

Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen¹

I.

Triumph der Berufsbildung oder Verflüchtigung des Streitgegenstandes

Traditionellem Verständnis zufolge müßte mit einer Überlegung, die sowohl das Gymnasium als auch die Berufsschule berührt, eine dreifache Problematik thematisiert werden, nämlich die des „Berufs“, die der „Bildung“ und die des Verhältnisses beider. Letzteres hat die deutsche Pädagogik während des ganzen 19. Jahrhunderts nur negativ reflektiert, nämlich unter dem Gesichtspunkt einer vorgeblich dem „rein Geistigen“ verpflichteten allgemeinen Menschenbildung, die, wie auch immer sich ihr wechselnder Bezug auf die herrschenden Kräfte der Zeit gestaltete, jedenfalls peinlich getrennt sein wollte von banaischen Berufszwecken. Mit beginnendem 20. Jahrhundert änderte die von da an auftretende Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Situation insofern, als sie, insbesondere in Gestalt der Berufsbildungstheorie, ihre vornehmste Aufgabe darin sah, die Isolierung der Pädagogik von politisch-gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Aufgaben zu überwinden. Jahrzehntelang hatte dieses Bemühen nur begrenzten Erfolg, nämlich allein innerhalb des Aufbaus des berufsbildenden Schulwesens und auch hier vorwiegend indirekt, nämlich in ihrer Wirksamkeit beschränkt auf die Ausbildung der Handels-, Gewerbe- und Landwirtschaftslehrer. Die Probleme der betrieblichen Berufsausbildung wurden nicht systematisch bearbeitet, vielmehr erschien das vorgegebene „duale System“ als eine feststehende Größe. Kritische Auseinandersetzungen gab es allenfalls hinsichtlich der abzugrenzenden Bereiche der beiden Partner, also bezogen auf das Zusammenwirken beruflicher Schulen und Betriebe an der gemeinsamen Aufgabe. Darüber hinaus trat die Berufspädagogik, sofern sie überhaupt die Betriebsausbildung berücksichtigte, als Apologet traditioneller Formen auf. Die Leitbilder des „Handwerkers“, des „königlichen Kaufmanns“ und des auf eigener Scholle wirkenden „Landwirtes“ schienen mehr oder weniger deutlich prononciert die Basis zu sein sowohl für Berufsbildungstheorien

1 Wiederabdruck von: Herwig Blankertz: „Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen“ in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 68. Jg., Heft 1, 1972, S. 2-20 Franz Steiner Verlag, Wiesbaden 1972.

als auch für angemessene Ausbildungskonzeptionen, ja man kann noch weitergehen und konstatieren, daß eine zusammenhängende Rechtfertigung der handwerklichen Berufserziehung überhaupt erst von Wirtschaftspädagogen, nicht etwa von den Vertretern des Handwerks selbst, entwickelt worden ist. Eine von daher bedingte konservative Tendenz war solange verdeckt, wie sich die Polemik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gegen überlieferte Auffassungen von der Bildungsirrelevanz ökonomischer, technischer und beruflicher Anforderungen richten konnte. Denn wie stark oder schwach berufsbildungstheoretische oder wirtschaftspädagogische Sätze auch immer begründet sein mochten, so konnte die Stoßrichtung doch als progressiv gelten. Dieser Vorzug ist indessen dahin: Während das lang erstrebte Ziel in greifbare Nähe rückt, der inhaltliche Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung theoretisch, didaktisch und schulorganisatorisch schwindet, kann die schließliche Honorierung der Bemühungen, Berufsausbildung als Medium der Bildung auszuweisen, kaum als Triumph, eher schon als Verflüchtigung des Streitgegenstandes erläutert werden. Der Sachverhalt läßt sich ablesen an den ideologiekritischen Rückfragen, denen Berufsbildungstheorie und Wirtschaftspädagogik ausgesetzt sind, Fragen nach der Funktion von Beruf und Bildung im Kontext von Ausbildung und Herrschaft, Fragen nicht zuletzt auch nach der Funktion der Wirtschaftspädagogik als Unternehmerideologie. Vor diesem Hintergrund ist verständlich, warum die Berufsschule angesichts einer schulpolitischen Entwicklungslinie, durch die ihre kühnsten Träume Realität zu werden versprechen, sich gleichwohl mit ihren eigenen Versäumnissen und mit der Unzulänglichkeit ihrer theoretischen Sicherung konfrontiert sieht. Erscheint sie mehr als verlängerter Arm der vielfältig diskreditierten „volkstümlichen Bildung“, d.h. einer die Chancengleichheit befestigenden Instanz, denn als das, wofür sie sich selbst gehalten hat, so steht sie in der Tat nicht besser da als die gymnasiale Oberstufe. Deren Tradition ist freilich länger und ansehnlicher, ihr Ende noch schwerwiegender, wenn vielleicht auch eher vorstellbar.

Die pessimistische Betrachtung ist indessen nur die halbe Wahrheit, der andere Teil besteht darin, daß die Mängel und Schäden nur überwinden, die produktiven Intentionen von gymnasialer Oberstufe wie Berufsschule in Zukunft nur noch dann realisierbar sein werden, wenn – auf längere Sicht – beide aufhören, in ihrer bisherigen Form zu existieren. Die nachfolgenden Ausführungen sind vor allem als der Versuch einer Begründung dieser Prognose zu lesen.

II. Vorbemerkungen zum nordrhein-westfälischen Schulversuch

Im Lande Nordrhein-Westfalen wird gegenwärtig ein Schulversuch vorbereitet von einer Kommission, die der Kultusminister des Landes Ende 1970 berief und der er die Bezeichnung „Planungskommission Kollegstufe“ gab. Kollegstufe sollte hier die Bezeichnung sein für eine Organisation der Sekundarstufe II in Form einer Gesamtoberstufe. Die Planungskommission, bestehend aus Schulpraktikern des Gymnasiums, der berufsbildenden Schulen und des zweiten Bildungsweges, Vertretern der Schüler an Gymnasien und Berufsschule, Elternvertretern, Ministerialbeamten und Wissenschaftlern, erhielt den Auftrag, den in der Regierungserklärung vom 28.7.1970 angekündigten und im Nordrhein-Westfalen-Programm 75 umrissenen Schulversuch mit detaillierten Empfehlungen vorzubereiten. Der Planungskommission waren als Vorgaben einige Bedingungen gesetzt, insbesondere die,

- eine Konzeption der Sekundarstufe II zu entwickeln, die die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Lehrgängen zum Versuchsgegenstand mache, und zwar in curriculärer wie in organisatorischer Hinsicht,
- den Endausbau der Kollegstufen als selbständige Schulen vorzusehen,
- den Versuch bis zum Jahre 1970 auf 30 Standorte ausdehnen zu können.

Die Planungskommission entwickelte ein Modell, das die wichtigsten Linien aus dem Strukturplan der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, des Bildungsberichtes 1970 der Bundesregierung und des Bildungsgesamtplanes aufnimmt und außerdem die gegebenen Zuständigkeiten wie Kompetenzen berücksichtigt. Ab 1972 sollen jährlich IC Kollegstufen gegründet werden, zunächst in einer Vorlaufphase, die in den für den Versuch ausgewählten Schulen die notwendigen Vorkehrungen trifft und die Zusammenarbeit der Lehrer der verschiedenen Schulen einleitet, dann übergehend in die Hauptphase, die die tatsächliche und vollständige Integration von gymnasialen Oberstufen mit berufsbildenden Schulen zu organisatorisch selbständigen, völlig neuen Schulen leisten soll.

Gegenwärtig wagt kein anderes Bundesland einen so weitgehenden Schulversuch. Der Versuch geht über alle bisherigen Projekte hinaus, weil es hier nicht allein darum geht, die Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens zu überwinden, wie das bei der Gesamtschule der Fall ist, sondern „Allgemeinbildung“ als schulorganisatorisches Prinzip und speziell differenzierendes Kennzeichen der gymnasialen Oberstufe gegenüber allen anderen Ausbildungsinstitutionen der Sekundarstufe II zu beseitigen. Nach langjährigen, vorwiegend akademisch geführten bildungstheoretischen Auseinandersetzungen sowie reformverheißenden, aber verbal bleibenden Absichtserklärungen vie-

ler Gremien und Ausschüsse, nimmt der nordrhein-westfälische Schulversuch nunmehr eine der wichtigsten bildungspolitischen Aufgaben der 70er Jahre in Angriff, den Prüfstein demokratischer Schulreform überhaupt. Das Ergebnis wird Folgen haben, die weit über Nordrhein-Westfalen hinausreichen; das ist schon jetzt abzulesen an der Aufmerksamkeit, die dem Kollegstufenversuch von den Kultusministerien der anderen Bundesländer, vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und von der Bund-Länder-Kommission gewidmet wird.

Der in der These, der Kollegstufenversuch sei der Prüfstein demokratischer Schulreform überhaupt, enthaltene Anspruch will im einzelnen erläutert und begründet sein. Der Anspruch läßt es indessen kaum sinnvoll erscheinen, von der Kollegstufe zu reden, indem nur von ihr allein gesprochen würde. So ist auch die Planungskommission davon ausgegangen, daß das Ziel der der Kollegstufe vorausliegenden Sekundarstufe I damit fixiert sei, nach 10jähriger Vollzeitschulpflicht alle 15jährigen bis zum Abitur I (bisher: mittlerer Bildungsabschluß) zu führen. Stellvertretend für andere Belege sei auf den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates verwiesen: er enthält – für einen längeren Planungszeitraum – genau diese Zielprojektion und macht damit praktisch die Gesamtschule bis zum Ende der Mittelstufe maßgeblich, Gesamtschule zumindest in dem Sinne, daß alle Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe I bis zur 10. Klasse dem didaktischen Prinzip und der schulrechtlichen Norm nach die gleiche Qualifikation anzustreben haben. Wenn nun dieser Einheitlichkeit des Bildungsganges gegenüber die Sekundarstufe II die Lernenden zu unterschiedlichen Abschlüssen und inhaltlich durchaus voneinander abweichenden Qualifikationen führen muß, so hat jedes dafür angebotene Konzept sein Differenzierungsprinzip zu rechtfertigen; und zwar zu rechtfertigen mit der Frage, inwieweit die für die Reform des gesamten Bildungswesens eingebrachten Prämissen konkretisiert, ob und inwieweit sie hier zu Ende gedacht oder durch verdeckte Nebenentscheidungen gebrochen sind.

Dieser Zusammenhang soll hier für die Empfehlung, den die Planungskommission vorbereitet, diskutiert werden. Die endgültige Empfehlung liegt noch nicht vor; sie ist für Ende 1971/Anfang 1972 zu erwarten. Die Planungskommission hat indessen unter dem Datum vom 1.6.1971 eine Kurzinformation über den Stand der Beratungen vorgelegt. Dieser Text diene als Grundlage für mehrere Gesprächsrunden mit Vertretern der Lehrerverbände, der Schulträger, der Kirchen und mit dem Landesausschuß für Berufsbildung, in denen die Position vor der Entwicklung der Detailkonzeption und vor der definitiven Beschlußfassung abgeklärt werden sollte. Unter Berücksichtigung der „Kurzinformation“ und des Verlaufs der Gesprächsrunden lassen sich die Umriss der Kollegstufe, wie sie die Planungskommission vorschlagen wird, schon jetzt deutlich erkennen. Diese Umriss sollen hier zunächst in 6 Thesen vorgestellt werden.

III.

6 Thesen zur Gestalt der Kollegstufe

1. Organisatorische Integration

Die Kollegstufe integriert die bisherige gymnasiale Oberstufe mit berufsbildenden Schulen verschiedener Art einschließlich der Pflichtberufsschule zu einer organisatorisch selbständigen Schulform. Welche Einrichtungen der Berufsausbildung integriert werden, wird innerhalb der 30 Versuche variieren und dadurch unterschiedliche Akzente ermöglichen. Jedes Kolleg aber wird eine gymnasiale Oberstufe und eine Berufsschule enthalten; daß letztere unabdingbar sei, war nicht in den ministeriellen Vorgaben, die nur allgemein von der Vorbereitung auf Studium und Beruf sprachen, enthalten, sondern ist eine Kommissionsentscheidung.

2. Unterrichtsorganisation

In dieser neuen Schulform wird an die Stelle des Klassenunterrichts das Kursystem treten, und zwar vollständig, also keine Dualität von klassengebundenem Kernunterricht und differenzierendem Kursunterricht. Vielmehr soll ein System von Basis- und Spezialkursen, von polyvalenten und thematisierten Kursen vertikale und horizontale Flexibilität ermöglichen. Vertikale Flexibilität meint hier die individuelle Variation des Lerntempos, d.h. die auf 3 Jahre angelegte Kollegstufe kann von einem Kollegiaten auch in 2 Jahren absolviert werden, ohne daß er „gesprungen“ wäre, ebenso wie er auch 4 Jahre im Kolleg verweilen kann, ohne „sitzengeblieben“ zu sein; horizontale Flexibilität meint das gemeinsame Lernen von Kollegiaten unterschiedlicher Bildungsgänge an ganz oder partiell übereinstimmenden Aufgaben.

3. Schwerpunktprofile

Die Individualisierung gilt nicht nur für das Lerntempo, sondern auch für die Lerninhalte: der gymnasiale Kanon, ja überhaupt die Vorstellung von einer in bestimmten Fächern materialisierten Allgemeinbildung wird restlos aufgegeben. Das Kernstück der curricularen Konzeption der Kollegstufe ist die Bildung von Schwerpunktprofilen, die Raum und Motivation schaffen für konzentrierte Arbeit an den Sachfragen des künftigen Studiums oder Berufs und damit die materiell propädeutische Seite wiederherstellen, die das Abitur als Ausweis der Studierfähigkeit einmal hatte, aber nicht festhalten konnte, und die die Berufsqualifikationen jenseits in gefaßter Anpassung überhaupt erst gewinnen müssen.

4. Didaktisches Kriterium

Konzentration der Arbeit auf selbst gewählte Schwerpunkte erlaubt die Festlegung auf wissenschaftspropädeutischen Unterricht als durchgehendes Kennzeichen der Didaktik der Kollegstufe. Es wird kein studienbezogenes oder

berufsqualifizierendes Schwerpunktprofil ohne Anteil von wissenschaftspropädeutischem Unterricht zulässig sein.

5. Curriculare Integration

Kurssystem, Schwerpunktbildung und Wissenschaftspropädeutik ermöglichen eine weitgehende curriculare Verknüpfung aller Bildungsgänge, halten sie gegeneinander offen und ordnen die Qualifikationsstufen im Baukastensystem einander zu. Die curriculare Integration ist in doppeltem Sinne zu verstehen und von der Kollegstufe anzustreben: zunächst handelt es sich um Qualifikationsstufen im Baukastensystem, d.h. beispielsweise daß Kurse des berufsqualifizierenden Schwerpunktes Elektrostallateur der dualen Lehrlingsausbildung in hohem Maße identisch sind mit einem Teil der Kurse eines vollzeitberuflichen Ausbildungsganges elektrotechnischer und elektronischer Fachrichtung, diese Kurse wiederum anrechenbar sind auf die Qualifikationsstufe der Fachhochschulreife der Abteilung Technologie, diese Kurse aber ganz oder teilweise identisch sind mit bestimmten Kursen des studienbezogenen Profils Physik. Die curriculare Integration verfolgt aber nicht nur die gleichsam aufsteigenden Qualifikationen gleicher Fachbereiche, sondern erstreckt sich auch auf die Verknüpfungsmöglichkeiten ganz unterschiedlicher Schwerpunkte. Das Profil Mathematik beispielsweise umfaßt eine aufsteigende und sich differenzierende Linie von Kursen, die zugleich so angelegt sind, daß sie für alle anderen Profile, die unter irgendeinem Aspekt Mathematik benötigen, verwendbar sind, also auf jeden Fall für naturwissenschaftliche und technologisch-berufsqualifizierende Profile, für wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Profile einschließlich ihrer berufsqualifizierenden Varianten, für sprachwissenschaftliche Profile, sofern sie mathematische Richtungen der Linguistik und Informationsästhetik einbeziehen, aber auch für ein eventuelles Schwerpunktprofil Philosophie.

6. Bildungstheorie

Wissenschaftspropädeutik übt die Spezialisierung ein, die die Signatur der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation ist. Die Kollegstufe, der falschen Sehnsucht nach dem verlorenen Ganzen ledig, überwindet Spezialisierung, indem ihre Didaktik im Medium des Speziellen selber die Dimension der Kritik entfaltet.

IV.

4 Thesen zu den Risiken des Versuchs

Die Planungskommission hat ihre Festlegung weder blindlings getroffen, noch auch in einsamer Zurückgezogenheit. Die Einwände und Bedenken, die in der Kommission selbst bedacht und die bei verschiedenen Gelegenheiten von den Kolleginnen und Kollegen aus den Schulen und von den Vertretern interessierter Institutionen geltend gemacht wurden, dürfen nicht verschwiegen werden.

Bevor ich den Begründungskontext entwickle, will ich darum in 4 Thesen die wichtigsten Einwände rückhaltlos vorstellen – es ist notwendig, die Risiken klar zu sehen, wenn das Gewicht, das die Planungskommission ihren Entscheidungsgründen beimißt, beurteilt werden soll.

1. Niveausenkung

Die traditionelle höhere Schule, das sogenannte grundständige, neunklassige Gymnasium wurde bisher nur gleichsam von unten her in Frage gestellt: die Versuche um Einführung einer sechsjährigen Grundschule unmittelbar nach dem Kriege, die auf die Dauer erfolgreich nur in Berlin waren, dann die von dem Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen vorgeschlagene Förderstufe, die ebenfalls die 5. und 6. Klasse betraf, schließlich die Diskussion um die Gesamtschule und die ersten Versuche, die die Mittelstufe des Gymnasiums bis einschließlich der 10. Klasse umfaßt. Unangetastet blieb demgegenüber die Oberstufe. Diese gymnasiale Oberstufe aber ist Gegenstand des Kollegstufenversuchs, und zwar als Abtrennung vom bisherigen schulorganisatorischen Zusammenhang. Ohne Umschweife muß gesagt werden: mit der Kollegstufe hat das Gymnasium aufgehört zu bestehen. Nun hat das deutsche Gymnasium vielfältige Kritik auf sich geladen, es hat aber auch Hervorragendes geleistet. Wenn der Kollegstufenversuch zu Verhältnissen führt, die der amerikanischen High School entsprechen, so würde das einen Niveauverlust erheblichen Ausmaßes bedeuten. An den Kollegstufenversuch ist demzufolge die Frage zu stellen, ob solcher Niveauverlust unausweichlich sei und wenn er eintrete, was dann auf der Habenseite dem gegenüberstehe und ob dieses den Preis wert sei.

2. Verlust der Allgemeinbildung

Aber selbst wenn kein Niveauverlust eintrete, wenn vielleicht sogar infolge der Konzentration auf Schwerpunktprofile eine Niveausteigerung im Sinne der didaktisch intendierten Wissenschaftspropädeutik eintrete, dann sei doch das Risiko der Vereinseitigung, des Fachidiotismus und des Verlustes des übergreifenden, humanisierenden Horizontes gegeben. Die Planungen mögen wohl im Prinzip der allgemeinen Hochschulreife festhalten, gleichwohl müsse damit gerechnet werden, daß sich eben dieses Prinzip nicht halten lasse, dann nämlich nicht, wenn der erwartete Transfereffekt nicht eintrete und die hohen Spezialleistungen eben nur eine Propädeutik für ganz bestimmte, nämlich die jeweils entsprechenden Fachstudien leiste. Dieser Effekt würde aber bedeuten, daß die Jugendlichen in der 11. Klasse, also im Alter von 16 Jahren bereits genötigt würden, Studien- und Berufsentscheidungen praktisch unwiderruflicher Art zu treffen.

3. Politisierung der Schule

Anstelle der Allgemeinbildungs-idee tritt im Kollegstufenkonzept als Korrektiv gegen die Vereinseitigung durch Spezialisierung die politische Kritik von Wissenschaft und Technologie als Instrumente gesellschaftlicher Herrschaft. Das

damit gegebene Risiko ist zu bezeichnen in einer hemmungslosen Politisierung der Schumatmosphäre und wird in Verbindung gesehen mit den erforderlichen Größenordnungen, die bei ca. 3 000 Schülern liegen – eine Zusammenballung von jungen Menschen im kritischen Alter aus allen Sozialschichten, ein geradezu künstlicher Aufbau von Konfliktmassen.

4. Entspezialisierung der Berufsausbildung

Die Berufsschule ist aus der allgemeinen Fortbildungsschule entstanden. Seit Georg Kerschensteiner die Preisfrage der Erfurter Akademie der Gemeinnützigen Wissenschaften nach den Möglichkeiten, die männliche Jugend zwischen Volksschulentlassung und Heeresdienst für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu gewinnen, im Jahre 1901 mit der These „durch Berufserziehung“ beantwortete, hat die Berufsschule ein halbes Jahrhundert darum gekämpft, eine entsprechende Organisationsform zu finden und lückenlos durchzusetzen. Als Ideal mußte die aufsteigende Einberufsklasse erscheinen, d.h. eine Schulklasse, in der nur Schüler sitzen, die den gleichen Beruf erlernen und sich im gleichen Lehrjahr befinden, damit der Unterricht in ständigem Wechselbezug von Theorie und Praxis gehalten werden kann, sei es als Vor-, Gleich- oder Nachlauf. So gut oder so schlecht diese Koordination im einzelnen gelungen sein mag, jedenfalls wird die Kollegstufenkonzeption den für die Berufsschule bisher konstitutiven unterrichtsorganisatorischen Zusammenhang zerschlagen. Wenn die Kollegstufe auch auf Spezialisierung setzt und insofern einer Schwerpunktbildung entsprechend der Berufsqualifikationen entgegengukommen scheint, so muß doch der vom didaktischen Programm der Wissenschaftspropädeutik ausgehende Druck zu einer Generalisierung und Abstraktion führen, die den praxisbezogenen berufskundlichen Unterricht aushöhlt. Ein Weg zurück zur Fortbildungsschule würde eine Katastrophe für die berufliche Nachwuchsbildung sein, überdies auch Verlust der Motivation bei den Lernenden.

Wenn nun die Risiken der Niveausenkung, des Verlustes von Allgemeinbildung, der Politisierung, der Entspezialisierung der Berufsausbildung drohen, wer rät dann zur Kollegstufenreform? Zunächst einmal ist völlig klar: die Entscheidung, die Kollegstufenreform zu wagen, in einer ganz bestimmten Form zu wagen und die Risiken in Kauf zu nehmen, ist eine politische Entscheidung, die der Kultusminister und mit ihm das Landeskabinett gegenüber dem Landtag und letztlich den Wählern zu verantworten hat. Die Frage, wer aber nun die Politiker ermutigt, eine so weitreichende Entscheidung zu treffen, kann in zweifachem Sinne gemeint sein, einmal nämlich als Frage nach den Personen, die den Rat erteilen, oder auch als Frage nach den Instanzen, durch die solcher Rat abgesichert erscheint: Wissenschaft, ökonomische Interessen, bestimmte Ideologien, politische Überzeugungen, Weltanschauungen usw. Ich werde versuchen, die Beantwortung auch dieser Frage in die Entwicklung der Entscheidungsgründe miteinzubeziehen.

V.

Motive und Entscheidungsgründe

1. Chancengleichheit

Neuere Reformpläne für das Bildungswesen in der Bundesrepublik berufen sich als Legitimationsbasis für die Veränderungsabsicht überhaupt immer häufiger auf die verfassungsmäßig verbürgten Grundrechte, d.h. sie bieten die besseren Möglichkeiten im Selbstverständnis unserer Republik für die Reform des Unterrichtswesens auf. So argumentiert nicht nur die Bundesregierung, sondern auch der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates:

- er verwirft jeden Gedanken an Restriktion, verneint dirigistische Maßnahmen, stellt die individuelle Förderung des Einzelnen und die Freigabe seiner Subjektivität bis hin zur produktiven Einseitigkeit in den Vordergrund, ohne damit die gesellschaftlich gebotene Verteilerfunktion zu ignorieren. Nun ist die Verknüpfung von Schulreform mit Staats- und Verfassungsverständnis an sich natürlich nichts Überraschendes. Dem historisch Interessierten fallen sofort bestimmte Formulierungen aus dem Umkreis der humboldt-süvernischen Reform von 1810 ein. Aber auch bezogen auf die Bundesrepublik machte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen im Jahre 1960 geltend, an der Schulreform werde sich erweisen, ob unsere Demokratie die Kraft und die Reife besitze, ihren tragenden Einrichtungen eine Gestalt zu geben, die dem Geist ihrer Verfassung entspricht. Aber dieser Satz stand nicht etwa am Anfang des Rahmenplans, sondern als Schlußsatz am Ende der Antwort auf die öffentliche Diskussion des Rahmenplans; und zwar hatte er hier eigentlich nur eine beschwörend-pathetische Funktion, gerichtet an die Öffentlichkeit, sich überhaupt der Notwendigkeit einer tiefgreifenden Reform zu stellen, nicht aber fungierte er als ein begründendes Prinzip für die einzelnen Reformvorschläge selbst. Das aber ist nun genau der Argumentationszusammenhang neuerer Reformpläne:
- im Strukturplan etwa heißt es völlig eindeutig und apodiktisch: „Aus den Grundrechten lassen sich allgemeine, für alle Bereiche des Bildungswesens gültige Ziele ableiten.“ Dieser Satz enthält einen ebenso schwierigen wie interessanten Komplex, der hier nicht im einzelnen weiterzuerfolgen ist, vielmehr muß nur, auf eine einzige Formel gebracht, die vom Standpunkt dieser Ableitung aus zu folgernde Zielprojektion genannt werden: materiale Chancengleichheit für alle. Bisher wurden die Grundrechte formal juristisch interpretiert. Das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit etwa, das Recht auf die freie Berufswahl und das Recht auf freien Zugang zu allen öffentlichen Bildungseinrichtungen wurden formal verstanden insofern, als dabei immer vorausgesetzt war, daß das Individuum, welches solche Rechte wahrnehmen wollte, selbst dafür aufzukommen habe, sich in den jeweils erforderlichen Qualifikationsstand zu versetzen. Nachdem

Armut im ursprünglichen Sinne des Wortes als die Lebensbedingung am Rande des objektiven Existenzminimums in der industriestaatlichen Wohlstandsgesellschaft weitgehend beseitigt war, der Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen gebührenfrei und überdies noch allgemeine Stipendieneinrichtungen, auf die unter bestimmten Bedingungen für finanziell Schwächere geradezu ein Rechtsanspruch besteht, eingerichtet waren, schien Chancengleichheit im Sinne einer formal rechtlichen Interpretation durchaus gewährleistet. Niemand, der begabt – was immer das heißen mochte –, der intelligent, der leistungsfähig, der fleißig war, durfte behaupten können, in seinem Bildungsstreben durch äußere Gründe behindert zu sein, bzw. wo das dann doch noch der Fall sein mochte, sollte es nur eine Frage der Zeit sein, bis auch hier Abhilfe geschaffen war.

Wenn gleichwohl der Prozentsatz eines Jahrganges, der das Abitur erreicht, der ein akademisches Studium absolviert, verhältnismäßig gering ist, so liegen zunächst 2 Erklärungen bereit, nämlich entweder, daß eben der Prozentsatz der für dahingehende Aufgaben Begabten nicht größer sei, daß ein politisch forcierter Ausbau der Bildungseinrichtungen also nur zu Nivellierung und Leistungsabfall führen könne, oder daß die Gesellschaft für eine größere Zahl so Ausgebildeter kein Bedürfnis habe, und zwar in dem doppelten Sinne, daß die politisch forcierte Ausweitung des Bildungswesens einerseits das sogenannte akademische Proletariat hervorbringe, andererseits einen ökonomisch untragbaren Ausbau der Bildungseinrichtungen bei gleichzeitigem Entzug von Arbeitskräften aus der Produktion bedeute. Die beiden Argumente – es gibt nicht mehr „Begabte“, und die Gesellschaft hat kein Bedürfnis für eine größere Zahl höher Qualifizierter – mußten nicht einmal alternativ verstanden werden, sondern wurden und werden auch ergänzend vertreten in dem Sinne etwa, daß eine glückliche Übereinstimmung zwischen der Summe der Begabungen, Neigungen und Interessen in einem Volk und den gesellschaftlichen Anforderungen bestehe. Demgegenüber sei hier nur an Folgendes erinnert: der Prozentsatz der akademisch Gebildeten hat sich in den letzten 200 Jahren unaufhörlich vergrößert. Die Zahl der „Begabungen“ ist also offenbar direkt proportional mit dem ökonomischen Interesse an wissenschaftlich ausgebildetem Personal gestiegen; kritisch gesprochen: Begabung ist keine Naturkonstante, sondern durch organisierte Lernprozesse einflußbar. Darüber hinaus korreliert der Erfolg in den weiterführenden Bildungseinrichtungen mit der Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialschichten in sehr hohem Maße. D.h., daß *entweder* schwächere intellektuelle Begabung der Grund für die Zugehörigkeit zu einer niederen Sozialschicht ist – und in bestimmten organologischen Gesellschaftstheorien wird das dann „natürlich“ genannt – *oder* umgekehrt: die sozialschichtspezifischen Modi der Sozialisation bedingen dasjenige, was in unseren Schulen als Begabung, als Intelligenz, als Leistungsstreben konstatiert wird.

Eine Organisation des Bildungswesens, in der die Kollegstufe einen Platz hat, hat vom letzteren auszugehen; sie muß das tun, weil nur unter der Voraussetzung eines dynamisierten Begabungsbegriffs es sinnvoll ist, materiale Chancengleichheit als Aufgabe des Bildungswesens zu fordern. Es handelt sich ja darum, nicht länger danach zu fahnden, ob es irgendwo noch vorweg definierte Begabungen gibt, die nicht in die ihnen gemäßige Bildungseinrichtungen gefunden haben, sondern – jetzt etwas überpointiert, aber zur Klärung der Fronten gesagt – darum, die sogenannten Unbegabten aus dem Bann ihrer Benachteiligung zu lösen und dadurch erst die Gleichheit der Chancen herzustellen, bzw. genauer gesagt, die Ungleichheit der Chancen zu verringern und jedenfalls diejenigen Benachteiligungen zu beseitigen, die sich bisher daraus ergaben, daß sich die gesellschaftlichen Klassenstrukturen im Bildungswesen spiegelten. Diese Einschränkung ist erforderlich, um der falschen Vorstellung zu begegnen, das Bildungswesen allein könnte jemals Chancengleichheit herstellen oder noch spezifischer gesagt: als ob daraus, daß Schule die Chancengleichheit nicht hervorbringt, geschlossen werden dürfte, sie sei überhaupt nicht herstellbar. Aber: ist sie auch nicht Aufgabe der Schule allein, so muß doch Schule das ihre dazu beitragen. Auf die Organisation der Kollegstufe bezogen setzt sich diese gesellschaftspolitische Maxime um als Frage an die Pädagogik, nämlich ob der größere Teil der Jugend, der frühzeitiger als andere Gruppen in eine bisher vorwiegend praxisorientierte Berufsausbildung entlassen wird, nur zu Anpassung und Gehorsam erzogen werden soll oder ob „mehr Demokratie wagen“ gerade auch hier, für die Arbeiterjugend, die Chance zur vollen beruflichen und politischen Mündigkeit heißen muß.

Die Planungskommission beantwortet diese Frage positiv und votiert damit für eine Integration aller berufsbildenden Schulen in die Kollegstufe. Der entsprechende Passus im Strukturplan, der vor eben dieser Folgerung zurückschreckt, ist unvereinbar mit den vom Strukturplan selbst explizierten Grundsätzen.

2. Wissenschaftspropädeutik

Als didaktischer Kern aller Bildungsgänge der Kollegstufe wird die Wissenschaftspropädeutik bezeichnet, und jedenfalls ist als unnachlässliche Maxime festgelegt, daß es keine studienbezogenen und berufsqualifizierenden Schwerpunktprofile ohne Anteil an wissenschaftspropädeutischem Unterricht geben dürfe. Diese Herausstellung des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts ist zunächst auf die Stellung des Kollegs im vertikalen Verbund des Bildungswesens zu sehen, als der letzte Abschnitt der Sekundarstufe und d.h. als der Übergang zu den Hochschulstudien und zum Beruf. Aus dieser Stellung ergibt sich das didaktische Gewicht der Wissenschaftspropädeutik: später, während der Studien an Universitäten und Hochschulen kann diese Propädeutik nur als notwendiges Begleitthema von Lernprozessen auftreten, vorher, in vorangegangenen Schulstufen, konnte sie nur partieller Vorgriff sein. Die Kollegstufe

aber verlangt Wissenschaftspropädeutik als systematisch reflektiertes und systematisch praktiziertes Hauptthema. Wenn die materiell-propädeutische Seite der Studierfähigkeit entschieden besser als im gegenwärtigen Bildungssystem erreicht werden soll, muß der Unterricht bis zu diesem Zeitpunkt den Wissenschaftsbezug so verdichtet haben, daß er nun die für das wissenschaftliche Arbeiten und Erkennen typischen Probleme der Objektivierung und der Abstraktion im Medium der jeweiligen Sachfragen zu seinem Gegenstand machen kann.

Im einzelnen ist der wissenschaftspropädeutische Unterricht an Kriterien zu messen, die den 3 Bereichen der Methoden, der Attitüden und der politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen angehören und zusammen den Aufgabenkomplex umschreiben. Die akzentsetzenden Kriterien weisen auf Lernprozesse, die im kognitiven und affektiven Bereich zu Ergebnissen führen, welche den Anfangsanforderungen beliebiger Spezialstudien an wissenschaftlichen Hochschulen entsprechen. Damit ist zugleich das Anspruchsniveau für das Abitur II bezeichnet. Werden keine anderen Kriterien als die wissenschaftspropädeutischen angelegt, so ist es für die Erfüllung des Anspruches unerheblich, ob ein Lehrgang als studienbezogener die Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Tätigkeit als Hauptaufgabe organisiert und dementsprechend direkt auf das Abitur II angelegt ist oder ob er als berufsqualifizierender primär andere Ausbildungsziele verfolgt, diese aber aufgrund der speziellen Bedingungen des Fachgebiets und der sich daraus ergebenden didaktischen Möglichkeiten mit wissenschaftspropädeutischem Unterricht realisiert. In diesem Fall kann der berufsqualifizierende Abschluß das Abitur II implizieren oder Teile davon, ebenso wie es sich unter diesem Aspekt anbietet, alle wissenschaftspropädeutisch ausgewiesenen Kurse sowohl für studienbezogene als auch für berufsqualifizierende Lehrgänge offenzuhalten, so daß auch umgekehrt ein studienbezogener Abschluß zugleich eine Berufsqualifikation oder Teile davon enthalten kann.

Demgegenüber bleibt zunächst noch die Frage zurück, ob Wissenschaftspropädeutik nur durch die Aspekte der Methoden, Attitüden und der politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen hinreichend umschreibbar ist. Die Antwort auf diese Frage zeigt erst den von der Planungskommission für durchschlagend erachteten Grund für die der Wissenschaftspropädeutik in der Kollegstufe angewiesenen dominierenden didaktischen Funktion: der Fortschritt der Einzelwissenschaften, ihre Ausdifferenzierung und Spezialisierung verlangt eine Propädeutik, die Spezialisierung selbst einübt. Damit wird aber eine Fächerbeschränkung notwendig, die jeden Gedanken an einen Kanon fallenlassen muß; und nur ein rational nicht nachvollziehbarer Dogmatismus wäre in der Lage, einige wenige Disziplinen als diejenigen auszuzeichnen, denen vor allen anderen die propädeutische Aufgabe zukäme. Das aber heißt: die Bedingungen der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation lassen Wissenschaftspropädeutik nur noch durch eine Konzentration möglich erscheinen,

die – jedenfalls dem Prinzip nach, ihrerseits die Freigabe aller Wissenschaften und verwissenschaftlichten Technologien für diese Aufgabe impliziert. Jeder Versuch, auf didaktischen Schleichwegen die Sehnsucht nach verlorenen Ganzheiten zu befriedigen, behindert, je länger desto mehr, die Propädeutik und verstellt durch Ideologiebildungen den heute möglichen und unbedingt notwendigen Blick für die übergreifenden Strukturen. Diese Strukturen, ebenso bestimmt durch den Zwang zur interdisziplinären Kooperation, der sehr genau der fortschreitenden Spezialisierung korrespondiert, wie durch die Reflexion auf die fortschreitende Spezialisierung selbst, die die politische Bedeutung des Wissenschaftsprogresses als Produktivkraft in der Industriegesellschaft transparent macht, repräsentieren das „Allgemeine“ der Wissenschaftspropädeutik. Darauf ist die Didaktik des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts verwiesen, um den erforderlichen Transfereffekt zu sichern und die Verbreitung von Fachborniertheit auszuschließen. Die metawissenschaftliche, philosophische Rückfrage, beantwortet aus dem spezialisierten und differenzierten Progreß der Wissenschaften selbst, ist unverzichtbares Element der Propädeutik. Wissenschaftspropädeutik in dem hier skizzierten Sinne darf also nicht als bloße Vermittlung von Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens in den jeweils fraglichen Disziplinen mißverstanden werden, ist vielmehr zu begreifen auch als „Bildung“: Aufhebung der wissenschaftlichen Arbeitsteilung in einem produktiven Sinne, d.h. Verzicht auf kulturpessimistisch-ohnmächtige Wehklagen über das der Spezialisierung korrespondierende, sich ständig beschleunigende Fortschreiten der Verwissenschaftlichung der Welt, sondern durch die Einsicht in dessen Voraussetzungen und Wirkungen. Die didaktische Festlegung der Kollegstufe auf Wissenschaftspropädeutik intendiert also die gleichzeitige Einübung und Überwindung von Spezialisierung. Unter den Bedingungen der Wissenschaftslage unserer Zeit ist das die Wiederherstellung des kritischen Potentials, welches in der auf *Wilhelm von Humboldt* zurückgehenden Konzeption einer an Wissenschaften orientierten gelehrten Bildung zumindest als Versprechen aufgehoben war. Diese Wiederherstellung verlangt den Verzicht auf die unwahr gewordene Materialisierung des Allgemeinen in einem Kanon von Disziplinen. Die Preisgabe des Kanons aber erlaubt die Einbeziehung der für die Berufsqualifizierung relevanten Technologien; deren Bindung an Niveau und Programm der Wissenschaftspropädeutik eröffnet allererst die reale Chance, den berufsqualifizierenden Unterricht generell aus seiner gesellschaftspolitisch unkritischen Verengung und Ökonomisierung zu befreien.

In tendenzieller Übereinstimmung mit dem Strukturplan, aber mit größerer Konsequenz und mit dem Mut zur Eindeutigkeit kommt die Planungskommission zu dem Votum, den gymnasialen Kanon um der Wissenschaftspropädeutik willen und d.h. letztlich um der originären gymnasialen Intention willen preiszugeben, damit nun allerdings zugleich auch die didaktisch-curriculare Möglichkeit zu eröffnen, den schulischen Teil der Berufsausbildung nach Maßgabe des politisch-pädagogischen Auftrages zu integrieren.

3. Bildungstheorie

Curriculare Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Lehrgängen ist mit den Erwägungen zu Chancengleichheit und Wissenschaftspropädeutik noch nicht hinreichend begründet. Dem politischen Postulat der Chancengleichheit wird ein ideologischer Charakter nachgesagt, dem Schule als pädagogische Institution nicht einfach ausgeliefert werden dürfe; dem Prinzip der Wissenschaftspropädeutik aber wird das der Bildung konfrontiert, der Bildung, die als „gelehrte“ durchaus an Wissenschaften orientiert sei, wenn auch nicht an beliebigen und schon gar nicht an Technologien, die aber an einem ausgesuchten, der europäischen artes-Tradition verpflichteten Kanon gebunden bleibe.

Der Scheincharakter des viel beredeten Gegensatzes von Allgemeinbildung und Berufsbildung ebenso wie die lange verschwiegene politische Funktion der Spiegelfechtere liegt heute so offen vor aller Augen, daß sich eine weiterausholende Erörterung nicht mehr lohnen mag. Indessen muß die Denunziation der Berufsausbildung als bildungsirrelevant durch den Hinweis auf den die berufliche Utilitär kennzeichnenden Anpassungsdruck im Bewußtsein bleiben. Denn das Argument ist nach wie vor richtig: die der Bildung zukommende Freiheit zu Urteil und Kritik verkümmert unter dem Druck des Anpassungszwanges. Das kritische Potential, welches im ursprünglichen humanistischen Ansatz enthalten war und das noch durch alle beschämenden Kapitulationen vor den Interessen der Herrschenden doch als das uneingelöste Versprechen sichtbar blieb, ist festzuhalten. Aber für den fraglichen Zusammenhang enthüllt die Bildungsgeschichte, daß die Richtigkeit dieses Argumentes zugleich seine Falschheit war. Denn die inhaltliche Entgegensetzung von Allgemeinbildung und Berufsbildung entließ den ganzen Bereich der politisch-gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Tätigkeit des Menschen aus den Möglichkeiten von vernünftiger Kritik. Vernünftige Kritik war restringiert auf Text- und Kunstkritik, während die gesellschaftliche, ökonomische und technologische Tätigkeit des Menschen gerade durch diese Trennung dem privatkapitalistischen Interesse an Ausbeutung überantwortet war.

Diese historische Reminiszenz ermutigt, auszusprechen, was längst an der Zeit war und was wir im Grunde auch alle wissen: ein eindeutiger Kanon von Inhalten, der die Gebildetheit der Person umschreibt und dementsprechend dann für alle der Bildung verpflichteten Schulen maßgeblich sein müßte, wäre abhängig von einer einheitlichen, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen umgreifenden Weltanschauung, wäre abhängig von einem ungebrochenen Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang und wäre abhängig von einer relativ umgrenzten und jedenfalls in ihrer Dynamik überschaubaren Wissenschaftsentwicklung. Diese Voraussetzungen sind für uns nicht gegeben; daraus hat die curriculare Konzeption der Kollegstufe Konsequenzen zu ziehen.

Der Verzicht auf einen Kanon darf indessen nicht den Blick dafür verstellen, daß Bildung immer eine inhaltliche und geschichtlich konkrete Aufgabe ist. Sind keine Inhalte denkbar, denen schon als solchen das Prädikat der allgemei-

nen Menschenbildung oder ihrer Förderung zukommt, so lassen sich doch allgemeine Lernziele identifizieren, also Haltungen, Einstellungen und Fähigkeiten, die pädagogisch mit Vorrang erstrebt werden, weil sie die gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit des Menschen bezeichnen und diese Funktionstüchtigkeit zugleich im Interesse des Subjekts transzendieren. Die allgemeinen Lernziele sind nicht ohne Inhalte erreichbar, aber die Inhalte, die dafür aufgeboten werden, sind denkbar verschieden und ihrer Variationsbreite nicht von abstrakten Prinzipien festzulegen. Diese spezifischen Inhalte entsprechen keiner bildungstheoretischen Deduktion, sondern sie ergeben sich aus einem Datenkranz der Bedingungsfaktoren des öffentlichen Unterrichtswesens. Im Umkreis der Kollegstufe mit ihrer auf Studium und Beruf bezogenen propädeutischen Funktion sind das dem Prinzip nach alle Wissenschaften und verwissenschaftlichten Technologien. Die allgemeinen Lernziele vertreten demgegenüber eine kritische Funktion; sie verlangen von den fachlichen Lernzielen eine Form der Vermittlung im Lernprozeß, durch die sich diese pädagogisch rechtfertigen.

Der Umkreis der allgemeinen Lernziele ist im wesentlichen definiert durch 2 Momente. Das erste Moment ist bedingt durch die Lebenssituation in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation didaktisch ausgedrückt in der Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens, für die Kollegstufe zugespitzt in dem bereits erläuterten Komplex der Wissenschaftspropädeutik. Das zweite Moment ist bedingt durch die seit der Aufklärung freigesetzte Tendenz der Mündigkeit der Subjekte, mit der die europäische Bildungstradition in ihren besseren Möglichkeiten koinzidiert und zu der sich unsere Republik als demokratisch verfaßtes Gemeinwesen bekennt, so daß der politische Auftrag und die pädagogisch-bildungstheoretische Legitimation verträglich bleiben. Dieses Moment drückt sich didaktisch aus im Prinzip der Kritik. D.h. alle Inhalte der fachlichen Lernziele sind mit Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen zu lehren, so daß dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offenbleibt.

VI.

Konsequenzen für die Berufsausbildung

Mit wechselndem Unterton wird der Planungskommission immer wieder die Frage gestellt, wie sie es mit dem dualen System halte. Die Antwort *kann* sehr einfach sein; sie lautet dann, die Planungskommission habe zum dualen System keine Meinung, denn das liege nicht in ihrem Auftrag, vielmehr gehe sie vom dualen System auf der Ebene der Lehrlingsausbildung als Faktum aus, mit dem zu rechnen sei für den Fall, daß der schulische Anteil dieser Ausbildungsebene in die Kollegstufe integriert werden solle. Die Planungskommission hat sich sehr eingehend mit dieser Frage beschäftigt und sie schließlich im Sinne der Integration entschieden. Die Integration auch der Teilzeitpflichtberufsschule in die Kollegstufe erfordert natürlich eine Reflexion über den Gesamtzusammen-

hang der Berufsausbildung dieser Ebene und insofern ist im Kollegstufenkonzept indirekt natürlich doch auch ein Urteil über das duale System impliziert. Dieses Urteil schließt sich an das Votum der Bildungsratsempfehlung zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung an, nämlich daß Bildung über die Vollzeitschulpflicht hinaus auch im beruflichen Sektor zum Bereich öffentlicher Verantwortung gehöre und daß die Ausbildung auch der Lehrlinge so zu gestalten sei, daß keine Sackgassen entstehen und Übergänge ermöglicht werden. Wenn nun bereits 1964 vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 12 Wochenstunden Unterricht als Richtmaß für die obligatorischen Aufgaben der Berufsschule gefordert wurden und der Deutsche Bildungsrat 1969 empfahl, den Unterrichtsanteil bei einem Teil der Berufe auch über 12 Stunden hinaus festzulegen, schließlich auch viele Betriebe der Mittel- und Großindustrie durch innerbetriebliche Maßnahmen diese Forderungen bereits überbieten, so zeigt sich daran tendentiell eine Entwicklung zu Theoretisierung und Generalisierung. Die Reduktion der Lehre en passant und die Reduktion der Ausbildung im laufenden Produktionsprozeß zu Gunsten schulischer und schulähnlicher Veranstaltungen ist im Zuge der Verwissenschaftlichung und Spezialisierung der Arbeitsvollzüge zwingend und kann nur partiell und vorübergehend verlangsamt, keinesfalls aufgehalten werden. Im Umkreis solcher Überlegungen scheint die Integration der Teilzeitberufsschule in die Kollegstufe nicht problematisch zu sein. Denn es wird ja nur die Logik einer Entwicklung aufgegriffen, wenn auch sicher beschleunigt, die sich ohnehin, also auch ohne Kollegstufe durchsetzen wird.

Die Kollegstufe erbringt bestimmte Konsequenzen für die Berufsausbildung, die in 2 Gruppen klassifizierbar sind, einmal solche,

- die sich zwingend aus der Konzeption ergeben und für die kein anderer Grund namhaft gemacht wird als der, daß es – sofern man die Kollegstufe will – nicht anders geht und solchen
- die speziell beabsichtigt sind und verstärkt werden, obschon man es auch anders machen könnte.

Zur ersten Gruppe gehört als hervorstechendes Kennzeichen die Blockung des Berufsschulunterrichts. Nur unter dieser Voraussetzung läßt sich das duale Ausbildungssystem mit der Kollegstufe vereinbaren. Die Kollegstufe ihrerseits respektiert das duale System, indem sie alle ihre Kurse der Trimestereinteilung unterwirft. Die Blockung des Unterrichts hat unter bestimmten Aspekten auch Vorteile für die Betriebsausbildung, aber selbst wenn dem nicht so wäre, so gäbe es doch keine andere Möglichkeit. Dem Einwand, ein Zwischenraum von 2 Trimestern zwischen den Phasen des Schulbesuchs sei zu lang, kann begegnet werden, wenn der Lehrling das Kolleg im 1. Jahr im 3. Trimester, im 2. Jahr im 2. Trimester und im 3. Jahr im 1. Trimester besucht: er absolviert dann innerhalb von 5 Trimestern seine 3 Kollegtrimester.

Zur zweiten Gruppe von Konsequenzen sollen 3 Punkte erläutert werden:

1. Infolge der Auflösung des Klassenunterrichts in ein Kurssystem werden nur in wenigen Kursen ausschließlich solche Kollegiaten sitzen, die die gleiche Qualifikation des gleichen Berufs erstreben. 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. Die Zahl dieser Kurse wird, je länger es das Kolleg gibt, vermutlich abnehmen. Jedenfalls lernt der Kollegiat in der Regel gemeinsam mit Schülern, die andere Berufsqualifikationen als er oder Studienberechtigungen erstreben oder auch die gleiche Qualifikation, aber auf anderem Weg, etwa eine bestimmte Berufsausbildung im dualen und vollzeitschulischen System. Das bedeutet Herausforderung und Angebot für alle Kollegiaten. Die relative Endgültigkeit der Berufswahlentscheidung, die bisher mit Lehrvertragsabschluß oder, wenn auch weniger gravierend, mit dem Eintritt in eine Berufsfachschule gegeben war, wird zweifellos lockerer werden, und zwar genau in dem Maße, in dem der Kollegiat Kurse besucht, die zugleich auch Elemente anderer Bildungsgänge sind oder sein können. War die Pflichtberufsschule bisher eine Ergänzung der betrieblichen Ausbildung und auf diese hingeeordnet, so gut oder so schlecht die Koordination im Einzelfall auch immer gewesen sein mochte, so wird sie als Teil des Kollegs auch Alternative sein: der Lehrling kann sich nach jedem schulischen Trimester dafür entscheiden, im Kolleg zu bleiben, seine Berufsqualifikation schulisch zu erwerben, einen Wechsel vorzunehmen oder eine Studienberechtigung direkt anzustreben. Auf jeden Fall wird es psychologisch und praktisch für ihn sehr viel leichter sein, ein Lehrverhältnis aufzulösen, als das bisher der Fall war. Diese Konstellation muß sich nicht unbedingt gegen das duale System auswirken; sie kann unter Umständen auch bestärkend wirken, aber eben nur dann, wenn die Betriebsausbildung so gut ist, daß sie dem Vergleich stand hält oder ihn übertrifft. Die bloße Konvention, die da besagt, daß der Abbruch eines Lehrverhältnisses ein Scheitern oder gar ein moralisches Versagen bedeute, und zwar unabhängig von der Qualität der Ausbildung im jeweiligen Lehrbetrieb, wird sich nicht mehr lange halten können.
2. Es wird im Kolleg keine studienbezogene und keine berufsqualifizierende Schwerpunktbildung ohne Anteil an wissenschaftspropädeutischem Unterricht geben. Daraus müssen sich Konsequenzen für die schulische Berufsausbildung ergeben. Denn die Wissenschaftspropädeutik wird einen Druck auf die Didaktik des berufsbezogenen Unterrichts ausüben, der die bloße Benennung und Klassifizierung von Werkregeln zu überwinden hat. Dieser Druck wird sich in doppelter Weise zeigen, nämlich einmal als Anspruch gegenüber den technologischen Kursen, die als wissenschaftspropädeutisch ausgewiesen sind, also auch von Kollegiaten studienbezogener Bil-

zungsgänge besucht und dem Vergleich mit solchen Kursen, die aus der bisherigen gymnasialen Oberstufe herauswachsen, ausgesetzt sein werden; andererseits wird sich dieser Druck aber auch als Rückfrage gegenüber der Legitimation der nicht wissenschaftspropädeutisch ausweisbaren Kurse darstellen, die im Punktsystem nur für die spezielle Berufsqualifikation, nicht für andere Abschlüsse bewertet und dementsprechend weniger attraktiv sein werden.

3. Die individuelle Schwerpunktbildung, die das Kernstück der didaktischen Konzeption der Kollegstufe ist, schafft Raum für die konzentrierte Arbeit an den Sachfragen des künftigen Studiums oder Berufs. Die Kollegstufenkonzeption ist aber nicht auf eine nur spezialisierende Abkehr von der traditionellen Allgemeinbildung gerichtet, vielmehr wird der Gefahr der praktizistischen Fachidiotie, die für Reflexionen über sich selbst und ihre politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen nicht mehr offen ist, ebenso begegnet wie dem alten Kanondenken. Das bedeutet, daß die schulische Berufsausbildung, die weithin ein Opfer der Verengung auch der theoretischen Sicht geworden ist und wofür das Pochen auf soundsoviel Prozent Unterricht in sogenannten allgemeinbildenden Fächern nur eine Bestätigung liefert, im Kolleg mit dem Anschluß an ein wissenschaftspropädeutisches Niveau zugleich auch in die Dimension der eigenen Kritik rückt. Möglicherweise werden sich hier die bedeutsamsten Konsequenzen ergeben dadurch nämlich, daß dasjenige, was die Berufsausbildung in ihrer Ökonomisierung versäumte und das Gymnasium infolge seiner ökonomiefernen verfehlte, vom Unterricht thematisiert wird: die politische Kritik von Wissenschaft und Technologie auch als Instrument gesellschaftlicher Herrschaft.

VII.

Wissenschaftlicher Ratschlag und -politische Entscheidung

Das ist der Begründungskontext für die Konzeption, die zur Kollegstufenreform rät. Ich wiederhole noch einmal die zu Anfang gestellte Frage, wer das nun eigentlich sei, der da rät – ist es der Rat der Wissenschaft an die Politik oder ist es die sekundäre Rationalisierung einer politischen Entscheidung, die tatsächlich anderen als den angeführten Gründen folgt? Die zweite Möglichkeit ist uns allen hinlänglich bekannt als die Figur des Gutachterkrieges: der Politiker tut, was er ohnehin wollte, sagt aber, er täte es, weil es die Wissenschaftler raten.

Hermann Lübke hat darauf hingewiesen, daß die Tatsache der Möglichkeit solcher Feigenblattfunktion der Wissenschaft auf dreierlei verweise,

- erstens beweise sie, daß Wissenschaft keinesfalls in allen Fällen politisch fälliger Entscheidungen mit evidenten Ratschlägen aufzuwarten wisse;
- zweitens beweise sie, daß Professoren an einer Überschätzung sowohl der Relevanz als auch der Solidität ihrer wissenschaftlich begründeten Ratschläge litten, und

- drittens schließlich beweise sie, daß sowohl bei Wissenschaftlern als auch bei Politikern die Überzeugung wachse, ohne wissenschaftlichen Beistand sei heute Politik nicht mehr möglich.

Für diese Überzeugung gibt es gute Gründe. Da die Gründe identisch sind mit dem für die Kollegstufenkonzeption umschriebenen Komplex Wissenschaftspropädeutik, brauche ich sie jetzt nicht noch einmal zu explizieren und auf den besonderen Fall zuzuspitzen. Wohl aber muß noch etwas über das Verhältnis des wissenschaftlichen Beistandes zur politischen Entscheidung gesagt werden, und zwar aus dem Umkreis unseres Themas der Kollegstufenreform: Der diesem Reformprojekt zuzuordnende politische Entscheidungszwang steht weder in einer wissenschaftlich überhaupt nicht beurteilbaren Situation, noch in einer durch wissenschaftliche Sätze lückenlos gesicherten Eindeutigkeit. Ich habe in meinen Ausführungen deutlich zu machen gesucht, daß und inwiefern eine nur teilweise wissenschaftliche Abklärung gegeben ist: das aber ist die Situation der durchschnittlichen, von Extremfällen abgesehen, politischen Entscheidung.

Diese Entscheidung ist, weil sie nur in Details, nicht im Ganzen von einer technologisch nutzbar gemachten Wissenschaft gedeckt wird, keineswegs irrational. Das politische Handeln ist vielmehr an einem in sich konsistenten Begründungszusammenhang orientiert, der einer Hermeneutik von Geschichte und Umgangserfahrung folgt, nicht aber, jedenfalls nicht als Gesamtkomplex, in Versuchsreihen bewiesen ist. In der aristotelischen Tradition nannte man solche Argumente *Topoi*; die moderne empirisch-analytische Wissenschaftstheorie spricht in diesem Fall von Erklärungsskizzen (im Unterschied zu den „Erklärungen“ im strengen Sinne und den inkonsistenten „Pseudoerklärungen“).

Warum aber, und das soll jetzt die letzte Frage sein, warum aber begnügt sich die Planungskommission Kollegstufe nicht damit, die wissenschaftlich eindeutig begründbaren Sätze für die Kollegstufenreform zusammenzutragen, warum überbrückt sie in ihrem Rat selber schon die Lücke fehlender Gründe und leistet damit ein politisches Geschäft?

Nun denn, sie leistet diese Arbeit einmal darum, weil sie in der Tat keine Feigenblatt-, sondern eine Planungsfunktion zu erfüllen hat (der Kultusminister hat keine fertige Konzeption in der Schublade, die er von Wissenschaftlern und Schulpraktikern eingesehnet haben möchte, sondern er wartet darauf, daß die sehr allgemein gehaltenen Zielvorstellungen zu einem praktikablen und in sich konsistenten Plan verdichtet werden); zum anderen aber, weil ja in Wahrheit auch die Erschließung einiger Details und die Beschränkung auf das im strengeren wissenschaftlichen Sinne begründbare eine politische Funktion enthält. Diese Funktion, einmal bewußt gemacht, legt es nahe, daß der Erziehungswissenschaftler das Erkenntnisinteresse seiner Disziplin auszieht über die wissenschaftlich gewissen Detailsätze hinaus auf das antizipierte Ganze, daß er die politische Entscheidung mitbeeinflusst unter dem Aspekt einer am

Prozeß der Emanzipation des Menschen von Zwängen der Natur und überflüssiger gesellschaftlicher Herrschaft engagierten Pädagogik. D.h. nicht, daß der „Rat“ zur Kollegstufenreform eine eigene Politik sei gegenüber denjenigen, die nach den Regeln des parlamentarischen Systems die Entscheidungsverantwortung haben und von der sie auch unter keiner Bedingung entlassen werden dürfen, wohl aber, daß hier der in dem Vorgang selbst uneliminierbar enthaltene politische Anspruch bei seinen besseren Möglichkeiten ergriffen wird, durch die Konfrontation von Anspruch und Wirklichkeit herausgearbeitet und der Widerstand überall da organisiert wird, wo bewußtseinsumgehende Indoktrination verlangt ist.

Der Mut zu Konsequenz und Eindeutigkeit, der im Rat zur Kollegstufenreform enthalten ist, hat hier seine Kraft und seine Legitimation. Im Dialog kommunizierender Menschen sind wir in der Frage der Bildungsreform nicht ratlos, wie der Rat selbst keine technokratische Risikofreiheit zu versprechen vermag.

Anmerkungen

Die Planungskommission Kollegstufe des Landes Nordrhein-Westfalen hat folgende Mitglieder:

Professor Dr. Herwig Blankertz,
ordentlicher Professor für Pädagogik und Philosophie
an der Universität Münster (Vorsitzender)

Oberstudiendirektor Gottfried Adolph,
Leiter der Städt. Gewerblichen Berufsschule IX
für Elektrotechnik und Elektronik, Köln

Professor Dr. Herbert Becker,
ordentlicher Professor für Soziologie
an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Neuss

Oberstudiendirektorin Helga Bruhns,
Leiterin des Städt. Abendgymnasiums Dortmund

Professor Dr. Wilfried Ennenbach,
ordentlicher Professor für Psychologie
an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Essen

Professor Dr. Hans Hermann Groothoff,
ordentlicher Professor für Pädagogik
an der Universität Köln

Andreas Gruschka,
Schüler, Düsseldorf

Wolfgang Harder,
Akademischer Rat, Aufbaukommission Oberstufenkolleg/Laborschule
an der Universität Bielefeld

Oberstudiendirektor Günther Heermann,
Leiter des Pestalozzi-Gymnasiums Unna

Oberstudiendirektor Rudi Kaerger,
Leiter der Gewerblichen Kreisberufsschule Lemgo

Klaus Krahne,
Schüler, Opladen

Oberstudiendirektor Dr. Heinz Seeger,
Leiter des Städt. Math.-Naturwiss. und Neuspr. Gymnasiums Düren

Oberstudiendirektor Karl Schick,
Leiter des Westfalen-Kollegs Paderborn

Oberstudiendirektor Dr. Hermann Schmidt,
Leiter der Kaufmännischen Berufsschule VII der Stadt Köln

Grete Schneider,
Leitende Regierungsdirektorin im Schulkollegium
beim Regierungspräsidenten in Münster

Oberstudiendirektor Dr. Wilhem Schreckenber,
Leiter des Staatl. Studienseminars I für das Lehramt an Gymnasien in Düsseldorf

Professor Dr. Helmut Schrey,
ordentlicher Professor für Pädagogik an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Duisburg

Oberstudiendirektor Hartwig Struckmeyer,
Leiter der Gesamtschule Gelsenkirchen

Hans-Friedrich Sutter,
Vertreter der Landeselternschaft

Oberstudiendirektor Alfried Wichmann,
Leiter der Landrat-Lucas-Schule I in Opladen

Aus dem Kultusministerium:

Ministerialrat Heinz Baizar

Ministerialrat Dr. Rainer Brockmeyer

Studienassessor Werner Habel

Regierungsdirektor Dieter-Georg Röhrs

Regierungsdirektor Peter Sacks

Ministerialrätin Erna Sebbel
Leitender Ministerialrat Dr. Werner Spies

Aus dem Ministerium für Wissenschaft und Forschung:
Ministerialrat Dr. Dietrich Küchenhoff

Literatur, auf die sich die Ausführungen beziehen:

- Planungskommission Kollegstufe, Kurzinformation über die Beratungen der Planungskommission, Düsseldorf 1971 (nur als Manuskript vervielfältigt)
- Nordrhein-Westfalen-Programm 75, Düsseldorf 1970
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn 1969
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reform der Sekundarstufe II, Düsseldorf 1971
- Bericht zur Bildungspolitik der Bundesregierung vom 8. Juni 1970, Drucksache VI/925 des Deutschen Bundestages
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 4. Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget vom 22. 7. 1971, K 50/71, I, S. 13f.
- Modell für ein demokratisches Bildungswesen, Entwurf der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Bad Godesberg 1969
- Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966
- 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 1971
- Evers, Carl-Heinz, Modelle moderner Bildungspolitik, Frankfurt 1969
- Evers, Carl-Heinz/Rau, Johannes (Hrsg.), Oberstufenreform und Gesamthochschule, Frankfurt 1970
- Hamm-Brücher, Hildegard, Verwirklichung liberaler Bildungspolitik, in: Aktuelle Beiträge zur politischen Bildung 1970
- Hentig, Hartmut von, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968
- Knepper, Herbert, Kritische Bildung – Zur Theorie einer integrierten Kollegstufe, München 1971
- Lempert, Wolfgang, Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt 1971
- Lennert, Rudolf (Hrsg.), Das Problem der gymnasialen Oberstufe, Bad Heilbrunn 1971
- Leussink, Hans, Der Bildungsplan für die Bundesrepublik Deutschland, in: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 1971
- Lübbe, Hermann, Theorie und Entscheidung, Freiburg 1971
- Rolff, Hans-G., Bildungsplanung als rollende Reform, Frankfurt 1970
- Roth,-Heinrich (Hrsg.), Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Band 4, Stuttgart 1969
- Stütz, Gisela, Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt, edition suhrkamp 398, Frankfurt 1970