

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Thomas Gaube
(Hrsg.)

Allgemeine und berufliche Bildung

**Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums
im Rahmen beruflicher Orientierung**

Lin-Klitzing / Di Fuccia / Gaube
Allgemeine und berufliche Bildung

Gymnasium – Bildung – Gesellschaft

Herausgegeben von Susanne Lin-Klitzing,
David Di Fuccia und Thomas Gaube
in Zusammenarbeit mit dem
Deutschen Philologenverband (DPHV)

In dieser Reihe sind erschienen

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn 2009.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bad Heilbrunn 2010.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2012.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn 2013.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog. Bad Heilbrunn 2014.

Beilecke, F. / Messner, R. / Weskamp, R. (Hrsg.): Wissenschaft inszenieren. Perspektiven des wissenschaftlichen Lernens für die gymnasiale Oberstufe. Bad Heilbrunn 2014.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“. Bad Heilbrunn 2015.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten. Beiträge zur (nicht) vorhandenen Passung. Bad Heilbrunn 2016.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium. Bad Heilbrunn 2017.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Heterogenität und Bildung – eine normative pädagogische Debatte? Bad Heilbrunn 2018.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Schulische Bildung im Zeitalter der digitalen Transformation. Bad Heilbrunn 2019.

weitere Bände in Vorbereitung

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Thomas Gaube
(Hrsg.)

Allgemeine und berufliche Bildung

Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums
im Rahmen beruflicher Orientierung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.a. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2474-3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber/in	7
---	---

Einführung

Susanne Lin-Klitzing

Allgemeine und berufliche Bildung – Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums im Rahmen beruflicher Orientierung: eine Einführung	11
---	----

Allgemeine und berufliche Bildung in Geschichte, Gegenwart und Zukunft

Jürgen Oelkers

Allgemeine Bildung in Geschichte, Gegenwart und Zukunft	29
---	----

Günter Kutscha

Berufliche Bildung in Geschichte, Gegenwart und Zukunft	49
---	----

Allgemeinbildendes und berufliches Schulwesen: die Bedeutung der Fächer bzw. der Lernfelder

Andreas Dörpinghaus

Zur Geschichte und Theorie der Allgemeinen Bildung. Entwicklungslinien des allgemeinbildenden Schulwesens und des Fächerkanons	71
--	----

Nicole Naeve-Stoß

Zum Lernfeldkonzept im Beruflichen Schulwesen – Entwicklung der Lernfelder in Gegenwart und Zukunft	80
--	----

Allgemeinbildende und berufliche Gymnasien im Vergleich

Karin Büchter

Allgemeines und berufliches Gymnasium –
Annäherung durch Berufsorientierung? 109

Kai Maaz

Das Abitur an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien.
Gleichwertig, aber nicht gleichartig 127

**Allgemeinbildende Gymnasien und die Aufgabe der
Studien- und/oder Berufsorientierung**

Jan-Hendrik Olbertz

Studien- versus Berufsorientierung am Gymnasium 149

Friedrich Hubert Esser, Guido Kirst

Berufliche Orientierung an Gymnasien 165

Katja Driesel-Lange, Ulrike Weyland

Studien- und Berufsorientierung als Aufgabe von
allgemeinbildenden Schulen – Empirische Befunde zur
beruflichen Entwicklung und ihrer institutionellen Begleitung 193

Autorenspiegel 215

Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia, Thomas Gaube

Vorwort der Herausgeber/in

Mithilfe des Klinkhardt-Verlages und auf Initiative des Deutschen Philologenverbandes wurde die Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“ im Jahr 2009 gegründet. Ziel war und ist es, im Interesse einer nach TIMSS und PISA neu begonnenen Interaktion zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Schule den Diskurs von Wissenschaftler/inne/n aus unterschiedlichen Disziplinen sowie Schulpraktiker/inne/n zu bildungspolitisch relevanten Themen für Entscheidungen in der Bildungs- und Schulpolitik fruchtbar zu machen.

Der *erste Band* widmete sich dem Thema der schulischen Begabtenförderung. Im *zweiten Band* wurden Chancen und Probleme schulischer Übergänge aus einer Disziplinen übergreifenden Perspektive bearbeitet.

In *Band 3* wurden wesentliche Aspekte gymnasialer Bildung aus der Sicht der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Philosophie einander gegenübergestellt.

In *Band 4* diskutierten PISA-Forscher/innen und deren Kritiker über die nach PISA eingesetzte „Vermessung von Schule“ und deren Konsequenzen für die Schulpraxis.

Im *fünften Band* wurde mit den „Methoden der Inszenierung wissenschaftlichen Lernens in der gymnasialen Oberstufe“ insbesondere die wissenschaftspropädeutische Aufgabe der gymnasialen Oberstufe betrachtet.

In *Band 6* „Abitur und Studierfähigkeit“ wurde interdisziplinär um die historische und gegenwärtige Bestimmung von Studierfähigkeit als einem wesentlichen Ziel der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht von deutschen, Schweizer und österreichischen Wissenschaftler/inne/n gerungen.

Band 7 „Auf die Lehrperson kommt es an?“ setzte sich mit der Rolle der Lehrperson sowie mit Fragen der Eignung, Ausbildung und Bildung, Professionalisierung und Fortbildung der Lehrkräfte auseinander.

Band 8 zur Passung von „Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten“ thematisierte die leider in der Regel immer noch nicht hergestellte ausreichende Passung zwischen Gymnasium und Universität.

Der *neunte Band* „Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium“ stellte unterschiedliche Konzepte, empirische Untersuchungen zur Bildungsgerechtigkeit sowie gesellschaftliche Konsequenzen dar und behandelte die Frage: „Wie ‚bildungsge-recht‘ ist das Gymnasium?“.

Im *zehnten Band* „Heterogenität und Bildung – eine normative pädagogische Debatte?“ wurde die erziehungswissenschaftliche Leitfigur „Heterogenität“ aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet.

Im Jahre 2019, zehn Jahre nach der Gründung dieser Reihe, wurde in *Band 11* das Thema „Schulische Bildung im Zeitalter der digitalen Transformation – Konsequenzen für das Gymnasium“ kritisch-konstruktiv erörtert.

Band 12 widmet sich dem Thema „Allgemeine und berufliche Bildung – Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums im Rahmen beruflicher Orientierung“. Inspiriert wurde der Band durch die Diskussion um mehr Berufsorientierung am Gymnasium, der die Gymnasialvertreter/innen immer die Studienorientierung voranstellen.

Auch für die Herausgabe des nun zwölften Bandes haben sich wieder Vertreter/innen aus Universität, Schule und Philologenverband zusammengefunden: für die Schulpädagogik Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing von der Universität Marburg, Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, für die Fachdidaktik Prof. Dr. David Di Fuccia von der Universität Kassel und für die Schule Thomas Gaube, Schulleiter eines Gymnasiums in Halle an der Saale.

Wie für alle Vorgängerbände gilt auch für diesen Band unser ganz besonderer Dank Frau Gabriele Lipp, Geschäftsführerin des Deutschen Philologenverbandes, und Frau Andrea Hennig, Sekretärin im Deutschen Philologenverband. Mit großer Kontinuität, unermüdlich fleißig und sehr kundig lasen sie alle Beiträge Korrektur, zeigten Alternativen auf und standen im konkreten Dialog mit dem Klinkhardt Verlag, sodass auch dieser zwölfte Band nun erscheinen kann!

Einführung

Susanne Lin-Klitzing

Allgemeine und berufliche Bildung – Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums im Rahmen beruflicher Orientierung: eine Einführung

1 Konzeption des Bandes und Position des Deutschen Philologenverbandes

Der vorliegende Band soll zum einen den Diskurs zwischen Wissenschaftler/innen über die Aufgaben und Funktionen der allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien im deutschen Schulsystem anregen und zum anderen die Position des Deutschen Philologenverbandes in Bezug auf die Studien- oder Berufsorientierung bzw. gemäß aktueller Bezeichnung der KMK in Bezug auf die „berufliche Orientierung“ stützen.

Ebenso wie für Jan-Hendrik Olbertz (Olbertz 2021, hier in diesem Band, S. 149-164) ist für den Deutschen Philologenverband insbesondere das Vermittlungsziel von Wissenschaftspropädeutik neben der allgemeinen Studierfähigkeit und der vertieften Allgemeinbildung für das Gymnasium konstitutiv. Das Abitur dient nicht dem „Erlangen der Ausbildungsreife“; Hochschulreife und Ausbildungsreife sind verschiedene Ziele; das Gymnasium soll nicht primär auf praktische Berufe bzw. eine Berufsausbildung vorbereiten. Selbstverständlich praktiziert das Gymnasium aber immer auch eine Berufsvorbereitung, nämlich die für akademische Berufe. Das Gymnasium ist – so wie auch Jürgen Oelkers (Oelkers 2021, hier in diesem Band, S. 29-48) es beschreibt – bestimmt durch eine allgemeine Bildung, die in den Fächern und durch deren Lehrpläne erworben wird.

Damit Abiturient/inn/en das Ziel der Studierfähigkeit erlangen, empfehlen Katja Driesel-Lange und Ulrike Weyland (Driesel-Lange/Weyland 2021, hier in diesem Band, S. 193-213) sowohl den Gymnasien als auch den Hochschulen, Lerngelegenheiten zu schaffen, „die eine verstärkte Auseinandersetzung mit der akademischen und wissenschaftlichen Kultur [...] unter fachlichen, personellen, sozialen und organisatorischen Gesichtspunkten“ ermöglichen. Hierzu bräuchten künftige Studienberechtigte „Settings, die der Exploration, der Information und der Reflexion dienen“. Dieser Empfehlung schließt sich der Deutsche Philologenverband an.

2 Gliederung des Bandes

Der Band ist in folgende vier Kapitel untergliedert:

- Allgemeine und berufliche Bildung in Geschichte, Gegenwart und Zukunft
- Allgemeinbildendes und berufliches Schulwesen: die Bedeutung der Fächer bzw. der Lernfelder
- Allgemeinbildende und berufliche Gymnasien im Vergleich
- Allgemeinbildende Gymnasien und die Aufgabe der Studien- und/oder Berufsorientierung

Im ersten Unterkapitel sollen die **Allgemeine und berufliche Bildung in Geschichte, Gegenwart und Zukunft** von Jürgen Oelkers und Günter Kutscha dargestellt werden.

Der Dreh- und Angelpunkt im Beitrag „Allgemeine Bildung in Geschichte, Gegenwart und Zukunft“ von **Jürgen Oelkers** ist die Fokussierung auf den Kern allgemeiner Bildung, insbesondere auf den Kern gymnasialer Bildung, nämlich auf die Fachlichkeit. Diese meine nicht einen einzelnen Lernbereich oder einen bestimmten Informationszugang, „sondern das Gesamtangebot, also ein Curriculum, das nur die öffentliche Schule“ biete „und das Zeit in Anspruch“ nehme, „die nicht ständig auf Effizienz hin befragt werden“ dürfe. „Für die Gymnasien sind das Prinzip Fachlichkeit und die damit verbundenen Leistungserwartungen geradezu das Unterscheidungsmerkmal“ (vgl. hier und im Folgenden Oelkers 2021 in diesem Band, S. 29-48). Allgemeinbildung sei ein fachbezogenes Angebot und realisiere sich „international in einem Kerncurriculum der schulischen Allgemeinbildung, das bestimmte Fächer gegenüber anderen“ bevorzuge. Dementsprechend seien „Sprachen, Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte oder Geografie [...] in allen heutigen Lehrplänen unverzichtbare Lernbereiche, die sich in der zeitlichen wie politischen Gewichtung allerdings deutlich“ voneinander unterscheiden.

Bildung werde in deutschsprachigen Diskussionen als zweckfrei im Unterschied zur Ausbildung verstanden, die mit Nutzererwartungen verbunden sei. Historisch werde Bildung immer mit Bildungsinstitutionen verknüpft, so wie die Bildungskritik auch immer auf die Bildungsinstitutionen bezogen sei: „[...] ohne Lehrplan und die Erwartungen der Bildungskultur wäre niemand ‚ungebildet‘“. Insbesondere für den Begriff und das gymnasiale Verständnis von Bildung gelte, dass dieses schon historisch durch den Lehrplan und nicht durch eine Bildungstheorie definiert sei. „Reform war daher ständig angesagt und nichts wäre falscher, als aus den Kämpfen der Gymnasiallehrerschaft auf strukturelle Reformunfähigkeit zu schließen. Es ging immer um Anforderungen der Neuverteilung entgegen den Ansprüchen der Besitzstandswahrung.“ Der Begriff „Allgemeinbildung“ habe sich

nicht vor Ende des 19. Jahrhunderts durchgesetzt, gemeint als „eine Bildung für alle, die der Schulpflicht unterworfen“ seien. „Ein wichtiger Grund für die Entstehung des Konzepts ist die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, die sich seit Ende des 19. Jahrhunderts allmählich durchgesetzt hat und dann auch institutionalisiert worden ist.“ Die Berufsbildung habe dann im 20. Jahrhundert „durch den Aufbau des dualen Systems und die Entwicklung des Lehrlingswesens ein eigenes Gewicht“ bekommen. Als Besonderheit des deutschen Schulwesens markiert Oelkers die „Grundordnung von verschiedenen Schultypen [...] mit unterschiedlicher Dauer, Lehrplänen und Qualitätsansprüchen“. Hier sei für die Gymnasien, wie bereits erwähnt, die Fachlichkeit das Entscheidende. Sie beziehe sich auf „fünf zentrale Kriterien, zum einen die Wahl der Inhalte von schulischer Bildung und die Zuordnung zu Fächern, zum anderen den Anspruch der Rationalität gebunden an die modernen Wissenschaften, dann drittens die Festlegung der Niveauforderungen, mit ihnen die Steigerungserwartungen im Lehrangebot, und viertens die Präsentation der Fachlichkeit in Personen und Lehrmitteln“. Ein fünftes Kriterium beziehe sich auf die Schulgesetze, denn schulische Fachlichkeit sei frei, also gebührenfrei zugänglich. Bedeutsam ist in Oelkers Beitrag die entschiedene Positionierung, dass die schulische Fachlichkeit den Lehrpersonen zukomme, „die diese Fachlichkeit verkörpern und denen so Autorität“ zukäme. Hier grenzt Oelkers sich auch noch einmal explizit vom selbstorganisierten Lernen, entsprechenden Materialien und von zur Deprofessionalisierung führenden Lernbegleitern ab: „Lernmaterialien‘ oder ‚Lernprogramme‘ können nicht die persönliche Kompetenz von verantwortlichen Lehrkräften ersetzen, die in einer spezialisierten Ausbildung erworben wird. Neuere Befunde zu den Effekten der Lehrerbildung verweisen darauf, dass besonders die Fachausbildung für Lerngewinne sorgt, die die Kompetenz der Lehrpersonen prägt. Im zweiphasigen System der deutschen Lehrerbildung wird die Unterrichtskompetenz vor allem im Referendariat erworben (vgl. Terhart/Bennewitz/Rothland 2014, 615-641).“ Allgemeinbildung ist nach Oelkers die „Grundlage für das Zusammenleben in der Gesellschaft [...], die sich nicht medial verflüchtigen“ dürfe. Er kritisiert jedoch die derzeitigen „Tücken eigener Art“ der Allgemeinbildung, „die sich zeigen, wenn in der öffentlichen Auseinandersetzung nur die Zielrhetorik eine Rolle spielt. Die Ziele und so die Erwartungen sind immer viel zu hoch [...]. Ein Kernproblem für schulische Allgemeinbildung ist die Verknüpfung des Gelernten über die Zeit und konkret über die Schulstufen. Kein Lehrplan rechnet mit hohen Vergessensquoten [...]. Aber die Nachhaltigkeit des Gelernten entsteht nur bei sichtbaren Anschlussverwendungen, während die heutige Allgemeinbildung eher dafür sorgt, dass Fächer ohne Verbindung zueinander und mit ganz unterschiedlichen Zeitressourcen gelernt werden“.

Was nachdrücklich beim Lesen des Beitrags von Jürgen Oelkers in Erinnerung bleibt, ist – wie bereits erwähnt – der von ihm beschriebene Kern der allgemeinen

Bildung: die Fachlichkeit. „Die schulische Allgemeinbildung ist ein Gesamtangebot, das sehr verschiedene Verbindungen zum Lebensalltag hat, aber zugleich ein Angebot sein muss, das nicht einfach das Alltagswissen verdoppelt oder darin nahtlos aufgeht. Vieles, was dieses Kriterium auch erfüllt, kann man sich selbst beibringen, nur eben nicht in der Breite und für alle. Die Gewähr dabei bietet die besondere Fachlichkeit des Unterrichts“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Oelkers 2021, a.a.O.).

Günter Kutscha problematisiert in seinem Beitrag „Berufliche Bildung in Geschichte, Gegenwart und Zukunft“, dass die Begriffe und das Verständnis von „Bildung“, „Beruf“, „Berufsbildung“ bzw. „beruflicher Bildung“ aus je unterschiedlichen Beobachterperspektiven konzipiert werden, dementsprechend unterschiedlich ausfielen und „eine konsensfähige Theorie der beruflichen Bildung nicht in Sicht“ sei (vgl. hier und im Folgenden Kutscha 2021 in diesem Band, S. 49-67). Aus historisch-berufssoziologischer Sicht sei nach Max Weber der Beruf als „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person“ zu verstehen, die „für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbchance ist. [...] Zum Gegenstand selbstständiger und stabiler Berufe werden nur Leistungen, welche ein Mindestmaß an Schulung voraussetzen und für welche kontinuierliche Erwerbchancen“ bestünden. Aus dieser Perspektive habe die „schulisch organisierte Wissensvermittlung ihren Ursprung nicht primär in der Idee der allgemeinen Menschenbildung, sondern in den neuen Anforderungen qualifizierter Berufstätigkeit“.

Aus berufsbildungstheoretischer Sicht führe mit Spranger und gegen Humboldt „[d]er Weg zu der höheren Allgemeinbildung [...] über den Beruf und nur über den Beruf (Spranger 1923/1965, 10)“. Als aktuelles Leitbild der beruflichen Bildung fungiere seit mehr als drei Jahrzehnten nun das „Konzept der Kompetenzorientierung“, auch die KMK spreche in ihrer letzten Vereinbarung zur Berufsschule von 2015 von „beruflicher Handlungskompetenz“ als ‚Ziel‘ der Berufsschule“. Für die berufliche Bildung sei aber nach Kutscha wesentlich, dass im Spannungsverhältnis zwischen dem Bildungsanspruch des Individuums und den „Anforderungen berufsförmig organisierter Arbeit in Gegenwart und Zukunft“ die „Zielsetzung der Befähigung zum selbstständigen Lernen und zum ‚Lernen des Lernens‘“ verfolgt werden solle, hier gemäß der genannten Zielsetzung aus Humboldts Königsberger Schulplan.

Unter institutionellen und berufsbildungspolitischen Aspekten ließen sich verschiedene Formen der beruflichen Bildung gruppieren: das Übergangssystem mit „Maßnahmen, die darauf abzielen, Jugendlichen den Eintritt in die Berufsausbildung oder in eine Erwerbstätigkeit zu ermöglichen“, das duale Ausbildungssystem (Berufsausbildung mit Teilzeit-Pflichtberufsschule), das Schulberufssystem mit vollzeitschulischen Berufsgängen und die berufliche Weiterbildung. Das „aka-

demische Studium an Universitäten und Fachhochschulen“ werde traditionell „nicht mit dem Berufsbildungsbegriff (im institutionellen Sinne) in Verbindung gebracht. Heute werden „alle im allgemeinbildenden Schulwesen zu erwerbenden Abschlussberechtigungen (vom Hauptschulabschluss bis zur Allgemeinen Hochschulreife) auch im berufsbildenden Schulwesen angeboten [...], allerdings teilweise zulasten des Berufsbezugs“. Als Problem bzw. Reformbedarf beschreibt Kutscha, dass es zukünftig darum gehen müsse, „die institutionell ungleichen Partner Berufsschule und Ausbildungsbetrieb in ein flexibles, kooperativ vernetztes System ‚lernender Lernorte‘ und gleichberechtigter Akteure zu transformieren und differenzierte Verbindungen zur hochschulischen Bildung herzustellen bzw. auszubauen“.

Günter Kutscha plädiert abschließend für ein Konzept Beruflicher Bildung als „Wertekonzept“, gespeist aus berufsbildungstheoretischer und berufsbildungspolitischer Perspektive, das sich „positioniert im *Spannungsfeld* subjektiver Autonomie (Mündigkeit) und gesellschaftlicher Funktionalität (Sicherung der Humanressourcen) unter dem Anspruch der Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe, individueller Berufsfreiheit und sozialer Bildungsgerechtigkeit“. Kutschas Plädoyer ist „ein Plädoyer für die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Zeitalter voranschreitender Digitalisierung mit allen Konsequenzen, die daraus sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums als auch für die Gleichwertigkeit des Nicht-Gleichartigen bezogen werden können und sollten“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Kutscha 2021, a.a.O.).

Im zweiten Unterkapitel „**Allgemeinbildendes und berufliches Schulwesen: die Bedeutung der Fächer bzw. der Lernfelder**“ legt zunächst **Andreas Dörpinghaus** die „Geschichte und Theorie der Allgemeinen Bildung“ dar, mit „Entwicklungslinien des allgemeinbildenden Schulwesens und des Fächerkanons“. Die Allgemeine Bildung konstituiere sich durch drei Zugänge: durch ihre Verbindung mit einem lehrplanbezogenen Fächerkanon, einer allgemeinen Menschenbildung und der Möglichkeit sozialer und kultureller Teilhabe (vgl. hier und im Folgenden Dörpinghaus 2021 in diesem Band, S. 71-79). Dörpinghaus stellt – im Gegensatz zu Oelkers – die kritische Frage nach der Begründbarkeit des Fächerkanons, „der seine Selbstzweckhaftigkeit“ verlöre und aus seiner Perspektive mittlerweile eher „ein wichtiger Bestandteil von Erfahrungsfeldern“ geworden sei. Bildungstheoretisch interpretiert könne „diese Transformation des Fächerkanons in Erfahrungsfelder [...] nun als experience based learning“ begriffen werden. Dementsprechend pointiert er die „historischen Konjunkturen der Kanondiskussionen [...] als kulturelle Krisendiskurse“. Fachbezogene Kanondiskussionen rekurrerten auf der Vorstellung eines objektiven, kulturellen Wissensbestandes und seiner Aneignung durch das Subjekt. Dieser Kanongedanke prägte „bis heute die schulischen Lehrpläne, ihre Fächer und Fachkulturen. Die Gymnasialfächer, die ab dem Jahre

1810 zum Abitur führen, sind allesamt an den *artes* orientiert“. Und diese Traditionen des Wissens stünden den „je gegenwärtige[n] anwendungsorientierte[n] Ansprüche[n] der Gesellschaft [...] *unversöhnlich* gegenüber“. Als „zweite Dimension eines *allgemeinbildenden* Schulwesens“ beschreibt er die „Gewährleistung allgemeiner Bildung“, die mit Wilhelm von Humboldt zum „Kern des gymnasialen Unterrichts“ werde, „während berufsbezogene Ausbildungsansprüche für die Institution Schule abgewertet“ würden. Die Allgemeine Bildung habe „die Aufgabe, die bloße Partikularität von Fachbindungen und des Einzelwissens zu übersteigen“. Diese Art von Bildung sei „*ästhetisch* orientiert“, zweckfrei, reflexiv – der „Ausgangspunkt der Überlegungen Humboldts zur Allgemeinen Bildung [...] [sei, Einfügung S.L.-K.] also die ästhetische Verhältnishaftigkeit menschlicher Kräfte, keineswegs ein Fächerkanon“. Damit habe er „die Hoffnung auf gesellschaftlich-fortschrittliche Entwicklungsprozesse“ verbunden. Der „dritte und letzte Diskursstrang zum Verständnis des gegenwärtigen allgemeinbildenden Schulwesens“ betreffe den „*sensus communis*“, die „Hinwendung zum Gemeinsamen“. Damit sei „*in der Moderne* die Frage der Teilhabe an einer aufgeklärten Gemeinschaft und die Bedeutung eines öffentlichen Vernunftgebrauchs als Ausdruck von Mündigkeit intendiert“.

Allgemeine Bildung könne im Unterschied zur Bildung, die ein Prozess sei, nicht erfahren werden. Allgemeinbildung sei „normativ erwünscht, politisch indoktriniert, bürgerlich ersehnt“. Dörpinghaus konzipiert nun diese drei Diskursfelder neu im Hinblick auf Bildungsprozesse, die sich in Akten der Verzögerung und Distanzierung prozessual mit *folgenreichen* Erfahrungen zeigten. Der Sinn allgemeiner Kulturgüter sei ihre „*kulturell reflexive* Funktion“. Sie unterbrächen „die schnellste Verbindung zum lösungsorientierten Handeln, sie fordern Rekursivität ein und suspendieren vorschnelle Urteile“. Deshalb sei die „Beschäftigung mit tradierten Kulturgütern“ ein „für reflexive Bildungsprozesse [...] unerlässlicher Umweg“. Die Kulturgüter seien also „als Felder der Erfahrungen“ bedeutend.

Das Bestreben allgemeiner Bildung sei, darüber hinaus zur „je eigenen ‚Bestform‘“ zu gelangen, sich zur harmonischen Ganzheit zu entwickeln, die Dörpinghaus allerdings mit Skepsis und eher als „ein ästhetisches Verhältnis zur Welt, offen und situativ, empfänglich für Bedeutung, ein Sinn für Sinn“ betrachtet.

Das Politische der Allgemeinen Bildung vermittele sich „durch die Vielfalt der Perspektiven des je Besonderen“ und „durch eine verzögernd-distanzierende Suspension des eigenen Urteils“. Hier seien also die „*sozialen Prozesse* [...] das politisch Allgemeine, nicht ihre Resultate“ und damit werde die „*distanzierende* Sorge um die Gemeinschaft [...] zum Wesen der Mündigkeit“.

Dörpinghaus konzipiert die allgemeine Bildung prozessual als konkreten Bestandteil von Bildung, als „eine quasi *inverse* allgemeine Bildung“. Dementsprechend sollen Erfahrungsfelder von „einem *ästhetischen* Erfahrungsbegriff“ ausgehen. In diesen solle untersucht werden, „*wie* uns Gegenstände der Erfahrung in der leib-

lich situierten *Wahrnehmung* gegeben“ seien. Demnach sei der Fächerkanon „mit seinen Kulturgütern und Wissensbeständen selbst ein Ergebnis von Erfahrungen“. Erfahrungen seien „reflexiv-begriffliche Prozesse, in denen ihre Gegenstände distanzierend und verzögernd wahrgenommen werden“, also keine „subjektiven Erlebnisse“.

Konsequent weitergedacht ergäbe sich daraus eine Reduzierung der Stofffülle der Lehrpläne. Dementsprechend solle es im Unterricht vielmehr um „verstehende problembezogene Konzentration [...] jenseits disziplinärer Kanones“ gehen. Die „klaren kulturellen Ausdrucksformen“ dafür seien „Schreiben, Lesen, Reden, Hören und Sehen“, die Ziele das „Verstehen und Begreifen bezogen auf die *zentralen symbolischen* Formen der Kulturen – insbesondere Mathematik, Kunst, Sprache, Religion sowie Ethik und Wissenschaftsreflexion“. Diese Art „epistemischer Bildungsbeteiligungen durch Erfahrungsfelder, die quer zu den reproduktiven Strategien gesellschaftlicher Benachteiligung liegen“, seien in der Schule zu fördern (vgl. hier und im Vorangegangenen Dörpinghaus 2021, a.a.O.).

Nicole Naeve-Stoß legt demgegenüber aus berufspädagogischer Perspektive „Zum Lernfeldkonzept im Beruflichen Schulwesen – Entwicklung der Lernfelder in Gegenwart und Zukunft“ Überlegungen zum Lernfeldkonzept dar, das im Gegensatz steht zu einer Konstituierung von Bildung durch Fächer. Sie führt aus, dass im beruflichen Schulwesen vor über 20 Jahren das Lernfeldkonzept eingeführt wurde, das aus einer Kritik entstand „an der dualen Ausbildung, die insbesondere den Lernort der Berufsschule betraf und sich dabei einerseits auf die tradierten Lehrpläne und andererseits auf den Berufsschulunterricht“ bezog (vgl. hier und im Folgenden Naeve-Stoß 2021 in diesem Band, S. 80-105). In den vergangenen Jahren hätten sich verschiedene „Forschungsperspektiven auf den Ansatz ausgebildet und etabliert“. Naeve-Stoß beurteilt das Lernfeldkonzept positiv als „entwicklungs- und gestaltungsmöglichen Reformimpuls“. Die curricular-didaktische Revolution stelle sich in lernfeldorientierten Rahmenlehrplänen dar, denen es ab Mitte der 1990er Jahre „auf der Makroebene vor allem [um, Einfügung S.L.-K.] eine Veränderung im normativen Zielhorizont und darüber hinaus [um, Einfügung S.L.-K.] eine veränderte curriculare Strukturierung“ ginge, „über die vor allem eine Veränderung der Unterrichtskultur auf der Mikroebene bewirkt werden sollte“. Ausgangspunkt seien demnach nicht mehr die fachwissenschaftliche Theorie, sondern die beruflichen Aufgaben- und Problemstellungen, „die aus dem beruflichen Handlungsfeld entwickelt und didaktisch aufbereitet werden“. Zwar sollen „anders als Fächer, die über Zielbeschreibungen, Lernabschnitte und darauf bezogene Lerninhalte konkretisiert wurden, [...] in lernfeldstrukturierten Lehrplänen einzelne Lernfelder durch die Handlungskompetenz mit inhaltlichen Konkretisierungen und die Zeitrichtwerte beschrieben (KMK 2018, 12)“ werden. Jedoch kritisiert Naeve-Stoß, dass der lernfeldbezogene Unterricht zen-

tral von den Handreichungen abhänge, die an die Schulen gegeben würden, die dann von den Lehrkräften für schulische Curricula konkretisiert werden sollten. Diese Handreichungen seien aber „überwiegend vage und abstrakt“ und selbst zentrale Begriffe wie z.B. „Handlungskompetenz, Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen“ blieben unbestimmt. Dies ermögliche jedoch – konstruktiv betrachtet – „genau durch die abstrakten und vagen Formulierungen sowohl hinsichtlich des Bildungsauftrags der Berufsschule als auch in den Lernfeldbeschreibungen [...], die Kompetenzorientierung beruflicher Curricula als schulische Gestaltungsaufgabe wahrzunehmen“. Berufsschulen seien demnach zum einen gefordert, bezüglich des veränderten Zielkomplexes für die einzelnen Lernfelder über unmittelbare Verwertungszwänge hinausweisende kompetenzdimensionenbezogene Planungsperspektiven zu entwickeln. Zum anderen werde mit dem Lernfeldkonzept „die Frage nach den Inhalten des Berufsschulunterrichts radikal neu gestellt“: Über den Bezug auf konkrete Arbeits- und Geschäftsprozesse hinaus soll der spezifische Bildungsauftrag der Berufsschule abgesehen von der betrieblichen Ausbildung neu als „ein handlungs- und problemorientiertes Lernen in komplexen Lehr-Lern-Arrangements als das zentrale didaktische Leitbild des Berufsschulunterrichts“ profiliert werden. Daraus resultiere letztlich auch die Infragestellung der derzeitigen „fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bildung zukünftiger Lehrer/innen“ in ihrem Studium (vgl. hier und im Vorangegangenen Naeve-Stoß 2021, a.a.O.).

Im dritten Unterkapitel „**Allgemeinbildende und berufliche Gymnasien im Vergleich**“ legt **Karin Büchter** mit „Allgemeines und berufliches Gymnasium – Annäherung durch Berufsorientierung?“ den Versuch einer „Annäherung“ dieser verschiedenen Gymnasialtypen unter dem Aspekt der Berufsorientierung dar (vgl. hier und im Folgenden Büchter 2021 in diesem Band, S. 109-126). Sie rekurriert darauf, dass die KMK 2017 die „berufliche Orientierung an allen Schulen curricular“ verankerte, dies auch vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels einerseits und überfüllter Hochschulen andererseits. Mit ihrer Empfehlung von 2017 bringe die KMK die Gleichwertigkeit der beruflichen und akademischen „Ausbildung“ zum Ausdruck. Aufgabe sei nach Büchter für die gymnasiale Oberstufe, neben der Studienorientierung eine Berufsorientierung auch für nicht-akademische Berufe zu gestalten, obwohl der eigentliche Auftrag der gymnasialen Oberstufe die Wissenschaftspropädeutik sei. Dem entspreche auch, dass nach Heublein et al. (2017) „Studienabbrüche umso häufiger [seien, Einfügung S.L.-K.], je größer der berufspraktische Anteil in der den Hochschulzugang vorbereitenden Bildungsphase war“. Als eine von vier Optionen schlägt Büchter eine „organisatorische, curriculare und didaktische Kooperation allgemeiner und beruflicher Gymnasien“ vor. Sie weist noch einmal nachdrücklich darauf hin, dass das berufliche Gymnasium mit einem berufsbezogenen Profulfach neben allge-

meinbildenden Fächern als „gymnasiale Oberstufe im Sekundarbereich II und als dreijähriger vollzeitschulischer Bildungsgang sowie aufgrund der Vergabe der allgemeinen Hochschulreife [...] dem allgemeinen Gymnasium gleichwertig sei“ und „neben der integrierten Gesamtschule bzw. der Stadtteilschule die quantitativ wichtigste Alternative zum Erwerb des Abiturs“ sei. Berufliche Gymnasien gebe es „in den Fachrichtungen Wirtschaft, Technik, Informatik, Ernährung, Agrarwirtschaft und Gesundheit und Soziales“. Hier werden „berufliche Themen“ stärker im Lehrplan verankert, ebenso wie „ein höherer Lebensweltbezug und eine stärkere Kooperation mit schulexternen Fachkräften“. 2016 entschieden sich 39% der Jugendlichen, die in die gymnasiale Oberstufe eintraten, für „den Besuch an einer beruflichen Schule“, „davon 15% für eine Fachoberschule, 13% für ein berufliches Gymnasium“, die anderen für „besondere landesspezifische berufsschulische Formate“. Baden-Württemberg ist das Land mit der höchsten Anzahl beruflicher Gymnasien. Den Konflikt um die Gleichwertigkeit konkret der beruflichen und der allgemeinbildenden Gymnasien stellt Büchter anhand der Beschreibungen von Berke (1974) einerseits und Dehnbostel (1986) andererseits dar: Gemäß der „berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion“ sei nach Berke klar, „dass die ‚didaktischen Kriterien der Wissenschaftsbezogenheit, der Anwendungsbezogenheit‘ und ‚der Lebensvorteile anderer Art‘ eine unterschiedliche Gewichtung des ‚Bildungswertes‘ berufs- und studienbezogener Bildungsgänge nicht zulassen, so dass auch eine Trennung dieser Bildungsgänge pädagogisch nicht mehr zu rechtfertigen sei“. Demgegenüber lehnten nach Dehnbostel die „Vertreter der herkömmlichen gymnasialen Bildungsidee [...] die Erlangung der allgemeinen Hochschulreife unter der Einbeziehung von beruflichen Fächern und beruflichen Qualifikationen ab. Sie befürchten eine Reduzierung der allgemeinbildenden Fächer und eine Vermischung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Berufspädagogen stehen den beruflichen Gymnasien häufig aus einem entgegengesetzten Grund reserviert gegenüber. Ihnen sind die beruflichen Gymnasien zu gymnasial, sie führen an, dass die Berufsorientierung nur eine scheinbare“ sei.

Aus der Genese des beruflichen Schulwesens seit dem 18. Jahrhundert ist zu konstatieren, dass sich das berufliche Schulwesen eben nicht aus dem allgemeinen entwickelt habe, sondern dass „aus der Gewerbeförderung und einem wirtschaftlichen Bedarf an spezifisch ausgebildeten Arbeitskräften“ die Gründungsimpulse kamen: „Ökonomen, Techniker, Juristen, Gewerbeförderer, Sozialpolitiker und Volksschullehrer“ seien deren Akteure gewesen. Ihnen ging es eben weniger um „zweckfreie Bildung im humboldtschen Verständnis, sondern darum, die Inhalte auf ‚das für das gewerbliche Leben Notwendigste‘ (Bruchhäuser/Lipsmeier 1985, 25) zu reduzieren und den Erhalt von Wirtschaftszweigen und Berufsständen zu sichern“. Nach wie vor existieren die „ministeriellen und behördlichen Ressorttrennungen“ in Bund und Ländern, so wie es die voneinander separierte „Bildungspolitik und Bildungsforschung“ auf der einen und die „Berufsbildungs-

politik und Berufsbildungsforschung“ auf der anderen Seite gebe. Aktuell seien nach Büchter die „Berufsorientierung an allgemeinen Gymnasien und Allgemeinbildung an beruflichen Gymnasien [...] jeweils Ziele, die über integriertes und (wissenschaftsorientiertes) forschendes Lernen in komplexen Problemsituationen realisiert werden“ sollten, damit Lernende – nun erneut mit Kutscha gesprochen – „Interdependenzen zwischen allgemeinen (objektiven) Problemlagen und den speziellen Anforderungen“ in ihrer Umwelt wahrnehmen und sich mit ihnen auseinandersetzen. So gewännen die der allgemeinen Bildung zugeordneten Inhalte „Berufsbedeutsamkeit“ und die der beruflichen Bildung „allgemeine Bildungsbedeutsamkeit“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Büchter 2021, a.a.O.).

Kai Maaz beginnt seinen Beitrag „Das Abitur an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Gleichwertig, aber nicht gleichartig“ mit der Feststellung, dass „das Abitur der am häufigsten vergebene allgemeinbildende Schulabschluss“ sei (vgl. hier und im Folgenden Maaz 2021 in diesem Band, S. 127-146). Lag nach Maaz 1995 die Studienberechtigtenquote noch bei 36 Prozent, habe sie sich 20 Jahre später „auf über 50 Prozent erhöht (52% im Jahr 2017)“, wobei „der Anteil des Anstiegs der Studienberechtigtenquote in den letzten 20 Jahren nicht auf eine Expansion beim Erwerb der Fachhochschulreife zurückzuführen ist, sondern im Wesentlichen durch eine Expansion beim Erwerb des Abiturs“. Maaz zeigt auf, dass hierbei anteilig der Erwerb des Abiturs am Gymnasium zurückgegangen und der Erwerb des Abiturs an integrierten Gesamtschulen bzw. beruflichen Gymnasien zugenommen habe, wobei „[d]ie engste Bindung der allgemeinen Hochschulreife an das allgemeinbildende Gymnasium [...] sich in Thüringen, Bayern und Sachsen-Anhalt beobachten“ ließe – ganz im Unterschied zu Berlin, Baden-Württemberg und Hamburg, denn in „diesen Ländern erwerben mehr als 30 Prozent ihre allgemeine Hochschulzugangsberechtigung an einer anderen Schulform als dem allgemeinbildenden Gymnasium“. Ähnliches sei in Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und dem Saarland zu beobachten. Maaz verweist wie Büchter auf die quantitativ besonders hohe Bedeutung der beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg. Hier erwürben „35 Prozent der Abiturient/inn/en ihre Hochschulzugangsberechtigung“, dies sei „im Bundeslandvergleich der höchste Wert“; aber auch „in Sachsen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz“ habe diese Schulart eine hohe Bedeutung. Als auffällig beschreibt Maaz, dass „immerhin rund ein Fünftel der Oberstufenschüler/innen an beruflichen Gymnasien nach der zehnten Klassenstufe aus allgemeinbildenden Gymnasien in die Oberstufen der beruflichen Gymnasien wechselten“, „[z]wei Drittel der Schüler/innen [...] sind Realschulabgänger/innen, darunter 5,6 Prozent, die in der Sekundarstufe I aus der Hauptschule aufgestiegen sind“. Maaz weist für die „Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018“ darauf hin, dass „die Intention, ein Studium aufzunehmen, bei Absolvent/inn/en der beruflichen Gymnasien etwas geringer

ausgeprägt“ sei als bei denen der allgemeinbildenden Gymnasien. Jene kämen „im Mittel aus sozial privilegierten Familien. Damit tragen berufliche Gymnasien dazu bei, den Zugang zum Abitur von den Merkmalen der sozialen Herkunft zu entkoppeln“. Maaz bewertet es als positiv, dass berufliche Gymnasien damit dazu beitragen, „Begabungen zu schöpfen, denen das allgemeinbildende Gymnasium aufgrund seiner curricularen Ausrichtung nicht gerecht werden“ könne. Gleichwohl plädiert er dafür, dass bei beiden „Leistungsstandards eingehalten werden“ müssen: Für die kontinuierliche Schul- und Unterrichtsentwicklung sei es „zwingend notwendig, voneinander zu lernen“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Maaz 2021, a.a.O.)

Im vierten Unterkapitel sollen aus der Perspektive der allgemeinen und beruflichen Pädagogik sowie aus empirischer Sicht die „**Allgemeinbildenden Gymnasien und die Aufgabe der Studien- und/oder Berufsorientierung**“ betrachtet werden. **Jan-Hendrik Olbertz** problematisiert in seinem Beitrag „Studien- versus Berufsorientierung am Gymnasium“, „wie viel Berufsorientierung das Gymnasium leisten kann bzw. soll, und inwiefern das Prinzip der Wissenschaftspropädeutik auch für andere Bildungsgänge Relevanz beanspruchen“ könne (vgl. hier und im Folgenden Olbertz 2021 in diesem Band, S. 149-164). Olbertz führt klar aus, dass die Wissenschaftspropädeutik für das Gymnasium „konstitutiv“ sei, das Abitur nicht dem „Erlangen der Ausbildungsreife“ diene und sich das Gymnasium, „will es als zielgerichteter Bildungsgang seine Dignität wahren, nicht darauf einlassen kann, primär auf praktische Berufe bzw. eine Berufsausbildung vorzubereiten“. Gleichwohl müsse sich das Gymnasium „stärker auch der Anwendungsdimension von Wissenschaft zuwenden“. Dass das Gymnasium „immer auch ‚Berufsvorbereitung‘“ praktiziere, sei selbstverständlich, „denn auch Wissenschaft wird als Beruf ausgeübt“. Allein „der Umstand, dass Berufe und Berufsbilder sich heute in rasantem Tempo ablösen und ständig neue hinzukommen“, führe dazu, „dass das Gymnasium, was das Stichwort Beruf anbelangt, auch im Interesse einer vernünftigen Berufsvorbereitung nur allgemein und grundlegend sein kann“. Olbertz kritisiert einen verfehlten Gleichheitsgedanken, wenn die Verschiedenheit von Hochschulreife und Ausbildungsreife negiert würde. Dies sei ein verfehlter Gleichheitsgedanke, „der eigentlich zu der heute so vielbeschworenen – fast besungenen – Vielfalt und Differenzierung in unserer Gesellschaft nicht passt. Auf der einen Seite wollen wir Pluralität, auf der anderen wird Vielfalt schon in der Schule nivelliert, indem sie sich ‚entdifferenziert‘ als ‚Schule für alle‘ verstehen soll, anstatt nach einer ‚Schule für jede(n)‘ zu suchen und damit anzuerkennen, dass unterschiedliche Kinder auch über unterschiedliche Stärken verfügen und demzufolge unterschiedlicher Förderung bedürfen“. Zu einer entsprechenden Differenzierung gehörten unterschiedliche Schularten, wengleich er zu bedenken gibt, dass wenn „man sich für das Gymnasium stark“ mache, dieses

auch immer der „Erneuerung und Renaissance“ bedürfe, z.B. mit einer „Stärkung des Prinzips Wissenschaftspropädeutik als übergreifende[r] Anspruch an die gymnasiale Bildung“. „Studienvorbereitung und Berufsorientierung“ seien also nicht dasselbe, für beide gebe „es eigene, jeweils darauf zugeschnittene Bildungsgänge“, die sich gleichwohl aber nicht „zwangsläufig unversöhnlich gegenüber [stünden, Einfügung S.L-K.], denn auch in der Welt der Wissenschaft werden Berufe ausgeübt“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Olbertz 2021, a.a.O.).

Friedrich Hubert Esser und **Guido Kirst** beschreiben in ihrem Beitrag „Berufliche Orientierung an Gymnasien“ die neue Strategie „Berufliche Orientierung“ der Kultusministerkonferenz, die mit ihr verbundene Historie allgemein sowie die diesbezüglichen Anliegen von sich als Vertreter der Beruflichen Bildung in Bezug auf das Gymnasium. So wurde zunächst 2008 vom BMBF das „Programm zur Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ initiiert: „Ausgangspunkt war die im Jahr 2008 vergleichsweise hohe Jugendarbeitslosigkeit sowie die hohe Zahl an unversorgten Ausbildungsplatzbewerber/inne/n, die sich nach dem Verlassen der Schule in Ersatzmaßnahmen im Übergangssystem befanden“; es sollte vorrangig Hauptschulabsolvent/inn/en angeboten werden und „damit ein wirksamer Beitrag zur Verringerung der Zahl der Schulabgänger/innen ohne Schulabschluss und/oder ohne Aussicht auf einen Ausbildungsplatz geleistet werden“ (vgl. hier und im Folgenden Esser/Kirst 2021 in diesem Band, S. 165-192). Dieses Programm, kurz BOP, besteht aus Werkstatttagen und vorgelagerten Potenzialanalysen, deren Wirkung positiv eingeschätzt wird. Bei späteren Evaluationen zeigte sich, dass der Erfolg dieses Programms stark von den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen abhing und insbesondere Jugendliche „aus bildungsfernen Elternhäusern“ profitierten. War dieses Programm 2008 noch mit rund 10 Millionen Euro ausgestattet worden und hatte ca. 34.000 Schüler/innen erreicht, wurde es 2018 mit 70 Millionen Euro gefördert und erreichte 245.000 Schüler/innen. Guido Kirst weist insbesondere darauf hin, dass Jugendliche für die Übergangentscheidungen in die nächste Phase „Unterstützungs- und Orientierungsangebote – unabhängig von der Schulform“ bräuchten. „Wer bin ich, was kann ich, und wer will ich sein“, lautet dementsprechend auch eine der Überschriften im genannten Beitrag – gleichwohl vollzögen sich „Berufs- und Studienwahl [...] in einem Spannungsfeld zwischen individueller Persönlichkeitsentwicklung einerseits und Anforderungen und Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes andererseits“. Ziel „beruflicher Orientierung“ sei die Entwicklung von „Berufswahlkompetenz“, gemäß dem „Thüringer Berufsorientierungsmodell“ in drei Dimensionen, der kognitiven, motivationalen und der Handlungsfähigkeiten. Als „didaktische Prinzipien einer Studien- und Berufsorientierung“ stellt er mit Jung 2013 „die Leitbegriffe ‚Orientierungsfähigkeit‘, ‚Urteilsfähigkeit‘ und ‚Handlungsfähigkeit‘“ dar: „Orientierungsfähigkeit

beschreibt er als grundlegende Eigenschaft, sich ‚bei variablen und alternativen Zielen, Wegen, Interessen und Strategien‘ zurechtzufinden, also über ‚Wissen über Verfahrensweisen (wie man etwas tut) und strategisches Wissen‘ (wie wird ein Ziel erreicht) zu verfügen. Auch Urteilsfähigkeit setzt Kompetenzentwicklung voraus, verlangt die Fähigkeit des Abwägens, des kritischen Hinterfragens, der Reflexionsfähigkeit, des Erkennens von Zusammenhängen und Wechselwirkungen. Handlungsfähigkeit schließlich befähigt zu ‚absichtsgeleitetem, zielgerichtetem, bewusstem und planvollem Tun‘. Diese Lernziele sieht er im Pflichtenheft aller allgemeinbildenden Schulen. Ausgehend vom Fach Arbeitslehre, das zunächst in der Hauptschule verortet worden sei, „richteten auch Gesamtschulen und Realschulen in den 1970er Jahren entsprechende Fächer oder Unterrichtsbereiche wie ‚Arbeit – Wirtschaft – Technik‘ ein“. Kirst kritisiert, dass an Gymnasien ein solcher Rahmen – mit Ausnahme von z.B. Bayern, Baden-Württemberg, Berlin oder Brandenburg – nicht gegeben sei, und plädiert für ein zentrales Kernfach „Berufsorientierung“ oder einen entsprechenden Fächerverbund. Mit einem Kernfach sei „ein Anker gesetzt“, der einer „Zerstückelung“ entgegenwirke: „Dazu gehört auch, dass jede Lehrkraft (von Biologie bis Religion) über die akademischen und nicht akademischen beruflichen Möglichkeiten in ihrem Fachgebiet qualifiziert aufklären kann“ (Jung 2013, 309)“. Mit der neuen ‚Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen‘ und unter der neuen Begrifflichkeit „Berufliche Orientierung“ statt der „bisher gebräuchlichen ‚Berufs- und Studienorientierung“ ordnete die KMK 2017 „alle Synonyme der Berufs- und Studienorientierung“ ein und die „Studienorientierung“ werde damit als eine „spezielle Ausprägung der Beruflichen Orientierung“ gesehen, die „eine spezifische, inhaltliche Ausrichtung des Orientierungsprozesses auf die Aufnahme eines Studiums zum Gegenstand hat“. Bislang fänden sich „[g]anzheitliche Ansätze, welche die Entwicklung aller Dimensionen von Berufswahlkompetenz – also Wissen, Motivation und Handlung – [...] nur selten“, insbesondere bei Gymnasien. Berufsorientierung kämpfe häufig mit Fachvermittlung „um die knappe Ressource Zeit“. Dementsprechend siedelt Kirst das Anliegen der Berufsorientierung für alle Schularten für die Zukunft einerseits als „Leitungsaufgabe“ auf der Ebene der Schulleitung an und erwartet andererseits mit Dreer 2013, dass Lehrkräfte Grundqualifikationen auch im Bereich der Berufsorientierung erwerben sollten. Diagnostisch sei jedoch festzustellen, „dass Berufsorientierungsmaßnahmen nicht automatisch zu einer erhöhten Entscheidungssicherheit“ führten. Für die Gymnasien stünden mit der „Beruflichen Orientierung [...] von der Abschlussorientierung zur Anschlussorientierung [...] im Gymnasium in den nächsten Jahren deutliche Veränderungen an, die nicht ohne Mühe und auch nur mit entsprechender struktureller Unterstützung der Schulen umzusetzen sein werden“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Esser/Kirst 2021, a.a.O.).

Katja Driesel-Lange und **Ulrike Weyland** stellen in ihrem Beitrag „Studien- und Berufsorientierung als Aufgabe von allgemeinbildenden Schulen – Empirische Befunde zur beruflichen Entwicklung und ihrer institutionellen Begleitung“ klar, dass „die berufsorientierenden Angebote in ihrer wahrgenommenen Nützlichkeit und Wirksamkeit unterschiedlich bewertet werden“ (vgl. hier und im Folgenden Driesel-Lange/Weyland 2021 in diesem Band, S. 193-213) und verweisen darauf, dass ihr Beitrag zur „Beruflichen Orientierung“ „vor allem mit Blick auf die Jugendlichen“ verfasst sei, „die ihre Hochschulzugangsberechtigung an allgemeinbildenden Schulen erwerben“. Dabei ist es ihnen wichtig, insbesondere auf die individuellen Verläufe hinzuweisen, denn „Jugendliche folgen in ihrer beruflichen Entwicklung keinem gradlinigen Verlauf“ und sie haben daneben eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, wie „die Loslösung aus dem Elternhaus, die Akzeptanz körperlicher Veränderungen und die Entwicklung der eigenen Identität“. Sie benötigen am Ende der Schulzeit „die Kompetenz, die eigene Berufswahl zu gestalten“. Das dazugehörige Konzept der „Berufswahlkompetenz“ umfasse drei Dimensionen: „Wissen, Motivation und Handlung“. Driesel-Lange/Weyland konstatieren, dass insbesondere „Jugendliche, die die Hochschulzugangsberechtigung erwerben, [...] häufig sehr spät Überlegungen zu nachschulischen Bildungswegen an[stellen, Einfügung S.L-K.] und [...] in der Umsetzung wenig planvoll“ voringen. Eine solche „Unschlüssigkeit“ habe über die vergangenen Jahre zugenommen und betreffe „mittlerweile 38 Prozent der Gruppe, die verzögert eine nachschulische Bildungsoption einlöst“. Gemäß einer eigenen empirischen Untersuchung (2018) an Gymnasien und Gesamtschulen in NRW unterscheidet Driesel-Lange bezüglich ihrer Berufswahlkompetenz vier Gruppen: 30% „Advanced“, 36% „Mainstreamers“, 22% „Low developed“ und 13% „Head in the clouds“. Davon finden sich auch an den Berufskollegs die Gruppen der „Low developed“ mit 22%, „Intermediate“ mit 41%, „Advanced“ mit 27% und dazu „Highly-concerned/little-stress-resistant“ mit 9%. Für die berufsbildenden Schulen ließe sich ebenfalls zeigen, dass „Jugendliche, die den höchsten Schulabschluss erwerben [...], im Übergang die Gruppe darstellen, die am wenigsten aktiv ist“.

Demgegenüber strebt die KMK an, dass Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit eine „begründete[] Berufswahlentscheidung“ treffen können sollen. Dazu bedürfe es „berufswahlbezogenen Lernens“, das „Wissen über sich selbst und die Arbeits- und Berufswelt zu erlangen“ einschließe, ebenso wie eine „aktive, handlungsbezogene Begegnung mit der Arbeits- und Berufswelt, in der direkte Eindrücke praxisnah gewonnen werden“. Nach Köck (2018) seien demgemäß „Lernarrangements, die der Information dienen, Angebote zur Beratung, Möglichkeiten der Begleitung, Settings zur Diagnose und zur Selbsterprobung“ zu unterscheiden. Diese seien „in der Weise in ein Curriculum einzubetten, dass die [...] angesprochenen Aspekte der Berufswahlkompetenz unterstützt werden“. Driesel-Lange/

Weyland listen „im Durchschnitt acht verschiedene Aktivitäten“ von Schulen zur Förderung der Berufswahlkompetenz auf, die „in ihrer Wirksamkeit überwiegend nicht belegt“ seien. Individualisierte Angebote entfalteten hingegen „größte Wirksamkeit“ – und die Wirkung verschiedener Maßnahmen variiere mit „Leistungsstand, Herkunft und Geschlecht“. Für die „Schülerinnen und Schüler, die die Hochschulzugangsberechtigung erwerben“, gilt, dass diese „sich vor allem für akademische Laufbahnen (Heublein et al. 2017)“ entschieden. „Berufs- und Hochschulbildung“ würden jedoch „konsekutiv miteinander verbunden“, denn „jede bzw. jeder fünfte Studierende an einer deutschen Hochschule [besitzt, Einfügung S.L-K.] bereits einen Berufsabschluss“, genauso wie eine „integrative Verbindung von Berufsausbildung und Studium [...] für eine wachsende Zahl von Schulabsolvent/inn/en eine Anschlussoption“ im Sinne eines Dualen Studiums darstelle. Driesel-Lange/Weyland empfehlen abschließend, Lerngelegenheiten an Schulen und Hochschulen so zu gestalten, dass „insbesondere die fachlichen, sozialen, personalen und organisatorischen Herausforderungen (Bosse/Trautwein 2014) Gegenstand der Auseinandersetzung“ sein sollen. Für Abiturient/inn/en gelte es demnach, das „übergeordnete Ziel Studierfähigkeit als Zusammenspiel von Leistungsvermögen, als Voraussetzung für den erfolgreichen Umgang mit inhaltlichen Anforderungen und als Bewältigung personeller, sozialer und organisatorischer Herausforderungen“ in Schule und Hochschule zu konzipieren, was z.B. bedeute, „Lerngelegenheiten vorzuhalten, die eine verstärkte Auseinandersetzung mit der akademischen und wissenschaftlichen Kultur [...] unter fachlichen, personellen, sozialen und organisatorischen Gesichtspunkten“ ermöglichen. Hierzu bräuchten künftige Studienberechtigte „Settings, die der Exploration, der Information und der Reflexion dienen. Diese sollten als fester Bestandteil des Curriculums zur Beruflichen Orientierung, allerdings in modularer Form, um individuellen Entwicklungsverläufen gerecht zu werden, festgeschrieben sein“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Driesel-Lange/Weyland 2021, a.a.O.).

Literatur

Die in den Zusammenfassungen erwähnte Literatur sowie die Zitate aus den jeweiligen Texten, die vorgestellt wurden, finden sich in den Beiträgen selbst bzw. in den dazugehörigen Literaturverzeichnissen.

Was unterscheidet die allgemeine Bildung von der beruflichen Bildung – in Geschichte, Gegenwart und Zukunft? Worin unterscheiden sich „Ausbildungsreife“ und „Hochschulreife“?

Bedarf es für eine angemessene „berufliche Orientierung“ an den Gymnasien eines zentralen Kernfachs Berufsorientierung? Oder ist es ausreichend, wenn bei der konstitutiven Vermittlung von Studierfähigkeit ausschließlich passende Lerngelegenheiten für die Auseinandersetzung mit der akademisch-wissenschaftlichen Kultur geschaffen werden?

Diesen und weiteren Fragen stellen sich mit kontroversen Argumentationen und konträren Positionen Wissenschaftler/innen aus der Allgemeinen wie der Berufspädagogik, aus historischer wie empirischer Sicht, aus der Perspektive des allgemeinbildenden und des berufsbildenden Schulwesens im zwölften Band der Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“.

Diese Reihe wird herausgegeben von Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia und Thomas Gaube.

Die Herausgeber

Dr. Susanne Lin-Klitzing ist Professorin für die Pädagogik der Sekundarstufen an der Philipps-Universität Marburg und Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes in Berlin.

Dr. David Di Fuccia ist Professor für Didaktik der Chemie an der Universität Kassel.

Thomas Gaube ist Schulleiter des Giebichenstein-Gymnasiums „Thomas Müntzer“ in Halle an der Saale.

978-3-7815-2474-3



9 783781 524743