

Das Berufsabitur der DDR (1959 – 1989) – Vom Stiefkind in der Berufsausbildung zum Erfolgsmodell

Gliederung

1. Das Erbe der Klassik und die Frühgeschichte des Real-Abiturs
2. Logik und Unlogik bildungspolitischer Entscheidungen
3. Die beiden Entscheidungslogiken – Zwischen Politik und Pädagogik
4. Berufsausbildung mit Abitur – Zwischen Integration Addition
5. Das zweifach Besondere – Zwischen Allgemein- und Spezialbildung
6. Methoden-Transformation – die andere Didaktik
7. Wert und Rang – Zwischen Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit
 - Das Ungleiche wird wiederholt als gleichwertig erklärt
 - Das Ungleichrangige wird wieder und wieder als gleichrangig behauptet
8. Inhaltsprobleme und Personalprobleme – Personalmangel und Inhaltsmangel
9. Varianten der Hochschulreife – Hauptwege, Nebenwege, Irrwege
10. Lehrer und Lehrerbildung – Zwischen Oberschullehrer und Berufsschullehrer
11. Doppelte Kürzungen – Die Berufsausbildung und das Abiturfragment
12. Die Berufsausbildung mit Abitur als Weg zum Berufsoffizier
13. Kontinuität der Produktion – Diskontinuität des Unterrichts
14. Ungleichheit als Chance – Der Bildungsauftrag von Lehrern und Ausbildern
15. Zeitweilige Erfolge sind nicht zu übersehen – Viele offene Fragen bleiben (...)

1. Das Erbe der Klassik und die Frühgeschichte des Real-Abiturs

„Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen.“ (1809 Wilhelm von Humboldt)

Die hier an Wilhelm von Humboldt anknüpfende Betrachtung beginnt mit einer Frage der Vergangenheit an die Gegenwart. Humboldt würde eindringlich fragen: War die Berufsausbildung mit Abitur im Jahr 1959 einfach nur eine Vermischung von Berufs- und Hochschulreife? War das Modell von vornherein ein fragwürdiger Kompromiss, der weder vollständig gebildete Abiturienten noch vollwertige Facharbeiter hervorgebracht hat? Wird Bildung immer dann unrein, wenn man sie mit Ausbildung vermischt? Was aber genau bedeutet der Vorwurf, eine Bildung sei unrein? Und was ist dann eine „reine“ und vollständige Bildung? Die Fragen sind nicht unberechtigt, die Sorgen ernst zu nehmen. Einfache Antworten sind nicht zu erwarten, zu deutlich jene Probleme, die stets mit derartigen Konstrukten verbunden sind.

¹ Der vorliegende Beitrag erscheint in SYLLABUS. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. Hrsg. D. Grottker, 2024, Heft 10, S.1-40 (online)

Obschon die Situation zu Humboldts Zeiten eine andere war, sind die oben erwähnten – 1809 in seinem „*Litauischen Schulplan*“ ausgesprochenen – Überlegungen von zeitloser Bedeutung für eine jede Pädagogik. So ist bei allen Konstruktionen eines Curriculums – ob in Schule, Gymnasium, Ausbildung oder Hochschule – sorgsam zu prüfen, wo die bewusst gestaltete funktionale Verbindung allgemeiner und spezieller Inhalte endet – und die willkürliche Vermischung additiv aneinander gereihter Inhalte beginnt. Dies gilt auch dann, wenn durch Kombination verschiedener Schularten mit deren räumlich-zeitlicher Verbindung gewissermaßen eine neue Institution erzeugt wird.

Bezogen auf das damalige Schulsystem in Preußen ergänzt Humboldt auch im „*Königsberger Schulplan*“ – ebenfalls aus dem Jahr 1809 – seine Kritik: *„Alle den gelehrten als solche entgegengesetzte Mittelschulen sind also im besten Sinne Verbindungen allgemeiner Schulen mit speziellen, woraus, meiner Ansicht nach, immer Missgeburten entstehen.“* Dem Gymnasium als Gelehrtschule kommt damit bis in das 20. Jahrhundert hinein eine Monopolstellung für die Selektion zur Universität zu: das gymnasiale Abiturzeugnis¹ ist eine Art Garantieurkunde, denn in der Tat wird es bei mancher Realschule², die später gern Realgymnasium werden

¹ *Das Abiturreglement des Königreichs Preußen legt 1788 das Gymnasialabitur als alleinige Berechtigung zur Universität fest. 1834 wird diese Berechtigung auch auf ausgewählte Hochschulen ausgedehnt, die keine Universitäten darstellen. Und schließlich werden in der Weimarer Republik 1926 mit der Reifeprüfungsordnung alle Abiturarten (formal) gleichgestellt: die fortbestehende Ungleichheit wird rechtlich als Gleichheit definiert.*

² *So beklagt der Direktor der Realschule 1. Ordnung in Elberfeld Ludwig Schacht 1878 in einem Aufsatz „Ueber die Gleichberechtigung ...“ die Vorbehalte der Gymnasialprofessoren gegenüber einem Real-Abitur (vgl. Schacht 1878, S.4-67, online). Indes ist der historische Rückblick von Schacht auf die Geschichte der Studienberechtigung nicht uninteressant: immerhin gab es über Jahrhunderte nahezu keine rechtlichen Vorgaben, ob jemand zu einer Universität zugelassen werden darf: allein die Begabung oder der Geldbeutel entschieden über die Immatrikulation. Ab dem 18. Jahrhundert übernehmen dann das Pädagogium bzw. das Gymnasium die Funktion einer Vorselektion durch eine spezielle Feststellung der „Hochschulreife“. Spätestens 1810 wird jedoch die ganze Verschiedenheit dieser sogenannten Abiturprüfungen offenkundig, als die Wissenschaftliche Deputation unter Humboldt und seinem Nachfolger Schleiermacher feststellt, dass der Umfang der Abiturklausuren zwischen den einzelnen Schulen trotz der von den beiden Berliner Gymnasialrektoren Meierotto und Gedicke bereits 1788 verfassten Instruktion höchst unterschiedlich ist: manche Gymnasien verlangen 12 Klausuren, andere lediglich 2-3 schriftliche Prüfungsarbeiten (Schacht 1878, S.7). Ein noch uneinheitlicheres Bild zeigte und zeigt sich bis heute bei den Mündlichen Prüfungen (ebd.). Diese Willkür nährt natürlich die Skepsis der Universitäten, ob auf diese Weise ernsthaft überhaupt eine Matura möglich ist. In einer weiteren Instruktion von 1812 wird dann zwischen drei Prädikaten des Abiturs unterschieden: 1) Unbedingte Tüchtigkeit, 2) bedingte Tüchtigkeit und 3) Untüchtigkeit (Unreife) (ebd. S.8). Die Nachgeschichte ist schließlich eine immer weiter fortschreitende Verfeinerung der Kriterien, bis hin zu den heutigen einheitlichen Zentralklausuren in den „Haupt-Fächern“. Allerdings handelt es sich dabei um das Bestreben nach einer notendigen mehrfachen Gleichbehandlung: einheitliche Klausuraufgaben ziehen zwangsläufig die Forderung nach einer *e i n h e i t l i c h e n* Bewertung nach sich – was z.B. für die Mathematik kein Problem, für den Abituraufsatz bereits eine anspruchsvolle Herausforderung darstellt. Man kann davon ausgehen, dass erst nach langwierigen Erfahrungen später auch die Universitäten zu dem Schluss gekommen sind, dass das an einem Realgymnasium erworbene Abitur für ein Studium an einer T.H. dem eines Humanistischen Gymnasiums gleichwertig bzw. wegen des höheren Anteils von*

wollte, die eine oder andere „Fehlgeburt“ gegeben haben. Würde dieser Vorwurf zutreffen, dann wäre die Verbindung von *Abiturschule* und *Berufsschule* von vornherein eine Missgeburt. Kann man jedoch der Gesellschaft eine Lernfähigkeit zubilligen, dann sind stets Korrekturen möglich, die das System als Ganzes effektivieren. Mithin gab es auch in der DDR zahlreiche Versuche, die Berufsausbildung allgemein, insbesondere diejenige mit Abitur an gesellschaftliche und technische Entwicklungen anzupassen. So gehört die 1968 vollzogene flächendeckende Einführung der *Technischen Grundlagenfächer* zu solchen erfolgreichen Neuerungen. Insgesamt lässt sich also die Geschichte der Schule als eine historisch zunehmende Einflussnahme des Staates auf das Bildungswesen begreifen – finanziell, rechtlich, politisch – und in totalitären Systemen auch ideologisch. Daraus resultiert, dass bei allen staatlichen Eingriffen das *Prinzip der Subsidiarität* zu beachten ist. Hinzu kommt das Gebot der Neutralität, dass alle Parteipropaganda auf dem Gebiet des Schulwesens schädlich ist. Jede Epoche wäre daraufhin zu untersuchen.

So hat indirekt auch die unter Humboldt und danach unter Schleiermacher³ wirkende Deputation zumindest weitreichende staatliche Regelungen einer unterrichtlichen Qualitätssicherung getroffen bzw. notwendige Weichen für spätere Verordnungen gestellt. Insgesamt gab es in Preußen drei solcher „Wissenschaftlicher Deputationen“, neben Berlin auch in Königsberg und Breslau. Wie kein anderer war es später Wilhelm Dilthey (1833-1911), der die damaligen Vorgänge und Zusammenhänge im Umfeld der Berliner Deputation aufgearbeitet hat (vgl. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, IV, S.451-506). Alle späteren diesbezüglichen Einlassungen in der Sekundärliteratur sind von dessen Süvern-Text beeinflusst⁴. Nach Dilthey hatten die oben erwähnten Deputationen

Physik und Chemie demjenigen sogar überlegen ist. Es waren mithin die Naturwissenschaften, die auf eine akzentuiert andere „Wissenschaftliche Reife“ hingearbeitet haben. Mathematik und Naturwissenschaften sind die Geburtshelfer eines neuen Abiturs.

³ *Aufschlussreich sind auch die Briefe, in denen sich Schleiermacher über die Entwicklungen in Preußen äußert (vgl. Rachold, Jan (Hrsg.). Friedrich Schleiermacher – eine Briefauswahl. Frankfurt a.M. 1995). Dies betrifft sowohl den Amtsantritt von Humboldt (ebd. S.201) sowie die Niederlegung des Amtes, wofür Schleiermacher offensichtlich gern Gustav von Brinckmann als Nachfolger gehabt hätte (ebd. S.217 und 257).*

⁴ *Der Süvern-Text findet sich auch in der ADB 37, S.206-245, online). Unter den sich an Dilthey anschließenden Quellen ist vor allem zu verweisen auf Friedrich Paulsen in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts, auf Blankertz in der Geschichte der Pädagogik (1982, S.116-130) und auf dessen Schülerin Ingrid Lohmann in ihrer Dissertation (1984, S.74-151). Bei Lohmann lässt sich an den tabellarischen Übersichten gut erkennen, wie sich die Proportionen selbst zwischen den Alten Sprachen gewandelt haben: von 1788 bis 1811 nimmt Latein ab (54/44 h), Griechisch zu (10/28 h), Hebräisch bleibt konstant (4 h). Physik sollte in beeindruckender Weise von 1 Stunde auf 9 Stunden erhöht werden (vgl. Lohmann 1984, S.148). Bereits bei August Spilleke (1776-1841) werden diese Vorgaben mit einer weiteren Zunahme der naturwissenschaftlichen Fächer erweitert. So wird Heinrich Wilhelm Dove (1803-1879) ab 1834 am Friedrich-Werderschen-Gymnasium je 2h Physik in Prima, in Sekunda, in Ober- und in Untertertia unterrichten. Nachdem er 1829 die Professur für Physik an der Universität Königsberg niedergelegt hatte, entsteht somit in Berlin ein neues physikalisches Curriculum, welches zudem auch die Grundlagen der Chemie enthält. Die häufig rein quantitativen Betrachtungen nur der Stundenzahlen – auch bei Lohmann – sind also lediglich äußerlich ein Zeichen für Entwicklungen, die nichts über das tatsächliche*

mehrere Funktionen: „Prüfung neuer Unterrichtsmethoden oder Erziehungssysteme, Entwerfung neuer Lehrpläne und Beurteilung schon vorhandener, Auswahl von Lehrbüchern, welche die Sektion (des Öffentlichen Unterrichts – D.G.) vorschreibt oder genehmigt, Vorschläge zu Stellenbesetzungen und endlich Prüfungen“ (ebd. S.484).

Das, was bei Humboldt noch als undenkbar, bei Schleiermacher bereits unter bestimmten Voraussetzungen immerhin als möglich erscheint, ist eine nach und nach einsetzende Modifikation in Inhalt und Umfang der Alten Sprachen⁵. Immerhin hatte Johann Wilhelm Süvern (1775-1829), seit 1809 de facto Staatssekretär im preußischen Unterrichtsministerium in Königsberg, zuvor 1800 Rektor des Gymnasiums in Thorn und 1803 in Elbing, ursprünglich radikal entschieden, dass keine Schule als eine zum Abitur führende Einrichtung genehmigt wird, wenn sie keinen Lateinunterricht erteilt. Mehr oder weniger war dies auch die Position aller damaligen Verantwortlichen im Königreich, neben Humboldt auch Nicolovius und m.E. bis auf wenige Ausnahmen (!) die Mehrheit der fünf Berliner Gymnasialrektoren, u.a. Bernhardt, Meierotto, Gedicke usw. Unter anderem Gottlieb August Spilleke (1776-8141) wird ab 1821 als Rektor des Berliner Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums neue Wege gehen und Gymnasium, Realschule und Höhere Töchterschule miteinander kombinieren. Dabei gilt allerdings das bereits 1813 formulierte Prinzip: *Eine Kombination von Schularten in ein und derselben Einrichtung ist möglich, „sofern dadurch nicht der wissenschaftliche Charakter der Gymnasien vertilgt wird und die unteren und mittleren Klassen nicht etwa in Spezialschulen für einzelne Stände oder in Erziehungsanstalten zur technischen Brauchbarkeit ausarten“* (vgl. Dilthey IV, S.498).

Gewendet als ein Prinzip auch für die spätere Berufsausbildung mit Abitur heißt das: Eine Verknüpfung mit einem Beruf ist nur dann zulässig, wenn der wissenschaftliche Charakter des Abiturunterrichts – siehe oben – nach dem Maßstab der Erweiterten

akademische Niveau der Lehrweise sagen. Trotz inzwischen ergänzender Befunde hat Lohmann dann 2022 in dem Blankertz-Band die Studententafel (1788/1811) aus ihrer Dissertation von 1984 unverändert wiederholt (vgl. Lohmann 2022, S.217): Man weiß m.E. heute mehr über die Entwicklungen, die sich im deutschsprachigen Raum zwischen 1788 und 1811 vollzogen haben – vor allem, dass es mehrere Versuche von Frühformen eines Real=Gymnasiums – nicht nur in Preußen – gegeben hat.

⁵ *Bereits in seinen Vorlesungen an der Universität Berlin gibt Schleiermacher 1826 zu bedenken, ob man nicht in den Mittleren Schulen die lateinische Sprache „hinweglassen möge, dagegen die Muttersprache ernstlicher treiben und damit die Mathematik verbinden; dann wird man hinsichtlich der formalen Bildung mehr erreichen als bisher möglich war“ (vgl. Schleiermacher, Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1983, S.231). Bislang galt es immerhin als ein unumstößliches Prinzip, dass vor allem die lateinische Grammatik prädestiniert sei, das logische Denken zu formen und die Sprachlichkeit zu vervollkommen. Die Überlegungen von Schleiermacher werfen die noch immer ungelöste Frage auf, welche Art von m a t e r i a l e r Bildung überhaupt am besten geeignet sei, die f o r m a l e n Fähigkeiten des Denkens zu entwickeln. Stärker als zuvor wird nunmehr diese Funktion der Mathematik und den Naturwissenschaften zugewiesen. Auch eine Verknüpfung des Abiturs mit einem Beruf vermag m.E. die f o r m a l e B e r u f s b i l d u n g zu fördern (Eduard Spranger), was aber voraussetzen würde, dass die Lehrer an den damaligen Betriebsberufsschulen überhaupt das Problem von materialer und formaler Bildung kennen.*

Oberschule nicht beeinträchtigt wird. Daraus folgt die naheliegende Frage, ob nicht bereits jede Streichung oder Kürzung von Abiturfächern eine derartige unwissenschaftliche Beeinträchtigung darstellt.

Mit den an den Gymnasien 1811 offiziell beginnenden Korrekturen am Lateinunterricht – zumeist zugunsten von Mathematik und Naturwissenschaften – wandelt sich auch der ursprüngliche Geist eines Abiturs. So führt an den Gymnasien u.a. der völlig neuartige Experimentalunterricht in den dortigen Realklassen – anstelle der bisher rein theoretisch gelehrtens Physik – dazu, dass sich seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mehr und mehr Schüler den Naturwissenschaften zuwenden und ihnen an einigen Gymnasien sogar die Teilnahme am Griechischunterricht erlassen wird: eine Geste einiger Rektoren, die diesen später wieder untersagt worden ist. Das Fach Latein aber ist und bleibt mindestens bis zum Ende des 19. Jahrhunderts der Zankapfel⁶ zwischen Real- und Gymnasialpädagogik. Dennoch haben sich das Realgymnasium⁷ und wenig später auch die lateinlose Oberrealschule durchgesetzt: beide Schularten erhalten nach und nach die Berechtigung zur Abnahme von Abiturprüfungen, wenngleich die Hochschulen mindestens bis 1933 skeptisch gegenüber der an einer Oberrealschule⁸ erworbenen Hochschulreife bleiben. In Analogie: In der DDR erhalten die Betriebsberufsschulen mit der Verordnung von 1959 die Berechtigung zur Abnahme der schriftlichen und mündlichen Abiturprüfungen: im Extremfall sind damit Berufs- und Mittelschullehrer berechtigt, die zentral vorgeschriebenen Abiturklausuren zu bewerten.

⁶ *War es seinerzeit die Bildungsfunktion der lateinischen Grammatik, die zur Disposition stand, so sind es im 20. Jahrhundert bei allen Diskussionen um eine Berufsausbildung mit Abitur alle schöngeistigen Fächer, die für entbehrlich erachtet werden. Beschränkungen in der klassischen Literatur, in der Philosophischen Propädeutik, in den Religionen, in der Kunst- und Musikgeschichte sind für einen Absolventen der Berufsausbildung mit Abitur lebenslang bleibende Lücken, die er entweder gar nicht als solche empfindet oder die er nur aus eigenem Antrieb individuell schließen kann: eine nachholende Matura. So haben sich auch die Bedenken, die später Friedrich Nietzsche über die Zukunft unserer Lehranstalten geäußert hat, bewahrheitet.*

⁷ *Bereits seit Ende des 18. Jahrhunderts gibt es in Form lateinloser Klassen an einigen Gymnasien sogenannte Realklassen, denen die Ober- und Unterprima fehlt. Mit einem Reglement von 1859 werden dann in Preußen 26 mittlere Realschulen zu Realschulen 1. Ordnung und damit de facto zu Realgymnasien erhoben. 30 weitere Realschulen verbleiben zunächst als Realschulen 2. Ordnung, wovon später viele ebenfalls zu Realgymnasien und Oberrealschulen umgewandelt werden, wobei Mehrfachkombinationen solcher Schularten üblich sind (vgl. Jeismann, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium. 1996, Bd. 2, S.761). Was auf den ersten Blick als eine Vermischung von Humanistischem Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, Realschule und ggf. Gewerbeschule erscheint, ist in personeller Sicht eine Effektivierung des Einsatzes der Lehrer, die parallel in mehreren Schularten unterrichten können.*

⁸ *Bei einigen Oberrealschulabschlüssen handelt es sich eher um ein Fachabitur, da im Zeugnis explizit nur wenige Hochschulen direkt genannt werden, von denen das Zeugnis als beschränkte Zugangsvoraussetzung überhaupt anerkannt wird.*

Zugespitzt ergibt sich die Fragestellung: War die Berufsausbildung mit Abitur nicht nur eine Verbindung verschiedener Inhalte, sondern eigentlich eine Art Vermischung eines lateinlosen Gymnasiums mit einer Berufsschule – ein Gedanke, wenn man ihn chronologisch weiter verfolgt – letztlich zur Idee des Real-Abiturs, zum heutigen *Berufsgymnasium* bzw. in anderer Weise zu den an den *Beruflichen Schulzentren* (Sachsen) existierenden *Fachoberschulen* (mit dem Ziel einer Fachhochschulreife) geführt hat. Die Geschichte der Schularten erweist sich mithin als eine Geschichte von Konstrukten neuer Formen durch Synthese traditioneller Arten: neue inhaltliche Ordnungen entstehen, zugleich verschwinden nicht selten bestimmte eher unbeliebte oder als überflüssig erachtete Fächer, neue kommen hinzu. Als erstes verschwand im 19. Jahrhundert Hebräisch aus dem Lehrplan einiger Gymnasien, dann Griechisch und schließlich auch das Fach Latein. Das moderne Abitur des 21. Jahrhunderts kennt in den meisten Fällen keine altsprachlichen⁹ Fächer mehr.

Mithin ist das Problem einer Verbindung von Berufsausbildung und Abitur von solch hoher a) bildungstheoretischer, b) bildungspolitischer und c) bildungsgeschichtlicher Komplexität, dass es mit einem begrenzten Aufsatz ohnehin nicht zu bewältigen sein wird. Und obwohl das DDR-Modell in der damaligen Form seit 1990 nicht mehr praktiziert wird, hält ein Nachdenken¹⁰ über zukünftige Möglichkeiten und Chancen

⁹ Dies bringt in der Gegenwart für jene Studiengänge an Universitäten gewisse Konflikte mit sich, die zum Beispiel in der Philosophie und Theologie sowohl Hebräisch wie auch Griechisch verlangen und ein Latinum voraussetzen. Die Studierenden müssen nachträglich mühselig die notwendigen sprachlichen Fähigkeiten erwerben, um an Seminaren teilnehmen zu können, in denen ausschließlich Latein gesprochen wird. Besteht an einer Philosophischen Fakultät Wahlfreiheit, so kann es geschehen, dass ein Oberseminar zu dem Werk „De trinitate“ von Augustinus allein deshalb nicht belegt wird, weil dort ausschließlich der lateinische Originaltext zu lesen und zu referieren ist. Textkritisch betrachtet, ist es nämlich stets sinnvoll, wenn man in der Lage ist, eine jede Übersetzung mit dem Original vergleichen zu können. Dies kann im Detail höchst aufschlussreich sein – sowohl bezüglich der Originals wie auch in Bezug auf die verschiedenen Übersetzungsvarianten. Von solcherart Überlegungen war das DDR-Abitur während einer Berufsausbildung weit entfernt. Jeder, der sich an einer Betriebsberufsschule über die Bedeutung des Lateins geäußert hätte, wäre vermutlich ideologisch stigmatisiert oder berufspädagogisch diskriminiert worden.

¹⁰ Zu erwähnen sind die Veröffentlichungen zur DDR-Berufsausbildung mit Abitur von Kuhrt, Willi (In: *Die Berufsbildende Schule* 1991) sowie von Kuhrt in „Berufsbildung“ (1996, S.25-27), ferner das „Gutachten über die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“ von Körner, Helge; Wolter, Werner, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (1994) sowie der Aufsatz von Drechsel, Klaus (In: *Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR*. 1996, S.337-394). Alle drei genannten Veröffentlichungen sind im Detail lesenswert, alle drei jedoch zeigen eine gewisse Tendenz der Rezeption, die die Erfolge des Konzepts in den Vordergrund stellt. Auch in der Bundesrepublik gab es zeitweilig eine Diskussion über das Für und Wider von Doppelqualifikationen (vgl. Blankertz, H.: *Verbindung für Abitur und Berufsausbildung* (1977) – Neu in: Schütte, Friedhelm (2024, S.199-208); ferner Dauenhauer, Erich; Kell, Adolf: *Modellversuche zur Doppelqualifikation/ Integration*. Bonn 1990). Vor allem bei Pott, Klaus (Hrsg.): *Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR*. 2023, S.373-376 sowie 605-607) finden sich schließlich wichtige Ausführungen zum Thema. Als weitsichtig erweist sich aus heutiger Perspektive das von Dietmar Waterkamp (geb. 1941) verfasste Buch „Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR“ (Köln 1985). Eine solche

ähnlicher Konzepte an. Endgültige Urteile erscheinen schwierig – die Entwicklungen im Zeitalter digitalisierter Bildungsgänge machen neue schulartenübergreifende Kombinationen möglich, die früher allein aus räumlich-zeitlichen¹¹ Gründen als unrealistisch erschienen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass jetzige Generationen über einen anderen Stand an allgemeiner Bildung verfügen, als dies bei Einführung der Berufsausbildung mit Abitur am Ende der 50er Jahre der Fall war.

Aus heutiger Sicht handelt es sich bei dem in der DDR praktizierten Modell der „Berufsausbildung mit Abitur“ um ein schillerndes Konzept, von dem man nicht genau sagen kann, ob es tatsächlich durchweg ein Erfolgsmodell gewesen sei. In der Tendenz deuten die diesbezüglichen Veröffentlichungen (vgl. Körner; Wolter 1994) und Drechsel (1996) eine zu positive Bewertung an. Eine ausgewogene¹² Darstellung der

ausgewogene Studie über das DDR-Bildungswesen war für die damalige Bundesrepublik keineswegs selbstverständlich.

¹¹ *Theoretisch ist es möglich in einer asynchronen Form neben einer Berufsausbildung – selbstverständlich in Präsenz – eine Hochschulreife auf der Grundlage von Online-Lehrveranstaltungen zu erwerben, wobei die Abiturprüfungen zumeist als Präsenzklausur stattfinden. Das Digitale Abendgymnasium existiert ausschließlich virtuell und es sind mithin Aufgaben zu bearbeiten und deren Lösungen einzureichen. Die seit den 70er Jahren existierende Fern-Universität könnte so durch ein Fern-Gymnasium ergänzt werden. Dass dies allen Gewohnheiten eines interaktiven Lehrens und Lernens widerspricht, ist offenkundig: demgegenüber stehen die positiven Effekte, die sich aus den beschriebenen räumlich-zeitlichen Möglichkeiten ergeben.*

¹² *Das Attribut „ausgewogen“ ist nur der Versuch einer anschaulichen Annäherung der Deutungen an die wirklichen Tatsachen. Ideologien können nur wiederum durch Ideologien gedeutet werden, denn nicht selten verleitet ideologisches Denken zu alternativen Ideologien. Unvereinbare Paradigmen stehen sich gegenüber. Nicht zufällig findet man im Umfeld der Paradigmentheorie (vgl. Thomas Kuhn (1922-1996), Imre Lakatos (1922-1974) sowie Margaret Masterman (1910-1986) auch das Wort Wissenschaftsideologien. Eine Rezeption der Schule in der DDR verlangt mithin eine mehrfache Ideologiekritik: jene, die sich auf die in der DDR selbst produzierten Bildungsideologien richtet – und diese, die sich auf deren verzerrte Darstellung und Reproduktion in der heutigen Zeit bezieht. Geradezu ist die von der DDR selbst bewirkte ideologische Verzerrtheit späteren weiteren Versuchen von Verzerrungen unterworfen. Mit zunehmender Ferne wird zudem eine Unterscheidung von Realität und Interpretation immer schwieriger. Und die Interpretationen selbst sind mannigfaltig: man benutzt das DDR-Beispiel so, wie man es gerade braucht. So lässt sich die hilflos wirkende Formulierung von Steffen Mau in seinem kürzlich erschienenen Buch „Uneinig vereint“ gut nach nachvollziehen, wenn er meint: „Ja, was denn nun ...“ (Mau 2024, S.8) Selbst dort, wo sogenannte Zeitzeugen bereit sind, über ihre Erinnerungen zu sprechen, wird man feststellen müssen, dass auch diese nicht frei von Einseitigkeiten in der einen oder anderen Richtung sind. Mitunter ist auch ein Urteil über die DDR aus der Sicht älterer ehemaliger DDR-Bürger häufig mit einem vergleichenden (Vor-)Urteil über die heutige Bundesrepublik verbunden: da mischt sich leicht eine Nostalgie in das Denken, da erscheinen Manchem die damaligen selbst erlebten DDR-typischen Probleme eher trivial gegenüber den gegenwärtig zu bewältigenden globalen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Fragen. Und insofern bleibt nicht selten eben die Frage im Raum stehen: „Ja, was denn nun ..“ – auch bezüglich des Bildungswesens und der umstrittenen Berufsausbildung mit Abitur. Würde es gelingen, dafür zwei gleichermaßen gerechtfertigte Paradigmen zu formulieren, wäre dies ggf. ein diskursiver Fortschritt. Entgegen allen bildungstheoretischen Bedenken kann man erwidern, dass das Modell BmA bis 1990 ja irgendwie und sogar zunehmend immer besser funktioniert hat. Für manchen aber ist dies wiederum ein bloßes ideologisches Urteil, für den*

Entstehung der Berufsausbildung mit Abitur müsste mithin die qualitativen Entwicklungen der 50er und frühen 60er sowie der 70er und der späten 80er Jahre differenzierter untersuchen: Mit der Einführung der 10-jährigen Schulpflicht entsteht 1959 eine andere Qualität allgemeiner Bildung¹³ als in den Jahren zuvor. Auch kann man davon ausgehen, dass seit den 70er Jahren der Nachwuchs an qualifizierten Diplomlehrern für den Abiturunterricht und Diplom-Gewerbelehrern an den Betriebsberufsschulen ein anderes Niveau hatte als zu Beginn.

*Wie auch immer man das Tischtuch ziehen mag,
es ist zu kurz (...)*

2. Logik und Unlogik bildungspolitischer Entscheidungen

Die Kombination beider Bildungsgänge – in welcher Form auch immer – läuft auf einen globalen Entscheidungskompromiss hinaus, worauf zwangsweise weitere und detailliertere Kompromisse folgen: Welche maximale Gesamtzeit überhaupt wäre durch eine Zusammenlegung von zwei völlig verschiedenen Bildungsgängen realistisch? Zwei Jahre plus zwei Jahre erscheinen als unrealistisch, vier Jahre seien zu lang, so das Vorurteil. Weshalb eigentlich zu lang? Ein bloßes Gefühl oder ein rationales Argument? Die Vorentscheidung für eine von vornherein gesetzte Prämisse lautet bei dem 1958 begonnenen Probeversuch definitiv: nicht länger als drei Jahre. Auf der Grundlage dieser pragmatischen Festlegung beginnen restriktive Überlegungen in mehrere Richtungen. Was ist entbehrlich, was möglich, was unstrittig, was denkbar und was vertretbar? Wird die Koalition zwischen Ausbildung und Abitur gelingen?

- 1) Welche Abiturfächer wären **entbehrlich** (u.a. Kunst, Musik, Französisch, Latein)?
- 2) Welche Kürzungen bei weiteren Abiturfächern sind **möglich** (Geographie, Biologie)?
- 3) Welcher Umfang ist **unstrittig** (Mathematik, Physik, Chemie, Deutsch, Russisch)?
- 4) Welche geringfügigen Kürzungen beim berufstheoretischen Unterricht sind **denkbar**?
- 5) Welche Kürzungen der praktischen Ausbildung sind wirtschaftlich **vertretbar**?
- 6) Wie sind die Jahr für Jahr zunehmenden Probleme fehlender Fachlehrer **lösbar**?

anderen eine scheinbar nachweisbare praktische Tatsache, denn es galt in der DDR jene bekannte platte Behauptung, dass das Kriterium der Wahrheit stets die Praxis sei: Und ein Konzept, welches funktioniert, bedarf keiner bildungstheoretischen Rechtfertigung (...)

¹³ Man kann sich die Beziehung zwischen der sozialistischen Schule und der sozialistischen Berufsausbildung zeitweilig als ein Verhältnis zwischen ungleichen Geschwistern vorstellen, auch wegen der seit 1959 bis 1989 bestehenden Allmacht des Ministeriums für Volksbildung, neben dem das Staatssekretariat für Berufsbildung eher ein Schattendasein führte. Zudem besaß die dem Ministerium unterstellte Akademie der Pädagogischen Wissenschaften das Promotionsrecht, was dem Zentralinstitut für Berufsbildung versagt blieb (vgl. dazu Pott, K. (Hrsg.): *Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR*. Bielefeld: wbv, 2. Aufl. 2023, Seite 357-395, insbes. Seite 369).

3. Die beiden Entscheidungslogiken – Zwischen Politik und Pädagogik

Entscheidungslogik 1:

Schritt 1: Es ist darüber zu entscheiden, welche Fächer in welchem Umfang in einer Berufsausbildung mit Abitur unabdingbar sind. Es ist zu begründen, weshalb es zu verantworten ist, dass einige allgemeinbildende Fächer entfallen und weshalb auch beim beruflichen Unterricht Kürzungen notwendig sind. Nur die Pädagogik selbst kann solcherart Entscheidungen wissenschaftlich begründen.

Schritt 2: Sobald die o.g. Entscheidungen feststehen, ist zu ermitteln, welcher Gesamtzeitumfang demnach mindestens erforderlich wäre: erst auf der Grundlage der festgelegten Inhalte kann nachfolgend eine rationale Entscheidung über die Gesamtdauer der Berufsausbildung mit Abitur getroffen werden. Das Ergebnis der Berechnungen könnten 4 Jahre oder auch 3,5 Jahre sowie 3 Jahre sein.

Entscheidungslogik 2:

Schritt 1: Es wird ad hoc eine Vorentscheidung getroffen, wie lange die Gesamtdauer einer Berufsausbildung mit Abitur maximal umfassen darf. Ohne zuvor die inhaltlichen Konsequenzen zu berücksichtigen, wird einheitlich für alle betreffenden Facharbeiterberufe eine Gesamtzeit von drei Jahren festgelegt. Dabei handelt es sich nicht um eine pädagogische, sondern eine politische Entscheidung, die zudem vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Möglichkeiten getroffen wird, denn ein vierjähriges Modell würde der Volkswirtschaft für ein ganzes Jahr weitere Arbeitskräfte entziehen. Hinzukommt die Konsequenz, dass ein längeres Modell auch eine noch höhere Zahl an Lehrkräften erfordern würde.

Schritt 2: Nachdem nunmehr über die einheitliche Gesamtdauer bereits entschieden ist, wird der Umfang aller Inhalte a) des Abiturunterrichts, b) des berufstheoretischen Unterrichts und c) der berufspraktischen Ausbildung kleinschrittig soweit angepasst, bis die Summe der zeitlichen Vorgabe entspricht. Die DDR hat eben diese letztere Entscheidungslogik angewandt, welche den politischen und wirtschaftlichen Argumenten eine Priorität einräumt und denen sich die daraus resultierenden pädagogischen Konsequenzen anzupassen haben.

Was spricht dennoch dafür, dass das Modell gelingen kann:

- a) Ein Abitur parallel zu einer Ausbildung im Betriebs zu erwerben, entspricht dem Selbstverständnis in der Geschichte der Arbeiterbewegung, das sogenannte Bildungsmonopol des Bürgertums zu brechen und Kindern aus Arbeiterfamilien den Zugang zu Universitäten und Hochschulen zu ermöglichen. Gleiches gilt für die Klasse der Genossenschaftsbauern, so dass Arbeiter- und Bauernkinder besonders gefördert werden – so die „*historische Mission der Arbeiterklasse*“ (Marx).
- b) Da der Wille zu einem *Arbeiter-Abitur* der o.g. Tradition entspricht, werden in diesem Sinne alle nötigen gesetzlichen und materiellen Voraussetzungen geschaffen, um das geradezu revolutionäre Ziel erreichen zu können.

- c) Betrachtet man die zeitlichen Bedingungen, unter denen das Modell umgesetzt werden soll, sind folgende Umstände bedeutsam: Abiturschüler haben in der 11. und 12. Klasse einen gewissen Umfang an Ferien, Lehrlinge haben keine Ferien, lediglich begrenzten Urlaub im Jahr. Daraus ergibt sich ein größerer Zeitfond.
- d) Auch eine Vorauswahl der Schüler für eine BmA nach schulischen Leistungen in der 10. Klasse würde dafür sprechen, dass man den Zeitanteil der Ausbildung (normal 2 Jahre) kürzen könne, da die Bemessung der Normalzeit von einem mittleren bzw. durchschnittlichen Leistungsvermögen ausgeht.
- e) Wenn man ferner in den Schulen mit einer BmA gezielt Lehrer für die Abiturfächer und für die Berufstheoretischen Fächer qualifizieren würde, die über eine spezielle Didaktik der BmA verfügen, könnte zudem ein synergetischer Effekt gelingen: Bei guten Lehrern lernen Schüler besser, tiefgründiger und schneller.

Was spricht dagegen:

- a) Vor allem in den ersten Jahren ab 1959 gab es einen akuten Lehrermangel. Für die Betriebsberufsschulen, in deren regionaler Nähe sich keine Erweiterte Oberschule befand, wurden Lehrer der Mittelschulen gewonnen, die parallel den Unterricht in den Abiturfächern übernommen haben. EOS-Lehrer galten dagegen ohnehin als die besten Lehrer der Kreisstadt oder des Landkreises und waren in der Regel unabhkömmlich. In den Fächern Mathematik, Physik und Chemie war es ferner üblich, dass zum Teil Ingenieure der betreffenden Industriebetriebe die Fächer Mathematik, Physik und Chemie in der Abiturklassen übernahmen.
- b) Lehrlinge sind für den Betrieb eine wichtige kalkulierbare ökonomische Größe. Sie sind zudem für anfallende einfachste Produktionsaufgaben einsetzbar, welche von Facharbeitern nicht verlangt werden können. Es ist deshalb insgesamt zu vermuten, dass die Betriebe nicht an Kürzungen des Zeitanteils der praktischen Ausbildung interessiert gewesen sind, denn auch in der BmA sollen vollwertige Facharbeiter ausgebildet werden – ohne Abstriche: die einheitliche Facharbeiterprüfung verlangt eine in Inhalt und Umfang vollständige zweijährige Ausbildung für den Einsatz in einem Betrieb.
- c) Mit dem schrittweisen Übergang der DDR zur Fünf-Tage-Arbeitswoche in der Mitte der 60er Jahre reduziert sich an den Betriebsberufsschulen der Unterricht von 6 auf 5 Tage, während an den Erweiterten Oberschulen die üblichen 6 Unterrichtstage unverändert erhalten bleiben (bis November 1989). Durch die so eintretende zeitliche Verkürzung des Unterrichts an den Betriebsschulen vergrößert sich zwangsläufig die ohnehin existierende Differenz zu den Lehrplänen der Erweiterten Oberschulen weiter: in der BmA kommt es zu weiteren Kürzungen und Verdichtungen.
- d) Die zur Verfügung stehende Zeit für die BmA von 3 Jahren verringert sich seit Mitte der 60er Jahre durch eine dreimalige vormilitärische Lagerausbildung¹⁴

¹⁴ Ab 1970 wurde eine vierwöchige vormilitärische Lagerausbildung auch an den Universitäten und Hochschulen Pflicht, für die weiblichen Studierenden in Form einer Ausbildung in der „Zivilverteidigung“ (ZV) und Rot-Kreuz-Ausbildung (DRK). Im

um je 2 Wochen¹⁵, beginnend bereits vor dem 1. Ausbildungsjahr und dann jeweils vor dem 2. und 3. Lehrjahr. Offiziell wurde diese 1981 auf „17 Tage“ reduziert, allerdings hatten die Funktionäre der *Gesellschaft für Sport und Technik (GST)* und die einbezogenen Angehörigen der Armee wegen einer qualifizierten Schießausbildung ein praktisches Interesse an einer längeren Lagerausbildung in speziell dafür eingerichteten paramilitärischen Anlagen und zweckentfremdet genutzten Kinderferienlagern mit Barackenunterkünften u.ä.

- e) Die schriftlichen Abiturprüfungen (Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch und Russisch) sind mit denen der EOS identisch, hier sind keine Abstriche möglich. Die BmA muss sichern, dass zumindest für diese Schwerpunktfächer vor allem ein Bestehen der Prüfungen ermöglicht wird. Damit findet bezüglich der ohnehin reduzierten Fächer eine nochmalige Konzentration auf wenige Prüfungsfächer, vor allem im 3. Ausbildungsjahr¹⁶ statt: die Hochschulreife besitzt, wer die Abiturprüfungen bestanden hat. Das allein zählt.

Exkurs: Arbeiter-Abitur

Die Nachgeschichte nach 1990 vermeidet das auszusprechen, was die DDR wirklich war: Wenn eine Berufsausbildung mit Abitur in der Bundesrepublik eine Chance haben soll, dann darf sie nicht den Geruch eines Arbeiter-Abiturs haben. Denn genau dies war der tiefere Sinn der 1959 in der DDR eingeleiteten Reformen. Unter dem Tenor

Lehrerstudium hatte dieser Teil im 4. Semester eine zweifache Funktion: Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer erwarben auf diesem Gebiet Ausbildungs- und Lagererfahrungen, die sie später auch an den Schulen benötigten, da sie selbst als Ausbilderinnen und Ausbilder bei Schülern und Lehrlingen eingesetzt worden sind. Zudem bedarf die Form einer Lagerausbildung ohnehin einer subtilen Betrachtung der dort üblichen Erziehungs- und Sozialisationsmechanismen.

¹⁵ Die seit 1981 für die Berufsausbildung mit Abitur geltende Studententafel legt für die „Vormilitärische Ausbildung/Sanitätsausbildung“ insgesamt für die 3-jährige Dauer einen Umfang von 17 Tagen fest (vgl. Drechsel 1996, S.350 und 352; identisch Kuhrt 1996, S.26). Dort, wo diese allerdings in Form einer Lagerausbildung durchgeführt wurde, kommen für drei Ausbildungsjahre je 12 Tage, also eine Summe von 36 Tagen, einschließlich der Wochenenden, zusammen. Heutzutage neigt man dazu, die Funktion gerade dieses Bestandteils der DDR-Berufsausbildung zu übergehen. Dem ist hinzuzufügen, dass es das erklärte Ziel der Vormilitärischen Ausbildung gewesen ist, die Lehrlinge als Gruppen-, die Besten als Zugführer auszubilden. Diese Zielvorstellung korrespondiert mit der Absicht, dass ein Teil der Absolventen der Berufsausbildung mit Abitur für ein Offiziersstudium gewonnen werden sollte. Während der Lagerausbildung gab es nicht selten Werbegespräche durch Beauftragte der Wehrkreiskommandos bzw. Vertreter der Nationalen Volksarmee. Dort, wo Schießübungen während der Lagerausbildung durchgeführt worden sind, geschah dies häufig in Anwesenheit von Angehörigen der Armee. Die Lagerausbildung hat mithin in dem ihr eigenen Zeitregime zwischen 6 und 22 Uhr eine direkte Erziehungs- und Sozialisationsfunktion in Vorbereitung auf den Wehrdienst bzw. ein Offiziersstudium.

¹⁶ Die 1981 erlassene Anweisung über die Berufsausbildung mit Abitur legt nicht zufällig für das letzte Ausbildungsjahr 21 Wochen fest, die ausschließlich für die Vorbereitung der Abiturprüfungen zu nutzen sind. Dies entspricht etwa einem Zeitraum von Dezember bis Mai, da im Februar wegen der Winterferien kein Abiturunterricht stattfindet. Die Vorstellung eines so entstehenden „Notabiturs“ ist nicht abwegig. Das 3. Schuljahr soll das nachholen, was in den vorausgegangenen Jahren zu kurz kam.

einer Brechung des bürgerlichen Bildungsmonopols richtete sich das nunmehrige sozialistische Bildungswesen bewusst auf die Kinder aus Arbeiterfamilien. Das, was heute oft leichtfertig „bildungsferne Schichten“ genannt wird, war auch in der DDR ein gewisses Problem. Der permanente Mangel an Arbeitskräften ließ dem Schichtarbeiter und der Fabrikarbeiterin nicht sehr viel Zeit für Bildung im weitesten Sinne. Daraus entstand der politische Wille, dass mit einer Verknüpfung von Beruf und Abitur ein völlig neues Bild eines Arbeiters entstehen würde: das Arbeiter-Abitur erscheint als direkter Gegensatz zum bürgerlichen Gymnasium. Um den Anteil von Arbeitern in der sozialistischen Intelligenz zu erhöhen, werden deshalb bereits bei der Zulassung zu den Erweiterten Oberschulen und der Immatrikulation zur Hochschule Kinder aus Arbeiter- und Bauernfamilien bevorzugt. Es gibt zahlreiche Fälle, in denen deshalb Bewerber anderer sozialer Schichten abgelehnt worden sind, u.a. auch wegen religiöser Bindungen. Häufig blieb für diese Jugendlichen als einzige Alternative die Volkshochschule – allerdings als der längere Weg zum Abitur. Indes: Die Bindung einer Zulassung¹⁷ an die Zugehörigkeit zur Klasse der Arbeiter und Genossenschaftsbauern entspricht dem Arbeiter-und-Bauern-Staat. Und ist in diesem Sinne konsequent. Der Staatssozialismus errichtet sein Gewaltmonopol auch auf der Grundlage bestimmter bildungspolitischer Voraussetzungen und Bestimmungen. Und das Bildungsmonopol der Arbeiter wird zu einer wichtigen Stütze der sogenannten „Diktatur des Proletariats“ (Lenin). Wer dies bei der Betrachtung der Berufsausbildung verschweigt, gelangt niemals zum Kern der Prinzipien des DDR-Bildungswesens: der Arbeiter-und-Bauern-Staat gleicht einem Heiligtum, das Menschenbild einer Ersatzreligion. Und so ist auch das Konzept der Berufsbildung mit Abitur ideologisch aufgeladen. Das mag der Grund sein, dass man ein solches Arbeiter-Abitur öffentlich nicht kritisieren durfte.

4. Berufsausbildung mit Abitur – Integration oder Addition

Welcher Art sind die seit 1946, dann 1959, dann 1965 praktizierten und ab 1990 die gegenwärtig entwickelten Modelle – drei Jahreszahlen, drei Bildungsgesetze, gefolgt von den Schulgesetzen der neuen Bundesländer und mit der Wende die Wiedereinführung des 1933 abgeschafften Gymnasiums. Welch ein langer Schulweg (...) Die historisch gewachsene traditionelle Trennung der beiden Institutionen Oberschule und Berufsschule verleitet dazu, auch die Teile der Allgemeinbildung und Spezialbildung getrennt zu betrachten und von additiven Vorstellungen einer Verbindung auszugehen: die Oberschule ist die Domäne der Allgemeinbildung, die Berufsschule eine Einrichtung der Spezialbildung (allerdings mit wenigen

¹⁷ Dabei kommt es zu fragwürdigen sozialen Definitionen, um diese Prinzipien einer Zulassung zum Abitur bzw. zur Hochschule zu legitimieren. So zählten Kinder von Offizieren der Herkunft nach zur Arbeiterklasse, obwohl das Studium an einer Offiziershochschule oder der Militärakademie eigentlich die Zugehörigkeit zur sozialistischen Intelligenz bedeutet. Im Selbstverständnis der betroffenen Familien folgt dies der Identität, dass ein Offizier den (nicht unberechtigten) Standpunkt vertritt, dass Sohn oder Tochter allein dadurch benachteiligt würden, weil der Vater einen militärischen Beruf ergriffen hat. Damit wird das Bildungsproblem mit politischen Maximen überladen, worauf die Pädagogik eigentlich nichts zu entgegnen vermag. Dass in der DDR derartige Sonderregelung und Bevorzugungen den Unwillen der Bürger verstärkt haben, steht außer Frage.

allgemeinbildenden Fächern). Um ein **additives Modell** würde es sich handeln, wenn Abitur und Ausbildung ohne jegliche Akzentuierungen (Kürzungen, Relativierungen, Streichungen) zusammengefügt werden: eine Addition würde zwangsläufig zu einer Summe von 4 Jahren führen. Um additive Bildungswege handelt es sich übrigens auch dann, wenn Jugendliche zunächst das Abitur an einer Erweiterten Oberschule (oder einem Gymnasium) erwerben und danach eine Berufsausbildung absolvieren, bevor sie ein Studium beginnen. Allerdings ist es in diesem Fall mit Zustimmung des Ausbildungsbetriebes möglich, dass Abiturienten früher als erst nach zwei Jahren die Facharbeiterprüfung abschließen, indem ihnen Teile des berufstheoretischen Unterrichts bereits als absolviert anerkannt werden. Dennoch werden solcherart additive Modelle trotz ihrer Länge häufig gewählt, um im eigenen Lebensweg verschiedene Bildungsmöglichkeiten zu verknüpfen. Nicht zufällig spricht man auch von einem sogenannten „Zweiten Standbein“.

Oder es wird von Anfang an bewusst ein **integratives Modell** verfolgt – hierbei wird das Abitur in eine Berufsausbildung integriert: nicht nur räumlich-zeitlich, nicht nur als Stundenplan in einen bestehenden Ausbildungsplan, sondern als ein entstehendes neues Ganzes. Ein solches Konzept liegt dann vor, wenn von vornherein bei der Konstruktion des Curriculums die möglichen synergetischen Chancen berücksichtigt werden: Abiturfächer und berufstheoretische Fächer stehen demnach nicht losgelöst nebeneinander, sondern beeinflussen sich, durchdringen einander und nutzen beim Lernen wechselseitig die organischen Zusammenhänge von Inhalten und Methoden. So trägt z.B. ein größeres mathematisches und naturwissenschaftliches Erkenntnisvermögen dazu bei, berufstheoretische Inhalte tiefgründiger und nachhaltiger verstehen zu können. Zugleich führt eine praktische Anwendung technisch-technologischer Theorien dazu, die Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse überzeugender zu begreifen. In einer Berufsausbildung mit gymnasialen Inhalten stellt sich somit ein anderes Theorie-Praxis-Verständnis her, als aus der Fernsicht der Erweiterten Oberschule oder eines Gymnasiums mit nur geringen betrieblichen Erfahrungen während des polytechnischen Unterrichts, deren Intensität zudem von den Produktionsbedingungen in den Betrieben bestimmt werden.

*Ein unvollkommenes Abitur ist nichts,
eine brauchbare Ausbildung wenigstens etwas.*

5. Das zweifach Besondere – zwischen Allgemein- und Spezialbildung

Gewöhnlich betrachtet man das Konzept einer Berufsausbildung mit Abitur als eine bloße Verbindung von Allgemein- und Spezialbildung. Diese eher übliche und verkürzte Vorstellung hat offenkundig wenig dazu beigetragen, die inneren funktionalen Zusammenhänge zwischen einem Abitur und einem Beruf zu erhellen und ihre Wandlungen zu rekonstruieren, denn nicht mehr und nicht weniger handelt es sich um ein Aufeinandertreffen zweier Welten: die *Bildungswelt* der Wissenschaften und die *Erfahrungswelt* der Berufe. Als gebildet galt früher, wer einer Bildungswelt entstammt. Brauchbar und ein nützliches Glied der Gesellschaft aber ist jener, der als

ein angesehener Meister eines praktischen Berufes gilt. Die von dem in der Berufsbildung vergessenen Pädagogen Peter Villaume (1746-1825) seinerzeit vorgenommene Gegenüberstellung von *Vollkommenheit* und *Brauchbarkeit* war der Reflex einer Polarisierung, die im Zeitalter der Aufklärung offenkundig wird: welche Bildung solle der aufgeklärte Mensch besitzen? Der Titel liest sich wie eine unnachgiebige Frage, gerichtet an die DDR-Berufsausbildung: „*Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei?*“ (...) Der Kompromiss sucht verzweifelt eine Mitte zwischen absoluter Vollkommenheit und absoluter Brauchbarkeit. Nicht uninteressant ist der Gedanke, dass höchste Vollkommenheit auch Grundlage höchster Brauchbarkeit¹⁸ wäre: das Menschenbild eines Landes wird darüber entscheiden, ob man mehr zu der einen oder der anderen Seite neigt. Nach dem Krieg ist der Weg zu menschlicher Vollkommenheit ein Weg über die elementarsten Voraussetzungen der Brauchbarkeit jener Menschen, die den Krieg überlebt haben. Mit dem 59er Bildungsgesetz wird dann das neue Menschenbild festgeschrieben: die Sozialistische allgemeinbildende polytechnische Oberschule erzieht den neuen Menschen – Leitbild auch der *Erziehung in den Abiturklassen* der Berufsausbildung. Die DDR ersetzt das Ideal der Aufklärung und den Begriff *Vollkommenheit* durch das Konstrukt der *Allseitigkeit* einer gebildeten sozialistischen Persönlichkeit – eine pädagogische Utopie. Und auch die Forderung von Immanuel Kant, dass man den Mut zum Gebrauch der eigenen Vernunft haben muss, kommt darin nicht vor. Alsbald macht die DDR schließlich die Erfahrung, dass sich Charaktere auch außerhalb¹⁹ der sozialistischen Schule entwickeln: das System schließlich bricht zusammen. Und mit ihm die Vorstellung eines Abiturs sozialistischer Prägung. Die Idee eines Arbeiter-Abiturs wird für immer begraben. In der Gegenwart gilt eher, dass man allein von Bildung nicht leben kann, von einem nützlichen Beruf immerhin: Bildung muss sich vermarkten lassen. Und so wird auch das Abitur zu einer Art Vorstufe der „akademischen Berufsausbildung“. Man muss sehen, dass auf diese Weise aus einer Universität keine „Berufsschule“ für Akademiker entsteht.

Waren *Vollkommenheit von Bildung* und *Brauchbarkeit von Ausbildung* in früherer Zeit streng voneinander getrennt, so haben sich seither mannigfaltige Kombinationen – und *Kombination von Kombination* – entwickelt. Seit nahezu zweihundert Jahren wird über Chance und Schicksal der Verknüpfung von Bildungsgängen diskutiert. Reduziert man die pädagogischen Überlegungen immer wieder nur im Sinne von

¹⁸ Folgende Fallunterscheidungen sind denkbar: 1) Ein brauchbares Abitur und eine brauchbare Ausbildung sind eine brauchbare Bildung für das gesamte Leben. 2) Die Vollkommenheit eines Abiturs und die Vollkommenheit einer Ausbildung ergeben einen hohen Grad an vollkommener Bildung. 3) Ein unvollkommenes Abitur und eine unvollkommene Ausbildung bleiben auch insgesamt unvollkommen. Und: 4) Ein unvollkommenes Abitur ist nichts, eine brauchbare Ausbildung wenigstens etwas.

¹⁹ Das Buch „Das schweigende Klassenzimmer“ (1996) von Dietrich Garstka sowie der gleichnamige Film beschreiben, wozu ein Staat fähig ist, wenn Schüler beginnen, ihre eigene Vernunft zu gebrauchen. Eine gesamte Abiturklasse wird im Zusammenhang mit den Entwicklungen in Ungarn 1956 zwangsweise aufgelöst. Mehrere Jugendliche verlassen das Land und gehen in den Westen. Andere bleiben. Nach 1989 sehen sie sich wieder (...)

Kerschensteiner, Spranger und Litt allein auf das sogenannte Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung, so ist man selten zu der wirklichen Dialektik von Allgemeinem (im Verstand) und dem Besonderen (in der Urteilskraft) vorgeedrungen. Vielmehr erweist sich die Komplexität von Abitur und Beruf als Schlüssel für das Verständnis von allen diesbezüglich möglichen inhaltlichen und räumlich-zeitlichen Verknüpfungen. Die sich nach der klassischen Diskussion der 20er Jahre weiter verengende Sichtweise könnte durch einen neuen Ansatz überwunden werden: Abitur und Beruf werden gerade nicht als eine Beziehung von Allgemeinem und Besonderen aufgefasst, sondern beides sind originäre Formen des Besonderen. Aus der Verknüpfung einer Berufsausbildung mit einem Abitur würde demnach eine völlig neuartige Besonderung entstehen, die sich aus zwei eigenständigen Bildungsformen zusammensetzt. Zugespißt: aus der Verbindung von zwei Spezialbildungen entsteht eine neue spezifische Form von Bildung, keine neue Spezialbildung! Man hatte früher das humanistische Abitur als höchste Ausprägung der Allgemeinbildung bewertet, was insofern schlüssig war, wenn man sich dieses als zeitliche Verlängerung der vorausgehenden Schule betrachtet. Das pädagogische Denken war mithin der Schule verhaftet, nicht dem Beruf. In anderer Perspektive war und ist das Abitur allerdings schon immer durch die Alten Sprachen eine einmalige Form einer exklusiven Spezialbildung gewesen. Erst durch die Zuerkennung der Prüfungsberechtigung für Realgymnasien, Oberrealschulen und Gewerbeschulen sind die Anforderungen an eine Matura im 19. Jahrhundert weiter spezialisiert und ab 1933 auf ein Minimum²⁰ reduziert worden. War das Latein jene Barriere, die Laien von Gelehrten trennte, so sind neuartige Selektionen nötig. Diese übernimmt an den Realanstalten die höhere Mathematik, eine Barriere, die Laien und Wissenschaftler teilt.

Die Betonung einheitlicher Prüfungsanforderungen zwischen humanistischen und Realgymnasien wird sofort relativiert, wenn man berücksichtigt, dass dies punktuell nur für die schriftlichen Abiturprüfungen gilt, wobei schon die Abituraufsätze zwischen humanistischem und den anderen o.g. Schularten Unterschiede aufweisen dürften. Wenngleich in der Gegenwart die Klausuren in Mathematik, Physik und Chemie eine gewisse Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit innerhalb aller Abiturformen darstellen, so wären bei einem aufmerksamen Vergleich dieser und jener Abituraufsätze mit Sicherheit Unterschiede feststellbar: wer drei Jahre in einem Beruf gearbeitet hat, bearbeitet ein Abiturthema anders als ein Gymnasiast.

²⁰ Man kann sehr darüber streiten, ob die an einer Nationalpolitischen Lehranstalt (NAPOLA) oder einer Adolf-Hitler-Schule erworbene Hochschulreife überhaupt noch mit der bürgerlichen Matura vergleichbar ist (vgl. *Eliteschulen unterm Hakenkreuz. Interview mit Max Klüver (1909-1998). Hörbuch*). Reif ist nicht allein der, welcher über die nötige Bildung verfügt. Als gereift und tüchtig gilt jener Abiturient, der politisch erzogen ist. Und es ist schließlich der Abituraufsatz, in welchem der Jugendliche diese ideologische Reife nachzuweisen hat. In diesem Zusammenhang sei auf eine Sammlung von Abituraufsätzen verwiesen, die zwischen 1934 und 1942 am Gymnasium Berlin-Steglitz geschrieben worden sind. Vergleiche den Abdruck von 16 Aufsätzen in: Sauer, Bernhard, *Abituraufsätze im Dritten Reich*. Berlin 2012, S.18-117). Neben den Klausuren sind die beigefügten Urteile und Begründungen von in der Regel zwei Gutachtern eine notwendige Ergänzung für den Leser und wegen ihrer Ambivalenz zum Teil höchst aufschlussreich.

Die behauptete Einheitlichkeit der Prüfungen scheint endgültig das letzte und messbare Kriterium einer Gleichwertigkeit verschiedener Formen einer Hochschulreife zu sein. Daraus kann die falsche Strategie entstehen, dass es eigentlich nur darauf ankomme, eine Berufsausbildung mit Abitur so auszurichten, um die Prüfungen bestehen zu können: dies aber wäre keine Bildung in den Wissenschaften mehr, sondern ein algorithmisches Abrichten auf Prüfungsanforderungen. Aus dem an eine Berufsausbildung geknüpften Abitur wird eine Ausbildung für eine Prüfung. Dass sich damit die Gefahr einer Halbbildung verbindet, ist offenkundig. So, wie jede Gesellschaft ein notwendiges Niveau an Bildung definiert, so gibt es in jeder Gesellschaft auch typische Formen von Halbbildung – und, was noch gefährlicher ist, Formen von Scheinbildung: Halbbildung lässt sich technisch leichter erkennen als eine vorgetäuschte und nur scheinbare Bildung, die ihre Unbildung hinter einer raffinierten Rhetorik versteckt. Erst ein feinschrittiges Nachfragen würde ermitteln können, ob das Denken Tiefe hat. Tiefe beginnt mit der Unterrichtssprache. Das Lernen erlangt Tiefe und Nachhaltigkeit, wenn der akademische Vortrag tief und nachhaltig ist. Die Vorlesung und der Unterricht in den Abiturfächern muss größere Zusammenhänge in den Blick nehmen, als nur jene, die für eine Klausur zumutbar sind. Versteht man unter einem nachhaltigen Studium nur eine Nachhaltigkeit, die bis zum Zeitpunkt der Prüfung ausreicht, dann verfehlen Abitur und Universität ihren selbst gesetzten Anspruch: gelehrt wird letztlich nur noch das²¹, was gewöhnlich geprüft wird.

Jeder Bildungsgang enthält ein Maßverhältnis an Allgemeinem und Speziellen. Das Originäre besteht weder in der Ausschließlichkeit des Einen noch des Anderen. Bildung hat jener, der aus den für ihn allgemeinen und speziellen Inhalten sein geistiges Gebäude konstruiert. Bildung ist die je einmalige Synthese theoretischer Grundlagen und praktischer Anwendungen. Dadurch wird offenkundig, dass sich auch eine Berufsausbildung mit Abitur nicht aus einer Summe von Allgemeinbildung (Fächer) und Berufsbildung (Arbeitstätigkeiten) zusammensetzt, sondern sich hier zwei Besonderungen in einer auch besonderen Weise durchdringen. Erst dann, wenn von vornherein diese Eigenart einer Berufsausbildung mit Abitur grundlegend beachtet wird, kann eine inhaltliche und räumlich-zeitliche Konstruktion gelingen, so dass das Ganze nicht als ein schlechter Kompromiss, sondern vielmehr als wegweisende Form einer qualitativ neuartigen Hochschulreife erscheint. Rückblickend lässt sich vermuten, dass man 1958 bei der Projektierung eines Abiturs an den Betriebsschulen diese bildungstheoretische Stufe des Selbstverständnisses übersprungen und schlechthin mit den additiven und subtraktiven Manipulationen begonnen hat. Die Aufgabe besteht genau nicht in einer Addition von Summanden, sondern eher in der Lösung eines „Bestimmten Integrals“ unterhalb einer je

²¹ Diese Gefahr besteht auch an den Universitäten und Hochschulen. Mit der Zunahme an Tutorien als willkommener Ersatz für aufwendige Seminare, verkürzt das Tutorium nicht selten mechanistisch die Inhalte lediglich auf die üblichen Klausurfragen. Der Tutor, der selbst durch diese Schule der Klausuren gegangen ist, hat ein Gespür dafür erworben, welche Inhalte wichtig und welche entbehrlich sind. Während die Vorlesung mit Einführungen und Hinführungen beginnt und auf Zusammenhänge hinarbeitet, reduziert manches Tutorium das Lernen ausschließlich auf jene Antworten, die man bei der einen oder anderen Klausurfrage parat haben muss, eine Art *training by the job* (...)

einmaligen Kurve des Lernens als Funktion $y = f(t)$. Das, was in einem Lehr- und Stundenplan an allgemein- und berufsbildenden Fächern voneinander getrennt wird, geht im Denken der Lernenden ohnehin eine konstruktive Synthese ein, die auch ohne Zutun des Lehrers zustande kommt. Will man die Nachhaltigkeit eines so entstehenden kognitiven Synthese erhöhen, dann müssten die räumlich-zeitlich getrennten Inhalte in ihrem inneren Zusammenhang gelehrt werden. Dies aber würde einen anderen Lehrer erfordern, als die eher analytisch orientierten „Fächer-Lehrer“: man lehrt seine zwei oder drei Fächer, das ist alles! Das ist nicht wenig, aber das ist nicht Alles! – Jeder verantwortet das Seine. Wer aber verantwortet das Ganze: denn ein Abitur ist mehr als die Summe von Fächerprüfungen. Auch der Gedanke eines fächerübergreifenden Unterrichts hätte hier mehr als nur eine gelegentliche Berechtigung: wie also müsste demnach auch eine Lehrerbildung (fächerübergreifend) strukturiert sein, damit jene didaktische Denkweise angereichert wird. An den Universitäten werden die Studieninhalte eines allgemeinbildenden Schulfaches weitgehend unabhängig von dem jeweiligen Lehramt gelehrt: für einen Lehrkursus in Philosophie ist es z.B. irrelevant, ob die Zuhörerschaft aus Oberschul-, Gymnasial- und Berufsschullehrern besteht: die Klassische Philosophie kennt keine Differenzierung nach späteren Lehrämtern und Schularten. Die Idee eines fächerverbindenden und schulartenübergreifenden Studiums scheint gescheitert. Menschen sind durch den Fluch der Spezialisierung und fortschreitenden Arbeitsteilung nicht zu einer konstruktiven Synthese von Bildungsinhalten fähig. Das Bemühen um synthetische Zusammenhänge bleibt dem einzelnen Lernenden überlassen. Worin also würde dann die didaktische Funktion der Lehrenden bestehen müssen? Bevor Lernende das Phänomen des fach- und berufsübergreifenden Bildungsgedankens verstanden haben, müssen zunächst Gymnasiallehrer sowie Lehrkräfte des berufstheoretischen und berufspraktischen Unterrichts diese Ganzheitlichkeit begreifen: nur wer selbst synthetisch (und nicht abstrakt analytisch) denkt, wird andere von der Wichtigkeit ganzheitlicher Bildung überzeugen können.

Woraus dieses Ganze letztlich besteht, ist nicht nur einer Frage der *Inhalte*, sondern nicht wenig auch ein Problem der *Methode*. Wenngleich es schwierig ist, universelle Zusammenhänge zwischen sehr verschiedenen Bildungsinhalten zu überschauen, so ist es dennoch nicht unwichtig, die allgemeinen Methoden des Denkens so zu lehren, dass sie eine Logik ergeben, die gleichermaßen für das Abitur und für den Beruf Geltung besitzen. Damit tritt eine zumeist wenig beachtete funktionale Bedeutung der Matura in den Vordergrund: eine Hochschulreife besteht nicht allein aus einem gediegenen Wissen in einem jeden Fach, sondern in einem gefestigten Können der Anwendung des logischen Schließens (Vernunft) und der Fähigkeit ihrer Anwendung auf das Besondere (Urteilkraft): erst die Einheit von Inhalt und Methode ergibt geistige Reife. Jener ist auf ein Studium vorbereitet, der die nötigen Methoden wissenschaftlichen Arbeitens beherrscht. Dass es dafür im Abitur nach wie vor keine Fachprüfung gibt, ist fatal.

Die eigentliche Bildung besteht in der Methode. Jede Methode aber braucht einen Inhalt, woran sie erworben wird. Und nur wenige Methoden sind es, die einer Vielfalt von Inhalten gegenüberstehen [...] Wird die Pädagogik diese Paradoxie bewältigen?

6. Methoden-Transformation – die andere Didaktik

Neben den inhaltlichen Berührungen zwischen diesen und jenen Fächern und Berufen gibt es ein Potential, welches möglicherweise noch wirksamer ist als eine bloße funktionale Berührung von Inhalten: dies ist die Universalität der Methoden. Wenn es gelingt, im Abiturunterricht jene Erkenntniswegstrukturen anwendungsbereit zu vermitteln, die in allen schulischen, beruflichen und später universitären Bereichen anwendbar sind, dann könne eine Nachhaltigkeit erreicht werden, die beachtenswert ist und deshalb auch überzeugend für das Modell spricht. Weniger manche Inhalte sind in Bezug auf spätere Ansprüche nachhaltig wirksam, sondern vielmehr sind es die Methoden des Denkens und Urteilens, die einen wirksamen Beitrag allseitiger Bildung leisten. In den meisten Lehrplänen gibt es jenes Stoffgebiet, in dem einem Abiturienten gewisse erkenntnistheoretische Grundlagen vermittelt werden, mit welcher Nachhaltigkeit dies aber geschieht, bleibt offen. Möglicherweise ist eine solche Methodenbewusstheit des Lehrens am Gymnasium stärker ausgeprägt als in einer Berufsausbildung mit Abitur. Und in den Ausbildungsordnungen für den berufspraktischen Unterricht fehlt eine solche „Erkenntnistheorie“ ohnehin: wir verfügen ggf. über eine abiturtypische Erkenntnistheorie, es gibt einen Mangel an einer eigenständigen *berufstypischen Erkenntnistheorie*. Es gibt sie, aber sie ist im Einzelnen völlig unbekannt. Und all dies würde zudem auch eine andere Art der Befähigung der Ausbilder und der „Ausbilder der Ausbilder“ voraussetzen.

Die am Gymnasium im 19. Jahrhundert verbindliche *Philosophische Propädeutik* war immer auf das Gymnasium beschränkt geblieben, nur in ganz wenigen einzelnen Fällen findet sich dieses Fach als Unikat auch an Realgymnasien und Oberrealschulen vor. Die Philosophie als Schulfach wird dann 1933 endgültig beseitigt. Und auch bei der Konstruktion einer Berufsausbildung mit Abitur in den 50er Jahren hat ein solcher Gedanke nie wieder eine Rolle gespielt. Das Originäre, was ein Abitur auszeichnen kann und auszeichnen muss, ist halbherzig geblieben: eine Berufsausbildung mit einem halbherzigen Abitur (...)

Das Ungleiche wird als gleichwertig erklärt, das Ungleichrangige als gleichrangig behauptet. Bis man daran glaubt und das Falsche für wahr hält.

7. Zwischen Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit:

Die seinerzeit verabschiedeten gesetzlichen Regelungen und daraus hervorgehenden pädagogischen Veröffentlichungen in verschiedenen Zeitschriften der Jahre 1959 und 1960 werden nicht müde, wieder und wieder die Gleichwertigkeit zwischen einem Normalabitur der Oberschule und dem an einer Betriebsberufsschule erworbenen Hochschulreife zu betonen. Dieser Wunschgedanke täuscht darüber hinweg, dass erst an der Universität später feststellbar sein wird, ob die Absolventen einer

Berufsausbildung mit Abitur tatsächlich gleiche Leistungsvoraussetzungen besitzen wie jene, die das Abitur an einer Oberschule erworben haben. Eine verlässliche Evaluierung oder Längsschnittuntersuchung hat es vermutlich nie gegeben. Allerdings gab es m.W. auch keine diesbezüglichen repräsentativen Kritiken an einem minderwertigen Abitur der betreffenden Absolventen. Das Problem der Gefahr einer Minderwertigkeit einer zuerkannten Hochschulreife war in der DDR durchaus bekannt: Hochschullehrer wussten zum Beispiel sehr wohl, dass eine seit 1949 an einer Arbeiter-und-Bauernfakultät erworbene Hochschulreife ein zumeist lückenhaftes Grundlagenwissen, vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern hinterlässt. Werden während des Studiums solche Lücken nicht geschlossen, kommt es unwiderruflich zur Exmatrikulation, so dass sich solche Modelle als kontraproduktiv erweisen. Diese Erfahrungen²² mit den Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten hat man vermutlich bei der Einführung der Berufsausbildung mit Abitur berücksichtigt.

8. Inhaltsprobleme und Personalprobleme - Personalmangel und Inhaltmangel

Es steht außer Frage, dass es zum Zeitpunkt der Einführung im Jahr 1959 größte Schwierigkeiten einer personellen Deckung des Lehrerbedarfs²³ gegeben hat. Die schwerwiegenden Entscheidungen über die zu verantwortende maximale Dauer einer Berufsausbildung mit Abitur sind direkt verknüpft mit qualitativen Entscheidungen über ein Minimum an zwingenden Abiturfächern und über deren Umfang an Unterrichtsstunden im Vergleich mit den Oberschulen. Daraus ergeben sich rein rechnerisch Größenordnungen über den Bedarf an Lehrern für die Abiturfächer an den Betriebsberufsschulen. Die Entscheidung, a) welche Fächer, b) in welchem Umfang an Stunden und c) an welchen Betriebsberufsschulen in der DDR sowie d) konkret in den 88 ausgewählten Berufen bezüglich der Lehrer für den berufstheoretischen Unterricht insgesamt, ergibt rechnerisch einen nicht zu leugnenden Bedarf an Lehrkräften. Zwei Dinge kommen hinzu. *Erstens*: Begannen 1959 insgesamt 1050 Schüler eine Berufsausbildung mit Abitur, so vervielfacht sich dies bereits mit dem 2. und 3. Ausbildungsjahr, so dass theoretisch nach zwei Jahren ein dreimal höherer Bedarf an

²² Dies sind auch jene Gründe, die dazu führen, dass die entstandenen Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) in den 60er Jahren geschlossen werden, wobei einige wenige gewissermaßen zu elitären Einrichtungen entwickelt worden sind und erhalten bleiben. So wurde die ABF in Halle strategisch profiliert, um dort Abiturienten auf ein Auslandsstudium in der Sowjetunion vorzubereiten.

²³ Deutschland hat offensichtlich bereits seit mehreren Jahrzehnten dauerhaft einen mehr oder weniger anhaltenden Lehrermangel. In einer Mitteilung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) vom 14.10.2024 wird prognostiziert, dass in der Bundesrepublik bis 2030 etwa 110 000 Lehrer fehlen werden. Bereits am 25.01.2023 wurden ähnliche Zahlen veröffentlicht, wonach damals in der Bundesrepublik 12 000 Lehrer fehlten und es in einigen Fächern an den Gymnasien und in den Berufsfeldern an den Berufsschulen zusätzliche Engpässe gibt: man gewöhnt sich an ähnliche Nachrichten der letzten Jahre. Und als Paradoxie erscheint die Tatsache, dass die Wirklichkeit trotz des existierenden Lehrermangels irgendwie und irgendwo dennoch funktioniert.

Lehrern für die Abiturfächer notwendig wird, wie das Datenhandbuch²⁴ angibt (vgl. Köhler 2008, S.61). Bereits 1970 betrug die Zahl der Neuzulassungen für eine Berufsausbildung mit Abitur immerhin 16 000 (ebd.) – die Zahl der nunmehr erforderlichen Lehrer ließe sich leicht ermitteln. *Zweitens*: Ferner ist der Umstand in Rechnung zu stellen, dass mit dem 1959 erfolgten Übergang von einer 8-jährigen Grundschule zu einer 10-jährigen Schulpflicht an den nunmehrigen Polytechnischen Oberschulen zeitgleich mit der BmA ebenfalls ein erhöhter Bedarf an Lehrern²⁵ wirksam wird – im ersten Jahr für die 9. Klassen und dann auch für die 10. Klasse, an deren Ende 1961 erstmals die schriftlichen und mündlichen Abschlussprüfungen an den Polytechnischen Oberschulen und 1962 die Abiturprüfungen an den Betriebsberufsschulen stattfinden. Auch ist es nicht unwichtig, darauf hinzuweisen, dass zudem 1962 in der DDR eine 18-monatige Wehrpflicht eingeführt wird, was sich zunehmend auf die jährliche Deckung des Bedarfs an Lehrern auswirkt. Schließlich: eine Armee mit mehr Soldaten benötigt mehr Offiziere – die Berufsausbildung mit Abitur wird zu einer der wichtigsten Quellen für den notwendigen Offiziersnachwuchs.

Betrachtet man diese sich beeinflussenden Übergangsjahre 1959-1962 im Bildungswesen, so fällt die Möglichkeit einer gewissen Minderung der personellen Probleme auf, wenngleich damit eine halbherzige Entscheidung verbunden ist: Bis 1959 war für die 8-Klassen-Abgänger in der seit 1949 üblichen dreijährigen Berufsausbildung ein Unterricht in Deutsch und Mathematik Pflicht – dafür war ein gewisser Teil an Deutsch- und Mathematiklehrern an den Berufsschulen angestellt oder von Grundschulen an diese tageweise delegiert worden. Mit der Einführung der neuen 9. und 10. Klassen an den Polytechnischen Oberschulen ab 1959 und der Reduzierung der Berufsausbildung von drei auf zwei Jahre wird dieser Bedarf an Lehrern für den allgemeinbildenden Unterricht in den bisherigen drei Lehrjahren

²⁴ Das von Helmut Köhler (gest. 2012), Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, verfasste „Datenhandbuch. Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949-1989“ (Göttingen: Vandenhoeck 2008) im Umfang von 365 Seiten und mit tausenden statistischen Angaben und Anmerkungen versehen, ist ohne Zweifel verdienstvoll und von großem Wert, auch für weiterführende detaillierte Untersuchungen, indem es einen ersten Momenteinblick in die Statistik (!) erlaubt. Ein Datenhandbuch allerdings ist nicht in der Lage, die selbst recherchierten Daten vollständig zu deuten – dies geht über das Vermögen des Autors hinaus. In den Kommentaren ist es dem Autor zum Teil nicht gelungen, die Distanz zu jenen Aussagen zu wahren, die aus der üblichen DDR-Sprache überliefert sind. Wenn es dort heißt, dass die Lehrpläne der Erweiterten Oberschule „in vollem Umfang“ auch für die Berufsausbildung mit Abitur galten, dann ist dies ein Wunschgedanke der DDR und kein Befund aus heutiger Sicht, wenn man weiß, wie groß die quantitativen und qualitativen Einschnitte wirklich gewesen sind. Man muss annehmen, dass dem Autor im Detail die Größenordnungen der Lehrplanreduzierungen seit 1959 weitgehend unbekannt waren – sonst hätte er die genannte Äußerung „in vollem Umfang“ nicht nur relativieren, sondern widerlegen müssen. Da das Datenhandbuch keine statistischen Aussagen über Fächer und Unterrichtsstunden im Vergleich von 1959, 1968, 1981 und 1986 trifft, entsteht für den ungeübten Leser möglicherweise eine falsche Vorstellung über die Realität eines Abiturs in der DDR.

²⁵ Die Statistik vermerkt insgesamt folgende Zahlen für die Lehrer an Allgemeinbildenden Schulen: **1945**: 44424, **1949**: 73021, **1960**: 86313, **1970**: 137963, **1980**: 168849 und **1989**: 167794 (vgl. Köhler 2008, S.342f.) Zahlen für Berufsschulen werden nicht genannt.

überflüssig – so dass, und darin besteht ein gewisser Trick, diese Lehrer nunmehr für den Unterricht in den Abiturfächern an den Betriebsberufsschulen einsetzbar sind. So mag es den Fall gegeben haben, dass ein Lehrer bislang in drei Lehrjahren bei 8-Klassen-Abgängern das Fach Deutsch unterrichtet hat und ab 1959 den Auftrag erhält, den Unterricht in den Abiturklassen zu übernehmen. Damit kommen zumindest in einer Übergangszeit zu den beschriebenen quantitativen Schwierigkeiten empfindliche qualitative fachliche und didaktische Probleme in den Abiturfächern hinzu.

8. Varianten der Hochschulreife – Hauptwege, Nebenwege, Irrwege

Es hat in der Geschichte immer schon verschiedene und darunter auch originäre Wege zur Hochschulreife gegeben, oft ohne gesetzliche Zugangsberechtigungen. Mit der Einführung einheitlicher Abiturprüfungen im 19. Jahrhundert werden die Immatrikulationsvoraussetzungen vereinheitlicht: Das Gymnasium mit einer bestandenen Prüfung in der Oberprima bleibt der Hauptweg. In der SBZ bzw. DDR wird offiziell mit dem Schulgesetz von 1946 der Begriff Gymnasium durch „Oberschule“ ersetzt. Die sich an die 8-jährige Grundschule anschließende Oberschule gilt bis 1959 als Hauptweg zum Hochschulstudium, gleichrangige Nebenwege sind u.a. der Abschluss an einer Arbeiter-und-Bauern-Fakultät, das Abitur an einer Volkshochschule oder einem Abendkurs u.ä. Dieser allgemein anerkannte Hauptweg des Oberschulabiturs gilt uneingeschränkt – bis überraschend an dessen Stelle im 1959 verabschiedeten Bildungsgesetz in §6 nunmehr die Berufsausbildung mit Abitur als der neue *Hauptweg*²⁶ zur *Hochschulreife* proklamiert wird:

- 1) Der bisherige Hauptweg war die 8-jährige Grundschule und die 4-jährige Oberschule.
- 2) Ab 1959 gilt das Modell einer 10-jährigen Oberschule und eine 3-jährige BmA.
- 3) An den Erweiterten Oberschulen soll parallel zur 9.-12. Klasse ein Beruf erlernt werden.

Mit einer für die DDR ungewöhnlich deutlichen Kritik kommt man nach einem Jahr Rückblick zu einer Einschätzung, die eindeutig ist: die 1960 vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI) und dem angeschlossenen „Deutschen Institut für Berufsausbildung der DDR“ im Auftrag des Ministeriums für Volksbildung veröffentlichten Daten belegen vor allem die personellen Schwierigkeiten, den

²⁶ *Der bildungspolitische Wunschbegriff „Hauptweg“ hat schwerwiegende Folgen:*
 1) Die seit 1946 existierende „Oberschule“ wäre demnach nicht mehr der bisherige traditionelle Hauptweg, sondern ab 1959 nach den politischen Vorstellungen nur noch die „Berufsausbildung mit Abitur“: diese andere Art einer Hochschulreife soll vorrangig an den Betriebsberufsschulen erworben werden. 2) Daraus folgt, dass man schrittweise alle personellen und materiellen Ressourcen auf diese betrieblichen Schulen konzentrieren und ggf. umlenken muss. 3) Theoretisch hätte dies zu einer massiven Umsetzung von Lehrern der Erweiterten Oberschulen an die Betriebsberufsschulen kommen müssen, was m.E. nicht geschehen ist! 4) Aus den oben drei genannten Konsequenzen folgt letztlich: die Wunschvorstellung von 1959 hat sich nie erfüllt. Wenngleich der Anteil der BmA- gegenüber den EOS-Abiturienten stetig zugenommen hat, ist dennoch der *Hauptweg* zum Abitur bis 1990 die Erweiterte Oberschule geblieben: der Anteil der BmA-Absolventen beträgt seit 1975 relativ konstant 23-27 %, derjenigen der Erweiterten Oberschulen dagegen konstant etwa 60-65 %. Die EOS hat mithin symbolisch und zahlenmäßig ihr Monopol verteidigt.

Unterricht überhaupt absichern zu können. Demnach gab es noch 1960 insgesamt an den kommunalen und betrieblichen Berufsschulen der DDR nur 2500 Berufsschullehrer, die überhaupt einen Hochschulabschluss hatten (vgl. Deutsches Institut für Berufsausbildung (Hrsg.) 1960, S. 109). Dieser Mangel an fachlicher und didaktischer Qualifikation führt zu der getroffenen Einschätzung, dass der Abiturunterricht an zahlreichen Betriebsberufsschulen nicht ausreichend abgedeckt ist: „Für die Fächer Biologie, Erdkunde, Russisch und Englisch wird zunächst auch weiterhin die Hilfe der Oberschulen in Anspruch genommen werden müssen.“ (ebd. S.110) In vielen Fällen bedeutete dies, dass Lehrer der 9. und 10. Klasse einer Mittelschule den Abiturunterricht an den Betriebsberufsschulen übernommen haben.

Umriss der miteinander zusammenhängenden Probleme: Als typische erkenntnisleitende Probleme erweisen sich zunächst die ungelösten Fragen und bildungstheoretische Bedenklichkeiten. 2) die Rechtfertigung von Kompromissen von Kürzungen in Inhalt und Umfang des modifizierten Unterrichts und 3) das sich daraus ergebende Problem des Personals der Berufsschullehrer und Ausbilder sowie die Folgen für die Lehrerbildung und Ausbilderqualifizierung. Problematisch ist und bleibt auch die 1959 erhobene Behauptung des sogenannten Hauptweges der Berufsausbildung mit Abitur, der indirekt die Erweiterte Oberschule zum Nebenweg zur Hochschulreife erklärt. Man stelle sich die Proklamation in der Gegenwart vor, die das Gymnasium als Nebenweg zur Hochschulreife deklarieren würde.

9. Lehrer und Lehrerbildung

Um es vorweg zu nehmen. Der seit 1959 Jahr für Jahr zunehmende Bedarf an qualifizierten Lehrern für die Abiturfächer an den Betriebsberufsschulen ist während der gesamten Existenz der DDR nie zufriedenstellend gesichert worden, und dies nicht nur quantitativ. Jeder in der Personalplanung erfahrende Mitarbeiter weiß, dass man bereits im zweiten Jahr des Modells etwa die doppelte Anzahl der Lehrer für die Abiturfächer benötigt und so fort. Hinzu kommen die Planvorgaben, dass immer mehr Betriebsberufsschulen in die Entwicklungen einbezogen werden sollten. Beginn der Versuch 1959 zunächst mit 47 Klassen an 47 Betriebsberufsschulen, so sah die Planung der jeweils neu einzurichtenden für die folgenden Jahre folgende Ziel vor: bereits ab 1960 sollten 123 Klassen neu gebildet (Summe dann an den Schulen 170 Klassen), 1961 dann 284 neue Klassen sowie 1962: 290 und 1963: 559 neu einzurichtende Klassen (vgl. Deutsches Institut für Berufsausbildung (Hrsg.) 1960, S.11).

Die sich daraus ergebende Anzahl von Lehrern für die einzelnen Abiturfächer ließe sich ziemlich präzise ermitteln. Keiner der in das Studium von Berufsschullehrern einbezogenen Universitäten wird es möglich sein, Jahr für die Jahr die eigentlich notwendige Anzahl der Diplomgewerbelehrer (Technische Universität Dresden) und Diplomhandelslehrer (Humboldt-Universität Berlin) zu garantieren. Dies lediglich die quantitative Seite des Personalproblems. Die zugleich entstehende qualitative Seite ist m.W. eher sekundär oder überhaupt nie betrachtet worden: man könnte nämlich die Frage stellen, ob es nicht für einen solch besonderen Bildungsgang auch besondere

Lehrer bzw. Lehrkräfte mit einer besonderen fachmethodischen²⁷ Qualifikation geben muss, da schlechthin weder der traditionelle Lehrer der Erweiterten Oberschulen noch der übliche Berufsschullehrer an sich dafür hinreichend geeignet erscheinen. Teils wurde an den Betriebsberufsschulen auf Lehrer der 9.-10. Klasse der umliegenden allgemeinbildenden Schulen oder einer Erweiterten Oberschule (9.-12.Klasse) der Region zurückgegriffen, teilweise auch übernahmen Ingenieure des Betriebes den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften: einem Ingenieur für Elektrotechnik in einem Kraftwerk konnte man zubilligen, Physik zu unterrichten. Ein Ingenieur für chemische Industrie wurde gebeten, das Fach Chemie zu übernehmen. Ein Agraringenieur konnte beauftragt werden, die landwirtschaftlichen Fächer in den betreffenden Klassen Berufsausbildung mit Abitur zu unterrichten. Der hohen fachlichen Qualifizierung steht das Fehlen einer Allgemeinen Didaktik und Fachdidaktik gegenüber. Auch die Frage der Prüfungsberechtigung dieser Lehrkräfte für die Abiturklausuren ist nicht unproblematisch.

*Gleichwertigkeit ist eine bildungstheoretische Kategorie,
Gleichrangigkeit ein bildungspolitischer Begriff.*

10. Doppelte Kürzungen: Die Berufsausbildung und das Abiturfragment

Obwohl bereits von vornherein in der Studententafel ein Wegfall einzelner Abiturfächer sowie Kürzungen bei den verbleibenden Fächern vorgesehen waren, blieb die personelle Deckung ein anhaltendes Problem. Ein rückblickender Vergleich ist auf der Grundlage der 1996 von Willi Kuhrt (geb. 1920), Professor an der Pädagogischen Hochschule Magdeburg, vorgenommenen detaillierten Gegenüberstellung der jeweiligen Stundenzahlen des Unterrichts und Ausbildungstage aufschlussreich (Kuhrt 1996, S. 27). Die Paradoxie ist offenkundig: Trotz mehrerer Kompromisse²⁸ und

²⁷ In der Tat hat es einen solchen Versuch gegeben. In einer „Gemeinsamen Anweisung“ des Ministeriums für Volksbildung und des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen wird 1988 folgendes erlassen: „Anweisung über die Weiterbildung der in der Abiturstufe tätigen Lehrer“, die im Rahmen der obligatorischen Zyklischen Weiterbildung an den Universitäten und Hochschulen stattfindet und sich auf die spezifische „fachwissenschaftliche und fachmethodische“ Weiterbildung der genannten Lehrer richtet. Die Anweisung gilt für Lehrer an den Erweiterten Oberschulen und explizit auch für Lehrer in der Berufsausbildung mit Abitur. Die Anweisung ist mehrfach erschienen, auch in den Verfügungen und Mitteilungen des Staatssekretariats für Berufsbildung (5/1988, S.45 f.)

²⁸ Der größte Kompromiss besteht in der Bemessung der Gesamtausbildungszeit. Die Facharbeiterausbildung dauerte in der DDR in den betreffenden Berufen zwei Jahre, die Abiturstufe an den Erweiterten Oberschulen umfasste die 11. und 12. Klasse, also ebenfalls zwei Jahre. Eine Fusion zu einem integrativen Modell würde demnach vier Jahre bedeuten. In einer fragwürdigen Quadratur des Kreises ist dieser notwendige Umfang auf drei Jahre gekürzt worden. Die nähere Betrachtung zeigt, dass dieser Mangel durch zwei Umstände gemindert worden ist. Die Dauer der berufspraktischen Ausbildung, die bei einer normalen zweijährigen Facharbeiterausbildung 297 Tage umfasst, ist laut Plan bei der Berufsausbildung mit Abitur auf 253 Tage reduziert worden. Hinzu kommt, dass die Schüler an den Erweiterten Oberschulen etwa insgesamt zehn Wochen Ferien im Schuljahr hatten, die Auszubildenden lediglich eine bestimmte Anzahl an Urlaubstagen. Dieser scheinbare Ausgleich fiel allerdings nicht ins Gewicht, da an den Erweiterten Oberschulen auch am

den sich daraus ergebenden Widrigkeiten eines vollwertigen Abiturs sollte diese Form des Hochschulzugangs zu einem bildungspolitischen und curricularen Erfolgsmodell entwickelt werden. Die in der Zeitschrift „*Berufsbildung*“ von Kuhrt 1996 veröffentlichte Darstellung der Inhalte und Strukturen der Berufsausbildung mit Abitur ist ohne Zweifel hilfreich, um sich eine Vorstellung des Ganzen machen zu können. Was Kuhrt allerdings verschweigt, ist die Tatsache, dass das Modell seit 1959 mehrfachen Kürzungen unterworfen war (Kuhrt 1996, S. 26), zudem diese ohnehin schmerzvollen Kürzungen der Anfangsphase weiteren Restriktionen ausgesetzt waren. Unter der Hoheit des Ministeriums für Volksbildung war man 1959 bei Einführung der Berufsausbildung mit Abitur offensichtlich von Größenordnungen des Unterrichts ausgegangen, die sich letztlich nicht verwirklichen ließen. Hat man 1959 mit 1070 Auszubildenden in den Klassen Berufsausbildung mit Abitur begonnen, so sah der „Siebenjahrplan“ bis 1965 bereits seine Steigerung auf 26562 Neuaufnahmen vor (vgl. Deutsches Institut für Berufsausbildung (Hrsg.) 1960, S.11). Die Planvorgaben sind nie erreicht worden: für das Jahr 1970 sind lediglich 16000 Neuzulassungen belegt (vgl. Köhler 2008, S.61).

Eine Analyse der Berufsausbildung mit Abitur muss von zwei sich überlagernden Grundproblemen ausgehen: die mit den inhaltlichen Kürzungen und der vorgegebenen Gesamtzeitdauer von drei Jahren verbundenen personellen Probleme: Jede Erweiterung der Zahl der Abiturfächer, der Höhe der Unterrichtsstunden und der Verlängerung der Ausbildungsdauer wäre mit einem erhöhten Personalbedarf verbunden gewesen. So wäre m.E. allein deshalb eine jede Diskussion über einen Unterricht in einer weiteren Fremdsprache (Französisch, Latein) als abartig²⁹ empfunden worden. Man sagt mitunter: Wie auch immer man das Tischtuch zieht, es ist und bleibt zu kurz. Insofern ist die 1996 getroffene Behauptung von Kuhrt nicht haltbar, wenn er wörtlich feststellt: „Es galten ohne Einschränkung die Lehrpläne der Abiturstufe“ der Erweiterten Oberschule (ebd.). Die tatsächlichen Stundenzahlen im Detail im Vergleich der Berufsausbildung mit Abitur (BmA) von 1959³⁰ und 1981 sowie

Sonnabend Unterricht erteilt worden ist, während ab 1966 jeder zweite, ab 1967 jeder Sonnabend für die Auszubildenden arbeits- und unterrichtsfrei war.

²⁹ *Aus einer Lebenserinnerung eines Absolventen der Berufsausbildung mit Abitur von 1969 bis 1972 als „Elektromonteur“ in einem Kraftwerk ist überliefert, dass jener Jugendliche die Absicht geäußert habe, dass das Fach Latein in den Stundenplan aufgenommen werden soll, belächelt worden ist. Die Reaktionen waren entweder diskreditierend oder herablassend: eine derartige Vorstellung eines Betrieblichen Abiturs befand sich außerhalb jeglicher Reichweite der Vorstellungskraft der Schulleitung und Lehrer.*

³⁰ *vgl. Deutsches Institut für Berufsausbildung (Hrsg.): Berufsausbildung in der Deutschen Demokratischen Republik (Berlin 1961, S. 84). Anzumerken ist, dass 1961 das DIB dem Ministerium für Volksbildung unterstand, so dass der Plan einer „Berufsausbildung mit Abitur“ maßgeblich aus der Sicht der Hochschulvorbereitung zustande gekommen ist. So erklärt sich möglicherweise der deutlich höhere Anteil der Unterrichtsstunden der Abiturfächer von 2501 ab 1959. Dieser Schwerpunkt verschiebt sich allerdings später, woraus eine Reduzierung um immerhin 700 Stunden resultiert: von 2501 auf 1782 – zum Teil zugunsten des Berufstheoretischen Unterrichts.*

diese in Relation zu dem ab 1980³¹ geltenden Stundenplan der Erweiterten Oberschulen (EOS) sprechen für sich und relativieren einige der oben genannten Behauptungen in beträchtlichem Maße.

BmA	Ma	Phy	Ch	Bio	Geo	Deu	Ru	Eng	Ge	St	Sp	Abi-Fä	bthU	bprU
1959	369	205	164	205	82	287	246	410	164	123	246	2501	451	2828
EOS	407	222	222	222	74	296	222	222	185	74	148	2624	-	-
BmA	324	198	162	63 oder 63	198	234	198	198	108	99	198	1782	648	2024
EOS: 40Wo	400	240	200	160 + 80	280	320	280	280	120	120	160	2360	-	-

Die Stundenzahlen für die BmA entsprechen den Verordnungen³² von 1959 sowie den zentralen Festlegungen der „Anweisung³³ zur Berufsausbildung mit Abitur“ vom 11. Juni 1981 (Hrsg. Ministerium für Volksbildung und Staatssekretariat für Berufsbildung). Dass das Ministerium bei der Planung eines Schuljahres einerseits von 40 Wochen, bei einigen Fächern auch von 30 Wochen ausgegangen ist, ändert wenig an den Konsequenzen, da die Berufsausbildung mit Abitur davon unbetroffen ist: die Unterschiede zwischen den EOS-Lehrplänen und BmA-Studentafeln sind nicht zu übersehen. Aufschlussreich ist ab 1981 die jeweilige Summe, die sich nach zwei Jahren Oberschule (2624) bzw. nach drei Jahren Berufsausbildung mit Abitur (1782+648+2024 = 4434) ergibt. Für den Abiturunterricht stehen an der EOS somit 2624 Stunden, der BmA 1782 Stunden zur Verfügung: wie diese Ungleichheit auf eine Weise ausgeglichen werden könne, um das Ziel eines gleichwertigen Abiturs zu erreichen, erscheint bislang als ein unlösbares pädagogisches Problem,

³¹ vgl. Anweisung zur Studentafel an Erweiterten Oberschulen vom 16. Dezember 1980. (Sozialistisches Bildungsrecht. Volksbildung, Berlin: Staatsverlag der DDR 1982, S. 87). Die Volksbildung ging bei einigen Fächern bei der Planung eines Schuljahres von 30 Unterrichtswochen aus, m.E. muss man bei der 11. und 12. Klasse 40 Wochen berücksichtigen (mit je 6 Unterrichtstagen), da die Prüfungsfächer durchgehend unterrichtet werden, wobei für die Wochen nach den Klausuren Sonderregelungen gelten. Da die Auszubildenden in der BmA keine Ferien hatten, sondern 18 Tage Urlaub erhielten, ergeben sich 48 Unterrichts- und Arbeitswochen (mit je 5 Arbeitstagen). Dies und anderes macht einen Vergleich schwierig.

³² In einer Veröffentlichung des „Deutschen Instituts für Berufsausbildung der DDR“ unter dem Titel „Berufsausbildung in der Deutschen Demokratischen Republik“ werden 1961 analog die gleichen Stundenzahlen genannt (1961, S.84), was bedeutet, dass trotz der vorliegenden kritischen Analyse der BmA aus dem Jahr 1960 keine Änderungen vorgenommen worden sind. Erst 1968 kommt es dann mit der Einführung der Technischen Grundlagenfächer zu größeren Eingriffen in die Studentafel – sowohl in der normalen Berufsausbildung wie auch in der BmA.

³³ vgl. «Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung» Nr. 29.1981.
https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0029/77/#topDocAnchor

welches allein durch die Streichung von Musik und Kunsterziehung nicht aus der Welt geschafft ist. Hier deuten sich Untiefen an, die häufig unbekannt sind.

Und schließlich eine weitere unübersehbare Tatsache: Der Anteil der berufspraktischen Ausbildung war 1959 mit 2828 h der größte Teil der Gesamtzeitdauer – weit höher als die Stundenzahl des Unterrichts in den Abiturfächern (2430 h): es war in der Tat eine „Betriebs-Ausbildung“ – mit Abitur. Auch das damalige Minimum von 451 Stunden für den Berufstheoretischen Unterricht (Stand 1959) erscheint aus heutiger Sicht eher fragwürdig. Mit der 1968 erfolgten Einführung der drei Technischen Grundlagenfächer wuchs der Anteil des theoretischen Unterrichts nicht nur quantitativ um zusätzlich 108 Stunden, sondern erhielt auch fachdidaktisch einen höheren Stellenwert: in der zweijährigen normalen Berufsausbildung ergab sich ein Verhältnis von Theorie zu Praxis von 126 Tagen zu 297 Tagen. Erst ab 1981 entschloss man sich, den Umfang der praktischen Ausbildung im Unterschied zu der normalen zweijährigen Berufsausbildung (297 Tage) in der BmA auf 253 Tage zu Gunsten der Abiturfächer zu reduzieren. Konstant³⁴ blieb der notwendige Teil des berufstheoretischen Unterrichts – sowohl in der zwei- wie auch in der dreijährigen Ausbildung (126 Tage).

Auf der Grundlage dieser Daten ist eine Ermittlung der für den Abiturunterricht verbleibenden Zeit aufschlussreich. Geht man von jährlich 220 Arbeitstagen aus, so ergeben sich für die dreijährige BmA insgesamt 660 Tage, die sich wie folgt aufteilen: 126 Tage berufstheoretischer Unterricht, 253 Tage berufspraktischer Unterricht, 30 Tage Vormilitärische Ausbildung (offiziell³⁵ nur 17 Tage), so dass für den Abiturunterricht 250 Tage verbleiben. Zum Vergleich: Da das Ministerium für Volksbildung ein Schuljahr mit 40 Wochen mit je 6 Unterrichtstagen plant, stehen in der Erweiterten Oberschule für die 11. und 12. Klasse 480 Tage für die Abiturfächer zur Verfügung. Dass man mithin in der BmA analog mit 250 Tagen auskommen muss, verweist auf die realen Bedingungen, an die das Konzept gebunden ist – die Gefahr einer gewissen „Halbbildung“ (Adorno) ist nicht zu übersehen³⁶.

³⁴ Allerdings gab es zwischen den Ausbildungsberufen gewisse Differenzen. Die ab 1968 für alle (!) DDR-Ausbildungsberufe obligatorischen drei „Technischen Grundlagenfächer“ (Datenverarbeitung, BMSR-Technik und Elektronik) wurden in den elektrotechnischen und elektronischen Berufen gekürzt, da sie dort ohnehin Bestandteil des Berufstheoretischen Unterrichts waren und dies zudem mit einem höheren theoretischen Anspruch. Insofern spiegeln Summenangaben von Stunden und Tagen die Realität nur als einen gewissen Durchschnitt aller Berufe wieder.

³⁵ Kuhrt gibt lt. der erwähnten „Anweisung“ von 1981 offiziell nur 17 Tage für die Vormilitärische Ausbildung an. Dort, wo diese in Form einer zweiwöchigen Lagerausbildung realisiert worden ist, ergeben sich m.E. allerdings 36 Tage (vgl. Kuhrt, W.: Rückblick auf die Berufsausbildung mit Abitur. In: Berufsbildung 1996, Heft 42, S.27). Auch die mehrmals geäußerte Behauptung: „... es galten ohne Einschränkungen die Lehrpläne der Abiturstufe“ der Erweiterten Oberschule gleichfalls für die BmA (ebd. S.26) ist falsch. Die Paradoxie besteht darin, dass es wie bei einer Quadratur des Kreises gelungen ist, die Abiturfächer nicht in 480 Tagen wie an den EOS sondern in der BmA in 250 Tagen zu unterrichten (...) Ohne Worte.

³⁶ Adorno, Th. W. (1979): Einleitung zu einer Diskussion über die „Theorie der Halbbildung“ (1960), ders.: Soziologische Schriften I, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.574-577

Das bittere Resümee: Der Gedanke einer räumlich-zeitlichen Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit hat seinen Preis. Vier Jahre (zwei plus zwei) müssen auf drei reduziert, davon 253 Arbeitstage³⁷ in Form einer berufspraktischen Ausbildung realisiert werden. Die Angaben zeigen, dass die Grundlage des Konzeptes eine *restriktive* Bildungsidee ist, und widerlegen damit, dass es sich rechnerisch um ein *additives* Modell von Beruf und Abitur handeln würde, wie Drechsel³⁸ formuliert (vgl. Drechsel 1996, S. 384). Die einzig mögliche und notwendige didaktische Reduktion nimmt hier eher die Gestalt einer globalen Subtraktion an: alle drei Bestandteile der BmA unterliegen anhaltenden oder zeitweiligen Kürzungen. Mithin lässt sich nicht behaupten, dass die Berufsausbildung mit Abitur zu einer „vollwertigen Hochschulreife“ und einer „vollwertigen Facharbeiterqualifikation“ geführt habe (vgl. Drechsel 1996, S.355). Auch in der Gegenwart sind ein Bildungsgang über das Gymnasium und ein Weg der Berufsausbildung zum Abitur nicht durch eine abstrakte *Gleichwertigkeit* – sondern bestenfalls von einer zugeschriebenen *Gleichrangigkeit* gekennzeichnet: ungleichwertige Abschlüsse können unter Berücksichtigung zusätzlicher Kriterien als gleichrangig anerkannt werden. *Gleichwertigkeit ist eine bildungstheoretische Kategorie, Gleichrangigkeit dagegen ein bildungspolitischer Begriff – dies wird häufig miteinander verwechselt.*

³⁷ Berechnet man einen Arbeitstag mit 8 h, so ergeben 253 Tage in drei Jahren insgesamt 2024 h Arbeitsstunden, wobei ein Arbeitstag mit 8,75 h geplant war. Lediglich im Zwei- und Drei-Schicht-System u.ä. galt in der Regel das Acht-Stunden-Prinzip. Dies entsprach einer täglichen berufspraktischen Ausbildung von 6 bis 15 Uhr.

³⁸ Das Urteil von Klaus Drechsel (geb. 1951) ist zweifellos ernst zu nehmen. Als langjähriger Dozent für Fachdidaktik der Elektrotechnik am Institut für Berufliche Fachrichtungen der Technischen Universität von 1988 bis 1998 hat er genügend Kenntnis und Erfahrung, Bildungsgänge bewerten und kritisch analysieren zu können. Auch die Tätigkeit bis 1988 als Direktor der DDR-Zentralstelle für Aus- und Weiterbildung des Bereichs Elektrotechnik/Elektronik schärft den Blick für qualitative Befunde und die Einschätzung technisch-technologischer Entwicklungen. Möglicherweise kommen eigene Erinnerungen hinzu, da er selbst eine Berufsausbildung mit Abitur absolviert hat. Wie also gelangt der Autor mehrfach zu Einschätzungen, wonach er formuliert, dass das Modell „sowohl zu einer vollwertigen Hochschulreife als auch zu einer vollwertigen Facharbeiterqualifikation führte“ (Drechsel 1996, S.355). Diese Behauptung wirkt ahistorisch – sie gilt maximal für die 80er Jahre und ggf. auch nur für „privilegierte“ Betriebsberufsschulen (z.B. bei Carl-Zeiss-Jena und das Kombinat Robotron), sie gilt keinesfalls für die 60er Jahre und für die Berufsschulen im ländlichen Raum, fern ab von Erweiterten Oberschulen, so dass von dort keine Unterstützung zu erwarten war. Von den 86 für eine BmA möglichen Facharbeiterberufen entfielen immerhin 17 auf den landwirtschaftlichen Bereich, wofür m.W. keine speziellen Daten für die dortigen sensiblen schulischen Umstände existieren. Die zeitlichen Phasierungen also müssen kleinschrittiger vorgenommen werden (ebd. S. 371 f.9). Erst vor dem Hintergrund der Entwicklungen 1959-1965, 1965-1968, 1968-1976, 1976-1981, 1981-1990 sind Chance und Schicksal zu rekonstruieren. Die genannten Daten beziehen sich auf die jeweiligen Zentralen Beschlüsse über die Berufsausbildung in der DDR. Es handelt sich indes um kein Fortschrittsmodell, indem nach und nach z.B. die Unterschiede in den Stundentafeln von EOS und BmA ausgeglichen worden wären. Vielmehr mussten, verursacht durch gesamtgesellschaftliche Veränderungen immer wieder Korrekturen an der BmA vorgenommen werden. Erst diese Details erhellen die tatsächlichen Umstände, denen das Konzept real ausgesetzt war.

Schon immer hat es in der Geschichte ein Bestreben gegeben, ungleiche Bildungsgänge bezüglich ihrer Zugangsvoraussetzung zur Hochschule weitgehend als gleichrangig anzuerkennen: Gleichrangigkeit war auch historisch immer schon eine Zuschreibung, Ungleichwertigkeit eine biographische Tatsache von Lebensschicksalen. Das oft bewunderte DDR-Modell, unabhängig davon, dass es nach 1960 nie wieder eine offizielle qualitative Evaluierung gegeben hat, erscheint allein aus quantitativer Sicht fragwürdig. Der Vergleich der Stundenzahlen und die vergleichbaren Fächer bestätigen die Ungleichwertigkeit und machen somit auch eine Gleichrangigkeit fragwürdig. Die Bewunderung bricht zusammen wie ein Kartenhaus, das Ganze erscheint als ein arithmetischer Balanceakt – praktisch ein hochgelobter Erfolg, bildungstheoretisch eine Katastrophe. Die Bildungstheorie macht die bittere Erfahrung, dass trotz aller Skepsis Alternativen zur Oberschule bzw. zum Gymnasium realistisch sind. Man muss nur genügend Mut für eine Reihe von Kompromissen aufbringen. Das Misstrauen aber bleibt. Die Sache hat einen unangenehmen Beigeschmack.

Mehrere in der Literatur zu findende Darstellungen des Modells erscheinen tendenziös als dessen gezielte und absichtsvolle Rechtfertigung: aus der zeitweilig verständlichen Position der Verteidigung von DDR-Bewährtem heraus. Sie benutzen allerdings eine fragwürdige Argumentationslogik, wonach allein die tabellarische Auflistung der Unterrichtsstunden und Ausbildungstage eine Gleichwertigkeit suggerieren sollte. Auf dieser Grundlage behauptet Kuhrt: *„Wie aus der Studentafel zu ersehen ist, gab es nur geringe zeitliche Differenzen zwischen normaler Facharbeiterausbildung und BmA im berufspraktischen Bereich.“* (Kuhrt 1996, S. 26) Offen bleibt hier, was „geringe zeitliche Differenzen“ seien: Der Teil der berufspraktischen Ausbildung „Einarbeitung am künftigen Arbeitsplatz“ wird bei der Berufsausbildung mit Abitur von 98 Tagen auf 54 Tage gekürzt (ebd. S. 27), vermutlich auch deshalb, da diese 44 frei werdenden Tage im 3. Ausbildungsjahr unbedingt für die Vorbereitung auf die Abiturprüfungen benötigt werden: dies sind immerhin 8 Wochen. Es droht Abitur im Schnellverfahren. Während in den ersten beiden Ausbildungsjahren theoretischer Unterricht und betriebliche Ausbildung wöchentlich wechseln, wird im dritten Jahr direkt auf die Abiturprüfung hingearbeitet. Eine solche Didaktik gleicht einem Tunnelblick, der sich ausschließlich auf die Prüfungsklausuren³⁹ richtet. Eine wirkliche Matura indes ist mehr als eine bestandene Prüfung.

³⁹ *Aufschlussreich wäre ein Vergleich des intellektuellen Niveaus der Abituraufsätze, die zu den selben Themen an den Erweiterten Oberschulen und in der Berufsausbildung mit Abitur geschrieben worden sind. Wenngleich in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern offensichtlich ein weitgehend gleiches Niveau erreicht worden ist, so muss dies bei manchem Aufsatzthema bezweifelt werden. Man muss als Abiturient viele Bücher gelesen haben – vor allem auch über den Unterricht hinaus – um einen geistvollen Aufsatz schreiben zu können. War dies bei dem in der Berufsausbildung üblichen Turnusrhythmus überhaupt realistisch? Und was sagen dazu die Aufsätze?*

Lehrlinge als Kadetten: Wir sollten zu Offizieren erzogen werden. Das Abitur und die Berufsausbildung waren das Ziel, das Exerzieren die Methode.

11. Die Berufsausbildung mit Abitur als Weg zum Berufsoffizier

Unter den Karrierewegen der Absolventen gibt es neben einem Ingenieur- und Berufsschullehrerstudium eine strategische und politische Aufgabe der BmA, die nicht unterschätzt werden darf. Durch eine Kombination eines technischen Berufs mit einem Abitur ergab sich eine sinnvolle Grundlage für ein spezielles Offiziersstudium, welches ingenieur- und technikkwissenschaftliche Inhalte enthält. Absolventen der BmA sind dafür – im Unterschied zu den Erweiterten Oberschulen – geradezu prädestiniert, da sie somit zwei Zugangsvoraussetzungen erfüllen. Der spätere Technische Offizier hat zusätzlich zu seinem Studium immerhin einen Facharbeiterberuf erlernt und zeitweilig ausgeübt. Es verwundert nicht, dass die Armee ein deutliches Interesse daran hatte, bereits während der Berufsausbildung die Lenkung der späteren Studienrichtung zu beeinflussen. So ist aus politisch-ideologischer Sicht in der Gegenwart wenig bekannt, dass es in den 80er Jahren die bildungspolitische Strategie gegeben hat, diejenigen Auszubildenden, die sich für ein Offiziersstudium entschieden hatten, in eigenständigen Abiturklassen zu konzentrieren, was u.a. das Beispiel der Berufsausbildung mit Abitur im Kombinat Carl-Zeiss-Jena bestätigt. Nicht zufällig ist, dass der Direktor des Kombinats Wolfgang Biermann (1927-2001) seit 1967 Mitglied des Zentralkomitees der SED war. Mit der Bildung dieser Klassen sollte dem Umstand vorgebeugt werden, dass einzelne Auszubildende ihre Bereitschaft für ein Offiziersstudium rückgängig machen. Dass sich aus diesen Absichten heraus eine auch besondere Bedeutung der vormilitärischen Ausbildung für diese Offiziersbewerber ergibt, ist naheliegend: die Betroffenen sollten bereits während der zweiwöchigen Lagerausbildung Funktionen eines Zugführers erlernen – im 1. Lehrjahr, als man zumeist 17 Jahre alt ist. Man fühlt sich nicht zufällig an den Gedanken der preußischen Kadettenanstalten erinnert, wenn man weiß, dass es von 1956 bis 1961 auch in der DDR in Naumburg eine derartige Kadettenschule⁴⁰ gegeben hat, in welcher Schüler ab einem Alter von 14 Jahren zum Abitur und zu einem sich daran anschließenden Offiziersstudium geführt werden sollten. Allerdings stellte sich nach einiger Zeit heraus, dass ein großer Teil der dortigen Absolventen letztlich nicht mehr die Absicht hatte, wie geplant Offizier zu werden, so dass die Einrichtung 1961 schließlich geschlossen wurde. Die Verantwortung der politisch besonders ausgewählten Berufsschullehrer betrifft dies insofern, dass für die Kadettenschüler nach der 8. Klasse eine Berufsausbildung begann, die ab 1959 auch einen berufstheoretischen Unterricht an der Kadettenschule einschloss, während die berufspraktische Ausbildung in Betrieben der Stadt Halle stattfand, u.a. in den Berufen KfZ-Schlosser, Maschinenschlosser, Elektromonteur oder Funkmechaniker in ausgewählten industriellen Lehrwerkstätten (vgl. Lapp 2009, S. 50 und 56). Insofern war diese Form der Versuch einer Verbindung von hochschulvorbereitender Bildung mit beruflicher Ausbildung und paramilitärischer Erziehung. Auch dies gehört zur Frühgeschichte des später oft voreilig behaupteten

⁴⁰ vgl. Lapp, H. J. (2009): *Schüler in Uniform. Die Kadetten der Nationalen Volksarmee*. Aachen: Helios-Verlag.

Erfolgsmodells einer Berufsausbildung mit Abitur. So werden aus Kindern Soldaten, aus 14-Jährigen spätere Offiziere gemacht.

Ferner hat Kuhrt⁴¹ bereits 1991 auf einen Umstand hingewiesen, der ebenso unbekannt ist, auch deshalb, weil in der Gegenwart kaum jemand Zugang zu den Archiven mit den betreffenden Dienstanweisungen des Ministeriums für Nationale Verteidigung hat. Dass Kuhrt überhaupt Kenntnis von derartigen Zusammenhängen besaß, deutet daraufhin, dass er offensichtlich ein kritischer Beobachter der DDR-Gegenwart gewesen ist: *„Ein Makel haftete der Berufsausbildung mit Abitur bei der Zulassung von Schülern an. Die Betriebsberufsschulen wurden von den Wehrkreiskommandos der NVA genutzt, um Jungen mit schwächeren schulischen Leistungen in diesen Bildungsweg einzuschleusen. Diesen Schülern wäre bei der sonst üblichen Selektion in der DDR der Weg zum Abitur verschlossen gewesen; sie waren aber bereits in der 8. und 9. Klasse als Offiziersbewerber von der NVA gewonnen worden und hatten damit die Garantie, in die Berufsschulklassen mit Abitur aufgenommen zu werden. Die Delegation erfolgte durch den Leiter des Wehrkreiskommandos und den Kreisschulrat. Die Betriebsberufsschule hatte keine Einspruchsmöglichkeit.“* (Kuhrt 1991, S.246) Das Kalkül wirft einen Schatten auf das Ansehen der Berufsausbildung mit Abitur, wie sich diese qualitativ aus der Sicht der Armee darstellt: jene Schüler als Offiziersbewerber hätten ggf. das Abitur an einer Erweiterten Oberschule nicht bewältigt – an einer Betriebsberufsschule hielt man dies offensichtlich immerhin für möglich. Zudem zeigt der DDR-Staat sein wahres Gesicht: Vorhaben des Ministeriums für Nationale Verteidigung haben absoluten Vorrang vor allen anderen gesellschaftlichen Bereichen. Auch ethisch ist es m.E. bedenklich, Jugendlichen mit 14 Jahren eine Bereitschaftserklärung abzuverlangen, Offizier zu werden. Dass eine Armee Offiziere und Soldaten benötigt, kann niemals bedeuten, dass man bereits in diesem Alter mit der Werbung und Selektion beginnt: ein junger Mensch wird gezwungen, sich entscheiden zu müssen, obwohl er nicht wissen kann, wofür er sich entscheidet und was dies für sein Leben bedeutet wird.

„Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozess überhaupt.“ (Marx)

12. Kontinuität der Produktion contra Diskontinuität des Unterrichts

Die Idee einer Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, wie sie Marx⁴² im Ersten Band des „Kapital“ formuliert hat, übersieht, dass sich Betrieb und Schule auf

⁴¹ Kuhrt, W.: *Berufsausbildung mit Abitur*. In: *Berufsbildende Schule*. 1991, Heft 4

⁴² vgl. auch: Marx, K.: *Das Kapital, Erster Band*, Berlin 1975, MEW 23; Der im „Kapital“ geäußerte Gedanke einer Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit ist keine alleinige Idee von Marx. Sie tritt in unterschiedlichen Formen seit dem 17. Jahrhundert in zahlreichen anderen Schriften auf. Im Anschluss an Marx ist es dann Lenin, der darin für Sowjetrussland eine Lösung für den Aufbau eines sozialistischen Schulwesens sieht. In Deutschland sind es im 1900 Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Robert Seidel und Richard Seyfert, die ähnliche Organisationsformen eines Arbeitsunterrichts entwickeln, der sich z.T. an der von Dewey und Kilpatrick formulierten Projektmethode orientiert. In der Tat ergibt sich aus der Tatsache, falls man der Grundidee zustimmt, das Problem einer effektiven räumlich-zeitlichen Organisation zwischen dem Unterricht in Schule und Ausbildung im

unterschiedliche Prinzipien kontinuierlicher Prozessabläufe gründen: Indem die praktische Ausbildung über Wochen und Monate direkt in den Betrieb verlegt wird, ordnet sich der Schulunterricht räumlich und zeitlich dem Produktionsprozess unter: Dem ökonomischen Moment kommt eine Priorität zu, die der Turnusplan des Unterrichts nicht nur berücksichtigen muss, sondern dem er sich bedingungslos unterwirft. Die arithmetischen Betrachtungen von Ausbildungstagen und Unterrichtsstunden sagen nicht nur etwas über die dabei sichtbar werdenden quantitativen Umstände aus, sondern sind zudem erhellend für auch noch viele andere ernste didaktische Probleme. Das Abitur im Rahmen einer Berufsausbildung leidet somit unter einem Einfluss, der an der Erweiterten Oberschule nicht existiert: Die durch die berufspraktische Ausbildung erzeugte Diskontinuität des Abiturunterrichts, welche didaktisch, lernpsychologisch wie auch erziehungsethisch fragwürdig ist.

Die *Diskontinuität* eines (un-)planmäßigen Unterrichts erscheint als *Kontinuität* der Produktion: darin besteht der Preis für ein solches Abitur. Möglicherweise existieren während allen drei Ausbildungsjahren unübersehbare verschiedene diskontinuierliche Mechanismen, die es in diesem Ausmaß weder in der 11. und 12. Klasse der Erweiterten Oberschulen noch in der normalen Facharbeiterausbildung gibt. Der ständig aufs neue notwendige Kompromiss zwischen einem lernpsychologisch möglichst regelmäßigen Turnus von Abitur- und Berufsunterricht, zwischen theoretischem Unterricht und der stets wichtigeren, weil *plangebundenen Produktion* im Betrieb sowie zwischen dem Abschluss der Facharbeiterprüfung (am Anfang des 3. Ausbildungsjahres) und den alsbald beginnenden Abiturprüfungen ist eine nicht zu beseitigende Begleiterscheinung des Modells. In einer Betriebsberufsschule ein Abitur zu erwerben, ist mithin eine Kette von Kompromissen, eine Folge von Zugeständnissen: *die Macht des Betriebes über die Schule, die Herrschaft der Ökonomie über die Bildung*. Die Belastung durch die wechselnden Anforderungen ist eine doppelte: Sie betrifft direkt die Lernenden, sie betrifft nicht wenig auch die Lehrer in den Abiturfächern, die sichern müssen, dass der Stoff letztlich bis zum Beginn der schriftlichen Abiturklausuren bewältigt sein muss – trotz der Zeiten für die Wochen der Arbeit im Betrieb und trotz der parallel stattfindenden betrieblichen Facharbeiterprüfungen, von denen allerdings bereits im 2. Ausbildungsjahr ein Teil abgeschlossen worden ist.

Das ohnehin im Dualen System auch heute bestehende Problem der Diskontinuität zwischen Berufsschulunterricht und betrieblicher Ausbildung, z.B. der sogenannte Blockunterricht mit 2 Wochen Schule und 4 Wochen Betrieb, verschärft sich in einer Berufsausbildung mit Abitur umso mehr. Hierzu machen die bislang erschienenen Veröffentlichungen keine wertenden Aussagen, obwohl das Problem allgemein bekannt ist. Was also spricht a) für einen kurzschrittigen Wechsel von Theorie und Praxis oder b) für eher längere Phasen. Ferner ließen sich innerhalb der drei Ausbildungsjahre zeitliche Schwerpunkte planen: Alle Facharbeiterprüfungen sollten im 2. Jahr abgeschlossen sein, im 3. Jahr sollte ausschließlich ein Unterricht in Vorbereitung der Abiturprüfungen stattfinden. Die Anweisung von 1981 legt fest, dass

Betrieb. Daraus sind verschiedene Turnus-Modelle entstanden, wovon sich - auch in der Berufsausbildung mit Abitur – zumeist ein wöchentlicher Wechsel von Berufsschule und betrieblicher Ausbildung durchgesetzt hat.

im 3. Lehrjahr allein 27 Wochen für den Unterricht in den Abiturfächern zu sichern ist. Dies ist eine Konsequenz aus den Erfahrungen mit den bisherigen Turnusplänen gewertet werden, die sich seit 1959 in einem zumeist wöchentlichen Wechsel von Unterricht und betrieblicher Ausbildung eingebürgert hatten. Zugleich bedeutet diese Anordnung des Ministeriums einen Eingriff in den Produktionsplan der Betriebe: diese 27 Wochen zwischen September bis Mai dürfen im 3. Ausbildungsjahr nicht mehr für die praktische Ausbildung genutzt werden – ein Machtwort des Ministeriums für Volksbildung. Neu ist ab 1981 auch ein Ausbildungsbestandteil der BmA, der analog zur Erweiterten Oberschule eingeführt wird. Demnach erfolgt nach den Abiturklausuren bis zum Beginn der mündlichen Prüfungen eine Arbeit im Betrieb, die das Ziel eines sogenannten „*Wissenschaftlich-technischen Praktikums*“ – vergleichbar mit dem an der EOS praktizierten Konzepts – verfolgt (Kuhrt 1996, S. 27). Zu entscheiden wäre ferner, wie die Zeit nach Abschluss aller Abiturprüfungen bis zur Verleihung der Zeugnisse sinnvoll überbrückt werden kann. Wenn in diesem Zeitraum die Auszubildenden wiederum willkürlich und ausschließlich in der betrieblichen Produktion eingesetzt werden, dann ist dies bezüglich einer Vorbereitung auf das ggf. im selben Jahr zu beginnende Studium kaum eine sinnvolle Vorbereitung auf die Hochschule. Welches Absolventenbild also solle gelten: ist der Absolvent eher ein zukünftiger Produktionsarbeiter oder perspektivisch ein Student. Hier wäre eine rückblickende und ferner auch eine Statistik der Gegenwart aufschlussreich, wie hoch der Anteil derer ist, die die erlangte „Hochschulreife“ auch für ein Studium genutzt haben (m.W. etwa 80%), während die verbleibenden Absolventen der BmA einen anderen Berufs- und Lebensweg eingeschlagen haben.

13. Ungleichheit als Chance: Der Bildungsauftrag von Lehrern und Ausbildern

Die Diskussion über die Berufsausbildung mit Abitur ist aus heutiger Sicht von vornherein einseitig, wenn sie ausschließlich unter dem Zeichen einer wünschenswerten Gleichwertigkeit geführt wird. Die oft leichtfertig ausgesprochene Frage, ob das Abitur der Erweiterten Oberschule mit dem Abitur der Berufsausbildung eine gleichwertige und vollwertige Hochschulreife sei, lässt sich nicht alternativ beantworten. Sie suggeriert aber ein Entweder – Oder. Feinsinniger ist es, zu fragen, ob man bereit sei, sich zu einer Ungleichwertigkeit⁴³ zu bekennen. Das Modell ist und bleibt *ungleichwertig*. Es muss deshalb so gestaltet sein, dass die Abschlüsse in ehrlicher Weise als *gleichrangig* anerkannt werden können. Dies wäre redlicher, als eine Gleichwertigkeit herbeizureden oder eine Vollwertigkeit zu behaupten.

Was aber könnte dann der entscheidende Vorzug einer gegenüber der Erweiterten Oberschule bestehenden Berufsausbildung mit einem völlig anders gearteten Abitur sein? Dieser Vorteil besteht in der Nachhaltigkeit der erworbenen Berufs- und Betriebserfahrung: der Auszubildende erlangt ein Stück Lebenserfahrung, die bewirkt,

⁴³ Vergleiche dazu den Aufsatz „*Gleichwertigkeit im Reich der Ungleichheit*“ – eine Geschichte der Bildung als Geschichte der Ungleichwertigkeit - in der Festschrift für Dieter Münk (vgl. Bohlinger, S.; Scheiermann, G. u.a. (Hrsg.): *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel*. Wiesbaden: Springer 2022, S. 151-166).

dass er auch im Studium vielschichtige Anforderungen und zeitweilige Härten bewältigt. Wenn es gelingt, betriebliche Produktionserfahrungen produktiv zu verwerten, dann wäre dies ein „komparativer Wettbewerbsvorteil“ gegenüber anderen Abiturienten (vgl. Münk 2020, S. 394ff.). Der *Arbeiter mit Abitur* hat in der Ausbildung Erfahrungen machen müssen, die der Abiturient an der Oberschule nicht machen musste und machen konnte. Die aus einer gymnasialpädagogischen Sicht umstrittene Berufsausbildung mit Abitur ist mithin von vornherein möglicherweise eine Form von Bildung, die gefestigte Charaktere voraussetzt. Möglicherweise ging man bildungspolitisch in der DDR intern von einer ähnlichen Position aus: Wir wissen, dass ein solcher Kompromiss eigentlich gar nicht zu bewältigen ist, zwei vollwertige Abschlüsse in einer verkürzten Unterrichtsdauer und mit reduzierten Inhalten zu erreichen. Wir müssen also von vornherein akzeptieren, dass ein Teil der Auszubildenden diese Anforderungen nicht bewältigen kann und kein Studium aufnehmen wird. Aber jener Teil derer, die es geschafft haben, bedeuten einen Gewinn: für den Einzelnen und für die Gesellschaft. Vor allem jene, die ein dem Facharbeiterberuf verwandtes Ingenieurstudium aufnehmen werden, verfügen über unübersehbare Vorteile gegenüber Studierenden, die keinen Beruf erlernt haben. Ähnliches gilt für alle anderen Berufe und Studienrichtungen. Mit dem zuletzt beschriebenen Umstand allerdings flammt das Problem des Fach-Abiturs wieder auf. Gesetzlich berechtigt das BmA zu einem „Studium an allen Hochschulen“ (vgl. Deutsches Institut für Berufsausbildung der DDR (Hrsg.): *Berufsausbildung in der Deutschen Demokratischen Republik*. 1961, S.83) – die Berufs- und Studienberatung dagegen ist von vornherein auf nur wenige Studienzweige ausgerichtet, „ ... weil die Lehrlinge in der Regel an technischen Hochschulen studieren werden“, so die politische Doktrin (ebd. S.82). Zugleich wird auch 1961 der Gedanke des „Hauptweges zur Erreichung der Hochschulreife“ bekräftigt (ebd. S.83).

Zugespielt gilt: Entweder *Vollabitur ohne Beruf* – oder – *Fachabitur mit Facharbeiterabschluss*?

Ist es a) curricular vorstellbar und b) bildungswissenschaftlich vertretbar, mit Blick auf bestimmte spätere Studienrichtungen eine Berufsausbildung mit Abitur inhaltlich so auszurichten, indem bestimmte Unterrichtsfächer vertieft, andere reduziert werden. Ein Abitur für zukünftige Mediziner enthält notwendig einen Lateinunterricht und vertiefende Naturwissenschaften, verzichtet jedoch auf Kunst und Musik. Ein Abitur für Bauingenieure konzentriert sich auf Mathematik und Physik, analog in anderen technischen Berufen. Was sind die Nah-, was die Spätfolgen?

Problem 1: Es scheint, dass jeder curriculare Versuch einer Vertiefung stets mit einem Verzicht auf anderes verbunden ist? – Muss das zwangsläufig so sein? Ist bereits dieses modulartige Denken bildungsfeindlich? Ist Bildung ein bloßes System austauschbarer Module? Was sind Chancen, was Grenzen der Modularisierung? Und weshalb gab es an den Betriebsberufsschulen keine wahlobligatorischen Module, die den individuellen Interessen und Lebensvorstellungen der Jugendlichen gerecht werden. Offensichtlich galt das Prinzip, hier werden Arbeiter erzogen – das braucht man keinen wahlobligatorischen Unterricht!

Problem 2: War entgegen aller Behauptungen das DDR-Modell immer schon ein fachbezogenes Abitur, indem die Studienberatung bewusst auf drei strategisch wichtige Studienrichtungen hingearbeitet hat: a) auf ein mit dem Facharbeiterberuf korrespondierendes Studium (Industrie, Handel, Landwirtschaft); b) ein Studium als Berufsschullehrer (ebenfalls Industrie, Handel, Landwirtschaft) oder zunehmend c) ein Offiziersstudium. Aus dieser Strategie wird rückblickend verständlich, weshalb man die Fächer Kunst und Musik für ein solches „Fachabitur“ schlechthin für unwichtig hielt. Das Ergebnis ist eine – scheinbar sinnvolle und notwendig frühzeitige – Orientierung auf ein späteres Studium an einer Universität oder⁴⁴ Hochschule. Zugleich gilt: Das Abitur sollte nichts vorwegnehmen wollen, was später ohnehin im Studium gründlicher und professioneller vermittelt wird. Was also ist dann eigentlich die originäre Aufgabe der sogenannten „Hochschul-Reife“? – Nichts anderes als das, was wir eine gediegene geistige Bildung nennen, ein Maß an Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik⁴⁵, die allein durch die übliche Form der Abiturprüfungen nicht feststellbar ist. Und wenn dies aber zutrifft, wie müsste dann ein Abiturunterricht methodisch in Inhalt und Form gestaltet sein?

Prinzip 1: Die bildungstheoretische Frage besteht nicht darin, was *alles verzichtbar* sein könnte, sondern in einer prinzipiell einheitlichen Auffassung, was eigentlich das *unbedingt Unverzichtbare* eines Abiturs sei. Erst wenn dies geklärt ist, erst wenn bildungsphilosophisch darüber Klarheit besteht, lässt sich über anderes nachdenken.

Prinzip 2: Eine Verteilung von Unterrichtsstunden steht nicht am Anfang, sondern am Ende eines Diskussionsprozesses. Curriculare Arbeit ist kein Manipulieren oder Feilschen.

Insofern ist das DDR-Beispiel ein Lehrstück pädagogischen Urteilsvermögens bezüglich des vielschichtigen Zusammenhangs von allgemeiner und beruflicher Bildung: jener latente Konflikt zwischen Ausbildung und Bildung. Und deshalb gehört die argumentativ feinschrittige Diskussion auch in die universitäre Lehrerbildung.

⁴⁴ Die Statistik macht keinen Unterschied zwischen den Absolventen der Berufsausbildung mit Abitur, die ein Ingenieursstudium an den drei Technischen Universitäten der DDR oder an einer der Ingenieurhochschulen aufgenommen haben. Zudem gab es m.E. einen nicht geringen Anteil jener, die nach dem Abitur im betreffenden Betrieb oder anderweitig verblieben sind und kein Studium angetreten haben: sich für ein Studium mit einem Grundstipendium von 180 Mark zu entscheiden, war ein folgenschwerer Entschluss. Erst 1982 wurde in der DDR ein elternunabhängiges Stipendium von einheitlich 200 Mark eingeführt. Dies kann aus heutiger Sicht als eine wirkungsvolle soziale Maßnahme angesehen werden, Studienbewerber zu motivieren.

⁴⁵ So ist in der üblichen Geschichte der Berufspädagogik wenig bekannt, dass es an den Gymnasien des 18. bis 20. Jahrhunderts in der Oberprima das eigenständige Fach „Philosophische Propädeutik“ im Umfang von 2 Wochenstunden gegeben hat (ab 1933 beseitigt), bestehend aus Inhalten der Logik und der wörtlich - „Empirischen Psychologie“. Dies kann man zumindest als einen mehr oder weniger gelungenen Versuch einer erkenntnistheoretischen Vorbereitung auf ein universitäres Studium deuten: Das Gymnasium galt bekanntlich nicht zufällig als „Gelehrtenschule“. Und das genannte Fach wurde nicht selten von Kantianern, zumeist vom Rektor persönlich, unterrichtet.

Projektseminar BmA: Ein Komplexseminar wäre denkbar, in dem die Studierenden selbstständig ein realistisches Curriculum entwickeln, ggf. im Rahmen einer Beruflichen Fachrichtung. Die o.g. Prinzipien sind dabei erkenntnisleitend. Die Modelle *Ausbildung plus Abitur* und *Abitur plus Ausbildung* sind mithin ein Schlüssel, die Idee von Bildung überhaupt verstehen zu können – eine Lektion des pädagogischen Verstandes und der didaktischen Urteilskraft: eine Kritik der reinen Vernunft und praktischen Vernunft auf pädagogischem Gebiet.

15. Der zeitweilige Erfolg ist nicht zu übersehen – Viele offene Fragen bleiben

Die Überlieferungen⁴⁶ besagen, dass man positive Erfahrungen mit dem Konzept einer Verbindung von Ausbildung und Abitur gemacht habe. Trotz aller bildungswissenschaftlichen Vorbehalte, die man rückblickend betonen kann, scheint das Modell ein Selbstläufer gewesen zu sein, der durch eine Kompromissbereitschaft aller Beteiligten einen gewissen Erfolg verbuchen konnte. Die Erziehungswissenschaft muss sich mithin dringend eine geradezu existenzielle Frage stellen, die im Raum steht: Was also sind alle bildungstheoretischen Curriculumtheorien eigentlich wert, wenn entgegen aller didaktisch begründeten Vorüberlegungen in der Praxis offensichtlich willkürlich bei nahezu allen Fächern Änderungen vorgenommen werden können, ohne dass dies nachweisbar zu Konsequenzen beim Lernen und Lehren geführt hätte: Der Unterricht in der BmA in den Abiturfächern musste in den 60er Jahren um 700 Stunden reduziert, der berufstheoretische Unterricht wegen der Einführung der Technischen Grundlagenfächer um 200 Stunden erhöht, der berufspraktische Unterricht im 40 Tage gekürzt werden: wenngleich manche Kürzung erklärbar ist, so bleiben viele Fragen offen. Verständlich ist bis zu einem gewissen Grade die Reduzierung des Englischunterrichts von 410 auf 198 Stunden, da man 1959 davon ausgegangen war, dass nahezu keiner der Lehrlinge über die diesbezüglichen Vorkenntnisse verfügt. Auch die in den 60er Jahren erfolgte Einführung der „Vormilitärischen Ausbildung“ bzw. Sanitätsausbildung bedeutet eine weitere Kürzung. Die diesbezüglichen Angaben von Kuhrt sind unvollständig, denn dieser Teil

⁴⁶ *Betrachtet man aufmerksam die Tendenz der überlieferten Erinnerungen bzw. der gegenwärtigen Urteile, so überwiegt offensichtlich eher ein positives Urteil. Zwar wird dieses oder jenes an Kritikpunkten an der DDR-BmA erwähnt, aber letztlich wird auf die Stabilität und Vervollkommnung des Bildungsweges immerhin von 1959 bis 1989 aufmerksam gemacht. Radikale bildungskritische Urteile, die vor einer jeden Form der Verknüpfung von Abitur und Ausbildung warnen, sind eher selten. Die Warnung, dass stets die Gefahr besteht, dass man weder eine vollwertige Ausbildung noch ein ganzheitliches Abitur erwerben kann, wird nicht ernst genommen: man vertraut auf die Selbstheilungskräfte des Systems: Trotz quantitativer und qualitativer personeller Mängel bei allen betreffenden Lehrämtern (heute: Gymnasium, Oberschule, Berufsbildende Schule) und auch bei dem ebenfalls notwendigen Qualifikationsniveau der Ausbilder kann man darauf verweisen, dass man offensichtlich immer Kompromisslösungen finden wird, so dass sich das System erhält. Es gab und gibt einen bedrohlichen Gewöhnungseffekt: ein nicht fachgerechter Einsatz von Lehrern und Ausbildung wurde in manchen Berufsschulen der DDR zum Normalfall und ist auch heute trotz aller Gegenmaßnahmen Teil einer komplexen gesamtgesellschaftlichen Ursachenverflechtung.*

der Berufsausbildung mit Abitur war weitaus höher, als von Kuhrt mit insgesamt 17 Tagen für 3 Jahre angegeben. Die Realität vielmehr war, dass die Betriebe in der Regel in jedem der drei Ausbildungsjahre eine zweiwöchige Lagerausbildung durchführten, obwohl die sich somit ergebenden insgesamt etwa 36 Tage offiziell im Plan nicht erscheinen (vgl. Kuhrt 1996, S. 27). Eine weitere einschneidende Korrektur⁴⁷ der Stundenzahlen war zudem im Jahre 1966 mit der Einführung der Fünf-Tage-Arbeitswoche notwendig geworden. Wenn man berücksichtigt, dass der Anspruch der Abiturprüfungen an den Erweiterten Oberschulen und den Betriebsberufsschulen identisch waren, so deutet dies darauf hin, dass vor allem im dritten Ausbildungsjahr verstärkt auf das Abitur und zugleich auf den Abschluss der Berufspraktischen Facharbeiterprüfung hingearbeitet worden ist, während die Berufstheoretischen Prüfungen bereits früher abgeschlossen werden können: zeitliche Ungleichgewichte sind erkennbar.

Prinzip 1: Eine weitgehend gleichmäßige Lastenverteilung muss m.E. ein elementares Gestaltungsprinzip der BmA sein. Soweit jene Perspektive der Schüler, die vor allem lernpsychologische Erkenntnisse berücksichtigt. So ist es didaktisch fragwürdig, ob im 3. Ausbildungsjahr ein täglicher 8-stündiger Unterricht aus vier Stunden in dem einen und vier Stunden in dem anderen Fach besteht. Hier zeigt sich, dass eine derartige einseitige Lastenverteilung dadurch entsteht, wenn man einen Großteil des Abiturunterrichts an das Ende der Ausbildung verschiebt, anstelle diesen gleichmäßig auf die Gesamtzeit zu verteilen.

Prinzip 2: Richtet man den Blick auch auf die betreffenden Lehrer, so ergeben sich weitere Aspekte. Auch für das Studium von Lehrern an den Pädagogischen Hochschulen ist die 1959 beginnende Einrichtung des Abiturunterrichts in den Betrieben, der bekanntlich generell nicht an kommunalen, sondern ausschließlich an Betriebsberufsschulen durchgesetzt wurde, nicht unproblematisch. Lehrer verschiedener Studiengänge⁴⁸ haben somit lernen müssen, an einer Betriebsberufsschule miteinander zu kooperieren, wenn das gelingen soll, was man plakativ eine Einheit von Allgemein- und Berufsbildung nennt: die notwendige Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung beginnt bei den allgemeinbildenden und berufsbildenden Lehrern. Dort muss jene Kooperation wachsen, die sich dann zu einer Synthese beim Lernen und Lehren entfaltet. Das aus der traditionellen Geschichte der Berufspädagogik bekannte und oft diskutierte Problem zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung erhält dadurch eine neuartige Brisanz, denn solange diese beiden Bildungsformen schulisch voneinander getrennt

⁴⁷ So ergibt sich mit der Einführung der Fünf-Tage-Arbeitswoche schrittweise ab 1965 eine Umverteilung innerhalb des seit 1959 für die Berufsbildung mit Abitur gültigen Lehrplans von bis dahin 6 auf 5 Unterrichtstage.

⁴⁸ Absolventen eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule haben sich vermutlich unter ihrem späteren Beruf einen Unterricht an denjenigen Schularten vorgestellt, welche sie selbst aus eigener Erfahrung kennen. Dass mancher Absolvent als Lehrer für die allgemeinbildenden Fächer an einer Betriebsberufsschule eingesetzt worden ist, mag eine völlig neue Erfahrung gewesen sein.

sind, scheint das Problem nur einen institutionsspezifischen Aspekt zu besitzen, denn auch die Absolventen des Lehrerstudiums für die Allgemeinbildung und die Berufsbildung waren zumeist institutionell voneinander isoliert: hier die Pädagogischen Hochschulen, dort die Universitäten. Wie aber wandelt sich die innere Logik einer Pädagogik, wenn beide Formen in einer Schule vereint werden und zu zwei gleichberechtigten Abschlüssen führen? Und müsste dies nicht auch zu Veränderungen im Lehrerstudium führen⁴⁹: War den Lehrern der Allgemeinbildung in der DDR eigentlich bei Studienantritt bewusst, dass sie ggf. auch in Klassen der Berufsausbildung mit Abitur an einer Betriebsberufsschule eingesetzt werden können? Und wie werden sie diesen Umstand im Unterschied zu den Erweiterten Oberschulen empfinden?

Das Modell einer Berufsausbildung (mit Abitur) hat zudem von vornherein den Charakter eines fragwürdigen und zudem doppelten Kompromisses: Das aufmerksame Denken bereits stößt sich an der Kopula⁵⁰ „m i t“ zwischen Ausbildung

⁴⁹ Für den entsprechend hohen Anteil der allgemeinbildenden Abiturfächer entsteht ab 1959 ein kurzfristiger und auch in den Folgejahren zunehmender Lehrerberarf, der durch die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten nur teilweise gedeckt werden kann. Das Studium für Berufsschullehrer wird deshalb ergänzt durch affine allgemeinbildende – also nicht direkt berufliche – Fächer. Auf diese Weise entsteht ab 1959 nach und nach, allerdings nur in drei beruflichen Fachrichtungen, eine Art Zweit-Fach-Studium für Berufsschullehrer: ab 1966 ist Datenverarbeitung gekoppelt mit Mathematik (Mathematik eigenständig bereits ab 1951) sowie ab 1968 „Automatisierungstechnik und Physik“ (auslaufend, letzte Immatrikulation 1973), ferner Technische Chemie, verknüpft mit einer Chemie für Polytechnische Oberschulen (7.-10.) und Erweiterten Oberschulen. Die für die Fachrichtung Automatisierungstechnik/Physik zuständige Professur an der TU Dresden im Sinn einer Unterrichtsmethodik bzw. Fachdidaktik – ein Unikat – hatte seit 1969 bis zu seiner Emeritierung 1982 der Physiker Helmut Mucke (geb. 1916) inne, der auch die Umwandlung in eine Fachrichtung für die Technischen Grundlagenfächer geleitet hat. Was häufig übersehen wird, ist der Umstand, dass bei den genannten Kombinationen auch jeweils zwei eigentlich verschiedene Berufs- und Fachdidaktiken erforderlich sind. Dass die Unterrichtsmethodiken wegen der Ähnlichkeit zwischen bestimmten technischen Berufen bei der Entwicklung einer eigenen originären Didaktik voneinander profitiert haben, z.B. in der fachspezifischen Anwendung der didaktischen Erkenntniswegstrukturen, kann hier nur angedeutet werden. Dies wird auch dadurch befördert, da im Berufsschullehrerstudium an der TH Dresden ab 1959 verschiedene Fächer gemeinsam zum „Institut für Berufsschulmethodik der Mathematik und Naturwissenschaften“ gehören, wörtlich: die Methodik des Mathematikunterrichts, die Methodik des Physikunterrichts, die Methodik des Chemieunterrichts sowie ein mathematisch-methodisches Seminar, physikalisch-methodisches Seminar und chemisch-methodisches Seminar. Die Studienordnung entspricht den Ordnungen der Pädagogischen Hochschulen, die direkt dem Ministerium für Volksbildung unterstehen. Die Lehrerbildung an den Technischen Hochschulen in Dresden und in Karl-Marx-Stadt wird zu einer Art Reparaturbetrieb des Ministeriums, welches allein mit den PH den Personalbedarf nicht decken kann und deshalb an den Technischen Hochschulen auch Lehrer für die allgemeinbildenden Fächer studieren lässt, wenngleich durch die hochaffinen Fächer synergetische Effekte ausgenutzt werden können.

⁵⁰ Ohnehin bedeutet das Bindewort „und“ zusätzlich verschiedene Konsequenzen, die in vielen bisherigen Veröffentlichungen zur Berufsausbildung nicht systematisch dargestellt werden. Die Verbindungen und Verknüpfungen sind vielschichtig – und erst diese Vielschichtigkeit lässt das Wesentliche gerade dieses Bildungsgangs erkennen: Das Verhältnis von Berufsausbildung und Abitur war stets verknüpft mit vielschichtigen Zusammenhängen:

und Abitur. Mit diesem scheinbar unbedeutenden Wort haben sich die Konstrukteure eines solchen Bildungsgangs begrifflich festgelegt: Es ist primär eine betriebliche Berufsausbildung – ergänzt durch ein Abitur! Und so ist ein solches Abitur an der Betriebsberufsschule auch von den Lehrern des berufstheoretischen Unterrichts und vor allem von den Lehrmeistern des praktischen Ausbildung empfunden worden, denn die Abstriche, die gemacht werden müssen, betreffen in der ersten Zeit kaum den Teil der betrieblichen Ausbildung, da erst 1981 dort notwendige Kürzungen eingeleitet werden. Auch die 1959 vorgenommene geringfügige Verringerung⁵¹ der betrieblichen Ausbildungstage von 297 auf 253 ändert lange Zeit nichts daran, dass der Schwerpunkt auf der Ausbildung liegt, nicht auf dem Abitur. Erwartet wird eine berufliche Kompetenz der Abiturienten, die sich in nichts von der anderer Lehrlinge unterscheidet.

Völlig anders bei der Konstruktion der Lehrpläne für die Abiturfächer. Hier sind die Widersprüche begraben, teils Kompromisse, die man nachvollziehen kann, faule Kompromisse andererseits, die sich nicht entschuldigen lassen. Die Folge sind viele offene Fragen, die mancher Student später erst rückblickend beantworten wird können: Wird der Abschluss als Facharbeiter ebenso vollwertig anerkannt werden wie der Abschluss der Hochschulreife? Wird man in der Höheren Mathematik ausreichend

<i>Verbindung von allgemeiner Bildung - und</i>	<i>spezieller Bildung</i>
<i>Verbindung der Fachdidaktiken (Abiturfächer) - mit</i>	<i>den Berufsdidaktiken der Ausbildung</i>
<i>Verbindung eines fremdgesteuerten Unterrichts - mit</i>	<i>selbstgesteuerten Arbeitstätigkeiten</i>
<i>Verbindung von kognitiven Inhalten - mit</i>	<i>praktisch-gegenständlichen Inhalten</i>
<i>Verbindung von beruflicher Grundlagenbildung - und</i>	<i>Anwendung beruflichen Wissens</i>
<i>Verbindung von polytechnischer Bildung - und</i>	<i>Arbeits- und Arbeiter-Erziehung</i>
<i>Verbindung von berufstheoretischem Unterricht - mit</i>	<i>berufspraktischem Unterricht</i>
<i>Verbindung von Unterricht - und</i>	<i>produktiver Arbeit</i>
<i>Verbindung von Bildungszielen - und</i>	<i>Erziehungszielen</i>
<i>Verbindung von schulischer Erziehung - und</i>	<i>betrieblicher Disziplinierung</i>
<i>Verbindung von unterrichtlichem Rollenverständnis</i>	<i>mit der betrieblichen Rollenerwartung</i>
<i>Verbindung von unterrichtstypischer Indoktrination</i>	<i>und betriebstypischer Sozialisation</i>
<i>Verbindung von sozialistischer Erziehung - mit</i>	<i>vormilitärischer Ausbildung</i>

⁵¹ Auch bei allen späteren Konzepten einer sogenannten „Integration von Berufsausbildung und Abitur“ in der Bundesrepublik fällt auf, dass man es stets mit Kürzungen von Inhalten zu tun hat. In Bildungsfragen erwecken solcherart Manipulationen stets ein ungutes Gefühl, als würden Unterrichtsstunden voreilig verteilt, Semesterwochenstunden bei BA und MA mal erweitert, dann bei Lehrämtern wiederum gekürzt. Allein dieses Auf-und-Ab bereits erscheint fragwürdig. Das untenstehende Modell ist das aufschlussreiche Beispiel eines seit dem Jahr 2000 laufenden aktuellen Versuchs mit dem Namen *Abitur plus Beruf* (online):

Klasse	Unterrichtstage je Wo	Praxistage je Wo
11. Kl. Vorstufe:	5	-
12. Kl. Qualifikationsphase:	3	2
13. Kl. Qualifikationsphase:	3	2
Ende der 13. Kl.:	<i>Abiturprüfung</i>	
14. Kl. Praxisphase:	1	4
Ende der 14. Kl.:	<i>Facharbeiterprüfung</i>	
	Gesamt 2	Gesamt 8

auf die natur- und technikwissenschaftlichen Vorlesungen an der Universität vorbereitet sein?

Ein Dualismus deutet sich an: Die Lehrmeister der berufspraktischen Ausbildung erblicken in den betreffenden Auszubildenden „normale Lehrlinge“, die wie alle anderen im Betrieb zu Facharbeitern herangebildet werden. Den Lehrern in den allgemeinbildenden Fächern dagegen ist der Anspruch eines möglichst vollwertigen Abiturs durchaus bewusst: die Prüfung wird auch ihre eigene Prüfung sein. Ihnen ist möglicherweise ebenfalls bewusst, dass das ganze Experiment mit vielen Kompromissen behaftet ist – für manchen vielleicht eine Frage des eigenen Gewissens – oder eine Geringschätzung eines politisch gewollten Modells, was ohnehin nicht funktionieren kann? Die Berufsausbildung mit Abitur in Vergangenheit und Gegenwart ist der Versuch, wieviel „Halbbildung“ ein Abitur verträgt, wie man aus der Kritik von Theodor Adorno an allen Formen jeglicher Halbbildung ableiten kann (vgl. Adorno 1979, S. 574). Sollte durch die Anwesenheit des Abiturunterrichts an der Betriebsberufsschule eine gewisse „Halbbildung“ selbst bei Lehrmeistern (heute: Ausbildern) offenkundig werden, droht der ohnehin latente Konflikt zu eskalieren. Mancher macht die Erfahrung, wie gefährlich eine zunehmend hohe Allgemeinbildung von Abiturschülern gegenüber Lehrern ohne Abschluss – und Lehrmeistern des beruflichen Unterrichts ohne pädagogische Qualifikation – sein kann⁵² und es sehr darauf ankommt, dass der Lernende jene Gefahren kennt, unter denen er bei diesen Umständen das Abitur erwirbt. Solche Theorie-Praxis-Konflikte indes haben vielerlei Gestalt – wenig bekannt, wenig wissenschaftlich untersucht, kaum lernpsychologisch reflektiert. – Gibt es dennoch Hoffnung? Der Gedanke ist und bleibt nicht chancenlos. Wenngleich zunächst alle quantitativen Bedenken bezüglich von Unterrichtsstunden und Ausbildungstagen berechtigt sind, besteht die Chance aller solcher *Kombi-Modelle* darin, dass eben durch ein *kooperatives Kombinieren* theoretischen und praktischen Lehrens und Lernens eine spezifische Handlungskompetenz entstehen kann, die weder durch einen theoretischen Unterricht noch allein durch eine praktische Ausbildung zu erreichen wäre. Damit dies kein bloßer Wunschgedanke bleibt, müsste eine derartige Hypothese nach Objektivität, Validität und Reliabilität überprüft werden, um zu gesicherten Befunden zu gelangen. Aber: Wählt man für einen entsprechenden Modellversuch allerdings eine ohnehin erfolgreiche Schule und eine anerkannt gute betriebliche Ausbildungseinrichtung aus und bereitet zudem auch die Lehrer in den allgemeinbildenden und ggf. auch beruflichen Fächern didaktisch auf ein solches Abitur vor, dann mag der Versuch allein deshalb sein Ziel erreichen. Daraus darf man nicht voreilig ableiten, dass das Modell allgemeingültig und in allen Branchen anwendbar ist, denn auch das jeweilige Berufsfeld hat unübersehbar einen

⁵² Spätestens nach Einführung der Differential- und Integralrechnung in der 11. Klasse und ihrer Anwendung in Physik und Chemie weiß der Schüler, dass die im beruflichen Unterricht zu erlernenden technischen Formeln eigentlich unzureichend und didaktisch vereinfacht sind und somit in Form einer Differentialgleichung andere Betrachtungsmöglichkeiten zulassen würden. Diese Bestandteile der Höheren Mathematik aber sind nicht Gegenstand der Lehrpläne des Beruflichen Unterrichts. Der möglicherweise entstehende innere Konflikt bei dem einen oder anderen Lernenden kann sich produktiv – oder erschwerend – auswirken.

gewissen Einfluss auf den Erfolg eines derartigen Modellversuchs. So kann m.E. vermutet werden, dass u.a. bei den Berufen im Bereich Handel, Banken und Versicherungen die intellektuellen Ansprüche aller drei Bestandteile der Ausbildung mit Abitur so eng beieinander liegen, dass das Ganze gelingen kann. Worin die erwähnte spezifische Didaktik des theoretischen und praktischen Unterrichts genau bestehen könnte, wäre eine anspruchsvolle Aufgabe für Lehre und Forschung an den Universitäten im Rahmen des Studiums für Berufsschullehrer sowie der Ausbildung der Diplom-Handelslehrer. Auch sollte man erkennen, dass das Modell zukünftig nicht nur bessere Lehrer, sondern auch didaktisch qualifiziertere Ausbilder erfordern würde. Dies könnte zudem die frühere Idee eines hochschulischen Studiums für Ausbilder⁵³ für den berufspraktischen Unterricht neu beleben.

Mithin werden durch die Berufsausbildung mit Abitur weitreichende allgemeine Fragen aufgeworfen, die weit über das Modell selbst hinausreichen. Diese münden letztlich in das Zentrum aller Überlegungen, was Bildung in der Moderne bedeutet und welchen Stellenwert ein Beruf darin hat. Mehr denn je gilt in der Gegenwart, Bildung ist nicht alles – aber ohne Bildung ist alles andere nichts. Hatte Georg Kerschensteiner behauptet, die Berufsbildung stehe an der Pforte der Menschenbildung, so könne man heute sagen: Das Abitur steht an der Pforte einer höheren Berufsbildung und einer mehr und mehr notwendigen wissenschaftlichen Bildung in vielen Lebensbereichen.

⁵³ An der Technischen Universität Dresden gab es zwischen 1985 und 1990 den Versuch, parallel zu den Berufsschullehrern für den theoretischen Unterricht technischer Richtungen in einem dreijährigem Studium auch Ausbilder für den berufspraktischen Unterricht heranzubilden. Der Gedanke ist ebenso attraktiv wie unrealistisch. Rechtlich liegt das Monopol für die „Ausbildung der Ausbilder“ bei den Zuständigen Stellen, u.a. bei den Industrie- und Handelskammern sowie bei der Handwerkskammer. Ein zwischen allen Beteiligten abgestimmtes kooperatives Modell eines dreijährigen Hochstudiums könnte eine Lösung sein, erscheint allerdings gegenwärtig eher unwahrscheinlich.