sind: Materialbezug (Stoff), Branchenbezug (Wirtschaftszweig, -sektor), Objektbezug (Gegenstand, Produkt), Arbeitsortbezug (Einsatzbereich), Arbeitsmittelbezug (Werkzeuge, Maschinen, Hilfsmittel), Wissenschaftsbezug (fundierende Technik oder Naturwissenschaft), Funktionsbezug (Arbeitsaufgabe, -zweck, Tätigkeitsinhalt). Vgl. Lemke u.a., a.a.O., S. 13.
- 189 Vgl. Adler, S./Adler, T.: Überlegungen zur Neuschneidung der Berufsfelder. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71 (1975), S. 72-77, S. 75.

- 190 Mit den 217 in der Anrechnungsverordnung aufgeführten Berufen war nicht einmal die Hälfte der damals anerkannten Ausbildungsberufe zugeordnet. Die 217 Berufe erfaßten aber über 85 % der Auszubildenden. Vgl. Lemke u.a., a.a.O., S. 9.
- 191 Vgl. ebd. Auch der für die Anrechnungsverordnung zuständige Bundesminister weist darauf hin, daß "die Einteilung der Berufsfelder und die Zuordnung der Ausbildungsberufe ... auf der Grundlage der zu erwartenden Erfahrungen und durch die von der Berufsbildungsforschung zu erarbeitenden Erkenntnisse in angemessener Zeit überprüft werden (sollen)." Zitiert nach Weidmann, G., a.a.O., S. 72 f.
- 192 Vgl. KMK: Rahmenvereinbarung über... 1973, a.a.O., S. 154.
- 193 Ebd.
- 194 Das BGJ/s und BGJ/k blieben die Hauptformen des BGJ. Vereinzelt ist aber von zwei weiteren BGJ-Formen die Rede, die rechtlich und organisatorisch prinzipiell möglich sind: das BGJ im schulischen System in kooperativer Form und das betriebliche BGJ.
- 195 Ebd., Ziffer 1.
- 196 Ebd., S. 155, Ziffer 3.1.
- 197 Vgl. ebd., S. 155, Ziffer 3.3.1.
- 198 Vgl. ebd., S. 156, Ziffer 3.3.2.
- 199 Zu diesen Zahlen und zu den folgenden Angaben vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Das BGJ Schuljahr 1984/85, a.a.O.; Dasselbe (Hrsg.): Das BGJ Schuljahr 1985/86, a.a.O.
- 200 Vgl. BLK: Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen. Bonn 1972, insbes. S. 83 ff.; Dieselbe: Bildungsgesamtplan, Bd. I, Stuttgart 1973, insbes. S. 28 ff.; Dieselbe: Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung. Bonn 1975, insbes. S. 29 ff.
- 201 Vgl. dazu vor allem: Ehrke, M./Faulstich, P./Mende, M./Quitrow, W.: Die Auseinandersetzung um ein kooperatives oder schulisches Berufsgrundbildungsjahr. In: Demokratische Erziehung 3 (1977), S. 207-219, S. 209; Pampus, K./Weissker, D.: Berufsgrundbildung. In: Rosenthal, H.J. (Hrsg.): Schlüsselwörter zur Berufsbildung. Weinheim und Basel 1977, S. 145-149, S. 147; Römer, S.: Die Anwendung moderner Problemlösungsverfahren für die Planung der curricularen Rahmenbedingungen beruflicher Grundbildung. (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 32.) Hannover 1975, S. 10.
- 202 Vgl. hierzu Greinert, W.-D.: Einige Anmerkungen..., a.a.O., S. 127.
- 203 Vgl. ausführlicher Dehnbostel, P./Berghahn, S.: Berufliche Grundbildung - konzeptionelle Fragen und rechtliche Hindernisse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 80 (1984), S. 579-593.
- 204 Vgl. vor allem: Benetreu, P., a.a.O.; Weidmann, G., a.a.O. Zur Haltung der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften zum BGJ sowie zur zentralen Kontroverse um ein schulisches oder kooperatives BGJ vgl. zudem: Ehrke, M. u.a., a.a.O., insbes. S. 211 f.; Frackmann, M.: Zur Kontroverse um das Berufsgrundbildungsjahr. In: Greinert, W.-D./Jungk, D. (Hrsg.): Berufliche Grundbildung. Frankfurt a.M./New York 1982, S. 54-78, S. 55 ff. Zur rechtspolitischen Problematik und Auseinandersetzung um die Verankerung, Breite und Anerkennung des BGJ vgl. Dehnbostel, P./Berghahn, S., a.a.O., S. 581 ff. und ausführlicher Berghahn, S., a.a.O.
- 205 Vgl. hierzu Der Bundesminister für Wirtschaft: Berufsgrundbildungsjahr-Anrech-

- nungs-Verordnung (v. 17.7.1978). In: Bundesgesetzblatt I Nr. 40, Bonn 1978, S. 1061-1066.
- 206 Vgl. KMK: Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr (Beschluß vom 19.5.1978). In: Sekretariat der KMK (Hrsg.): Rahmenplan für den berufsfeldbezogenen Lernbereich im Berufsgrundbildungsjahr: Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. Neuwied 1978, S. 1-7.
- 207 Zur Stundenverteilung im berufsfeldbezogenen Lernbereich der einzelnen Berufsfelder vgl. ebd., S. 6 f. Zur Interpretation der Stundenverteilungen vgl. Weidmann, G., a.a.O., S. 173.
- 208 Vgl. KMK: Rahmenvereinbarung über... (Beschluß vom 19.5.1978), a.a.O., S. 5.
- 209 Für jedes Berufsfeld erschien im September 1978 ein Rahmenlehrplan zum berufsfeldbezogenen Lernbereich. Zur bibliographischen Angabe vgl. das in Anmerkung 206 dieses Kapitels aufgeführte Beispiel zum Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung.
- 210 Dehnbostel, P./Berghahn, S., a.a.O., S. 580.
- 211 Vgl. dazu ebd., S. 584 f. und Berghahn, S., a.a.O., S. 114 f.
- 212 Zur Problematik der Gelenkfunktion des BGJ vgl. die Ausführungen von Stratmann, K.: Die Berufsgrundbildung als..., a.a.O.
- 213 Zu den aufgetretenen Problemen vgl. z.B. die Untersuchungsergebnisse zur Durchführung des BGJ/s in Salzgitter in Weissker, D./Altenstein, H. u.a., a.a.O. Einen breiten Überblick über die Erfahrungen, die von 1971 bis 1976 mit verschiedenen BGJ-Formen in 25 Modellversuchen gemacht wurden, bietet der Bericht der BLK: Berufsgrundbildungsjahr..., a.a.O. Thematisiert werden schwerpunktmäßig die Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen, die Entwicklung der Teilnehmer im BGJ, die Abschlüsse und Berechtigungen, das Berufswahlverhalten sowie vor allem die Übergangsprobleme zwischen der Sekundarstufe I und dem BGJ einerseits, dem BGJ und der Fachbildung andererseits.
- 214 Das bei nichtflächendeckender Einführung des BGJ bestehende Nebeneinander von BGJ und herkömmlichem erstem Ausbildungsjahr bewirkte, daß in der Fachstufe Auszubildende von sehr unterschiedlicher Vorbildung zusammenkamen, was didaktisch zu kaum lösbaren Problemen führte. Vgl. dazu u.a. die in der vorherigen Anmerkung angegebenen Untersuchungsergebnisse und Adler, S./Adler, T., a.a.O., S. 73 f.
- 215 Bemerkenswert ist, daß auch die Berufsschule, die in den 60er Jahren nur die Fachschulreife verleihen konnte, seit Ende der 70er Jahre durch die Vergabe des Hauptschulabschlusses und - gebunden an bestimmte Bedingungen - des mittleren Schulabschlusses in die Ankoppelung an das allgemeine Berechtigungswesen unmittelbar einbezogen ist. Vgl. hierzu und zur generellen Erweiterung der Erlangung allgemeiner Abschlüsse im Berufsbildungssystem Pampus, K.: Die Verbindung beruflicher Qualifikationen mit allgemeinen Abschlüssen. (Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Sonderveröffentlichung.) Berlin 1981.
- 216 Greinert, W.-D.: Das Berufsgrundbildungsjahr, a.a.O., S. 10.
- 217 Vgl. ebd., S. 122.
- 218 Wiemann, G.: Reformstrategien..., a.a.O., S. 112.
- 219 Vgl. dazu Greinert, W.-D.: Die Einführung..., a.a.O., S. 26 ff. sowie Weidmann, G., a.a.O., S. 171 f.
- 220 Zu bemerken ist dabei, daß die Interessen der Arbeitgeber in der Novellierung der Anrechnungsverordnung zwar am stärksten berücksichtigt wurden, daß der

- "Sieg der Arbeitgeberseite" aber dennoch nur "ein halber Sieg" war. Vgl. dazu Greinert, W.-D.: Die Einführung..., a.a.O., S. 30 f.
- 221 Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Berufsgrundbildungsjahr. Erfahrungen, Kritik, Konsequenzen. Köln 1983, S. 13. Zur weiteren Auseinandersetzung um den "Anrechnungszwang" vgl. Zedler, R.: Von der Utopie zur Realität - berufliche Grundbildung im Berufsfeld Metalltechnik. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 38 (1986), S. 237-241, S. 240.
 - 222 Vgl. hierzu die Angaben in Dehnbostel, P./Berghahn, S., a.a.O., S. 586.
 - 223 Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Schule und Beruf. Für eine Revision der Bildungspolitik. Bonn 1981, S. 47.
 - 224 Ebd., S. 50.
 - 225 Vgl. IG Metall (Hrsg.): Stellungnahmen zu Grundsatzfragen der Berufsbildung I. (Schriftenreihe der IG Metall, Nr. 69.) Frankfurt a.M. 1978, S. 32 ff.
 - 226 IG Metall: Stellungnahme zum Inhalt des 'offenen Briefes in Sachen BGJ' an den Vorsitzenden der IG Metall vom 7. Januar 1981. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 77 (1981), S. 467-470, S. 467.
 - 227 Dehnbostel, P./Berghahn, S., a.a.O., S. 587.
 - 228 Vgl. ebd., S. 587 ff.; Frackmann, M., a.a.O., S. 59 ff.; Greinert, W.-D.: Das Berufsgrundbildungsjahr, a.a.O., S. 185 ff. sowie die Dokumentation in IG Metall (Hrsg.): Stellungnahmen zu Grundsatzfragen der Berufsbildung II. (Schriftenreihe der IG Metall, Nr. 79.) Frankfurt a.M. 1979, S. 92 ff.
 - 229 Vgl. dazu: Greinert, W.-D.: Das Berufsgrundbildungsjahr, a.a.O., insbes. S. 187; Wiemann, G.: Reformstrategien..., a.a.O., S. 119.
 - 230 Die Eckdaten sind abgedruckt in IG Metall: Stellungnahmen zu... II, a.a.O., S. 148-160. Zur Interpretation der Eckdaten durch die Tarifparteien vgl. ebd., S. 161 ff. und Geer, R.: Die Neuordnung der Metallberufe aus der Sicht der Wirtschaft. Grundsätze und Zielsetzungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 8 (1979), S. 1-3.
 - 231 Vgl. IG Metall: Stellungnahmen zu... II, a.a.O., S. 149 f., Ziffer 5.
 - 232 In einer Anmerkung zum Begriff Berufsfeldbreite heißt es: "Die Festlegung des (der) Berufsfeldes (-er), die Abgrenzung der jeweiligen Berufsfeldbreite und die Zuordnung der Ausbildungsberufe, sind von den Sachverständigen vorzuschlagen." Ebd., S. 150.
 - 233 Vgl. ebd., S. 151, Ziffer 6.
 - 234 Vgl. ebd., S. 159. Zedler führt zur Bestimmung der Grundbildung in den Eckdaten aus, daß "von vornherein für die duale Form des Berufsgrundbildungsjahres im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes und gegen Verschulungstendenzen entschieden" wurde. Zedler, R., a.a.O., S. 239.
 - 235 Vgl. IG Metall: Stellungnahmen zu... II, a.a.O., S. 162, Ziffer 4.
 - 236 Die Konzeption der Grundberufe sind im Kern so charakterisiert: "Durch Grundberufe soll ein neuer Berufstyp mit besonders 'breitem Inhaltsprofil' geschaffen werden. Der Grundberuf stellt eine Synthese von allgemeinen und beruflichen Kenntnissen, von berufstheoretischen und berufspraktischen Bildungsinhalten, von schulischen und betrieblichen Ausbildungsformen dar. Der wichtigste Unterschied gegenüber den traditionellen Ausbildungsberufen liegt in der Neubestimmung der Ausbildungsinhalte, die aus Prognosen von Wissenschaft und Technik, Technologie und Produktion abgeleitet werden." Ebd., S. 143.

- 237 Dabei stellt die "berufsfeldübergreifende Grundbildung" eine Erweiterung der beruflichen Grundbildung "durch die Aufnahme gesellschaftswissenschaftlicher und ökonomischer Unterrichtsinhalte und naturwissenschaftlich-technischer Fächer" dar. Vgl. ebd., S. 144 f.
- 238 In der Iststandsanalyse werden ca. 200.000 Einzeldaten erhoben und ausgewertet. Zur Einordnung und Anlage der Analyse sowie zu den Qualifikationsbeschreibungen vgl.: Gärtner, D./Krischok, D.: Zum Stand der Neuordnung der industriellen Metallberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 11 (1981), S. 6-9; Krischok, D.: Das methodische Vorgehen bei der Neuordnung der industriellen Metallberufe. In: Die berufsbildende Schule 37 (1985), S. 516-528.
- 239 Vgl. dazu: Geer, R./Bartel, G.: Zur Neuordnung der industriellen Metallberufe. (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Institut der deutschen Wirtschaft, 101.) Köln 1984; IG Metall (Hrsg.): Qualifizierte Ausbildung für alle. Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. (Schriftenreihe der IG Metall, 106.) Frankfurt a.M. 1985.
- 240 Zu den neuen Berufs- und Fachrichtungsbezeichnungen, zur Zuordnung von bisherigen zu zukünftigen Berufsbezeichnungen sowie zu einzelnen Berufsbeschreibungen vgl. ebd., S. 53 ff. In dem vergleichbaren Neuordnungsprozeß der industriellen Elektroberufe, auf den hier nicht weiter eingegangen wird, werden aus 12 bisherigen Berufen 4 neue Berufe mit 8 Fachrichtungen gebildet. Vgl. ebd., S. 15 ff.
- 241 Zur Entwicklung des Neuordnungsprozesses von den Eckdaten über die Analysearbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung und über die Festlegung der Eckwerte bis zur Einleitung der Arbeiten an den Ausbildungsrahmenplänen und den schulischen Rahmenlehrplänen vgl.: Benner, H.: Zur Neuordnung der metallindustriellen Ausbildungsberufe. Grundlagen - Probleme - Ergebnisse. In: Die berufsbildende Schule 36 (1984), S. 712-719, S. 715 ff.; Derselbe: Zum Stand der Neuordnung der metallgewerblichen Ausbildungsberufe in Industrie und Handwerk. In: Die berufsbildende Schule 37 (1985), S. 508-516.
- 242 Vgl. dazu das Schaubild in IG Metall (Hrsg.): Qualifizierte Ausbildung..., a.a.O., S. 19.
- 243 Vgl. ebd. Für die industriellen Elektroberufe gilt sogar, daß die erste Phase der Fachausbildung auf Berufsfeldbreite angelegt ist. Vgl. dazu das Schaubild ebd., S. 24.
- 244 Vgl. ebd., S. 33 f.; Geer, R./Bartel, G., a.a.O., S. 22 f. Dabei umfaßt der letzte Bereich 12 Wochen.
- 245 Vgl. IG Metall (Hrsg.): Qualifizierte Ausbildung..., a.a.O., S. 31 f.
- 246 Geer, R./Bartel, G., a.a.O., S. 37.
- 247 Geer, R., a.a.O., S. 1.
- 248 Geer, R./Bartel, G., a.a.O., S. 37.
- 249 Grüner, G.: Die Neuordnung der industriellen Metallberufe ... In: Die berufsbildende Schule 37 (1985), S. 505-508, S. 505.
- 250 Grüner beschreibt die passive Rolle der staatlichen Seite im Neuordnungsprozeß folgendermaßen: "Der Sachverstand von 86.600 Berufsschullehrern zählt nicht: Berufsbildung ist Sache der Tarifparteien! Was Unternehmer und Gewerkschaften auskundsagt, wird vom 'Bund' 'abgesegnet'". Ebd., S. 505.
- 251 Zur unmittelbaren Verbindung zum BGJ/k vgl. Zedler, R., a.a.O., S. 238 f.
- 252 Dieses Neuordnungsverfahren ist auf der Grundlage eines von der IG Metall

- und den Verbänden des Metallhandwerks 1982 vereinbarten "Positionspapiers" ähnlich angelegt wie die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. Vgl. dazu: Benner, H.: Zum Stand der..., a.a.O., S. 515 ff.; Dehnbostel, P./Berghahn, S., a.a.O., S. 588.
- 253 Zur Entwicklung der Qualifikationsanforderungen in den ausgewählten "Kernindustrien" des Automobilbaus, des Werkzeugmaschinenbaus und der Großindustrie vgl. die vieldiskutierte Untersuchung von Kern, H./Schumann, M., a.a.O.
- 254 Schmidt, H.: Technologische Veränderungen, Beschäftigung und berufliche Qualifikation. In: Berufsbildung o.Jg. (1983), Nr. 11, S. 9-14, S. 13.
- 255 So wird von der IG Metall angeführt, daß es mit der Neuordnung leichter wird, "den Facharbeiterbrief mit einem mittleren Schulabschluß gleichzusetzen." IG Metall (Hrsg.): Qualifizierte Ausbildung..., a.a.O., S. 39.
- 256 Stratmann, K.: Das Berufsgrundbildungsjahr ..., a.a.O., S. 14.
- 257 Zur Offenheit und zum Verständnis der Qualifikationen als Einheit von Fertigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensweisen, die tätigkeitsbezogen und anwendungsorientiert zu vermitteln sind, vgl.: Geer, R./Bartel, G., a.a.O., S. 20 ff. und S. 37; Zedler, R., a.a.O., S. 239 f.
- 258 Vgl. Der Regierende Bürgermeister von Berlin, Senatskanzlei/Planungsleitstelle (Hrsg.): Sekundarstufe II (Oberstufenzentrum). Berlin 1975.
- 259 Kollegstufe NW. (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 17.) Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972. Später wird der Modellversuch als "Kollegschule NW" bezeichnet.
- 260 Vgl. hierzu die Hinweise in: Zimmermann, H., a.a.O., insbes. S. 175, S. 190 und S. 225 ff.; Bauer, K.-O., a.a.O.
- 261 Der Regierende Bürgermeister..., a.a.O., S. 4.
- 262 In der Planungskonzeption wird die starke Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats zur Reform der Sekundarstufe II, insbesondere mit der Schrift "Zur Neuordnung der Sekundarstufe II", hervorgehoben. Vgl. ebd., S. 9 f.
- 263 Vgl. ebd., S. 11 und Hoffmann, H.: Die Konzeption der gymnasialen Oberstufe in den berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren in Berlin. In: Wirtschaft und Erziehung 30 (1978), S. 345-349, S. 345 f.
- 264 Vgl. dazu Dehnbostel, P./Wiedemann, H.: Berufsfeldbezogene Oberstufenzentren in Berlin (West) - Zur Konzeption, Struktur und Curriculumentwicklung -. In: Die berufsbildende Schule 32 (1980), S. 413-431, S. 414 f.
- 265 Vgl. Der Regierende Bürgermeister..., a.a.O., S. 31.
- 266 Die ursprünglich vorgesehene Einbeziehung aller gymnasialen Oberstufen wird in der Planungskonzeption nicht aufrechterhalten. Statt dessen heißt es: "Es ist davon auszugehen, daß die bestehenden Gymnasien erhalten bleiben und Oberstufenzentren in Konkurrenz zu ihnen treten". Ebd., S. 8.
- 267 Zur Durchlässigkeit des geplanten Oberstufensystems, in dem für alle Schüler prinzipiell alle schulischen Abschlüsse der Sekundarstufe II erreichbar sein sollten, vgl. das Schaubild in Dehnbostel, P./Wiedemann, H., a.a.O., S. 421. Zu den doppeltqualifizierenden Bildungsgängen, in denen auch ein einjähriger "Ergänzungslehrgang" als Anschluß des beruflichen Bildungsweges an die allgemeine Hochschulreife vorgesehen war, vgl. Der Regierende Bürgermeister ..., a.a.O., S. 58 ff. Volle oder partielle Doppelqualifikation sollten bis auf

wenige Ausnahmen, so die Integrationsform der Fachoberschule, konsekutiv und nicht simultan eingelöst werden.

- 268 Zur Stellung der beruflichen Grundbildung in der Konzeption der Oberstufenzentren, insbesondere zur Einordnung des BGJ in die einzelnen Bildungsgänge, vgl. ebd., S. 35 ff. Kritisch dazu und zur eingeleiteten Curriculumplanung für das BGJ vgl. Ehrke, M./Faulstich, P./Quitow, W.: Oberstufenzentren in Berlin (West) - Ein wirksamer Schritt zur Berufsbildungsreform? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978), S. 111-123, S. 117 ff.
- 269 Vgl. Hoffmann, H., a.a.O., S. 348.
- 270 Dehnbostel, P./Wiedemann, H., a.a.O., S. 424.
- 271 Für die Schüler entstanden dabei durch die Addition von Fächern des BGJ und der gymnasialen Einführungsphase zeitliche Belastungen von bis zu 40 Wochenstunden. Zur Konstruktion des integrierten Grundbildungsansatzes im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung vgl. Hoffmann, H., a.a.O., S. 348 f. Zu den technisch orientierten Berufsfeldern vgl. Wiedemann, H.: Berlin: Technisch orientierte gymnasiale Oberstufen an berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren. In: Die berufsbildende Schule 35 (1983), S. 220-229.
- 272 Vgl. dazu Anmerkung 1 in Dehnbostel, P.: Berufliche Gymnasien ..., a.a.O., S. 230. Rechtlich war die Integration des BGJ mit der ersten Phase der gymnasialen Oberstufe abgesichert, da alle einschlägigen KMK-Beschlüsse zur gymnasialen Oberstufe eingehalten wurden und somit die für die Anerkennung von Abschlüssen geltende Vereinbarung zwischen den Ländern, das "Hamburger Abkommen", erfüllt war; und zwar wurden insbesondere die Paragraphen 12 und 17 erfüllt. Vgl. dazu Neufassung des Abkommens..., a.a.O.
- 273 Die in der Planungskonzeption gemachte Vorgabe, daß das BGJ im gymnasialen Bildungsgang um der Anrechnung willen "in der 1. Jahrgangsstufe in geschlossener Form stattfinden muß und nicht in Teilen während der gymnasialen Oberstufenzeit absolviert werden kann", ist nicht schlüssig. Vgl. Der Regierende Bürgermeister..., a.a.O., S. 44. Das BGJ mußte nur vor Beginn der beruflichen Fachbildung absolviert werden. Entsprechend wurde das BGJ in anderen integrierten Grundbildungsansätzen auch über die gesamte gymnasiale Oberstufe gestreckt.
- 274 Überhaupt blieb die Frage der Verbindung und Überschneidung von BGJ und wissenschaftspropädeutischer Grundbildung unerörtert. Ebenso blieb die von gymnasialer Seite zentral diskutierte Frage eines material oder formal auszuweisenden Grundbildungsansatzes ausgeblendet.
- 275 Vgl. Dehnbostel, P./Wiedemann, H., a.a.O., S. 424. Generell wird von der Leitung des Projekts erklärt: "Die Berliner Planung, obgleich in der Zeit der scheinbar ungetrübten Reformsonne entstanden, war von Anfang an pragmatisch ausgerichtet gewesen." Hoffmann, H., a.a.O., S. 345.
- 276 Dikau, J.: Berufsfeldbezogene Oberstufenzentren - ein Nachruf auf ein Reformkonzept. In: Greinert, W.-D. (Hrsg.): Lernorte der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M./New York 1985, S. 118-135, S. 133.
- 277 Zur Kritik daran vgl. auch Fingerle, K./Naul, R./Schenk, B.: Schwerpunktbezogene Grundbildung in der Kollegscheule: Problemstellungen und Konstruktionswege - Bilanz und Perspektiven. In: Schenk, B./Kell, A. (Hrsg.): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegscheule. Königstein/Ts. 1978, S. 255-284, S. 255 f.
- 278 Für das Fach Mathematik bedeutete dies beispielsweise, daß die zweifache Zielsetzung, nämlich die einer vorrangig berufsbezogenen Mathematik und die

- einer vorrangig wissenschaftspropädeutischen Mathematik, in einem gemeinsamen Berufsfeldbezug zu vereinheitlichen war. Mit der berufsfeldbezogenen Schwerpunktbildung war der allgemeinbildende Mathematikunterricht aber nicht berufsfeldspezifisch zu verengen, sondern die allgemeine Mathematik sollte mit einem bestimmten Anwendungs- und Berufsfeldbezug verbunden werden. Umgekehrt sollte das auf Berufsfeldbreite verallgemeinerte Fachrechnen mit der mathematischen Fachstruktur in Übereinstimmung gebracht werden. Zum Ansatz einer so berufsfeld- oder schwerpunktbezogenen Oberstufenmathematik vgl. Dehnbostel, P.: Mathematik zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: *mathematica didactica* 10 (1987), S.63-80 u. S. 241-256.
- 279 Für das geplante Gesamtsystem der angenäherten und verzahnten Bildungsgänge wäre der Berufsfeld- bzw. Schwerpunktbezug ebenso auszurichten gewesen.
- 280 Zur Bilanz des Modellversuchs berufsfeldbezogene Oberstufenzentren vgl. Dikau, J.: *Berufsfeldbezogene Oberstufenzentren...*, a.a.O.
- 281 Zur kritischen Auseinandersetzung mit den Grundlagen des Modellversuchs Kollegschole vgl. u.a.: Elsässer, A., a.a.O., S. 117 ff.; Greinert, W.-D.: Das Berufsgrundbildungsjahr - Ansatzpunkt für ein realistisches bildungspolitisches Konzept. In: *Die berufsbildende Schule* 28 (1976), S. 360-374, S. 364 ff.
- 282 Vgl. dazu besonders Blankertz, H.: *Berufsbildung und Utilitarismus*, a.a.O., S. 114 ff.
- 283 Kollegstufe NW, a.a.O., S. 20.
- 284 Vgl. ebd., S. 20 ff.
- 285 Vgl. ebd., S. 22.
- 286 Vgl. ebd., S. 22 f. Dabei bedeutet Wissenschaftsorientiertheit, "daß alle Bildungsinhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden." Ebd., S. 22. Und Kritik heißt, daß "alle Inhalte der fachlichen Lernziele ... mit Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen zu lehren (sind), so daß dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt." Ebd., S. 23.
- 287 Vgl. ebd., S. 29.
- 288 Vgl. ebd., S. 28.
- 289 Ebd., S. 23. Blankertz, der in der Planungskommission den Vorsitz innehatte, erklärt an anderer Stelle den herkömmlichen Berufsschulunterricht für beendet, da "der vom didaktischen Programm der Wissenschaftspropädeutik ausgehende Druck zu einer Generalisierung und Abstraktion führen (muß), die den praxisbezogenen berufskundlichen Unterricht unterhöhlt." Blankertz, H.: *Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen - das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen*. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 68 (1972), S. 2-20, S. 8. Und für die zukünftige Kollegschole führt Blankertz weiter aus: "Die Situation der gegenwärtigen Zusammensetzung einer Berufsschulklasse wird selten sein, nämlich nur in einigen Kursen, die für einen Beruf unerlässlich erachtet werden, aber keinen wissenschaftspropädeutischen Charakter haben und in einem eng begrenzten Anwendungsinteresse eingeschlossen sind." Ebd., S. 16.
- 290 Zur Problematik der Konvergenz der Bildungsgänge und des Kriteriums der Wissenschaftspropädeutik für die berufliche Bildung vgl.: Ehrke, M./Faulstich, P./Quitow, W., a.a.O., S. 112 f.; Greinert, W.-D.: *Das Berufsgrundbildungsjahr - Ansatzpunkt...*, a.a.O., S. 367.

- 291 Ausgegangen wird von der "Freigabe der Subjektivität des Lernenden bis zur produktiven Einseitigkeit". Kollegstufe NW, a.a.O., S. 24. In der seit dem Rahmenplan des Deutschen Ausschusses andauernden Diskussion über die Schwerpunktbildung im Sinne der produktiven Einseitigkeit und über das Verhältnis von Schwerpunktbildung und Allgemeinbildungskanon wird hier am konsequentesten für die Schwerpunktbildung votiert.
- 292 Vgl. ebd., S. 31.
- 293 Zur Herausbildung und Beschreibung des Gesamtsystems von 17 Schwerpunkten, das vor allem von der Wissenschaftlichen Begleitung entwickelt wurde, vgl. Schulversuch Kollegschnle NW. (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 31.) Köln 1976, S. 221 ff.
- 294 Vgl. Kollegstufe NW, a.a.O., S. 34 f. und ausführlich S. 49 ff.
- 295 Vgl. Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung..., a.a.O., S. 63. Dabei geht der Deutsche Bildungsrat nicht von der Grundbildungsform des BGJ aus und hält auch die oben dargestellte, im Strukturplan vertretene einjährige Grundbildungsform nicht mehr aufrecht.
- 296 Vgl. Schulversuch Kollegschnle NW, a.a.O., S. 316.
- 297 Ebd.
- 298 Ebd.
- 299 Vgl. ebd., S. 317 und die Abbildungen S. 319 f. Bezogen auf das Schwerpunktbeispiel "Wirtschaftswissenschaften" vgl. die Strukturierung der Bildungsgänge und die Anlage der Grundbildung in Kutscha, G.: Die schwerpunktbezogene Grundbildung..., a.a.O., S. 83 ff. und die Übersicht S. 103.
- 300 Vgl. Schulversuch Kollegschnle NW, a.a.O., S. 316 f.
- 301 Vgl. die Beiträge in Schenk, B./Kell, A., a.a.O. Zur Begründung des Begriffs "schwerpunktbezogene Grundbildung" vgl. Kell, A.: Berufsgrundbildung -..., a.a.O., S. 30.
- 302 Vgl. dazu Fingerle, K./Naul, R./Schenk, B., a.a.O. Zur Einschätzung der Grundbildungskonzepte in den Schwerpunkten "Erziehung und Soziales" sowie "Naturwissenschaften" vgl. zusätzlich Kutscha, G.: Die schwerpunktbezogene Grundbildung..., a.a.O., S. 91 ff.
- 303 Ebd., S. 98

Literaturverzeichnis

- ABEL, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963.
- ADORNO, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. In: Derselbe: Gesammelte Schriften, Bd. 8. Frankfurt a.M. 21980, S. 93-121.
- ADLER, Sabine / ADLER, Tibor: Überlegungen zur Neuschneidung der Berufsfelder. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71 (1975), S. 72-77.
- ARNHOLD, Karl: Die Lehrwerkstätte. Planung, Errichtung und Führung. Berlin 41939.
- ARNHOLD, Karl: Lerne, leiste, führe. Ein Leitfaden für den deutschen Betrieb. Dresden 1942.
- AUMÜLLER, Ursula: Industrieschule und ursprüngliche Akkumulation in Deutschland. Die Qualifizierung der Arbeitskraft im Übergang von der feudalen in die kapitalistische Produktionsweise. In: Hartmann, K. / Nyssen, F. / Waldeyer, H.: Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1974, S. 9-45.
- BAUER, Karl-Oswald: Sachstandsanalyse der Ansätze zur Integration berufs- und studienbezogener Bildungsgänge in der Sekundarstufe II. (Max Traeger Stiftung, Forschungsberichte 11.) Frankfurt a.M. 1977.
- BAUMGART, Franzjörg / ZYMEK, Bernd: Schule und gesellschaftliche Entwicklung im 18. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 617-624.
- BBiG (Berufsbildungsgesetz). In: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Ausbildung und Beruf. Bonn 101978, Anhang, S. 3-28.
- BECHER, Karl Ewald: Braunschweiger Plan und Berufsschule. In: Archiv für Berufsbildung 3 (1951), S. 61-66.
- BECK, Johannes / BOEHNCKE, Heiner: "Selbstkritik der pädagogischen Linken": Einleitung. In: Dieselben (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrer 7. Reinbek bei Hamburg 1982, S. 9-22.
- BECK, Ulrich / BRATER, Michael / DAHEIM, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg 1980.
- BENETREU, Heinz-Peter: Zum Berufsgrundbildungsjahr. In: Die Deutsche Schule 71 (1979), S. 155-165.
- BENNER, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 21978.
- BENNER, Hermann: Zur Neuordnung der metallindustriellen Ausbildungsberufe. Grundlagen - Probleme - Ergebnisse. In: Die berufsbildende Schule 36 (1984), S. 712-719.
- BENNER, Hermann: Zum Stand der Neuordnung der metallgewerblichen Ausbildungsberufe in Industrie und Handwerk. In: Die berufsbildende Schule 37 (1985), S. 508-516.
- BERG, Christa: Zur Revision der Historischen Pädagogik. Das Beispiel "Industriepädagogik". In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978), S. 323-334.
- BERGHAHN, Sabine: Die rechtlich-politische Entwicklungsgeschichte des Berufsgrundbildungsjahres. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 33 (1985), S. 100-117.

- BLANKERTZ, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
- BLANKERTZ, Herwig: Bildungstheorie und Ökonomie. In: Rebel, K. (Hrsg.): Pädagogische Provokationen (I). Texte zur Schulreform. Theorie der Bildung, Organisation der Schule, Ausbildung der Lehrer. Weinheim und Berlin 1966, S. 61-85.
- BLANKERTZ, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969.
- BLANKERTZ, Herwig: Notizen zu den bildungstheoretischen Prämissen des Strukturplans. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67 (1971), S. 94-100.
- BLANKERTZ, Herwig: Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen - das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68 (1972), S. 2-20.
- BLANKERTZ, Herwig: Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 329-343.
- BLANKERTZ, Herwig: Bildung - Bildungstheorie. In: Wulf, Chr.: Wörterbuch der Erziehung. München 1978, S. 65-69.
- BLANKERTZ, Herwig: Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 321-339.
- BLANKERTZ, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BLANKERTZ, Herwig: Realgymnasium - Oberrealschule. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983, S. 463-467.
- BLANKERTZ, Herwig: Berufsbildung als Prüfstein für die pädagogische Qualität des öffentlichen Unterrichtswesens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 79 (1983), S. 803-810.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung): Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen. Bonn 1972.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung): Bildungsgesamtplan, Bd. 1, Stuttgart 1973.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung): Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung. Bonn 1975.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung): Berufsgrundbildungsjahr: Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen. Stuttgart 1979.
- BOURDIEU, Pierre / PASSERON, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971.
- BRANDAU, Heinrich-Wilhelm: Die mittlere Bildung in Deutschland. Weinheim 1959.
- BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG: Thesen zum Berufsgrundbildungsjahr. In: Bundesarbeitsblatt 1971, Nr. 12, S. 757.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG: Materialien zur Berufsgrundbildung, Teil I, Stellungnahmen und Äußerungen zur Berufsgrundbildung. Manuskriptdruck, Berlin 1976.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG: Materialien zur Berufsgrundbildung, Teil II, Bibliographie zur Berufsgrundbildung. Manuskriptdruck. Berlin 1976.

- BUNDEINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Das BGJ Schuljahr 1984/85. Berlin o.J.
- BUNDEINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Das BGJ Schuljahr 1985/86. Berlin o.J.
- BUNK, Gerhard P. / ENGEMANN, Alwin / FUCHS, Dieter / GETTO, Herbert / LINDEMANN, Helmut / SCHMIDKUNZ, Heinz / ZIEBART, Siegmund: Modellversuch zum Berufsgrundbildungsjahr im dualen System in kooperativer Form - Berufsfeld Metall -, Abschlußbericht. Villingen-Schwenningen 1978.
- COMENIUS, Johann Amos: Grosse Didaktik. (Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner.) Düsseldorf und München 1970.
- CONRADSEN, Bruno: Neuntes Volksschuljahr und Berufsgrundschuljahr. In: Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen 44 (1929), S. 560-563.
- CONRADSEN, Bruno: Volksschule - Berufsschule. Die Frage des fehlenden Zwischengliedes. In: Blätter für Berufserziehung 6 (1930), S. 281-291.
- CONZE, Werner: Arbeit. In: Brunner, O. / Conze, W. / Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 155-215.
- CONZE, Werner: Beruf. In: Brunner, O. / Conze, W. / Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 491-507.
- CRUSIUS, Reinhard / WILKE, Manfred: Plädoyer für den Beruf. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", B 48/79, 1. Dezember 1979, S. 3-13.
- Das neunte Schuljahr. Gutachten über eine Erweiterung der Schulpflicht. Schriften der Gesellschaft für Soziale Reform, Heft 81/82 (13. Band, Heft 1/2). Jena 1929.
- Das neunte Schuljahr als Berufsgrundschuljahr. In: Die berufsbildende Schule 2 (1950), S.3-5.
- DEHNBOSTEL, Peter: Berufliche Gymnasien - Entwicklungslinien und aktuelle Orientierungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 82 (1986), S. 213-230.
- DEHNBOSTEL, Peter: Mathematik zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: mathematica didactica 10 (1987), S. 63-80 (Teil I), S. 241-256 (Teil II).
- DEHNBOSTEL, Peter / WIEDEMANN, Hartmut: Berufsfeldbezogene Oberstufenzentren in Berlin (West) - Zur Konzeption, Struktur und Curriculumentwicklung -. In: Die berufsbildende Schule 32 (1980), S. 413-431.
- DEHNBOSTEL, Peter / BERGHANN, Sabine: Berufliche Grundbildung - konzeptionelle Fragen und rechtliche Hindernisse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 80 (1984), S. 579-593.
- DEHNBOSTEL, Peter / HEURSEN, Gerd / SATTLER, Gerd: Gemeinsame Probleme der allgemeinbildenden Fächer in berufsbildenden Schulen. In: Dieselben (Hrsg.): Bildung und Beruf. Zur Stellung der allgemeinbildenden Fächer in berufsbildenden Schulen. Königstein/Ts. 1985, S. 1-30.
- DEBOLAV, Josef: Grundbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983, S. 276-284.
- DER BUNDESMINISTER FÜR WIRTSCHAFT UND FINANZEN: Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung (v. 4.7.1972). In: Bundesgesetzblatt I Nr. 63, Bonn 1972, S. 1151-1154.

- DER BUNDESMINISTER FÜR WIRTSCHAFT: Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung (v. 17.7.1978). In: Bundesgesetzblatt I Nr. 40, Bonn 1978, S. 1061-1066.
- DER REGIERENDE BÜRGERMEISTER VON BERLIN, Senatskanzlei / Planungsleitstelle (Hrsg.): Sekundarstufe II (Oberstufenzentren). Berlin 1975.
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG (Hrsg.): Schule und Beruf. Für eine Revision der Bildungspolitik. Bonn 1981.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Empfehlungen und Gutachten. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung (1969). (Empfehlungen der Bildungskommission.) Stuttgart 1970.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen (1969). (Empfehlungen der Bildungskommission.) Bonn 1971.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Stuttgart 1970.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung, Heft 1: Reform der Sekundarstufe II, Teil A: Versuche in der gymnasialen Oberstufe. Bonn 1971.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Bonn 1974.
- DIHT/GESAMTMETALL/ZVEI (Hrsg.): Die neuen Metall- und Elektroberufe. (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Institut der deutschen Wirtschaft, 121.) Köln 1986.
- DIKAU, Joachim: Zum Verhältnis von Arbeit und Bildung in historischer Perspektive. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft - Zukunft der Weiterbildung. Frankfurt a.M. u.a. 1985, S. 20-39.
- DIKAU, Joachim: Berufsfeldbezogene Oberstufenzentren - ein Nachruf auf ein Reformkonzept. In: Greinert, W.-D. (Hrsg.): Lernorte der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M./New York 1985, S. 118-135.
- DIKAU, Joachim: Integration beruflicher und politischer Bildung als historische Erscheinung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985, S. 117-130.
- DOLCH, Josef: Lehrplan des Abendlandes. Ratingen 1959.
- DRESSEN, Wolfgang: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland. Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1982.
- DREWEK, Peter / MÜLLER, Detlef K.: Zur sozialen Funktion der gymnasialen Oberstufe. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1972, S. 108-129.
- ECKERLE, Gudrun: Zur Geschichte wissenschaftlicher Grundbildung. In: Neue Sammlung 17 (1977), S. 434-449.
- ECKERLE, Gudrun: Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Bd. 1: Die Sicht der Lehrer. Frankfurt a.M. 1980.
- ECKERLE, Gudrun / KRAAK, Bernhard: Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Bd. 2: Die Sicht der Schüler. Frankfurt a.M. 1981.
- EDDING, Friedrich: Entwicklungstendenzen des Dualen Systems der beruflichen Bil-

- dung 1950-1975. In: Hübner, K. / Naumann, J.: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. I: Der Aufschwung (1906-1967). Stuttgart 1977, S. 249-307.
- EDDING, Friedrich: Für einen alternativen Begriff von Bildung. In: Bildung und Politik 16 (1980), S. 5-9.
- EHRKE, Michael / FAULSTICH, Peter / MENDE, Michael / QUITZOW, Wilhelm: Die Auseinandersetzung um ein kooperatives oder schulisches Berufsgrundbildungsjahr. In: Demokratische Erziehung 3 (1977), S. 207-219.
- EHRKE, Michael / FAULSTICH, Peter / QUITZOW, Wilhelm: Oberstufenzentren in Berlin (West) - Ein wirksamer Schritt zur Berufsbildungsreform? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978), S. 111-123.
- ELSÄSSER, Albrecht: Die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Sekundarbereich II. Stuttgart 1978.
- FINGERLE, Karlheinz / NAUL, Roland / SCHENK, Barbara: Schwerpunktbezogene Grundbildung in der Kollegsche: Problemstellungen und Konstruktionswege - Bilanz und Perspektiven. In: Schenk, B. / Kell, A. (Hrsg.): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegsche. Königstein/Ts. 1978, S. 255-284.
- FINGERLE, Karlheinz / WICKE, E.: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 93-110.
- FINTELMANN, Klaus J.: Studie über die Integrierbarkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung (IBA). (Schriftenreihe Bildungsplanung, Bd. 26 und 27, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.) Bonn 1978/79.
- FLITNER, Andreas: Leben und Werk des Comenius. In: Comenius, J.A.: Grosse Didaktik. (Übersetzt und herausgegeben von A. Flitner.) Düsseldorf und München 1970, S. 221-234.
- FLITNER, Wilhelm: Die vier Quellen des Volksschulgedankens (1941). Stuttgart 1954.
- FLITNER, Wilhelm: Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg 1960.
- FLITNER, Wilhelm: Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis. Heidelberg 1965.
- FLITNER, Wilhelm: Die Tübinger Beschlüsse. In: Ulshöfer, R. (Hrsg.): Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Heidelberg 1967, S. 126-127.
- FLITNER, Wilhelm: Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg 1961.
- FLÖSSNER, Wolfram / SCHMIDT, Arno / SEEGER, Heinz: Theorie: Oberstufe. Braunschweig 1977.
- FRACKMANN, Margit: Zur Kontroverse um das Berufsgrundbildungsjahr. In: Greinert, W.-D. / Jungk, D. (Hrsg.): Berufliche Grundbildung. Frankfurt a.M./New York 1982, S. 54-78.
- FRANZKE, Reinhard: Plädoyer für die Abschaffung des Monopols der Berufsarbeit und Berufsausbildung - Allseitige Betätigung als pädagogisches Leitkonzept der postindustriellen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 79 (1983), S. 311-316.
- FRITZSCHE, V.: Analyse der gegenwärtigen Abiturregelungen unter Berücksichtigung vergleichbarer Abschlüsse im Sekundarschulwesen. In: Deutscher Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Bonn 1971, S. 69-114.

- GÄRTNER, Dieter / KRISCHOK, Dietrich: Zum Stand der Neuordnung der industriellen Metallberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 11 (1981), S. 6-9.
- GAFERT, Bärbel: Höhere Bildung als Antiaufklärung. Frankfurt a.M./New York 1979.
- GAMM, Hans-Jochen: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1979.
- GEER, Rudolf: Die Neuordnung der Metallberufe aus der Sicht der Wirtschaft. Grundsätze und Zielsetzungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 8 (1979), S. 1-3.
- GEER, Rudolf / BARTEL, Gerhard: Zur Neuordnung der industriellen Metallberufe. (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Institut der deutschen Wirtschaft, 101.) Köln 1984.
- GEORG, Walter / KUNZE, Andreas: Sozialgeschichte der Berufserziehung. München 1981.
- GERDS, Peter: Zusammenfassende Darstellung und Auswertung von Modellversuchen zum Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form. (Bundesinstitut für Berufsbildung. Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 2.) Berlin 1978.
- GORZ, André: Wege ins Paradies. Berlin 1983.
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover 1975.
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Das Berufsgrundbildungsjahr - Ansatzpunkt für ein realistisches bildungspolitisches Konzept. In: Die berufsbildende Schule 28 (1976), S. 360-374.
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Das Berufsgrundbildungsjahr als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Die berufsbildende Schule 30 (1978), S. 34-47.
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Einige Anmerkungen zur Periodisierung der Berufsschulentwicklung. In: Biemann, H. / Greinert, W.-D. / Janisch, R.: Berufsbildungsreform als politische und pädagogische Verpflichtung. Velber 1982, S. 115-129.
- GREINERT, Wolf-Dietrich / JUNGK, Dieter (Hrsg.): Berufliche Grundbildung. Frankfurt a.M./New York 1982.
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres als öffentliche Pflichtschule in Niedersachsen. In: Greinert, W.-D. / Jungk, D. (Hrsg.): Berufliche Grundbildung. Frankfurt a.M./New York 1982, S. 9-53.
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Das Berufsgrundbildungsjahr. Weiterentwicklung oder Ablösung des "dualen" Systems der Berufsausbildung? Frankfurt a.M./ New York 1984.
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Berufsbildungsreform - Liquidation oder Neubeginn? In: Die berufsbildende Schule 36 (1984), S. 571-582.
- GRÜNER, Gustav: Die Problematik der Berufsvorschule. In: Die berufsbildende Schule 13 (1961), S. 666-679.
- GRÜNER, Gustav: Das Berufsgrundschuljahr. In: Die berufsbildende Schule 20 (1968), S. 836-845.
- GRÜNER, Gustav: Grundbildung im berufsbildenden Schulwesen - eine berufsschuldidaktische Untersuchung -. In: Die berufsbildende Schule 32 (1980), S. 366-388.

- GRÜNER, Gustav: Einleitung. In: Derselbe (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1945-1982. 1. Halbband. (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. Reihe A, Bd. 4/1.) Köln 1983, S. 1-32.
- GRÜNER, Gustav: Die Neuordnung der industriellen Metallberufe... In: Die berufsbildende Schule 37 (1985), S. 505-508.
- HABERMAS, Jürgen: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In: Lingelbach, K. Ch. (Hrsg.): Materialien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg/Ts. 1975, S. 25-36.
- HAEFFNER, Klaus: Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel u.a. 1982.
- HECKER, Johann Julius: Sammlung der Nachrichten von den Schulanstalten bey der Dreyfaltigkeits-Kirche auf der Friedrichsstadt in Berlin, wie auch von gegenwärtiger Verfassung derselben nebst anderen Beylagen. Berlin 1749.
- HELDMANN, Werner: Gymnasium und moderne Welt. Düsseldorf 1980.
- HENTIG, Hartmut v.: Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe. In: Lingelbach, K. Ch. (Hrsg.): Materialien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg/Ts. 1975, S. 37-61.
- HENTIG, Hartmut v.: Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart 1980.
- HERRLITZ, Hans-Georg: Geschichte der gymnasialen Oberstufe. Theorie und Legitimation seit der Humboldt-Süvernischen Reform. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 89-107.
- HERRLITZ, Hans-Georg / HOPF, Wulf / TITZE, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts. 1981.
- HEYDORN, Heinz-Joachim: Bildungstheoretische Schriften. Band 1-3. Frankfurt a.M. 1979-1980.
- HÖHN, Elfriede / MAIER, Gerhard / HARTMÜLLER, Hiltrud / MANNER, Claus / NITSCH, Roman: Berufliche Grundbildung in verschiedenen Organisations- und Kooperationsformen - Abschlußbericht. Mainz 1983.
- HOFFMANN, Hansjoachim: Die Konzeption der gymnasialen Oberstufe in den berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren in Berlin. In: Wirtschaft und Erziehung 30 (1978), S. 345-349.
- HOFMANN, Franz: Allgemeinbildung. Köln 1973.
- HOLZAPFEL, Heinrich: Von der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 zur Bonner Vereinbarung von 1972. In: Sebbel, E. (Hrsg.): Die Reform der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Hannover 1976, S. 9-29.
- HOLZAPFEL, Heinrich: Gymnasium - Schule der wissenschaftlichen Grundbildung. In: Die Höhere Schule 31 (1978), S. 264-269.
- HORKHEIMER, Max / ADORNO, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a.M. 1971.
- HORNSTEIN, Walter: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 147-167.
- HUMBOLDT, Wilhelm: Werke in fünf Bänden. (Hrsg. von A. Flitner und K. Giel.) Darmstadt 1960-1981.
- IG METALL (Hrsg.): Stellungnahmen zu Grundsatzfragen der Berufsbildung I. (Schriftenreihe der IG Metall, Nr. 69.) Frankfurt a.M. 1978.

- IG METALL(Hrsg.): Stellungnahmen zu Grundsatzfragen der Berufsbildung II. (Schriftenreihe der IG Metall, Nr. 79.) Frankfurt a.M. 1979.
- IG METALL: Stellungnahme zum Inhalt des 'offenen Briefes in Sachen BGJ' an den Vorsitzenden der IG Metall vom 7. Januar 1981. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 77 (1981), S. 467-470.
- IG METALL (Hrsg.): Qualifizierte Ausbildung für alle. Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. (Schriftenreihe der IG Metall, Nr. 106.) Frankfurt a.M. 1985.
- JUSTIN, Jürgen J.: Das Problem beruflicher Grundbildung und ihrer Didaktik. Eine historische Betrachtung zur Klärung einer aktuellen Frage. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 77 (1981), S. 563-576.
- JUSTIN, Jürgen J.: Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildung. Frankfurt a.M./Bern 1983.
- KADE, Jochen: Berufsbildung zwischen Beruf und gesellschaftlicher Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982), S. 445-453.
- KADE, Jochen: Bildung oder Qualifikation? In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 859-876.
- KAISER, Arnim: Theorie qualitativer Bildungsplanung. Bad Heilbrunn/Obb. 1980.
- KAISER, Arnim: Die didaktische Struktur der gymnasialen Oberstufe. Entwicklungen nach der KMK-Reform von 1972. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 130-151.
- KANT, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Derselbe: Werkausgabe Bd. XI. (Hrsg. v. W. Weischedel.) Frankfurt a.M. 1977, S. 53-61.
- KECKEISEN, Wolfgang: Kritische Erziehungswissenschaft. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 117-138.
- KELL, Adolf: Berufsgrundbildung - Berufspädagogische Perspektiven und berufsbildungspolitische Hoffnungen. In: Schenk, B. / Kell, A. (Hrsg.): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegschule. Königstein/Ts. 1978, S. 12-32.
- KELL, Adolf: Berufsgrundbildung als Teil der Berufsausbildung. In: Bonz, B. / Lipsmeier, A. / Schan, H. (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart 1982, S. 98-132.
- KELL, Adolf: Berufsgrundbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983, S. 161-166.
- KERN, Horst / SCHUMANN, Michael: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München 1984.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Grundfragen der Schulorganisation (1907). München - Düsseldorf 1954.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation (1917). München/Düsseldorf/Stuttgart 1959.
- KIPP, Martin: Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel. Hannover 1978.
- KLAFKI, Wolfgang: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 386-412.

- KLAFFKI, Wolfgang: Zur pädagogischen Bilanz der Bildungsreform. In: Die Deutsche Schule 74 (1982), S. 339-352.
- KLAFFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985.
- KLEMM, Klaus / ROLFF, Hans-Günter / TILLMANN, Klaus-Jürgen: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek bei Hamburg 1985.
- KMK: Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien. (Beschluß v. 29.9.1960; sogenannte Saarbrücker Rahmenvereinbarung.) In: Sammlung der Beschlüsse der KMK. Grundwerk Neuwied 1963, S. 1-4.
- KMK: Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung. (Beschluß v. 28./29.9.1961; sogenannte Stuttgarter Empfehlungen.) In: Sammlung der Beschlüsse der KMK. Grundwerk, Erg.-Lfg. Nr. 1 v. 8.7.1963, Neuwied, S. 5-8.
- KMK: Erklärung der Kultusministerkonferenz zu den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates "Strukturplan für das Bildungswesen" vom 2. Juli 1970. In: Sekretariat der KMK (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1977. Bonn 1977, S. 90-101.
- KMK: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. (Mit einem einführenden Bericht; Beschluß v. 7.7.1972.) In: Sammlung der Beschlüsse der KMK. Neuwied, Erg.-Lfg. 17 v. 18. Dez. 1972, S. 13-29.
- KMK: Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr (Beschluß v. 6. Sept. 1973). In: Sekretariat der KMK (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1977. Bonn 1977, S. 154-158.
- KMK: Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens (Beschluß v. 8.12.1975). In: Sekretariat der KMK (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1977. Bonn 1977, S. 178 f.
- KMK: Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluß der KMK v. 2.12.1977. Neuwied 1978.
- KMK: Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr (Beschluß v. 19.5.1978). In: Sekretariat der KMK (Hrsg.): Rahmenlehrplan für den berufsfeldbezogenen Lernbereich im Berufsgrundbildungsjahr: Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. Neuwied 1978, S. 1-7.
- KMK: Die allgemeine Studierfähigkeit im Konzept der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Anlage zu: Ständige Kommission Schule - Hochschule der WRK / Beauftragte des Schulausschusses der KMK: Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe und allgemeine Studierfähigkeit. Manuskriptdruck, Bonn, 18.1.1982.
- KOCKA, Jürgen: Sozialgeschichte. Begriff - Entwicklung - Probleme. Göttingen 1977.
- KOLL, Hermann Josef: Die Berufsbildungstheorie und die moderne Arbeitswelt. In: Die berufsbildende Schule 25 (1973), S. 149-162 (Teil I), S. 240-246 (Teil II).
- Kollegstufe NW. (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 17.) Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972.
- KONEFFKE, Gernot: Einführung. In: Sextro, H.Ph.: Über die Bildung der Jugend zur Industrie. (Hrsg. von H.-J. Heydorn und G. Koneffke.) Frankfurt a.M. 1968, S. V-XXXIII.

- KRISCHOK, Dietrich: Das methodische Vorgehen bei der Neuordnung der industriellen Metallberufe. In: Die berufsbildende Schule 37 (1985), S. 516-528.
- KÜMMEL, Klaus: Zur Genese des Berufsbildungsgesetzes. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978), S. 32-44.
- KÜMMEL, Klaus: Berufsausbildungskonzepte der deutschen Merkantilisten in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Die berufsbildende Schule 33 (1981), S. 730-736.
- KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG: Berufsgrundbildungsjahr. Erfahrungen, Kritik, Konsequenzen. Köln 1983.
- KUTSCHA, Günter: Wissenschaftliche Grundbildung - ein ungelöstes Problem in Praxis und Theorie der Lehrplanung für die gymnasiale Oberstufe. In: Schenk, B. / Kell, A. (Hrsg.): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegscheule. Königstein/Ts. 1978, S. 33-62.
- KUTSCHA, Günter: Die schwerpunktbezogene Grundbildung in der Kollegscheule - Eine Reformalternative zum Berufsgrundbildungsjahr und zur wissenschaftlichen Grundbildung im Regelschulsystem der Sekundarstufe II. In: Zentrum für pädagogische Berufspraxis an der Universität Oldenburg (Hrsg.): Kooperationsveranstaltung Berufsgrundbildungsjahr. Oldenburg 1981, S. 79-105.
- LASSAHN, Rudolf: Reformversuche zur Einführung neuer Schultypen. In: Lassahn, R. / Stach, R.: Geschichte der Schulversuche. Heidelberg 1979, S. 11-84.
- LEMKE, Ilse G. / LORKE, Ingrid / PAMPUS, Klaus: Zur Strukturierung der Berufsfelder für die Stufe der beruflichen Grundbildung - Probleme und Lösungsansätze. In: Lemke, I.G. / Lorke, I. / Pampus, K. / Pfeiffer, V. / Altenstein, H. / Weissker, D.: Probleme und Aspekte der Berufsfeldeinteilung. (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 36.) Hannover 1975, S. 7-81.
- LEMPERT, Wolfgang: Berufliche Bildung und gesellschaftliche Arbeit. Zur Neuorientierung der Berufspädagogik. In: Hoppe, M. / Krüger, H. / Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung. Frankfurt a.M./New York 1982, S. 29-47.
- LEMPERT, Wolfgang: Beruf und Herrschaft. Zur Kritik und Reform beruflich organisierter Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982), S. 403-416.
- LENNÉ, Helge: Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland. Stuttgart 21975.
- LESCHINSKY, Achim / ROEDER, Peter Martin: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1976.
- LIETH, Elisabeth von der / HANNEMANN, Dieter: Modellversuche zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.) Stuttgart 1980.
- LIPPART, G.: Die Ausbildung des Lehrlings in der Werkstätte. In: Technik und Wirtschaft 5 (1912), S. 501-518.
- LIPSMEIER, Antonius: Vom Beruf des Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68 (1972), S. 21-49.
- LISOP, Ingrid: Berufsgrundbildung in didaktischer Betrachtung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67 (1971), S. 677-690.
- LISOP, Ingrid: Berufspädagogik im Mittelraum oder: Sprengkraft Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 81 (1985), S. 691-708.
- LOHE, Peter: Die Verwirklichung der Oberstufen-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 193-210.

- LOHE, Peter: Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 307-318.
- LUNDGREEN, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918-1980. Göttingen 1981.
- MANZ, Wolfgang: Arbeit, Erziehung, Bildung. In: Beiträge des Workshops Arbeit und Beruf. (Hochschultage Berufliche Bildung '82). Hannover 1982, S. 66-80.
- MARKERT, Werner: Zur bildungstheoretischen Begründung von Projekten zur Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Elemente einer historisch-materialistischen Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 1, 1980, S. 109-120.
- MARX, Karl. In: Marx/Engels: Werke (MEW), Band 16, Berlin 1968.
- MENZE, Clemens: Bildung. In: Speck, J. / Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band I. München 1970, S. 134-184.
- MENZE, Clemens: Zur Entstehung der Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung und ihrer Auswirkung auf die Bildungsorganisation. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 53 (1977), S. 75-89.
- MENZE, Clemens: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover 1975.
- MOLLENHAUER, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1976.
- MÜLLER, Detlef K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Göttingen 1981.
- MÜLLGES, Udo: Bildung und Berufsbildung. Ratingen 1967.
- MÜLLER, Joachim: Berufsgrundbildung und Berufsgrundschule. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 66 (1970), S. 731-753.
- MÜNCH, Joachim / REISCHAUER, Ulrike / SCHMIDT, Richard / SCHULZ, Eckehard: Schulversuche zum Berufsgrundschuljahr II in Rheinland-Pfalz. Abschlußbericht. Mainz 1976.
- Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 19./20.10.1964 ("Hamburger Abkommen"). Abgedruckt in Ulshöfer, R.: Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Heidelberg 1967, S. 65-69.
- NEUNHEUSER, Karlheinz: Die ideologischen Grundlagen des Rahmenplanes. In: Die Höhere Schule 12 (1959), S. 210-214.
- NIPKOW, Karl Ernst: Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft 1977, S. 205-229.
- OFFE, Claus: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a.M. 1975.
- PÄTZOLD, Günter: Einleitung. In: Derselbe (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsausbildung 1918-1945. (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland: Reihe A; Bd. 1.) Köln 1980, S. 1-40.
- PAMPUS, Klaus: Die Verbindung beruflicher Qualifikationen mit allgemeinen Abschlüssen. (Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung. Sonderveröffentlichung.) Berlin 1981.
- PAMPUS, Klaus: Entwicklungstendenzen beruflicher Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Die berufsbildende Schule 34 (1982), S. 165-175 (1. Teil), S. 224-234 (2. Teil).

- PAMPUS, Klaus / WEISSKER, Dietrich: Berufsgrundbildung. In: Rosenthal, H.J. (Hrsg.): Schlüsselwörter zur Berufsbildung. Weinheim und Basel 1977, S. 145-149.
- PAULSEN, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Zweiter Band. (Dritte, erweiterte Auflage, hrsg. von R. Lehmann. Berlin und Leipzig 1921.) Nachdruck, Berlin 1960.
- REITINGER, Joseph: Zurück zu Wilhelm von Humboldt - oder was sonst? Vorüberlegungen zu einer inneren Reform des Gymnasiums. (Bayerischer Philologenverband.) O.O. 1977.
- RICHERT, Hans: Die Neugestaltung der höheren Schulen in Preußen im Jahre 1925. Heidelberg 1967.
- RIEDEL, Hans: Die allgemeine Arbeitsschulung in der technischen Ausbildung. In: Technische Erziehung 3 (1928), S. 83-86.
- RIEDEL, Hans: Eisen und Holz in der Arbeitserziehung. In: Arbeitsschulung 7 (1936), S. 9-14.
- RÖHRS, Hans-Joachim: Die Diskussion über das Problem einer Berufsgrundbildung nach dem Zweiten Weltkrieg im Spiegel der berufspädagogischen Zeitschriften. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67 (1971), S. 691-713.
- RÖMER, Susanne: Die Anwendung moderner Problemlösungsverfahren für die Planung der curricularen Rahmenbedingungen beruflicher Grundbildung. (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 32.) Hannover 1975.
- ROTH, Heinrich: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? oder: Die kommende Revolution der Inhalte. In: Die Deutsche Schule 60 (1968), S. 69-76.
- SEMLER, Christoph: Nützliche Vorschläge von Auffrichtung einer MATHEMATISCHEN Handwercks=Schule bey der Stadt Halle... Halle 1705.
- SEUBERT, Rolf: Berufserziehung und Nationalsozialismus. Weinheim und Basel 1977.
- SEXTRO, Heinrich Philipp: Über die Bildung der Jugend zur Industrie (1785). (Hrsg. von H.-J. Heydorn und G. Koneffke.) Frankfurt a.M. 1968.
- SPRANGER, Eduard: Gesammelte Schriften, Band I-XI. (Hrsg. v. H.W. Bähr u.a.) Heidelberg 1969-1980.
- SCHALLER, Klaus: Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg 1962.
- SCHALLER, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft am Ausgang ihrer Epoche? In: Bildung und Erziehung 38 (1985), S. 357-378.
- SCHENK, Barbara / KELL, Adolf (Hrsg.): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegscheule. Königstein/Ts. 1978.
- SCHEUERL, Hans: Probleme der Hochschulreife. Heidelberg 1962.
- SCHEUERL, Hans: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 1964, 5. Beiheft, S. 96-116.
- SCHEUERL, Hans: Kriterien der Hochschulreife. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), S. 21-35.
- SCHIERSMANN, Christiane: Zur Sozialgeschichte der preußischen Provinzial-Gewerbeschulen im 19. Jahrhundert. Weinheim und Basel 1979.
- SCHINDLER, Ingrid: Die Umsetzung bildungstheoretischer Reformvorschläge in bildungspolitischen Entscheidungen. Saarbrücken 1974.

- SCHINDLER, Ingrid: Die gymnasiale Oberstufe - Wandel einer Reform. Von der "Saarbrücker Rahmenvereinbarung" bis zur "Bonner Vereinbarung". In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 161-191.
- SCHLIEPER, Friedrich / BAUMGARDT, Johannes / STRATENWERTH, Wolfgang: Handwörterbuch der Berufserziehung. Köln 1964.
- SCHMIDT, Hermann: Technologische Veränderungen, Beschäftigung und berufliche Qualifikationen. In: Berufsbildung o.Jg. (1983), Nr. 11, S. 9-14.
- SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte: Verbindliches Berufsgrundbildungsjahr Metalltechnik. Zwei Fallstudien zur Abstimmung und Zusammenarbeit. (Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 59.) Berlin 1983.
- Schulversuch Kollegscheule NW. (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 31.) Köln 1976.
- STÄNDIGE KOMMISSION SCHULE - HOCHSCHULE DER WRK / Beauftragte des Schulausschusses der KMK: Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe und allgemeine Studierfähigkeit. Manuskriptdruck, Bonn, 18.1.1982.
- STALLKNECHT, Franz: Vom neunten Schuljahr zum Berufsgrundschuljahr. In: Die berufsbildende Schule 2 (1950), S. 217-219.
- STEIN, Gerd: Ansätze und Perspektiven kritischer Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Quellen zur Geschichte der Berufserziehung. Dokumente und Texte zur Reform der Lehrlingerziehung im Gewerbe des 18. Jahrhunderts. Wuppertal 1969.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Kernprobleme der Berufsgrundbildung. Eine historisch-systematische Analyse im Dienste eines modernen Ausbildungskonzepts. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67 (1971), S. 652-677.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die Berufsgrundbildung als "Gelenk" zwischen vorberuflicher und Berufsfachbildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5 (1976), S. 2-5.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Das Berufsgrundbildungsjahr - Ziele, Entwicklungen, Probleme. In: Zentrum für pädagogische Berufspraxis an der Universität Oldenburg (Hrsg.): Kooperationsveranstaltung Berufsgrundbildungsjahr. Oldenburg 1981, S. 7-22.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Geschichte der beruflichen Bildung. Ihre Theorie und Legitimation seit Beginn der Industrialisierung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 173-202.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983, S. 186-189.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die Berufsschule als "Drehscheibe" des beruflichen Bildungsweges. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 81 (1985), S. 677-691.
- STRZELEWICZ, Willy: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. In: Strzelewicz, W./ Raapke, H.-D. / Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966, S. 1-38.

- STÜTZ, Gisela: Berufspädagogik unter ideologischem Aspekt. Frankfurt a.M. 1970.
- STUKE, Horst: Aufklärung. In: Brunner, O. / Conze, W. / Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 243-342.
- TITZE, Hartmut: Erziehung und Bildung in der historisch-materialistischen Position. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 42-54.
- TOLLKÖTTER, Bernhard: Arbeit, Bildung, Gesellschaft. Wuppertal u.a. 1970.
- Tübinger Beschlüsse. In: Ulshöfer, R. (Hrsg.): Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Heidelberg 1967, S. 21-25.
- Tutzingen Maturitätskatalog. In: Scheuerl, H.: Probleme der Hochschulreife. Heidelberg 1962, S. 155-157.
- VIERHAUS, Rudolf: Bildung. In: Brunner, O. / Conze, W. / Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart 1872, S. 508-551.
- VILLAUME, Peter: Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei? (1785). In: Blankertz, H.: Bildung und Brauchbarkeit. Braunschweig 1965, S. 69-142.
- WEIDMANN, Gerhard: Die politisch-administrative Genese der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung von 1978. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 75 (1979), S. 163-178.
- WEISSKER, Dietrich / ALTENSTEIN, Helmut / KOCH, Johannes / POPP, Josefine / SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte: Erprobung schulischer Berufsgrundbildung in Abstimmung mit der betrieblichen Fachbildung. (Bundesinstitut für Berufsbildung. Schriften zur Berufsbildungsforschung. Band 54.) Hannover 1979.
- WESTPHALEN, Klaus: Gymnasialbildung und Oberstufenreform. Donauwörth 1979.
- WIEDEMANN, Hartmut: Berlin: Technisch orientierte gymnasiale Oberstufen an berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren. In: Die berufsbildende Schule 35 (1983), S. 220-229.
- WIEMANN, Günter: Reformstrategien zur Einführung des Berufsgrundbildungsjahres. Zehn Jahre BGJ in Niedersachsen. In: Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er Jahre. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 4. Beiheft. Wiesbaden 1983, S. 110-122.
- WIEMANN, Günter: Lernstufen und Lernorganisation im "Beruflichen Bildungsweg". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 81 (1985), S. 708-719.
- WRK (Westdeutsche Rektorenkonferenz): Zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Thesen des 122. Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz. In: Dieselbe: Arbeitsbericht 1977, Bonn - Bad Godesberg 1977, S. 193-197.
- ZEDLER, Reinhard: Von der Utopie zur Realität - berufliche Grundbildung im Berufsfeld Metalltechnik. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 38 (1986), S. 237-241.
- ZIMMERMANN, Hildegard: Doppeltqualifizierende Bildungsgänge. Weinheim und Basel 1982.
- ZIMMERMANN, Werner / HOFFMANN, Jörg: Die gymnasiale Oberstufe. Grundzüge - Reformkonzepte - Problemfelder. Stuttgart 1985.

