

GEW-Script

Welche Bildung für Beruf und Studium?

Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Sekundarstufe II

Anmerkungen:

- *Bei der Digitalisierung ist die neue Rechtschreibung eingefügt worden
- *Die Seiteneingaben entsprechen denen im Buch; die Trennung der Seiten ist nicht immer exakt der Vorlage
- *Der hier gewählte Schrifttyp ist ‚Verdana‘
- *Spezielle Einzüge sind nicht immer vorgenommen worden

U. Steller, der Transkribierer / XI/11

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB

9

GEW-Arbeitsgruppe Sekundarstufe II:

Welche Bildung für Beruf
Und Studium

Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung

Auf dem Weg zur Kollegschule

GEW-Script 9

Impressum

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB

Unterlindau 58 – 6000 Frankfurt

Verantwortlich: Jochen Schweitzer

Erschienen: Januar 1986

Gliederung:

	Vorwort	4
1	Ausgangspunkte für die Reform	6
1.1	Das bildungspolitische Klima	6
1.2	Historische Zusammenhänge	8
1.3	Integration und die Politik der Gewerkschaften	10
1.4	Voraussetzungen für die Integration als struktureller Reform	11
2.	Die integrierte Sekundarstufe II - Motive, Missverständnisse und Strukturmerkmale	13
2.1	Drei Motive für die integrierte Sekundarstufe II	13
2.2	Fünf Missverständnisse und Vorurteile gegenüber der Integration in der Sekundarstufe II	16
2.3	Zehn orientierende Merkmale einer Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung in der integrierten Sekundarstufe II	25
3.	Kritik an Gymnasium, Oberstufe der Gesamtschule und beruflicher Schule aus der Perspektive der integrierten Sekundarstufe II	35
3.1	Defizite der gymnasialen Oberstufe	35
3.2	Defizite der Oberstufe der Gesamtschule	38
3.3	Defizite der beruflichen Schulen	39
4.	Was bedeutet Integration? - Eine konkrete Beschreibung ihrer Dimensionen	44
4.1	Curriculumintegration	44
4.1.1	Die Ebene der Bildungsangebote einer Schule	45
4.1.2	Der Bildungsgang	49
4.1.3	Die Fächer und der Fachverbund	54
4.1.4	Der Einzelkurs	57
4.1.5	Die Prüfungen	59
4.2	Organisatorische Integration	59
4.2.1	Das Konvergenzmodell	60
4.2.2	Das Ausbaumodell	61
4.2.3	Das Aufbaumodell	62
4.2.4	Das Verbundmodell	63
4.2.5	Organisatorische Folgeaufgaben	64
4.3	Soziale Integration	66
5.	Abschließende Hinweise und Adressen	68
6.	Literatur	70

Vorwort

"Integration heißt: Die erzwungene Trennung von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Schichten und gesellschaftlichen Gruppen zu überwinden und sie gemeinsam und voneinander lernen zu lassen. Im Umgang miteinander und durch gegenseitige Unterstützung lernen sie, Vorurteile abzubauen, unterschiedliche Interessen zu erkennen und verantwortlich auszutragen sowie demokratisch zusammenzuleben. Integration heißt auch, die herkömmliche Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung zu beseitigen und gemeinsame Bildungsabschlüsse zu ermöglichen."

"Die bisher getrennten Inhalte und Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Sekundarstufe II sind zu integrieren. Jeder Jugendliche muss in einer beruflichen Erstausbildung von mindestens drei Jahren befähigt werden, eine Berufsqualifikation zu erwerben und eine vielseitige und anspruchsvolle Tätigkeit auszuüben, sich beruflich weiterzubilden sowie weiterführende Bildungsangebote an Schulen, Hochschulen und sonstigen Bildungseinrichtungen wahrzunehmen."
(Bildungspolitisches Programm des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Seite 9 und Seite 22)

In den 70er Jahren sind in mehreren Bundesländern Schulversuche zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung mit doppelqualifizierenden Bildungsgängen eingerichtet worden. Mit Ausnahme des Kollegsulversuches in Nordrhein-Westfalen sind alle diese Modellversuche abgeschlossen worden; sie blieben weit hinter des gesteckten Zielsetzungen und Erwartungen zurück. Zur Bilanzierung dieser Schulversuche in verschiedenen Bundesländern hat die Max-Traeger-Stiftung eine Untersuchung in Auftrag gegeben, die im Frühjahr 1986 abgeschlossen werden soll.

Der Kollegsulversuch ist seit Errichtung der ersten Kollegsulen 1977 konsequent weiterentwickelt und ausgebaut worden. Heute besuchen über 50 000 Schülerinnen und Schüler (davon jedoch nur ca. 30% in integrierten Bildungsgängen) die inzwischen 22 Kollegsulen in Nordrhein-Westfalen. Die bisherigen Erfahrungen und ersten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung belegen: Dieser Schulversuch ist erfolgreich und der bisher konsequenteste und weitreichendste zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung im Sinne der gewerkschaftlichen Forderungen.

Die GEW hat von den ersten Planungen an den Kollegsulversuch konsequent unterstützt und seinen weiteren Ausbau gefordert. Inzwischen sind auch außerhalb Nordrhein-Westfalens Initiativen zur Erprobung kollegsulspezifischer oder -ähnlicher Bildungsgänge in Gang gekommen. Um die politische und pädagogische Argumentation für die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung zu fundieren, hat die Arbeitsgruppe "Sekundarstufe II" im Referat "Allgemeine Bildungspolitik" beim Hauptvorstand der GEW ein Papier erarbeitet, das die Initiativen für weitere Schulversuche unterstützen und vermehren soll. Gleichzeitig soll damit innerhalb der GEW die Diskussion zur Integration der getrennten, undurchlässigen Bildungsgänge und der anachronistischen Trennung von gymnasialer und beruflicher Bildung intensiviert und mit einer Perspektive versehen werden.

Darüber hinaus soll damit auch die Unterstützung im DGB und seinen Gewerkschaften vertieft werden. Auch Schulträger und kommunale Bildungspolitiker erhalten mit

dieser Schrift eine wertvolle Hilfe für die Schulentwicklungsplanung in der Sekundarstufe II. Von der bildungspolitischen Öffentlichkeit erhoffen wir uns eine konstruktive, wenn auch nicht immer zustimmende Auseinandersetzung.

Die Ziele der "Allgemeinbildung" sind heute in der Sekundarstufe II nur noch im Medium spezialisierter Bildung, also einer Bildung für den Beruf zu erreichen. Erst wenn die Menschen für und an ihrem späteren Arbeitsplatz urteilsfähig werden und ihre Subjektivität entfalten, dort also, wo für sie sich ihr "Mensch sein" genauso wesentlich entscheidet wie die Entwicklung der Gesamtgesellschaft, kann das Versprechen der Bildungsansprüche eingelöst werden. Sie misslingen dagegen dort, wo Bildung sich auf die so genannte Geisteskultur beschränkt und wo sie damit nur die von den entscheidenden Plätzen des Lebens abgehobenen Interessen eines Menschen zu berühren vermag, der auf das "Schöne, Wahre und Gute" sich richtet.

Integration in der Sekundarstufe II fordert dagegen, die "Wahrheit der Idee der Allgemeinbildung" (mit ihrem Bezug auf die Entfaltung von Individualität in der Gesellschaft zum Nutzen dieser) durch berufliche Bildung "aufzuheben" (wie Herwig Blankertz dieses 1963 zugespitzt formulierte). Es geht deswegen keineswegs darum, auf Allgemeinbildung zu verzichten, sondern sie neu zu fassen. Dies ist eine der zentralen Aussagen dieser Schrift.

Die Arbeitsgruppe "Sekundarstufe II" hat auf der Basis eines Entwurfs von Andreas Gruschka diesen Text in mehreren Sitzungen intensiv beraten und ihn als ihr Ergebnis beschlossen.

Die Mitglieder dieser Arbeitsgruppe:

Hartwig Gerecke, Vorsitzender der Bundesfachgruppe "Gymnasien", **Susanne Gondermann**, Mitglied in der Bundesfachgruppe "Gesamtschulen", **Andreas Gruschka**, Wissenschaftliche Begleitung Kollegschule NRW, **Klaus Klemm**, Mitglied in der Arbeitsgruppe 2 im Referat B, **Cord Möllgaard**, Vorsitzender der Bundesfachgruppe "Gewerbliche Schulen", **Jürgen Moritz**, Vorsitzender der Fachgruppe "Kollegschulen" der GEW NRW, **Jochen Schweitzer**, Leiter des Referats B des GEW-Hauptvorstandes, **Ulrich Steller**, Mitglied der Arbeitsgruppe 2 im Referat B und **Jürgen Weste**, Vorsitzender der Berufsfachgruppe "Kaufmännische Schulen"

verantworten diesen Text gemeinsam und stellen ihn allen Mitgliedern und darüber hinaus der Öffentlichkeit zur Diskussion.

Aus den Rückmeldungen wird - so hoffen wir - sich eine differenzierte Stellungnahme der GEW zur Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung entwickeln lassen. Diese ist angesichts der Strukturprobleme in der Sekundarstufe II überfällig.

Allen Mitgliedern der Arbeitsgruppe möchte ich sehr herzlich für ihre Mitarbeit danken.

Jochen Schweitzer
Mitglied im Geschäftsführenden Vorstand der GEW
Leiter des Referats "Allgemeine Bildungspolitik"

1. Ausgangspunkte für die Reform

1.1 Das bildungspolitische Klima

Für die gewerkschaftlichen Bemühungen um die Fortsetzung der strukturellen Schulreform (Stufenschule, Gesamtschule, Kollegschule) scheinen die Zeiten nicht günstig zu sein. Allenthalben kann man feststellen, dass das allgemeine politische Interesse an der Schule und an pädagogischen Fragestellungen stark gesunken ist. Es ist gar nicht so lange her, dass Bildungshaushalte in Bund und Ländern eine überragende Bedeutung besaßen. Die Schulentwicklung bekam eine Schrittmacherfunktion für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Von Haushaltsprioritäten in dieser Hinsicht kann heute nicht nur nicht mehr die Rede sein, die Ressourcen werden statt dessen zurückgefahren. Dem entspricht auch der schon rapide zu nennende Verlust an publizistischem Interesse, den Leser und darüber Verlage an Fragen der Pädagogik zeigen. Bei näherer Betrachtung passt zu diesem Bild, dass das anhaltende Interesse von Eltern an der optimalen Bildung/Ausbildung ihrer Kinder nun weitgehend zu einem privaten geworden und als so begrenztes eher gestiegen ist. Der Vorschusskredit, den die Bildungsreform in den späten 60er Jahren besaß, ist aufgebraucht und eher einer tiefen Skepsis in die Leistungsfähigkeit der Schule und die Machbarkeit umfangreicherer Reformen gewichen. Zuweilen mündet die Skepsis der Beobachter in ein teils resignativ oder gar zynisch gemeintes Ressentiment gegenüber der Fortsetzung der Schulreform. Ihr wird unterstellt, sie könne es doch nur noch schlimmer machen; früher sei dagegen vieles besser gewesen. Dem einmal zur Schulreform zwingenden überkommenen Schulsystem wird häufig im Nachhinein damit eine Leistungsfähigkeit assoziiert, die dieses objektiv nie besaß. Jedem Versuch einer grundsätzlichen Weiterentwicklung der Schule wird mit dem Vorurteil geantwortet, er könne doch nicht halten, was er verspreche.

Vergleicht man die Ausgangssituation der Bildungsreform der 60er Jahre mit den jüngsten Entwicklungen, so kommt die Abkehr von der Reform zu einem für die Entwicklung der Gesellschaft höchst ungünstigen, ja gefährlich zu nennenden Zeitpunkt: Die ursprüngliche Bildungsreform war propagiert worden, als Bildungsökonomien warnten, die Zahl der höheren Abschlüsse des Schulwesens würde nicht ausreichen, um die Bundesrepublik im Vergleich zu fortgeschrittenen Industriegesellschaften konkurrenzfähig zu erhalten.

Die Zeichen wurden zu einem Zeitpunkt auf Expansion des Bildungswesens gestellt, als es noch keine gravierenden "Passungsprobleme" zwischen Arbeitsmarkt und schulischen Berechtigungen gab. Heute, in der Mitte der 80er Jahre, hat sich die Situation qualitativ verändert. Die Frage lautet kritisch gestellt gar nicht mehr so sehr: Schafft die Schule zu viele oder zu wenig Berechtigungen? Die Schule ist nämlich im Begriff, in ihrer Aufgabe, nachwachsende Generationen für die Arbeit von heute und morgen vorzubereiten, grundsätzlich in Frage gestellt zu werden. Die Einfädelerung der Jugendlichen in berufliche Tätigkeiten ist angesichts der Krise des Arbeitsmarktes für unzählige von ihnen inzwischen stark gefährdet. Vor allem die soziale Herkunft entschied (und entscheidet) in dem dreigliedrigen Schulsystem über die möglichen Zukunftschancen der Jugendlichen. Das inzwischen durchlässiger gewordene Schulsystem macht mehr als früher die individuelle Leistungsfähigkeit zum Kriterium für den späteren Erfolg. Beides wird inzwischen jedoch überlagert durch das gleichsam falsche Datum der Geburt. Der heutigen Generation der Studienreferendare wird so etwa ungeschminkt deutlich gemacht, sie seien einige Jahre zu spät geboren, um die Arbeitsplätze einzunehmen, für die sie teils besser qualifiziert sind als die Amtsinhaber. Von den Schülern wird in der

Schule - gegen alle Unkenrufe von konservativer Seite - immer mehr an Leistung verlangt, ohne dass ihnen allerdings noch vermittelt werden könnte, an welcher Stelle sich diese Anstrengungen später noch lohnen könnten. Die traditionelle deutsche Schule, Lehrort zu Verteilung von beruflichen Chancen, steckt mithin sowohl in pädagogischer Hinsicht wie auch in politischer Hinsicht in einer tiefen Strukturkrise. Beides macht gerade heute weitreichende Reformen ihres Inhalts- und Berechtigungsgefüges dringend notwendig. Der Staat müsste eigentlich mit einer offensiven Arbeitsmarktpolitik wie mit Bildungsreformen einen Ausweg aus der Krise suchen. Im besten Falle betreibt er jedoch kurzatmiges Krisenmanagement. Ansonsten ist man in vielen Kultusministerien zu der Aufgabe zurückgekehrt, die vor der Reform galt: Die Verwaltung des Bestehenden.

All das prägt das Erscheinungsbild der öffentlichen Schule. Verständlich wird damit, dass für einen wichtigen Teil der Elternschaft die öffentliche Schule immer mehr an Attraktivität verliert. Viele der aktiven Eltern setzen sich "vor Ort" zwar für die Veränderung der pädagogischen Strukturen in der Schule ein, sie initiieren aber nicht mehr so sehr die öffentliche Weiterführung der Reform. Eine aktive Minderheit der Eltern, indes eine für die politische Fortsetzung der Reform wichtige, flieht in die alternativen Nischen und überlässt die öffentliche Regelschule sich selbst. Betrachtet die Teile der Elternschaft, die eher mit einem konservativ restaurativen Motiv die privaten und privilegierend gemeinten Bildungschancen ihrer Kinder und Jugendlichen (vor allem im Gymnasium) zu schützen versuchen, so nimmt es nicht wunder, daß die für die Fortsetzung der Bildungsreform einstehenden Eltern immer mehr in die Minderheit gedrängt werden.

Die gewerkschaftlichen Bemühungen um eine Fortschreibung der Reform müssten von diesen Widersprüchen ausgehen, sollen sie nicht in der ohnmächtigen Wiederholung nicht mehr zugkräftiger Formeln sich erschöpfen. Der Widerspruch ist zusammengefasst der folgende: Die Krise des Beschäftigungssystems führt ein Schulsystem in nicht mehr lösbare Absurditäten, welches weiterhin so tut, als könne es mit der frühen und einseitigen Festlegung der Schüler auf bestimmte Abschlüsse die Berechtigungen produzieren, die die Schülerschaft objektiv reibungslos und funktional und dazu möglichst noch subjektiv befriedigend in das Beschäftigungssystem integrieren. Die gesellschaftliche Krise macht qualitative Veränderungen der Schule zu einem Zeitpunkt notwendig, an dem die für ihre Durchsetzung wichtige Reformbereitschaft weiter Kreise einen Tiefpunkt erreicht zu haben scheint.

Damit kann das bloße Wiederholen der alten Formeln („Bildung für alle!“ „Chancengleichheit!“) mit den überkommenen politischen Leitzielen („Demokratisierung der Gesellschaft“) nicht mehr weiterhelfen, obwohl sie doch keineswegs falsch geworden sind. Für die Zielsetzung, durch Gesamtschulen oder durch die Gymnasien die Abiturientenquote weiter zu erhöhen, wird man wenig öffentliche Zustimmung erwarten können. Das gilt völlig unabhängig davon, dass die private Entscheidung vieler Eltern sich nicht darum kümmern wird, dass vor den Folgen einer weiteren Expansion höherer Berechtigungen gewarnt wird, oder etwa neuerdings die Hauptschule zu einer der hervorragendsten Bildungsanstalten für die Jugend hochstilisiert wird. Die einseitige Ausrichtung der Reform auf die Hochschulreife ist zu korrigieren, wenn sie eine neue Chance haben soll. Für die Sekundarstufe II bedeutet das, dass deren bildungspolitische Rechtfertigung offensiv von der beschäftigungspolitischen Sackgassensituation ausgehen muss, die das überkommene Berechtigungswesen in separierten Schulen tagtäglich produziert. Gefordert ist dagegen heute mehr denn je eine möglichst flexible berufliche Qualifizierung der Jugendlichen wie ihre Befähigung zu politischer Partizipation

und Entfaltung eines reichen individuellen Bildungsinteresses. Dieses setzt ein möglichst hohes Niveau der beruflichen Ausbildung voraus. All das kann jedoch nur eine Schulform gewährleisten,

(7)

die nicht in der Abgrenzung eine einseitige Identität, sei es als allgemein bildende, sei es als berufsbildende Schule gewinnt, sondern die versucht, die Gegensätze zu überwinden.

Diese resultieren aus der jahrhundertealten Entgegensetzung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, von Bildung und Nützlichkeit, von Ausbildung und Bildung, oder modern gesprochen: Von wissenschaftspropädeutischen und berufspragmatischen Anforderungen der Oberstufe.

1.2 Historische Zusammenhänge

Es erscheint wichtig, sich kurz die historische Ausgangslage für die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung zu vergegenwärtigen. Aus ihr heraus lassen sich wichtige Argumente auch der aktuellen Auseinandersetzung besser verstehen und bewerten.

Im 18. Jahrhundert - dem Höhepunkt der europäischen Aufklärung - bestand keine strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Schulische Berufsbildung war weitgehend unbekannt und auch das, was heute im Gymnasium realisiert wird, gab es noch nicht. Stattdessen existierte ein differenziertes System der Berufs- und Standeserziehung in Innungen, Gilden bzw. Akademien sowie Lateinschulen als den Vorläufern der Gymnasien.

Die Aufklärung richtete sich gegen die fraglose Anerkennung des Überlieferten, die Bevormundung der Wissenschaften und Techniken durch die Theologie und schließlich gegen die vor dem "Richterstuhl der Vernunft" nicht zu rechtfertigende Unterwerfung unter die Herrschaft vorgeblich gottgegebener Mächte und Autoritäten.

Die Aufklärer beriefen sich auf die Kraft der Vernunft als das allen Menschen gemeinsame Mittel, den Weg aus "selbstverschuldeter Unmündigkeit" (Kant) zu finden. Die Aufklärung motivierte zu bis dahin ungeahnten Fortschritten in den Naturwissenschaften. Sie war aber auch praktisch bezogen etwa auf die Ökonomie als die Lehre vom Funktionszusammenhang der Bedürfnisse. Der aufgeklärte Bürger kämpfte für die Entfesselung der Technik wie auch seiner wirtschaftlichen Interessen. Die praktische Umsetzung der Ideen der Aufklärung wurde deshalb vor allem von der bürgerlichen Klasse betrieben, sie war es, die von der Entwicklung profitierte, zu gesellschaftlicher Macht drängte.

In der Folge wurde das ursprüngliche Ziel der Aufklärung, nämlich die Emanzipation aller Menschen, unter dem Einfluss ökonomischer Interessen weitgehend in sein Gegenteil verkehrt: Die zunehmende Intensivierung und Effektivierung der Arbeit stabilisierte die gesellschaftliche Herrschaft der Bürger. Diese waren zunächst an dem, was heute unter Bildung gefasst wird, überhaupt nicht interessiert, sie waren realistisch auf die Erweiterung des direkt nützlichen Wissens bezogen.

Die Berufsbildungstheorie der deutschen Aufklärungspädagogik im 18. Jahrhundert knüpfte hieran an. Sie forderte eine "Bildung", die direkt auf die Nützlichkeit für die bestmögliche Ausfüllung der dem Jugendlichen zugewiesenen Berufs- und Standes-

aufgabe bezogen war. Die Jugend sollte zu praktischem Tun, zu Fleiß für Wirtschaft und Gewerbe erzogen werden, damit sie ihren Beitrag für die gesellschaftliche Entwicklung leisten konnte.

Gegen diese Reduzierung des Menschen zum bloßen Funktionsträger für gesellschaftlich vorgegebene Zwecke wandte sich um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert

(8)

die neuhumanistische Bildungstheorie. Sie reagierte direkt auf die Berufsbildungstheorie der deutschen Aufklärung. Wilhelm von Humboldt - ihr prominentester Vertreter forderte eine Bildung, durch die jeder einzelne in seinen eigenen Möglichkeiten sich voll entfalten solle, um damit seine innere Berufung zu entwickeln und fruchtbar zu machen. Zunächst müsse jeder einzelne ohne frühzeitige Vereinseitigung (etwa durch den Berufsbezug) zum Menschen gebildet werden. Erst danach seien die Voraussetzungen für eine humane Orientierung der Berufstätigkeit geschaffen. Erst mit solchen Menschen könne dann eine "menschenwürdige Gesellschaft" entwickelt werden. Die neuen Humanisten forderten deshalb eine scharfe Trennung der allgemeinen Bildung, die den Menschen zunächst zu stärken und zu läutern habe, von einer danach zu erfolgenden speziellen Ausbildung, die die Fertigkeiten zur Anwendung im Beruf vermittele. Das Humboldtsche Ziel, diese allgemein bildende Anstalt für die ganze Jugend zu berichten, zerschlug sich früh, statt dessen kam es zur Etablierung des "humanistischen" Gymnasiums. Dieses wurde zunächst die Schule einer verschwindenden Minderheit. Die Inhalte des Gymnasiums dienten nicht so sehr der Ausbildung derjenigen Humanität, die sich zur Verantwortung für die gesamte Gesellschaft bekennt, sie wurden zu Erkennungsmerkmalen einer sich selbst als Elite verstehenden Minderheit. Die soziale Verantwortung des Bildungsprivilegs wurde nicht ins Zentrum gerückt, es tendierte nicht zu seiner eigenen Aufhebung im Sinne des Humboldtschen Programms, statt dessen veranlasste es die scharfe Abgrenzung von all den Inhalten, die auf Technik und Wirtschaft bezogen waren. Die pädagogische Theorie bekräftigte lange Zeit diese ideologische Beschränkung, und so fiel "Berufsbildung" aus dem Interessenbereich der Pädagogik weitgehend heraus. Sie galt als niedere, unwürdige Veranstaltung der Unterwerfung der Jugendlichen unter die bloße Nützlichkeit. Berufsausbildung wurde damit zur Aufgabe der Wirtschaft, sie ist es bis heute weitgehend geblieben.

Die Folgen jener Auseinandersetzung zwischen Berufsbildungstheoretikern und Neuhumanisten sind bis heute zu verspüren. Nach wie vor ist die Wirklichkeit der Wirtschafts- und Arbeitswelt im Kanon der gymnasialen Oberstufe weitgehend ausgeblendet. So ist kein Minister auf die Idee gekommen, etwa einen Leistungskurs 'Arbeitswissenschaften' in den Kanon einzuführen. Noch heute wird in der Oberstufe das "Reich der individuellen Freiheit" und die Entfaltung der Persönlichkeit schwerpunktmäßig in den Inhalten der Geistes- und Kulturwissenschaften gesucht: Schöne Literatur und fremde Sprachen, dazu reine Mathematik und reine Naturwissenschaften, nicht etwa Technologien. Die reale gesellschaftliche und ökonomische Unterdrückung wurde so nicht direkt zum Thema gemacht, ein systematisches Nachdenken über soziale Prozesse und deren Bedingungen als Politisierung der Bildung unterbunden. Auf der anderen Seite führte die Abwertung der Berufsbildung deren Vertreter dazu, sich an die stärkeren Bataillone zu binden, die Interessen von Handel, Handwerk und Industrie. Die Berufsbildung interpretierte das Interesse der ihr anvertrauten Jugend so, dass es sie zur weitgehend reibungslosen Anpassung an die vorherrschenden Strukturen veranlasste. Bei allem Selbstbewusstsein, für die wirklichen Dinge des (beruflichen) Lebens zuständig zu sein, blieb doch mit der Absperrung von Inhalten der Bildung das

Gefühl einer Deklassierung übrig. Nur so ist verständlich, warum in der Einschätzung der Vertreter der Berufsausbildung technische und technologische Inhalte letztlich doch nicht gleichwertig den Inhalten der "Kultur" sein können. Mit der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung wurde die Schule erst das vorzügliche Instrument zur Reproduktion der gesellschaftlichen Hierarchie. Die Idee einer Ungleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung lieferte erst die ideologische Rechtfertigung für die auch statusmäßige Scheidung von höherer Bildung und niederer Ausbildung. Das Nachdenken über

(9)

Bildung besitzt damit eine äußerst hohe politische Bedeutung. Die Forderung nach Chancengleichheit und Demokratisierung kann damit die bestehende Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht unberührt lassen.

1.3 Integration und die Politik der Gewerkschaften

Seit etwa 15 Jahren wird von den DGB-Gewerkschaften in ihren Programmschriften die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung gefordert. Diese Forderung stammt aus der Arbeiterbewegung des vorigen Jahrhunderts, aus der Begründung der polytechnischen Bildung, die in der Arbeitslehre der Sekundarstufe 1 z.T. ihren Niederschlag gefunden hat. Die Parole der Arbeiterbewegung: Bildung ist Macht! (Wilhelm Liebknecht) wurde lange Zeit so interpretiert und aufgegriffen, dass man den Kampf um den Ausgleich der Chancen in den Vordergrund stellte. Den Kindern der Arbeiterklasse sollte der Zugang zu weiterführenden Schulen eröffnet werden. Der "Nachholbedarf" orientierte sich primär an der "höheren Bildung". Ihr dominanter Status wurde dabei indirekt anerkannt. Das führte dazu, dass die Forderung einer Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht schon sehr früh in diejenige übersetzt wurde, allgemeine und berufliche Bildung gleichwertig zu machen und in einer integrierten Sekundarstufe II zu realisieren. Für die Sekundarstufe II hat es eine entsprechend breite Diskussion nur in einer kurzen Phase Anfang der 70er Jahre gegeben. Es mag verwundern, mit wie wenig Aufmerksamkeit in den Industriegewerkschaften und anderen Gewerkschaften die bisherigen Schulversuche von integrierten Bildungsgängen verfolgt werden. Dies mag daran liegen, dass in der bildungspolitischen Diskussion und in den Anträgen der Gewerkschaftskongresse die vorhandene Trennung der beruflichen Bildung von der Allgemeinbildung und die damit verbundene Diskriminierung der einen und Privilegierung der anderen zu wenig im Bewusstsein der Arbeitnehmer in Frage gestellt wurde. Die Macht, die Bildung verleihen kann, bezog sich eben auf die Bildung der Herrschenden.

Die Forderung nach Integration wird häufig zu selbstverständlich, plakativ und oberflächlich begründet, vielfach nur lapidar als Fortsetzung des Gesamtschulgedankens in der Sekundarstufe II aufgenommen und nicht selten mit der Forderung nach Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung verwechselt. Gerade aber für die aktuelle Auseinandersetzung in der Bildungspolitik über Elitebildungsgänge, Berufsaussichten für Abiturienten, die Neuordnung der Berufe (insbesondere im Bereich Metall und Elektrotechnik) und vor allem für die Auseinandersetzung über die katastrophale Ausbildungsstellensituation mangelt es dann an überzeugenden Argumenten für eine grundlegende Veränderung der Sekundarstufe II in Richtung der Integration. Die historisch aus dem Ständestaat überlieferte Trennung von gymnasialer Bildung und beruflicher Bildung wird von den Gewerkschaften nicht grundlegend genug kritisiert. Die getrennten Bildungswege genügen heute weder den demokratischen Anforderungen unseres Grundgesetzes noch den gesellschaftlichen Ansprüchen des techni-

schen und sozialen Wandels. Sie sind aber auch in bildungsökonomischer Hinsicht unsinnig und halten einer bildungstheoretisch begründeten Argumentation nicht stand. 1970 hat Erich Frister auf dem Berufsbildungskongress des DGB ein damals stark beachtetes Referat gehalten. Aus seinem Plädoyer für die Integration wird häufig noch die griffige Formulierung zitiert: Allgemeine Bildung ist die berufliche Bildung für die Herrschenden, berufliche Bildung ist die allgemeine Bildung für die Beherrschten." Dass diese Formel nur oberflächlich überzeugte, ist ein Zeichen dafür, dass die öffentliche Diskussion unter Bildungspolitikern und in den Gewerkschaften über dieses Thema danach wieder abgeflaut ist.

(10)

Die Forderung nach Integration verschiedener Bildungswege in unserem Schulsystem wurde erstmals im DGB auf dem ordentlichen Bundeskongress 1969 beschlossen: "Integration beinhaltet die gleichwertige Einbeziehung und Durchlässigkeit der verschiedenen Bildungswege auf allen Ebenen des Bildungswesens. Differenzierung bedeutet das Angebot vielfältig individuell angepasster Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten. . .".

Aber schon in früheren Phasen der Arbeiterbewegung taucht der Integrationsgedanke im Prinzip auf. Er liegt der Idee zugrunde, die Trennung von Kopf- und Handarbeit zu überwinden, um die gesellschaftlichen Hierarchien abzubauen. Er verweist aber auch auf die Traditionslinie der Arbeiterbewegung, Leben, Lernen und Arbeiten als einen umfassenden, ganzheitlichen Prozess zu verstehen.

Diese Broschüre soll ausführen, was mit der grundsätzlichen Zustimmung der Gewerkschaften zur Integration ausgedrückt und propagiert werden sollte.

1.4 Die Voraussetzung für die Integration als struktureller Reform

Das Konzept der integrierten Sekundarstufe II kann von seiner Eigenstruktur aus die Widersprüche und Absurditäten getrennt qualifizierender Systeme der Oberstufe überwinden. Die Schüler werden in ihr für Berufe qualifiziert, aber weder auf die Berufsperspektive allein verwiesen, noch allzu eng auf eine eingeschränkte instrumentell-berufliche Befähigung ausgerichtet.

Möglichst viele Schüler erhalten eine wissenschaftspropädeutisch gehaltvolle Ausbildung, das heißt:

- es werden Zusammenhänge vermittelt und nicht nur isoliertes Wissen und eingeschränkte Teilfertigkeiten,
- es kommt nicht nur zur bloßen Einübung und zum Nachahmen, sondern zum bewusst reflektierten Nachvollziehen des für den Beruf zu Lernenden,
- das, was dort theoretisch möglich ist, wird genauso zum Thema gemacht wie das, was praktisch vollzogen wird.

Die Schüler werden dadurch berufsfähig und gewinnen für die Situation der Berufsentcheidung damit ein höheres Maß an Autonomie und Handlungsfähigkeit. Das gilt auch dann, wenn sie nicht unmittelbar die berufliche Qualifikation und Kompetenz in einer entsprechenden Tätigkeit nutzen wollen oder können.

Berufliches Lernen ist für diejenigen Schüler, die in erster Linie an der Studienberechtigung interessiert sind, keine bloße Illustration für einen theoretisch bleibenden Unterricht. Jeder angehende "Abiturient" wird auf das Studium im Medium einer beruflichen Ausbildung¹ vorbereitet. Die Integration formt dabei auch diejenigen Bildungsgänge, die nicht direkt zur Studienreife führen. Auch ihre Lernformen werden sich im Rahmen einer integrierten Sekundarstufe II so verändern, dass eine breitere und flexiblere Qualifizierung entstehen kann.

Das Lernen in der gesamten Sekundarstufe II hat sich in der Spannung von subjektiven Bildungserwartungen und Ausbildungsanforderungen zu rechtfertigen. Kein Lernen ist pädagogisch gerechtfertigt, welches nur auf die berufliche Verwertung und die Ernstsituation der Praxis bezogen ist, ohne dass die darüberhinausweisenden Möglichkeiten

(11)

eines aktiven Handelns des Jugendlichen in Beruf und Gesellschaft zum Thema gemacht worden wären. Umgekehrt ist keine Bildungsanstrengung im Unterricht gerechtfertigt, die nicht auch nach dem gesellschaftlichen Ort für die Nutzung des Gelernten fragt, also vor allem nach der Funktion, die ein Unterrichtsinhalt für eine möglichst autonome Bewältigung der späteren Aufgaben in Beruf und Gesellschaft besitzt. In den getrennten Systemen der gymnasialen Oberstufe wie der beruflichen Schulen mag viel im programmatischen Sinne von der Verbindung von Theorie und Praxis, Beruf und Gesellschaft etc. die Rede sein. Die Eigenstruktur beider Schulformen sorgt jedoch dafür, dass Bildungsprozesse verkürzt werden. Denn für die Schüler der gymnasialen Oberstufe ergibt sich keine Nötigung, die Perspektive eines Berufstätigen zu übernehmen, um sich selbst für das Lernen verantwortlich zu machen. Es fehlt den Schülern durchsichtige, ihr Lernen orientierende Bewertungsmaßstäbe für die Lerninhalte. In der Distanzierung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit des Berufes werden die Schüler des Gymnasiums von wesentlichen, möglichen Lernprozessen ferngehalten. Diese beziehen sich vor allem darauf, möglichst früh eigene Perspektiven für eine Arbeit in und an der Gesellschaft zu finden. Unter der Käseglocke der gymnasialen Oberstufe kann die Persönlichkeitsentwicklung nicht zureichend gefördert werden. Trotz allem Zuwachs an Wissen erfahren die Schüler keine Schule, die sie als Erwachsene schon ernst nehmen würde. Umgekehrt überformt den Unterricht in den beruflichen Schulen der auf Nutzen und Wirklichkeitssinn eingeeengte Berufsbezug so sehr, dass sich Bildungsbemühungen früh an dem Realitätsprinzip beruflicher Tätigkeit brechen müssen. Eine als alternativlos erscheinende berufliche Ausbildung fordert so eine schnelle und unkritische Identifikation mit der Wirklichkeit des Berufes, dass deren Strukturen als übermächtige und unveränderbare Größen erscheinen. Deswegen wird berufliche Ausbildung schnell zu einem Prozess blinder Anpassung.

Fazit:

Das Integrationskonzept von allgemeiner und beruflicher Bildung enthält eine Qualität der Schul- und Ausbildung, die in der gegenwärtigen Situation ihre Verwirklichung auch unter ungünstigen Rahmenbedingungen dringend und möglich macht:

¹ siehe im einzelnen S. 28 f., das 4. Essential

- Das Integrationskonzept kann Eltern und Schüler dort motivieren, wo sich Unsicherheit in der Bestimmung der Bildungswege einstellt. Es weist die Perspektive, unter der Bildungsanstrengungen sich wieder und noch lohnen könnten.
- Das Integrationskonzept kann den Staat zur weiteren Reform anhalten, weil die integrierte Sekundarstufe II es erlaubt, an der Strategie des qualitativen Ausbaus des Schulwesens festzuhalten, ohne die Absurditäten getrennter Entwicklungen in beruflichen Schulen und gymnasialen Oberstufen und die daraus folgende Sackgassensituation zu verlängern.
- Das Integrationskonzept greift die Interessen von Staat, Hochschule und Wirtschaft auf, weil in ihr allgemein eine Qualifikation angestrebt wird, welche besser antwortet auf die Veränderungen der Hochschule und des Beschäftigungssystems. Die Absolventen dieser Schule sind flexibler und zugleich autonomer.
- Das Integrationskonzept motiviert Lehrer und Schüler, weil mit ihm eine Lernform sich entfalten kann, die das Lernen immer wieder auf seine Verwertbarkeit beziehen lässt, ohne dass Kritik an einem zu engen Nützlichkeitsdenken ausgeschaltet wäre. Die Funktionalität des Gelernten ist genauso wie die Autonomie der Lernenden gefordert. Leeres Gerede über die Wirklichkeit wird erschwert. Unkritische Übernahme der Verhaltenserwartungen des Berufs (ohne inneren Nachvollzug) geschieht weniger häufig.

2. Die integrierte Sekundarstufe II - Motive, Missverständnisse und Strukturmerkmale

2.1 Drei Motive für die integrierte Sekundarstufe II

Fasst man die dargelegten Voraussetzungen zusammen und fragt man danach, welche spezifischen gewerkschaftlichen Interessen mit und in der integrierten Sekundarstufe II verfolgt werden können, so lassen sich diese in drei übergreifenden Motiven programmatisch näher kennzeichnen.

1) Ohne die Integration von allgemeiner und beruflich spezieller Bildung kann es nicht zur Durchsetzung der Chancengleichheit im gesamten Bildungswesen kommen!

Das Ziel der Chancengleichheit konkretisiert sich in der Sekundarstufe II anders als in der Primarstufe oder in der Sekundarstufe I. Hat die Primarstufe (1. bis 4. Schuljahr) vor allem die Aufgabe, die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder bei Schulbeginn auszugleichen, die eine Folge ihrer unterschiedlichen Lebens- und Entwicklungsbedingungen darstellen, und soll darauf aufbauend und ergänzend in der Sekundarstufe I durch eine möglichst weitreichende Förderung ein hohes Niveau an allgemeinen Kenntnissen beim Übergang in die Sekundarstufe II gesichert werden, so kann die Forderung nach Chancengleichheit in der Sekundarstufe II nicht mehr nur erneut auf die Kompensation von Defiziten und auf eine entsprechende Förderung bezogen werden. Das gilt, obwohl die integrierte Sekundarstufe II den Schülern zu Beginn nochmals die Chance bietet, fehlende Abschlüsse der Sekundarstufe I nachzuholen. Denn Schüler, die in der Sekundarstufe I nicht zureichend befähigt wurden, etwa in den Fremdsprachen, in Mathematik oder Naturwissenschaften die Standards zu erreichen, die für den Besuch einer gymnasialen Oberstufe als Voraussetzung herangezogen werden, können angesichts der neuen beruflichen Anforderungen innerhalb der Sekundarstufe II nicht mehr erneut in diesen Fachbereichen so gefördert werden, dass durchweg entsprechende Lücken geschlossen würden. Manche ‚Lücke‘ hat sich im Verlaufe der Sekundarstufe I zudem so vergrößert, dass die bloße Wiederholung von einmal nicht zureichend Gelerntem keine großen Erfolgsaussichten besitzt. Auch wenn die nachhaltige Förderung eine Herausforderung die Didaktik der Oberstufe darstellt, setzt Chancengleichheit doch primär an den spezifischen neuen Lernerfahrungen und Lernanforderungen der Schüler an. Denn in der Oberstufe tauchen neue Fächer und Unterrichtsgegenstände auf, bekommen traditionelle Inhalte eine neue Dimension durch die Ausrichtung auf eine berufliche Wirklichkeit. Schüler, die in der Sekundarstufe I noch keinen, ihre Kompetenzentwicklung stimulierenden Zugang zum Lernen gefunden haben, bekommen in der Sekundarstufe II die Chance, über den Beruf zu lernen und erneut motiviert zu werden. Hier können Schüler selbst noch die "wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen" (etwa die Fähigkeit zur Analyse, zur Abstraktion, zur Theoretisierung) erwerben, die im nicht integrierten Unterricht der Oberstufe unzugänglich blieben. Die Möglichkeit einer Anwendung der Inhalte sowie der Realitätsprüfung des Gelernten können solche Schüler zu teils spektakulären Lernfortschritten zum Beispiel in den Naturwissenschaften oder in der Mathematik bewegen, die bis dahin eine defizitäre Entwicklung erlebten, etwa weil sie sich aufgrund negativer Erfahrungen als lernunfähig einschätzten.

In der integrierten Sekundarstufe II kommt es zum Lernneubeginn in verschiedenen Lernfeldern. Viele durch den Beruf gewählten Unterrichtsfächer haben im bisherigen

Bildungsgang der Schüler keine, die Entwicklung blockierende Vorgeschichte. Die Schüler schleppen hier keine Kompetenzdefizite wie Hypotheken mit. Theoretische wie anschaulich-praktische Vorerfahrungen können gleichermaßen einen guten Einstieg für das Lernen der neuen Inhalte darstellen.

Beides gilt indes nur, wenn die neue subjektive Chance gestützt wird durch die Sicherung unterrichtlicher Gleichwertigkeit der neuen, teilweise direkt berufsbezogenen Kurse und Fächer mit denen des herkömmlichen Fächerspektrums, etwa der gymnasialen Oberstufe.

Die GEW tritt mithin für die integrierte Sekundarstufe II ein, weil Maßnahmen zur Sicherung der Chancengleichheit nicht beim Übergang in die Sekundarstufe II enden dürfen. Auch eine realisierte Gesamtschule entlässt am Ende der Jahrgangsstufe 10 (9) Schüler mit unterschiedlichen Kompetenzen und weiteren Entwicklungschancen. Wenn das neue Lernen in der Sekundarstufe II gerade den pädagogisch "zu kurz gekommenen" Schülern helfen kann, muss die Integration eine gewerkschaftliche Forderung bleiben.

2) Die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung ist ein Beitrag zur Demokratisierung der gesamten Gesellschaft.

Erst wenn der Unterschied zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung nicht mehr einen der Berechtigungen und Chancen darstellt, kann es gelingen, die gesellschaftlich diskriminierende Trennung von Handarbeit und Kopfarbeit, von ausführender und planender Tätigkeit etc. praktisch in Frage zu stellen. Schüler, die gleichermaßen für Theorie und Praxis ausgebildet wurden, können nicht mehr so einfach mit dem Hinweis auf die unterschiedliche Bildung/Ausbildung in die Hierarchien der sozialen und beruflichen Chancen eingegliedert werden.

Die Aufhebung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung wird damit zu einem Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung.

Auch wenn in der Durchsetzung der "formalen" Chancengleichheit (allen Jugendlichen stehen im Prinzip alle Bildungsgänge des Systems offen) eine nicht zu unterschätzende Voraussetzung zur Demokratisierung der Gesellschaft gesehen werden muss, bleibt diese solange brüchig und in der Wirklichkeit oft ideologisch, wie Bildung im Sinne von hierarchisch gegliederten Berechtigungen für die Reproduktion der gesellschaftlichen Stufenleiter sorgt. Die enge Verkopplung von Berufsperspektiven und Aufstiegschancen mit schulischen Berechtigungen führt dazu, dass sich in den Köpfen der Menschen so etwas wie die Selbstverständlichkeit der hierarchischen Bewertung von Arbeit und Beruf eingemistet hat: Jemand der eine "höhere Schule" besucht und sie erfolgreich abschließt, hat danach fast schon einen Anspruch auf eine führende Position in der Gesellschaft. Jemand, der "nur" durch eine berufliche Ausbildung gegangen ist, ist mir ihr zu bloß ausführender Tätigkeit verurteilt. Beides gilt mit den bekannten Implikationen für die Entlohnung der Arbeit, die Sicherheit des Arbeitsplatzes und das Maß an Sozialprestige. Ausnahmen, oft handelt es sich um Aufsteiger, bestätigen nur die Regel. Die Unterscheidung zwischen akademisch Gebildeten und beruflich Ausgebildeten spezifiziert und konkretisiert sich in den verschiedenen Berufen unterschiedlich, bei den Kaufleuten anders als bei den Handwerkern, bei den 'Gewerblern' anders als bei den hauswirtschaftlichen oder sozialen Berufen. Jenseits dieser Unterschiede hat sich als selbstverständlich die aufsteigende Wertigkeit der Qualifikation ergeben. Obwohl

innerhalb der beruflichen Wege feine Abstufungen existieren, polarisiert sich die Skala doch durch die elementare berufliche Ausbildung auf der einen und die akademische Bildung auf der anderen Seite. So gilt die berufliche

(14)

Ausbildung trotz aller beruhigenden Festreden immer als weniger "hoch" als ein wie auch immer qualifiziertes Abitur.

Solange nun die beiden Bildungswege getrennt bleiben, reproduziert sich auch die Ideologie zur Sicherung der gesellschaftlichen Ordnung. Die "Geistestätigkeit" steht in der Nähe zum Führen, die Handarbeit hat eine größere Nähe zum Gehorsam. Je höher die Schule war, die ein Jugendlicher besucht hat, desto größer sind in der Regel auch die Dispositionsspielräume, die selbst ein in Abhängigkeit ausgeführter Beruf eröffnet. Nicht so sehr, was einer tatsächlich kann (insbesondere zu Beginn der beruflichen Praxis) zählt, sondern welchen schulischen Bildungsweg er hinter sich gebracht hat.

All diesen Merkmalen haftet ein antidemokratisches Moment an. Die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung muss ein Ziel der gewerkschaftlichen Bildungspolitik sein, weil mit ihr die hierarchischen Strukturen problematisiert und ansatzweise überwunden werden können.

In dem Maße nämlich, in dem Schüler sich nicht mehr vorweg schon durch das Niveau ihrer Abschlüsse unterscheiden lassen, sondern allein durch die inhaltliche Akzentuierung ihrer Qualifikation, in dem Maße wird der Ungleichheit der ideologische Schleier entzogen. Zumindest verfängt nicht mehr der alleinige Hinweis auf die schulische Ausbildung. Auch wenn sich an den späteren Arbeitsplätzen deswegen noch nicht der Klassengegensatz auflösen lässt, so wäre doch schon viel zur Demokratisierung der beruflichen Strukturen gewonnen, wenn durchweg die Arbeitenden über eine gleichermaßen theoretische wie praktische Ausbildung verfügten. Inhabern von führenden Positionen wäre es auf der anderen Seite schwerer gemacht, ihre Stellung mit Hinweis auf eine höhere Ausbildung zu rechtfertigen. Sie besäßen wie alle anderen auch authentische Erfahrungen über das gesamte Spektrum beruflicher Arbeitsprozesse.

Schon bei den Kindern beginnt der Entsolidarisierungsprozess der verschiedenen Gruppen der arbeitenden Bevölkerung, indem ein Bildungssystem ihnen durch die Abstufung der Schulformen und Abschlüsse vermittelt, jeder stünde später an dem Platz, den seine Begabung ihm zuweise. Zur Demokratisierung ist aber nicht nur die vertikale Durchlässigkeit und Integration notwendig, hinzu kommen muss auch die politische Kritik der Folgen, die die mit der Integration einhergehende Spezialisierung nach sich ziehen kann. Erst mit dem Bewusstsein der politischen Verantwortung spezialisiert Ausgebildeter für die Gesamtgesellschaft würde in der Oberstufe die Schule geschaffen, die die GEW als Beitrag zur Demokratisierung fordert.

3 Die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung entfaltet eine stärkere Verpflichtung, die Formen und Inhalte des schulischen Lernens den Schülern gegenüber pädagogisch-praktisch zu rechtfertigen!

Primär bildungspolitische bzw. allgemeinpolitische Gründe können nicht hinreichen, um die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung zu begründen. Genuin pädagogische Argumente müssen hinzukommen. Erst wenn angenommen werden kann, dass ein integrierter Unterricht in der Sekundarstufe II gleichzeitig auch bessere

Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten für die Schüler stiftet, lohnt sich die Anstrengung. Erst wenn dieses den Beteiligten und Betroffenen praktisch nachvollziehbar wird, kann sich die neue Schule allgemein durchsetzen. Denn eine der wichtigsten Lehren aus der abgeschlossenen Phase der Bildungsreform dürfte doch die sein, dass eine äußere Schulreform, die nicht zugleich auch die Schule innen verbessert, nicht lange

(15)

mit der Zustimmung der Betroffenen und Beteiligten rechnen kann. Wenn überhaupt, so schafft in heutiger Situation Schulreform nur dann Identifikation bei Lehrern und Schülern, wenn sie humanere und reichere Lernanlässe bietet.

Das Integrationskonzept kann hierfür auf tragfähige Annahmen und erste Erfahrungen verweisen (vgl. Blankertz 1986). Ein Unterricht, der den Schüler auffordert, den kontinuierlichen Wechsel von theoretischer Reflexion und praktischer Erprobung zu versuchen, macht diesen eher zum Aktiv-Lernenden als ein Unterricht, in dem es entweder auf das abstrakte, in kleinen Einheiten isolierte Lernen von Wissen ankommt, oder als der, der nur zu passivem Nachvollziehen auffordert und damit das aktive Mitvollziehen ausschließt.

Erst ein Unterricht, der immer wieder nach den Voraussetzungen, Implikationen und Folgen beruflicher Handlungsregeln und -ziele fragt, ermöglicht einen Zuwachs an beruflicher Identifikation und Kompetenz, weil er nicht auf die fremdbestimmte, möglichst reibungslose Übernahme von Verhaltensweisen festgelegt ist.

Die Wirkung eines Theorie und Praxis integrierenden Unterrichts ist mithin die Verbesserung der Lernbedingungen in der Schule. Sie werden überall dort, wo dies möglich ist, durch die praktische Konfrontation des Schülers mit der beruflichen Ernstsituation gesichert.

Die genannten Möglichkeiten werden indes nur in dem Maße wirklich eingelöst, wie die Schüler in ihrer eigentümlichen Art der Identifikation mit der Bildungsaufgabe des Berufes und ihren Lernperspektiven ernst genommen werden. Der mit der Integration mögliche Effekt kann deshalb auch in das Gegenteil des Beabsichtigten umschlagen, wenn Schüler doch nur zu Lernobjekten gemacht werden, statt dass sie die Chance bekommen, zu Lernsubjekten zu werden.

Die integrierte Sekundarstufe II wird von der GEW also auch gefordert, weil von ihr eine pädagogische Verbesserung der Schule erwartet werden kann.

2.2 Fünf Missverständnisse und Vorurteile gegenüber der Integration in der Sekundarstufe II

Im Folgenden sollen fünf immer wieder geäußerte Missverständnisse und Vorurteile zusammengefasst werden, die beim Versuch der Umsetzung integrierter Sekundarstufen II in der Vergangenheit zu hören waren. An sie schließt ein Versuch einer Aufklärung und Widerlegung an. Die politische Durchsetzung der Integration wird nicht zuletzt davon abhängig sein, in welchem Maße es gelingt, die Vorteile des Modells gegenüber den vorgebrachten Missverständnissen und Vorurteilen zu verdeutlichen.

1) Integrierte Systeme, also auch die Sekundarstufe II, enthalten die Tendenz, möglichst viele Bildungsangebote "aufzusaugen"

und zu verzahnen. Sie führen damit notwendig zu Großsystemen, in denen das anonyme Sachzwangdenken und die Verwaltung der Schule die direkte pädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen außerordentlich erschwert.

Integration galt lange Zeit als Zauberformel für den gesellschaftlichen Fortschritt. Nicht nur in der Bildungsreform wurde Integration auf allen Stufen des Schulwesens propagiert. Viele andere gesellschaftliche Bereiche waren ebenfalls von Integrationsbemühungen betroffen, die Kommunalverwaltung genauso wie das Gesundheitswesen. Man ging davon aus, dass kleine Systeme eine optimale Versorgung der Bevölkerung
(16)

mit Dienstleistungen unmöglich machen würden. Wollte man Chancengleichheit im Schulwesen, müsste man größere, differenziertere Einheiten anstelle der kleinen Systeme setzen. Integration im Bildungswesen hieß, möglichst viele Gestaltungs- und Wahlmöglichkeiten für individuelle Bildungsgänge in einem Haus zu schaffen. Um allen Kindern die gleichen Chancen zur optimalen Verfolgung ihrer Lern- und Bildungsinteressen zu sichern, sollten die bis dahin getrennt verlaufenden Bildungswege in größeren Schulen durchlässiger gemacht werden.

Die Gesamtschule wurde zu einem Paradebeispiel jener allgemeinen gesellschaftlichen Tendenz der Zusammenfassung bestehender Einrichtungen zu integrierten Systemen mit der Nebenwirkung der Schaffung von Großsystemen (Lernfabriken). Auch wenn inzwischen Gesamtschulen als relativ kleine und überschaubare Einheiten eingerichtet werden (Dreizügigkeit), haftet integrierten Schulstufen nach wie vor in weiten Kreisen ein negatives "Image" an. Heute scheint wieder zu gelten: Small is beautiful! Der verstärkt auf den konkreten pädagogischen Alltag gerichtete Blick lässt viele Menschen glauben, es sei besser, in möglichst kleinen und überschaubaren Einheiten zu lernen und zu lehren. Das verkürze die Informations- und Abstimmungswege, schaffe mehr Raum für Spontaneität und Formen der direkten Einflussnahme auf die Praxis. So kurzschlüssig das idyllische Denken vieler auch ist, die am liebsten zu Zwergschulen zurückkehren wollten, so ernst sind doch bei der Verfolgung der integrierten Sekundarstufe II die Erfahrungen der Beteiligten und Betroffenen mit den Schul-Großsystemen zu nehmen. Nicht nur aus reformstrategischen, sondern auch aus konkreten pädagogischen Gründen kann eine integrierte Sekundarstufe II nicht mehr durchgesetzt und umgesetzt werden, wenn man den Betroffenen vermittelt, sie sei nur möglich, wenn bereits riesige berufliche Schulen noch größer würden, und wenn die dort oft noch vorhandene begrenzte Autonomie einzelner Abteilungen durch den Zwang zur Koordination und Vereinheitlichung verloren ginge.

Erst wenn deutlich gemacht werden kann, dass die konkreten pädagogischen Möglichkeiten gerade durch Integration verbessert und eben nicht verschlechtert werden und man dafür keine riesigen neuen Einheiten bilden muss, wird man bei den Beteiligten mit Zustimmung rechnen können.

Die Verwirklichung der integrierten Sekundarstufe II setzt nicht voraus, dass z. B. alle Gymnasien und berufliche Schulen einer Stadt/einer Region unter einer Leitung zusammengefasst werden und dass alle bis dahin praktizierten spezifischen Organisationsformen und Lernweisen zugunsten von einheitlichen abgeschafft würden. Sie ist realisierbar in kleinen Einheiten, die in sich ein Höchstmaß an Durchlässigkeit von inhaltlich zusammenhängenden Bildungsangeboten gewährleisten (siehe dazu die Erläuterungen zur curricularen Integration).

Integration lenkt den Blick auf den wahren Grund in der Verunsicherung von Lehrern, Eltern und Schülern. Sie geht nicht von der großen Schule an sich aus, sondern von der Unklarheit der Lernorganisation für den einzelnen. Die Integration machte es notwendig und möglich, dass Lehrer und Schüler eines Bildungsganges sich in der Schule über eine gemeinsame Aufgabe definieren. Die Undurchschaubarkeit z. B. des gymnasialen Kurssystems, in dem Orientierungslosigkeit der Schüler wie die Isolation von Lehrern und Schülern mit der bloßen Zusammenrechnung von Einzelkursen entsteht, weil eben allein ein formal-rechtlicher Rahmen für die Zusammenstellung der Kurse sorgt, wird durch die Integration überwunden. Es entsteht eine gemeinsame Verantwortung der Lehrer für das Lernen einer stabiler Lerngruppe, weil die Fächer nicht nebeneinander stehen, sondern wegen der übergreifenden Aufgabe der beruflichen Ausbildung Bezug aufeinander nehmen.

(17)

Integration kann Anlass für den Lehrer werden, wieder mehr von der pädagogisch-didaktischen Verantwortung zurückzugewinnen, die in den vergangenen Jahren häufig verloren gegangen ist. Lehrer, Eltern und Schüler waren in den "Großsystemen" überfordert, weil sie dort vor Verhaltenserwartungen gestellt wurden, deren Sinn sie häufig nicht verstanden und der sie nicht tun ließ, was ihrer jeweiligen Überzeugung entsprach. Integration bedeutet nicht die quantitative Zusammenführung von Schulen, Lehrern, Schülern, Fächern etc. und deren rechtlich-bürokratische Organisation. Integration fragt jeweils auf der ganz konkreten und überschaubaren Ebene eines vom Schüler gewählten Bildungsganges (s. 4.1.2), wie Schüler in ihrem Lernen integrieren können, was bis dahin in mehr oder weniger isolierten Anforderungen zu lehren war.

2) Integration in der Sekundarstufe II wird notwendig zu einer Gleichmacherei der Bildungsprozesse und der Lehr- und Lernformen führen. Integration bedeutet die bloße Vermengung von allgemeinen und beruflichen Zielen mit der Konsequenz, dass weder eine qualifizierte studienvorbereitende, noch eine berufliche Ausbildung der Schüler sich entfalten kann. Integration zwingt zur Gleichmacherei, wo gerade Differenzierung notwendig bleibt!

In diesen Aussagen wird eine Gefahr hervorgehoben, die in den ersten konkreten Versuchen zur Lehrplanarbeit sich immer dort bestätigte, wo Integration entweder als bloße Addition von Theorie und Praxis oder als Kompromiss zwischen beiden missverstanden wurde.

Die Verbindung von studienbezogenen, also wissenschaftspropädeutischen Inhalten, Zielen und Methoden, mit den direkt berufsbezogenen erfolgt in Fächern, die innerhalb der beruflichen Schule traditionellerweise stark teils einen Theoriebezug teils einen Anwendungsbezug aufweisen. In der einen Gruppe der Fächer dominiert die Schulung des Abstrahierungsvermögens, die Vermittlung von theoretischem Wissen etc., in der anderen die Ausrichtung auf konkrete, möglichst handfeste Fertigkeiten des Berufs. Integration wird häufig so verstanden, als ob es lediglich darauf ankäme, die theoriebezogenen Inhalte durch Anschauung und den Handlungsbezug zu konkretisieren, während die berufsbezogenen durch eine durchgängige Theoretisierung von der unmittelbaren Erfahrung entfernt werden müssten. So einleuchtend auf den ersten Blick diese Absicht auch sein mag und so notwendig sie unter dem Leitgedanken einer Verbindung von Theorie und Praxis auch immer erscheinen wird, kann sie doch praktisch allzu leicht in unproduktiver Weise missverstanden werden. Die Einheit von

Theorie und Praxis wird in einer Weise angestrebt, als ob sich die unterschiedlichen Strukturmerkmale von Theorie und Praxis auflösen ließen. Alles wird auf eine gleichsam mittlere Linie einer immerzu gleich theoretischen wie praktischen Betrachtungsweise gebracht. Dieses Missverständnis kann in den Verzicht münden, konkrete Fertigkeiten überhaupt noch einzuüben, ja sie zu trainieren. Denn die Verpflichtung auf eine theoretische Durchdringung einer entsprechenden Übung verunmöglicht gegebenenfalls die notwendige Intensität der praktischen Unterrichtsphase. Die Schüler werden nicht mehr als ansatzweise in den Gebrauch von Handlungsregeln eingewiesen. Aber erst ihre beispielhafte praktische Durchdringung könnte sie urteilsfähig, handlungsfähig und selbstbewusst machen. So verwundert es nicht, wenn sich Widerstand der Schüler gegenüber dieser Art des Abbrechens praktischen Lernens anmeldet, wo es eigentlich zur Kritikfähigkeit der Schüler führen sollte.

Ähnlich verhält es sich in einem Unterricht, der unreflektiert theoretische, also studienbezogene Zielsetzungen durch den Handlungsbezug ergänzt. Für die theoretische Durchdringung von Sachverhalten gilt aber das gleiche wie für die Aneignung

(18)

praktischer Fertigkeiten. Sie führt erst dann zu Kompetenz, wenn der Schüler Gelegenheit bekommen hat, den theoretischen Gegenstand möglichst vollständig zu verinnerlichen. Erst wenn er eine Theorie so weit durchdrungen hat, dass sie sein bisheriges Denken wirklich irritiert und überwindet, ist das angeeignete Wissen davor bewahrt, schnell wieder vergessen zu werden. Auch theoretisches Lernen erfordert mithin eine intensive Form der Auseinandersetzung, die oft unproduktiv unterbrochen wird, wo zu schnell mit dem Handlungsbezug die Frage nach dem praktischen Nutzen einer Theorie aufgeworfen ist. Den Schülern wird fälschlicherweise vermittelt, sie könnten sehr schnell mit dem Blick auf die Nützlichkeit einer Theorie das zu Lernende für sich beurteilen.

Ziel des Lernens ist die Entfaltung von Kompetenz. Eine praktische wie eine theoretische Kompetenz bildet sich aber erst dort, wo die Regeln einer angestrebten Fertigkeit und die Erklärungs- und Deutungsmöglichkeiten einer Theorie zu den Handlungsregeln und Deutungsmöglichkeiten des Schülers geworden sind. Geschieht dies nicht, so kommt es weder zum erfolgreichen Einüben von Fertigkeiten noch zur Befähigung des Schülers, erworbenes Wissen auf berufliche Situationen eigenständig anzuwenden.

Soll Integration zu Kompetenzzuwachs beitragen, darf sie nicht zu einer Gleichmachelei von theoretischem und praktischem Lernen führen.

Erst in der freien Entfaltung von theoretischen und praktischen Lernzielen (Wissen/Deutungen und Fertigkeiten) kann die Kompetenz des Schülers gefördert werden. Das theoretische Lernen hilft dabei dem praktischen, das praktische dem theoretischen, indem beide auf einen gemeinsamen Inhalt bezogen werden. Der Handlungsbezug im theoretischen Unterricht ist in diesem Falle das hilfreiche und notwendige Mittel zum Zweck, um theoretische Einsichten selbständig, möglichst mit eigener Erfahrung zu gewinnen, während der Theoriebezug im praxisbezogenen Unterricht wie in der Ausbildung insgesamt dazu dient, den Schülern einen Zugang zu den Handlungsregeln zu ermöglichen, denen sie folgen sollen.

Es ist diese, an einem exemplarischen Inhalt und Beruf entfaltete formale Kompetenz des Schülers, welche faktisch die Hochschulreife sichert. Die Schüler erwerben in einem solchen Unterricht diejenige Orientierungen, die ihnen auch bei der Strukturie-

rung unterschiedlicher Studien helfen können, Demgegenüber leistet ein Oberstufenunterricht, der den Wissenserwerb in möglichst vielen unterschiedlichen Fächern betreibt, viel weniger eine allgemeine Studierfähigkeit. Man lernt vieles kennen, ohne es kompetent sich aneignen zu können.

3) Die Integration soll mit der Verbindung von Theorie und Praxis in den einzelnen Fächern gewährleistet werden. In Wahrheit wird sie in den Bildungsgängen nicht gesichert. Diese entstehen weitgehend aus der Addition von Fächern und Kursen, die sich mit den Anforderungen von mehreren Abschlüssen ergeben. Der Schüler lernt nicht in einer integrierten Sekundarstufe II, sondern in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang, welcher die Lernleistungen aus zwei Bildungsgängen weitgehend nebeneinander stellt. In einem unwesentlich gestreckten Lehrgang müssen die Schüler gleichzeitig die Leistungen für zwei unverbundene Abschlüsse erbringen. Daraus resultiert notwendig eine Überforderung der Schüler. Sie muss dazu führen, dass Schüler weder den beruflichen noch den studienbezogenen Abschluss konzentriert anstreben und kompetent bewältigen können.

(19)

Auch diese Aussagen sind nicht bloß aus der Luft gegriffen, sie beziehen sich auf erste Erfahrungen mit Integrationsversuchen, verkürzen sie aber. Bei der Auslegung mancher doppeltqualifizierender Bildungsgänge fehlte es den Planenden an Mut, auf bestimmte Fächer und Kurse zu verzichten, weil sie befürchteten, dann würde die Gleichwertigkeit der Abschlüsse in Frage gestellt. Statt offensiv auf den größeren Nutzen eines konzentrierten qualitativen Lernens zu setzen, betrachtete man rein quantitativ das zusammenzulegende Stundenvolumen der zu integrierenden Bildungsgänge.

Bezogen auf das Lernen unterschiedlicher Inhalte müsste die Integration pädagogisch scheitern, wenn sie faktisch in einer Addition von Leistungsanforderungen aufginge. Dann würde die Aufgabe gleichsam in die Köpfe überforderter Schüler verlegt. Zur Addition muß es kommen, wenn der für die Integration grundlegende Gesichtspunkt der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung nicht bei der Erarbeitung eines Lehrplans konsequent aufgegriffen wird. Dort, wo berufliche Lernleistungen nicht als wesentlich für die Studienberechtigung anerkannt werden (wo etwa "Praxis" nicht auf "Theorie" "angerechnet" werden kann), und auf der anderen Seite abstrahierende theoriebezogene Lernleistungen schon wegen ihres vermeintlichen Mangels an erbrachter konkreter Fertigkeit als unwichtig und unproduktiv im Beruf beurteilt werden, muss die programmatisch geforderte Integration in Addition münden.

Notwendig wird damit die pädagogische Ausrichtung schulischen Lernens auf Kompetenzgewinn, statt auf einen möglichst umfangreichen Erwerb von Wissen und einzelnen Fertigkeiten in möglichst vielen Bereichen. Integration kann erst entfaltet werden, wo aus den traditionellen Denkformen der beruflichen Schulen und der gymnasialen Oberstufe ausgebrochen wird. Für die ersteren bedeutet das vor allem den Abschied von der Illusion, in der knappen, zum Lernen zur Verfügung stehenden schulischen Zeit, seien die Schüler durchweg in der Breite der beruflichen Anforderungen (des Wissens, der Einstellung wie der Fertigkeiten) soweit zu fördern, dass sie mit dem Eintritt in den Beruf bereits alles wissen und können, was sie später wissen und können sollten. Davon kann aber in Wahrheit so gut wie nie die Rede sein. Berufsausbildung ist Vorbereitung auf weiteres Lernen im Beruf, soll sie ihre humanen Verpflichtungen

erfüllen. Sie ist wesentlich Berufsvorbereitung. Nur für Arbeitsplätze, die den Berufstätigen zur Maschine bzw. zu Maschinenersatz degradieren, kann schnell gelernt werden, was zum Funktionieren der beruflichen Tätigkeit gekonnt werden muss. Aber selbst dort leistet Schule in der Regel nicht, was nur die Einweisung im Betrieb gewährleisten kann. In allen von dieser Tendenz nicht vollständig erfassten Tätigkeitsfeldern verhält es sich entgegen den Absichten der Lehrpläne so, dass im positiven Fall die zentralen beruflichen Kompetenzen in der Zeit der Ausbildung erworben werden können, die für die Aufnahme der beruflichen Tätigkeit unverzichtbar sind, deren Möglichkeiten aber noch keineswegs voll enthalten. Die berufliche Ausbildung kann darüber hinaus ihre humanen Ziele einlösen, indem der Schüler nicht nur instrumentell für den Praxisübertritt qualifiziert wird, er vielmehr zusätzlich ein möglichst breit wirksames Orientierungswissen und entsprechende Handlungsregeln erwirbt. Beides versetzt ihn in die Lage, möglichst bewusst und autonom die weitere berufliche Laufbahn zu verfolgen. Obwohl in den beruflichen Schulen diese Überlegungen bei den Kollegen und Kolleginnen einen Allgemeinplatz darstellen, insbesondere dort, wo theoretische Fächer unterrichtet werden, besteht gegenüber einer didaktischen Position, die Lehren und Lernen eher auf Formalisierung und die Durchdringung theoretischer Möglichkeiten für eine spätere Praxis ausrichtet, das

(20)

Vorurteil, dieses würde eine unmittelbar angestrebte berufliche Tüchtigkeit der Schüler verhindern.

Auf der anderen Seite ist die traditionelle Blockade der Gymnasialpädagogik gegenüber den beruflichen Bezugsfeldern ihrer Wissenschaften und Fächer nur verständlich, wenn man die tiefsitzenden Vorurteile gegenüber der Qualität und der Dignität beruflichen Lernens bedenkt: Diesem haftet etwas Minderwertiges, Vordergründiges (in geistloser Geschäftigkeit) Inhumanes an. Gymnasialbildung orientiert sich unverdrossen allein an der Arbeits- und Lernform der Universität. Gegen das häufige Klagen der Hochschulen und der Abnehmer der Hochschulabsolventen wird unterstellt, dass die überkommenen Inhalte und Methoden des gymnasialen Unterrichts einzig eine sinnvolle Vorbereitung auf das Studium gewährleisten können. Immer wieder wird versucht, von einer allgemeinen Didaktik der Vorbereitung auf wissenschaftliche Studien (Wissenschaftspropädeutik) her, einen Kanon von Fächern und Lernformen zu rechtfertigen, der an sich die zentralen Inhalte für beliebige, inzwischen stark veränderte Studien enthalten sollte. Weil das Gymnasium ausschließlich auf wissenschaftliche Studien vorzubereiten habe, müssen Schüler die dort üblichen Lern- und Arbeitsformen bereits in der Oberstufe einüben. Berufliches Lernen und berufliche Inhalte würden von dieser Aufgabe nur ablenken.

Beharrt man nun auf dieser Denktradition, dann ist klar, dass für einen doppelt qualifizierenden Abschluss, der die Hochschulreife mit einem beruflichen Abschluss verbindet, weiterhin gefordert werden muss, dass die Schüler unverkürzt die Lernziele und -inhalte eines gymnasialen Oberstufenlehrgangs zusätzlich zu den Anforderungen der beruflichen Ausbildung erreicht haben müssen, soll von der Gleichwertigkeit der Abschlüsse zu Recht die Rede sein. Die Konsequenz aus diesem Missverständnis wären aufgeblähte Stundentafeln, die nur mit dem Irrglauben gerechtfertigt werden können, dass das Maß an subjektiver Lernleistung proportional mit dem Umfang der Stundentafel wachse.

Integration muss deswegen bedeuten, die Gleichwertigkeit beruflicher Inhalte für die Studienvorbereitung wie die Relevanz theorieorientierten Lernens für die berufliche

Handlungsfähigkeit von den angestrebten Kompetenzen der Schüler für ihre Abschlüsse her zu rechtfertigen. Der kompetente und orientierte Absolvent eines doppelqualifizierenden Bildungsganges macht deutlich, dass beruflich orientierte Fächer Studienreife genauso sicherstellen, wie theoretisches Lernen für die berufliche Qualifikation wichtig wird.

Rechtlich kann dann mit Erlassen bestätigt werden, was durch das Lernen der Schüler sich faktisch ergeben hat.

4 Die Integration führt zur Aufgabe des humanen Ziels der Allgemeinbildung. Die primäre Ausrichtung auf den Beruf fördert bloßes Nützlichkeitsdenken. Die für Bildungsprozesse notwendige Distanz zu den Zwängen in der beruflichen Reproduktion wird beseitigt! Die Forderung humaner, gesellschaftlicher und individuell kreativer Kompetenz des Oberstufenschülers wird zugunsten einer bloß instrumentell technischen Qualifizierung für den Beruf zurückgedrängt. Statt der für alle angestrebten Chancengleichheit durch Bildung kommt es zur Ungleichheit für alle' (Heydorn) durch berufliche Ausbildung!

Diese Argumentation – zur Abwechslung einmal progressiv illustriert - ließe sich auch in konservativreaktionärer Formulierung darstellen. Gemeinsam bliebe aber die in heutiger Gesellschaft wieder an Boden gewinnende Illusion einer vom Beruf unabhängigen allgemeinen Individualbildung als dem Ausdruck höchster Bildung. Trotz aller
(21)

utopischen Ansprüche galt dieses Bildungsideal nicht allgemein im Sinne der praktischen Bedeutung für die gesamte Jugend, sondern nur für eine Minderheit der Schüler, die in der Produktions- und Gesellschaftsferne des Gymnasiums auf Inhalte einer vor allem als Geisteskultur verstandenen Kultur eingestimmt wurden, während man der Mehrheit der Jugend selbstverständlich die Unterordnung unter die beruflichen Anpassungszwänge zumutete.

Am Beginn der bildungstheoretischen Rechtfertigung der integrierten Sekundarstufe II steht die Einsicht, dass von einem fest gefügten Kanon materialer und allgemeiner Bildungsinhalte, die exklusiv die Gebildetheit der Person garantieren und gleichzeitig die dynamische Veränderung unserer Gesellschaft wie deren pluralistische Orientierung zum Ausdruck bringen können, in heutiger Gesellschaft nurmehr ideologisch die Rede sein kann. Versuche, einen solchen Kanon der Bildungsinhalte erneut zu fassen, können nur kurzatmige thematische Moden der gesamtgesellschaftlichen Diskussion reflektieren. Das zeigt schon ein kurzer Rückblick in die jüngste Diskussion: Nach der Verabschiedung der Oberstufenreform von 1972 entdeckte man recht schnell ein Defizit an historischer Bildung. Geschichte verlor mit der Reform von 1972 zunächst einen obligatorischen Status im Lehrplan. Kurz darauf wurde ein zweites gravierendes Defizit im Mangel literarischer Bildung ausgemacht. Kaum war dies angesprochen, mahnte man allenthalben eine Verstärkung naturwissenschaftlich-technischer Bildung an. Konsens besteht inzwischen darin, dass auch die Ökologie einen höheren Stellenwert im Lehrplan besitzen sollte. Die technokratische Beruhigung dieser technik-kritischen Tendenz erfolgt in neuester Zeit mit der Forderung, die zukunftsweisenden Informations- und Kommunikationstechnologien sollten viel stärker, möglichst obligatorisch Eingang in den Lehrplan der Oberstufe finden usw. usf. Wollte man all diesen Trends nachgeben, so veränderte sich der Kanon grundlegender Bildungsinhalte schnell zu

einem aufgeblähten Sammelsurium von aktuellen wie klassischen Inhalten mit der notwendigen Konsequenz, dass daraus statt Bildung nur noch das flache Über-alles-Bescheid-wissen entstehen könnte. Die Jugendlichen werden mit allem irgendwann einmal aspekthaft konfrontiert. Das lässt bei ihnen dann die Vorstellung entstehen, man könne überall mitreden, ohne dass man wirklich sachkundig geworden ist. "Allgemeinbildung" wird in dieser Breite notwendig zu dem, was Theodor W. Adorno als Halbbildung gegeißelt hat, dem Feind jeder humanen Bildung zur Urteilsfähigkeit und Kritik, zur Autonomie und Subjektivität.

Diese unverzichtbaren Ziele sind heute nur noch im Medium spezialisierter Bildung, in der Sekundarstufe II also im Medium einer Bildung für den Beruf zu erreichen. Erst wenn die Menschen für und an ihrem späteren Arbeitsplatz urteilsfähig werden und ihre Subjektivität entfalten, dort also, wo für sie sich ihr Mensch-sein genauso wesentlich entscheidet, wie die Entwicklung der Gesamtgesellschaft, kann das Versprechen der Bildungsansprüche sich entfalten. Sie misslingen dagegen dort, wo Bildung sich auf die so genannte Geisteskultur beschränkt und wo sie damit nur die von den entscheidenden Plätzen des Lebens abgehobenen Interessen eines Menschen zu berühren vermag, der auf das "Schöne, Wahre und Gute" sich richtet.

Integration in der Sekundarstufe II fordert dagegen, die Wahrheit der Idee der Allgemeinbildung' (mit ihrem Bezug auf die Entfaltung von Individualität in der Gesellschaft zum Nutzen dieser) durch berufliche Bildung aufzuheben' (wie Blankertz dies 1963 zugespikt formulierte). Es geht deswegen keineswegs darum, auf Allgemeinbildung zu verzichten, sondern sie neu zu fassen. Allgemein können nicht mehr die Inhalte im Sinne eines Kanons für die Oberstufenschüler des Gymnasiums sein - sie waren es übrigens auch nie -, allgemein kann nur noch der Bildungsanspruch sein, der

(22)

sich in jeweils spezialisierten Ausbildungsgängen konkretisiert. Ohne Ansehung der konkreten beruflichen Tätigkeit muss sich die integrierte Sekundarstufe II zum Ziel setzen,

- die Schüler für berufliche Qualifikation und Verantwortung
- zur Übernahme der gesellschaftlichen Aufgaben
- wie zur autonomen und kritischen Vertretung individueller beruflicher Interessen zu befähigen.

Erst die Verbindung und Versöhnung des individuellen bzw. privaten Interesses des Lernenden in Beruf und Gesellschaft mit einem verallgemeinerungsfähigen gesellschaftlichen Interesse lässt allgemeine Bildung glücken. Bildung steht damit gegen Interessenegoismus, sie ist verpflichtet auf die Entfaltung der Einzelperson genauso wie auf Solidarität. Bildung enthält damit unverzichtbar das Ziel, zur Herstellung einer menschenwürdigen Gesellschaft beizutragen.

Diese erinnerten kritischen Ziele des deutschen Bildungsdenkens, welche die Vertreter der Gymnasialbildungsidee oft gar nicht mehr in ihren kritischen Voraussetzungen bewusst haben, sind in heutiger Gesellschaft nur in einer integrierten Sekundarstufe II zu verfolgen. Was die Berufsausbildung in ihrer bloßen Ökonomisierung und Technisierung versäumte, und das Gymnasium in Folge seiner Ökonomie- und Technikferne verfehlte, wird vom Unterricht der integrierten Sekundarstufe II thematisiert: die politische Kritik von Wissenschaft und Technologie als Instrumente

tische Kritik von Wissenschaft und Technologie als Instrumente gesellschaftlicher Herrschaft. Zur Kritikfähigkeit kommen die Schüler aber nicht, indem sie bloß über diese reden, sondern indem sie sich mit ihnen im Sinne von praktischen Erfahrungen auseinandersetzen.

5) Die integrierte Sekundarstufe II verfolgt lediglich das Ziel, die Quote der Studienberechtigungen weiter hoch zu treiben. Die Bildungsreformer können sich immer noch nichts Besseres denken, als unabhängig von der Neigung, Eignung und vom Nutzen, jeden Bäcker und Müllwerker zum vollen Abitur zu bringen! Mit dieser Zielsetzung muss der rapide Niveauverlust der Ausbildung einhergehen. Die integrierte Sekundarstufe II erteilt Studienberechtigungen zum Spartarif! Während es einen erprobten und gesicherten Weg gibt, wie über das Gymnasium möglichst nur diejenigen die Studienberechtigung erreichen, die sich diese durch den Erfolg im leistungsorientierten Lehrgang verdienen, macht es die integrierte Sekundarstufe II den Schülern so leicht, dass viele erreichen, was ihnen nicht zusteht!

Diese Argumentation gegen die integrierte Sekundarstufe II operiert recht durchsichtig mit standespolitischen Überlegungen. Solange die Expansion im Bildungswesen und mit ihr die Erweiterung der Quote der höheren Abschlüsse bildungsökonomisch gefordert zu sein schien (weil man befürchtete, dass die Bundesrepublik im Konzert der Industrienationen nicht mehr mithalten könnte), sprach man von der Ausschöpfung von Begabungsreserven. Nun, da sich mehr Jugendliche um die Privilegien streiten, als Privilegien zu verteilen sind, mithin der Marktwert des Abiturs gesunken ist und "Überfüllungskrisen" diagnostiziert werden (Lehrerschwemme, Medizinerschwemme, Juristenschwemme) geraten alle Maßnahmen, die an expansiver Bildungspolitik festhalten, weil sie das Verhältnis von schulischer Berechtigung zu beruflichen Möglichkeiten nicht bloß bildungsökonomisch verkoppeln wollen, unter politischen Druck.

Dagegen ist für die gewerkschaftliche Politik nicht allein entscheidend, dass mit schu-
(23)

lischen Berechtigungen nach wie vor Chancen in der Gesellschaft auf entsprechende Arbeitsplätze eng verbunden sind, wichtiger in der gegenwärtigen Lage ist, den Bemühungen offensiv entgegenzutreten, die die Bildungsanstrengungen vieler Familien wieder stärker auf unmittelbare Nützlichkeitskalküle zurückführen wollen. Solche Versuche können praktisch nur dazu führen, dass die immer noch "bildungsfernen" Schichten der Gesellschaft erneut und stärker vor den dringend notwendig bleibenden Bildungsanstrengungen zurückschrecken. Es ist also gar nicht aus strategischen Gründen herunterzuspielen, dass die integrierte Sekundarstufe II auch betrieben wird, um mehr Jugendlichen Chancen für bessere Abschlüsse zu geben. Offensiv ist aber hinzuzufügen, dass eine möglichst breite Bildung in dem Maße ein Kapital' für die Gesamtgesellschaft sein kann, in dem es hilft, diese zu demokratisieren. Nicht neue Eliten helfen, sondern die Befähigung aller! In der zitierten polemischen Argumentation steckt aber noch ein anderes Moment. Es zielt auf das Vorurteil, dass in der Sekundarstufe II alle Jugendlichen zu ihrem Glück gezwungen werden sollen, ja dass der Beruf nur ein "billiges" Mittel zum Zweck darstellt, um Studienberechtigungen zu er-

weitem. Davon kann aber pädagogisch wie bildungspolitisch überhaupt keine Rede sein! Das Gegenteil ist richtig. Wenn die integrierte Sekundarstufe II gelingt, dann aus dem Grunde, dass die berufliche Orientierung aller Jugendlichen ernst genommen wird. Das gilt freilich nicht unter dem Gesichtspunkt der nackten Anpassung, sondern unter dem der für Bildungsprozesse allgemein notwendigen, gestärkten subjektiven Voraussetzungen der Schüler. Der Beruf ist nicht nur Mittel zum Zweck, er ist das Ziel der Ausbildung. Gleichwohl kann in der integrierten Sekundarstufe II der Beruf aus der problematischen Perspektive herausgeführt werden, die die traditionelle berufliche Ausbildung auszeichnet: Dort enthält der Berufsbezug für den Jugendlichen häufig eine Alles-oder-Nichts-Entscheidung. Sie verstärkt immer wieder den für die Jugendlichen inhumanen Anpassungsdruck an eine fremdbestimmte Wirklichkeit vorgefundener beruflicher Tätigkeiten. Der Jugendliche hat nur die Möglichkeit der in der Regel unkritischen Verinnerlichung vorgegebener Strukturen oder des privaten Scheiterns in der Ausbildung. In der integrierten Sekundarstufe II ermöglicht es die Doppelqualifikation, dass die Schüler gleichzeitig zur Identifikation mit dem Beruf geführt werden, wie sie in für ihre Bildungsprozesse produktiver Distanz zu ihm verbleiben können. Die Ausbildung lässt ihnen ja mindestens zwei Optionen offen. Sie können die Kompetenz, die der Beruf ihnen eröffnet, nur dann erwerben, wenn sie sich mit ihm identifizieren. Sie lernen aber mehr als unmittelbar nützlich, funktional und geboten erscheint, indem sie sich neben dem Eintritt in den Beruf eine weitere Möglichkeit offen halten. So sind sie überhaupt erst in der Lage, Bedingungen für eine sie befriedigende Tätigkeit zu formulieren und so erst wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich den vorliegenden Bedingungen des Berufs nicht hilflos auszuliefern.

Dieses Potential einer integrierten Ausbildung bleibt freilich immer abhängig von den jeweiligen Konstellationen des Arbeitsmarktes. Schule kann nur wenig ausrichten, wo der Arbeitsmarkt den Auszubildenden ihre Überflüssigkeit signalisiert. Aber selbst unter diesen gegenwärtigen ungünstigen Bedingungen sind es gerade die offenen Optionen der integrierten Sekundarstufe II (für Studium und Beruf), die die Chancen der Jugendlichen erhöhen.

Schließlich muss jene Kritik noch unter einem dritten Gesichtspunkt aufgegriffen werden. Integration bedeutet nicht, dass jemand erst dann ein guter Bäcker, Kfz-Mechaniker, eine gute Verkäuferin etc. werden kann, wenn er/sie gleichzeitig auch ein gutes Abitur macht. Würde man dies zur Voraussetzung der integrierten Sekundarstufe II

(24)

machen, müsste sie in merkwürdiger Weise zu einer Eliteschule verkommen. Nur die Privilegierten und Stärksten hätten in ihr Erfolgsaussichten.

Deswegen bleibt es notwendig, dass es in der neuen Schule nach wie vor möglich sein wird, auch ohne den Anspruch der Studienberechtigung zu einer qualifizierten Ausbildung zu kommen. Integration ist nicht nur auf die Doppelung von Abschlüssen bezogen, sie konkretisiert sich vielmehr im Lernen eines jeden Schülers, unabhängig davon, in welchem Bildungsgang er lernt: in einem einzelqualifizierenden genauso wie in einem doppelqualifizierenden.

Deswegen ist schon die polemische Kritik an der Fixierung auf die Studienberechtigung mehr Ausdruck eines Standesinteresses, denn ein Hinweis auf die pädagogische Parteinahme für die ganze Jugend.

Zum wesentlichen Maßstab für den Erfolg der Integration wird deswegen, die in schulischen Regelsystemen relativ benachteiligten Gruppen der Jugendlichen mit besseren Bildungsangeboten zu konfrontieren: Schüler, die sich vergeblich um eine berufliche Ausbildung durch Ausbildungsverträge bemühten, Schüler mit Lernschwierigkeiten und Lerndefiziten aus Schulen der Sekundarstufe 1, gerade sie sind besonders zu fördern, an ihnen beweist sich die humane Qualität der neuen Schule.

2.3 Zehn orientierende Merkmale einer Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung in der integrierten Sekundarstufe II

In der Antwort auf Vorurteile und Missverständnisse gegenüber einer Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung waren bereits einige wesentliche Merkmale der integrierten Sekundarstufe II angesprochen worden. Bevor inhaltlich beispielhaft dargestellt werden soll, wie die Integration des Lehrplans, der Schulorganisation und des sozialen Lernens konkret realisiert werden könnte, soll das Ziel der Integration in zehn übergreifenden Merkmalen möglichst plastisch zusammengefasst werden.

1) Die Integration ist realisierbar, auch wenn keine neuen Schulen gegründet werden und wenn bestehende Schulen sich nicht zu großen Systemen integrieren lassen!

Die Entwicklung von integrierten Sekundarstufen-II-Schulen muss weitgehend vom Bestand der Bildungsangebote ausgehen, d. h. von gymnasialen Oberstufen, beruflichen Schulen und Oberstufen der Gesamtschulen. In diesen Schulen muss die Integration in relativ kleinen, überschaubaren Einheiten realisiert werden, soll sie überhaupt gelingen. Erfahrungen mit dem nordrhein-westfälischen Kollegs Schulversuch zeigen, dass die Zusammenfassung von bestehenden Schulen (beruflichen Schulen und Gymnasien) zu möglichst breit gefächerten Systemen integrierter Bildungsgänge wenig Erfolgsaussichten hat. In Recklinghausen scheiterten entsprechende, die Region umgreifende Planungen beispielsweise am Besitzstandsdenken der jeweiligen Schulen und an der Angst der Lehrer, mit dem Aufgehen in integrierten Schulen die eigene schulische Identität zu verlieren. In allen entsprechenden Versuchen verpuffte die Reformenergie im Vorfeld der schulorganisatorischen Überlegungen, selten drang sie noch zu den inhaltlich-didaktischen Fragen der Integration vor.

Damit sich aber in den einzelnen Schulen wirklich Integration ereignen kann, müssen die dort realisierten Bildungsangebote so Neubestimmt werden, dass sie miteinander horizontal (hinsichtlich der inhaltlichen Nachbarschaft der Bildungsgänge) und vertikal

(25)

(hinsichtlich der aufsteigenden Abschlussniveaus) verzahnt werden. Das führt in der Regel zum Zwang einer Kooperation verschiedener Schulen in einer Region, nicht aber zur Zusammenfassung bestehender Schulen zu großen Systemen. Erfolgreich ist eine solche Kooperation immer dort, wo sie vom Prinzip des Gebens und Nehmens ausgeht. Mit der Integration kann nicht das Ziel verfolgt werden, die eigene Schule auf Kosten anderer Schulen stark expandieren zu lassen (bzw. unter den gegebenen Bedingun-

gen zurückgehender Schülerzahlen den eigenen Bestand radikal auf Kosten anderer Schulen zu sichern). Versuche also, über die integrierte Sekundarstufe II einen neuen Konkurrenten um Schüler zu etablieren, verhindern die für die Integration notwendige Kooperation mit anderen Schulen. So wie gymnasiale Oberstufen und Oberstufen an Gesamtschulen gleichsam Schüler an berufliche Schulen abgeben, damit diese auch die Hochschulreife bezogenen Bildungsgänge realisieren können, müssen berufliche Schulen, insbesondere teilzeitschulische Bildungsgänge an umgewandelte integrierte Oberstufen ehemaliger Gymnasien und Gesamtschulen Schüler abgeben. Dabei handelt es sich in der Regel um solche Ausbildungsgänge, die thematisch leicht zu verzahnen sind mit den traditionellen inhaltlichen Akzenten, die an einer gymnasialen Oberstufe gesetzt wurden. Für naturwissenschaftlich akzentuierte gymnasiale Oberstufen bedeutet das die Erweiterung um Berufe aus den technologischen Schwerpunkten, bei den sozialwissenschaftlich akzentuierten Oberstufen eine Erweiterung um sozialpädagogische Berufe, oder etwa auch um hauswirtschaftliche Ausbildungsgänge. An die entsprechenden beruflichen Systeme geben die Gymnasien solche Schüler ab, die im Medium einer beruflichen Ausbildung die Hochschulreife anstreben. Diese Form der Kooperation erfordert in der Regel nicht umfangreiche Verschiebungen in der Angebotsstruktur bestehender Schulen, denn schon mit kleinen Einheiten wäre die Integration jeweils bereichsspezifisch zu sichern (vgl. dazu die entsprechenden Erläuterungen S. 59 ff.).

2) Integration kann nur gelingen, wenn es zur vollständigen Durchlässigkeit der jeweils zusammengefassten Bildungsangebote kommt!

Für das Gelingen der Integration ist es nicht so wesentlich, wie komplex eine Schule die jeweils zusammengefassten Bildungsgänge eines Bereiches (eines Schwerpunktes, einer Branche, eines Tätigkeitsfeldes - um entsprechende konkrete Begriffe anzuführen) anbieten kann. Entscheidender ist, dass jeder Schüler für möglichst alle Qualifikationsstufen (eines Schwerpunktes etc.) ein Bildungsgangsangebot erhält. Dabei muss das Spektrum von berufsvorbereitenden über teilzeit- und vollzeitschulische Bildungsgänge gehen, und darin eingeschlossen haben die studienbezogenen ihren Platz. Berufliche Schulen können das natürlich leichter realisieren als gymnasiale Oberstufen. Diese werden in den ersten Jahren der Umstellung auf die Integration zunächst mit einzelnen beruflichen Bildungsgängen beginnen. Vor allem in solchen Bereichen, in denen es erfahrungsgemäß zu einer Umorientierung der Schüler während der Ausbildung kommen kann (das gilt in vollzeitschulischen Bildungsgängen stärker als in teilzeitschulischen) ist es sodann wichtig, innerhalb der Schulen auch alternative Angebote auf einem Niveau zu realisieren. Beide Maßnahmen dienen sowohl der Durchlässigkeit wie der Verhinderung von unnötigen Bildungsgangsabbrüchen (Drop-out-Effekt). Schüler, die nach der Einführung in ihren Bildungsgang merken, dass sie sich verwählt haben, erhalten eine neue Chance, ohne dass sie in ihrem Bildungsgang subjektiv scheitern und wieder von vorne anfangen müssten.

Die Offenheit der integrierten Sekundarstufe II entfaltet erst dort ihre ganzen pädagogischen Möglichkeiten, wo den Schülern tatsächlich mehrere Optionen während ihres Bildungsganges offen bleiben. (26)
Erinnert man sich an den berufsvorbereitenden Charakter der Ausbildung und bedenkt man die aktuelle Arbeitsmarktsituation, so ist diese Offenheit der Optionen auch beschäftigungspolitisch wünschenswert.

3) Prüfsteine für die Machbarkeit der Integration sind nicht die schulorganisatorisch und im Lehrplan relativ leicht zu verzahnenden Bildungsgänge mit hohen Eingangsvoraussetzungen (Fachoberschulreife), vor allem Assistenten-Berufe, sondern diejenigen Schülergruppen, die am dringendsten Hilfen in der Sekundarstufe II benötigen!

Die Erfahrung in NRW zeigt, daß es motivierend und hilfreich zugleich sein kann, zu Beginn der Umwandlung einer Schule in eine integrierte Sekundarstufe II mit solchen Bildungsgängen zu beginnen, die von ihren Eingangsvoraussetzungen und den bestehenden rechtlichen wie curricularen Festlegungen her leicht zu doppelqualifizierenden Bildungsgängen zu integrieren sind (die verschiedenen Assistenten-Berufe in der Verbindung mit der Fachhochschulreife oder der allgemeinen Hochschulreife). Gleichwohl ist eine solche Reformstrategie gefährlich, wenn bei auftretenden Schwierigkeiten im Fortgang der Reform (z. B. Widerstand von Kammern bei der Einbeziehung teilzeitschulischer Bildungsgänge in Modelle der Doppelqualifikation) jene Doppelqualifikationen zu den Renommier-Merkmalen integrierter Bildungsgänge werden, sich ansonsten in der Schule nicht viel verändert. Die allgemeine Hochschulreife in Verbindung mit einer beruflichen Ausbildung wird zur Legitimationsformel, die Integration sei gelungen, weiter aber nicht zu treiben! In einem solchen Fall käme es dazu, daß aus der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung bloß die Erweiterung der traditionellen beruflichen Schule um Bildungsgänge wird, die möglichst das volle Abitur vermitteln. In einer gymnasialen Oberstufe, die sich zu einer integrierten Sekundarstufe II verändern will, kann das dazu führen, daß mit der Einrichtung einzelner vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge eine gymnasiale Oberstufe angesichts zurückgehender Schülerzahlen lediglich ihren Bestand zu sichern versucht, ohne daß wirklich Durchlässigkeit nach oben und unten erreicht wird.

Deswegen müssen von Anfang an bei der Reformplanung der Schulen auch diejenigen Schülergruppen berücksichtigt werden, die nicht über den qualifizierten Sekundarstufen-I-Abschluß verfügen (Fachoberschulreife bzw. Fachoberschulreife mit sog. Qualifikationsvermerk zum Besuch der gymnasialen Oberstufe).

Gerade die Anbindung der Schüler ohne qualifizierte Sekundarstufen-I-Abschlüsse an weiterführende Bildungsgänge muß gesichert werden, sollen nicht noch chancenlose Restgruppen übrig bleiben. Das kann nicht bedeuten, alle diese Schüler vor Lernanforderungen zu stellen, an denen sie schon in der Sekundarstufe 1 gescheitert sind, sondern ihnen über ihre berufliche Orientierung einen neuen Zugang zum theoretischen Lernen zu eröffnen.

4) Integration hat nur dann eine Chance, wenn sich im Bewusstsein und im Verwaltungshandeln der Kultusadministration wie der für die Berufsbildung zuständigen Institutionen die Gleichwertigkeit von beruflichem und allgemeinem Lernen durchsetzt!

Eine integrierte Sekundarstufe II, die lediglich nach bzw. nebeneinander von den Schülern verlangt, was sich aus zwei Abschlüssen addiert, ist pädagogisch nicht zu rechtfertigen, das gilt auch dann, wenn sie rein quantitativ, von den Abschlüssen her betrachtet, sich als relativ erfolgreich erweisen sollte, weil einige doch schaffen, was vielen verschlossen bleibt. Die mit der bloßen Addition von Ansprüchen sich einstel-

lende Überforderung der Schüler produziert eine überdimensional hohe drop-out-Quote in doppelqualifizierenden Bildungsgängen. Statt einer Schule der Chancengleichheit würde dann die integrierte Sekundarstufe II zu einer Eliteschule verfälscht, in der nur die ‚Fettesten‘ durchkommen! Die Schulen wären gezwungen, nur noch solche Schüler anzunehmen, die von ihren Voraussetzungen her bereits so hochqualifiziert sind, dass sie die gesteigerten Anforderungen leicht bewältigen können. Eine pädagogische Perspektive gewinnt deshalb die Integration erst, wenn aufgrund des veränderten Lerngefüges tatsächlich zugestanden wird, dass berufliche Lernprozesse wesentlich für die weiterführenden Abschlüsse sind, wie umgekehrt reflexionsbezogene Lernprozesse die Qualität der beruflichen Bildung befördern können. Auch das Lernen in Betrieb, in Praxis und Lehrwerkstatt muss substantiell, d.h. auch in den Zugangs- wie Abschlussregeln als Beitrag zu weiterführenden Abschlüssen akzeptiert werden. Hier sind vor allem die Kultusadministration und die weiteren, die Berufsbildung tragenden Instanzen zu rechtlichen Zugeständnissen im Rahmen der Ausbildungsordnungen aufgefordert. Der empirische Nachweis der Produktivität eines integrierten Lernens für Studium wie Beruf sollte solche Zugeständnisse erleichtern (vgl. die Untersuchung zum nordrhein-westfälischen Kollegsulversuch; Blankertz 1986).

Integration kann also nicht gelingen, wenn in der neuen Schule zugleich verlangt wird, dass deren Schüler im traditionellen Sinne und abgelesen am Katalog der jeweils spezifischen Stoffe die besseren Gymnasiasten und Berufsschüler sein müssten und sie zugleich eine neue Art der Kompetenz nachzuweisen hätten. Eine Studentafel in einem vollzeitschulischen, doppelqualifizierenden Bildungsgang mit mehr als 34 Wochenstunden zerstört die Lernmotivation. Sie veranlasst den Kampf der verschiedenen Fächer um den Einfluss bei den Schülern. Sie signalisiert den Schülern, sie könnten die aufgebene Masse an Leistungsanforderungen sowieso nicht bewältigen. Zusätzlicher Schulbesuch neben Betrieb und Pflichtberufsschule kann ebenso wenig beliebig ausgeweitet werden. Er wäre keine zuträgliche Lösung des Problems der Abarbeitung bloß additiv interpretierter Leistungsanforderungen.

Von dem Ziel der Integration als auch von den Grundlagen der Studierfähigkeit und Berufstüchtigkeit her betrachtet, ist die Addition von Leistungsanforderungen indes auch gar nicht zu rechtfertigen. Denn sie sichert keineswegs die Kompetenzen, die von den Abschlüssen her sinnvollerweise verlangt werden können und müssen.

5) Integration ist die Verpflichtung, die Hierarchie der Schulfächer und entsprechend diejenige der Kollegengruppen in den Schulen abzubauen, weil diese eine gemeinsame Verantwortung für den Bildungsgang ihrer Schüler übernehmen müssen.

Gerade wenn man nicht Anforderungen addiert, sondern integriert, was in Theorie und Praxis beruflich und studienbezogen zu verbinden ist, stellt sich sofort die Frage nach den dafür angemessenen neuen Lehr- und Lernformen. Die Gleichwertigkeit der Inhalte des Oberstufenlehrgangs ist allein durch deren Wirkung in der Entwicklung der Schüler plausibel zu machen. Dazu muss verhindert werden, was in der traditionellen Oberstufe die Entwicklung der Schüler wesentlich hemmt: Die Zerstückelung des Lernens in verschiedene unverbundene Kurse und Fächer, in vielen beruflichen Schulen: die Nacheinander- und Nebeneinanderstellung kleinster, häufig nur einstündiger und nur halbjähriger Qualifikationseinheiten. In ihnen kann eine zusammenhängende Form der Lehre und des Kompetenzerwerbs sich nicht entfalten. Im besten Falle wird man

über Fakten und isolierte Teilfertigkeiten informiert und instruiert. In der integrierten Sekundarstufe II werden deswegen aus Minikursen bzw. -fächern, die sich in

(28)

einem übergreifenden Zusammenhang einstellen lassen, integrierte, in der Regel fortlaufende Kurse (z.B. aus den Einheiten Optik, Mechanik, Elektronik etc. das Fach Elektrotechnik). Der integrierte Bildungsgang darf nicht nur berechtigungsmäßig eine Einheit darstellen, er muss auch im Lernen der Schüler und im Lehren eine solche werden. Die Fächer haben sich aufeinander zu beziehen, kein Fach besitzt dabei anleitende, kein anderes nur ausführende Funktionen. Es wäre deswegen ein Missverständnis, würde man schlicht wiederholen, was in vielen beruflichen Bildungsgängen anzutreffen ist: die Unterscheidung in Grundlagenfächer mit theoretischem Zuschnitt (etwa Volkswirtschaftslehre/Wirtschaftswissenschaften) auf der einen und relativ anspruchslos konzipierten pragmatischen Übungen und Kursen (Bürorechnen etc.) auf der anderen Seite.

Kein Fach soll im Widerspruch zu den anderen stehen, so dass es vom Schüler als bildungsgangfremder Stoff wahrgenommen werden müsste. Das wäre etwa der Fall, wenn ein Fach ohne jeden Bezug zum übergreifenden Ziel des Bildungsgangs nur deswegen auftaucht, weil es aus einer additiv interpretierten Tradition des gymnasialen Kanons zur Verpflichtung gemacht wurde.

Das, was die Fächer des Gymnasiums nicht mehr leisten, kann unter der orientierenden wie strukturierenden Perspektive des Berufs in Bildungsgängen der integrierten Sekundarstufe II geleistet werden: die Einheit des Lernens in der Vielfalt der Aspekte. Von der Integration geht deswegen eine Dynamik aus, die auch die Hierarchie der Unterrichtsfächer in wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche, wichtige und weniger wichtige auflösen wird. In dem Augenblick, in dem Fächer für die Hochschulreife wichtig werden, die bisher zum Beispiel als technische eine weniger angesehene Rolle spielten, wird auch die Desintegration in den Kollegien sich überholen. Diese resultiert aus der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrer, die selbst von der Desintegration von beruflicher und allgemeiner Bildung zeugt. Nicht der Status der Unterrichtsfächer ist entscheidend, sondern der Beitrag, den die jeweiligen Fächer für die Kompetenzentwicklung der Schüler zu leisten vermögen. So ist nicht mehr plausibel zu machen, warum zum Beispiel die Vorbereitung, Begleitung und Auswertung von Projekten, Praktika etc. weniger wichtig sein sollte als die Thematisierung von allgemeinen theoretischen Inhalten über die Praxis. Ersteres ist didaktisch nicht weniger anspruchsvoll als letzteres, soll es den notwendigen, bedeutungsvollen Beitrag zum Lernen erfüllen.

6) Integration findet ihren exemplarischen Ausdruck in der Einrichtung von doppeltqualifizierenden Bildungsgängen, ohne dass sie sich freilich darin erschöpft!

Ausgehend vom programmatischen Anspruch, allgemeine und berufliche Bildung gleichwertig zu machen, kommt es bei der Umsetzung der Integration sogleich zu der Frage, welche beruflichen Bildungsgänge mit welchen studienbezogenen "Lernprofilen" der gymnasialen Oberstufe oder der Fachoberschule zu doppelqualifizierenden Bildungsgängen verzahnt werden können und wie dies zu geschehen habe. Die erste Frage beantwortet sich recht leicht. Jeder berufliche Abschluss kann um eine Studienberechtigung erweitert werden. Im Prinzip können alle Fächer des beruflichen Bildungsgangs so unterrichtet werden, daß sie Pflichtbindungen zur Erreichung des studienbezogenen Teils erfüllen. Elektrotechnik als volumengemäß stärkstes Fach der Ausbildung zum elektro-technischen Assistenten etc. wird zum ersten Abiturfach.

Eine durch integrierten Unterricht vermittelte zweifache Qualifikation in einer Prüfung in gemeinsamen Fächern macht sinnfällig, dass und wie berufliche und allgemeine Bildung gleichwertig werden.

(29)

Gleichwertigkeit bezieht sich nicht auf eine Schnittmenge aus beruflichen und studienbezogenen Inhalten. Sie resultiert nicht aus für beide Abschlüsse identischen Kursen oder Inhalten aus Kursen, so dass eine mehr oder weniger große Anzahl von Qualifikationen jeweils zusätzlich notwendig wird, die entweder für den einen oder anderen Abschluss noch nachzubringen ist, damit eine Doppelqualifikation erfüllt ist. Doppelqualifikation bedeutet vielmehr den Erfolg eines übergreifenden mehrjährigen Bildungsgangs in zwei Abschlüssen, die durch weitgehend identische Anforderungen gekennzeichnet sind. Oft sind so zum Beispiel drei der vier Abiturfächer wesentliche Fächer der beruflichen Ausbildung und Prüfung. Das ermöglicht es, dass in integrierten Bildungsgängen beide Abschlüsse ohne größere zeitliche Verzögerung und ohne größere Mehrbelastung zu erreichen sind.

Dies geschieht nun nicht primär durch einen Verwaltungsakt, sondern durch den Nachweis, dass ein bestimmtes Profil an Kompetenzen und Qualifikationen sowohl Berufstätigkeit wie die Studienqualifikation enthält. Der Nachweis erfolgt allgemein in einer Prüfung, speziell konnte er empirisch bereits in ausgewählten doppelqualifizierenden Bildungsgängen des Kollegs Schulversuchs erbracht werden (vgl. Blankertz 1986).

So attraktiv gerade deswegen der doppelqualifizierende Bildungsgang in der neuen Schule wird, so ist doch gleichzeitig darauf zu achten, dass die Integration auch denjenigen Schülern zugute kommt, die nicht einen doppelqualifizierenden, sondern einen einzelqualifizierenden Bildungsgang besuchen. Dieser darf nicht schon deswegen anderen didaktischen Leitlinien folgen, weil er keine Studienberechtigung verleiht. Die Unterscheidung zwischen einem einzelqualifizierenden und einem doppelqualifizierenden Bildungsgang liegt im Wesentlichen in den Fächern, die zusätzlich für die Studienberechtigung im Rahmen einer Doppelqualifikation erforderlich werden, weil sie sich nicht schon aus dem Zusammenhang der beruflichen Fächer ergeben. Eine berufliche Ausbildung innerhalb einer Doppelqualifikation enthält die volle und gleiche Berufsqualifikation, die der einzelqualifizierende Bildungsgang anstrebt. Das heißt, in beiden Varianten wird in gleicher Weise Theorie und Praxis integriert.

Von der höheren Produktivität integrierten Lernens profitieren so nicht in erster Linie diejenigen Schüler, die aufgrund der thematischen und niveaumäßigen Nähe der von ihnen angestrebten beruflichen Abschlüsse zu den allgemeinen relativ leicht eine Doppelqualifikation erreichen können, sondern diejenigen Schüler, deren vermeintliche Unfähigkeit zu abstrahierender, theoretisierender, formalisierender etc. Auseinandersetzung mit ihrer beruflichen Praxis immer wieder Anlass gab, sie von weiterführenden Bildungsangeboten auszuschließen.

7) Integration und Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung schließt aus, dass es eine allgemeine Bildung neben einer beruflichen geben kann. Auch wenn nicht alles Lernen in der Sekundarstufe II auf den Beruf gerichtet ist, wird diese Schule eine Schule der beruflichen Bildung sein!

In der Kollegschule Nordrhein-Westfalens existiert zum Beispiel neben dem Bereich, der auf den Beruf gerichtet ist (Schwerpunktbereich) ein obligatorisches Lernfeld', in dem vor allem die politisch-soziale Orientierung und Kompetenz des Schülers gefördert werden soll, er enthält die Fächer Gesellschaftslehre, Deutsch sowie Religions-

lehre. Alle drei Fächer sind zu einer differenzierten Einheit verbunden. Ein kleines Stundendeputat ist sodann dem künstlerisch-musischen und sportlichen Lernen gewidmet. Den Kern des Stundenplans macht aber das integrierte berufliche Curriculum aus.

(30)

Ziele, die durch den Studienbezug verpflichtend werden, verfolgt der Schüler im Medium seiner Ausbildung. Es soll möglichst keine Kurse geben, die isoliert Studierfähigkeit sichern. Sie wird primär in der Bildung für den Beruf angestrebt. Nur wegen der rechtlichen Verpflichtung, die Bindungen der gymnasialen Oberstufe, wie sie die Konferenz der Kultusminister beschlossen hat, anzuwenden, kann es dazu kommen, daß einzelne Fächer (etwa eine Fremdsprache für Erzieher) ergänzend zum Fächerspektrum der beruflichen Ausbildung hinzukommen. Die integrierte Sekundarstufe II strebt die allgemeine Studierfähigkeit über eine berufliche Bildung an. Soweit von einer allgemeinen Hochschulreife im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Inhaltsnenners der heutigen Lehrgänge der Oberstufenschüler überhaupt noch die Rede sein kann, erfüllt auch die integrierte Sekundarstufe II. Gleichwohl akzentuiert sie die damit verbundenen Inhalte innerhalb des Anwendungsaspektes der beruflichen Bildung.

Studierfähigkeit - so die Grundvoraussetzung in einer integrierten Lehre - lässt sich am besten durch eine berufliche Bildung verwirklichen. Die kontinuierliche Konfrontation des Schülers mit einem beispielhaften Ausschnitt der beruflichen Wirklichkeit, angeleitet durch praxisorientierte wie praxisreflektierende und theoretisierende Fächer, hilft bei der Anbahnung der auch für das Studium wesentlichen Kompetenzen und Orientierungen mehr als ein Lernen in zusammenhanglosen Kursen, welches nicht auf die Wirklichkeitsprüfung ausgerichtet ist. Der Beruf und dessen gesellschaftliche Bedeutung veranlasst beim Schüler die aktive Auseinandersetzung mit dem zu Lernenden. Er weiß und kann beurteilen, wofür er lernt, wann und wofür er Theorie gebrauchen kann, wo er Fertigkeiten zu erwerben hat, um bestimmte Funktionen zu erfüllen etc. Die Absolventen eines solchen Bildungsganges sind erwachsener, selbstbewusster und orientierter, wenn sie ein Studium beginnen. Dass damit mehr als eine pädagogische Hoffnung verbunden ist, zeigen die ersten empirischen Untersuchungen zum integrierten Lernen (vgl. wieder Blankertz 1986).

Der Ausgangspunkt für die Integration ist damit aber nicht zureichend beschrieben. Die Rede davon, dass die integrierte Sekundarstufe II primär eine Schule der beruflichen Bildung ist, verweist darauf, dass mit ihr und in ihr die Vorbereitung auf den Beruf verbessert werden soll. Der Beruf ist nicht Mittel zum Zweck der Verbesserung eines studienbezogenen Lernens (Stichwort: Der Beruf als Simulation oder Projekt). Die Schüler sollen durch ein integriertes Lernen besser befähigt werden, die Berufe, die sie gewählt haben, zu bewältigen. Die didaktische Umorientierung zielt deshalb auf die Sicherung eines aktiven, möglichst differenzierten Problemlösungsverhaltens in der Praxis. Die Auszubildenden sollen mit Hilfe einer praxisnahen, verbindlich auf die Praxis bezogenen Theoretisierung, Verallgemeinerung und Abstrahierung der Voraussetzungen, Regeln wie Konsequenzen ihres beruflichen Handelns befähigt werden. Sie werden damit ermutigt, sich nicht ängstlich bloß auf die möglichst reibungsfreie Übernahme der von oben' gewünschten Verhaltensweisen des Berufs einzustellen.

Den beruflichen Inhalten wird ihre Funktionalität nicht geraubt, indem sie nun auf Wissenschaftlichkeit hin orientiert werden. Es geht nicht darum, die Konzentration auf die Vermittlung von Fertigkeiten als zu konkret zu kritisieren, als zu instrumentalistisch, und sie durch bloße Theoretisierung zu ersetzen. In der integrierten Schule er-

folgt vielmehr eine solche Theoretisierung, die es dem Schüler erlaubt, Erwartungen der Praxis wie eigene Hoffnungen auf die berufliche Tätigkeit so zu erleben, dass sie als grundsätzlich erfolgreich umzusetzen gelten können. Mit der exemplarisch und intensiv gemachten beruflichen Erfahrung und ihrer kritischen Auslegung auf andere verwandte berufliche Handlungsfelder (auch solche einer post-universitären beruflichen Tätigkeit) wird der Schüler befähigt, auch andere Wirklichkeitsbereiche sich zu

(31)

erschließen, als diejenigen, auf die er sich eingelassen hat. Die Kompetenz eines so (doppelt) qualifizierten Schülers ermöglicht ihm erst, das zu verwirklichen, was in der gymnasialen Oberstufe gefordert ist, eine allgemeine Hochschulreife als Fähigkeit des Abiturienten, die Übertragung von Gelerntem (Transfer) auf neue Gegenstände vorzunehmen.

In der integrierten Sekundarstufe II sichert das der Beruf. Ein Schüler, der einen elektrotechnischen Beruf gewählt und gelernt hat, verfügt mit der Ausbildung über ein Orientierungswissen, welches er für alle technologischen und naturwissenschaftlichen Studiengänge produktiv machen kann. Und noch für den Fall, dass er nach einer solchen Ausbildung sich ganz anders orientieren will, etwa hin zu sprachlich-literarischen Studien, bringt er zum einen das mit, was jeder Oberstufenschüler "mindestens" mitzubringen hat, zugleich kann er sich die Spezifität der neuen Lernbereiche kritisch und selbständig aus den Eigentümlichkeiten des Vertrauten erschließen, gerade weil er in der integrierten Sekundarstufe II nicht zum "ängstlichen Fachidioten" ausgebildet wurde, der nur bis zum Tellerrand seiner beruflichen Funktionen zu blicken versteht und alles Fremde erst einmal mit Ablehnung von sich fernhält.

Konkret folgt daraus, daß jeder studienbezogene Bildungsgang, der mit einer beruflichen Ausbildung verbunden werden kann, in der Sekundarstufe II immer nur in dieser Verbindung angeboten wird. Dagegen ist daran zu erinnern, dass jeder Schüler, der in dieser Schule ,nur' eine berufliche Ausbildung absolvieren will, dieses auch ohne Gefahr für den Ausbildungserfolg in ihr verwirklichen kann.

8 Integration bedeutet nicht den goldenen Mittelweg zwischen Theorie und Praxis, sondern den Zusammenhang u n d die Differenz zwischen Theorie und Praxis im Lernen produktiv zu machen!

Es wäre ein schlimmes Missverständnis, wollte man die Integration nicht als das Aufeinander-Bezugnehmen, sondern als das Ineinander-Aufgehen von Theorie und Praxis verstehen. Wie angedeutet, würde dann weder eine volle theoretische Durchdringung noch eine praktische Problemlösungskompetenz möglich werden. Die Wirklichkeit des Berufes wie die des Studiums (und des sich daran anschließenden Berufes) ist nicht umsonst durch den Widerspruch zwischen Theorie und Praxis gekennzeichnet. Sowohl Ansprüche der Berufstätigen (Stichwort: die Verwirklichung der Person, ja des Menschen durch den Beruf) wie auch die offizielle Selbstdeutung beruflicher Tätigkeiten (wie sie etwa in den Blättern zur Berufskunde' sich ausdrückt) stehen in teils krassem Gegensatz zur beruflichen Realität. Aus der Hoffnung auf kooperativen Umgang von Menschen im Betrieb wird die entfremdete Isolation arbeitsteilig organisierter Produktionsprozesse. Viele Jugendliche wählen eine kaufmännische Tätigkeit, weil sie mit Menschen zu tun haben wollen und weil sie zu bestimmten Konsumgütern einen besonderen Zugang besitzen. Beides wollen sie in beratender Verkaufstätigkeit Kunden gegenüber vermitteln. Jeder Verkäufer wird theoretisch darauf hingewiesen, dass seine Aufgabe nicht in der bloßen Manipulation des Kunden bestünde, der darob unzu-

frieden zum Kauf nicht fände, sondern in der zufrieden stellenden Beratung mit Kaufabschluss. In der Wirklichkeit der Verkaufstätigkeit verliert der Beratungsaspekt den Konflikt mit der Aufgabe, möglichst schnell möglichst vielen möglichst viel zu verkaufen.

Eine humane Berufsausbildung verlangt, dass der Jugendliche in der Ausbildung lernen kann, sich mit den Widersprüchen der beruflichen Tätigkeit produktiv auseinanderzusetzen, so dass ihm nicht allein die Anpassung an die vorgegebenen Strukturen bleibt. Das kann nur gelingen, wenn Theorie und Praxis im Unterricht und wenn

(32)

Schule wie Betrieb auch in ihren unterschiedlichen, zuweilen gegensätzlichen Zielen und Absichten wie Möglichkeiten zum Thema gemacht werden. Theorie hat erst dann die Möglichkeit, die Praxis zu kritisieren und für eigene berufliche Interessen hilfreiches Wissen zu vermitteln. Ebenso ist erst dann Praxis der Ort der offenen Erprobung von Verhaltensweisen, denen zunächst weder der Schüler eine Chance zu ihrer Realisierung gibt, noch die von den Anleitern in der Praxis gefordert werden.

Auch hierfür hat der Unterricht die Aufgabe, die Unterschiede zwischen theoretischen Einsichten und Absichten bzw. Möglichkeiten auf der einen und praktischen Gegebenheiten auf der anderen Seite deutlich zu machen. Theorie und Praxis werden streng aufeinander bezogen, indem Verbindungsmöglichkeiten offen gelegt werden, aber auch indem die Unterschiede kenntlich gemacht werden, damit die Schüler zwischen Anspruch und Wirklichkeit lernen, produktiv unterscheiden zu können und nicht nur resignativ sich zu fügen. Genau das ist die didaktisch-dialektische Aufgabe des Integrationsgedankens.

9 Die Bildungsgänge einer integrierten Sekundarstufe II können ihren Maßstab nicht allein in den neu zusammengestellten Lern- und Verhaltenserwartungen finden, wie sie von der Seite der Schule oder der Betriebe als verbindlich ausgewiesen werden. Pädagogisch gerechtfertigt werden sie erst, wenn diese Erwartungen erfolgreich mit denen der Schüler vermittelt werden können!

Die Bildungsaufgabe des Berufs enthält nicht nur die Aufforderung an den Jugendlichen, sich in sachlicher Haltung objektiven Ansprüchen des Berufes zu stellen. In der pädagogischen Idee der Bildung ist diese nur die eine Seite, die andere ist die der subjektiv befriedigenden und erfolgreichen Aneignung des Lernenden. Sie setzt voraus, dass der Schüler lernt und an Kompetenzen erwirbt, was ihn bei der Wahl des Bildungsganges motivierte (siehe oben). Der Begriff Bildungsgang enthält sehr schön beide Dimensionen: Er verweist auf die objektiven Rahmenbedingungen (Eingangsvoraussetzung, Qualifikationen, die erworben werden sollen, Abschlüsse, die feststellen, was jemand gelernt haben soll). Der Bildungsgang ist aber auch ein Gang individueller Bildung eines jeden einzelnen Jugendlichen in der Verfolgung eigener Interessen. Deren Erfüllung entscheidet wesentlich über die Befriedigung, ja über das Glück, das im Beruf erreichbar ist.

Die Widersprüche zwischen Theorie und Praxis äußern sich immer auch im Lernprozess der Schüler. Diese treten zunächst mit teils sehr idealistischen Erwartungen an ihre berufliche Tätigkeit in die Ausbildung ein. Dabei ist wichtig, wie schnell und auf welcher Basis von Kompetenzen die Schüler innerhalb der beruflichen Bildung lernen, dass es ohne die Übernahme der von außen kommenden Erwartungen nicht geht. Die

Doppelqualifikation fördert dabei eine freiere Identifikation mit dem Beruf, nicht die enge Verpflichtung, die Deutungen und Handlungsweisen bestimmter Berufstätiger in den Betrieben zu übernehmen. Der Vergleich von Schülern der beruflichen Regelausbildung mit solchen der integrierten Sekundarstufe II veranschaulicht und bestätigt das. Während jene früh unter den Zwang geraten, ihre eigenen Erwartungen und Wünsche zurückzustellen, damit sie nicht an der Ausbildung scheitern, und sie dann häufig "nur" das ausbilden, was Berufstätige ihnen vormachen (ohne dass diese damit nun unbedingt glücklich wären), halten die Schüler im integrierten Bildungsgang länger an ihren ursprünglichen Motiven fest, passen sie sich nicht so schnell den Bedingungen einer entfremdeten Praxis des Berufes an, und erarbeiten sie häufiger Kompetenzen, die durch Kreativität, Flexibilität und Professionalität ausgezeichnet sind (vgl. Blankertz 1986 und Gruschka 1985).

(33)

Die Identifikation mit dem Beruf wird im Unterricht in dem Maße leicht gemacht und erfolgreich zur Kompetenzentfaltung der Schüler führen, indem diese sich in ihrer beruflichen Tätigkeit mit ihren Handlungszielen wieder finden können.

Daraus folgt, dass das Lehren wie das Lernen in der neuen Schule vor allem von den Bemühungen der Schüler ausgehen muss, in ihrem Bildungsgang die Entwicklungsaufgaben (vgl. 4.1.2) zu verarbeiten, die ihnen von der Schule und Praxis gestellt sind und die gleichzeitig die Aufgaben darstellen, mit denen sich die Schüler der Herausforderung des Berufes stellen und die Anforderungen anzueignen bemühen. Integration, die allein danach fragt, wie die Wissenschaften und Techniken in neuen Inhaltskatalogen zusammengefasst werden können, und die dabei unterstellt, die zugrunde gelegte Systematik eines Lehrplans enthalte bereits den Weg, auf dem die Schüler lernen können, muss pädagogisch scheitern.

10 Integration kann dazu führen, dass die pädagogischen Bedingungen der Schule und damit die Arbeitsplätze der Lehrer besser und befriedigender werden. Damit dieser Effekt aber eintreten kann, müssen einige Reformstützen aufgebaut werden!

Integration stellt auch für die Kollegen in den Schulen eine große Herausforderung und Aufgabe dar. Sie sind angehalten, viele, oft eingeschliffene Handlungsmuster zu überwinden. Dazu werden sie häufig bereit sein, weil sie in der Integrationsidee eine bessere Möglichkeit zur pädagogischen Arbeit erblicken. Diese Reformbereitschaft kann aber leicht erschöpft werden, wenn eine Überforderung im Reformprozess eintritt, z. B. weil unzureichend Hilfestellungen gewährt werden.

Von den Lehrern kann nicht erwartet werden, dass sie gleichzeitig die alte Schule betreiben und dass sie zusätzlich eine neue entwickeln und erproben. Die Umstellung verlangt also bedeutungsvolle Möglichkeiten der Entlastung: Die Aneignung integrierter Curricula und Kurse, die mit dem Bildungsgangsprinzip verbundene Wahrnehmung gemeinsamer Verantwortung für die Entwicklung der Schüler in einem Team von Lehrern, die Erarbeitung neuer Formen der Organisation und Mitbestimmung, die enge Verknüpfung des schulischen Lernens mit dem betrieblichen, all das kann nur gelingen, wenn Handlungsräume mit der Reform eröffnet werden. Mit erschöpften Lehrern kann keine gute Schule gemacht werden.

Die Umstellung einer bestehenden Schule in eine integrierte Sekundarstufe II ist dabei auch als ein politischer Prozess zu verstehen. Das, was sich die verschiedenen Betei-

lichten unter angemessenen Wegen und Zielen vorstellen, wird dabei nicht immer harmonieren. Konflikte, die deshalb im Verlaufe der Reform auftreten, dürfen von der Verwaltung nicht als Störfaktoren für ein reibungsloses Reform-Management angesehen werden, sie sind Teil des angestrebten Bemühens um mehr Engagement und Identifikation. Die Umstellung erfordert deshalb auch auf der Seite der Schulverwaltung einen Prozess der Neueinrichtung von Kooperationsformen. Auch hier gilt, dass zusätzliche Verantwortung nur übernommen wird, wer Entscheidungs- und Gestaltungsräume erhält und nicht das Gefühl hat, im Sinne nicht beeinflussbarer, fremd gesetzter Ziele handeln zu sollen.

(34)

3. Kritik an Gymnasium, Oberstufe der Gesamtschule und beruflicher Schule aus der Perspektive der integrierten Sekundarstufe II

3.1 Defizite der gymnasialen Oberstufe

Die Oberstufe des Gymnasiums behält trotz aller quantitativen Ausweitung des Besuchs dieser Schulform in den letzten Jahren nach wie vor eine hohe Selektionsfunktion. Diese sorgt weiter dafür, dass vor allem Kinder aus Arbeiterkreisen in der Oberstufe eklatant unterrepräsentiert sind. Dieser Tatbestand wird durch unser statistisches Wissen dokumentiert, er ist unbestreitbar. Er verweist auf Strukturmerkmale der "höheren Schule", zu denen sich ihre konservativen Vertreter oft auch offensiv bekennen. Dem ideologischen Selbstverständnis nach soll in der "höheren Schule" nur derjenige lernen, der von seinem Leistungsvermögen her auch das Abitur erfolgreich erreichen kann. Das gilt aber so nicht unbedingt in der Praxis der Schulen. Merkwürdig, heute wird über die Gefährdung der Bildung und über das Anschwellen eines Abiturientenproletariats polemisiert. Es wird kopfschüttelnd festgestellt, dass immer mehr Möglichkeiten zum Erreichen der Hochschulreife eröffnet werden, wo es doch den Königsweg hierfür im Gymnasium gibt. Gerade die so argumentierenden Kreise scheuen sich nicht, angesichts knapper werdender Schülerzahlen den Zugang zum Gymnasium so variabel der noch zu erwartenden Schülerpopulation anzupassen, dass unabhängig vom "Leistungsvermögen" der Bestand der eigenen Schule nicht gefährdet wird.

Nicht diese Doppelmoral und die Tatsache allein, dass das Gymnasium weiterhin selektiv wirkt, ist im Zusammenhang der Überlegungen zu einer integrierten Sekundarstufe II zentral, sondern wo und wie sie dies tut, nämlich durch die ausschließliche Bezugnahme auf einen kleinen Ausschnitt im Fächerkanon, vor allem durch die Fächer Mathematik und die Fremdsprachen. Damit bekommen wenige Inhalte einen überragenden Stellenwert. Sie garantieren nicht die zentralen Dimensionen der Studierfähigkeit, insbesondere keiner allgemeinen. Den Hürden im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe entsprechen keineswegs die Hürden in den verschiedenen Studien. Eine Fülle von Fachbereichen wird in der Oberstufe gar nicht zum Thema gemacht, dennoch entscheiden jene Fächer im Wesentlichen über den Erfolg oder das Scheitern der Schüler. All das führt dazu, dass der prognostische Gehalt des Abiturs, also die mit dem Abitur ausgesprochene Studierfähigkeit, mehr als problematisch ist. Solange aber die Bewährungsprobe der Jugendlichen sich in der gymnasialen Oberstufe nicht konsequent auf das bezieht, was thematisch und methodisch nach dem Abitur verlangt wird (und das ist heute zunehmend Berufsorientierung wie Studienorientierung), behalten die Erfolgskriterien der Oberstufe ein hohes Maß an Willkür. Obwohl das, was der Oberstufenschüler gelernt hat, nicht entscheidend für die positive Bewältigung seines Studiums wird, entscheidet es über den Zugang zum Studium.

Hinzu kommt ein weiteres: Die bisher als selbstverständlich geltende Zubringerfunktion des Abiturs zum Studium gilt heute nicht mehr im gleichen Umfang wie etwa noch vor zehn Jahren. Immer mehr Abiturienten beschließen (zunächst) nicht zu studieren. Sie suchen eine berufliche Ausbildung und finden sich in beruflichen Schulen nach Abschluss des Schulbesuchs der gymnasialen Oberstufe wieder. Nur mit dem pädagogisch-zynischen Hinweis, dass mit einer längeren Verweildauer von Schülern im Schulsystem gesichert ist, dass diese nicht desorientiert "auf der Straße liegen", könnte man einen solchen Zustand noch rechtfertigen. Eine integrierte Ausbildung würde dagegen

dazu führen, dass der entsprechende Schülerkreis nicht mehr bis zum Abitur warten muss, um eine berufliche Ausbildung beginnen zu können. Schon beim Übergang in die Sekundarstufe II kann eine berufliche Perspektive eingeschlagen und verfolgt werden.

Je mehr Gymnasiasten nach dem Abitur eine berufliche Ausbildung aufnehmen, desto problematischer wird ihre schulische Laufbahn auch unter pädagogischen Gesichtspunkten der Persönlichkeitsentwicklung. Was aus einzelner individueller Perspektive gerechtfertigt sein mag, darf aber nicht zum Strukturmerkmal von Schule werden: die künstliche, teils extreme Verlängerung des Schulbesuchs und das Hinausschieben der längst fälligen Entscheidungen beim Übergang zum Erwachsenenalter (die Loslösung vom Elternhaus, die Sicherung ökonomischer Selbständigkeit usf.). Aus der Perspektive der integrierten Sekundarstufe II erscheint der Käseglockencharakter des "Schonraums" der Oberstufe als pädagogisch illegitim. Allein die Angst, ein "späteres" Sozialprestige zu verlieren und die vage Option, vielleicht doch noch einmal zu studieren, lässt viele Schüler in der Oberstufe aushalten, die sich längst entschieden haben, einen praktischen Beruf (nach dem Abitur) zu ergreifen. Keineswegs kann davon ausgegangen werden, dass der Lehrgang bis zum Abitur von den Schülern als eine wie auch immer geartete Vorbereitung auf die Berufstätigkeit gewertet wird. Man erhofft sich lediglich bessere Startbedingungen mit dem "Zeugnis". Nicht beruhigen kann zudem die These, der Lehrgang der Oberstufe leiste in irgendeiner Weise einen Beitrag zur Entfaltung humaner Kompetenz, besitze damit einen eigenen Wert. Denn nur in einem ironischen

Sinne kann davon gesprochen werden, die in Rede stehende, immer stärker werdende Schülergruppe verwirkliche Humboldts Bildungsideal, nämlich dass im Gymnasium es zunächst zu wahrer Menschenbildung kommen müsse, und erst an sie eine berufliche Ausbildung anschließen dürfe.

Die Ironie steckt nicht so sehr in dem Bildungsanspruch, den die Oberstufe verfolgt, mehr dafür in der Lernrealität dieser Schulform. Die Reform der gymnasialen Oberstufe hat dazu geführt, dass die methodische und inhaltliche Distanz zwischen einer Vorbereitung auf das Studium und den wissenschaftlichen Studien selbst verringert wurde. Vor allem in den neuen Fächern (etwa Pädagogik oder Informatik) enthalten die Lehrpläne das wissenschaftliche Studium im Westentaschenformat. In den naturwissenschaftlichen Fächern kann ähnliches beobachtet werden: Neben den grundlegenden klassischen Inhalten kommt es darauf an, in der Oberstufe die neuesten Forschungsrichtungen und Ergebnisse mit anzusprechen. Es wird nicht auf eine wissenschaftliche Betrachtung der Physik didaktisch vorbereitet, es wird Physik gelehrt, wie Physik später in der Hochschule zu lernen sei. Dabei sind die Lehrpläne häufig hoffnungslos überfrachtet und enthalten damit die Tendenz zur Oberflächlichkeit. Das gilt, trotz aller feinen Unterschiede im Grund- wie im Leistungskurs. Denn eine Konzentration des Lernens auf die wenigen Inhalte, die wirklich kompetent angeeignet werden könnten, so dass nicht sofort wieder vergessen wird, was mühsam gelernt wurde, wird faktisch durch die Verpflichtung verunmöglicht, "möglichst alle" wesentlichen" Inhalte in der Kursfolge" abzudecken". Aus der Differenz zwischen Leistungskursen und Grundkursen ist bis heute keine Didaktik abzulesen, wie Schüler auf wissenschaftliche Studien vorbereitet werden könnten. Die Schüler wählen zwar Leistungsschwerpunkte, aber in den entsprechenden Kursen wird durchweg keine neue Lernqualität erreicht: Man hat mehr Zeit, etwas näher zu betrachten, andere Aspekte zu berücksichtigen, als im Grundkurs. Die Schüler eines Leistungskurses lernen nicht anders, als die Schüler des

Grundkurses. Es fehlt in der Regel eine praktisch-sinnliche Perspektive, auf die hin "Leistung" mobilisiert werden könnte.

Gegen die pädagogischen Voraussetzungen wird so getan, als ob der Oberstufen-

(36)

schüler bereits Student wäre. Doch die Arbeitsweise des Studiums, dort, wo sie projektorientiert und praktisch erfolgt, ist nicht das Vorbild. Stattdessen wird als produktiv unterstellt, was auch im Studium in Wahrheit nur wenig Impulse zur Kompetenzentfaltung setzt, die rein kognitive, in der Regel abstrakte Lehre des Kanons der zu lernenden Inhalte (Stichwort: Verschulung des wissenschaftlichen Studiums).

In ihrer ausschließlichen wissenschaftlichen Orientierung verfügen die fachlichen Lehrpläne der gymnasialen Oberstufe über kein anderes Kriterium bei der Auswahl und Komposition der Inhalte außer dem des Aufbaus einer Wissenschaft. Darüber hinausgehende, didaktische Hinweise zum inhaltlichen wie methodischen Aufbau von Kursreihen entpuppen sich mehr als Ausdruck des pädagogisch schlechten Gewissens, denn einer empirischen Erfahrung, wie Schüler sich eine Wissenschaft anzueignen vermögen. So stellt die Rede, man wolle vom Einfachen zum Schweren übergehen und die "metawissenschaftlichen Rückfragen" (also Fragen der Wissenschaftstheorie oder der -ethik) an das Ende des Lehrganges setzen, nur eine Rechtfertigungsformel dafür dar, im Lehrplan ansonsten schlicht das Bild der Wissenschaft zu reproduzieren. Für den Schüler ist eine Aufgabe nicht schon deswegen leicht, weil sie in der Systematik eines Faches am Anfang steht, und genauso wenig ist eine andere schon schwerer, weil sie im Aufbau des Faches an späterer Stelle erscheint. Es gibt keine schweren oder leichten Aufgaben an sich, sondern nur solche für den jeweiligen Schüler. Je nach dem, wo er in seinem Lernen "steht", kann ein und dieselbe Aufgabe leicht oder schwer sein.

Solange aber nur das Abbild der Wissenschaft zählt und nicht die Entwicklung der Schülerkompetenz, muss der Oberstufenlehrplan für die Mehrheit der Schüler unproduktiv verlaufen. Denn der Schüler steht so kontinuierlich vor einer gleichermaßen unüberschaubaren und unstrukturierbaren Lernaufgabe.

Während die Schüler in einer beruflichen Ausbildung mit der Perspektive und der Erfahrung des Berufes ein Kriterium gewinnen, welches ihnen die Chance zu eigenverantwortlichem und -strukturiertem Lernen eröffnet, fehlt eine solche in der gymnasialen Oberstufe. Nur der "kleine Forscher" könnte sich im Lehrplan wieder finden, alle anderen Schüler sind zum passiven Nachvollziehen des zu Lernenden immer dann verdammt, wenn sie nicht bereits auf der Höhe der geforderten Lernleistungen stehen. Genau aus diesem Konflikt resultiert die mangelhafte Wirksamkeit des Oberstufenunterrichts bezogen auf die angestrebte Kompetenzentfaltung der Schüler. Dazu soll wenigstens kurz ein Beispiel angeführt werden:

Im Fremdsprachenunterricht werden Schüler täglich mit dem Standard der "native-speaker-Kompetenz" (so sprechen wie die Engländer) konfrontiert. Im Kurslehrgang treten sie aber mehrheitlich mit fremdsprachlichen Kompetenzen ein, die weit vom Ideal entfernt sind. Der Lehrgang ist nun nicht so aufgebaut, dass Schüler die "kritischen Schwellen" (infolge ihres regelhaften Fehlerverhaltens) überwinden könnten, die sie daran hindern, ihre fremdsprachlichen Mittel qualitativ zu erweitern. Das wäre etwa der Fall, wenn Schüler auf dem Wege zu einer Kompetenz des Fremdsprachenkorrespondenten entdecken könnten, was sie lernen müssten, damit sie die berufli-

chen Anforderungen und ihre eigenen Erwartungen an diese erfüllen können. Der Lehrgang der gymnasialen Oberstufe ist nun nicht von der Logik aus konstruiert, dem Schüler bei der Entwicklung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen folgen müssten. Stattdessen konfrontiert der Kurs jeden Schüler immer wieder mit der immer gleichen, aber als unerreichbar erscheinenden Zielsprache des "native speaker".

So wie im einzelnen Fach der Schüler seine eigenen Entwicklungsprobleme und Kompetenzerwartungen nicht mit der Systematik des Faches und der Wissenschaft

(37)

verbinden kann, enthält auch das gesamte Kursprogramm der Oberstufe keine übergreifende Einheit. Der Lerngang des Schülers zerfällt in eine Reihe von Kursen. Der für das Lernen eigentlich vorauszusetzende, einheitstiftende Charakter der "Allgemeinbildung" kann nicht durch ein System von Pflichtbindungen und den nach Opportunitäts Gesichtspunkten zusammengestellten Wahlentscheidungen gesichert werden. Das schulische Angebot ist genauso willkürlich, wie die Entscheidung der Schüler auch zufällig. So müsste sich im Kopf des Schülers zusammenfügen, was im schulischen Lehrgang unverbunden nebeneinander stehen bleibt. Die Schule übernimmt keine pädagogische Haftung für den Bildungsgang der Schüler, sondern fordert sie gleichsam dazu auf, unter oft inhaltsfremden Gesichtspunkten (Berücksichtigung der Pflichtbindung) die für ihren Erfolg möglichst maßgeschneiderte Kombination von Kursen zusammenzustellen.

Die gymnasiale Diskussion um "Lernprofile" kann dieses Strukturproblem der didaktischen Konzeption der Oberstufe nur sehr begrenzt entschärfen. Dazu wäre mindestens erforderlich, dass die Schüler konsequent konfrontiert werden mit Möglichkeiten des praktischen Umgangs und des Nutzens des zu Lernenden. Erst wenn von daher sowohl die Auswahl der Inhalte als auch die Bestimmung der Lernmethode erfolgt, könnten die Schwierigkeiten behoben werden.

3.2 Defizite der Oberstufe der Gesamtschule

Die Oberstufe der Gesamtschule wurde und wird in der Regel als gymnasiale Oberstufe eingerichtet. Damit ereignet sich im Anschluss an die Gesamtschule, was für die gymnasiale Oberstufe bereits kritisch dargestellt wurde. Dies ist hier deshalb nicht zu wiederholen.

Die Oberstufe der Gesamtschule muss als noch problematischer angesehen werden, als die gymnasiale Oberstufe selbst, weil die Gesamtschule als ihr Unterbau unter anderen Vorzeichen steht als das Gymnasium:

Die Gesamtschule ist die integrierte Sekundarstufe I, d. h. sie endet mit dem 10. Jahrgang. Weder Realschulen noch Hauptschulen führen nach dem Sekundarstufen-I-Abschluß "im Haus" Bildungsgänge weiter. Selbstverständlich wechseln deren Absolventen in Schulen der Sekundarstufe II; wenige in die gymnasiale Oberstufe, die Mehrzahl in berufliche Schulen. Allein das Gymnasium ist eine Schule der Sekundarstufe und II. Wobei die Sexta bis Oberprima (die Jahrgangsstufen 5 bis 13) als Einheit gedacht und konzipiert waren. Die Gesamtschule hat eine Oberstufe, die aber in der Sekundarstufe 1 so nicht angelegt ist. Mit einer einzigen Ausnahme sind die Oberstufen der Gesamtschulen gymnasiale Oberstufen geworden. Das ist merkwürdig und sicherlich nicht zufällig so entstanden. Es widerspricht dem Konzept, von dem die Gesamtschule ein Teil ist: dem Konzept der integrierten Stufung des Bildungswesens von

der Primarstufe bis zur integrierten Gesamthochschule. Plausibler wäre es schon, wenn die Oberstufe der Gesamtschule eine berufsorientierte Oberstufe wäre, dann käme sie nämlich den Schülern zugute, deren Förderung am dringendsten notwendig ist. Mit der Einrichtung von gymnasialen Oberstufen als den abnehmenden Zielsystemen der Gesamtschule verstrickt sich die Gesamtschule in unauflösbare Selbstwidersprüche, es sei denn, man interpretierte Gesamtschule primär als das Schulsystem, welches dafür zu sorgen hat, dass möglichst viele Schüler das Abitur erreichen. Die Erfolge der Gesamtschule hinsichtlich der Verminderung der Selektion beim Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II können hier überhaupt nicht bestritten werden. Dadurch aber, dass die Gesamtschule ihre Bildungsanstrengungen faktisch inhaltlich auf das Ziel des Abiturs

(38)

konzentriert, kommt es schon in der Sekundarstufe I zu einer pädagogisch höchst problematischen Umorientierung des Integrationsziels. Die nach wie vor stattfindende Selektion wird (etwa in Nordrhein Westfalen) lediglich um zwei Jahre verschoben. Die Wertehierarchie des *Regelschulsystems*, orientiert immer am Gymnasium, gilt genauso für die *Gesamtschule*. Entscheidend für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe der *Gesamtschule* sind die Leistungen in den "gymnasialen" Fächern. Die Alternative einer "Arbeitslehre" kann daran nur wenig ändern. Sie dient primär der Berufsvorbereitung, wobei die Ausbildung danach und außerhalb der *Gesamtschule* gesucht und gefunden werden muss. Merkwürdig, dass etwa die Disziplin 'Arbeitswissenschaften' im Kursprogramm der Oberstufe gar nicht auftaucht. Selbstverständlich soll jeder *Gesamtschüler* mit entsprechenden Leistungen innerhalb seiner Schule das Abitur machen können. Genauso selbstverständlich müssen alle anderen Schüler die Schule verlassen.

Die Schulform, die mit dem Anspruch der Chancengleichheit *angetreten* ist, schreibt die *weiteren Bildungsschicksale* einer großen Gruppe, wenn nicht der Mehrheit der Schüler klein, weil sie nicht im System verbleiben kann. Denn aus der *Perspektive* der nicht "zureichend" qualifizierten Schüler ist der Abgang von der *Gesamtschule* häufig Ausdruck subjektiven *Versagens*. Konnte vorher der Gang in Hauptschule oder berufliche Schule noch als willkürliche Folge *einer frühen* Fehlentscheidung interpretiert werden, so müssen die Schüler in der *Gesamtschule* sich ihren "Weggang" subjektiv zuschreiben: Trotz aller Förderung ist es ihnen augenscheinlich nicht gelungen, in die gymnasiale Oberstufe (als dem *Zielsystem*) zu wechseln. Die nicht integrierte Oberstufe der Gesamtschule dementiert damit die politisch-pädagogische Wertorientierung der integrierten Sekundarstufe II!

Es *gelten* in der Oberstufe notwendig die Fächer als studienvorbereitend, die in der Sekundarstufe I *bereits* die Ausfädelung der Schüler aus weiterführenden Bildungsgängen *einleiten* sollten: Daraus entsteht eine Paradoxie, die nur durch die konsequente Umwandlung der Gesamtschuloberstufen in *integrierte Sekundarstufen* II überwunden werden könnte. Wird die *einseitige gymnasiale* Orientierung der Gesamtschule gebrochen, so kann auch dort, in der Sekundarstufe I, im vollen Sinne *eine Schule* der Chancengleichheit organisiert werden: Die studien- wie berufsvorbereitenden Veranstaltungen der *Gesamtschule* müssen gleichwertig gemacht werden, sollen die entsprechenden Maßnahmen der Sekundarstufe II nicht als *aufgesetzt und künstlich* wirken. Berufsvorbereitende *Veranstaltungen* in der Gesamtschule können nicht als objektiv minderwertig geführt werden, wenn sie in der Sekundarstufe II später *gleichwertig* werden sollen! (Vgl. dazu Gruschka-Sernmerling 1977.)

3.3 Defizite der beruflichen Schulen

Es ist schwer, Trends der Kritik zu äußern, die auf die beruflichen Schulen insgesamt zutreffen, denn zu vielfältig und vielschichtig ist das Schulwesen in *diesem Bereich*. Das berufliche Schulwesen umfasst in *vielen Varianten*

- solche Bildungsgänge, die die Berufswahlreife fördern sollen,
 - solche Bildungsgänge, die als Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung vorgesehen sind (z. B. weil man die Schüler zunächst für *diese noch* als zu jung erachtet),
 - solche Bildungsgänge, die für Schüler eingerichtet werden, die keine Lehrstelle bekommen,
 - Bildungsgänge, die in der dualen Form (Schule/Betrieb) von beiden Instanzen gemeinsam organisiert werden,
- (39)
- Bildungsgänge, die (vollzeit-)schulisch (ggf. mit Praktika) durchgeführt worden, ohne dass eine volle berufliche Qualifikation erworben wird,
 - solche vollzeitschulischen Bildungsgänge, die zu einem beruflichen Abschluss führen,
 - schließlich Bildungsgänge, die zur Fachhochschulreife ggf. sogar zur Allgemeinen Hochschulreife führen.

Die Bildungsgänge unterscheiden sich hinsichtlich ihres Anspruchsniveaus, ihrer quantitativen Verbreitung und der Anbindung an den Arbeitsmarkt. Der Überblick zeigt schon, dass es die berufliche Ausbildung nicht gibt, entsprechend vielfältig sind mögliche Kritikpunkte. Wir wollen dennoch versuchen, einige übergreifende Aspekte hervorzuheben.

Die Übersicht enthält schon einen ersten Ansatz zur Kritik. Die Bildungsgänge sind in hohem Maße unübersichtlich, das Angebot schwer zu durchschauen und zu strukturieren. Allein das führt in vielen Fällen schon zu falschen Wahlentscheidungen, die oft nur mit hohem Zeitverlust zu korrigieren sind.

Auf die von der Arbeitsmarktsituation ausgehende Verschärfung des Anpassungsdrucks gegenüber den Schülern wird in den beruflichen Schulen nicht befriedigend pädagogisch reagiert. Das ist nur zu einem Teil der Schule selbst geschuldet, wesentlicher ist die Überformung schulischen Lernens durch die drohende Arbeitslosigkeit. Unabhängig von den subjektiven Anstrengungen der Unterrichtenden zur beruflichen Orientierung der Schüler, lernen viele von ihnen heute in beruflichen Bildungsgängen, die sie - hätten sie wirklich wählen können - nicht gewählt hätten. Viele von ihnen entwickeln erst gar keine konkreten, langfristigen Berufsperspektiven. Sie behandeln die Ausbildung als so hypothetisch, dass es zum Aufbau von Orientierungen, die das Lernen anleiten könnten, und zur Entwicklung einer beruflichen Identität immer schwerer kommt: Man muss froh sein, noch eine berufliche Ausbildung erwischt zu haben, an den beruflichen Möglichkeiten wird man nicht froh. Der Ausbildungsvertrag ist für viele der erste Schritt in die Arbeitslosigkeit, müssen die Jugendlichen doch davon ausgehen, dass sie nach der Lehre keine Anstellung finden können. Die Arbeitsmarktsituation zwingt den Jugendlichen eine Job-Mentalität auf. Die Alternative ist die

Illusion, gegenüber allen anderen könne man es persönlich schaffen, wenn man sich nur anstrenge (was gleichbedeutend mit großer, unkritischer Anpassungsbereitschaft wird und die Entsolidarisierung mit anderen Auszubildenden fördert - vgl. die Symptome eines fallenden Interesses an der Mitarbeit in den Gewerkschaften). Gleichwohl ist es gerade das teils trotzige Festhalten an einer Idee des Berufes, die mit Selbstverwirklichung einhergeht, welches viele Jugendliche zur Job-Mentalität führt. "Das, was wir wollen, können wir nicht erreichen, also machen wir nur das, was nützlich und heute notwendig ist." Der berufliche Erfolg erscheint vielen Schülern deshalb als Folge gelungener Anpassung (vgl. Shell-Studie 1985).

Berufsvorbereitende Maßnahmen reflektieren die gleichen Ausgangsvoraussetzungen. Sie haben objektiv nur die Funktion, die Schüler in der Schule zu versorgen, weil ihnen der Beruf (zunächst) verschlossen ist. Man hofft Zeit zu gewinnen, verliert sie aber für viele Jugendliche. Mit der Hoffnung auf spätere, bessere Chancen für eine berufliche Eingliederung werden Lernleistungen verlangt, dabei oft aber nur die subjektive Erfahrung des Scheiterns und des subjektiven Ungenügens wiederholt. Die Quote gelungener Übergänge in den Beruf ist entsprechend gering.

Obwohl nur eine breitere und flexiblere Orientierung am Beruf die Selbstbesinnung und -bestimmung fördern könnte, die die Jugendlichen zur offensiven und selbständigen Suche einer beruflichen Tätigkeit befähigt, verlangt der Lehrplan der beruflichen (40)

Ausbildung oft das passive Aneignen isolierter Kenntnisse und das Einüben entsprechender Verhaltensweisen. Auch die politische Thematisierung des Beschäftigungskandals findet in der Schule nur am Rande statt. Man fühlt sich eigentlich unzuständig, allein auf den einzelnen Schüler verwiesen, ansonsten ist man häufig darum bemüht, die Verbindung zu den Betrieben nicht zu belasten. Politische Kritik und gewerkschaftliche Orientierung als Mittel zur Durchsetzung des Ausbildungs- und Beschäftigungsrechts wird zu wenig eingeübt. Den Schülern bietet sich oft so nur die Alternative, eigene Hoffnungen auf eine spätere, in der Regel fremdbestimmte berufliche Tätigkeit zu setzen, oder aber im Bewusstsein um die Zukunftslosigkeit die berufliche Vorbereitung und Ausbildung als beliebig und damit gar nicht wirklich orientierend zu bewerten.

Einige Strukturmerkmale des beruflichen Schulwesens fördern in ihren Auswirkungen auf den Lernprozess die aufgezeigten Grundprobleme der Wirkungen des aktuellen Arbeitsmarktes: Bis auf wenige Ausnahmen erfolgt die Berufsausbildung immer noch in Monoberufen ohne berufsfeldbreite Grundbildung. Auch die seit den 70er Jahren neu geordneten Berufe (u. a. wichtige kaufmännische Berufe) sind noch einzelberuflich strukturiert. Erst die im Bereich der Elektrotechnik und Metallberufe angestrebte Neuordnung könnte zu einer grundlegenden Änderung führen. Hieraus resultieren wesentliche Probleme des Übergangs und der Abstimmung von schulischer Grundbildung und daran anschließender Fachbildung. Die eigentlich notwendige berufsfeldorientierende Funktion beruflicher Ausbildung wird damit verunmöglicht. Auch ergeben sich daraus die vielfach beklagten Vorgänge unnötiger thematischer Wiederholungen in den verschiedenen Teil-Bildungsgängen: Es ist keine Seltenheit, dass etwa das Thema Produktionsfaktoren in ähnlicher Weise gleich mehrfach behandelt wird: Bereits in der Sekundarstufe I im Rahmen der Berufsvorbereitung oder des politischen Unterrichts, in der Berufsfachschule und im Anschluss daran in der Höheren Handelsschule, gegebenenfalls sodann noch einmal in einer dualen Ausbildung.

Rahmenlehrpläne sind häufig inhaltlich so überfrachtet, dass bei der zur Verfügung stehenden, im Vergleich zur gymnasialen Oberstufe ja knapperen Zeit (vor allem innerhalb der dualen Ausbildung), eine problem- und handlungsorientierte Gestaltung von Unterricht nicht oder nur ansatzweise zu realisieren ist. Diese Überfrachtung fördert die Zersplitterung theoretischer Zusammenhänge in fachbezogene Einzel-Systematiken, in den vielfach in Einzelstunden unterrichteten Fächern. Trotz der Stoffkataloge in den Lehrplänen kann von einer kontinuierlich umgreifenden Lehre und damit von der Voraussetzung zu einem kompetenzfördernden Unterricht häufig nicht die Rede sein.

Unterstützt wird dieser Vorgang durch die Ausrichtung des Lernens auf die Abschlussprüfungen, gerade im dualen System. Sie sind nahezu ausschließlich auf das Erfassen von isolierten Kenntnissen und Fähigkeiten beschränkt und nehmen berufliche Handlungsfähigkeit in einem größeren Zusammenhang (Problemlösungsfähigkeit in natürlich komplexen Alltagssituationen des Berufes) nicht in den Blick. Prüfungsordnungen und Prüfungsverfahren wirken damit als "heimlicher Lehrplan" auf die Berufsausbildung zurück. Es wird gleichsam zu einer pädagogisch-moralischen Verpflichtung für den Lehrer, was gleichzeitig die Entwicklung der Schüler behindert, nämlich sie schon möglichst früh auf die Situation der Prüfung einzustimmen. Auch dies sei an einem Beispiel knapp illustriert:

Die berufliche Ausbildung von Sozialpädagogen für Kindergarten und Hort erfolgt in der Regel in einem zweijährigen, praxisbegleiteten Unterricht. Die Ausbildung findet ihren Höhepunkt und ihr Ziel in ihrem Abschluss, der pädagogisch-praktischen Prüfung. In ihr soll der Schüler zeigen, dass er in der Lage ist, didaktisch-pädagogische Angebote mit Kindern zu planen und durchzuführen. Kriterium für den Erfolg ist die möglichst

(41)

weitgehende Übereinstimmung zwischen der geplanten Pädagogik und dem durchgeführten Angebot. Angesichts der Schwierigkeit, den Kontakt mit Kindern zu programmieren und technisch zu steuern, greifen die Schüler auf solche Angebote zurück, die ein erfolgs-kontrolliertes und -orientiertes Handeln sicherstellen können. Die daraus resultierenden Aktionen mit Kindern (Bilderbuch-Betrachtung, Basteleinheiten) enthalten zwar ein Element beruflicher Handlungsfähigkeit, sie thematisieren aber nicht die wesentlicheren pädagogischen Probleme, die sich im alltäglichen Umgang mit Kindern ergeben. Die Fixierung auf das Prüfungs-Ritual überformt den Unterricht in den einzelnen Fächern: In manchen lernen die Schüler, Planungsentwürfe zu schreiben, in anderen Medien und Materialien zu sammeln, die sie in der Situation ihres Angebotes vielleicht einmal einsetzen können.

Die Reduktion des Lehrplans auf möglichst abprüfbares Wissen und isolierte Fertigkeiten wird begleitet durch die Abwertung, ja das An-den-Rand-Drängen derjenigen Lerngegenstände, die in der Tradition allgemeiner Bildung stehen. Berufsbildung hat nicht nur die Aufgabe, fachliche Qualifikationen für einen Beruf zu vermitteln, sie soll gleichzeitig auch humane und gesellschaftlich-politische Kompetenz fördern. Diese bezieht sich nicht nur auf die Fächer Deutsch oder Politik.

Ausbildungsordnungen und darauf abgestimmte Lehrpläne berücksichtigen den Aspekt nur völlig unzureichend, weil sie nahezu ausschließlich die Qualifikationen für die Facharbeiter- und Angestelltentätigkeit ins Auge fassen. Ohne eine Erweiterung der schulischen Anteile der Ausbildung bzw. ohne die quantitative Sicherung des vollen

zweiten Berufsschultages, kann sich daran nichts ändern. So misslingt oft die Anbahnung von gesellschaftlicher Autonomie und Kritikfähigkeit im Medium der beruflichen Tätigkeit. Verstärkt wird die Ausgrenzung des gesellschaftlich-politischen Lernens durch den nach wie vor starken Ausfall an Unterricht in diesem Bereich.

Bezieht man die Kritik auf das Konzept der integrierten Sekundarstufe II, so kann folgendes zusammengefasst werden: Versuche, die berufliche Ausbildung in einer allgemein bildenden zu integrieren, enthalten eine Nötigung, die schiere Ausrichtung des Lernens auf das Ziel der Abschlussprüfungen, damit die Zersplitterung der Inhalte und die Entwertung allgemein bildender, bzw. -relevanter Inhalte zu beseitigen. Kleinere Facheinheiten lassen sich im Rahmen der Integration zu größeren zusammenhängenden Lerneinheiten integrieren (siehe oben). Die Integration eröffnet die Chance für eine breiter angelegte berufliche Grundbildung, als dies das berufliche Regelsystem sichern könnte. Den Schülern werden mehrere Optionen angeboten. Der Unterricht befördert die Wahlentscheidung der Schüler im Rahmen verzahnter Bildungsgänge. Berufsvorbereitende und berufsgrundbildende Angebote finden nicht in isolierten, vom "eigentlichen" berufsausbildenden Unterricht abgetrennten Rahmen statt, sie werden verkoppelt mit den daran anschließenden Angeboten der integrierten Schule. Integration zwingt dazu, die Bildungsgänge im beruflichen Schulwesen aufeinander abzustimmen, so dass die Durchlässigkeit der Bildungsgänge und bisherigen Schulformen verstärkt wird.

Die Integration ist schließlich eine Antwort auf die in den letzten Jahren teils rapide ansteigende Heterogenität der Schüler in den Berufsschulklassen. Die Unterschiede in Alter und Vorbildung werden immer deutlicher. Eine individuelle Lernförderung der Jugendlichen, wie sie jeder Schule wesentlich sein müsste, wird so aber immer mehr verhindert. Die "guten Schüler" fühlen sich schnell unterfordert, die "schlechten" ebenso hoffnungslos überfordert. Hier ist eine Integration gefordert, an der die pädagogischen Möglichkeiten der Schule zur Förderung der Schüler zu scheitern drohen. Die nach wie vor höchst wichtige Forderung nach sozialer Integration als Voraussetzung späterer

(42)

Solidarisierungsfähigkeit verlangt ein Eingehen auf diesen Tatbestand. In der integrierten Sekundarstufe II werden die Schüler mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen für differenzierte Bildungsgänge zunächst zusammengeführt, Integration findet nicht erst dann statt, wenn die verschiedenen Schüler bereits über lange Jahre getrennte Bildungsgänge hinter sich gebracht haben. Eine Konsequenz aus dieser Situation ist, den Sackgassencharakter der beruflichen Ausbildung aufzuheben. Schüler haben innerhalb der beruflichen Ausbildung nur wenig Chancen, fehlende Qualifikationen nachzuholen, sie können sich nur im Rahmen einer einmal eingeschlagenen Ausbildung weiterqualifizieren und stoßen dabei häufig schnell an die Grenze ihrer Entwicklungsmöglichkeiten. Die integrierte Sekundarstufe II eröffnet im Medium des integrierten Lernens die Möglichkeit, fehlende Kompetenzen so nachzuholen, dass vielfältige Übergänge eröffnet werden. Damit bekommt auch das Ziel der sozialen Integration der Schüler eine neue Chance.

4. Was bedeutet Integration?

- eine konkrete Beschreibung ihrer Dimensionen -

Im Folgenden sollen die möglichen und notwendigen Maßnahmen zur Integration unter **drei Aspekten** näher dargestellt werden, nämlich unter dem Aspekt

- des Curriculums,
- dem der Organisation der Schule und
- dem des sozialen Lernens.

4.1 Curriculumintegration

Bei der Integration der Curricula in der Sekundarstufe II müssen zwei Voraussetzungen beachtet werden: Die eine bezieht sich auf den Umfang bzw. die Breite der anzustrebenden Veränderungen im "Lehrplangefüge", die andere auf die grundlegende Doppelperspektive, mit der Integration im Unterricht verwirklicht werden muss: Die

des lernenden Schülers und die der vom Beruf und Studium her verlangten Qualifikation.

Dass die Curriculumintegration sich nicht in der Veränderung der Lehrpläne erschöpfen kann, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass die Integration Lern- und Lehrtraditionen der einbezogenen Schulformen problematisch macht und zu neuen führt. Auf allen Ebenen, auf denen didaktische Entscheidungen wichtig werden, stellt sich die Aufgabe, studien- und berufsqualifizierende Funktionen zu verbinden:

- Das beginnt bei der Bestimmung des Bildungsangebotes einer Schule (Welche Bildungsgänge enthalten in einer spezifischen Zusammenfassung die bestmöglichen Voraussetzungen für die horizontale und vertikale Durchlässigkeit?).
- Das leitet über zur didaktischen Innenstruktur der integrierten Bildungsgänge (Wie können die Bildungsgänge in einer spezifischen Komposition und Reihenfolge der Inhalte zu einer möglichst reichen Entfaltung von Kompetenzen führen?).
- Sodann sind Fragen der Fachdidaktik der Unterrichtsfächer zu beantworten (Wie können traditionelle berufsbezogene und wissenschaftsorientierte Fächer in einem integrierten Unterricht zu Verbindung von Theorie und Praxis beitragen?).
- Diese Fragen konkretisieren sich in den Problemen eines Unterrichts in integrierten Kursen (Wie müssen Lehr- und Lernprozesse organisiert werden, damit eine möglichst reiche Anregung für berufsqualifizierendes wie studienbezogenes Lernen gegeben wird?).
- Schließlich geht es um Probleme der Prüfungen (Wie sind bisher unterschiedliche Fach-Abschlussprüfungen in integrierten Bildungsgängen in neuen Formen zu integrieren, so dass in ihnen gleichermaßen studienbezogene Kompetenzen wie berufsqualifizierende gezeigt werden können?).

Diesen Fragenkatalog könnte man mit traditionellen Formen der Lehrplanarbeit bearbeiten. Man würde dann konstruktiv den Bildungsgang für Schüler entwerfen, ohne dass allerdings schon gesichert wäre, dass damit auch der mögliche Bildungsgang der Schüler entworfen wäre. Curriculum-Integration muss neben der objektiven Perspektive der Inhaltsanforderungen auch die der Schüler berücksichtigen. Die Schwierigkeit der Integrationsaufgabe besteht darin, ein Lernen zu ermöglichen, in dem Schüler schulische Leistungsanforderungen nicht nur erneut und verstärkt als Anlässe für ihre letztlich unkritische Anpassung an fremdbestimmte, oft nicht durchschaute Aufgaben betrachten. In der integrierten Schule käme es darauf an, sie selbstverantwortlich

(44)

für ihre eigene Entwicklung lernen zu lassen. Zu integrieren sind nicht nur Theorie und Praxis (Studienbezug und Berufsbezug), sondern auch die subjektive und die objektive Dimension des Lernens (der Schüler und die Lerngegenstände).

Eine theoretische Begründung der Gleichwertigkeit bestimmter Qualifikationen für Studium und Beruf ist leicht zu erbringen. Dass etwa Schüler mit technologischem Wissen aus dem Bereich elektronischer Datenverarbeitung sowohl berufsrelevante wie studienrelevante Qualifikationen erbringen, ist sinnfällig. Und noch der auf ernährungswissenschaftliche, betriebswirtschaftliche und ästhetisch-gestaltende Aspekte bezogene Unterricht eines angehenden Konditors deckt nicht nur die drei Aufgabengebiete der gymnasialen Oberstufe ab, er verweist auf übertragbares im Studium relevant werdendes Wissen wie auf entsprechende Fähigkeiten. Ein Streit mag sich lediglich daran entzünden, welchen Stellenwert solches Wissen und die aus ihm abgeleite-

ten Fertigkeiten für die als "klassisch", nicht als "allgemein" verstandene "Bildung" des Schülers haben können.

Schon schwieriger, gerade aber in einer integrierten Schule unabweisbar wird die Forderung, den Bildungsgang so zu gestalten, dass Schüler in ihm zu theoretischer Urteilsfähigkeit und zu autonomer beruflicher Orientierung angeleitet werden. Beides hat nur eine Chance, wenn die Schüler sich mit ihren Erwartungen produktiv an den von außen kommenden Leistungsanforderungen "abarbeiten" können. "Produktiv" heißt hier, dass sie sich mit dem, was sie lernen, und wie sie lernen, identifizieren können, weil sie die Erfahrung machen, dass sie die Kompetenzen entwickeln, die sie anstreben und die zugleich für Studium und Beruf objektiv wichtig werden.

Im Folgenden soll anhand der beiden Perspektiven und in der Reihenfolge der aufgezeigten Ebenen der Integration erläutert werden, wie sich das Curriculum in einer integrierten Sekundarstufe II aufbaut:

4.1.1 Die Ebene des Bildungsangebots einer Schule

Eine sich im Integrationsprozess befindende Schule muss zunächst entscheiden, wie sie für ihn das bisherige Angebot der Bildungsgänge verändern will. Die in beruflichen Schulen oft recht naturwüchsig entstandenen Strukturen müssen daraufhin überprüft werden, wie sehr diese die Integration von Bildungsgängen befördern und wie ggf. behindern. In vielen beruflichen Schulen wird zum Beispiel für Einzelberufe ausgebildet, die dabei schon thematisch in krassem Gegensatz stehen zu den üblichen, thematisch näher beieinander liegenden Berufen. (Etwa der Beruf des Metzgers in einer gewerblich-technischen Schule für Metall.) In einer Oberstufe des Gymnasiums oder einer Gesamtschule haben sich in der Regel Traditionen und Akzente im Angebot der Leistungs- und Grundkursfächer ergeben, die nun daraufhin überprüft werden müssten, wie weit oder wie nah sie zusammenliegen, um in ein gebündeltes Angebot von integrierten Bildungsgängen überführt zu werden. In manchen dieser Schulen gibt es etwa einen deutlichen Akzent auf sozialwissenschaftliche und/oder sprachlich-literarische Fächer, in anderen einen entsprechenden auf naturwissenschaftliche Bereiche. Hinzu kommen dann oft einzelne, von diesem Akzent abweichende Leistungskurse: zum Beispiel Kunst, Musik oder Religionslehre.

Nun gibt es grundsätzlich zwei Strategien zur Bestimmung integrierter Angebote in einer Schule. Man kann stärker vom Ist-Stand ausgehen oder aber von strukturellen Entwicklungsperspektiven der Schule. Wenn man ersteres tut, dann wird man fragen, welche Kurse, Fächer etc. in den bestehenden Bildungsgängen sich so integrieren las-

(45)

sen, dass ein gemeinsamer Unterricht in entsprechenden Kursen verwirklicht werden kann. Genau mit dieser Strategie begann man in Nordrhein-Westfalen in der "Vorlaufphase" zum eigentlichen Kollegschulversuch. Man beschloss, am Einfachsten und am wenigsten Strittigen anzufangen, also zum Beispiel den Religionsunterricht in verschiedenen Fachoberschulklassen gemeinsam zu vermitteln und weitete diese Angebote dann sukzessive auf all die Fächer aus, die von Studentafel und Anspruchsniveau her ohne Schwierigkeiten zu integrieren waren.

Da man dabei weder das Bildungsangebot einer Schule noch die bestehenden Traditionen in den Lehrplänen (siehe oben) veränderte, kam man schnell an die Grenzen der Integrationsmöglichkeiten. Notwendig wurde und wird damit der Entwurf einer Integ-

rationsperspektive, die vom Denkmöglichen und Wünschbaren, nicht vom faktisch in den Schulen schon Realisierten ausgeht. Wenn die Integration der Bildungsgänge nicht schon vom Angebot einer Schule aus bestimmt werden kann, ist vom Spektrum aller hypothetisch zu integrierenden Bildungsgänge der Sekundarstufe II auszugehen. Dieses Angebot ist dann neu so zu ordnen, dass möglichst solche gegliederten Einheiten entstehen, die in sich ein hohes Maß an Verzahnungsmöglichkeiten enthalten (vgl. zur Illustration im Anhang das Modell des nordrhein-westfälischen Kollegs Schulversuchs, wo alle berufsbildenden und studienbezogenen Bildungsgänge in einem System der "siebzehn Schwerpunkte" planerisch zusammengefasst wurden). Die traditionelle Berufsfeldschneidung reicht als Kriterium nicht aus, weil sie alle studienbezogenen Profile außer Acht lässt. Man muss also die möglichen beruflichen Abschlüsse ergänzen, so dass sie bei möglichst geringer Abweichung von geltenden Schneidungen der Berufsfelder auch die studienbezogenen Bildungsgänge und damit auch einen großen Teil der doppelqualifizierenden abdecken. Jeder (im NRW-Sprachgebrauch) "Schwerpunkt" der Kollegschule enthält unterschiedliche Bildungsgänge mit verschiedenen Eingangsniveaus sowie Abschlussmöglichkeiten. Sie reichen jeweils von berufsvorbereitenden Angeboten bis hin zu studienberechtigenden Bildungsgängen. Im Schwerpunkt "Maschinenbau" enthält eine solche Gliederung zum Beispiel:

- Berufsvorbereitende und grundbildende Bildungsgänge,
- Ausbildungsberufe wie: Maschinenschlosser, Maschinenbauer, Betriebsschlosser, Mechaniker, Feinmechaniker, Teilezurichter, Schmied, Werkstoffprüfer, Stahlformenbauer etc.,
- Fachschul- und ähnliche Berufe wie: Maschinenbautechniker (Entwicklungs- und Fertigungstechniker), Refa-Techniker, Galvano-Techniker, Automaten- und Feinwerktechniker etc.,
- studienvorbereitende Bildungsgänge mit den thematischen Aspekten: Maschinebautechnik, Feinmechanik und weitere denkmögliche Spezialtechniken im Ingenieurwesen dieses Bereiches.

Eine solche Zusammenfassung von Bildungsgängen in Schwerpunkte schafft erst die Voraussetzung für eine umfassende Integration; sie ist damit selbst noch keineswegs gegeben, denn aus dem Nebeneinander von Verwandtem muss erst noch eine inhaltliche Verzahnung werden. Der erste wesentliche konstruktive, das heißt der das Curriculum verändernde Schritt zur Integration besteht in der Feststellung der für alle integrierten Bildungsgänge -berufsvorbereitenden, berufsbezogenen wie studienbezogenen - zentralen übergreifenden Kompetenzen. Dabei geht es weniger um die Frage, was der kleinste gemeinsame "Inhaltsnenner" der zusammengefassten Bildungsgänge ist. Würde man nur danach fragen, so würden ähnlich wie in der oben angeführten Strategie die Bemühungen um integrierte Inhalte schnell an ihre Grenze stoßen. Deswegen ist es notwendig, in einem reformerischen Zugriff, das heißt in der Distanzierung von den

(46)

Traditionen der Lehrpläne, danach zu fragen, welches die grundbildenden Inhalte aller Bildungsgänge des Schwerpunkts sind:

- die gleichzeitig thematisch in den Schwerpunkt einführen,
- die den Zusammenhalt und den Zusammenhang der verschiedenen beruflichen Tätigkeitsbereiche zum Ausdruck bringen und
- schließlich die für alle Schüler, die in diesem Schwerpunkt lernen, eine einführende wie orientierende Funktion erfüllen können.

Grundbildung wird damit zum exemplarischen Ausdruck der Integration, weil sie integriert, was in isolierten Bildungsgängen ansonsten unverbunden nebeneinander steht. Sie eröffnet dem Lernenden die Einsicht, wie sie sich von umgreifenden Zusammenhängen aus Spezialisierung in Beruf und Wissenschaft ergibt. Gelingt es, eine möglichst breite Grundbildung zu Beginn der Sekundarstufe II zu realisieren (möglich ist durchweg eine halbjährige Eingangsphase in den "Schwerpunkt"), dann werden dem Schüler die beruflichen Möglichkeiten deutlich, die sein Lernen anleiten könnten. (Aufgrund unterschiedlicher Anforderungsstrukturen in den jeweiligen "Schwerpunkten" wird die Breite, ggf. auch der zeitliche Ort grundbildender Inhalte nicht immer in der gleichen Weise darzustellen sein.) Berufswahlentscheidungen werden unter dem Gesichtspunkt der Alternativen im Medium eines Berufsfeldes (Schwerpunktes) revidierbar.

Erfahrungen im Kollegsulversuch zeigen, dass auch dort, wo Ausbildungsverträge den Betrieb wie die Auszubildenden binden, sich bessere Möglichkeiten zur Umorientierung ergeben, weil Verwandtes bei der Einführung in Gewähltes deutlich wird. Vor allem im Bereich vollzeitschulischer Bildungsgänge können die immer wieder anzutreffenden Fehlwahlentscheidungen der Schüler leichter so korrigiert werden, dass eine frühe Erfahrung des Scheiterns vermieden wird. Aus den jeweiligen Grundbildungen der Schwerpunkte erwachsen die spezialisierten, häufig immer noch verzahnten Doppelqualifizierenden Bildungsangebote einer Schule.

Mit diesem ersten "curricularen" Planungsschritt, nämlich der Bestimmung der schwerpunktumgreifenden Integration durch eine Grundbildung, ist noch nicht entschieden, welche Auswahl aus dem möglichen Spektrum der Bildungsgänge eines "Schwerpunktes" die sich im Integrationsprozess befindliche Schule trifft. Es ist also notwendig, dass die theoretisch möglichen und wünschenswerten Planungen unter der Berücksichtigung der bestehenden Angebote einer Schule auf die praktisch möglichen und gewünschten bezogen werden. Nun ist zu entscheiden, welche neuen Angebote in der Schule entwickelt und realisiert werden können, zum Beispiel weil regionale Bedarfsgesichtspunkte dieses nahe legen. (Eine Schule, die bis dahin Maschinenschlosser und Maschinenbauer ausgebildet hat, kann so etwa beschließen, den Bedarf an Stahlformenbauern in der eigenen Schule in einem neu eingerichteten Bildungsgang abzudecken.) Auf der anderen Seite ist zu fragen, welche der in einer Schule bestehenden Angebote sinnvollerweise an eine andere Schule abgegeben werden, weil diese in der integrierten Sekundarstufe II ansonsten nur noch eine isolierte Position einnehmen könnten. (So kann etwa die Fachklasse für Köche, die bisher in einer gewerblich-technischen Berufsschule für Maschinenbautechnik mit unterrichtet wurde, sinnvollerweise in eine in der Nähe liegende berufliche Schule mit hauswirtschaftlichen Akzenten verlegt werden.)

Am Ende dieses planerischen "Passungsprozesses" steht ein Stufenplan, mit dem in angeleiteter Weise der Ausbau einer integrierten Schule begonnen werden kann. Erste Schritte sind mit ihm abgesichert durch ihren begründeten Stellenwert in einem übergreifenden Zielentwurf. (Zwei entsprechende Modelle aus Nordrhein-Westfalen werden im Anhang zur Illustration beigegeben.)

(47)

Mit diesen planerischen Überlegungen zum Bildungsangebot einer integrierten Sekundarstufe II sind die objektiven Voraussetzungen für die Curriculumintegration bedacht. Es muss die Überlegung hinzukommen, ob und wie die verschiedenen Schüler in die

Schule "integriert" werden können. Gerade wenn die Schule um Schüler mit der Aussicht wirbt, sie biete ihnen mehrere Möglichkeiten, ist darauf zu achten, wie realistisch diese im Horizont der Schüler tatsächlich zu verwirklichen sind und was dementsprechend als stützende Maßnahme vorzusehen ist. Kommt es etwa in einem teilzeitschulischen Bildungsgang zu Doppelqualifikationen mit dem Abschluss Facharbeiter/ Fachhochschulreife oder gar Allgemeine Hochschulreife, verlangt ein solcher Bildungsgang mindestens ein vollzeitschulisches Jahr. Dafür muss ggf. die Beurlaubung der Auszubildenden vom Betrieb geregelt worden, sodann muss die Möglichkeit geklärt werden, unter welchen Bedingungen nach Abschluss der Ausbildung die erreichte höhere Qualifikation auch beruflich realisiert werden kann. Geschieht solches nicht, so wird eine curriculare Möglichkeit keine realistische für die Schüler.

Noch unter einem weiteren Aspekt wird die Schülerperspektive auf dieser Ebene der Curriculum-Integration wichtig. Heute kann man nicht mehr davon ausgehen, dass eine einmal gefällte Berufswahlentscheidung, die sich in einer Bildungsgangwahl ausdrückt, wirklich eine abgeklärte Entscheidung für einen bestimmten Beruf ist. Berufliche Ausbildungsgänge sind oft zu "Wartestationen" und "Schleifen" geworden, über die Schüler teils hoffen, weiterführende Berufsperspektiven zu entdecken, und zum anderen versuchen, Vorqualifikationen für andere Berufe zu erwerben. Das System der Berufsfachschulen, der einjährigen wie der zweijährigen, die nicht zu einem beruflichen Abschluss führen, sondern diesen vorbereiten, ist dafür ein Beispiel. Die Heterogenität der Schüler drückt sich in unterschiedlichen Motiven der Bildungsgangwahl aus.

Bei der Feststellung eines integrierten Bildungsangebotes ist deshalb zu fragen, wie man die "Schleifen" und die "Wartesituationen" verhindert, so dass Schüler zielstrebig und sicherer in ihrer Bildungsgangwahl werden. Das bedeutet, dass das Angebot einer Schule auch die Erwartungen berücksichtigen sollte, die die Schüler "eigentlich" verfolgen, wenn sie zunächst "fremde" Bildungsgänge wählen. Eine hauswirtschaftlich-sozialpädagogische Schule wird sich zum Beispiel mittelfristig darum bemühen müssen, weiterführende sozial-pädagogische Bildungswege genauso anzubieten wie etwa gesundheitspflegerische, auf die viele dieser Schüler "eigentlich" setzen, wenn sie sich zum Besuch einer Berufsfachschule mit hauswirtschaftlichem Akzent anmelden. Die Identifikation mit der Schule und ihrem Bildungsangebot - und damit die produktive Motivierung der Schüler für das Lernen in der neuen Schule - wird in dem Maße gelingen, in dem schon zu einem frühen Zeitpunkt die Schüler in ihrer Schule die Entwicklungsmöglichkeiten entdecken können, die im Bildungsangebot für sie angelegt sind.

Gerade aus dieser Perspektive ist es notwendig, die Grundbildung als gemeinsame Lernveranstaltung aller Schüler eines Schwerpunkts nicht aus der Unterstellung heraus zu unterwerfen, alle Schüler hätten sich mit der Berufswahlentscheidung wirklich für den Beruf entschieden. Stattdessen muss zu Beginn der Ausbildung Raum gegeben werden, die Berufswahlentscheidung zum Thema zu machen. Der Beginn der beruflichen Ausbildung kann damit zur Berufsorientierung beitragen.

Diese thematische Akzentuierung des Lernens in der neuen Schule ist nicht nur für diejenigen Schüler wichtig, die in der integrierten Schule eine berufliche Ausbildung anstreben. Grundbildung kann eine noch stärkere Bedeutung für die Schüler bekommen, deren primäres Motiv beim Besuch der Sekundarstufe II im Erwerb einer Studienberechtigung liegt. Gerade für diese Schülergruppe ist eine umgreifende Einführung in

die Berufe des Schwerpunktes notwendig, damit sich die Identifikation mit dem beruflichen Teil der in der Regel doppelqualifizierenden Ausbildung überhaupt einstellen kann.

4.1.2 Der Bildungsgang

Der "Schwerpunkt" stellt das curriculare Organisationsprinzip für die Schulen der Sekundarstufe II dar, Er bildet einen Rahmen zur Verknüpfung zusammenhängender Bildungsgänge, schreibt aber mit Ausnahme der Grundbildung noch nicht vor, wie diese anzulegen sind. Eine Orientierung am Bildungsgang ist sowohl in der Theorie der gymnasialen Oberstufe als auch in der Tradition beruflicher Schulen nicht üblich. Die gymnasiale Oberstufe verlangt vom Schüler das Absolvieren bestimmter Pflichtkurse und dazu je nach subjektiver Wahl und objektiver Wahlmöglichkeit den Besuch unterschiedlicher weiterer Kurse. In der gymnasialen Oberstufe sind die wesentlichen didaktischen Einheiten das Fach und der Kurs. Fächer stehen thematisch nebeneinander, Kurse nehmen nicht notwendig aufeinander Bezug, und selbst die Kurse eines Faches sind nicht notwendig aus der Perspektive eines „fachlichen Bildungsganges“ entworfen (siehe oben).

In der beruflichen Schule verweist der Begriff Bildungsgang zwar auf einen bestimmten Ausbildungsberuf (etwa Kfz-Mechaniker), zuweilen steht hinter der Bezeichnung eines Bildungsganges eine Schulform (z.B. "Höhere Handelsschule"). Im beruflichen Schulwesen wird deswegen die Einheit des Lernens mit der thematischen Ausrichtung auf eine berufliche Tätigkeit deutlicher als in der gymnasialen Oberstufe, aber auch hier kann keineswegs davon ausgegangen werden, die schulischen Fächer wie auch die Lernanforderungen von Schule und Betrieb würden als eine differenzierte bildungsgangsgemäße Einheit entworfen.

Der Begriff des Bildungsgangs drückt in der kritischen Konfrontation zur gymnasialen Oberstufe wie zur beruflichen Schule bereits das Programm der Integration aus: Der Bildungsgang wird für die Schüler objektiviert durch eine in Fächern organisierte, durch bestimmte Eingangsvoraussetzungen, Praktika (etc.) und Abschlüsse eingegrenzte Lernanforderung. In Lehrplänen wird entworfen und vorgeschrieben, was in bestimmter Reihenfolge gelernt werden muss. In den Eingangsvoraussetzungen wird gefordert, was ein Schüler kompetent einzubringen hat, um im Bildungsgang erfolgreich lernen zu können. Mit dem Abschluss wird formuliert, was der Schüler können muss, um nach seiner Ausbildung erfolgreich im Beruf bestehen zu können.

Der Bildungsgang ist in einer integrierten Sekundarstufe II aber nicht bloßer 'Ausbildungsgang', er verweist bewusst auf die mit dem Begriff der Bildung angesprochene Verpflichtung der Schulpädagogik, zur Persönlichkeitsentfaltung des jungen Menschen beizutragen, ihn zu Urteil und Kritik zu befähigen. Dies geschieht in der integrierten Schule weitgehend in der Vorbereitung auf und Bildung für einen Beruf. Von "weitgehend" ist die Rede, weil vom Beruf zwar der Zugriff auf die Inhalte und Fächer erfolgt, nicht aber alles Lernen direkt auf die Funktionstüchtigkeit und Autonomie im Beruf gerichtet ist. Auch die gesellschaftlich-humane wie die künstlerisch-musische Bildung (in der Kollegschule organisiert als obligatorischer Lernbereich mit den Fächern Gesellschaftslehre, Deutsch und Religion sowie in Wahlkursen) hat in der Schule ihren Platz. Es ist jedoch vorab zuzugestehen, dass sich die Bildung auf den Beruf konzentriert und zum Beispiel die musisch-künstlerischen Lernaspekte gerade angesichts der

Anforderungen einer Doppelqualifikation eine Randstellung einnehmen müssen. In dem Maße jedoch, in dem die Integration gelingt und Addition vermieden wird, kommt es auch in der integrierten Sekundarstufe II in einem Wahlbereich zu den für die künstlerisch-musische Bildung notwendigen alternativen Lernformen und -möglichkeiten. Soll Schule

(49)

Schülern nicht nur fachliche Kompetenz vermitteln, sondern auch Raum geben für nicht direkt funktionale Bildung, so verlangt dies eine Absicherung des Wahlbereichs.

Der Beruf mit seinen Anforderungen stellt für die Schule wie für die Schüler grundsätzlich eine Instanz dar, die zu sachlicher Auseinandersetzung und zu diszipliniertem Lernen anhält. Zu einem Bildungsgang des Schülers im Sinne des Bildungsbegriffs kommt es aber erst, wenn es ihm gelingt, die eigenen Erwartungen und Motive an eine berufliche Tätigkeit mit den disziplinierenden Anforderungen zu vermitteln. Es reicht nicht, wenn man bloß die Leistungsanforderungen benennt, die die berufliche Tätigkeit der Schule zu vermitteln aufgibt. Es muss zusätzlich aufgeklärt werden, wie die Schule dem Schüler helfen kann, seinen (Aus)-bildungsgang als Gang individueller Bildung zu verwirklichen. Für die Curriculumintegration bedeutet das nicht lediglich die Aufforderung, im Vorspann der Lehrpläne das Pathos der Menschenbildung zu wiederholen. Es geht vielmehr ganz konkret darum, die objektiven Anforderungen für Beruf und Studium und ihre Reihenfolge daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie dem Schüler überhaupt eine Chance geben, sich mit der Wirklichkeit der auf ihn zukommenden beruflichen Tätigkeit auch für ihn produktiv auseinanderzusetzen. Fallen die Perspektiven, denen die Schüler zu folgen bemüht sind, mit den Anforderungen der Schule nicht zusammen, dann bleibt den Schülern nur die Anpassung an fremdbestimmte Anforderungen oder Resignation. In der Regel verhindert das einen möglichen Zuwachs an beruflicher Kompetenz. Schüler mögen zwar passiv lernen, was ihnen dargeboten wird - passiv können sie aber keine Kompetenzen erwerben. Dazu ist eine aktive Verarbeitung des zu Lernenden notwendig, sie setzt voraus, dass ein von außen kommender, zunächst fremder Lernstoff mit den gleichsam im Schüler wirksamen Orientierungen, dem Wissen, den Einstellungen etc. vermittelt wird. In dem Sinne sind Schüler sehr wohl zu einer individuellen Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Berufs in der Lage. Sie bestimmen und verfolgen dabei eigene Ziele. Ein integrierter Unterricht hat deshalb von der Konfrontation beider Perspektiven auszugehen. Das integrierte Curriculum wird dann auch zum Curriculum des Schülers.

Der Bildungsgang der Schüler ist in einer integrierten Sekundarstufe II somit auf die Lösung derjenigen Entwicklungsaufgaben gerichtet, die ihnen im Verlaufe seiner Ausbildung aufgegeben werden. Sie sehen sich in ihrer Rolle als zukünftig beruflich Tätige und erkennen dabei Erwartungen an ihre Person sowie Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieser Erwartungen (z. B. weil eigene sich davon unterscheiden). Die berufliche Praxis erscheint ihnen zunächst als hoch komplex. Schon ein erster Praxiskontakt belehrt den Schüler darüber, wie vielfältig die Anforderungen sein werden, denen er bald nachkommen muss. Diese Anforderungen kann er nicht auf einmal bewältigen, also muss er entscheiden, was er zunächst verfolgen will und was sich auf später vertagen läßt. Die Strukturierung des Bildungsgangs durch eine Reihe von Entwicklungsaufgaben hilft dem Schüler bei der schrittweisen Bewältigung der beruflichen Anforderungen.

Berufliche Handlungskompetenz resultiert heute nicht so sehr aus dem objektiven und offiziellen Curriculum, sondern stärker aus dem subjektiven der Schüler. Das haben

die wissenschaftlichen Untersuchungen zu ausgewählten doppelqualifizierenden Bildungsgängen des nordrheinwestfälischen Kollegs schulversuchs eindringlich gezeigt. Sie bezogen sich auf die Ausbildung von physikalisch-technischen Assistenten, von angehenden Freizeitsportleitern, von angehenden Fremdsprachenkorrespondenten sowie von angehenden Erziehern. (Vgl. Blankertz 1986.)

Um eine konkrete Vorstellung von der Gliederung eines Bildungsgangs durch Entwicklungsaufgaben zu geben, soll ein Beispiel zitiert werden. Es handelt von der mit Praktika durchgeführten Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Hort und Heime.

(50)

1. Entwicklungsaufgabe: Konzept der zukünftigen Berufsrolle

Sehr früh haben die Schüler in der Schule nachzuweisen, dass sie wirklich Erzieher werden wollen und sie wohl auch für die Ausbildung geeignet sind. Die Schule muss vermeiden, dass unmotivierte und ungeeignete Praktikanten den Kontakt zu den pädagogischen Einrichtungen belasten. Aus diesen Gründen sind die Schüler dazu angehalten, ihre Motive für die Bildungsgangswahl in den Unterricht einzubringen und so selbstkritisch zu befragen. Das Curriculum verpflichtet sie zur Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Vorstellungen von der Berufsrolle eines Erziehers. Auf der anderen Seite ist es auch ein Bedürfnis der Schüler, sich über die eigenen Motive, Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich der Erzieherstätigkeit klar zu werden. Die Schüler suchen Informationen zu den Möglichkeiten erzieherischer Berufspraxis und bewerten die Informationen danach, ob sich ihre Ideen, Wünsche und Fähigkeiten überhaupt in den Beruf einbringen lassen werden: "Was wird in der Praxis von mir verlangt werden und werde ich den beruflichen Anforderungen gewachsen sein?" Mit der Formulierung eines Berufsrollenverständnisses entwerfen die Schüler Antworten auf diese Fragen. Das Berufsrollenverständnis hat die Funktion, das eigene zukünftige Lernen zu orientieren und zu strukturieren.

2. Entwicklungsaufgabe: Konzept der pädagogischen Fremdwahrnehmung

Sind die Schüler sich in ihren Berufsrollenvorstellungen sicherer geworden, dann wird es ihnen möglich, die künftigen Adressaten ihres Handelns in den Blick zu nehmen. Die schulische Forderung nach einem pädagogisch reflektierten Zugang zu Kindern und Jugendlichen sucht oberflächliches Vorverständnis und kommunikative Alltagsroutinen zu durchbrechen und zu einem methodisch bestimmten Fremdverstehen anzuleiten. Der zunächst naive, unkontrollierte Umgang mit Kindern wird schon dadurch eingeschränkt, dass die Schüler in den Praktika angehalten sind, mit möglichst allen -also auch den unsympathischen und den "schwierigen" Kindern Kontakte herzustellen. Aber auch den Schülern wird dies zu einem Problem. Sie wollen prinzipiell alle Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen und ihre Lebensmöglichkeiten erweitern. Das Gelingen dieser Absicht machen sie davon abhängig, dass ihnen ein befriedigender Verständnisszugang zur Lebenswelt ihrer Adressaten gelingt. Sie möchten mehr über Kinder wissen und sich besser in deren Erlebnisweisen einfühlen können, als dies ihnen bisher möglich war. Dazu müssen sie entsprechende Strategien des Fremdverstehens entwickeln.

3. Entwicklungsaufgabe: Konzept pädagogischen Handelns

Beim Verstehen ihrer Adressaten können und wollen die Schüler nicht stehen bleiben. Sie möchten in den Institutionen, in denen sie sich auf ihre Berufstätigkeit vorbereiten,

ihren Adressaten wirklich helfen. Isolierte, kleine und punktuelle Aktionen reichen da nicht aus. Deshalb suchen sie schon als Praktikanten nach Konzepten und handlungsleitenden Orientierungen für ein angemessenes, das heißt pädagogisch verantwortetes und zielstrebiges Problemlösungshandeln gegenüber Kindern und Jugendlichen. Auf der anderen Seite wird von den Schülern und Jugendlichen erwartet, dass sie in einem begrenzten, relativ überschaubaren Rahmen gezielte Angebote und förderliche Maßnahmen für Kinder und Jugendliche durchführen können. Sie sind daher angehalten, ein Konzept pädagogisch-praktischen Handelns zu entwickeln, das ihre erzieherische Praxis perspektivisch zu bestimmen und somit Einzelaktionen in einen Zusammenhang einzustellen erlaubt,

4. Entwicklungsaufgabe- Modell der Professionalisierung

Am Ende der schulischen Ausbildung schließlich - vor dem Eintritt in den Beruf -

(51)

wollen die angehenden Erzieher erfahren, wie sie die im Schonraum der Schule entwickelten Orientierungen und Kompetenzen für ihre Berufstätigkeit fruchtbar machen könnten. Sie werden im Beruf nicht mehr nur mit einzelnen, kurzfristigen Aufgaben konfrontiert, können sich nicht mehr nur um einzelne Kinder in einer besonderen pädagogischen Aktivität kümmern. Sie streben vielmehr mehr oder minder stark nach der Übernahme von verantwortlichen Aufgaben und suchen in dem komplexen Beziehungsgeflecht eines Tätigkeitsfeldes ihre pädagogischen Vorstellungen einzubringen und durchzusetzen. Dazu gehört zum Beispiel die Planung von längerfristigen pädagogischen Initiativen ebenso wie die Kooperation im Mitarbeiterkreis. Die Schüler wissen, dass sie sich im Beruf vielfältigen Aufgaben auf unterschiedlichen Ebenen zu stellen haben, die zugleich oft parallel zu bearbeiten sind. Sie müssen daher Strategien erarbeiten, wie sie mit ihren Kompetenzen, aber auch Kompetenzdefiziten den Anforderungen begegnen und eine zunehmende Professionalisierung ihres erzieherischen Handelns erreichen können.

In dem Maße, in dem das schulische Curriculum des Bildungsgangs die Entwicklungsaufgaben der Schüler aufgreift und Lösungsversuche vorantreibt, in dem Maße wird man von gelingender curricularer Integration sprechen können.

Bisher ist nur davon die Rede gewesen, wie sich aus der Sicht der Schüler der Bildungsgang darstellen lässt und welcher übergreifende Rahmen (Entwicklungsaufgaben) für die Bestimmung von Inhalten in den Fächern gelten sollte. Die Bildungsgänge können aber nicht nur auf der Ebene ihrer subjektiven Bedeutung ausgelegt werden. Es geht nicht nur um den Rahmen, der einen subjektiv sinnstiftenden Zusammenhang des Lernens gewährleistet. Realisierbar sind die Bildungsgänge nur, wenn sie auch in rechtlich organisatorischer Hinsicht strukturiert und abgesichert sind. Integration bedeutet ja auch die Verbindung von Berechtigungen.

Nach einer gemeinsamen Grundbildung geschieht dies entsprechend der Komplexität der Berechtigungen der Sekundarstufe II in verschiedenen Möglichkeiten. Die prägnantesten sollen hier zusammengefasst werden (wobei wieder stark auf Erfahrungen des nordrhein-westfälischen Kollegs Schulversuchs zurückgegriffen werden soll). Die unterschiedlichen Bildungsgänge in den 17 Schwerpunkten der Kollegschule enthalten im Wesentlichen folgende Grundmodelle der Verzahnung:

1) Schüler, die ohne Hauptschulabschluss in die Sekundarstufe wechseln:

- Diese Schüler können ein Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsgrundschuljahr (ggf. zwei Jahre in Vollzeitform) besuchen und erwerben dabei den Hauptschulabschluss.
- Die Schüler können daneben eine Berufsbildung in Teilzeitform wählen und erhalten gleichzeitig den Hauptschulabschluss am Ende der Ausbildung. Dieser berechtigt sie, zeitlich verkürzte Angebote auf höherem Niveau zu besuchen.

2) Schüler, die mit dem Hauptschulabschluss die integrierte Sekundarstufe II besuchen:

- Sie können zunächst die einjährige Berufsgrundschule oder die zweijährige Berufsfachschule besuchen und dabei gleichzeitig die Fachoberschulreife erwerben.
- Diese Schüler können auch in die duale Berufsausbildung gehen und die Fachoberschulreife auf der Basis von zwei Berufsschultagen wöchentlich erwerben. Hieran schließen sich wieder weiterführende Bildungsgangsmöglichkeiten an.

3) Schüler, die mit der Fachoberschulreife in die integrierte Sekundarstufe II kommen:

- Diese Schüler können eine duale Berufsausbildung besuchen und erhalten die Fachhochschulreife auf der Basis von zwei Berufsschultagen wöchentlich nach insgesamt drei Jahren.
- Die Schüler können eine Berufsausbildung in Vollzeitform (zum Beispiel Technische Assistenten, Höhere Handelsschule etc.) besuchen. Dieses Angebot kann so aus-

(52)

gelegt werden, dass nach drei Jahren die Allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erteilt wird.

4) Schüler, die mit der Fachoberschulreife plus Qualifikationsvermerk zum Besuch der gymnasialen Oberstufe in die integrierte Sekundarstufe II eintreten: Für diese Schüler besteht die Möglichkeit, alle Formen berufsqualifizierender Ausbildung zu besuchen, so dass nach drei bis vier Jahren auch die Allgemeine Hochschulreife erteilt werden kann.

5) Schüler, die mit dem qualifizierten Hauptschulabschluss in die integrierte Sekundarstufe II kommen und die neben einer dualen Berufsausbildung die Allgemeine Hochschulreife anstreben: Dieser direkte Durchstieg für diese Schülergruppe aus der dualen Berufsausbildung zur Allgemeinen Hochschulreife könnte nach vier Jahren auf der Basis von drei Teilzeitschuljahren und zwei Berufsschultagen in der Woche sowie einem abschließenden weiteren Vollzeitschuljahr realisiert werden. Ein entsprechendes Modell befindet sich jedoch in Nordrhein-Westfalen nach wie vor bloß in der Planung.

(In der Anlage werden Beispiele zu den aufgeführten Bildungsgangvarianten dokumentiert).

Zusammenfassend gelten bei der Auslegung der Bildungsgänge folgende **fünf Kriterien**:

Erstens gilt, dass die fachtheoretischen Inhalte auch Inhalte der abiturrelevanten Fächer werden können. Auch alle theoretisierenden berufspraktischen Inhalte können in der integrierten Ausbildung für studienbezogene Berechtigungen genutzt werden. Umgekehrt erfolgt eine weitgehende Ausschöpfung der Spielräume bundesweiter Ver-

einbarungen zur Allgemeinen Hochschulreife, zur Fachhochschulreife und zu beruflichen Bildungsgängen, um eine berufsbezogene Konzentration des Lernens in den Bildungsgängen zu erreichen. Kritisch ist hier zu vermerken, dass die bisherige Rechtslage dazu führt, dass eine Doppelqualifikation des Schülers mit Hauptschulabschluss, die zur Allgemeinen Hochschulreife führen soll, einhergeht mit einer Stundentafel, die auf 34 bis 39 Wochenstunden ausgedehnt wird. Es bedarf keiner näheren Begründung, dass dadurch eine Lernbelastung der Schüler auftritt, die einen produktiven Lernprozess mindestens erschweren muss.

Zweitens gilt für fehlende Eingangsqualifikationen, dass sie im Medium beruflicher Ausbildungsgänge nachgeholt werden können. Die Sekundarstufe II wiederholt also nicht, was Schülern in der Sekundarstufe I bereits große Schwierigkeiten gemacht hat. Sie stellt Lernanforderungen so neu, dass sich für die Schüler wirklich eine neue Chance ergibt. Allein dort, wo für das weitere Lernen in den gewählten Bildungsgängen bestimmte Lernvoraussetzungen unabdingbar werden - soll der Schüler nicht von vornherein ohne Erfolgsaussichten bleiben -, ist das Nachholen von fehlenden Qualifikationen ggf. auf die Fächer und Inhaltsbereiche bezogen, in denen der Schüler seinen Bildungsgang bereits mit Kompetenzdefiziten aufgenommen hat. Aber auch hier gilt der Grundsatz, dass die Bedeutung von Kompetenzdefiziten sich nicht mit dem "Blick zurück" in die Sekundarstufe I rechtfertigt, sondern allein durch den "Blick nach vorn". In den ersten Ausbildungsabschnitten ist die pädagogische Hypothese/Prognose zu formulieren, ob ein Schüler mit den eingebrachten Lernvoraussetzungen den erfolgreichen Abschluss seines Bildungsganges erwarten lässt.

Drittens sind die Kursprogramme möglichst so zu gestalten, dass Schüler in der Schule nicht nur die aufgelisteten Kombinationsmöglichkeiten von doppelqualifizierenden Bildungsgängen nutzen können, sondern auch ohne allzu große zeitliche Verzögerungen (53)

zu weiterführenden Abschlüssen vordringen können. Möglich wird das durch den Grundsatz, dass alle weiterführenden Bildungsgänge die beruflichen Ausbildungsgänge zur Basis haben, so dass diese voll angerechnet werden können. Entsprechende Anrechnungsmöglichkeiten bestehen auch für den Wechsel von Bildungsgängen auf einem Abschlussniveau.

Viertens sollte jede integrierte Sekundarstufe II zur Sicherung ihrer Integrationsmöglichkeiten über Bildungsangebote verfügen, die wenigstens in einem "Schwerpunkt" alle aufgezeigten Wahlmöglichkeiten einmal enthalten. In dem Maße, in dem der Schwerpunkt in der Breite ausgebaut ist, ergeben sich auch Möglichkeiten zur Umorientierung und zum Wechsel.

Fünftens muss die integrierte Sekundarstufe II zur Realisierung der aufgeführten Modelle in versuchsspezifischem Umfang von den Richtlinien entbunden werden, die für das schulische Regelsystem erlassen worden sind. Geschieht dies nicht, kann eine sinnvolle Durchführung integrationsspezifischer Intentionen nicht gewährleistet werden. Insbesondere widerspricht die ungebrochene und undifferenzierte Übernahme integrationsfeindlicher Abiturbedingungen der gymnasialen Oberstufe, wie sie in den einzelnen Bundesländern enger ausgelegt wurden als in der bundesweiten Rahmenvereinbarung, den curricularen Gegebenheiten der integrierten Sekundarstufe II. Dass auch auf dem rechtlich heiklen Gebiet der Abstimmung von Schule und Betrieb Reformspielräume existieren, machen verschiedene produktive Versuche in industriebezogenen und handwerklichen Berufen deutlich, die "vor Ort" zustande gekommen sind.

Hier muss es immer wieder erneut zu konkreten Absprachen mit den Betrieben, den Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern bzw. den übrigen "zuständigen Stellen" kommen.

4.1.3 Die Fächer und der Fachverbund

Integration auf der Ebene der traditionellen Schulfächer bedeutet für die aus beruflichen Schulen oder gymnasialen Oberstufen 'kommenden' und nun zu integrierenden Fächer Unterschiedliches.

Das Auffälligste hinsichtlich der Fächer der gymnasialen Oberstufe ist ihre weitreichende berufsorientierende Erweiterung. Das betrifft sowohl die Grund- als auch die Leistungskurse. Letztere werden durchweg dort zu neuen Fächern, wo der jeweilige Schwerpunkt bestimmte Technologien in den Vordergrund stellt. Im Schwerpunkt "Elektrotechnik" heißt so die in allen Bildungsgängen auftauchende, neue theoriegeleitete Disziplin "Elektrotechnik", im Schwerpunkt "Maschinenbautechnik" analog "Maschinenbautechnik". In einem Schwerpunkt "Recht und Verwaltung" wählen die Schüler die Fächer "Rechtswissenschaft" und "Verwaltungswissenschaft". Zum zweiten werden in vielen Bildungsgängen bis dahin isolierte Einzelfächer, die mehr Aspekte eines Faches bzw. seine Themen enthalten, als dass sie eine Fachbezeichnung rechtfertigen, zu umgreifend neuen Fächern zusammengefasst. Diese machen nun nacheinander die vorher nebeneinander ausgelegten Inhalte zum Thema. Zum Beispiel wird (wie schon angedeutet) in der integrierten Sekundarstufe II aus den alten "Fächern" wie Mechanik, Optik, Elektronik etc. die "physikalische Technologie", welches als zentrales berufspraktisches Fach ggf. auch Abiturfach im entsprechenden Assistentenberuf wird.

Die Integration im Medium des Faches wird aber nicht allein durch die Einrichtung neuer Fächer und die Zusammenfassung bisher vereinzelter Fächer gewährleistet. Die Integration von subjektiven und objektiven Elementen des Lernens veranlasst, dass die bisher fast ausschließlich geltende thematische Bezugnahme auf die Systematik von Wissenschaften und Berufstechnologien zugunsten einer Problemorientierung auf-
geho-

(54)

ben wird. Gefragt wird nun nach den zentralen Kompetenzbereichen und -dimensionen der beruflichen Tätigkeit. Sie werden dann mit unterschiedlichen thematischen Spezialisierungen in den verschiedenen Fächern bearbeitet. So zählt nicht allein der Kanon der grundlegenden Inhalte eines Faches, sondern der Beitrag, den entsprechende Inhalte theoretischer oder praktischer Art zur Anbahnung der gesuchten Kompetenzen leisten können. Das beruflich-betriebliche Handlungsproblem wird nicht als bloßer Anwendungsfall oder Illustration einer speziellen Technologie oder Theorie herangezogen. Umgekehrt wird die Theorie oder Technologie als Beispiel herangezogen, um ihre Reichweite für entsprechende Problemlösungsmöglichkeiten zu verdeutlichen. Dabei kommt es zum Beispiel nicht nur zu einer Thematisierung von Produktions- und Umsatztheorien. Auch der gesellschaftliche Verwertungszusammenhang wird erfasst, der Schüler nicht nur als Produzent, sondern auch als lohnabhängiger Konsument angesprochen. Die so definierten Inhalte der Fächer werden dann entsprechend der Sequenz der Entwicklungsaufgabe im Bildungsgang zeitlich verortet. Erst dabei wird entschieden, welches Fach ggf. schwerpunktmäßig bestimmte Aspekte des Problems am besten bearbeiten kann. Die Integration in den Fächern geht also von der Forderung aus, der Logik gelingender Aneignung beruflicher Qualifikationen zu folgen, nicht bloß der Sachlogik der tradierten Fachinhalte. Erst wenn man bei der

Entwicklung der integrierten Curricula konsequent dieser Perspektive folgt, kann es zu den gewünschten Veränderungen im Gefüge des Lehrens und Lernens kommen. Geschieht dies nicht, so reproduziert die integrierte Sekundarstufe II den gleichen Mechanismus des Lernzwanges, wie das schulische Regelsystem mit seinen traditionellen Fachsystematiken. Zu diesem Problem nur zwei Illustrationen:

- a Im Pädagogikunterricht wird - sei es im Gymnasium, sei es in der Fachschule für Sozialpädagogik - zunächst die "Erziehungsbedürftigkeit des Menschen" zum Thema gemacht und damit Fragen der pädagogischen Anthropologie. Es gilt als selbstverständlich, damit anzufangen, weil die Schüler zu Beginn lernen müssen, was auch in der Wissenschaft der Erziehung als grundlegend gilt.
- b In den Mathematikkursen gilt die Regel, dass Anwendungsaspekte der Mathematik, wie sie in den Sozialwissenschaften und in den Technologien verbreitet sind, erst unterrichtet werden können, wenn die entsprechenden mathematischen Grundlagenkenntnisse gesichert sind.

Mit der Entscheidung, man folge am besten der Systematik der pädagogischen Wissenschaft, wird einfach unterstellt, Erziehungsbedürftigkeit wäre das Lernproblem bzw. die Lernaufgabe, die sich angehenden Erziehern mit ihrem ersten Praxiskontakt notwendig stellt. Davon kann aber bei kritischer Beobachtung der Erfahrung der Schüler überhaupt nicht die Rede sein. Diese sind in ihrem ersten Praxiskontakt damit beschäftigt zu klären, ob sie überhaupt einen kommunikativen Zugang zu Kindern bekommen (siehe 2. Entwicklungsaufgabe), wenn sie erstmals in der Rolle des Praktikanten agieren müssen. Diese Fragen sind im Lehrplan aber gar nicht zu diesem Zeitpunkt vorgesehen.

Im Mathematikunterricht folgt aus der Doktrin der Sicherung mathematischen Grundlagenwissens, dass viele Schüler in der Oberstufe ihren Motivationsverlust aus der Sekundarstufe I bestätigen und sie durchweg die Erfahrung eigener mathematischer Inkompetenz machen. Unberücksichtigt bleibt, dass es außerhalb des Oberstufenlehrgangs (teils im Betrieb, teils im Studium) augenscheinlich sehr wohl möglich ist, die mathematischen Anwendungen auch ohne die als Voraussetzung unterstellten mathematischen Grundlagen zu lernen.

Während die Schüler im Fach Erziehungswissenschaft schon früh die Erfahrung machen, dass der Unterricht in der zentralen theoretischen Disziplin der Ausbildung wenig

(55)

zur Aufklärung der aktuellen pädagogischen Probleme beizutragen vermag, führt die Fixierung auf Grundlagenkenntnisse in der Mathematik entweder zur Aufblähung der Studentafel (damit es überhaupt noch zu den anwendungsbezogenen Aspekten kommen kann) oder zum Auslassen derjenigen berufsrelevanten und zugleich studienrelevanten Bezüge, die Lernfortschritte oft gerade bei denjenigen Schülern bewirken könnten, die die "klassische" Schulmathematik nicht glauben begreifen zu können.

Erst wenn die verschiedenen Fächer der Ausbildung konsequenter an den Dimensionen der beruflichen Kompetenz (etwa an der Theoretisierung der Anwendungsbezüge des Wissens) orientiert sind, und sie nicht versuchen, jeweils möglichst vollständig die Aspekte ihres Faches zu behandeln, kann es auch zu einer produktiven Verbindung von Theorie und Praxis, von studienvorbereitenden und berufspragmatischen Aufgaben kommen. Geschieht dieses nicht, so bleibt als Veränderungsmöglichkeit faktisch nur jener goldene Mittelweg, der die wichtige Spannung zwischen Theorie (im Sinne

der Ansprüche und Möglichkeiten der Praxis) und Praxis (im Sinne der vorgefundenen Handlungsregeln einer Problemlösung) beseitigt. Die Schüler gewinnen so den Eindruck, in allen Fächern würde ihnen im Prinzip das Gleiche vermittelt, bzw. Unterschiedliches gleich dargeboten.

Nun darf nicht verschwiegen werden, dass mit diesen Merkmalen eines integrierten Fachunterrichts, bzw. besser gesagt des Unterrichts als Verbund von Fächern, ein hoher didaktischer Anspruch verbunden ist. Während im traditionellen Unterricht die Schüler jeweils recht leicht mit Bezug auf die Inhalte einer Wissenschaft und Berufssystematik in jeweils isolierten Einheiten auf logisch scheinende, für alle gleich geltende Anforderungen verpflichtet werden, muss nun der Unterricht in den verschiedenen Fächern in den Zusammenhang zu den beruflichen Kompetenzen gestellt werden. Der Unterricht muss für den Schüler plausibel machen, dass er etwas zur Lösung der individuellen Probleme bereithält, die in der zunehmenden Konfrontation der Schüler mit ihrer beruflichen Tätigkeit entstehen. Vom Fachunterricht wird damit eine doppelte Veränderung der didaktischen Perspektive verlangt:

Einmal die, vom Einzelfachdenken zum Bildungsgangdenken, zum anderen die von der Sachsystematik zur Förderung der individuellen Kompetenzentwicklung.

In den Bildungsgängen, die dafür einen breiten schulischen Lernraum zur Verfügung haben, ist diese Aufgabe leichter zu erfüllen als in den teilzeitschulischen Bildungsgängen. In ihnen bleibt auch bei zwei Berufsschultagen die Unterrichtszeit begrenzt. Im schulischen Unterricht innerhalb teilzeitschulischer Bildungsgänge kommt es bisher deshalb auch mit größerer Zwangsläufigkeit zur Zersplitterung des Lernens in viele einstündige Kleinstfächer. Die betriebliche Erfahrung der Schüler überlagert und überformt notwendig das schulische Lernen. Das enthält Chancen (im Sinne einer Intensivierung beruflicher Erfahrung) aber auch Risiken (im Sinne des Verlustes von Distanzierungsmöglichkeiten zur Verarbeitung von Praxis und ihrer theoretischen Durchdringung). Integration kann nicht bedeuten, die schulischen Curricula von den aktuellen Erfahrungen resignativ abzukoppeln, weil etwa aufgrund des geringen schulischen Anteils die betriebliche Ausbildung nicht zureichend beeinflusst werden kann. Im Gegenteil folgt daraus, dass der Unterricht als Ort der kontinuierlichen Begleitung der Schüler durch ihre beruflichen Erfahrungen zu konzipieren ist. Hierfür sind nur auf den ersten Blick die Voraussetzungen ungünstig, weil der Fachunterricht in der beruflichen Schule unter den obwaltenden Bedingungen primär fachliches Wissen sicherzustellen hat. In der traditionellen beruflichen Schule scheint dies nur gewährleistet zu sein, wenn die geringe Zeit konzentriert benutzt wird, um relativ frei von aktuellen Erfahrungen der Schüler einen in sich stimmigen Lehrgang zu entfalten. Gerade aber die Differenz zwischen den Aufga-

(56)

ben, die der Schüler im Betrieb erfährt, und den Aspekten, die der Unterricht so knapp behandelt, dass es nur schwer zu mehr als einer Vermittlung von schnell wieder vergessenem Wissen kommt, macht deutlich, wie leicht gegen die Tradition eine Begleitung der Schüler durch ihre betriebliche Erfahrung pädagogisch zu rechtfertigen wäre. Die Unterrichtsfächer würden die Probleme aufgreifen, die sich in der schrittweisen Aneignung der beruflichen Aufgaben ergeben. Erst dadurch hätte die Schule auch die Chance, in den Aufbau der Orientierungen einzugreifen und Schülern Hilfestellung zu geben. Geschieht dies nicht, so entwickeln die Schüler die für ihr berufliches Lernen wesentlichen Orientierungen im Betrieb und gehen dabei nach kurzer Zeit von der subjektiv folgerichtigen Voraussetzung aus, allein die Anpassung unter Entfremdungs-

erfahrungen ermögliche es, möglichst konfliktfrei zu arbeiten. Für diese Schüler ist nach kurzer Zeit schon, alle Theorie sehr grau'. Sie verzichten auf die Entwicklung eigener beruflicher Perspektiven und verinnerlichen stattdessen das Realitätsprinzip beruflicher Praxis, auch wenn dies im Konflikt zu den Motiven steht, die einmal eine Identifikation mit beruflichen ermöglicht hatten.

4.1.4 Der Einzelkurs

In der integrierten Sekundarstufe II wird der gesamte Unterricht in Kursform organisiert. Das hat zum einen seinen Grund in der Sicherung der Durchlässigkeit der verschiedenen Angebote eines Schwerpunkts. Erst wenn man die für die verschiedenen Bildungsgänge anrechenbaren Kurse ausgewiesen hat, kann man inhaltlich und formal rechtlich begründen, was eine Doppelqualifikation bzw. eine verwertbare Teilqualifikation ausmacht. Der Kurs ist zum anderen die geeignete Lehr- und Lernform eines integrierten Unterrichts. Jeder Kurs ist eine in sich abgeschlossene Qualifikationseinheit. In ihm sind jeweils thematisch neu Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen.

Die integrierte Sekundarstufe II benötigt dafür eine spezifische Form der Didaktik: Diese ist durch die bewusst herbeigeführte Konfrontation von theoretischer Reflexion, praktischer Simulation und direkter praktischer Erfahrung im Betrieb gekennzeichnet. Der Kurs greift dabei eine Entwicklungsaufgabe auf und versucht, deren Lösung in der Form von Orientierungen für Problemlösungen zu befördern. In speziellen Kursen können die dafür notwendigen Verhaltensweisen eingeübt und ausgewertet werden. In anderen Kursen werden dazu theoretische Einsichten genauso zum Thema gemacht, wie die den Verhaltensweisen korrespondierenden Einstellungen und Alltagstheorien der Schüler, mit denen diesen ein Zugriff auf die Inhalte des Unterrichts wie die Anforderungen des Betriebs gelungen ist.

Überall dort, wo sich aus der Perspektive der Arbeitserfahrung der Schüler komplexere Abschnitte der Erprobung von beruflichen Verhaltensweisen und ihrer Reflexion ergeben, wird der Projektunterricht sich als Arbeitsform empfehlen. Die im Verlauf des Bildungsganges inhaltlich immer reicher werdenden Projekte enthalten für die Schüler die Möglichkeit, an möglichst authentischen und ganzheitlichen Problemen ihrer Praxis ihr Wissen zu entwickeln und zu prüfen, ihre eigenen Interessen einzubringen und praktisch zu verfolgen. Probleme, die sich in einem Projekt ergeben, können hier in für den Kompetenzerwerb viel folgenreicherer Weise aufgearbeitet werden, Alternativen lassen sich viel glaubwürdiger entwickeln, als in einem Lernen, welches schulisches Inhaltslernen von praktischen Erfahrungen trennt. Projekte stimulieren die Konfrontation von objektiven Anforderungen und Möglichkeiten mit subjektiven Erwartungen der Schüler.

Wird erst einmal das traditionelle didaktische Denken, welches auf die bloß kognitive Behandlung und Abbildung der jeweiligen Fachinhalte ausgerichtet ist. überwunden, so

(57)

ist auf allen Ebenen des Bildungsganges der Projektunterricht eine pädagogisch produktive Grundlage: Zum Beispiel im obligatorischen Lernfeld (Deutsch, Gesellschaftslehre und Religionslehre), wo Unterrichtsfächer in der bewußten Distanz vom direkten Berufsbezug den Schüler Erfahrungen mit der Gesellschaft zu machen erlauben, oder zum Beispiel in Fächern der vollzeitschulischen Bildungsgänge, wo Teilaspekte des Berufs zum Projektthema gemacht werden können.

In teilzeitschulischen Bildungsgängen wird der Projektunterricht nicht in der gleichen Form möglich sein. Das gilt insbesondere dort, wo innerhalb der integrierten Sekundarstufe II kein Blockunterricht, statt dessen Schule in der Form einzelner Berufsschultage, durchgeführt wird. Hier besteht nur die Chance, die betriebliche Arbeit der Jugendlichen gleichsam als ihr großes Projekt zu betrachten, das die Schule begleitet, indem sie sich auf die Etappen der Ausbildung (Entwicklungsaufgaben) konzentriert.

Ein weiterer, wohl ebenso wichtiger Aspekt für die Kursdidaktik im integrierten Unterricht ergibt sich aus der kompetenzfördernden Dimension einer bewussten Verarbeitung von subjektiven und objektiven Lernbedingungen (insbesondere Lernschwierigkeiten). Soll der Unterricht auf die Förderung der Kompetenzentwicklung und der beruflichen Identitätsbildung ausgerichtet werden, so muss die Selbstthematizierung der Lernenden im Unterricht eine große Rolle einnehmen. Greift der Unterricht die Entwicklungshoffnungen der Lernenden auf, dann muss in ihm auch der Entwicklungsfortschritt der Schüler zum Thema gemacht werden. Dafür hat der Unterricht die Aufgabe, dem Schüler kritisch solidarisch zurückzumelden, in welcher Weise es ihm bereits gelungen ist, seine eigenen Zielsetzungen so in Kompetenz umzusetzen, dass er in der beruflichen Ernstsituation bestehen kann. Der Schüler ist mit der Differenz zu konfrontieren, die sich auf der Basis seiner erreichten Kompetenz zwischen dem objektiv Geforderten einerseits und den eigenen Ansprüchen andererseits ergibt. Lernschwierigkeiten und Entwicklungsprobleme werden in einem integrierten Unterricht nicht zu störenden Begleitumständen eines nach Möglichkeit zügig vorangehenden Lehrvorgangs, sondern selbst zu wichtigen Inhalten in den Kursen. Erst so erfahren sich die Schüler durchweg als erstgenommene Partner in einem Lehr- und Lernprozeß. Sie gewinnen Urteilsfähigkeit hinsichtlich ihrer Eignung und Kompetenz. Das, was sie an eigenen Motiven einbringen, wird nicht auf die vorliegenden beruflichen Handlungsbedingungen schlicht angepasst, sondern ist Ausgangspunkt für die Stimulation eines individuellen Bildungsgangs.

In einem solchen Unterricht können und wollen die Schüler nicht mehr den Anforderungen gleichsam "entwischen", wie sie dies im traditionellen Unterricht immer wieder beweisen. Dort mögen sie zwar mehr oder weniger lernen, was zu lernen ihnen aufgegeben wird, und tun, was auszuführen von ihnen verlangt wurde. Sie entscheiden aber ansonsten gemäß ihrer eigenen Erfahrung, was für sie gut und angemessen in der beruflichen Tätigkeit bzw. für ihre Studienvorbereitung wird. So lassen die Schüler viele Anstrengungen des Unterrichts ins Leere laufen und so kommt es dazu, dass Schüler an ihren Alltagstheorien auch dort festhalten, wo wissenschaftliche Theorien sie im Unterricht über die objektiven Bedingungen aufzuklären versuchten. Zum Beispiel: Schüler lernen auch nach mehreren Jahren der Beschäftigung mit physikalischer Theorie nicht, physikalisch korrekt und konkret zu denken, weil sie physikalisches Wissen nur angelernt haben. Werden sie im Alltag mit physikalischen Problemen konfrontiert, so reproduzieren sie ihre "naiven" konkreten Vorstellungen, als hätten sie von den korrespondierenden physikalischen Erkenntnissen nie etwas gehört. Oder: Schüler geben im Fremdsprachenlernen auf, weil sie für sich keine Möglichkeit sehen, das allgemein als verbindlich erachtete hohe Ziel der Beherrschung der fremden Sprache wie ein Ausländer noch zu

(58)

erreichen. Sie ziehen sich stattdessen auf solche Strategien zurück, die es ihnen erlauben, Fehler zu begrenzen. Diese Strategien haben aber nichts mit dem "Englisch" oder "Französisch" zu tun, welches im Unterricht die Leitlinie darstellt. Oder: Hand-

lungsmodelle, die in der kaufmännischen Schule den Schülern unterbreitet werden, werden von den Schülern hart mit den Bedingungen des Betriebs konfrontiert und deswegen häufig privat verworfen, wiewohl sie im Klassenraum widerspruchlos gelernt werden.

Indem der Lehrer die Ziele der Schüler direkt zum Thema macht, zwingt er sie, ihr Interesse ernst zu nehmen und zu verfolgen und dabei vom Unterricht zu verlangen, was für ihre Entwicklung notwendig wird. Deswegen steigt in einem solchen Unterricht die Lernmotivation; Unterrichten wird dichter und deswegen für den Lehrer nicht schwerer, sondern leichter.

4.1.5 Die Prüfungen

Wenigstens eine knappe Erläuterung soll exemplarisch zur konkreten Ebene der Curriculumentwicklung gegeben werden. Auf ihr sind die integrierten Prüfungen anzusiedeln. Aus dem bisher Erläuterten folgt für sie die Orientierung an möglichst nicht atomisierten, sondern möglichst authentischen Problemlösungssituationen des Berufs. Die Prüfung muss eine Gelegenheit sein, am Ende eines Bildungsgangs festzustellen, inwieweit der Schüler kompetent umzusetzen vermag, was er sich selbst und was der Beruf bzw. sein Abschluss von ihm verlangt. Das erfordert zum Beispiel nicht die Abschaffung von schriftlichen oder mündlichen Abiturprüfungen, aber ihre thematische Veränderung. Weiterzuentwickeln ist das, was symbolisch einmal mit dem Gesellenstück in der gewerblichen Ausbildung gemeint war. Dabei geht es nicht darum, idyllisch zurückzuholen, was unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung von Wissenschaften und Technologien produktionstechnisch überholt ist, sondern einzuholen, was mit einer Verbindung von theoretischer und praktischer Anstrengung, von Eigenrealisation und der Orientierung an den Standards der Tradition ausgesprochen wurde. Die Bilanz am Ende eines Bildungsgangs darf nicht nur noch einmal zufällig aus dem auswählen, was während der Ausbildung oft mit einer die Fakten isolierenden Lernzielorientierung an den Entwicklungsaufgaben der Schüler vorbeiging. Im Grundsatz hat das geprüft zu werden, was der Schüler beim Übertritt von der Ausbildung in den Beruf bzw. in das Studium für beide zu beherrschen hat.

Fazit:

Das Programm der Curriculumintegration mag vielen Lesern als sehr anspruchsvoll erscheinen. Und in der Tat wird hier kein leichter Weg der Reform aufgewiesen. Es ist aber der Weg zu einer Schule, die den Schülern besser gerecht wird. Die Einführung der integrierten Sekundarstufe II ist gerade in dieser Hinsicht erst der Beginn einer längerfristigen Umstrukturierung des Lernens. In dem Sinne sind mit den Erläuterungen Chancen der Integration genannt, nicht schon der unabdingbare Standard des Curriculums zu Beginn des Versuchs. Erst an seinem Ende steht ein didaktisches Handeln, welches die produktiven Elemente der Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung voll entfaltet.

4.2 Organisatorische Integration

Unter dem Gesichtspunkt der organisatorischen Integration werden ein zentrales und einige davon abgeleitete Probleme bedeutsam. Das zentrale bezieht sich auf die Frage,

wie entweder bestehende Schulen zu integrierten Sekundarstufen II zu entwickeln sind oder aus Sekundarstufen I neue Sekundarstufen-II-Schulen heraus entstehen können. Die davon abgeleiteten Probleme betreffen die Sicherung der Voraussetzungen für einen integrierten Unterricht auf der Ebene des Lehrereinsatzes, der räumlichen und materiellen Infrastruktur der Schulen, der Organisation von Lerngruppen, Kursen etc. aber auch der schulaufsichtlichen Stützung des Versuchs.

Auch wenn der Schwerpunkt' als die Zusammenfassung der integrierten Bildungsgänge eines Bereiches ein inhaltliches Organisationsprinzip bei der Schaffung kleiner durchlässiger Einheiten und Schulen bedeuten kann, ist damit das Problem der Organisation und der Größe der angestrebten Sekundarstufe II nicht gelöst. Die Verschiedenheit der Voraussetzungen in den Schulen führt zu der Frage, mit welchen unterschiedlichen Modellen die Organisation der integrierten Sekundarstufe II betrieben werden kann: Entscheidende Variablen hierbei sind etwa:

- die Größenverhältnisse in den beruflichen Schulen, die ggf. zu integrierten Sekundarstufen II weiterzuentwickeln wären,
- die demographische Entwicklung, die etwa dazu führen kann, dass Gymnasien keine pädagogisch-didaktisch tragfähige Oberstufe mehr bilden können,
- oder die Tatsache, dass Gesamtschulneugründungen die Frage nach der angemessenen Form der Oberstufe stellen.

Im nordrhein-westfälischen Kollegsulversuch sind zur Lösung der damit aufgeworfenen Folgeprobleme vier Grundmodelle entwickelt worden, von denen die ersten drei in unterschiedlicher Breite auch realisiert wurden, von denen das vierte Modell wohl in der Zukunft in dem Maße an Bedeutung gewinnen wird, in dem zurückgehende Schülerzahlen neue organisatorische Antworten zu Sicherung des möglichst breiten Bildungsangebotes an einem bestimmten Schulstandort notwendig machen. Es handelt sich um

- das Konvergenzmodell,
- das Ausbaumodell,
- das Aufbaumodell und
- das Verbundmodell.

4.2.1 Das Konvergenzmodell

Zu Beginn der Planungen des nordrhein-westfälischen Kollegsulversuchs bestand der Optimismus, dass Kollegsulen regionsumgreifend eingerichtet werden könnten. Getragen von der bildungstheoretisch und bildungsökonomisch formulierten Hypothese, die Bildungsangebote von Gymnasien und beruflichen Schulen würden "konvergieren", also in ihren Strukturmerkmalen weitgehend sich angleichen, so dass ihre Verschmelzung gleichsam auf der pädagogisch-politischen Tagesordnung stünde, plante man Kollegsulen als Zusammenfassung von ineinander aufgehenden beruflichen Schulen und gymnasialen Oberstufen. Eine Kollegsulregion in einer mittelgroßen Großstadt sollte die bestehenden drei bis vier großen beruflichen Schulen und die vier bis fünf gymnasialen Oberstufen zusammenführen zu fünf bis sechs neuen teil-selbständigen Kollegsulen. Dieser Planungsansatz hat sich in Nordrhein-Westfalen nicht in der gewünschten Weise verwirklichen lassen. Die bei der Umwandlung einer bestehenden Schule in eine integrierte Sekundarstufe II notwendig auftretenden Reibungsverluste und Konflikte machten sich am Besitzstanddenken der

jeweiligen Schulen unmittelbar fest. Die Schulen sahen mit der Konvergenz und Integration nicht die Möglichkeit, im Verbund mit anderen Kollegschaften eine neue, pädagogisch befriedigendere Identität zu gewinnen, sie sahen diese durch das Aufgehen in einem großen System von Kollegschaften eher bedroht. Das bedeutet nun nicht, dass das Konvergenzmodell des-

(60)

wegen für die Zukunft keine Perspektive enthielte. Es kann immer dort hilfreich sein, wo mindestens eine berufliche Schule und mindestens eine Oberstufe eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule mit dem Ziel der Entwicklung einer integrierten Kollegschaft über die Phasen der Koordination und Kooperation ihre Angebote und Bildungsgänge so aufeinander abstimmen und miteinander verzahnen, dass eine pädagogisch-organisatorische Einheit der Sekundarstufe II entsteht. Handelt es sich dabei um jeweils zwei kleine Einheiten, die aufgrund der demographischen Entwicklung ihre Selbständigkeit nicht mehr bewahren könnten, so besteht in dem Ineinanderaufgehen die Chance, die Schulen unter neuen Vorzeichen zu erhalten. Handelt es sich um zwei größere, wegen ihrer bisher vorhandenen Angebote zur Selbständigkeit fähigen Systeme, so kann die Konvergenz der Modelle bedeuten, dass zwei eng miteinander kooperierende, aber selbständige Einheiten entstehen. Das Konvergenzmodell ist immer dort die beste Lösung, wo Schulen bereit sind, sich auf der Basis des Prinzips "geben und nehmen" weiter zu entwickeln.

4.2.2 Das Ausbaumodell

Ursprünglich war das Ausbaumodell zur schulischen Versorgung sich ausdehnender Siedlungsgebiete bzw. zur Erweiterung der Bildungsangebote in schulisch einseitig versorgten Regionen, in denen bisher nur eine Schulform vorhanden war, vorgesehen. Im Rahmen des Kollegschaftversuchs sind planerisch folgende Varianten des Ausbaumodells realisiert worden:

- Die Erweiterung starker, differenzierter Zentren des beruflichen Schulwesens, vor allem um studienbezogene Ausbildungsgänge im Sinne von Doppelqualifikationen und gestuften Abschlüssen,
- der Ausbau von gymnasialen Oberstufen durch berufliche Ausbildungsgänge (und nicht nur durch einzelne praxisbezogene Unterrichtseinheiten und Kurse) bei Betonung der Doppelqualifikation.

Das Ausbaumodell ist der "klassische" Fall einer Weiterentwicklung einer bestehenden beruflichen Schule bzw. eines Gymnasiums (unabhängig von der Frage, ob dieses dann noch die Mittelstufe eigenständig führen kann) zu einer integrierten Sekundarstufe II. Historisch sind die meisten der nordrhein-westfälischen Kollegschaften als Ausbaumodelle realisiert worden, gerade weil sich die in größeren Dimensionen geplante Konvergenz der Systeme nicht durchsetzen ließ. Das Ausbaumodell schafft indes dort, wo es nicht auf der Basis der Einrichtung mehrerer Kollegschaften in einer Region und deren Kooperation realisiert wird, eine scharfe Konkurrenzsituation der neuen Kollegschaft mit dem schulischen Regelsystem. Der Ausbau einer beruflichen Schule zur Kollegschaft nimmt faktisch den gymnasialen Oberstufen Schüler weg, wie umgekehrt die Entwicklung einer gymnasialen Oberstufe zu einer Kollegschaft durch die Anbindung von beruflichen Ausbildungsgängen von beruflichen Schulen Schüler "abzieht". Unter den gegebenen demographischen Bedingungen führt dies dazu, dass die beruflichen Schulen relativ leicht die Durchlässigkeit bis hin zur allgemeinen Hoch-

schulreife erreichen können. Die umgestalteten gymnasialen Oberstufen aber stoßen schon dort an die Grenzen ihrer Erweiterung, wo nicht mehr nur vollzeitschulische Bildungsgänge in der Verbindung mit der Allgemeinen Hochschulreife angeboten werden sollen, sondern auch teilzeitschulische Bildungsgänge einzurichten sind (beide nordrhein-westfälischen Kollegschaften, die entweder aus der Gesamtschule oder aus dem Gymnasium heraus entwickelt wurden, haben bisher keine teilzeitschulischen Bildungsgänge einrichten können). Das bedeutet aber nicht, dass solches im Grundsatz unmöglich wäre. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass in den betreffenden Schulen stärker die Konsolidie-

(61)

rung und pädagogische Ausdifferenzierung des Erreichten betrieben wird als die Erweiterung des Versuchs (um die primär angestrebte Durchlässigkeit zu erreichen).

So wichtig es wäre, dass auch ganze gymnasiale Oberstufen zu integrierten Sekundarstufen-II-Schulen weiterentwickelt werden, so wenig perspektivenreich ist diese Entwicklung jedoch, wenn es nicht zur Kooperation mit mindestens einer beruflichen Schule einer Region kommt. In einem solchen Fall droht diese integrierte Sekundarstufe II sich zu einer bloß leicht attraktiveren Variante der gymnasialen Oberstufe zu verändern: Alle Schüler machen dort das Abitur, jedoch im Gegensatz zur konventionellen gymnasialen Oberstufe besteht die Möglichkeit, in einigen Bildungsgängen auch einen beruflichen Abschluss mit zu erwerben. Auf der anderen Seite enthält das Ausbaumodell auch für die beruflichen Schulen ggf. Probleme. Die Weiterentwicklung zu einer integrierten Sekundarstufe II kann dort nämlich leicht so missverstanden werden, als ob sie schon vollzogen sei, wenn an der jeweiligen beruflichen Schule nun auch das Abitur erteilt werden kann. Integrationsbemühungen dürfen aber nicht nur dazu führen, dass lediglich ein bisher vorhandenes und zur Reform motivierendes Statusdefizit kompensiert wird. Erst auf der Basis einer systematischen Schwerpunktplanung (siehe oben) zur Sicherung vollständig durchlässiger Bildungsangebote und das heißt auch einer Ergänzung des Bildungsangebotes gleichsam nach unten, kann die angedeutete Fehlentwicklung vermieden werden.

Unabhängig davon dürfte das Ausbaumodell überall dort eine Entwicklungsstrategie zur integrierten Sekundarstufe II darstellen, wo größere berufliche Schulsysteme in Konkurrenz zu kleinen, mittelfristig wohl schwerlich zu erhaltenen gymnasialen Oberstufen stehen (vgl. etwa die jüngsten Diskussionen in Bremen um die Zukunft der Gymnasien angesichts zurückgehender Schülerzahlen).

4.2.3 Das Aufbaumodell

Dieses Modell bezieht sich auf solche Schulen der Sekundarstufe I, die selbst noch "im Aufbau" begriffen sind und die damit die Frage der Versorgung der Schüler im Anschluss an die Sekundarstufe I aufwerfen. Insbesondere sind davon die noch neu zu gründenden Oberstufen der Gesamtschule oder Gymnasien betroffen.

Vor allem der Aufbau von Kollegschaften im Anschluss an Gesamtschulen, ist bildungspolitisch und -theoretisch konsequent. Denn dann wäre durch grundsätzlich gleichlaufende organisatorische, didaktisch-curriculare und soziale Ziele die Prinzipien der Sekundarstufe I wie II in der Oberstufe die pädagogisch wünschenswerte Bildungskontinuität sichergestellt. Die schon dargestellten Deformationen der Sekundarstufe I durch das Zielsystem der Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe) wären vermieden.

Die erste Kollegscheule in Nordrhein-Westfalen, die Kollegscheule Kikweg in Düsseldorf, realisierte ein Aufbaumodell. Überall dort, wo Gesamtschulneugründungen anstehen, bietet das Aufbaumodell die relativ leichteste Reformstrategie. Das hängt mit dem Umstand zusammen, dass noch keine verfestigten Traditionen zu überwinden sind, ein neues Kollegium zusammengestellt werden kann und so fort.

Auch wenn im strengen Sinne das Kriterium des Aufbaumodells nur für solche Schulen gelten kann, die noch nicht über eine Sekundarstufe II verfügen, ist es doch im Grundsatz auch auf alle Gesamtschuloberstufen anzuwenden, die bereits in der Form der gymnasialen Oberstufe realisiert worden sind. Das gilt vor allem dort, wo die Gesamtschulen so breit angelegte Jahrgangsstufen in der Sekundarstufe I haben (zum Beispiel Fünf- bis Sechszügigkeit), dass ihre Weiterführung mit einer Oberstufe (im Gegensatz zu den Gymnasien) aus demographischen Gründen schwerlich gefährdet sein

(62)

könnte, wenn man die Integration vollzieht. (Für die Gesamtschulen, die lediglich zwei- bis vierzünftig geführt werden, gilt das Gesagte in der Regel nicht. Hier bleibt als Reformstrategie nur der Weg durch die Kooperation mit einer beruflichen Schule entweder im Sinne des Konvergenzmodells oder des im Folgenden erläuterten Verbundmodells zur Integration zu kommen.) Die Veränderung einer gymnasialen Oberstufe als Oberstufe der Gesamtschule zu einer Kollegscheule, enthält eine Mischung aus Aufbaumodell und Ausbaumodell. Denn einerseits würde die Oberstufe auch Schüler anziehen, die nicht in der Gesamtschule unterrichtet wurden, zum anderen erhielten gerade diejenigen Schüler der Gesamtschule, die nicht in einen direkt studienbezogenen Bildungsgang einzufädeln sind, durch den Aufbau von berufsqualifizierenden Bildungsgängen in der Sekundarstufe II eine Möglichkeit, innerhalb des Standortes' Gesamtschule eine berufliche Ausbildung zu absolvieren.

4.2.4 Das Verbundmodell

Verbundmodelle sind immer dezentralisierte Systeme. Es handelt sich um einen Arbeitsverbund zwischen einem Kollegschulsystem und einem zentralen Standort für das berufliche Schulwesen und der Oberstufe eines Gymnasiums. Dabei ist nicht an die Auflösung der beteiligten Schulen und an die Bildung einer einzelnen Kollegscheule gedacht, sondern an eine arbeitsteilige, örtliche Versorgung mit integrierten Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Das Verbundsystem schafft auf freiwilliger Ebene die Voraussetzungen für Qualifikationserweiterungen und Doppelqualifikationen für möglichst viele Schüler der im Verbund zusammenarbeitenden Schulen.

Es handelt sich um ein Entwicklungsmodell besonders für ländliche Räume, in denen die bisher erläuterten Modelle nicht in Frage kommen bzw. nicht ausreichen. Das Verbundmodell kann in Gebieten erforderlich sein,

- in denen aus ökonomischen Gründen das Berufsschulwesen an einem Standort konzentriert ist,
- in denen sich auf Dauer haltbare gymnasiale Oberstufen befinden oder solche Oberstufen aus infrastrukturellen Gründen auf jeden Fall erhalten bleiben sollen,
- in denen schließlich eine Erweiterung dieser gymnasialen Oberstufen um berufliche Ausbildungsgänge (Doppelqualifikation) als Ausbaumodelle (zum Beispiel aus ausbildungsfachlichen Gründen) nicht möglich erscheint.

Das Verbundmodell führt zu integrierten Sekundarstufen II mithin auch dann, wenn (zunächst) die Selbständigkeit von gymnasialen Oberstufen und beruflichen Schulen erhalten bleibt. Die innere Logik der Sicherung eines möglichst durchlässigen Bildungsangebotes mit den verschiedenen Optionen der Doppelqualifikation wird dazu führen, dass sich das Bildungsangebot inhaltlich zunehmend in integrierten Formen realisieren wird, so dass die schulorganisatorisch-rechtliche Neuorganisation eine unproblematische Folge einer bereits vollzogenen Integration wird.

Alle dargestellten Entwicklungsmodelle setzen voraus, dass im Rahmen von Schulentwicklungsplanungen eine Festlegung und Absicherung der neu aufzubauenden bzw. einzugliedernden Bildungsgänge und eine systematische Bau- und Ausstattungsvorsorge erfolgen. Für den politischen Entscheidungsprozeß ist dabei in der Regel hilfreich, wenn für die Entwicklung der integrierten Sekundarstufe II in solchen Schulentwicklungsplanungen auch alternative Optionen mit den jeweiligen Voraussetzungen und Folgen aufgeführt werden. Dadurch können die Argumente, die für die Integration sprechen, nur noch umso zwingender werden.

Die Erfahrungen zeigen, dass die beschriebenen Modelle ihre Funktion als Planungs-

(63)

möglichkeiten für verschiedene Ursprungssituationen erfüllen. In graduell, aber auch strukturell verschiedener Weise helfen sie bei der Verankerung der Grundsätze einer integrierten Sekundarstufe II. Es ist mit ihnen also keine starre Systematik gemeint.

4.2.5 Organisatorische Folgeaufgaben

Im Rahmen der Bewältigung der schulorganisatorischen Integration tauchen je nach Planungsmodell unterschiedliche Folgeaufgaben auf. Es kann hier nicht der Ort sein, die verschiedenen Planungsvarianten im Einzelnen durchzugehen; stattdessen soll nur grundsätzlich auf die Aspekte hingewiesen werden, die hier von Bedeutung sind:

- Während eine Entwicklung zu integrierten Sekundarstufen II als Konvergenzmodell in der Regel nur geringe Probleme der Lehrerversorgung aufwirft, ist dies bei den Ausbaumodellen nicht der Fall. Hier kommt es darauf an, auf der Basis einer abgestimmten Planung von Bildungsgängen dafür zu sorgen, dass zum Beispiel in einer umgewandelten gymnasialen Oberstufe die für die Erteilung berufsqualifizierender Kurse notwendigen Lehrkräfte gewonnen werden. In einer Obergangssituation hilft hier vor allem die Kooperation weiter, weil auf deren Basis auch partielle Abordnungen von Lehrern möglich werden. Kooperationserlasse sichern, dass daraus keine Zwangsmaßnahme wird. Die Kollegen können gleichsam auf Probe in einer integrierten Sekundarstufe II unterrichten und Erfahrungen sammeln, welche pädagogischen Antworten dort gegeben werden können, um sich ggf. anschließend für einen Schulwechsel zu entscheiden.

- Ebenfalls abhängig vom Planungsmodell stellen sich Fragen der schulischen Infrastruktur. Berufliche Schulen haben in der Regel bessere fachliche Voraussetzungen für die Integration als gymnasiale Oberstufen. Ihnen angegliedert sind häufig Lehrwerkstätten, Übungslabors, Übungskontore etc. Deshalb muss mit der Schulentwicklungsplanung die Sicherung der materiellen Voraussetzungen für die Integration verbunden sein. Auch hier zeigt sich, dass die Kooperation von Schulen den Weg zur Integration erleichtert. In einem solchen Fall muss die Weiterentwicklung

erleichtert. In einem solchen Fall muss die Weiterentwicklung einer gymnasialen Oberstufe zur integrierten Sekundarstufe II nicht schon daran scheitern, dass der Schulträger keine zureichenden sachlichen Mittel zur Verfügung hat, um etwa neue Laborplätze und Einrichtungen zu finanzieren. Die Schüler der neuen integrierten Sekundarstufe II können dann ggf. die Arbeitsplätze in einer benachbarten beruflichen Schule mitnutzen. Gleichwohl darf dies nicht so verstanden werden, als ob die Umwandlung einer bestehenden Schule in eine integrierte Sekundarstufe II grundsätzlich kostenneutral verlaufen könnte. Die integrierte Sekundarstufe II enthält ja gerade die Möglichkeit, relativ leicht neue berufliche Bildungsgänge einzuführen und zu erproben. Die Integration wird zunächst in der Regel als Schulversuch eingeführt werden. Damit ist der Erprobungsraum für neue attraktive Angebote gerade in einer integrierten Sekundarstufe II größer als im schulischen Regelsystem.

- Die Integration wirft sodann Fragen der Organisation der Unterrichtsangebote auf. Unabhängig davon, ob in den Grundbildungskursen, in den Kursen des obligatorischen Lernbereichs oder in freien Kursen des Wahlbereichs eine unterschiedliche Zusammensetzung der Schüler zustande kommen kann, gilt das Lerngruppenprinzip. Aus der Perspektive der gymnasialen Oberstufe kommt es zu einem Rückgriff auf stabile Lerngruppen, aus der Perspektive der beruflichen Schulen kommt es zu einer gegenteiligen Entwicklung, nämlich zu flexibleren Lerngruppen durch die Maßnahmen zur Sicherung der Durchlässigkeit der Bildungsgänge. Vor allem die versorgungstechnischen und stundenplantechnischen Aspekte sind hier zu beachten. Hinzu kommt, dass mit der Sicherung der Durchlässigkeit in den Bildungsgängen auch

(64)

Probleme der unterschiedlichen Größe der jeweils zu den verschiedenen Berechtigungen führenden Kurse zu beachten sind. Lernen Schüler etwa in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang gemeinsam mit Schülern, die die Einzelqualifikation des Berufes anstreben, so lassen sich dadurch größere Gesamtlerngruppen bilden. Diese erlauben, gleichzeitig kleinere Stützkurse einzurichten wie den ggf. für die Studienberechtigungen notwendigen zweiten Leistungskurs, der nicht für die Einzelqualifikation obligatorisch ist.

- Jede integrierte Sekundarstufe II wirft sodann neue Probleme der Abstimmung von schulischen und außerschulischen Lernprozessen auf. Sie erhalten ihren exemplarischen Ausdruck in den Bestimmungen zwischen Schule und Betrieb im Bereich teilzeitschulischer Bildungsgänge. Hier werden die Betriebe durch Entscheidungen in der Unterrichtsorganisation genauso direkt betroffen, wie es die Schule durch die Kooperation der Betriebe ist. Aber auch in solchen Bildungsgängen, die vollzeitschulisch auf einen Beruf vorbereiten, werden Praktika in jedem Fall anzustreben sein, die als solche ebenfalls Abstimmungen notwendig machen. Schließlich ist an die dritte Gruppe von Bildungsgängen zu denken, in denen mehr oder weniger lange Phasen des Praxiskontaktes zur Tradition gehören (z. B.: Erzieherausbildung). Hinzu kommen neue Varianten von berufsqualifizierenden Bildungsgängen, die teils ebenfalls mit Praktika oder in der Form der dualen Ausbildung organisiert werden.

Die damit angesprochenen Fragen beziehen sich nicht nur auf die Abstimmung zwischen Praxis und Schule, sie werden direkt dort zu Problemen der Unterrichtsorganisation, wo der Lehrereinsatz, die zeitliche Verortung der Prüfung etc. mit den Praktika der Schüler zu verbinden ist. Berufliche Schulen, die über die verschiedenen Varianten des Schule-Betrieb-Zusammenhangs Erfahrungen gesammelt haben, können in der integrierten Sekundarstufe II die auftretenden Probleme schneller lösen als Schulen,

für die der Praxiskontakt bisher unbekannt war. Auch unter diesen Gesichtspunkten ist die Kooperation verschiedener Schulen hilfreich.

- Die dargestellten Aspekte der organisatorischen Integration enthielten die beim Aufbau der integrierten Sekundarstufe II beachtenden Probleme. Der letzte, hier zu nennende Aspekt mag sich zu Beginn in Konflikten und Missverständnissen niederschlagen, er wird sich aber mittelfristig wohl nur positiv auswirken können: Es handelt sich um die Veränderung der administrativen Zuständigkeiten. In Nordrhein-Westfalen werden die Kollegschaften inzwischen auf den verschiedenen Ebenen von "speziellen" Kollegschulreferenten verwaltet. Die beim Aufbau auftretenden notwendigen Reibungsverluste, die sich aus der Perspektive des Gymnasiums auf der einen und der beruflichen Schule auf der anderen Seite ergaben, konnten damit überwunden werden. Eine integrierte Sekundarstufe II ist nicht zu verwalten, wenn man dies entweder aus der Perspektive des Gymnasiums oder der beruflichen Schule allein tut. Die integrierte Sekundarstufe II als verwaltungsmäßige Einheit kann sich im Reformprozess von den Problemen frei machen, die aus den Statusunterschieden der bisher getrennten Schulen und der gegenseitigen Unkenntnis resultieren. Nordrhein-Westfalen zeigt schließlich, dass ein gesetzlicher Auftrag zur Integration und zur Erprobung von Modellen bei der Durchführung des Versuches hilfreich ist. Die Erfahrungen in Bremen relativieren indes diese Erfahrung. Einzelne erste Integrationsversuche sind auch möglich, wenn nicht direkt ein gesetzlicher Auftrag an die Verwaltung ergangen ist. Wichtig ist in diesem Falle jedoch dafür zu sorgen, dass die für die Reform notwendige Infrastruktur bereitgestellt wird (Stichwort: Entlastung).

(65)

4.3 Soziale Integration

Mit den bisherigen Erläuterungen dürfte deutlich geworden sein, dass die Sekundarstufe II Integration vor allem auf der Ebene der Inhalte, also des Lerngefüges und der Berechtigungen strukturiert. Das unterscheidet sie von der Sekundarstufe I (Gesamtschule). Das Ziel der sozialen Integration von Schülern aus unterschiedlichen sozialen Milieus steht mithin nicht im Vordergrund, es ergibt sich aber notwendig aus dem Prinzip der curricularen Integration von selbst. Denn mit der Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung kommt es zu erneuten gemeinsamen Lernens von Schülern, die sonst schon beim Übergang in die Sekundarstufe I getrennt würden. In dem Sinne ist soziale Integration auch ein gewollter Effekt der Curriculumintegration.

Auf die Wirkung einer integrierten Oberstufe auf die Bewusstseinsbildung ihrer Schüler - bezogen auf ihre Sicht von Arbeit und Gesellschaft - ist bereits eingangs hingewiesen worden. Sie soll im Folgenden kurz unter einigen Gesichtspunkten der sozialen Integration näher erläutert werden:

- Die integrierte Sekundarstufe II beseitigt die Trennung und Aufspaltung der Schülerschaft, wie sie das traditionelle Schulwesen betreibt. Sie ist eine Schule für alle Jugendlichen. Der Besuch einer Schule hat bereits für jeden Jugendlichen auch eine symbolische Bedeutung im Sinne der Einstimmung auf eine gesellschaftliche Rangordnung: "ich war auf Görres!" "Ich bin in die Hauptschule an der Aachener Straße gegangen!". Im traditionellen Schulwesen machen Schüler, die von einer potentiell ähnlichen beruflichen Zukunft ausgehen, Erfahrungen nur unter sich. Solche Schulen wer-

den damit zu Stätten, in denen die Ideologiebildung hinsichtlich der gesellschaftlichen Hierarchie beginnt.

Eine integrierte Sekundarstufe II eröffnet über die curriculare Integration vielfältige Möglichkeiten zur Herstellung einer "Schulkultur", die diesen Prozess in eine andere Richtung lenken könnte. Die Bildungsgänge sind ja nicht getrennt hierarchisch strukturiert, die soziale Integration von Schülern einzelqualifizierender Bildungsgänge mit solchen doppeltqualifizierender Bildungsgänge führt eher zu Varianten eines spezifischen Bildungsgangsbewusstseins. Aber auch dort, wo die Hierarchie der Berechtigungen deutlich bleibt, können deren negative Folgen in der integrierten Sekundarstufe II besser pädagogisch aufgegriffen werden, weil sie sich in einer Schule in einem Schwerpunkt realisieren.

Eine Möglichkeit dazu stellt die Förderung der außerunterrichtlichen Schulkultur dar. Die Schülermitverwaltung, die Vorbereitung und Durchführung von Schulfesten, die Selbstdarstellung der Schule, dabei die Selbstdarstellung der verschiedenen Bildungsgänge, ja das Schulleben insgesamt kann von allen Jugendlichen getragen werden und die unterschiedlichen Erfahrungen und Konflikte der Schüler mit ihren jeweiligen Bildungsgängen können in einer Schule produktiv ausgetragen werden.

- Die Durchlässigkeit der Bildungsangebote führt dazu, dass soziale Integration in der Sekundarstufe II im Sinne der Erhöhung sozialer Gerechtigkeit realisiert werden kann. Schüler, die in der nicht-integrierten Sekundarstufe I voneinander getrennt waren, erhalten nun in der Sekundarstufe II eine erneute Chance. Und auch dort, wo sich in der neuen Schule fortdauernd Folgen sozialer Ungerechtigkeit zeigen, lassen diese sich pädagogisch zum Thema machen. Das gilt etwa für gemeinsame politisch-solidarische Aktivitäten zum Abbau fortbestehender Ungleichwertigkeiten zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung (Stichwort: Solidarisierung mit den Auszubildenden).

- Das Lernen bekommt eine soziale Komponente durch die Sicherung des Lerngruppenprinzips. Bedenkt man, dass die Selbstthematizierung der Lernenden ein wesentli-

(66)

cher Aspekt des integrierten Curriculums sein kann, so eröffnen sich auch hier Möglichkeiten des sozialen Lernens im Sinne der Anbahnung kollektiver Lernprozesse, um sich gegenseitig verantwortlich für den individuellen Lernfortschritt zu machen.

- Der Unterricht in den obligatorischen, bildungsgangs- wie schwerpunktmügreifenden Fächern (Deutsch, Gesellschaftslehre und Religionslehre) enthält die Perspektive für soziale Projekte unter solchen Schülern, die ansonsten auch in der Sekundarstufe II in weit voneinander entfernten Bildungsgängen unterrichtet werden. Ohne die Unterschiede in den Möglichkeiten einer beruflichen Selbstverwirklichung zu negieren, können Projekte im obligatorischen Lernbereich die Dialogfähigkeit der verschiedenen Schülergruppen sowie deren Solidarisierung fördern.

- Schließlich bieten die künstlerisch -musischen Angebote der Schule, die sich im Wahlbereich wie auch weitgehend außerhalb des Unterrichtsrahmens ergeben können, gerade in einer integrierten Sekundarstufe II Möglichkeiten der sozialen Integration und des sozialen Lernens.

(67)

5. Abschließende Hinweise

Es würde die Konzeption und den Umfang dieser Broschüre sprengen, wenn sie zu den einzelnen Merkmalen und Dimensionen der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, vom Bildungsgang bis zur Prüfung, von der Schulentwicklungsplanung bis zu den einzelnen Kurskonzepten, von den einzelnen regionalen Modellen bis zur sozialen Integration, konkrete Beispiele und Praxisberichte aus dem Kollegs Schulversuch darstellen würde. Daher wird die Arbeit der Arbeitsgruppe fortgesetzt, indem diese Materialien weiter gesammelt und dokumentiert werden. Das Referat B des GEW-Hauptvorstandes wird auf Anfrage konkrete Materialien versenden. Auch beim GEW-Landesverband Nordrhein Westfalen können Unterlagen dazu abgerufen werden. Im übrigen weisen wir auf entsprechende Artikel in der "Gewerkschaftlichen Bildungspolitik" und Materialien des Literaturverzeichnisses hin.

Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat zu den einzelnen Schwerpunkten und Bildungsgängen Beschreibungen und Kurskonzepte veröffentlicht, die dort angefordert werden können. Das Landesinstitut sowie auch das Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen ist bei der Vermittlung von Referenten behilflich; die GEW kann ebenfalls zahlreiche Experten als Referenten für Veranstaltungen benennen.

Darüber hinaus sind die 22 Kollegs Schulen in Nordrhein-Westfalen bereit, Auskünfte zu geben oder auch Schul- und Unterrichtsbesuche zu ermöglichen (Adressen siehe unten). Weitere Kollegs Schulgründungen werden 1986 in Minden, Duisburg und Warendorf erwartet. Der Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen hat in seiner Regierungserklärung vom Mai 1985 den weiteren Ausbau des Kollegs Schulversuches angekündigt.

Kollegs Schulen:

1. Städt. Kollegs Schule Kikweg, Heidelberger Straße 75, 4000 Düsseldorf 1, Tel.: 02 11 / 2 110 21
2. Städt. Kollegs Schule Kuniberg, Im Kuniberg 79, 4350 Recklinghausen, Tel.: 02361 / 4511 10
3. Städt. Kollegs Schule Kemnastraße, Kemnastraße 11, 4350 Recklinghausen, Tel.: 0 23 61 / 2 45 71
4. Friedrich-von-Bodenschwingh-Schulen, Bethel, Kollegs Schule, Am Zionswald 12, 4800 Bielefeld 13, Tel.: 05 21 / 1 44 39 28
5. Kollegs Schule des Zweckverbandes der berufsbildenden Schulen Opladen, Stauffenbergstraße 21-23, 5090 Leverkusen 3, Tel.: 0 21 71 / 5 60 56
6. August-Griese-Schule, Kollegs Schule des Kreises Herford, Jahnstraße 54-68, 4972 Löhne 1, Tel.: 0 57 32 / 30 21
7. Hans-Böckler-Kollegs Schule der Stadt Marl, Hagenstraße 28, 4370 Marl, Tel.: 0 23 65 / 6 40 24
8. Städt. Kollegs Schule Bachstraße, Bachstraße 8, 4000 Düsseldorf 1,

Tel.: 02 11 / 39 20 77

9. Städt. Elly-Heuss-Knapp-Kollegschule, Siegburger Straße 139, 4000 Düsseldorf 13,
Tel.: 02 11 / 72 20 55

(68)

10. Städt. Kollegschule Duisburg-Nord, August-Thyssen-Straße 45, 4100 Duisburg
11, Tel.: 02 03 / 55 53 54 85 / 86

11. Kollegschule der Stadt Köln - Schwerpunkt Elektrotechnik - Eitorfer Straße
22-24, 5000 Köln 21 (Deutz), Tel.: 02 21 / 22 19 13 39

12. Städt. Lessing-Kollegschule, Ellerstraße 84, 4000 Düsseldorf 1,
Tel.: 02 11 / 78 32 65

13. Kollegschule Ackerstraße, Ackerstraße 90, 4000 Düsseldorf 1,
Tel.: 02 11 / 66 47 32

14. Wilhelm-Normann-Schule, Kollegschule des Kreises Herford, Hermannstraße 5,
4900 Herford, Tel.: 0 52 21 / 1 38 18

15. Anna-Siemsen-Schule, Kollegschule des Kreises Herford, Hermannstraße 9,
4900 Herford, Tel.: 0 52 21 / 13 82 82

16. Städt. Kollegschule Dahlmannstraße, Dahlmannstraße 26, 4100 Duisburg 11,
Tel.: 02 03 / 55 53 55 00

17. Städt. Heinrich-Hertz-Kollegschule, Redinghovenstraße 16, 4000 Düsseldorf 1,
Tel.: 02 11 / 8 99-87 50 / 51 / 52

18. Städt. Kollegschule Herner Straße, Herner Straße 10b, 4350 Recklinghausen,
Tel.: 0 23 61 / 2 23 24

19. Adolph-Kolping-Kollegschule des Erftkreises, Ina-Seidel-Straße 11,
5014 Kerpen-Horrem, Tel.: 0 22 73 / 40 16

20. Kollegschule der Stadt Köln - Schwerpunkt Wirtschaft und Verwaltung -
Modemannstraße 25, 5000 Köln 90 (Buchheim), Tel.: 02 21 / 69 40 31

21. Städt. Franz-Jürgens-Kollegschule, Färberstraße 34, 4000 Düsseldorf 1,
Tel.: 02 11 / 31 30 13

22. Städt. Friedrich-List-Kollegschule, Vorheider Weg 14, 4700 Hamm,
Tel.: 0 23 81 / 17 27 62

Adressenverzeichnis:

- GEW-Hauptvorstand, Referat B (Allgemeine Bildungspolitik), Unterlindau 58,
6000 Frankfurt, Tel.: 0 69 / 72 00 96-99
- GEW-Landesverband Nordrhein-Westfalen, Nünningstraße 11, 4300 Essen,
Tel.: 02 01 / 2 18 18

- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Völklinger Straße 49, 4000 Düsseldorf, Tel.: 02 11 / 3 03 51
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Paradieser Weg 64, 4770 Soest, Tel.: 0 29 21 / 6 83-1

(69)

6. Literatur

BAUER, K.-O.: Sachstandsanalyse der Ansätze zur Integration berufs- und studienbezogener Bildungsgänge in der Sekundarstufe II. Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung. Heft 11. Frankfurt 1977

BLANKERTZ, H./BROCKMEYER, R.: Grundlagen der curricularen Schwerpunktbildung für die Kollegschule NW. Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Landeshauptstadt Düsseldorf, Heft 37, Ratingen 1977, S. 19 f.

BLANKERTZ, H.: Die Verbindung von Abitur und Berufsbildung. Konzepte und Modellversuche zur Fortsetzung expansiver Bildungspolitik. In: Z. f. Päd. 1977, S. 329 f.

BLANKERTZ, H. (Hg.): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur Evaluation von vier doppelt qualifizierenden Bildungsgängen des Kollegschulversuchs in den Schwerpunkten Fremdsprache, Physik, Erziehung und Sport, Köln 1986

DEUTSCHER BILDUNGSRAT. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II - Konzepte für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974

FRISTER, E.: Integration allgemeiner und beruflicher Bildung als Bestandteil gewerkschaftlicher Politik. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 3/73

GEW "Im Brennpunkt": Reformen in der Sekundarstufe II - Bilanz 1980.
Frankfurt 1981

GEW - NRW: Betrifft: Kollegschule. Broschüre der Arbeitsgruppe Kollegschule NRW.
2. Auflage, Essen 1983

GONDERMANN, S. u. a.: Kollegschule auch in Hamburg. Hamburger
Lehrerzeitung 2/85

GÖRS, D.: Doppeltqualifizierende Bildungsgänge in der Sekundarstufe II. In:
Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1/1980

GRUSCHKA, A./SEMMERLING, R.: Kollegschule - Gesamtschule - Kontinuierliche
Schulreform oder Kontinuität der Schulreform. In: Jahrbuch für Erziehungswissen-
schaft 1977/78, S. 185 bis 204, Stuttgart 1977

GRUSCHKA, A./RÜDELL, G.: Implementationserfahrungen zur curricularen und organi-
satorischen Struktur der integrierten Sekundarstufe II. In: Die deutsche Berufs- und
Fachschule 6/78, S. 435 bis 450

GRUSCHKA, A.: Wie Schüler Erzieher werden - eine Evaluationsstudie zu einem
doppelqualifizierenden Bildungsgang der Kollegschule, Wetzlar 1985

INTEGRATION VON BERUFLICHER UND ALLGEMEINER BILDUNG AM BEISPIEL DER
KOLLEGESCHULE NW; Artikelreihe in: DGB-Bundesvorstand (Hg.): Gewerkschaftliche
Bildungspolitik, ab Heft 10/81

Teil 1: UHE, E., Einführung in den Diskussions- und Entwicklungsstand. 10/81

Teil 2: SCHWEITZER, J.: Zur historischen, bildungstheoretischen und bildungspoliti-
schen Begründung aus gewerkschaftlicher Sicht. 11/81

Teil 3: RODELL, G.: Übersicht über "vergleichbare Schulversuche in der Bundesrep-
ublik Deutschland". 12/81

Teil 4: HÜLSEWIESCHE, R./DAUBE, G.: Kollegschule: Lernen in der Sekundarstufe
II - alternativ zum Regelsystem? 1/82

Teil 5: HÜLSEWIESCHE, R.,: Die Kollegschulregion Recklinghausen. 2/82

Teil 6: KÖHLER, H.-W: Maschinenbautechnik: Der Schwerpunkt 5 im Kollegschulver-
such NW. 2/82

Teil 7: HILDEBRANDT, L./SCHWEITZER, J.: Der Bildungsgang "Industriekaufmann
Fachhochschulreife" in Teilzeitform. 4/82

Teil 8: DAUBE, G.: Die Kollegschulregion Düsseldorf. 5/82

(70)

Teil 9: RÜDELL, G./SCHWEITZER, J. / STELLER, U.: Anmerkungen zum bisherigen
Stand und zur Perspektive des Schulversuchs Kollegschule in NW. 11/82

Teil 10: GASSE, R: Kollegsulversuch in Duisburg: Wie es dazu kam und wie der Versuch sich entwickelt. 12/82

Teil 11: PETRY, L.: Kollegsulversuch in NRW. 1/83

JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL: Jugend und Erwachsene - Eine Studie, Opladen 1985

KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): Kollegstufe NW. Schriftenreihe des Kultusministers Heft 17, Ratingen - Kastellaun - Düsseldorf 1972

ders.: Schulversuch Kollegschule NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 31, Köln 1976

LEMPERT, W.: Materiale Chancengleichheit für alle? Der Modellversuch Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen. In: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt 1974

SCHENK, B.: Schwerpunktsystem der integrierten Sekundarstufe II. In: BLANKERTZ, H. et al.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften: Handbuch und Lexikon der Erziehung Bd. 9: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Stuttgart 1982, S. 340 f.

SCHWEITZER, J.: Integration allgemeiner und beruflicher Bildung am Beispiel der Kollegschule NW: GEW-Dokumentation B - 85-7-3 1985