

Günter Kutscha

Das IG Metall-Leitbild „erweiterte moderne Beruflichkeit“

in der Tradition der Bildungsreformpolitik

Vortrag zum IG Metall-Workshop 4: Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und hochschulische Berufsbildung am 21./22. Januar 2014

Thema meines Vortrags ist die Frage: Wie ist das Konzept der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ im Zusammenhang mit der Tradition der Bildungsreformpolitik zu sehen? Dabei spreche ich zwei Aspekte an:

- einen, der die strukturellen Probleme des Bildungswesens betrifft und
- einen anderen, der unter dem Gesichtspunkt der erweiterten modernen Beruflichkeit auf Reformbedarf der Berufsausbildung und des Hochschulstudiums Bezug nimmt.

Es war von den Veranstaltern gewünscht worden, dass ich auf eigene persönliche und wissenschaftliche Erfahrungen Bezug nehme. Das will ich gern tun und hoffe, mich dabei nicht als reformpolitisches Fossil zu präsentieren.

Mein Zugang zur Bildungsreformbewegung der 70er Jahre hängt wesentlich mit meiner eigenen Bildungs- und Berufsbiografie als jüngstes von zwei Kindern einer Kriegerwitwe in sehr ärmlichen Verhältnissen zusammen: vier Jahre in einer einklassigen Dorfschule (1950-54), danach Übergang in die Mittelschule und Erwerb der Mittleren Reife (1960), Berufsausbildung im kommunalen Sparkassen- und Kreditwesen (1960-63), noch einmal drei Jahre Schule (Wirtschaftsgymnasium) (1963-66), Studium der Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main (1966-70).

Warum dieser Verweis auf die eigene Schul- und Berufslaufbahn? Sie macht deutlich, wie wenig verzahnt und durchlässig die Bildungswege bis in die 1960er Jahre hinein waren und wie wenig die Berufsausbildung beim Zugang zur Hochschule Berücksichtigung fand: Kaufmännische Berufsausbildung, Wirtschaftsgymnasium, Studium der Wirtschaftswissenschaften (insgesamt 10 Jahre in der kürzest möglichen Zeit) waren trotz fachlicher Affinität nicht aufeinander abgestimmt und demzufolge nicht anrechenbar. Und dennoch war dieser Weg ins Studium damals eher untypisch für ein Kind aus der Unterschicht. Denn als ich 1966 nachträglich das Abitur machte, erwarb nur rund 10 % der 19-/20-Jährigen die allgemeine Hochschulreife. Die Arbeiterschicht, einschließlich Landarbeiter, war während der Aufbau-

phase der Bundesrepublik mit mehr als 50 % an der Gesamtbevölkerung vertreten, woraus sich aber nur ca. 5 % der Studierenden rekrutierten.

Für meine wissenschaftliche Laufbahn nach Abschluss des Studiums in Frankfurt (1970) prägend gewesen ist meine Mitarbeitertätigkeit an der Universität Münster und in der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen unter der Leitung von Herwig Blankertz. Blankertz hatte schon in den sechziger Jahren mit seiner Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963) und der darin entfalteten bildungstheoretischen Maxime auf sich aufmerksam gemacht: „Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist die berufliche“ (Blankertz 1963, S. 121).

Was ist damit gemeint? Blankertz und daran anschließend später das Konzept der Kollegstufe wandte sich gegen die seit Humboldts Zeiten postulierte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Der Erwerb der Hochschulreife war seit der von Humboldt initiierten neuhumanistischen Bildungsreform in Preußen bis in die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg fest verbunden mit der Idee der allgemeinen Bildung im Sinne des traditionellen Bildungskanons. Selbst der so genannte zweite Bildungsweg orientierte sich daran. Berufliche Erfahrungen spielten im Lehrplan und Lehrbetrieb der Kollegs zum nachträglichen Erwerb der Hochschulreife so gut wie keine Rolle. Das galt auch für die so genannten beruflichen Gymnasien oder Wirtschaftsgymnasien, die ihrerseits das Privileg zur Verleihung des Abiturs nur durchsetzen und aufrecht erhalten konnten, weil und wenn sie sich mit Ausnahme weniger Schwerpunktfächer an Struktur und Bildungszielen des gymnasialen Allgemeinbildungskanons orientierten (vgl. Kutscha 1975).

Blankertz argumentierte: Allgemeinbildung könne überhaupt kein Gegensatz zur Berufsbildung sein. Versuche man die Allgemeinbildung als solche – also in zweckfreier Bildung – zu gewinnen, erreiche man genau das Verkehrte dessen, was Ziel aller Pädagogik sein sollte: nämlich Heranwachsende zu befähigen, ihr Leben selbstverantwortlich als mündige Bürger wahrzunehmen und zu gestalten. Allgemeine Lernziele wie die des vernünftigen und kritischen Denkens ließen sich auch in Verbindung mit beruflichen Inhalten vermitteln.

Übertragen auf den Modellversuch Kollegstufe NW (vgl. Kultusminister NW 1972): lautete der Reformanspruch: „Bildung im Medium des Berufs“. Die technische und ökonomische Entwicklung stelle neue Qualifikationsanforderungen; als „Bildung“ – so die Empfehlungen der zuständigen Planungskommission – seien diese indessen nur zu bewältigen durch neue Formen der Verbindung wissenschaftsorientierten und beruflichen Lehrens und Lernens. Damit sollte zugleich das Prinzip der Chancengleichheit zur Geltung gebracht werden. Denn wenn der Erwerb beruflicher Qualifikationen mit ausbildungsadäquaten Formen wissen-

schaftsorientierten Lernens verbunden werde, könne damit zugleich auch die Hochschulreife erlangt werden.

Es ging nicht darum, die Berufsausbildung „schonungslos“ zu akademisieren! Vorgesehen waren berufsqualifizierende Abschlüsse mit und ohne Hochschulreife, und dementsprechend sollte die „Wissenschaftsorientiertheit“ des Lehrens und Lernens nach unterschiedlichen Anforderungsniveaus bis hin zur „Wissenschaftspropädeutik“ doppelt qualifizierender Bildungsgänge differenziert sein. Allerdings galt für alle Bildungsgänge der Mindestanspruch: Es dürfe nichts gelehrt werden, was vom Standpunkt der jeweiligen Fachwissenschaften unhaltbar sei. Unabdingbare Voraussetzung für die Verbindung von wissenschaftsorientiertem und beruflichem Lernen war demzufolge, unter Berücksichtigung der beruflichen Anforderungen genau zu prüfen, welchen Inhalte und Formen wissenschaftsorientierten Lehrens und Lernens für den berufsfachlichen Kompetenzerwerb geeignet, aber auch für die Förderung kritischer Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Arbeitsbedingungen der Auszubildenden sowie der gesellschaftlichen und ökonomischen Einflussfaktoren von Bedeutung sind.

Der Kollegstufenversuch war nach 17 Schwerpunkten strukturiert, untergliedert nach schwerpunktbezogener (berufsübergreifender) Grundbildung, Akzentuierungen und berufsspezifischen Profilen (vgl. Schenk, Kell 1978). Dazu gehörten acht technologische Schwerpunkte wie zum Beispiel: Elektrotechnik, Maschinentechnik, Textil und Bekleidungstechnik, Siedlungsplanung und Bautechnik. Den 17 Schwerpunkten waren sämtliche damals angebotenen Ausbildungsberufe des dualen Systems in einfach und doppelt qualifizierender Form zugeordnet (zum Beispiel Hüttenfacharbeiter bzw. Verfahrensmechaniker mit berufsqualifizierendem Abschluss sowie mit Fachhochschulreife oder Allgemeiner Hochschulreife). Die Kooperation der Lernorte Berufsschule, Ausbildungswerkstatt und Arbeitsplatz spielte in diesem Zusammenhang eine besonders wichtige Rolle (vgl. Kell/Kutscha 1983). Den beteiligten Betrieben des Modellversuchs Kollegstufe Hüttenfacharbeiter/Verfahrensmechaniker (Thyssen, Krupp, Mannesmann) ging es darum, den Beruf des Hüttenfacharbeiters, *damals* ein typischer Ausbildungsberuf für junge Männer mit und ohne Hauptschulabschluss, auch für Bewerber mit höheren Schulabschlüssen attraktiv zu machen, um den veränderten Qualifikationsanforderungen der Hüttenindustrie gerecht werden und daraus auch einen Teil des Bedarfs an Ingenieuren mit Berufspraxis rekrutieren zu können.

Für uns als Mitarbeiter(innen) der wissenschaftlichen Begleitung des Kollegstufenversuchs bestand die wesentliche Aufgabe darin, für die 17 Schwerpunkte und deren Bildungsgänge die curricularen Voraussetzungen zu entwickeln, die Implementation der Curricula zu begleiten und deren Umsetzung zu evaluieren. Das gelang mehr oder weniger gut und in vielfältiger Weise (vgl. Kell u.a. 1989). Doch das übergreifende Leitziel des Kollegstufenversuchs wurde nicht erreicht. 1972 verfasste Blankertz einen Aufsatz unter der programmatischen

Überschrift: „Der Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen“. Dafür war der bildungspolitische Gegenwind zu stark, waren die Interessen der beteiligten Gymnasien und deren Verbände zu sehr gegen den Integrationsansatz der Kollegstufe gerichtet. Letztlich konnte der Kollegstufenversuch – mit einer Ausnahme – nur an vormals berufsbildenden Schulen in Form eines Ausbaumodells erprobt werden.

Der Kollegstufenversuch wurde 1997 mit Einführung des Berufskolleggesetzes beendet. Wie es die damalige Ministerin für Schule und Weiterbildung formulierte, hatte das Gesetz die Aufgabe, „... nach fast 20 Jahren den Kollegsulversuch ab(zu)schließen und die 42 Kollegsulen des Lande mit den 331 berufsbildenden Schulen unter dem neuen Titel ‚Berufskolleg‘ zusammen(zu)föhren“ (Plenarprot. 12/58, S. 4758, zitiert nach Fingerle 2009, S. 247). Wichtige Elemente wie die der Durchlässigkeit beruflicher Schulen hin zur Hochschulreife und der Erprobung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge wurden und werden seither in den Berufskollegs übernommen bzw. weiterentwickelt und neu initiiert. Insofern kann man den Kollegstufenversuch durchaus als wegweisenden Meilenstein auf dem Weg zur Reform des beruflichen Schulwesens in Nordrhein-Westfalen interpretieren und eine differenzierte Antwort anbieten, „... warum und wie die Kollegschule (nicht) gescheitert ist“ (Fingerle 1989, S. 223 ff.).

Die Bildungsreform Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre stand unter einer doppelten Zielsetzung: einer bildungsökonomischen – markant dafür die Schrift von Georg Picht mit dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (1964) – und einer gesellschaftspolitischen – Schlagwort dafür: „Bildung ist Bürgerrecht“, Titel einer Streitschrift von Ralf Dahrendorf aus dem Jahr 1965. Aus Sicht von Picht ging es – vereinfacht gesagt – darum, die Abiturientenquote zu erhöhen, um mittels Investition in Humankapital die wirtschaftliche Zukunft Deutschlands im internationalen Wettbewerb zu sichern (manpower approach-Ansatz). Dahrendorf hingegen verwies auf die eklatante Benachteiligung der Arbeiterkinder an Hochschulen und forderte unter dem Aspekt von Chancengleichheit – unabhängig vom unmittelbaren ökonomischen Bedarf – die Durchlässigkeit des Bildungswesens und die Förderung von Kindern aus benachteiligten Milieus (social demand-Ansatz).

Beide Ansätze fanden in den Empfehlungen der Bildungskommission des damaligen Deutschen Bildungsrats ihren Niederschlag. Mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ aus dem Jahr 1970 legte der Deutsche Bildungsrat ein Konzept vor, das die Reforminitiativen der folgenden Jahre mit dem Anspruch auf Gleichheit der Bildungschancen und Durchlässigkeit nachhaltig beeinflusste. Der weiter gehende Reformplan des Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1974 „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ präsentierte sich als „Konzept zur Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“, beeinflusst vom Ansatz des

nordrhein-westfälischen Kollegstufenversuchs. Der Integrationsansatz des Deutschen Bildungsrats stieß auf heftigen Widerstand; der Deutsche Bildungsrat wurde kurze Zeit später nach fast zehnjähriger Tätigkeit (1966 – 1975) aufgelöst (vgl. Friedeburg 1989). Es blieb in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland bei der Konstanthaltung der strukturellen Rahmenbedingungen des gegliederten Bildungssystems, allerdings bei gleichzeitiger Öffnung der Bildungswege. „Separiert, aber gleichwertig!“ Darauf lief die Reformstrategie letztlich hinaus; und sie sorgte damit für „Kontinuität im Wandel“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 483 ff.).

Aus Sicht des Kollegstufenversuchs haben Blankertz (1982), andere Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung (Gruschka u.a. 1992) und auch ich selbst (Kutscha 1995) frühzeitig auf die „paradoxen“ bzw. widersprüchlichen Effekte dieser Strategie aufmerksam gemacht: Es war zu erwarten, dass Durchlässigkeit bei Konstanthaltung des gegliederten Schulsystems zu einem starken Anstieg der Bildungsgänge mit höherwertigen Abschlüssen führen würde. Und so kam es dann auch: Unter dem Sog des Hochschulreifeprivilegs der Gymnasien erhöhte sich der Anteil der Schulabgänger mit studienqualifizierenden Abschlüssen deutlich, zugleich führte diese Entwicklung zu einer dramatischen Abwertung der Bildungsgänge mit niedrigeren Abschlüssen, speziell der Hauptschule.

Dies hatte und hat auch Folgen für das berufliche Bildungswesen: Die Struktur des gegliederten allgemein bildenden Schulwesens übernimmt Auslesefunktionen für die interne Segmentierung des beruflichen Bildungssystems in Abhängigkeit von schulischer und damit auch sozialer Herkunft. Sie kanalisiert den Zugang zu Ausbildungsberufen, die nach Prestige, aber auch im Hinblick auf Beschäftigungschancen unterschiedlich privilegiert sind, und führt zur schultypenspezifischen Stigmatisierung mit der Folge, dass Absolventen der Hauptschule – obwohl für das duale Ausbildungssystem keine formalen Zulassungsvoraussetzungen festgelegt sind – immer weniger Chancen haben, einen Ausbildungsplatz ihrer Wahl oder überhaupt einen Ausbildungsplatz zu finden. Der Bildungsbericht 2008 spricht in diesem Zusammenhang von einer „Segmentationsstruktur nach Schulabschlüssen“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 110 f.).

Es gilt festzuhalten, dass ein massiver Ausbau des Bildungswesens seit den 1970er Jahren tatsächlich stattgefunden hat. Und auch eine formale Höherqualifizierung der Bevölkerung hat es gegeben, so dass bildungsökonomische und auch soziale Erwartungen zumindest teilweise erfüllt wurden. Zu einem nennenswerten Abbau der Bildungsungleichheit ist es jedoch nur partiell gekommen, etwa im Bereich der Geschlechterungleichheit. Für die Ungleichheit nach sozialer Herkunft jedoch gilt das nicht. Auch wenn Bilanzierungen im Detail unterschiedlich ausfallen mögen, so ist doch eines unstrittig: Die Bildungsexpansion hat ein „ambivalentes“ Ergebnis produziert: Sie hat die Bildungschancen aller Schichten verbessert,

ohne gleichzeitig gravierende herkunftsbedingte Ungleichheiten zu beseitigen (vgl. Schindler 2012; Solga, Wagner 2004).

Dabei muss man sich mit der Vorstellung vertraut machen, dass das Gymnasium – wie immer auch dessen „Markenzeichen“ der Allgemeinbildung ideologisch überhöht sein mag – in Deutschland nach Art und Weise des Zusammenhangs mit dem Beschäftigungssystem, aber auch nach dem Selbstverständnis der Gymnasialschüler und ihrer Eltern seit jeher die Funktion einer *berufsvorbereitenden* Einrichtung für begehrte akademische Berufe erfüllt(e). Als solche ist das Gymnasium mit Privilegien ausgestattet, die einen erheblichen Wettbewerbsvorteil gegenüber der Berufsausbildung im Dualen System zur Folge haben. Solange das Duale System auf ein hinreichend großes Reservoir an Bewerbern zurückgreifen und die private Wirtschaft sich mit traditionellen Formen der Lehrlingsausbildung begnügen konnte, brachte dieser Wettbewerbsvorteil bzw. -nachteil kaum Probleme mit sich. Das hat sich geändert. Quantitativ ist für das duale Ausbildungssystem mit einer abnehmenden Zahl qualifizierter Bewerber(innen) zu rechnen. Aus dieser Situation heraus gewinnen Konzepte an Bedeutung, die mit dem Angebot der Gleichwertigkeit berufsqualifizierender Abschlüsse in Bezug auf die Hochschulzugangsberechtigung neue Bewerbergruppen zu mobilisieren versuchen.

Diesen Weg gilt es systematisch und zielstrebig auszubauen. Hierzu könnte das Leitbild der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ einen wichtigen Beitrag leisten. Denn realistisch betrachtet, besteht derzeit keine Chance, den im Kollegstufenversuch erprobten Integrationsansatz politisch zu revitalisieren.

Was aber bleibt aus dem Kollegstufenversuch erhalten? Nicht rückgängig zu machen ist die Einsicht, dass es keine inhaltliche Definition von Bildung mehr geben kann, die es erlauben würde, daraus einen allgemeinen Bildungskanon abzuleiten, von dem aus sich das Monopol der Studienberechtigung ableiten ließe. In den Empfehlungen der Planungskommission Kollegstufe NRW hieß es: „Ein eindeutiger Kanon von Inhalten, der die Gebildetheit der Person ausdrückt, ist heute unmöglich geworden“ (Kultusminister NW 1972, S. 21). Darüber scheint heute politischer Konsens zu bestehen. Gleichwohl ist die Möglichkeit, Studierbefähigung und –berechtigung über den Weg der beruflichen Aus- und Fortbildung zu vermitteln, keineswegs zufriedenstellend in die Praxis umgesetzt. Die Erfolge bei der Öffnung des Erwerbs der Hochschulreife – auch für Zugänge aus sogenannten bildungsfernen Schichten – sind im Zeitverlauf der vergangenen Jahre zwar deutlich verbessert worden, sie werden aber zum Teil dadurch wieder zunichte gemacht, dass die Berechtigten das Hochschulstudium nicht aufnehmen oder das Hochschulstudium vorzeitig abbrechen. Statistisch belegt sind folgende Entwicklungen: Aufrechterhaltung hoher Studierquoten des Nachwuchses aus höheren Schichten und Rückgang bei unteren Schichten (vgl. Schindler 2012). Die ungleiche Verteil-

lung des ökonomischen und kulturellen Kapitals in unserer Gesellschaft erweist sich nach wie vor – wenn nicht sogar verstärkt – als Hürde, die formalen Möglichkeiten der Chancenverbesserung auch tatsächlich zu realisieren.

Umso mehr gilt es, sozial- und sozialisationsgerechte Formen und Wege der beruflichen Aus- und Fortbildung hin zum Studium auszubauen und zu gestalten. Dazu genügt es nicht, Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zu postulieren. Gleichwertigkeit muss hergestellt und gestaltet werden, und zwar auf beiden Seiten: in der beruflichen Aus- und Fortbildung wie im Hochschulstudium (vgl. Kutscha 2013). Ziel muss sein: stärkere berufliche Orientierung der Bachelor- und Master-Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses auf der einen Seite, und auf der anderen: Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Fortbildung unter dem Gesichtspunkt einer nach Lernvoraussetzungen differenzierten und miteinander verknüpften praxis- und wissenschaftsfundierten Lernkultur, die nicht abgehoben ist von den Qualifikationsanforderungen des Berufsalltags, sondern diese in Sinne einer reflektierten Berufspraxis durchdringt. Erfahrungen von Auszubildenden, wie sie in Interviews unserer eigenen Forschungsarbeiten im Einzelhandel zum Ausdruck gebracht wurden, müssen endgültig der Vergangenheit angehören (vgl. Kutscha, Besener, Debie 2012). Beispiel:

Proband: erstes Ausbildungsjahr als Kaufmann im Einzelhandel, Ausbildungsbetrieb: Selbstbedienung und beratungsintensive Bedienung mit Sortimentsschwerpunkt Elektrogeräte, Kfz-Ersatzteile

Interviewer:

„Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie kurz beschreiben würden, wie ein typischer Arbeitstag bei Ihnen im Betrieb aussieht.“

Proband:

„Ich komme morgens halb acht; dann fang ich an; erst mal kriegen wir direkt Faxen von den anderen Betrieben, wir sind ja sieben Betriebe, und da stehen dann Artikelnummern drauf, die wir dann herausuchen und dann bei denen in Körbchen legen. Dann muss ich dienstags und donnerstags den Kaffeeautomaten vorne an der Annahme säubern, im Verkauf. Ja und dann ganz typische Sachen: Pappe wegräumen, Pappe zerkleinern und zum Container bringen. Wenn Ware, wir kriegen ja auch von anderen Lieferanten Ware, die Artikel dann halt sortieren und einlagern. Und dann gegen halb drei Uhr – kommt drauf an, wie viel zu tun ist – ruft mich dann die Annahme, dienstags und donnerstags, nach vorne. „... du musst jetzt Zucker für den Automaten kaufen!“ oder halt was nötig ist.“

Interviewer:

„Zucker? - Wofür?“

Proband:

„Zucker für den Automaten halt, um Zucker nachzufüllen. Oder Pril, halt Spülmittel oder Spülmaschinensalz. Und wenn die Kleingeld vorne an der Kasse brauchen, dann zur Sparkasse und dann halt wechseln.“

Interviewer:

„Ist das so ein typischer Arbeitstag, also dienstags und donnerstags jedes Mal der gleiche Ablauf?“

Proband:

„Freitags ... ist meistens so ein Tag, da überlege ich mir, wie kriege ich die Zeit

rum. Also, die haben mir auch noch nicht gezeigt, wie man irgendwie Barverkäufe macht oder so. Ich würde mal sagen: für mich habe ich sehr wenig da gelernt, seit ich da bin ...“

Das ist kein Einzelfall. Unsere Interviews zeigen aber auch, wie motiviert und interessiert Auszubildende sind, wenn Ihnen die Möglichkeit geboten wird, Aufgaben unter fachkundiger Anleitung selbstständig zu erledigen (zum Beispiel bei der Gestaltung einer Verkaufsfläche), Fehler machen und daraus lernen zu dürfen (zum Beispiel beim Verkauf) oder theoretische Erkenntnisse aus dem Berufsschulunterricht praktisch anwenden zu können (zum Beispiel Erkenntnisse der Kommunikations- und Marketingforschung bei Werbemaßnahmen).

Das allerdings erfordert verstärkte Lernortkooperation zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen, aber auch die Einbeziehung beruflicher Praxiserfahrung in das Studium von Lehrern an beruflichen Schulen, wie ich es beispielweise als junger Hochschullehrer in den späten 1970er Jahren im Modellversuch der Einphasigen Ausbildung (ELAB) von Diplom-Handelslehrern und –lehrerinnen an der neu gegründeten Carl von Ossietzky Universität Oldenburg erproben durfte (vgl. Kutscha 1980). Es handelte sich ebenfalls um ein Projekt der Bildungsreform. Dreh- und Angelpunkt waren hierbei Aufbau und Förderung professioneller Beruflichkeit im Lehramtsstudium. Das 1 ½ jährige Referendariat der zweiphasigen Ausbildung von Handelslehrern und –lehrerinnen war von Beginn an in das einphasige 12-semesterige Studium integriert. Es genügte aber nicht, das Studium mit dem Berufsschulunterricht zu verbinden, sondern es erwies sich als unbedingt erforderlich, den Betrieb als dritten Lernort einzubeziehen. Wir haben uns bemüht, Betriebe zu gewinnen, in denen die Studierenden – von uns angeleitet – Einblicke in den Berufsalltag ihrer Schüler und Schülerinnen gewinnen konnten. Es bestätigte sich, was der amerikanische Soziologe Urie Bronfenbrenner aufgrund langjähriger internationaler Forschungen in seinem lesenswerten Buch „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ als Fazit festhält: „Das entwicklungsfördernde Potential wächst mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 205). Jedenfalls hatte ich den Eindruck, dass unsere einphasig ausgebildeten Handelslehrer(innen) durch die Kooperation von Universität, Berufsschule und Ausbildungsbetrieb nicht nur hervorragend für den Unterricht qualifiziert waren, sondern auch mehr Spaß am Studium und am Unterricht hatten.

Auch der Modellversuch der Einphasigen Lehrerausbildung wurde nach der Versuchslaufzeit – trotz exzellenter auswärtiger Gutachten – eingestellt. Dafür gab es unterschiedliche, namentlich politisch motivierte Gründe. Das gehört mit zur Geschichte der Bildungsreform im „gesellschaftlichen Widerspruch“ (Friedeburg 1989), sollte aber nicht davon abhalten, neue Formen der Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung unter dem Anspruch „erweiterter moderner Beruflichkeit“ zu erproben. Der Berufsbildungsforscher und neben Herwig Blankertz auf dem Gebiet der beruflichen Bildung wohl renommierteste Vertreter der

emanzipatorischen Berufspädagogik Wolfgang Lempert hat die zentrale Bedeutung der Lehrerbildung schon Mitte der 1960er Jahre in seiner Studie „Gewerbelehrerbildung und Studienreform“ mit dem Diktum zum Ausdruck gebracht: „Bei der Lehrerbildung ist der Hebel anzusetzen“ (Lempert 1965, S. 8).

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.) (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Blankertz, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf.
- Blankertz, H. (1972): Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Bd., Heft 1, S. 2-20.
- Blankertz, H. (1982): Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In: Blankertz, H., Derbolav, J., Kell, A., Kutscha, G. (Hrsg.) (1982): Sekundarstufe II. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1, Stuttgart, S. 321-339.
- Bronfenbrenner, U. (1980): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Bramsche, Osnabrück.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.
- Fingerle, K. (2009): ... warum und wie die Kollegschule (nicht) gescheitert ist. In: Lisop, I., Schlüter, A. (Hrsg.) (2009): Bildung im Medium des Berufs. Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main, S. 223-250.
- Friedeburg, L. v. (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main.
- Gruschka, A. u.a. (1992): Die Zukunft des dualen Systems. Eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan der deutschen Arbeitgeberverbände „Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung“ vom Januar 1992. Wetzlar.
- Kell, A. u.a. (1989): Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegschule - Zur Weiterentwicklung des didaktisch-curricularen Konzepts aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht, herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest.
- Kell, A., Kutscha, G. (1983): Integration durch Differenzierung der "Lernorte"? - Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegschule Nordrhein-Westfalen. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Krefeld 1983, S. 192-231.
- Kultusminister NW (1972): Kollegstufe NW. Reihe Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 17. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf.
- Kutscha, G. (1975): Ökonomisches Schulwissen an Wirtschaftsgymnasien. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71. Bd., Heft 9, S. 652-666.
- Kutscha, G. (1980): Berufsbildungsreform und Lehrerausbildung. Zum Modellversuch der einphasigen Lehrerausbildung unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften (Handelslehramt). In: WSI-Mitteilungen, Jg. 33, Heft 6, S. 335-342.

- Kutscha, G. (1995): Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II, Bundesrepublik Deutschland. Erstellt als Beitrag für das OECD-Programm Changing Role of Vocational and Technical Education and Training. New Approaches to Integrated Learning. Paris. Download https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/12_kutscha_integrierteslernen_paris1995.pdf (aufgerufen am 24.01.2014).
- Kutscha, G. (2011): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Heft 43, S. 65-83.
- Kutscha, G. (2013): Gleichwertigkeit der Berufsbildung. Interview. In: berufsbildung 142, 67. Jg., S. 32-37.
- Kutscha, G., Besener, A., Debie, S. O. (2012): Einstieg in die Berufsausbildung – Probleme der Auszubildenden und Handlungsbedarf in den Kernberufen des Einzelhandels. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108. Bd., Heft 3, S. 394-419.
- Lempert, W. (1965): Gewerbelehrerbildung und Schulreform. Heidelberg.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten, Freiburg.
- Schenk, B./Kell, A. (Hrsg.) (1978): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegschule. Königstein/Ts.
- Schindler, S. (2012): Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf. Düsseldorf.
- Solga, H., Wagner, S. (2004): Die Bildungsexpansion und ihre Konsequenzen für das soziale Kapital der Hauptschule. In: Engler, S., Kraus, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim, München, S. 97-115.