

Günter Kutscha

Universität Duisburg-Essen
Fachbereich Bildungswissenschaften

Bildung und Beruf

Leitfaden zum Modulthemenschwerpunkt
„Grundlagen und Hauptströmungen der Berufspädagogik“
(Teil 1)

Work in progress: Sommersemester 2008

Der vorliegende Leitfaden ist Bestandteil der vom Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung vorgesehenen Prüfungsliteratur für den Themenschwerpunkt „Grundlagen und Hauptströmungen der Berufspädagogik“ im Prüfungsfach „Berufspädagogik“ der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Berufskollegs. Die Prüfungsliteratur für die Modulschwerpunktthemen befindet sich auf der Homepage des Fachgebiets unter: [www.uni-due.de/berupaed/Hinweise zu Studium und Pruefungen.shtml](http://www.uni-due.de/berupaed/Hinweise_zu_Studium_und_Pruefungen.shtml)

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung.....	4
1.1 Ausgangspunkt: Subjekt- und Systembezug der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	4
1.2 Ausdifferenzierung und Aspekte der Problemstellung	5
1.3 ‚Paradigma‘ und ‚Diskurs‘ – Wissenschaft als offenes System	8
2. Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung – Neuhumanismus kontra Utilitarismus	14
2.1 Hinweise zum gesellschafts- und bildungsgeschichtlichen Hintergrund des Neuhumanismus	14
2.2 „Der Mensch überhaupt“ und die „ganze Nation“ – Der „Litauische Schulplan“ und die Grundsätze der neuhumanistischen Vorschläge zur preußischen Schulreform von Wilhelm von Humboldt.....	15
2.3 Kritik des neuhumanistischen Bildungskonzepts aus zeitgenössisch- standespolitischer Sicht und unter Aspekten neuerer Beiträge zur Entwicklung des Bildungs- und Erziehungssystems in Deutschland	20
3. Neubestimmung des Verhältnisses von Bildung und Beruf durch die klassische Berufsbildungstheorien – Leitthesen, Begründungsansätze und Kritik	30
3.1 „Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“ – Staatsbürgerliche Erziehung und berufliche Tüchtigkeit als Menschenbildung (Georg Kerschensteiner)	30
3.2 „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ – Das kulturpädagogische Paradigma (Eduard Spranger) .	33
3.3 „Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei ...“ – Die realistische Wende in der Erziehungswissenschaft und die Kritik des kulturpädagogischen Berufskonzepts	38
4. Kritisch-emanzipatorische und systemtheoretische Berufspädagogik kontra traditionelle Berufsbildungstheorie	41
4.1 „Die Erziehungswissenschaft aber arbeitet eben dieses als das Primäre heraus: Sie rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst“ – Das Paradigma der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie (Herwig Blankertz)	41
4.2 „Funktionsfähigkeit statt Emanzipation als Leitkonzept beruflicher Bildung“ – Das systemtheoretische Paradigma der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Jürgen Zabeck).....	52

4.3 Würdigung des emanzipatorischen und systemtheoretischen Paradigmas bei Blankertz und Zabeck im kritischen Vergleich	57
5. Paradigmenpluralismus, Eklektizismus, Pragmatismus - Berufsbildungsforschung und der stille Abschied von den „Helden“ der Berufsbildungstheorie.....	59
6. „Bildung“ und „Beruf“ als Auslaufmodelle? – Paradigmatische Neuorientierungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	60
6.1 Paradigmatischen Neuorientierungen unter Aspekten von „Kompetenzentwicklung“ und „Erwerbsfähigkeit“	60
6.2 Paradigmatische Neuorientierungen unter Aspekten der Professionalisierung berufspädagogischen Handelns	65
6.3 Ausblick und Perspektiven: Auf dem Weg zu Bachelor-Master- Studiengängen für Berufs- und Wirtschaftspädagogik	83
Anhang: Zur Aktualität der Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung am Beispiel beruflicher Gymnasien – Anstöße zur Diskussion.....	90
Literaturverzeichnis	93

1. Einführung

1.1 Ausgangspunkt: Subjekt- und Systembezug der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Thema des vorliegenden Leitfadens sind das Verhältnis von Bildung und Beruf sowie die damit verbundenen und angrenzenden Probleme berufs- und wirtschaftspädagogischen Denkens.

Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird hierbei im umfassenden Sinne verstanden als jene Teildisziplin der Bildungswissenschaften, deren Theorie- und Forschungsgegenstand berufsbezogene Bildungs- und Erziehungspraxen in betrieblichen, schulischen sowie außerbetrieblichen und außerschulischen Lernorten sind.¹

Bei der Frage nach der Begründung und Rechtfertigung der Bildung für und durch den Beruf handelt es sich um eine Problematik, die sich bis ins 18. Jahrhundert hinein zurückverfolgen lässt und die – angesichts der grundlegenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Entwicklungen – in jüngster Zeit mit neuen Herausforderungen konfrontiert ist. Derzeit werden gewichtige Gründe geltend gemacht, von den Begriffen Bildung und Beruf Abschied zu nehmen und sie durch neue Konzepte mit neuen Fragehorizonten zu ersetzen.

Hinter dem Thema „Bildung und Beruf“ verbirgt sich ein Problem, das als erkenntnisleitendes Interesse die Paradigmenentwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie ein roter Faden durchzieht. Es handelt sich um das Problem „der beruflichen Bildung im Spannungsfeld von Subjekt- und Systembezug (vgl. Kutscha 1995). Spezifischer formuliert: Im Hintergrund der hier behandelten Paradigmen steht die Frage, wie das Verhältnis des einzelnen Handlungssubjekts und dessen „Einzigartigkeit“ als ein zur „Mündigkeit“ fähiges Individuum und die Anforderungen der nach gesellschaftlichen Funktionssystemen ausdifferenzierten sozialen Umwelt des Individuums im Rahmen einer Theorie der Berufserziehung gedacht und konzipiert werden kann. Der Begriff ‚Bildung‘ wurde in der Tradition europäischen Bildungsdenkens mit der Idee des mündigen Subjekts, der Berufsbegriff mit den Zwängen und Herausforderungen der nach Systemen ausdifferenzierten gesellschaftlichen Umwelt (insbesondere von Wirtschaft, Religion und Kultur) in Verbindung gebracht. Damit korrespondieren unterschiedliche Berufsbegriffe wie die der göttlichen Berufung oder – in säkularisierter Form – des Berufs als Teil des kulturellen Systems bzw.

¹ Bei der begrifflichen Annäherung an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik empfiehlt es sich, zunächst auf wissenschaftlich einschlägige Lexikon- und Handbucharikel zurückzugreifen (vgl. Dobischat/Düsseldorff 2007; Kaiser 2006; Pätzoldt 2006; Stratmann 1983; Zabeck/Fischer 1970). Zum Thema „Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin“ vgl. auch: DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990; Sommer/Schmiel 2001.

als beruflich organisierte Form der Erwerbsarbeit im Beschäftigungssystem (vgl. Blankertz 1968).

Ein Seminar, das sich mit den „Paradigmen“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beschäftigt, hat es in erster Linie mit Fragen der Theorieentwicklung zu tun. Das soeben angesprochene Kernproblem ist Gegenstand unterschiedlicher und zum Teil nicht miteinander zu vereinbarender Theorieansätze. Sie gruppieren sich um Theoriedesigns, die auf den Bildungsbegriff und den damit verbundenen Subjektbezug fokussiert sind, und solchen mit prioritärem Bezug auf die Gesellschaft und deren Funktionssysteme. Die Behandlung theoretischer Probleme der Berufserziehung und der beruflichen Bildung muss sich auf dieses Spannungsfeld einlassen. Der Leitfaden thematisiert die Grundlagenprobleme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik *zwischen* Erziehungs-, Bildungs- und Systemtheorie. Die Präposition „zwischen“ soll zunächst nur so viel heißen, dass die Grundlagenprobleme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von verschiedenen Standpunkten aus gesehen und aus verschiedenen Perspektiven beobachtet werden können und demzufolge unter differierenden Aspekten darzustellen seien. Letzteres ist das primäre Anliegen des vorliegenden Leitfadens. Zugleich wird „unterschwellig“ die These mittransportiert (und dahingehend ist ein weiterer Aspekt des Worts „zwischen“ zu interpretieren), dass die *theoretischen* Probleme der Berufserziehung und der beruflichen Bildung von einer Art sind, die keine der konkurrierenden Positionen vollständig und befriedigend löst.

Die Funktionssysteme der Gesellschaft entziehen sich dem Zugriff eines pädagogischen Reflexionsansatzes, der mit dem Konzept der „Bildung“ in der Berufsbildungstheorie seine Leitidee gefunden hat. Und die Berufsidee verliert den Glanz einer Kulturleistung, mit der die Berufsbildungstheorie der Berufsschule zur Legitimation als Bildungseinrichtung unter dem Anspruch der „Bildung durch den Beruf“ zu verhelfen wusste. Aber was tritt an die Stelle der Berufsbildungstheorie, wenn der Bildung der Beruf abhanden zu kommen droht und das Ideal des Bildungsbegriffs die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in unauflösbare Paradoxien führt (Geißler/Kutscha 1992). Auch wenn es noch keine überzeugenden Antworten gibt, so kommt der Leitfaden zu den „Grundlagen und Hauptströmungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ nicht daran vorbei, sich den hier aufgeworfenen Fragen zu stellen. Hierzu sollen Ansatzmöglichkeiten diskutiert werden, von denen eine paradigmatische und pragmatische Neuorientierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erwartet werden könnte.

1.2 Ausdifferenzierung und Aspekte der Problemstellung

Wer beobachtet und vergleicht, benötigt Unterscheidungen. Diese differenzientheoretische Ausgangsüberlegung lehnt sich an das Konzept der Beobachtung von Niklas Luhmann an (2006, S. 141 ff.). Bei der Beobachtung der Paradigmenentwicklung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik spielen folgende Leitdifferenzen eine maßgebliche Rolle:

- allgemeine/berufliche Bildung,
- Bildung/Beruf,

- Subjektbezug/Systembezug,
- Emanzipation/Funktionalität
- Bildung/Kompetenzentwicklung,
- Beruf/Erwerbsarbeit,
- expertokratisches/professionelles Berufsverständnis.

Auf die hier genannten Unterscheidungen wird nach und nach im Einzelnen näher eingegangen.

Die Auswahl der im vorliegenden Leitfaden behandelten Theoretiker ist weder auf Vollständigkeit angelegt noch auf den „Kanon“ berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrbuchwissens ausgerichtet. Behandelt werden „Paradigmen“ und nicht primär die ihnen zurechenbaren Personen. Dies geschieht anhand einer begrenzten Auswahl von Texten, an denen sich diese Paradigmen vergleichsweise prägnant darstellen lassen. Im Mittelpunkt stehen also grundlegende Leittheorien (Paradigmen), die für die Profession der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer Sinn verarbeitenden Disziplin eine strukturierende Bedeutung hatten und haben. Hierbei handelt es sich, so die dem Leitfaden zugrunde liegende These, um die Paradigmen der kulturpädagogischen, der kritisch-emanzipatorischen und der systemtheoretischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik, und zwar erläutert an Texten von Spranger, Blankertz und Zabeck. Der Bezug auf das neuhumanistische Paradigma (Humboldt) ist bei der Darstellung unverzichtbar, weil sich die hier genannten Paradigmen darauf beziehen.

Der einleitend dargelegten Problemstellung folgend, ist der Leitfaden auf solche Paradigmen fokussiert, die für die Behandlung der Differenz von Bildung und Beruf, Subjekt- und Systembezug maßgeblich sind. Selbstverständlich lässt sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik darauf nicht reduzieren. Hervorgehoben sei nur die Lehr-Lern-Forschung, die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. DFG 1990) und auch in der außeruniversitären Berufsbildungsforschung eine herausragende Rolle spielt (vgl. Czycholl/Zedler 2004). Die Lehr-Lern-Forschung und die damit verbundenen Theorien operieren mit den Konzepten des Lehrens und Lernens.²

Ausgangspunkt des berufsbildungstheoretischen Diskurses, der im Mittelpunkt des vorliegenden Leitfadens steht, ist ein kleiner Text von bildungstheoriegeschichtlich großer Bedeutung: der „Litauische Schulplan“ von Wilhelm von Humboldt (1809). Am Beispiel dieses Dokuments soll zunächst geprüft werden, was aus neuhumanistischer Sicht bei Wilhelm von Humboldt unter „Bildung“ verstanden wird. Grundlegend für Humboldts Bildungsbegriff, so wie er im „Litauischen Schulplan“ zur Sprache gebracht

² Die Lehr-Lern-Forschung ist Gegenstand des Modulthemenschwerpunkts „Didaktik der beruflichen Bildung“.

wird, ist die Unterscheidung von „allgemeiner“ und „spezieller Bildung“. Der Ausdruck „spezielle Bildung“ bezieht sich bei Humboldt nicht nur, aber auch auf die gewerbliche bzw. berufliche Bildung im damaligen Verständnis. Der „Litauische Schulplan“ ist deshalb als Ausgangspunkt für die Einführung in den berufsbildungstheoretischen Diskurs gewählt worden, weil er prägnant die Vorstellungen Wilhelm von Humboldts zur Reform des Bildungswesens in Preußen „auf den Punkt“ bringt und dabei mit der Unterscheidung von allgemeiner und spezieller Bildung eine Differenz einführt, die für das Verständnis des Bildungswesens in Deutschland bis in die Gegenwart hinein von grundlegender Bedeutung ist. Auch die klassischen und neueren Berufsbildungstheorien knüpfen (in unterschiedlicher Weise) an Humboldt an. So kommt Herwig Blankertz in seiner Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963, Nachdruck 1985, S. 107) zu dem Ergebnis: „Unsere Berufsschule steht ... auf neuhumanistischem Boden“. Darüber lässt sich streiten. Unstrittig jedoch ist, dass sich der berufsbildungstheoretische Diskurs ohne den Rekurs auf das neuhumanistische Bildungsverständnis nicht nachvollziehen lässt.

Das Thema „Bildung und Beruf“ lässt sich als Grundlagenproblem der Berufs- und Wirtschaftspädagogik heute nicht mehr behandeln und diskutieren, ohne auf die Frage einzugehen, ob die Begriffe „Bildung“ und „Beruf“ für eine Grundlegung dieser erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin überhaupt noch tragfähig sind. Deshalb wird das Problemspektrum des vorliegenden Leitfadens um jene Aspekte erweitert, die traditionell nicht zum Kernbestand der Berufsbildungstheorien gehören und eine paradigmatische Neuorientierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einzuleiten scheinen. Hierbei handelt es sich um die neuen Leitbilder der Kompetenzentwicklung und der Erwerbsfähigkeit sowie um Themen des professionellen Selbstverständnisses von Berufspädagogen und Berufspädagoginnen angesichts der grundlegenden Veränderungen, die sich in Wissenschaft und Praxis vollziehen.

Im Anhang befindet sich ein verbandspolitisches Dokument, das die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung am Beispiel der beruflichen Gymnasien zum Inhalt hat. Das Dokument greift auf berufsbildungstheoretische Argumentationsmuster („Bildung im Medium des Berufs“) zurück, um bildungspolitische Forderungen geltend zu machen. Hieran lässt sich nicht nur beobachten, wie sich berufsbildungstheoretische und berufsbildungspolitische Argumentationen miteinander vermischen, sondern auch, wie fest Bildung und Beruf im kulturellen Milieu des deutschen Systems der Berufsbildung verankert sind. Neue Paradigmen werden alte nicht ohne Weiteres verdrängen, sondern allenfalls den Paradigmenpluralismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bereichern oder belasten – je nachdem aus welcher Beobachterrolle man diesen Vorgang beurteilt.

Mit dem Wort „Leitfaden“ sei angedeutet, dass sich der Verfasser weitgehend auf die Identifizierung paradigmenspezifischer Leitthesen und deren Kommentierung beschränkt. Die Auseinandersetzungen mit der einschlägigen Quellen- und Sekundärliteratur bleibt dem Leser und der Leserin überlassen. Der Leitfaden möchte hierzu eine Hilfe sein und den Studierenden eine gezielte Vorbereitung auf Referate, Hausarbeiten und Prüfungen

gen erleichtern. Dazu dienen ausdrücklich auch die Aufgaben, Literaturhinweise und Fußnoten, über deren Bearbeitung sich die im Leitfaden behandelten Fragen und Inhalte vertiefend erschließen lassen.

1.3 ‚Paradigma‘ und ‚Diskurs‘ – Wissenschaft als offenes System

a) Paradigma und Paradigmenwechsel

Der Leitfaden befasst sich, wie es im Untertitel der Überschrift heißt, mit den „Grundlagen und Hauptströmungen der Berufspädagogik“. Wie jede andere wissenschaftliche Disziplin basiert auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf bestimmten Erkenntnisinteressen und daran anknüpfend auf basalen Theorien und Begriffen, die innerhalb der jeweiligen Disziplin für die Theorie- und Forschungsentwicklung eine Leitfunktion haben. In diesem Zusammenhang wird der hier schon mehrfach benutzte Begriff des „Paradigmas“ verwendet. Gegenstand des vorliegenden Leitfadens sind die Paradigmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der in dieser Disziplin zu beobachtende Paradigmenwechsel bzw. die zeitgleich vorhandene Pluralität von Paradigmen. Bevor darauf im Einzelnen eingegangen wird, soll vorab geklärt werden, was unter ‚Paradigma‘, ‚Paradigmenwechsel‘ und ‚Paradigmenpluralismus‘ zu verstehen ist.

Die wissenschaftsgeschichtliche und –theoretische Diskussion um den Paradigmenbegriff geht auf Thomas Kuhn (1970) zurück. Kuhn hat den Begriff des Paradigmas in unterschiedlichen Varianten verwendet. Im weitesten Sinne wird bei ihm nahezu alles, worüber in der Wissenschaft *Konsens* besteht, als „Paradigma“ bezeichnet. Kuhn interessierte sich für die Struktur „wissenschaftlicher Revolutionen“, zum Beispiel dafür, wie und unter welchen Umständen es dazu gekommen ist, dass ein jahrhundertealtes konsensfähiges Paradigma wie das des geozentrischen Weltbildes (die Erde ist der Mittelpunkt der Welt) durch ein anderes, nämlich des heliozentrischen Weltbildes (die Erde ist nur einer von mehreren Planeten, die sich um die Sonne drehen) aus den Angeln gehoben wurde. Der von Kuhn verwendete Ausdruck „scientific revolutions“ ist durchaus wörtlich zu nehmen, wenn man an die berühmte Schrift von Kopernikus „De Revolutionibus Orbium Coelestium“ aus dem Jahr 1543 denkt. Sie begründete die „kopernikanische Wende“ vom geo- zum heliozentrischen Weltbild.

Wie bei anderen Revolutionen auch, so konnte es bei „paradigmatischen Revolutionen“ durchaus passieren, dass Wissenschaftler mit dem Scheiterhaufen bedroht wurden oder dass deren Schriften (wie bei Kopernikus) auf dem Indexverzeichnis der für den öffentlichen Gebrauch verbotenen Literatur landeten. Unrühmlicherweise ist die physische oder die geistige Eliminierung von Wissenschaftlern ein besonders signifikantes Merkmal für die Existenz von „Paradigmen“. Sie weist darauf hin, dass es bei Paradigmen nicht nur um Hirngespinnste oder platonische Dialoge im Elfenbeinturm der Wissenschaften geht, sondern dass es sich dabei um ein real existierendes Phänomen handelt, wie immer auch man es bezeichnen

mag. Bei der Paradigmenentwicklung im Kuhnschen Sinne stehen Deutungs- und Forschungshoheit und damit Macht und gesellschaftlicher Einfluss auf dem Spiel. Es handelt sich bei Paradigmen dieser Art also nicht um singuläre Theorien von mehr oder weniger wissenschaftlichem Bekanntheitsgrad, sondern um „Denksysteme“ von systemstabilisierender Kraft für die jeweils vorherrschenden Wissenschaftsrichtungen. (Andere Beispiele für den Anstoß von „wissenschaftlichen Revolutionen“ sind die Abstammungslehre von Charles Darwin, die Einsteinsche Relativitätstheorie oder die Wissenschaftstheorie des Konstruktivismus).

Dass der Paradigmenwandel in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wohl kaum als „revolutionär“ wahrgenommen wurde und wird, verdanken wir nicht nur den veränderten Zeitumständen, sondern wohl auch der Tatsache, dass die Theorien dieser Teildisziplin nicht über das Ansehen einer weltbild-prägenden Wissenschaft verfügen und Veränderungen auf diesem Wissenschaftssektor deshalb nicht als spektakulär oder bedrohlich empfunden werden. Es gibt zwar „Schulen“, die ihren Selbsterhalt durch die Verpflichtung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf ein bestimmtes Paradigma abzusichern und auf diesem Weg den Zugang zu den knappen Lehrstuhlkapazitäten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den Griff zu kriegen versuchen. Aber dies verursacht im Wissenschaftssystem – und erst recht nicht in der Welt außerhalb der Hochschulen – keine wahrnehmbaren Störungen. Es fragt sich deshalb, ob der erhabene und mächtige Begriff des Paradigmas überhaupt auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik übertragen werden sollte. Da er aber in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur nun einmal (meist unbestimmt) im Gebrauch ist, soll er hier aufgenommen und wie folgt präzisiert werden:

Der Paradigmenbegriff bezeichnet im vorliegenden Leitfaden solche Theorieansätze, die in Bezug auf das Referenzproblem des Verhältnisses von Bildung und Beruf von grundlegender Bedeutung sind, sich in ihren Selbst- und Fremdbeschreibungen deutlich voneinander abgrenzen und die innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine theorie- und/oder forschungsstrukturierende Bedeutung hatten oder haben.

Das Merkmal der „Abgrenzung“ durch Selbst- und Fremdbeschreibungen bedeutet nicht, dass sich die Paradigmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im hier verstandenen Sinne teilweise nicht auch „überlappen“ und gemeinsame Komponenten aufweisen könnten. Damit wird auf die von Kuhn mit dem Paradigmenbegriff verbundene Inkommensurabilitätsthese verzichtet. Nach Kuhn kann man von Paradigmen erst dann sprechen, wenn sie (wissenschaftstheoretisch) unvergleichbar (inkommensurabel) sind. Diese Prämisse war schon kurz nach der im Jahr 1962 veröffentlichten ersten Auflage von Kuhns Buch „The Structure of Scientific Revolutions“ umstritten. Was die Paradigmenentwicklung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik betrifft, so gibt es einerseits bei aller Unterschiedlichkeit der hier behandelten „Paradigmen“ der neuhumanistischen, der kulturpädagogischen und der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie durchaus Berührungspunkte, ja sogar grundlegende Übereinstimmungen. Andererseits sind diese bildungstheoretischen Ansätze mit dem ebenfalls im Leit-

faden behandelten „systemtheoretischen Paradigma“ nicht in Übereinstimmung zu bringen. Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass man sie aus einer anderen Beobachterperspektive vergleichen und zueinander in Beziehung setzen kann. Genau das ist im vorliegenden Leitfaden beabsichtigt.

Beim Vergleich unterschiedlicher Paradigmen kann man so verfahren, dass man eine „übergeordnete“ Beobachterposition einnimmt und von diesem theoretischen „Schießstand“ aus die beobachteten Paradigmen aufs Korn nimmt. Dieses Verfahren ist wenig ergiebig, zumal – wie bereits erwähnt – eine „übergeordnete“, umfassende und in sich konsistente Theorie der Berufserziehung und der beruflichen Bildung nicht zur Verfügung steht. Deshalb soll versucht werden, die unterschiedlichen Ansätze zu sondieren, sie einem interparadigmatischen Vergleich aus der „Binnensicht“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu unterziehen und zu diskutieren. Ergänzend wird hier die „Außensicht“ der Systemtheorie einbezogen, um den Blickwinkel zu erweitern, der erforderlich ist, um den berufsbildungstheoretischen Diskurs aus einer übergreifenden Perspektive, nämlich der Theorie sozialer Systeme, die auch das Erziehungssystem der Gesellschaft einschließt (vgl. Luhmann 2006), beobachten und kritisch beurteilen zu können. (Zum Konzept des „Beobachtens“ siehe Luhmann 2006, S. 141 ff.; Fuchs 2004.)

b) ‚Diskurs‘ und Wissenschaft als ‚offenes System‘

Kennzeichnend für wissenschaftliche Paradigmen ist deren Anfälligkeit für diskursive Geschlossenheit. Die theoretischen Designs und die dafür entwickelten Begrifflichkeiten bestimmen die Selbstdarstellung der Paradigmengemeinschaften, kanalisieren die Kommunikation zwischen den inkludierten Wissenschaftlern und führen mehr oder weniger zur Abschottung der „communities of discourse“. Dies kann die Binnenkomplexität der Paradigmen durchaus stark erhöhen (z. B. durch paradigminterne Spezialisierung und Ausdifferenzierung), konfliktiert jedoch mit dem Anspruch der Wissenschaft als offenes System und der dazu erforderlichen Diskurskultur. Die Begriffe „Paradigmen“ und „Diskurs“ stehen also in einem wechselseitigen Zusammenhang und Spannungsverhältnis. – Doch was ist mit „Diskurs“ überhaupt gemeint?

Umgangssprachlich wird das Wort „Diskurs“ allgemein als Abhandlung oder Erörterung verstanden. Bei einer begrifflichen Klärung ist man auf unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen verwiesen, so auf die Sprachwissenschaft, aber auch auf die Philosophie und die Gesellschaftswissenschaften. Von hier aus hat der Begriff „Diskurs“ auch Eingang in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik gefunden, namentlich bei Vertretern der an der Kritischen Theorie angelehnten emanzipatorischen Richtung dieser Disziplin. Maßgeblichen Einfluss hatten die Arbeiten des Soziologen und Philosophen Jürgen Habermas (im weitesten Sinne ein Vertreter der Kritischen Theorie). Die Diskurstheorie von Habermas hat eine kommunikationstheoretische (einschließlich sprachanalytische) und eine diskursethische Dimension. Habermas geht davon aus, dass Normen nur dann Geltung beanspruchen können, wenn *alle* Betroffenen eines praktischen Diskurses sich darauf einigen, dass die zur Diskussion stehenden Normen

gelten sollen. Dahinter verbirgt sich eine Konsenstheorie der Wahrheit. In seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981) arbeitet Habermas die Bedingungen einer „idealen Sprechsituation“ heraus, die erfüllt sein müssen, um im Diskurs einen „wahren Konsens“ herstellen zu können. „Ideal“ nennt Habermas im Hinblick auf die Unterscheidung von wahren und falschem Konsens eine „Sprechsituation, in der die Kommunikation nicht nur durch äußere kontingente Einwirkungen (zufällige Ereignisse, G. K.), sondern auch nicht durch Zwänge behindert wird, die aus der Struktur der Kommunikation selbst sich ergeben. Die ideale Sprechsituation schließt systematische Verzerrung der Kommunikation aus“ (Habermas 1971, S. 137).³ Das Ideal der wissenschaftlichen Diskussion ist demnach der herrschaftsfreie Diskurs.

Wie nicht anders zu erwarten, blieb auch dieser Ansatz nicht unumstritten. Auf einen wichtigen Aspekt der Kritik machte zum Beispiel der französische Philosoph Jean-Francois Lyotard in seinem Buch „Das postmoderne Wissen“ (1986) aufmerksam.⁴ Lyotard hält es für unmöglich, dass sich alle Sprecher eines Diskurses über die von Habermas für die „ideale Sprechsituation“ spezifizierten Voraussetzungen einig werden könnten, und er vertritt den Standpunkt; „daß der Konsens nur ein Zustand der Diskussionen und nicht ihr Ziel ist“ (Lyotard 1986, S. 189 f.). Fortschritt im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess erwartet Lyotard mithin nicht von der Fixierung auf einen finalen Konsens, sondern von differenzierenden, ja widersprüchlichen Aussagen. „Jede Aussage“, so Lyotard (1986, S. 185), „ist festzuhalten, sobald sie einen Unterschied zum Bekannten enthält, sobald sie argumentierbar und beweisbar ist. Sie ist ein Modell eines „offenen Systems“, ...“ Demnach müsse die Betonung auf den Dissens gelegt werden. „Der Konsens ist ein Horizont, er wird niemals erworben. Die Forschungen, die unter der Vorherrschaft eines Paradigmas gemacht werden, streben danach, sie zu stabilisieren ...“ (Lyotard 1986, S. 177).

Wie also bei Lyotard zu lesen ist, sieht er die Gefahr, dass Paradigmen sich diskursiv verschließen und zur Stabilisierung neigen⁵. Er plädiert deshalb dafür, Dissens und Divergenz im wissenschaftlichen Diskurs zuzulassen und „Raum“ zu geben für das Denken *zwischen* den geregelten Wissenssystemen. Der vorliegende Leitfaden schließt sich einer solchen Auf-

³ Als Einführung in die Theorie des herrschaftsfreien Diskurses empfehle ich den als Vorlage für Zwecke einer Seminardiskussion verwendeten und von Habermas im Rahmen der Kontroverse mit Luhmanns systemtheoretischem Ansatz veröffentlichten Beitrag „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz“ (1971).

⁴ Lyotards lesenswerte Veröffentlichung war der Ausgangspunkt einer weltweiten Diskussion um die so genannte „Postmoderne“. Sie geht auf eine Gelegenheitsarbeit im Auftrag des Universitätsrates der Regierung von Quebec zurück, für die Lyotard einen Bericht über das Wissen in den höchstentwickelten Gesellschaften erstellte.

⁵ Für den Zusammenhang von Paradigma und Diskurs von Bedeutung ist die Diskurstheorie von Michel Foucault. Nach Foucault definieren die Regeln des Diskurses für einen bestimmten Zusammenhang oder ein bestimmtes Wissensgebiet, was sagbar ist, was gesagt werden soll und was gesagt werden darf und was nicht gesagt werden darf bzw. welche Sprecher was sagen dürfen. Vgl. Foucault 2001.

fassung vom wissenschaftlichen Diskurs an. Ziel des Leitfadens ist es nicht, Paradigmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu reproduzieren, sondern mit ihnen in einen Diskurs über die theoretischen Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einzusteigen. Dies kann im Rahmen eines solchen Leitfadens nur ansatzweise geschehen. Das Denken „zwischen“ den paradigmatisch geregelten Wissenssystemen (z. B. ‚Bildungstheorie‘ versus ‚Systemtheorie‘, siehe Abschnitt 1.1) setzt freilich voraus, diese Systeme zunächst kennenzulernen. Deshalb soll in den Kapiteln 2 bis 4 versucht werden, die Bestimmungsmerkmale und Argumentationsstrukturen der dort behandelten Paradigmen möglichst klar und nahe an den Originaltexten orientiert herauszuarbeiten und Ansätze zur kritischen Reflexion zu markieren. Das anschließende Kapitel 5 zeigt Perspektiven einer paradigmatischen Neuorientierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf. Sie wollen ausdrücklich als Beitrag zum kritischen und offenen Diskurs verstanden sein. Der Verfasser orientiert sich dabei an dem von Herwig Blankertz eingeführten kritisch-pragmatischen Diskursbegriff:

„Mit Diskurs meine ich ... eine argumentierend fortschreitende Erörterung, die im Gegensatz sowohl zu einer streng erfahrungswissenschaftlich abgesicherten Aussage auf der einen Seite als auch zu einer dogmatischen Feststellung auf der anderen Seite den Widerspruch ernst nehmen muß, ja geradezu auf die Reaktion des Gesprächspartners angewiesen ist, weil Richtigkeit oder Angemessenheit nur im Dialog erfahrbar ist“ (Blankertz 1973a, S. 16.).

Aufgaben

- Im ersten Teil der Einführung wurde der Ausdruck „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ als allgemeiner Arbeitsbegriff eingeführt. Stellen Sie in eigenen Worten dar, durch welche Bestimmungsmerkmale dieser Arbeitsbegriff gekennzeichnet ist und vergleichen Sie mit Hilfe der unten genannten Nachschlagewerke, welche Übereinstimmungen und Unterschiede in Bezug auf die dort definierten bzw. erläuterten Begriffe ‚Berufspädagogik‘, ‚Wirtschaftspädagogik‘ bzw. ‚Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ bestehen!
- Was ist mit dem wissenschaftstheoretischen Konzept des ‚Paradigmas‘ gemeint? Nennen und erläutern Sie die wichtigsten Bestimmungsmerkmale!
- Lyotard bezeichnet Wissenschaft als „offenes System“. Welche Eigenschaften sind damit gemeint?

Literatur zur Bearbeitung der Aufgaben

Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik, 16. Auflage. Stuttgart, Artikel „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“.

Kaiser, F.-J. (2006): Wirtschaftspädagogik. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G.: Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage. Bad-Heilbrunn, S. 485-487.

Pätzold, G.: Berufspädagogik. In: In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G.: Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage. Bad-Heilbrunn, S. 155-158.

Schaub, H./Zenke, K. G. (2007): Wörterbuch Pädagogik. Neuausgabe. München, Artikel „Berufspädaogik“ und „Wirtschaftspädagogik“.

Stratmann, K. (1983): Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.2: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart, S. 186-189.

2. Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung – Neuhumanismus kontra Utilitarismus

2.1 Hinweise zum gesellschafts- und bildungsgeschichtlichen Hintergrund des Neuhumanismus

Das Wort ‚Bildung‘ findet etwa seit Mitte des 18. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum eine zunehmende Verbreitung (vgl. Giesecke 1990, S. 78 ff.). Es ist die Zeit des deutschen Idealismus. Die Brüchigkeit der ständischen Gesellschaft wirft die Frage nach der Autonomie des Individuums und den Möglichkeiten der individuellen Entwicklung durch Bildung auf. An diese Ideen knüpfen die Neuhumanisten an. Mit dem Leitideal des „Gebildeten“ formulieren sie – politisch gesprochen – eine Alternative zu den ständischen und utilitären Erziehungskonzepten der absolutistisch regierten und auf merkantilistische Wirtschaftspolitik ausgerichteten Territorialstaaten des 18. Jahrhunderts. Der absolutistische Staat setzte auf Untertanen, die sich durch soziale Einordnung, Gehorsam und Nützlichkeit auszeichneten. Das gilt in gewisser Weise selbst noch für den „aufgeklärten Absolutismus“ Friedrichs des Großen. Allerdings sind die Risse im alten System, dessen Instabilitäten und Widersprüchlichkeiten schon nicht mehr zu übersehen; sie werden zum Thema der politischen und wissenschaftlichen Diskussion. Es ist leicht nachvollziehbar, dass sich die mit dem Ziel der Gewerbeförderung korrespondierenden Qualifizierungsmaßnahmen zur Förderung des Gewerbefleißes – der „Industriösität“, wie es damals hieß – in ihrer Dynamik nicht beliebig begrenzen ließen. Aufstiegs-, Reform- und Fortschrittsorientierung ersetzen zunehmend mehr die herkömmlichen Leitbilder der feudalen und ständischen Gesellschaft. Die zunächst gewollte „Bildungsexpansion“ trug Früchte, jedoch mit Konsequenzen, die im Hinblick auf das politische und ökonomische System so nicht beabsichtigt waren. Eine Kabinettsordre Friedrichs des Großen an seinen Minister, den Freiherrn von Zedlitz, ist dafür illustrierend:

„... darum müssen die Schulmeister sich Mühe geben, dass die Leute Attachement zur Religion behalten, und sie so weit bringen, dass sie nicht stehlen und nicht morden ... sonst ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bisgen lesen und schreiben lernen, wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Secretairs und sowas werden; deshalb muss man auf’n platten Lande den Unterricht der jungen Leute so einrichten, dass sie das Nothwendige, was zu ihrem Wissen nöthig ist, lernen, aber auch in der Art, dass die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch da bleiben“ (zitiert nach Friedeburg 1989, S. 27).

Friedrich der Große befürchtete offensichtlich eine Art „Überqualifizierung“ mit negativen Folgen für das Beschäftigungssystem, aber auch für die soziale Ordnung. Junge Menschen, die zu viel wissen, verhalten sich weniger angepasst; sie wollen etwas aus sich machen und sind mobiler. Aber für privilegierte Tätigkeiten wie „Secretairs ... werden“ sind die Stellen knapp. So der beschäftigungspolitische Aspekt. Aber es scheint, als be-

fürchtete Friedrich der Große Schlimmeres, wenn er schrieb, „so laufen sie in die Städte“. Das klingt nach ungeordneter Mobilität. In die Städte laufen bedeutet, sich sozialer Kontrolle zu entziehen. Belange der öffentlichen Ordnung sind tangiert, deren Stabilität steht zur Diskussion. Deutlicher als es die Kabinettsordre Friedrichs des Großen zum Ausdruck bringt, heißt es bei seinem Minister Zedlitz – zuständig für das Justizressort sowie für Kirchen- und Schulangelegenheiten:

„In der bürgerlichen Gesellschaft stehen die Bürger auf verschiedenen Stufen. In jedem Stande ist eine eigene Denkungsart, sind andere Gaben nöthig. Wollte der Lehrer Einerley Methode bey allen seinen Schülern anwenden, so würde er die Grundfesten der monarchischen Regierungsform untergraben und den Geist der Subordination zerstören“ (zitiert nach Herrlitz 1973, S. 87 ff.).

Zedlitz argumentiert bereits aus der Defensivposition. Ständische Gliederung und Unterordnung („Subordination“) werden unter Rechtfertigungspunkten zwar weiterhin fraglos vorausgesetzt, aber die Bestandserhaltung scheint nicht mehr überzeugend zu sein. Wie wenig Vertrauen in den Fortbestand des alten Systems musste Zedlitz haben, wenn er dessen „Grundfesten“ allein schon durch die „Einerley Methode“ des Schulunterrichts bedroht sah? Die Erosion der ständischen Gesellschaft hatte offenbar schon eingesetzt. Indes sollte der Prozess des Übergangs vom „Untertanenverbands-Staat“ zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft noch viele Jahrzehnte in Anspruch nehmen. Die Ideen dazu, was das Bildungssystem betrifft, wurden allerdings schon Anfang des 19. Jahrhunderts formuliert. Sie konzentrierten sich im Begriff und in der Theorie der Bildung, am eindrucksvollsten wohl bei Wilhelm von Humboldt.

2.2 „Der Mensch überhaupt“ und die „ganze Nation“ – Der „Litauische Schulplan“ und die Grundsätze der neuhumanistischen Vorschläge zur preußischen Schulreform von Wilhelm von Humboldt

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) verstand sich weder als Pädagoge noch im engeren Sinne als Bildungspolitiker. Relativ unvorbereitet und gegen seinen Wunsch übernahm er nach einer Tätigkeit als preußischer Gesandter in Rom am 20. Februar 1809 die Leitung der Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts (vgl. hierzu im einzelnen: Spranger 1910). Es handelte sich dabei um eine von vier Sektionen des Ministeriums des Innern. Humboldt übte der Sache nach die Funktionen eines Kultusministers aus; ein eigenes Kultusministerium gab es zu jener Zeit in Preußen noch nicht. Obwohl seine Amtszeit nur sechzehn Monate dauerte (schon am 29. April 1810 reichte er sein Entlassungsgesuch ein), gilt er als der einflussreichste „Kultusminister“ der deutschen Geschichte.

Zwischen der Amtszeit des Ministers Zedlitz und Humboldts Tätigkeit als Chef der Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts im preußischen Ministerium des Innern liegen die Französische Revolution (1789),

das Ende des alten Heiligen römischen Reiches deutscher Nation und des damit verbundenen Kaisertums (1806) sowie die Niederlage Preußens in der Doppelschlacht gegen Napoleons Militäraufgebot bei Jena und Auerstedt (1806). Die Industrialisierung und der Übergang zur modernen kapitalistischen Gesellschaft steckten in Preußen zwar noch in den Kinderschuhen, waren aber – angesichts der Entwicklungen in England und Frankreich – nicht mehr zu übersehen. Man muss sich diese historische Umbruchsituation vor Augen halten, um nachvollziehen zu können, warum ein Bildungsphilosoph wie Wilhelm von Humboldt als Bildungspolitiker überhaupt hat wirksam werden können. Die von Humboldt vertretene Konzeption für die Modernisierung des preußischen Bildungswesens ist Teil der seit 1807 vom Reichsfreiherrn vom Stein initiierten Reformen (u. a. Aufhebung der Erbuntertänigkeit und der strengen ständischen Gliederung, Einführung der kommunalen Selbstverwaltung der Städte durch die Bürgerschaft, Neuordnung der Staatsverwaltung).

Was sind nun die hervorstechenden Merkmale des Bildungsverständnisses und des Bildungskonzepts bei Wilhelm von Humboldt? Anstelle der nach Ständen getrennten Erziehung sollte der öffentliche Unterricht nach Auffassung Humboldts der „allgemeinen Bildung“ für die „ganze Nation“ verpflichtet sein. Erst daran anschließend und von der allgemeinen Bildung strikt getrennt könne die spezielle bzw. berufliche Bildung erfolgen. Hierzu heißt es im „Litauischen Schulplan“:

„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger“ (Humboldt 1809, Ausgabe 1964, S. 76 ff.).

Humboldt spricht sich in diesem Zitat für eine folgenreiche Trennung von allgemeiner und spezieller Bildung aus. Wie sie bildungspolitisch zu bewerten ist, hängt davon ab, ob man sie aus der Perspektive Humboldts und mit Blick auf den historischen Hintergrund vor Humboldt betrachtet oder sie aus heutiger Sicht an ihren Folgen für die Entwicklung des Bildungssystems in Deutschland bemisst. Bevor wir uns der Frage nach den Folgen der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung vom Standpunkt der Gegenwart zuwenden, wollen wir in Form einer textimmanenten Auslegung die wichtigsten Merkmale des Begriffs der allgemeinen Bildung bei Humboldt herausstellen. Dabei beziehen wir uns auf ein Dokument, das von Humboldt auf seiner Inspektionsreise durch das ostpreußische Litauen am 27.09.1809 unter dem Titel „Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens“ abgefasst worden ist. Humboldt richtet sich darin gegen die Einrichtung spezieller Bürger- oder Realschulen und fordert stattdessen eine allgemeine Menschenbildung in öffentlicher Verantwortung der „ganzen Nation“ oder des Staates. Dieses Dokument wird in der pädagogischen Literatur unter der Bezeichnung „Litauischer Schulplan“ diskutiert. (Die folgenden Ausführun-

gen beziehen sich auf den Abdruck in der von Andreas Flitner herausgegebenen Ausgabe von Humboldt-Texten aus dem Jahr 1964).

Der Text des „Litauischen Schulplans“ war – wie es in der Bezeichnung „unmaßgebliche Gedanken“ anklingt – kein verbindlicher Schulplan bzw. keine amtliche Anordnung, sondern gedacht als Grundlage für Verhandlungen mit den zuständigen Deputationen der Regierung. Davon abgesehen, bringen sie in prägnanter Form und in eindrucksvoller Weise jene Prinzipien zum Ausdruck, die den bildungsphilosophischen Reflexionshorizont Humboldts und die daraus abgeleiteten Reformziele markieren. Humboldt argumentiert, wie dem Zitat oben zu entnehmen ist, mit der Leitdifferenz von allgemeiner und spezieller (bzw. beruflicher) Bildung. Es handelt sich um eines der zentralen Bezugsprobleme sowohl der modernen Bildungstheorie allgemein als auch der Berufsbildungstheorie im Besonderen. Was heißt nun aber in diesem Kontext „allgemeine Bildung“? Wie grenzt sie sich von der „speziellen Bildung“ ab?⁶

Für bildungs- und berufsbildungstheoretische Überlegungen von grundsätzlicher Relevanz ist die Frage: Was ist überhaupt „allgemein“ an der „allgemeinen Bildung“? Bei der Auslegung des „Litauischen Schulplans“ stößt man auf folgende drei Dimensionen bzw. Aspekte des Allgemeinen im Zusammenhang mit dem Begriff der „allgemeinen Bildung“: (1.) Bildung im *formalen* Sinne der Förderung *aller* Kräfte, (2.) Bildung im *materialen* Sinne eines an Inhalten der Klassik orientierten *allgemein gültigen* Bildungskanons und (3.) Bildung für *alle* Menschen der „ganzen Nation“. Hierzu im Einzelnen:

- Die *formale* Dimension allgemeiner Bildung: „Denn beide Bildungen – die allgemeine und die spezielle – „, so führt Humboldt im „Litauischen Schulplan“ aus, „werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden, durch die spezielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten.“ Bildung bedeutet für Humboldt zunächst und vor allem Entwicklung der Individualität, das heißt der inneren Formkraft des Menschen in intellektueller, moralischer und ästhetischer Hinsicht. Jede Kenntnis, jede Fertigkeit, „die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung ... die Denk- und Einbildungskraft und

⁶ Bei der Auslegung (Interpretation) pädagogisch bedeutsamer Texte bedient sich die geisteswissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik insbesondere hermeneutischer Verfahren. Für diese Verfahren sind bestimmte Gütekriterien und Regeln entwickelt worden, die bei der sinnverstehenden Erschließung des „Litauischen Schulplans“ zu beachten sind (vgl. Klafki 1971; Danner 1994). Über die textimmanente Interpretation des hier zur Diskussion stehenden „Litauischen Schulplans“ hinaus werden im vorliegenden Leitfaden auch gesellschafts-, bildungs- und ideengeschichtliche Zusammenhänge angesprochen. Sie sollen es erleichtern, den „Litauischen Schulplan“ entstehungs- und wirkungsgeschichtlich einzuordnen und die Bedeutung des neuhumanistischen Bildungskonzepts für die gegenwärtige Diskussion um Ziele und Organisationsformen des Bildungswesens beurteilen zu können.

durch beide das Gemüt erhöht“, sei „tot und unfruchtbar“. Es sei mithin „ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung“, „so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrig bleibe.“ Vorrang vor dem Erwerb spezieller Kenntnisse und Fertigkeiten habe die „Übung der Kräfte“ (und das „Lernen des Lernens“, eine (mehr denn je bedeutsame) Forderung, die Humboldt im so genannten Königsberger Schulplan stellt (ebenfalls in der Humboldt-Ausgabe von A. Flitner, 1964, S. 70). Sobald man nämlich praktischer Weltbeherrschung den Primat einräume vor theoretischem Selbstverständnis, geschehe es nur allzu leicht, dass man in unreflektierter Erscheinungsvielfalt stecken bleibe, ohne zu erkenntnistheoretisch gesicherten Einsichten vorzustoßen, die allgemeingültig wären im Sinne sozialer Kommunizierbarkeit und formaler Übertragbarkeit. Eng mit dem formalen Aspekt der Bildung verknüpft ist bei Humboldt das Ideal der *Vollständigkeit*. Die Bildung der Individualität zielt bei Humboldt auf „Totalität“ im Sinne innerer Geschlossenheit und „Universalität“ als Wesensreichtum. Individualität, Totalität und Universalität stehen in einem für die Bildung des Menschen konstitutiven Zusammenhang. Allgemeine Bildung ist Humboldt zufolge immer Bildung des Individuums, und zwar „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“. Das Ganze habe in individueller Besondere repräsentiert zu sein, es gehe um den „Menschen überhaupt“, wie es im Litauischen Schulplan heißt, also um die Bildung des Einzelnen als Exemplar der Gattung Mensch. Dementsprechend sei jede Einseitigkeit im Schulunterricht zu vermeiden.

- Die *materiale* Dimension allgemeiner Bildung: Dass Bildung als Prozess sich immer auch auf bestimmte Gegenstände bezieht, ist trivial. Worauf es in pädagogischer Hinsicht ankommt, ist die Frage nach dem Verhältnis von Form und Gegenstand, von Ich und Welt als Kernproblem aller Bildung. Humboldt fasst dieses Verhältnis als eine dialektische Beziehung in der Weise auf, dass einerseits der Mensch die durch Bildung erworbene Formkraft dem Inhalt (Welt) aufprägt, dass aber andererseits die Welt als Bewusstseinsinhalt die individuelle Form erst zu sinnlicher Erscheinung bringt. Damit entfaltete Humboldt, so die Interpretation bei Habel (1990, S. 209), „explizit und in voller Prägnanz einen Bildungsbegriff, der nach der Subjekt- (dem sich und dem zu bildenden Subjekt) und der Objektseite (dem Bildungsmedium) hin ausdifferenziert ist.“ (Habel 1990, S. 209).

Was sind aber nun die Inhalte, die sich für die Bildung der Individualität in vorzüglicher Weise eignen? Was ist ihr Ursprung? Humboldt und der Neuhumanismus fanden ihn bei den Griechen, insofern diese als eine „anfangende Nation“ Humanität in reiner Form hätten verwirklichen können. Der moderne Mensch kann nach Humboldt durch das Studium der Griechen erfahren, was Menschsein „eigentlich“ bedeutet, also jenseits der nationalen, konfessionellen und ständisch-beruflichen Begrenzungen. Das Studium der Griechen eigne sich vortrefflich als Studium des Menschen überhaupt. Dementsprechend räumt Humboldt dem Griechischen im Bildungskanon eine besondere Rolle ein. Griechisch gelernt zu haben, könne dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, wie

Tische zu machen dem Gelehrten. Humboldt setzt hierbei voraus, dass die Einführung in das Griechische nicht eingeengt sein dürfe auf die Vorbereitung für das Universitätsstudium. Es sei Pflicht der Schulbehörde zu verhüten, „dass der Schüler einen Weg mache, der ihm unnütz sein würde, wenn er ihn nun nicht auch noch weiter verfolgt“ (Humboldt 1909, Ausgabe 1964, S. 78).

- Allgemeinbildung im Sinne vollständiger Menschenbildung für die „*ganze Nation*“ bedeutet konsequenterweise: Bildung *für alle* – eine weitere, nämlich gesellschaftspolitische Dimension von allgemeiner Bildung. „Denn der gemeinste Tagelöhner“ – so Humboldt im Litauischen Schulplan (1809, Ausgabe 1964, S. 77) – „und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt sein, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll.“ Im Bildungsbegriff ist bei Humboldt mithin ein gesellschaftspolitischer Anspruch impliziert. Dieser betrifft die *universale* Geltung der allgemeinen Bildung und richtet sich – konsequent durchdacht – gegen standespolitisch motivierte Ungleichheit.

Realisiert werden sollte dieses Programm in einem gestuften, nach Schularten nicht differenzierten Bildungssystem. Das von Humboldt vorgesehene Organisationskonzept für das Bildungswesen umfasst drei Stufen. In der Formulierung von Humboldt heißt es (1809, Ausgabe 1964, S. 79):

„Als natürliche Stadien kann ich nur anerkennen:

- den Elementarunterricht
- den Schulunterricht
- den Universitätsunterricht“

Aufgaben

- Klären Sie anhand des „Litauischen Schulplans“ die Bestimmungsmerkmale der Begriffe „allgemeine“ und „spezielle Bildung“!
- Prüfen Sie, welche Konsequenzen Humboldt aus dem Begriff der Allgemeinbildung für die Gestaltung des Bildungskanons zieht!
- Welchen Zusammenhang gibt es im „Litauischen Schulplan“ zwischen Humboldts Bestimmung von „allgemeiner Bildung“ und dem Konzept zur Organisation des Bildungswesens?
- Welche Arbeitsschritte sind bei der hermeneutischen Textauslegung des „Litauischen Schulplans“ im Einzelnen zu beachten? Erstellen Sie anhand des unten zitierten Textes von Wolfgang Klafki eine Liste mit den wichtigsten Merkmalen dieser Arbeitsschritte!

Literatur zur Bearbeitung der Aufgaben

Humboldt, W. v.: Der Litauische Schulplan, 1809. In: Flitner, A. (Hrsg.) (1964): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. 2. Auflage. Düsseldorf-München.

Klafki, W. (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W. u. a. (Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 3. Weinheim, S. 126-153.

2.3 Kritik des neuhumanistischen Bildungskonzepts aus zeitgenössisch-standespolitischer Sicht und unter Aspekten neuerer Beiträge zur Entwicklung des Bildungs- und Erziehungssystems in Deutschland

- a) Standespolitische Kritik des neuhumanistischen Konzepts der „allgemeinen Bildung“ und Differenzierung des Schulwesens im 19. Jahrhunderts

Humboldts Reformkonzept ist nie verwirklicht worden. Johann Wilhelm Süvern, Mitarbeiter Humboldts in der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht und später Referent im neu errichteten preußischen Kultusministerium, versuchte die liberalen Prinzipien des neuhumanistischen Bildungskonzepts mit dem im Jahre 1819 vorgelegten „Entwurf eines Allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im Preußischen Staate“ zur Geltung zu bringen. Dieser Versuch scheiterte (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1981). Das Jahr 1819 wird von Historikern mit der endgültigen Einstellung der Reform in Preußen in Verbindung gebracht. Das Reformwerk des Freiherrn vom Stein blieb unvollendet. Die Zeit nach 1819 wird als „Restauration“ bezeichnet. Sie ist gezeichnet durch die politischen Bemühungen, den Obrigkeitsstaat und die auf den Adel gestützte Monarchie zu erhalten.

Von den Kritikern des Süvernschen Entwurfs wird nicht nur die Durchführbarkeit, sondern auch die politische und pädagogische Legitimität des Prinzips allgemeiner Menschenbildung in Frage gestellt. Der prominenteste dieser Kritiker war Ludolph von Beckedorff (1778-1852), Referent für das Volksschulwesen im preußischen Kultusministerium (vgl. Meyer 1979). Er bediente sich ähnlicher Argumente, wie schon einige Jahrzehnte vor ihm Zedlitz. Da sie für die systematische Analyse bildungspolitischer Kontroversen aufschlussreich sind, sollen die Einwände Beckedorffs, dargelegt in einer Denkschrift aus dem Jahre 1820, ausführlicher zitiert werden:

„Dass die Menschen von Natur ungleich sind, dieser Satz steht fest. Er ruhet auf der Erfahrung ... Es gibt nun einmal verschiedene Stände und Berufe in der menschlichen Gesellschaft; sie sind rechtmäßig, sie sind unentbehrlich ... Je

länger der Jugend die Verschiedenheit der menschlichen Verhältnisse verheimlicht wird, als eine desto größere Last muss sie ihr hernach erscheinen ... Um aller dieser Gründen willen aber bedürfen wir in der menschlichen Gesellschaft nicht gleichartiger Stufen-, sondern verschiedenartiger Berufs- und Standesschulen; nicht wie der Entwurf [von Süvern, G.K.] vorschlägt, neu eingerichteter allgemeiner Elementarschulen, allgemeiner Stadtschulen und Gymnasien ... Für Republiken mit demokratischer Verfassung mag dergleichen vielleicht passen, allein mit monarchischen Institutionen verträgt es sich gewiss nicht ..." (zitiert nach Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 47 f.).

„Gesellschaftliche Stabilität durch standesgemäße Bildungsbeschränkung“ – so haben Herrlitz/Hopf/Titze (1981, S. 49) die bildungspolitische Position Beckedorffs in ihrer historischen Analyse interpretiert. Beckedorffs Standpunkt mag aus heutiger Sicht als reaktionär erscheinen. Was freilich die realpolitische Einschätzung des Zusammenhangs von Bildung, Politik und Gesellschaft angeht, so war die Argumentation Beckedorffs durchaus stringent. Die Forderung nach gleicher Bildung in einer Gesellschaft zu stellen, deren soziale Struktur durch Ungleichheit gekennzeichnet ist, durchschaute Beckedorff als revolutionär im Sinne der Demokratisierung der Gesellschaft mit dem Anspruch konsequenter Gleichheit der Bildungschancen. Davon waren die Entwicklungen in Preußen noch weit entfernt. Gleichwohl zeichneten sich bereits seit dem 18. Jahrhundert Tendenzen zur Erosion der Ständegesellschaft und zum Aufbau eines modernen funktional differenzierten Gesellschaftssystems ab. Humboldts und Beckedorffs Auffassungen markieren gewissermaßen die Extreme des Spannungsfelds von Gesellschaftsreform und Restauration.

Für die Entwicklung des allgemeinen Schulwesens von zentraler Bedeutung war die staatsfunktionale Verkopplung des Unterrichts- mit dem Berechtigungswesen. Erstmals tritt der Staat als Träger des Bildungswesens und maßgeblicher Akteur der Bildungspolitik und Unterrichtsverwaltung in den Vordergrund: „Über die Etablierung von kontrollierenden und steuernden Behörden, über die Festlegung von Fächern, Lernzeiten, Lerninhalten und Prüfungsanforderungen, entstanden langfristig institutionalisierte Bildungsgänge und durch die Kopplung zwischen Abschlüssen und Berufskarrieren (überwiegend im Staatsdienst) erstmals auch kalkulierbare Lebensläufe. Bildung wurde somit zu einem Instrument der Karriereplanung und damit auch der Lebensplanung“ (Fend 2006a, S. 176). Das im 19. Jahrhundert sich durchsetzende „Berechtigungswesen“ – Abitur als Zulassungsvoraussetzung für das Studium und damit zu den höheren Ämtern – sorgte dafür, dass allgemeine und berufsbezogene Bildung völlig auseinander fielen. Der Sache nach erfüllte zwar auch das Gymnasium im weitesten Sinne eine berufsvorbereitende, nämlich auf akademische Ämter vorbereitende Funktion; aber diese blieb in der Selbstdarstellung des Gymnasiums als humanistische Bildungseinrichtung außer Betracht.

Die neuere schulgeschichtliche Forschung zur Reform des Gymnasiums in Preußen lässt keinen Zweifel daran, so Habel 1990, S. 11, dass die inhaltliche (materiale) Normierung des Lehrplans nach den Prinzipien der neu-

humanistischen Bildungstheorie und die später erfolgte restriktive Verbindung von allgemeinem Bildungskanon, allgemeiner Hochschulreife und Zulassung zum Studium den Differenzierungsprozess des allgemeinen Unterrichtswesens in Deutschland nachhaltig forciert haben (vgl. hierzu insbesondere Herrlitz/Hopf/Titze 1981; Jeismann/Lundgreen 1987; Müller 1977). Statt des bei Wilhelm von Humboldt im Litauischen Schulplan vorgesehenen Konzepts des nach Stufen (und nicht nach Schularten) aufgebauten Bildungssystems entwickelten sich im 19. Jahrhundert die Prototypen eines dreigliedrigen allgemeinen Schulwesens (Volksschule, Realschule, Gymnasium). Dieser Differenzierungsprozess vollzog sich weitgehend unabhängig von den Entwicklungen der beruflichen Bildung (vgl. Blankertz 1969a). Das Gymnasium erhielt das Privileg, mit dem Abitur die allgemeine Hochschulreife und damit die Berechtigung zum Universitätsstudium zu zertifizieren. Den Absolventen der Volksschule hingegen boten Schulgesetze und Verwaltungsvorschriften keinen Zugang zu höherer Bildung. Übertrittsmöglichkeiten in Höhere Lehranstalten waren so gut wie ausgeschlossen. Die Volksschule entließ ihre Schüler in der Regel entweder direkt in die Arbeit oder in die betriebliche Lehre mit ergänzendem Unterricht in der Fortbildungsschule, die sich erst seit Ende des 19. Jahrhunderts zur Teilzeit-Pflicht-Berufsschule entwickelte. Um einen Eindruck von der Selektivität dieses Systems zu bekommen, muss man sich vor Augen führen: Von 100 Schülern besuchten im deutschen Kaiserreich etwa 90 eine Volksschule, 2-3 eine Mittelschule, 6-7 eine höhere Schule (Lundgreen 1991, S. 306).

Die Struktur dieses Systems blieb über das Kriegsende 1945 hinaus erhalten und hatte nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland (BRD) hier weiterhin Bestand. Sie wurde modifiziert und konsolidiert auf der Grundlage des Düsseldorfer Abkommens der Ministerpräsidenten der Länder vom 17. Februar 1955 und des Hamburger Abkommens der Bundesländer zur Vereinheitlichung des Schulwesens vom 28.10.1964. Ziel des Hamburger Abkommens war es, die Strukturen des gegliederten Bildungswesens beizubehalten, aber die Durchlässigkeit innerhalb dieses Systems zu verbessern. Demgegenüber waren Bildungspolitik und -planung in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) auf tief greifende strukturelle Veränderungen mit egalitär gesellschaftspolitischen Ansprüchen angelegt (vgl. Anweiler u. a. 1992). Im Mittelpunkt dieser strukturellen Veränderungen stand der Aufbau der zehnjährigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, an die sich die Berufsausbildung zum Facharbeiter, die erweiterte Oberschule mit Abitur sowie doppelqualifizierende Abiturklassen in Einrichtungen der Berufsausbildung anschlossen. Mit der Herstellung der Einheit Deutschlands auf der Grundlage des Einigungsvertrags vom 31. August 1990 und dessen Inkrafttreten am 3. Oktober 1990 endete die getrennte bildungspolitische Nachkriegsentwicklung in Deutschland. Der Einigungsvertrag knüpfte in bildungspolitischer Hinsicht an das Hamburger Abkommen von 1964 an.

- b) Aspekte zur Beurteilung der neuhumanistischen Bildungsreform aus systemtheoretischer Sicht

Angesichts der Diskrepanzen zwischen dem neuhumanistischen Anspruch der allgemeinen Menschenbildung und der Entwicklung des allgemeinen Schulwesens im 19. Jahrhundert stellt sich nicht nur *inhaltlich* die Frage, was vom neuhumanistischen Bildungsprogramm zu halten ist, sondern auch das Problem, welche Bedeutung Bildungstheorien im Zusammenhang mit der Entwicklung von Institutionen, im vorliegenden Fall der Institutionalisierung des Schulwesens, überhaupt haben. Hierbei ist deutlich zu unterscheiden zwischen realen Funktionen des Bildungssystems auf der einen Seite und dessen Legitimierungen auf der anderen. Bei Legitimationsfragen geht es darum, den Sinn einer Institution zu *recht-fertigen*, wobei die Sinnzuweisung mit den empirisch nachweisbaren Funktionen nicht übereinstimmen und schon gar nicht identisch sein muss. So dient der Begriff der allgemeinen Menschenbildung oftmals auch dazu, von den tatsächlichen Funktionen und den damit verbundenen Problemen abzulenken. Man spricht in diesem Fall auch von der ideologischen Funktion des Bildungsbegriffs, womit das Urteil impliziert ist, der Bildungsbegriff „verschleierte“ Mängel oder Privilegien des Erziehungssystems. Damit korrespondiert der Begriff der „Inauthentizität“, wie ihn der US-amerikanische Soziologe Amitai Etzioni (1975, S. 627) verwendet. In-authentische Strukturen und Systeme verwenden einen relativ großen Anteil ihrer Ressourcen darauf, ihren Charakter zu verbergen. Das trifft zum Beispiel zu, wenn man den Begriff der allgemeinen Menschenbildung auf das Gymnasium anwendet und dabei außer Acht lässt, dass das Gymnasium (auch in der speziellen Form des humanistischen Gymnasiums) seit der staatsfunktionalen Verkopplung mit dem Berechtigungswesen im 19. Jahrhundert die Funktion der sozialen Reproduktion und der Vorbereitung auf privilegierte akademische Ämter hat.

Die „Inauthentizität“ des „allgemeinbildenden Gymnasiums“ war dem Sinn (nicht dem Wortlaut) nach schon im 19. Jahrhundert ein Thema, wie man dem grundlegenden und auch heute noch nicht überholten Werk von Friedrich Paulsen zur „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ entnehmen kann. Im Kapitel „Das Urteil über das neue preußische Gymnasium“ zitiert Friedrich Paulsen einen Schulmann (Scheibert) aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts:

„Ein Schüler will ja nicht etwas wissen, um es zu wissen, sondern um sein Examen zu machen, denn das entscheidet über seine Reife zur Versetzung, d. h. über sein Schülerleben, wie die Staatsexamina später über sein bürgerliches Leben. Das letzte Ziel seiner Schultätigkeit ist das Abiturientenexamen ... Sie lernen nur für das Examen und wenn das vorüber ist, so hat ihnen ihr Wissen und der dasselbe bietende Lehrer keinen Wert. Sie stopfen sich zum Examen voll und speien dabei aus und sind herzlich froh, diese magendrückende Last losgeworden zu sein“ (Paulsen 1921, S. 374).

Was bleibt unter diesen Voraussetzungen von „allgemeiner Menschenbildung“ übrig? Was ist die „tatsächliche“ Funktion des Gymnasiums? Scheiberts Verweise auf den Zusammenhang von Abiturientenexamen, Staatsexamen, bürgerlichem Leben geben darauf den entscheidenden Hinweis.

Im Unterschied zu bildungstheoretischen Legitimationskonzepten geht es bei Funktionsanalysen darum, die Nichtübereinstimmung zwischen deklarierten Zielen und Sinnzuschreibungen auf der einen Seite und manifesten bzw. latenten Funktionen (realen Effekten) auf der anderen herauszuarbeiten (vgl. Offe 1975, S. 218). In unserem Zusammenhang ist das wichtigste Merkmal solcher funktionalistischen Methoden, dass die bildungspolitisch oder bildungstheoretisch deklarierten Zielbestimmungen des Bildungssystems nur als *eine* (und möglicherweise nur untergeordnete) Determinante für dessen reale Funktionen eine Rolle spielt. Als solche Funktionen des Bildungssystems in Bezug auf die Gesellschaft werden in der Bildungsforschung u. a. diskutiert (vgl. Fend 2006b, S. 49 ff.):

- Enkulturationsfunktion: Diese Funktion bezieht sich auf die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen.
- Qualifikationsfunktion: Im Mittelpunkt steht hier die Vermittlung fachlicher Kompetenzen zwecks Aufrechterhaltung und Verbesserung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit.
- Allokationsfunktion: Hierbei geht es um die Zuordnung von Individuen zu sozialen Positionen innerhalb der Sozialstruktur einer Gesellschaft als Funktion des Bildungssystems.
- Integrationsfunktion: Diese Funktion bezieht sich auf die Vermittlung solcher Normen, Werte und Einstellungen, die zur Stabilisierung politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse dienen.

Wenn Humboldt von „Bildung des Menschen überhaupt“ spricht, so handelt es sich hierbei um eine Bildungs*idee*, die mit den realen gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems nur bedingt etwas zu tun hatte. Gleichwohl gibt es Gründe anzunehmen, dass das von Humboldt angekündigte Bildungsprogramm durchaus in einem mehr oder weniger engen Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Entwicklungen seiner Zeit steht. So bringt Niklas Luhmann (2002) das neuhumanistische Bildungsprogramm aus systemtheoretischer Sicht mit dem Übergang von der stratifikatorischen zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft in Verbindung. Damit ist gemeint, dass die Erziehung der nachwachsenden Generation für Lebensläufe und Karrieren seit dem 18. Jahrhundert nicht mehr primär von der ständischen Herkunft abhängig gemacht wurde, sondern prospektiv auf die funktionale Differenzierung der Gesellschaft bezogen, das heißt von Vergangenheit auf Zukunft umgestellt war. Die damals neuen Formen der Sozialisation setzten (nach Luhmann 1997, S. 741) nicht mehr voraus, dass die nachwachsende Generation durch Herkunft sozial determiniert sei. Mehr und mehr stellte sich das Gesellschaftssystem auf innere Werte, auf die Vorbereitung für eine noch unbestimmte Zukunft, auf eigene Urteilsfähigkeit – eben auf „Bildung“ – um (Luhmann/Schorr 1988, S. 16).

Diese Entwicklung findet ihren programmatischen Ausdruck in der neuhumanistischen Idee bzw. – wie es Luhmann formuliert – in der „Selbstbeschreibung“ des öffentlichen Unterrichtswesens als „allgemeine Men-

schenbildung“. Mit dem Programm der Allgemeinbildung (in Differenz zur speziellen Bildung) reklamiert Humboldt eine Bildungsreform, in der mit der Selbstbeschreibung als „Bildung für die ganze Nation“ die ständische Gliederung durch Institutionen abgelöst und der bildungsbürgerliche Lebenslauf an die Stelle der vormals feudalen Zugehörigkeit zum mittelalterlichen Stadtbürgertum, zum leibeigenen Gesinde und zum Adel treten sollte (vgl. Harney 2004, S. 159). Lernen des Lernens war in diesem Programm eine wesentliche Komponente. „Nur diese Reflexivität konnte den Gedanken gestatten, das Individuum werde damit für die „Welt“ ausgerüstet, also für alles, was es sich lernend aneignen und genießen wolle“ (Luhmann 1984, S. 628).

Typisch orientieren sich Selbstbeschreibungen an hohen Idealen, mit denen das Erziehungssystem sich inspiriert und legitimiert. Von solchen Idealisierungen und Legitimationen des Erziehungssystems zu unterscheiden sind dessen tatsächliche Funktionen. Das Wort Bildung, so die Kritik Luhmanns an der neuhumanistischen Reformsemantik, fließe leicht von der Zunge, es sei aber viel zu vage, um den funktionalen Sinn des Erziehungssystems, nämlich die Ermöglichung von Berufslaufbahnen und Karrieren adäquat zu erfassen (Luhmann 2002, S. 187). „Tatsächlich hat die humanistische Pädagogik nie das ganze Erziehungssystem, auch nie alle Schulen erfassen können. Weder die Ideen zu einer sozialen Pädagogik (einer Volkspädagogik) noch die Ideen zu einer Arbeitspädagogik haben sich durch sie beeinflussen lassen. Um auf das ganze Erziehungssystem anwendbar zu sein, musste der Begriff der Bildung daher von allen Inhalten entleert werden. Er wird seitdem nur noch floskelhaft und vor allem politisch gebraucht“ (Luhmann 2002, S. 191).

Die hier resümierte Kritik an der Vagheit und ideellen Überfrachtung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs ist selbstverständlich noch keine hinreichende Erklärung dafür, warum sich Humboldts Bildungskonzept nicht hat umsetzen lassen und warum es im 19. Jahrhundert letztlich und bis heute wirksam zur Ausdifferenzierung des nach Abschlussberechtigungen hierarchisch gegliederten staatlichen Unterrichtswesens gekommen ist. Hierzu sollen abschließend einige Thesen zur Diskussion gestellt werden, die sich zum einen auf die Qualifikationsfunktion und zum anderen auf die Allokationsfunktion beziehen:

Mit dem Übergang von der stratifikatorisch differenzierten Gesellschaft, deren sozialer Allokationsmechanismus von der Reproduktion der Stände geprägt war, zur funktionalen Gesellschaft, die sich primär am Prinzip der Qualifikation für Berufslaufbahnen orientiert, geht zwangsläufig eine stärkere Hinwendung zu den Anforderungen der gesellschaftlichen Funktionssysteme, insbesondere der Wirtschaft und des Staates einher. Was die Wirtschaft betraf, so war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein erhöhter Bedarf an allgemeinen Qualifikationen für die überwiegende Mehrheit der Erwerbstätigen nicht absehbar, jedenfalls nicht im Sinne der von Humboldt postulierten allgemeinen Menschenbildung. Eine Facharbeiterausbildung, die eine verbesserte allgemeine Bildung zur Voraussetzung gehabt hätte, stand nicht zur Debatte. Das Modell für Berufsausübung überhaupt blieb in Deutschland nach wie vor das Handwerk (vgl. Blankertz 1969, S. 91 ff.a). Eine planmäßige Facharbeiterausbildung für das Fabrik-

wesen gab es kaum, selbst als die Zahl der neuen Fabriken wuchs. Dies hing zusammen mit der Schlüsselstellung der Textilfabrikation in den ersten Jahrzehnten der Industrialisierung, als hier vorwiegend Frauen und Kinder aus ländlichen Bevölkerungskreisen arbeiteten. Bei fortschreitender Entwicklung verschob sich das Gewicht auf Bergbau, Eisen schaffende und Baustoff erzeugende Betriebe, „in denen zwar Männer beschäftigt wurden, denen aber vor allem Muskelkraft und Ausdauer abverlangt werden mussten, keine spezifischen Berufsbefähigungen“ (Blankertz 1969a, S. 92). Der Bedarf an Ingenieuren und Kaufleuten stellte zwar erhöhte allgemeine Bildungsanforderungen an die Berufsinhaber, diese waren aber mit den Lehrplaninhalten des neuhumanistischen Gymnasiums nicht in Einklang zu bringen. Dies führte im Laufe des 19. Jahrhundert zum Ausbau der Realschulen und zur Entwicklung neuer Formen studienqualifizierender Schulen. Dazu gehörten neben dem humanistischen Gymnasium mit den Hauptfächern Griechisch, Latein, Deutsch und Mathematik das Realgymnasium mit modernen Fremdsprachen (aber Latein als Pflichtfach) und die naturwissenschaftlich orientierte Oberrealschule (ohne alte Sprachen). Der Kampf um die Qualifikationsfunktion der neunklassigen höheren Schule, der sich in der Auseinandersetzung um die Ausdifferenzierung nach unterschiedlichen Gymnasialformen widerspiegelt, wurde schließlich im Jahre 1900 mit einem „allerhöchsten Erlass“ des Kaisers beendet. Dieser sah die Anerkennung aller drei Formen der neunklassigen höheren Schule vor. Die Reifeprüfungen von Realgymnasium und Oberrealschule eröffneten fortan den Zugang zu allen universitären Studien. Das Monopol des humanistischen Gymnasiums war damit gebrochen und eine Differenzierung auf der horizontalen Ebene des höheren Schulwesens fest etabliert (vgl. Blankertz 1969a, S. 100).

Ein weiterer Gesichtspunkt, unter dem sich die Differenzierung des allgemeinen Bildungswesens während des 19. Jahrhunderts erklären lässt, betrifft die vertikale Differenzierung nach höheren Schulen, Realschulen und Volksschulen. Sie hängt nicht allein mit der Qualifikationsfunktion des Bildungssystems, sondern mit dessen Allokationsfunktion zusammen. Der Übergang von der stratifikatorischen Ständegesellschaft zur funktional differenzierten Gesellschaft setzte zwar den Automatismus von sozialer Herkunft und Lebenslauf zugunsten des Erwerbs von Bildungszertifikaten weitgehend außer Kraft, nicht aber den sozialen Mechanismus der „Schließung“:

„Mit dem Gymnasium etabliert sich eine neue Gesellschaftsschicht, die der Bildungsbürger, welche an der Schließung von Zugängen interessiert ist, um ihre prekären Privilegien zu sichern (Fend 2006a, S. 178 f.).“

Drewek/Müller haben diesen Aspekt zur sozialen Funktion des Bildungssystems wie folgt spezifiziert: „Die Gliederung des Bildungssystems nach Schultypen mit unterschiedlichen, hierarchisch geordneten Berechtigungen, die als Berechtigungssystem soziales Prestige, die Stellung im Beschäftigungssystem und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten bestimmen, verweist auf spezifische Funktionen des Bildungssystems bei der Reproduktion der gesellschaftlichen Sozialstruktur. Das abgestufte Typensystem scheint den differenzierten Qualifikationsansprüchen der Gesellschaft zu

entsprechen. Seine scheinbare Zweckrationalität täuscht eine Funktionalität der Teilsysteme vor. Prüfungs- und Berechtigungswesen werden zu einem Instrument der bürgerlichen Gesellschaft, das den Privilegierten jenes Privileg verschafft, nicht als sozial privilegiert, sondern als besonders begabt und leistungsfähig zu erscheinen ...“ (Dreweck/Müller 1982, S. 109). Nutznießer dieser „Ideologie“ war das sogenannte Bildungsbürgertum, waren also die Vertreter der akademischen Berufe, die ihren Aufstieg der Umstellung von stratifikatorischer auf funktionale Differenzierung mittels staatlicher Bildungsinstitutionen verdankten. Verlor die Ständegesellschaft während des 19. Jahrhundert rapide an Bedeutung bei der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit, so nicht das Prinzip der selektiven Allokation. Das neuhumanistische Bildungsprogramm implizierte gleiche Bildung für alle. Das Privileg der Herkunft sollte abgebaut werden. Über Lehrpläne sollte eine Vereinheitlichung der Erziehung für alle erreicht werden. Aber durch Normierung der Lehrpläne, Aufnahmeprüfungen und Abiturreglements wurde letztlich doch ein Selektionsverfahren eingeführt, das Kinder bildungsferner Bevölkerungsgruppen extrem benachteiligte.

In der funktional differenzierten Gesellschaft ist die Schule zur „entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten“ geworden (Schelsky 1965, S. 136). Unter dieser Voraussetzung ist die Frage der sozialen Selektion durch das Schulwesen von zentraler Relevanz. Sie betrifft sowohl das allgemeine Schulwesen als auch die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Der soziale Auslesemechanismus innerhalb und mittels des gegliederten Schulwesens als Folge des Differenzierungsprozesses ist bis in die Gegenwart hinein hoch wirksam und deshalb als Thema der Bildungsforschung von größter Bedeutung, wie folgender Auszug aus dem im Jahr 2006 herausgegebenen Bildungsbericht für die Bundesrepublik Deutschland nahelegt:

„Da das Schulwesen im Sekundarbereich I in verschiedene Schularten gegliedert ist, kommt insbesondere dem Übergang von der Grundschule in eine der weiterführenden Schularten des Sekundarbereichs I große Bedeutung zu. Dieser Übergang ist eine entscheidende Gelenkstelle für Bildungskarrieren. Dabei zeigt sich, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten bei der Übergangsentscheidung trotz gleicher Schulleistung benachteiligt werden. Die Chance des Gymnasialbesuchs für Kinder aus Familien der höchsten Sozialschicht ist im Vergleich zu der von Kindern aus Facharbeiterfamilien mehr als viermal so hoch ... Auch bei den Auf- und Abstiegen sind soziale Disparitäten zu beobachten: Schülerinnen und Schüler aus unteren Sozialschichten, vor allem mit Migrationshintergrund, haben es nicht nur schwerer auf höher qualifizierende Schularten zu kommen, es gelingt Ihnen auch seltener, sich dort zu halten“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 198 f.).

Als Fazit lässt sich aus systemtheoretischer Sicht festhalten: Die neuhumanistische Reformkonzeption ist von einer „grundsätzlichen Paradoxie“ geprägt (vgl. Horster 2005, S. 133 ff.): Einerseits wollten die neuhumanis-

tischen Bildungsreformer zum Gelingen der individuellen Karriere der Schüler ohne Rücksicht auf soziale Herkunft beitragen, andererseits wurde bei der Umsetzung dieses Programms und dessen Einführung auf die staatsfunktionale Verkopplung der „allgemeinen Bildung“ mit dem Berechtigungswesen dafür gesorgt, Schülerleistungen auf einheitliche Anforderungen zu konditionieren, ohne Rücksicht auf die sozial unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerschaft zu nehmen. Dies musste unweigerlich Exklusion und soziale Benachteiligung zur Folge haben. Hinzu kommt ein weiterer Aspekt, auf den in den folgenden Kapiteln näher einzugehen sein wird: Unter dem Deckmantel des Humboldtschen Bildungsideals verfestigte sich ein bis heute nachwirkender Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Martin Baethge (2007, S. 7) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis“. Mit den Nachwirkungen dieses Gegensatzes, so die These bei Baethge, und den Folgen des vorindustriellen Bildungsverständnisses für die nachindustrielle Gesellschaft habe die Reform des Bildungswesens in Deutschland noch immer zu kämpfen.

Aufgaben

- Ludolph von Beckedorff gehört zu den schärfsten Kritikern des neuhumanistischen Konzepts der preußischen Reformbewegung. Setzen Sie sich mit Beckedorffs Standpunkt kritisch auseinander. Prüfen Sie mit Hilfe des unten angegebenen Textauszugs aus Herrlitz/Hopf/Titze (1981) Pro- und Kontra-Argumente in Bezug auf Beckedorffs Position!
- In seinem Buch „Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700-1815“ bewertet der Historiker Hans-Ulrich Wehler die Initiativen der preußischen Bildungsreformer um Wilhelm von Humboldt wie folgt: „Die Reformer ließen in dem Jahrzehnt zwischen 1809 und 1819 keinen Zweifel daran, dass sie trotz der Opposition mit Hilfe der staatlichen Gesetzgebung das diffuse Nebeneinander der unterschiedlichen Schultypen beseitigen und an seiner Stelle die neuen gestuften Einheitsschulen und reorganisierten Universitäten setzen wollten, um ohne Rücksicht auf die Verteidigung sozialer Ungleichheit und den Ruf nach strikt berufsspezifischer Ausbildung ihre allgemeinen Bildungsziele durchzusetzen. Mit diesem großen Vorhaben sind sie, aufs Ganze gesehen, gescheitert ...“ (Wehler 1987, S. 474 f.). – In welcher Hinsicht sind die neuhumanistisch orientierten Schulreformer gescheitert? Diskutieren Sie unter Hinzuziehung der entsprechenden Textstellen bei Wehler die Gründe für dieses Scheitern!
- Der Strukturwandel von der stratifikatorischen zur funktionalen Differenzierung des Gesellschaftssystems ist aus systemtheoretischer Sicht von grundlegender Bedeutung für die Einordnung und Bewertung der neuhumanistischen Bildungsreform. Warum? Versuchen Sie diese komplexe Frage stufenweise zu bearbeiten, indem Sie mit

Hilfe der unten angegebenen Textausschnitte aus dem Buch „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ von Niklas Luhmann zunächst klären, worin der Unterschied zwischen stratifikatorischer und funktionaler Differenzierung liegt und anschließend prüfen, wie die Bestimmungsmerkmale des neuhumanistischen Bildungsprinzips mit den Anforderungen der funktional differenzierten Gesellschaft (im Unterschied zur stratifikatorischen Ständegesellschaft) korrespondieren!

Literatur zur Bearbeitung der Aufgaben

Fend, H. (2006a): Geschichte des Bildungswesens. Wiesbaden, Kap. 7.

Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze (1981): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts., S. 45-51 (Abschnitt 3.1).

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main, insbesondere Kap. 5 und 7.

Wehler, H.-U. (1987): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Erster Band: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700-1815. München, S. 472-485.

3. Neubestimmung des Verhältnisses von Bildung und Beruf durch die klassische Berufsbildungstheorien – Leitthesen, Begründungsansätze und Kritik

3.1 „Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“ – Staatsbürgerliche Erziehung und berufliche Tüchtigkeit als Menschenbildung (Georg Kerschensteiner)

Die Neubestimmung des Verhältnisses von Bildung und Beruf durch die Berufsbildungstheorie steht im engen Zusammenhang mit der bereits oben angesprochenen Entwicklung der Fortbildungsschule zur Berufsschule (vgl. Blankertz 1982; Müllges 1967). Die allgemeine Fortbildungsschule hatte die Aufgabe, die sogenannte Erziehungslücke zwischen Volksschulentlassung und Militärdienst zu schließen („Lückentheorie“). In diesem Sinne war sie primär eine Teilzeiteinrichtung zur Disziplinierung und sozialen Kontrolle der männlichen Jugend (vgl. Greinert 1975). Eine berufsqualifizierende Funktion war angesichts der mangelhaften Ausstattung nicht realisierbar, und sie war von einflussreichen Kreisen auch nicht erwünscht. So hatte die Industrie überwiegend nur wenig Interesse an einer planmäßigen Facharbeiterschulung. Und auch im Handwerk herrschte die Auffassung vor, dass über praktisch erlernbare Fertigkeiten hinaus eine theoretische Unterweisung nicht erforderlich sei. Davon abgesehen wurde befürchtet, berufliche Schulen würden die Ausbildung in die öffentliche Hand überführen (vgl. Blankertz 1969a, S. 130 f.). Von den Lehrern der Fortbildungsschule schließlich wurde die fehlende berufliche Konzentration beklagt. Zu den einflussreichen Wortführern der „Konzentrationsbewegung“ gehörten Friedrich Rücklin, Oskar Pache und Georg Kerschensteiner.

Es ist das besondere Verdienst Kerschensteiners (1854-1932), die Entwicklung der Fortbildungsschule im Rahmen seiner Funktion als Stadtschulrat in München (seit 1895) praktisch und politisch voran getrieben und auch maßgebliche theoretische Impulse zur pädagogischen Legitimation der Berufsschule gegeben zu haben (vgl. Reinisch 2003; Stratmann 1978; Wehle 2005; Wilhelm 1979). Kerschensteiner zählt nicht nur zu den Wegbereitern der modernen Berufsschule, sondern hat auch große Verdienste um die Reform der Volksschule erworben. Hierfür steht das Konzept der „Arbeitsschule“. Kerschensteiner sprach von „geistig-körperlicher Arbeit“, begriff diese aber vornehmlich als handwerklich ausgerichtete Tätigkeit. Er setzte sich dafür ein, dass in den Münchner Volksschulen Werkstättenunterricht für Knaben und Schulküchenunterricht für Mädchen eingeführt und das arbeitsschulpädagogische Unterrichtsprinzip der Selbsttätigkeit der Schüler praktiziert wurde (vgl. Kerschensteiner 1911; 1923).

Maßgeblich für die theoretische Grundlegung der Berufsschule wurde Kerschensteiners „Preisschrift“ aus dem Jahr 1901. Sie trug den Titel „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“. Es handelt sich um

eine Arbeit, die Kerschensteiner als „Antwort“ auf die im Jahr 1900 von der Erfurter Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften gestellte öffentliche Preisfrage eingereicht hatte: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“ (vgl. Blankertz 1982, SW. 207). Der Preis wurde von Georg Kerschensteiner gewonnen. Er hatte die Preisfrage mit der überraschenden These beantwortet: „durch Berufserziehung“. Der Fortbildungsunterricht müsse, so führte Kerschensteiner aus, die berufliche Arbeit zu ihrer didaktischen Konzentration wählen und an die egoistischen Interessen ihrer Schüler anknüpfen, um ihnen deutlich zu machen, dass es um ihren Platz im Leben gehe. Dies sei die entscheidende Voraussetzung dafür, die aus der Volksschule entlassene Jugend auch für altruistische staatsbürgerliche Ziele zu gewinnen. Mehr noch: Die Berufserziehung sei, da sie elementare menschliche Tugenden entwickle, „die Pforte zur Menschenbildung“ (Kerschensteiner 1904, S. 94 ff.).

Staatsbürgerliche Erziehung und berufliche Tüchtigkeit sind nach der „Pfortentheorie“ Kerschensteiners eng aufeinander verwiesen. Die Verbindung zwischen beiden Komponenten wird über das allgemeine Ziel der „sittlich freien Persönlichkeit“ hergestellt (vgl. Reinisch 2003). Für Kerschensteiner ist die „Erziehung zur beruflichen Tüchtigkeit die *condio sine qua non* aller staatsbürgerlichen Erziehung. Aber in der Verfolgung dieses Zieles, in der Erziehung zur Arbeitsfreudigkeit und Arbeitstüchtigkeit entwickeln sich auch jene bürgerlichen Tugenden, die wir als Grundlagen aller höheren sittlichen Bildung betrachten müssen: Die Gewissenhaftigkeit, der Fleiß, die Beharrlichkeit, die Selbstüberwindung und die Hingabe an ein tätiges Leben ...“ (Kerschensteiner 1901, S. 17).

Berufliche Bildung wird bei Kerschensteiner nicht als Vorbereitung auf die Anforderungen der industriellen Gesellschaft verstanden, sondern primär unter dem Gesichtspunkt der Integration Heranwachsender in die staatsbürgerliche Gesellschaft angesehen. Insofern kann man mit Recht fragen, ob es sich bei diesem Ansatz überhaupt um eine Berufsbildungstheorie handelt. Gisela Stütz hat in ihrer Kritik der berufspädagogischen Position Kerschensteiners geradezu von einer „List zur staatsbürgerlichen Erziehung“ gesprochen (Stütz 1970, S. 35 f.). Sie bezieht sich dabei auf die Preisschrift von 1901. Darin hatte Kerschensteiner gefragt: „Wo sollen wir den jungen Staatsbürger packen, um ihn zu einem einsichtsvollen Altruismus zu erziehen?“ (Kerschensteiner 1901, S. 36). Auf diese Frage schien Kerschensteiner nur eine Antwort möglich: „Bei seiner Arbeit.“ Bezeichnend ist die Begründung seiner Antwort, die den Vorwurf der „List“ nahelegt: „Haben wir hier den Knaben gewonnen, so haben wir auch sein Vertrauen, und haben wir sein Vertrauen, so haben wir seine Führung, seine sittliche wie seine intellektuelle“ (Kerschensteiner 1901, S. 36 f.).

Kerschensteiners Ansatz wurde wegweisend für die berufspädagogische Diskussion der nachfolgenden Jahrzehnte. Sie hatte nicht nur im Kaiserreich, sondern auch noch während der Weimarer Republik einen hohen Stellenwert (vgl. Lange u. a. 2001, S. 21). Wie lässt sich diese Resonanz erklären? Auch hier müssen – wie bei der Interpretation des Litauischen Schulplans von Humboldt – sozialgeschichtliche und politische Zusam-

menhänge beachtet werden (vgl. u. a. Bruchhäuser 2000; Greinert 1975; 2008; Stratmann 1988). Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass Kerschensteiners Ansatz von vorindustriell-berufsständischen, ja sogar anti-demokratischen Einflüssen bestimmt ist, von seinen Auswüchsen gegen die „Irrlehren der Sozialdemokratie“ ganz abgesehen (vgl. Blankertz 1982, S. 207 f.). Folgt man dem Studienbuch von Lange u. a. (2001, S. 22) kann Kerschensteiners Neubestimmung der staatsbürgerlichen Erziehung mit Hilfe eines traditionell-handwerklich orientierten Berufsverständnisses als Antwort auf die Folgewirkungen der Industrialisierung in Deutschland interpretiert werden. Angesichts der Auflösung traditioneller Lebensformen, zum Beispiel der „ganzheitlichen“ Ausbildung der Lehrlinge im Handwerk, die im Haushalt des Meisters lebten, und der Expansion des industriellen Fabrikwesens mit der damit verbundenen Massenbeschäftigung von ungelernten Arbeitern befürchteten weite Teile der bürgerlichen Öffentlichkeit ein Auseinanderfallen der Gesellschaft und die Gefährdung der staatlichen Ordnung. Wie viele andere auch sah Kerschensteiner in der Umwandlung der Fortbildungs- zur Berufsschule und der Pflichtbeschulung der aus der Volksschule entlassenen Jugend ein probates Mittel gegen die Proletarisierung und die nach seiner Meinung falsch ausgerichtete Politisierung der Arbeiterjugend.

Die Schwierigkeit, Kerschensteiners Beitrag zur Entwicklung der Berufsschule und zur Berufsbildungstheorie zu würdigen, liegt darin, dass bei diesem Ansatz fortschrittliche Momente der Reformpädagogik und Berufserziehung eng mit staatsbürgerlichen und gesellschaftspolitischen Vorstellungen verbunden sind, die auf eine fragwürdige Instrumentalisierung und „politische Funktionalisierung“ der Bildung und letztlich auch der Bildungstheorie hinauslaufen (vgl. Stratmann 1988, S. 590 ff.). Bezogen auf diese Ambivalenz zieht Blankertz in seiner Kerschensteiner-Interpretation das Fazit:

„daß Deutschland an der Wende zum 20. Jahrhundert ein neues berufliches Ausbildungswesen erhielt, welches gleichsam als Ironie der Entwicklung die Konturen und Inhalte nicht von den Trägern der Industrialisierung, sondern von vorindustriell-berufsständisch denkenden und handelnden Kräften bestimmen ließ. Positiv aber führte die im Fortbildungsschulwesen entwickelte Tendenz zu einer didaktisch-methodischen Orientierung am Beruf gerade deshalb, weil sie pädagogisch und nicht ökonomisch motiviert war. So erschien die Pädagogik nach fast 100-jähriger Abwesenheit wieder auf dem Felde der Berufsausbildung“ (Blankertz 1982, S. 209).

Aufgaben

Was versteht Kerschensteiner unter dem Konzept der „Arbeitsschule“ und dem Begriff der „Arbeit“? Werten Sie hierzu die unten genannten Aufsätze aus den Jahren 1911 und 1923 aus!

Wie begründet Kerschensteiner die pädagogische und didaktische Konzentration der Fortbildungsschule auf den Beruf? Welchen Zu-

sammenhang sieht Kerschensteiner hierbei zwischen staatsbürgerlicher Erziehung und beruflicher Tüchtigkeit? Legen Sie bei der Beantwortung dieser Frage die Preisschrift über die „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ aus dem Jahr 1901 zugrunde!

Welche Argumente sprechen für und gegen Kerschensteiners Ansatz, die Erziehung zur beruflichen Tüchtigkeit als staatsbürgerliche Erziehung zu legitimieren (begründen)?

Literatur zur Bearbeitung der Aufgaben

Kerschensteiner G. (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. In: Wehle, G. (Hrsg.) (1966): Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band I. Paderborn, S. 5-88.

Kerschensteiner, G. (1911): Der Begriff der Arbeitsschule. In: Wehle, G. (Hrsg.) (1968): Georg Kerschensteiner. Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band II. Paderborn, S. 39-45.

Kerschensteiner, G. (1923): Der pädagogische Begriff der Arbeit. In: Wehle, G. (Hrsg.) (1968): Georg Kerschensteiner. Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band II. Paderborn, S. 46-69.

3.2 „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ – Das kulturpädagogische Paradigma (Eduard Spranger)

Während Kerschensteiner nach der Bedeutung der beruflichen Bildung für die staatsbürgerliche Erziehung fragt und damit primär auf die Integrationsfunktion der Berufserziehung abzielt, steht bei Spranger die Enkulturationsfunktion und damit die Wechselbeziehung zwischen Bildung und Kultur im Mittelpunkt der Betrachtung. Ausgangspunkt ist die Frage, wie Bildung im Medium der Berufskultur möglich sei und legitimiert werden könne. Die Beantwortung dieser Frage erfolgt in kritischer Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts.

Eduard Spranger (1882-1963), Humboldtforscher, Kenner und Interpret der humanistischen Bildungsidee, schrieb zu Beginn der 20er Jahre, in der Berufsschulentwicklung liege der eigentliche schöpferische Punkt der Schulreform seiner Zeit (Spranger 1922, S. 41). Damit spielte Spranger auf die Umwandlung der früheren Fortbildungsschule in die moderne Berufsschule als zweiten Faktor des dualen, sich auf Betrieb und begleitende Teilzeit-Schule stützenden Ausbildungssystems an. Sprangers bildungstheoretischer Begründungsansatz bestimmte über Jahrzehnte das Selbstverständnis der jungen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Grundlegend für den später so bezeichneten kulturpädagogischen Ansatz Sprangers waren die Prämissen,

- dass die Kulturleistungen der Technik und Wirtschaft im Ensemble der übrigen „gültigen“, vom „echten Wertgehalt erfüllten“ Kulturgüter nicht fehlen dürften, wenn die „rohe Individualität zur geformten Individualität oder vollgebildeten Persönlichkeit“ entfaltet und „für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig)“ gemacht werden solle (Spranger 1922, S. 24 f.), und
- „daß sich an die grundlegende Bildung der Volksschule nach dem inneren Gesetz des Bildungsfortschritts zunächst die Berufsbildung anschließt und daß erst aus dieser die eigentliche Allgemeinbildung erwächst“ (Spranger 1922, S. 19).

Der Begriff „kulturpädagogisch“, mit dem die Berufsbildungstheorie Eduard Sprangers bezeichnet wird, lässt sich aus dem Bildungsbegriff erschließen, wie er von Spranger in seinem 1922 veröffentlichten Aufsatz „Berufsbildung und Allgemeinbildung“ wie folgt definiert wurde:

„Bildung ist die durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wesensformung des Individuums, die es zu objektiv wertvollen Kulturleistungen befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht“ (Spranger 1922, S. 24 f.).

Zu den „objektiv wertvollen Kulturleistungen“ gehören nach Spranger nicht nur Kunst, Literatur etc., sondern eben auch jene Leistungen, die durch berufliche Tätigkeiten in der Wirtschaft oder Technik erbracht werden. Leitgedanke des kulturpädagogischen Ansatzes ist das Postulat:

„Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und *nur* über den Beruf“ (Spranger 1923, S. 10)

Es ist verständlich, dass ein solches Postulat für die pädagogische Legitimation der neuen Berufsschule einen hohen Stellenwert hatte. Als hoch geachteter Jugendpsychologe und Bildungstheoretiker, der sich u. a. durch seine wissenschaftlichen Arbeiten auf dem Gebiet der Humboldtfor schung einen großen Namen gemacht hatte, lieferte Spranger eine bildungstheoretisch anschlussfähige Begründung dafür, dass die Berufsschule als Teil des öffentlichen Unterrichtswesens eine Bildungsschule und nicht allein dem Prinzip beruflicher Tüchtigkeit verpflichtet sei.

Wie verhält sich dieser Begründungsansatz zur neuhumanistischen Bildungstheorie? Auf den ersten Blick scheint die Stufung von allgemeiner und beruflicher Bildung bei Spranger im Vergleich zu Humboldts Konzeption gewissermaßen vom Kopf auf die Füße gestellt worden zu sein. Um sich hierzu ein Urteil bilden zu können, ist es erforderlich, den Begriff der Allgemeinbildung bei Humboldt und Spranger näher unter die „terminologische Lupe“ zu nehmen und anschließend zu prüfen, von welchem Berufsverständnis Spranger bei seiner These von der Bildung durch den Beruf ausgeht.

Wenden wir uns zunächst dem Begriff der *Allgemeinbildung* zu: Wie oben dargestellt, unterscheidet Humboldt zwischen den „Stadien“ des Elemen-

tarunterrichts, des Schulunterrichts und des Universitätsunterrichts (Humboldt 1809, S. 79). Der Begriff der Allgemeinbildung, wie er bei Humboldt verwendet und in seinen unterschiedlichen Dimensionen hier nachgezeichnet wurde, bezieht sich auf die Stufe des Schulunterrichts, das heißt der Jugendbildung für die „ganze Nation“. Nach *abgeschlossenem* allgemeinbildendem Schulunterricht findet das Studium an der Universität oder die berufliche Bildung an Spezialschulen statt. Spranger hingegen knüpft an das im Laufe des 19. Jahrhunderts (im Widerspruch zu Humboldts Reformkonzept) ausdifferenzierte, dreigliedrig versäulte allgemeine Schulwesen seiner Zeit an. Die Jugendbildung findet statt in der Volksschule, der Mittelschule und der höheren Schule. Alle drei Schularten vermitteln auf unterschiedlichem Anspruchsniveau – in der Terminologie Sprangers gesprochen – eine „grundlegende Bildung“. Was die höhere Schule angeht gilt, so heißt es bei Spranger: „Das Bildungsideal aber bleibt deutsch, und es bleibt grundlegend, weil es nur bis an den Punkt heranführt, *wo mit der selbständigen Berufswahl die persönliche Bildungsbahn erst beginnt*“ (Spranger 1923, S. 11).

Wenn Spranger davon spricht, dass der Weg zur höheren Allgemeinbildung über den Beruf führe, so meint er mit dem Ausdruck der „höheren Allgemeinbildung“ nicht die Allgemeinbildung, auf die sich Humboldt im Hinblick auf das Stadium des Schulunterrichts bezieht. Den Unterricht in der Volksschule, in der Mittleren Schule und im Gymnasium bezeichnet Spranger als „grundlegende Bildung“. Die berufliche Bildung setzt – in der Terminologie Sprangers gesprochen – die grundlegende Bildung voraus. Jeder müsse – in welcher Schulform auch immer – an der „grundlegenden Bildung“ teilhaben. „Sie war in der Regel gemeint, wenn man behauptete, dass alle Erziehung mit der Allgemeinbildung anfangen müsse“ (Spranger 1923, S. 10). Gleichwohl bestehen erhebliche Unterschiede zwischen Humboldts und Sprangers Bildungskonzepten. Sie betreffen insbesondere die Schulorganisation (Einheitsschule für die „ganze Nation“ bei Humboldt, gegliedertes allgemeines Schulwesen bei Spranger) und die inhaltliche Gestaltung des Lehrplans (Normierung des allgemein bildenden Lehrplans am Bildungsideal des Klassischen bei Humboldt und der grundlegenden Bildung am Bildungsideal der „deutschen Kultur“ bei Spranger) (1923, S. 10 f.). Übereinstimmung besteht darin, dass für die „allgemeine“ bzw. „grundlegende“ Bildung die Dimension der formalen Bildung unverzichtbar sei, nämlich als „Bildung der menschlichen Kräfte“ (Spranger 1922, S. 30).

Das Verständnis des kulturpädagogischen Ansatzes erschließt sich über den spezifischen Gebrauch des Allgemeinbildungsbegriffs bei Spranger im Vergleich zu Humboldt. Als dritte Stufe – nach der grundlegenden Bildung und der am „inneren Beruf“, dem persönlichen „Interessenzentrum“, orientierten Berufsbildung – schließt sich die Allgemeinbildung an, „auf der der Mensch von dem gefundenen oder gesetzten Bildungszentrum aus wieder in die Weite strebt“ (Spranger 1922, S. 34). Die so bezeichnete (höhere) Allgemeinbildung, in der sich der erwachsene Mensch nach und nach Kulturgüter aneignet und am Kulturleben teilnimmt, wird bei Spranger nicht als „vollendete Tatsache“, sondern als „geistige Wachstumsrichtung“ im Sinne eines lebensbegleitenden Bildungsprozesses verstanden. Humboldts Gedanke einer „vollendeten, allgemeinen Bildung“, einer Bildung al-

so, die nach dem Schulunterricht abgeschlossen sein sollte, liegt Spranger fern. Sprangers Idee der lebensbegleitenden Allgemeinbildung, die über die grundlegende und berufliche Bildung hinaus die Teilhabe aller Menschen am Kulturleben der Gesellschaft ermöglicht, kann durchaus als modern und wegweisend angesehen werden.

Wie verhält es sich mit dem Begriff des *Berufs*, auf den Spranger sich bezieht, wenn er von ‚Berufsbildung‘ spricht: Ausgangspunkt der berufsbildungstheoretischen Überlegungen bei Spranger ist das bereits oben angesprochene „Gesetz des Bildungsfortschritts“ (grundlegende Bildung – berufliche Bildung – allgemeine Bildung) und das „persönliche Bildungszentrum“ des jungen Menschen, und zwar den Überlegungen Georg Kerschensteiners und dessen „Grundaxiom des Bildungsprozesses“ folgend:

„Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der individuellen Psyche adäquat ist“ (Kerschensteiner 1917, zitiert bei Spranger 1922, S. 35).

Der Jugendpsychologe Spranger weiß um die Bedeutung der Identitätsfindung bei der Berufswahl und der Berufsausbildung im Bildungsprozess der Jugendlichen. Im Laufe ihrer Entwicklung bilden die Jugendlichen ein berufliches Interessenzentrum heraus. Allerdings, so räumt Spranger ein, liege die Berufswahl bei den (zu seiner Zeit 13/14-jährigen) Jugendlichen zu früh. Auch solle nicht eine bestimmte Beschäftigungsart (im Sinne hochspezialisierter industrieller Lehr- und Anlernberufe) in den Mittelpunkt der Berufsbildung gestellt, sondern ein gewisser „Berufstypus“ (zum Beispiel des Landwirts, des Kaufmanns etc.) angestrebt werden, und zwar im Sinne von „geschlossenen und charakteristischen Bildungstypen“, die es nach dem Scheitern des Ideals einer „allgemeinen gleichen Menschenbildung“ herauszuarbeiten gelte. In jedem dieser Typen sei ein wesentliches Kulturmoment, bezogen auf einen möglichst verwandten Seelentypus zum beherrschenden Mittelpunkt zu erheben, von dem aus Verbindungsfäden zu den anderen Seiten der Kultur führen (Spranger 1922, S. 38 ff.).

Wie den Ausführungen von Spranger zu entnehmen ist, versucht er über das Konzept des „Berufstypus“ Anschluss an die für Humboldts Bildungsverständnis grundlegenden Prinzipien der Individualität, Totalität und Universalität zu finden. Sprangers Anliegen war es, eine Berufsbildungstheorie *innerhalb* eines umfassenden Bildungskonzepts und nicht *gegen* Humboldts Bildungstheorie zu begründen. Man könnte sie mit Gisela Stütz (1970, S. 43 f.) bezeichnen als „eine Modifikation der Humboldtschen Bildungsidee für die besondere Situation des im ökonomischen Sinne Arbeitenden. Denn auch Spranger hält an Humboldts Postulat fest, der Mensch habe sich die Welt in einer Weise anzueignen, dass seine Psyche eine dem Kunstwerk vergleichbare in sich abgeschlossene Totalität bilde.“

Ähnlich wie Humboldt versteht Spranger Bildung (darin eingeschlossen die berufliche Bildung) als inneren Formungsprozess. Im Fall der Berufsbildung ist das pädagogische Ziel die „formale Berufsbildung“: Gruppen verwandter (z. B. kaufmännischer oder technischer) Berufe sollten zu typischen Grundberufen zusammengefasst werden, denen jeweils bestimmte

Bildungstypen entsprächen, auf die sich dann die Lehrpläne der Berufsschulen einstellen könnten. Erst mit vollendeter Berufsbildung hat sich nach Spranger die Individualität konkretisiert. Zugleich werde das Individuum über den „inneren Beruf“ hinausgehend durch die Einwirkungen des gesellschaftlich definierten Berufs, auf den sich die Berufsbildung jeweils bezieht und der nach Spranger einen Teilausschnitt der historisch gegebenen Kultur repräsentiert, „kulturfähig“ gemacht. „Die allgemeine Kulturbildung soll an den inneren und den gesellschaftlich erwählten Beruf des jungen Menschen als die stärksten Triebkräfte des Bildungsstrebens so anknüpfen, dass auch die allgemeinen Bildungswerte als Ausstrahlungen des persönlichen und des Berufsbildungszentrums erscheinen“ (Spranger 1922, S. 28). Mit anderen Worten: Indem das Individuum über die Berufsbildung an der objektiven Kultur partizipiert, hat es auch die Möglichkeit, auf der Basis der grundlegenden Bildung und im Anschluss an die Berufsbildung durch einen dritten, lebensbegleitenden allgemeinbildenden Formungsprozess seine Persönlichkeit zu entfalten und auf diesem Wege selbst an der kulturellen Entwicklung teilzuhaben.

Spranger begründete mit dem kulturpädagogischen Ansatz die erste systematische Berufsbildungstheorie. Diese Leistung ist angesichts des Legitimationsbedarfs des im Aufbau befindlichen Berufsschulwesens zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht hoch genug einzuschätzen. Gleichwohl sind im Rückblick betrachtet schwerwiegende methodologische und theoretische Defizite nicht zu übersehen. Das gilt zum Beispiel für die tautologische Argumentationsstruktur, wenn Spranger die Berufswirklichkeit als Teilausschnitt der Kultur definiert, Bildung als „die durch Kultureinflüsse erworbene ... Wesensformung“ (Spranger 1922, S. 17 f.) versteht und dann in einer Art Zirkelschluss daraus die Konsequenz ableitet, Berufserziehung sei Bildung, und zwar Bildung durch den Beruf. In den folgenden Abschnitten wird der kulturpädagogische Begründungsansatz unter weiteren Aspekten einer Kritik unterzogen. Diese betreffen insbesondere den mangelnden Realitätsbezug des kulturphilosophischen Berufskonzepts und die ideologischen Funktion des Bildungsbegriffs.⁷

Aufgaben

Klären Sie anhand der folgenden Texte:

- Was ist unter dem kulturpädagogischen Bildungsbegriff bei Eduard Spranger zu verstehen? Lesen Sie noch einmal gründlich die im vorliegenden Leitfaden zitierte Definition des Bildungsbegriffs, und erläutern Sie, wie die Begriffsbestimmung im Einzelnen zu verstehen ist!

⁷ Zur vertiefenden und differenzierenden Auseinandersetzung mit dem Werk Sprangers und dem kulturpädagogischen Paradigma im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Gegenwart vgl. Backe-Haase 2007; Meyer-Willner 2001; Oelkers 1991.

- Zum Begriff der „geschlossenen Bildungstypen“ finden Sie in Sprangers Aufsatz „Berufsbildung und Allgemeinbildung“ (1922) weitere Erläuterungen. Nehmen Sie sich diesen Text vor und schreiben Sie in eigenen Worten auf, was mit „geschlossenen Bildungstypen“ gemeint sein könnte!
- In welchen grundlegenden Aspekten unterscheidet sich Sprangers kulturpädagogischer Ansatz von der nehumanistischen Theorie der Allgemeinbildung bei Humboldt auf der einen Seite und von Kerschsteiners Legitimation der Erziehung zur beruflichen Tüchtigkeit als Bildung auf der anderen Seite? Diskutieren Sie Pro und Kontra dieser drei Ansätze im Vergleich!

Literatur zur Bearbeitung der Aufgaben

Spranger, E. (1922): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, H. (1963): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main, S. 17-34.

Spranger, E. (1923): Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. In: Knoll, Joachim H. (Hrsg.), 1965: Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, hrsg. von Theodor Ballauff u. a. Heidelberg, S. 8-23.

Zur Ergänzung der Abschnitte 3.1 und 3.2 siehe:

Lange, U./Harney, K./Rahn, S./Stachowski, H. (2001): Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Bad Heilbrunn, Kap. 2: Klassische Berufsbildungstheorien – Bildung im Medium des Berufs, S. 47-79.

3.3 „Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei ...“ – Die realistische Wende in der Erziehungswissenschaft und die Kritik des kulturpädagogischen Berufskonzepts

Die in Sprangers Konzept der Berufsbildung angestrebte Harmonie von Bildung und Beruf, Kulturformen und Bildungstypen bzw. Typen der Berufsbildung setzt Übereinstimmung von gesellschaftlichen Differenzierungsformen und individuellen Persönlichkeitsstrukturen voraus. Eine solche Übereinstimmung ist sehr unwahrscheinlich und angesichts der fortgeschrittenen Spezialisierungen und der Dynamik im Beschäftigungssystem immer weniger zu erwarten. Der „Berufstypus“ als „Medium, an dem der Berufsgedanke der jungen Seele überhaupt entwickelt werden sollte, die Größe, die Heiligkeit und die Schönheit des Berufs als Lebensinhalt“ (Spranger 1920, S. 47), ist ein theoretisch idealisiertes Konstrukt, das die Realität des „äußeren Berufs“ als Pendant zum „inneren Beruf“ verfehlt (vgl. Zabeck 1968).

Schon in den 20er Jahren stieß die kulturpädagogische Berufsbildungstheorie Sprangers auf scharfe Kritik. Anna Siemsen vermerkte in ihrem 1926 veröffentlichten und noch heute lesenswerten Buch „Beruf und Erziehung“: „So haben wir durch eine merkwürdige Ironie der Entwicklung

das Schauspiel, daß der Beruf als Bildungszentrum anerkannt wird und man durch ihn die Erziehung bestimmen will in dem Augenblick, wo er allgemein zum bloßen Erwerb zusammenschrumpft, für weiteste Kreise nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt, geschweige daß er Lebensinhalt und Entwicklungsgrundlage bilden könnte“ (Siemsen 1926, S. 163). Mit ihrem Verdikt traf Anna Siemsen den wunden Punkt des kulturpädagogischen Ansatzes: Je weniger nämlich unter den Bedingungen des Arbeitsmarkts und des Beschäftigungs-systems von einer Übereinstimmung zwischen „innerem Beruf“ und „äußerem Beruf“ ausgegangen werden kann, je mehr die Revision von Berufswünschen als Zwangs-anpassung an vorgegebene Arbeitsmarktbedingungen erlebt wird, um so weniger gelingt es den Jugendlichen, eine Berufsperspektive zu entwickeln, die sich für eine subjektiv bedeutsame Sinnstiftung als tragfähig erweist. Spranger selbst hat diese Problematik gesehen, als er in späteren Jahren anlässlich seines Vortrags über „Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung“ fragte:

1. „Werden wir künftig noch Dauerberufe haben?“ und
2. „In welchen Grenzen wird es künftig noch eine freie Berufswahl geben?“ (Spranger 1950, S. 47).

Die bei Spranger aufgeworfenen Fragen betreffen zwei wesentliche Merkmale des traditionellen Berufsbegriffs. Im Hinblick auf den äußeren Beruf handelt es sich dabei um das Merkmal der „Kontinuität“ des Leistungsvollzugs (Dauerberuf) und in Bezug auf den inneren Beruf geht es um das Merkmal der freien Berufswahl als Voraussetzung für die „Identifizierung“ mit dem Beruf. Es handelt sich um wesentliche Komponenten des kulturpädagogischen Begründungsansatzes. Schon der Berufsbegriff bei dem Klassiker der Soziologie in Deutschland, Max Weber, deutet mit dem Verzicht auf religiöse oder säkularisierte Sinngebungen („Berufung“, „innerer Beruf“) auf einen grundlegenden Unterschied zwischen soziologisch-empirischem und kulturpädagogischem Berufsverständnis hin:

„Beruf soll jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person heißen, welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbschance ist“ (Weber 1964, S. 104; posthum erschienen 1922).

Die Frage nach der Zukunft des „Berufs“ – grundlegend für eine auf das Verhältnis von Bildung und Beruf zentrierte Berufsbildungstheorie – stand seit den 1950er Jahren zeitweise im Mittelpunkt der berufssoziologischen Forschung und Diskussion (vgl. hierzu Arnold/Lipsmeier 1995, S. 19 f.). Unbelastet von der Tradition berufs- und wirtschaftspädagogischen Denkens brachte es der Stern-Report im Jahr 1963, verfasst von dem bekannten Berufssoziologen Burkhardt Lutz u. a., auf den Punkt: „Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei: heute denkt man nicht mehr in Berufskategorien, heute sucht man einen Job“ (zitiert bei Blankertz 1968, S. 24).

Kaum ein Vertreter der neueren Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich der These vom Ende des Berufs in der radikalen Zuspitzung des Stern-

Reports angeschlossen. Gerade des Realitätsbezugs wegen konnte angesichts der beruflich verfassten Gesellschaft in Deutschland auf das Berufskonzept ernsthaft nicht verzichtet werden. Modernisierung der Berufsbildung vollzieht sich auf dem Entwicklungspfad „neuer Beruflichkeit“ (vgl. Geißler/Kutscha 1992; Kutscha 1992). Man kann diese Entwicklung durchaus als Ausdruck der Anpassungsfähigkeit des berufsförmig organisierten Ausbildungs- und Beschäftigungssystems interpretieren. Der Automatisierungsprozess seit den sechziger Jahren und die rasante Verbreitung der Neuen Technologien haben diese Entwicklung begünstigt. Indem immer mehr Anlern Tätigkeiten wegrationalisiert wurden, konsolidierte sich das System der berufsförmig organisierten Arbeit auf der Basis einer flexibilisierten und dynamisierten Beruflichkeit (vgl. Rauner 2001; Sauter 2003). Es gibt kaum noch „ungelernte Arbeit“. Allerdings wird es immer schwieriger, allen Jugendlichen, die es wollen, eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf anzubieten.

Zur Ergänzung des Abschnitts 3.3 siehe:

Lange, U./Harney, K./Rahn, S./Stachowski, H. (2001): Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Bad Heilbrunn, Kapitel 3: Die so genannte realistische Wende – Verschränkung von Berufsidee und Berufswirklichkeit, S. 83-117.

4. Kritisch-emanzipatorische und systemtheoretische Berufspädagogik kontra traditionelle Berufsbildungstheorie

4.1 „Die Erziehungswissenschaft aber arbeitet eben dieses als das Primäre heraus: Sie rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst“ – Das Paradigma der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie (Herwig Blankertz)

Die Kritik an der traditionellen Berufsbildungstheorie entzündete sich nicht nur am veralteten und ideologisch überfrachteten Berufsverständnis. Auch der zugrunde liegende Bildungsbegriff wurde einer grundlegenden ideologiekritischen Analyse unterzogen. Eine exponierte Rolle nahmen hierbei aus erziehungswissenschaftlicher bzw. berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht Herwig Blankertz und Jürgen Zabeck ein, die ihrerseits eine völlig konträre Position vertreten. Der Ansatz von Blankertz wird in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion dem Paradigma der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik zugeordnet; Zabeck wiederum präsentiert seine Position als systemtheoretisches Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beide Ansätze sollen hier zunächst in ihren Grundzügen und in enger Anlehnung an das wissenschaftliche Selbstverständnis der genannten Autoren dargestellt und dann im Vergleich kritisch gewürdigt werden.

Herwig Blankertz gehört zu jener Generation von Pädagogen, die maßgeblich daran beteiligt waren, die Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren aus der Dominanz sowie aus theoretischen und methodologischen Verengungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik herauszuführen und Zugänge zur Kritischen Theorie, aber auch zur empirisch orientierten Forschung zu öffnen. Blankertz absolvierte nach dem zweiten Weltkrieg eine Ausbildung an einer Textilingenieurschule und arbeitete in der Textilindustrie. Ab 1952 folgten das Studium an der Pädagogischen Hochschule für Gewerbelehrer in Wilhelmshaven und an der Universität Göttingen. Hier promovierte er in der „Hochburg“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bei Erich Weniger. Im Jahr 1962 schloss er seine wissenschaftliche Qualifikationslaufbahn mit der Schrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ an der Wirtschaftshochschule Mannheim ab. Es folgten Professuren an der Pädagogischen Hochschule in Oldenburg, an der Freien Universität Berlin (Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik) und an der Universität in Münster (Lehrstuhl für Pädagogik und Philosophie). Von 1972 bis zu seinem Tod im Jahr 1983 leitete Blankertz die wissenschaftliche Begleitung des Kollegstufenmodells in Nordrhein-Westfalen. (Zur Einführung in das Werk und in die unterschiedlichen Aspekte der Bildungstheorie von Herwig Blankertz vgl. Kutscha 1989a).

Wie diesen biografischen Angaben zu entnehmen ist, decken die Arbeiten von Blankertz ein breites Spektrum der Erziehungswissenschaft in Theorie

und Forschung ab. Sein besonderes Interesse galt der Frage, wie die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung in Theorie und Praxis überwunden werden könne. Die grundlegenden Argumente hierzu wurden erstmals in einem Aufsatz über „Neuhumanistisches Bildungsdenken und die Berufsschule“ (1960) und anschließend in seiner Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963) zur Diskussion gestellt. Im Jahr vor seinem Tod hat Blankertz den Ertrag seiner ideengeschichtlichen und bildungstheoretischen Forschungstätigkeit in dem Buch „Die Geschichte der Pädagogik“ (1982) zusammengefasst. Darin formuliert Blankertz in Anlehnung an Hegels dialektischen Arbeitsbegriff die zentrale These:

„Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist somit die spezielle oder berufliche Bildung ...“ (Blankertz 1982, S. 141).

Eine inhaltlich kanonisierte (materiale) Allgemeinbildung, die erstrebt wird, um gebildet zu sein und um von anderen als gebildet zu erscheinen, so erläutert Blankertz die hier zitierte These, deformiere Bildung zum Statussymbol; sie sei im Sinne von Bildung „ein Nichts“. Die spezielle bzw. berufliche Bildung zeichne sich durch die Arbeit an sachlichen Aufgaben aus; sie ermögliche es dem arbeitenden Menschen, in der Auseinandersetzung mit konkreten Aufgaben, sich selbst zu verwirklichen (vgl. hierzu die kritische Abhandlung von Lohmann/Strasser: Bildung und Praxis. Über den Satz: „Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist die spezielle oder berufliche Bildung“, 1989).

Bildung kann nach Auffassung von Blankertz niemals direkt als „allgemeine Bildung“ erworben werden, sondern immer nur in der Auseinandersetzung mit bestimmten Gegenständen und Anforderungen. Diese Anforderungen resultieren aus den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen und können von der Pädagogik gar nicht autonom festgelegt werden. Wesentlich für den Bildungsprozess ist die Art und Weise, *wie* auf die Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft vorbereitet wird. Bildung resultiere daraus, dass sich der Lernende die Welt, mit der er es zu tun hat, *erarbeitet*. Hierzu eigne sich die berufliche Bildung in besonderer Weise. Sie ist „wahre Bildung“, weil sie den Heranwachsenden zur aktiven Auseinandersetzung mit sich und der Welt veranlasst und damit zur Mündigkeit beitrage.

„Bildung im Medium des Beruf“, wie es bei Blankertz heißt, geschieht allerdings nur unter der Voraussetzung, dass sich berufliche Ausbildung nicht auf Anpassung und Drill beschränkt, sondern die Auszubildenden durch vernünftiges (wissenschaftsorientiertes) und kritisches Lernen angeregt und gefördert werden. Unter solchen Voraussetzungen gäbe es auch keinen Grund für die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung und auch keine Legitimation dafür, die Berechtigung zum Hochschulstudium der gymnasialen Oberstufe vorzubehalten. Die bildungspolitische Konsequenz bestand bei Blankertz darin, darauf hin zu wirken, dass die Trennung von gymnasialer Oberstufe und beruflichem Bildungswesen aufgehoben und der Zugang zum Hochschulbereich über eine integrierte Kollegstufe ermöglicht wird. Mit diesem Konzept wurde Blankertz Anfang der 1970er Jahre der geistige Urheber des Kollegstufenversuchs in Nord-

rhein-Westfalen (vgl. Blankertz 1972; Planungskommission Kollegstufe NW, 1972).

Blankertz bildungstheoretische Beiträge zur Berufspädagogik sind verankert in einer Tradition pädagogischen Denkens, die stark von aufklärungsphilosophischen Einflüssen Immanuel Kants und der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (namentlich von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno) geprägt ist. Die Grundsätze seines pädagogischen Denkens sind am Schluss des oben zitierten Buchs „Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart“ (1982) pointiert zusammengefasst:

„Die Erziehungswissenschaft aber arbeitet eben dieses als das Primäre heraus: Sie rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst“ (Blankertz 1982, S. 306 f.).

Der Begriff der Emanzipation steht im engen Zusammenhang mit den leitenden Ideen der Aufklärung und dem Prinzip der Mündigkeit. Aber was ist Aufklärung? Kant gab darauf die Antwort:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist die Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, Dich Deines Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung ...“ (Kant 1784, Ausgabe 1921-1923, Band IV, S. 169).

Mündigkeit ist nach Kant ein universaler Anspruch. Wie Blankertz ausführt, ist das Prinzip der Mündigkeit eine „unbedingte Zwecksetzung“ der Erziehung (Blankertz 1982, S. 306). Es gilt somit uneingeschränkt auch für die Berufserziehung bzw. die berufliche Bildung. Bildung zur Mündigkeit hat die Emanzipation des Menschen zum Ziel, mit den Worten von Blankertz: die „Befreiung des Menschen zu sich selbst“. In diesem Sinn versteht Blankertz die von ihm vertretene Pädagogik (einschließlich Berufspädagogik) als „emanzipatorische Pädagogik“.⁸

⁸ Neben Herwig Blankertz gilt Wolfgang Lempert als einflussreicher Vertreter der emanzipatorischen Berufspädagogik. In seiner vielbeachteten Aufsatzsammlung „Leistungsprinzip und Emanzipation“ (1971) vertrat Lempert als Berufsbildungsforscher am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung die These: „Bildungsforschung ist ein Erfordernis des emanzipatorischen Interesses; sie kann Bedingungen menschlicher Mündigkeit sichtbar machen. Bildungsforschung in emanzipatorischer Absicht zielt primär auf Kritik und Selbstreflexion“ (S. 313). Im Unterschied zu Blankertz widmete sich Lempert in seinen empirischen Forschungsarbeiten weniger den schulbezogenen Fragen der beruflichen Bildung als mehr den betrieblichen Problemen der beruflichen Sozialisation. Diese werden im Themenschwerpunkt „Berufliche Sozialisation“ des Moduls und Prüfungsfachs „Berufspädagogik“ behandelt.

Mit dem Bezug auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule kommt noch ein anderer Grundgedanke hinzu. Er geht zurück auf die Unterscheidung zwischen „traditioneller“ und „kritischer Theorie“ bei Max Horkheimer. Mit traditioneller Theorie meint Horkheimer die mit der Aufklärung forcierten Formen der wissenschaftlichen Beherrschung der Welt mit Hilfe der strikten Anwendung empirischer und formal-logischer Untersuchungsmethoden. Mit Hilfe der „traditionellen Theorie“, so Horkheimer, und im Zuge der durch sie ermöglichten Technisierung und Verwissenschaftlichung sei die Welt machbar und verfügbar geworden. Dies richte sich auch gegen die Menschen selbst. Die an der Aufklärung orientierten Wissenschaften würden auch eingesetzt zur Herrschaft von Menschen über Menschen. In dieser Dialektik zerstört die Aufklärung ihr eigenes Motiv. So die Quintessenz in der für die Kritische Theorie grundlegenden Schrift „Dialektik der Aufklärung“ von Horkheimer und Adorno (1947). Jürgen Habermas, in seinem Denken stark beeinflusst durch die Frankfurter Schule, hat daraus folgende Konsequenzen gezogen: „Die Menschengattung hat sich mit den ungeplanten soziokulturellen Folgen des technischen Fortschritts selbst herausgefordert, ihr soziales Schicksal nicht nur heraufzubeschwören, sondern beherrschen zu lernen. Dieser Herausforderung der Technik ist durch Technik allein nicht zu begegnen. Es gilt vielmehr eine politisch wirksame Diskussion in Gang zu setzen, die das gesellschaftliche Potential an technischem Wissen und Können zu unserem praktischen Wissen und Wollen rational verbindlich in Beziehung setzt“ (Habermas 1968, S. 118).

Blankertz schließt an diesen Gedankengang mit der Forderung an, dass Unterricht (auch der berufliche) nicht nur wissenschaftsorientiert sein müsse (daran führt kein Weg vorbei, wenn man die Welt von heute verstehen will!), sondern dass Erziehung zur Mündigkeit auch die Befähigung zur (gesellschafts-)kritischen Auseinandersetzung mit den Zielen und Folgen von Wissenschaft und Technik einschließen müsse. Dies ist der Kern der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie bei Blankertz: Der Umkreis der allgemeinen, an speziellen (z. B. berufsbezogenen) Inhalten zu vermittelnden Lernziele sei im wesentlichen definiert durch zwei Momente: durch die Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens und durch das Prinzip der Kritik. Sei das erste Moment bedingt durch die Lebenssituation in der radikal verwissenschaftlichten Zivilisation, die nunmehr auch wissenschaftsorientiertes Lernen „im Medium des Berufs“ ermögliche und notwendig mache, so korrespondiere das zweite Moment mit der seit der Aufklärung freigesetzten Tendenz zur Mündigkeit des Menschen, zu der sich unsere Republik als demokratisch verfasstes Gemeinwesen bekenne.

Hilbert Meyer paraphrasiert und konkretisiert den Ansatz von Blankertz am Beispiel der Naturwissenschaften und Technologien im Modellversuch Kollegstufe NRW wie folgt: In den Naturwissenschaften und Technologien bedeute das Prinzip der Kritik, die zweischneidige Funktion dieser Wissenschaften zu verdeutlichen: „Sie können eingesetzt werden um die Gesellschaft von Naturzwängen zu befreien; sie können aber auch manipulativ benutzt werden, um neue, überflüssige Herrschaftsverhältnisse zu produzieren. Unterricht über Naturwissenschaften und Technologie muss gerade die Grenzen des Wachstums und die Dialektik des Fortschritts the-

omatisieren, so wie Politikunterricht die Kritik der Ordnungsprinzipien des Staates zum Gegenstand hat, gerade weil Politik auf Ordnung zielt“ (Meyer 1973, S. 46).⁹

Die Überlegungen von Blankertz im Hinblick auf das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die Quintessenz der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie bei Blankertz bestand in dem Nachweis, dass ein Gegensatz zwischen Bildung und Beruf nicht systematisch zu begründen, ja nicht einmal aus der neuhumanistischen Position herzuleiten sei. Denn auch bei Humboldt ging es um die Bildung „des Menschen überhaupt“ und damit um dessen Mündigkeit. Mit dem neuhumanistischen Bildungsbegriff wurde – dieser Interpretation zufolge – ein pädagogischer Maßstab zur Geltung gebracht, der auf die Entfaltung und Vervollkommnung des Subjekts bezogen ist. Allerdings bindet Humboldt dieses Ziel im Sinne der formalen und universalen Bildung an das Konzept der materialen klassischen Bildung. Für Blankertz hingegen besteht kein Grund, Berufserziehung vom Bildungsprinzip auszuschließen. Bildung vollziehe sich immer am besonderen Gegenstand, ob aus dem Bereich beruflicher oder außerberuflicher Lebenssituationen sei dabei unerheblich. Die Lerninhalte entsprächen gar keiner bildungstheoretischen Ableitung, sie ergäben sich aus den Anforderungen, die die Gesellschaft an Schule und Unterricht stelle. Deshalb lasse sich materiale Bildung auch nicht in Form eines verbindlichen Bildungskanons festschreiben und legitimieren. Von bildungstheoretischer Bedeutung jedoch sei die Frage nach den allgemeinen Lernzielen, vor denen sich die *Form* der Vermittlung fachlicher Inhalte zu rechtfertigen habe. Bei Blankertz wird Bildung als Freiheit zu Urteil und Kritik auch auf die berufliche Bildung übertragen. In diesem Sinne ist Bildung in Übereinstimmung mit Humboldt universal und berufliche Bildung als spezieller Bereich eine besondere Ausprägung des Bildungsprinzips. Dies ist gemeint, wenn Blankertz davon spricht, dass die Berufsschule auf neuhumanistischem Boden stünde (Blankertz 1963, S. 107).

Mit Spranger knüpft Blankertz dabei an den Begriff der *formalen* Bildung bei Humboldt an. *Abweichend* jedoch von Spranger stellt Blankertz sich den realen Herausforderungen der Berufswirklichkeit. Ihr sei nicht (wie bei Spranger) mit einem *idealisierten* Berufskonzept, sondern nur mit dem Anspruch zu begegnen, Berufsbildung – auch in ihren speziellen beruflichen Anwendungen – mit der Befähigung zum vernünftigen Urteil und zur Kritik zu verbinden. Das war das Neue bei Blankertz.

Die Kritik an der traditionellen Berufspädagogik ist bei Blankertz differenziert zu betrachten: Insbesondere Spranger arbeitete, wie Blankertz (1969a, S. 149) kommentiert, mit den begrifflichen Mitteln des Neuhumanismus, benutzte die Kategorien der Individualität, Universalität und Totalität zum Aufbau der Berufsbildungstheorie und gab damit der werdenden

⁹ Zur didaktischen Umsetzung der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie auf dem Gebiet der kaufmännisch-beruflichen Bildung siehe Kutscha 1976; Kutscha/Fischer 2003.

Berufsschule das „gute Gewissen“, eine Bildungseinrichtung zu sein. Die traditionelle Berufsbildungstheorie eröffnete der Berufsschule die Möglichkeit, „eine an den realen Lebensbedürfnissen der Schüler orientierte Didaktik entwickeln zu können, ohne den Anspruch der Fortbildungsschule preisgeben zu müssen, der *Bildung*, nicht der nackten Utilität und den wirtschaftlichen Erfordernissen ausgeliefert zu sein“ (Blankertz 1969a, S. 149). Mit dieser „wohlwollenden“ Interpretation und positiven Beurteilung des kulturpädagogischen Ansatzes verbindet Blankertz zugleich scharfe Kritik am ideologischen Gebrauch des Bildungsbegriffs durch die Vertreter der klassischen Berufsbildungstheorie. Indem nämlich der Bildungsbegriff für die Rechtfertigung pädagogisch unhaltbarer Formen der Lehrlingsausbildung verwendet wurde und das „antiquierte Berufsverständnis“ ein ebenso antiquiertes System der Lehrlingerziehung gegen Kritik immunisierte, sei die traditionelle Berufsbildungstheorie unter Ideologieverdacht geraten. Mit der Inanspruchnahme des Bildungsbegriffs für ganz unterschiedliche Interessen sei indessen weder gesagt, dass dies notwendigerweise so sein müsse, noch dass sich die Wirkung der Berufsbildungstheorie ausschließlich auf eine Rechtfertigung bestehender Ausbildungskonzeptionen und -verhältnisse beschränkt habe. Das kritische Potenzial des Bildungsbegriffs sieht Blankertz darin, ihn als „regulative Idee“ zu verwenden: „Als Maßstab und Regulativ findet Bildungstheorie dann ihren Ort in einem Strukturzusammenhang, der die Bedingungsfaktoren der erzieherischen Vorgänge erfasst, deren Stellenwert bestimmt und so die wechselseitige Kritik von Theorie und Empirie ermöglicht“ (Blankertz 1969a, S. 153). In Anlehnung an die Kritische Theorie (Habermas 1968) führt Blankertz „ideologiekritische Aufklärung“ als Reflexionsinstanz ein.¹⁰ Hierzu heißt es in einer emphatischen Formulierung bei Blankertz (1974, S. 68):

„Der Kern des Bildungsverständnisses kann heute nur noch unter der Bedingung vertreten werden, dass er durch alle beschämenden Kapitulationen der Pädagogik hindurch als ein uneingelöstes Versprechen sichtbar gemacht wird. Die Definition der Bildung als die Freiheit zu Urteil und Kritik kann im Sinne der Tradition von demjenigen bestätigt werden, der hinzufügt, daß dieses Bildungsverständnis bisher immer wieder entgegen seinen Versprechungen dazu missbraucht wurde, politische Verhältnisse zu rechtfertigen, die in Wirk-

¹⁰ Zu den Begriffen ‚Ideologie‘ und ‚Ideologiekritik‘ vgl. den Exkurs „Ideologie und Ideologiekritik“ des in vielen Auflagen erschienenen Lehrbuchs „Theorien und Modelle der Didaktik“ von H. Blankertz, hier die neubearbeitete und erweiterte 9. Auflage von 1975, S. 106-111. Darin heißt es in der resümierenden Textpassage: „Als erstes ist Ideologiekritik das Instrument zur Einhaltung der säuberlichen Trennung, d. h. Kritik illegitimer Grenzüberschreitungen, und zwar sowohl im Falle von ideologischen Aussagen über empirische Sachverhalte wie andererseits im Fall (scheinbar) wissenschaftlicher Aussagen mit Wertakzent. Die zweite Möglichkeit ist dann die wertfreie wissenschaftliche Analyse von Ideologien oder einzelner ideologischer Aussagen auf innere Stimmigkeit, Funktion, Nutznießung usw., ...“ (Blankertz 1975, S. 110). In anderen Veröffentlichungen bezieht Blankertz sich auf Jürgen Habermas, der Ideologiekritik als spezifische Methode unter dem Aspekt des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses spezifiziert (vgl. Habermas 1968, S. 158).

lichkeit die Bedingung für Bildung im behaupteten Sinne nicht zuließen.“

Dem Duktus des Blankertz-Zitats ist anzumerken, dass die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff bei Blankertz nicht wertfrei ist. Das soll und kann die Bildungstheorie nach Blankertz auch nicht sein. Denn mit dem Bildungsbegriff sind nach der Interpretation der europäischen Bildungstradition durch Blankertz (1982) Ideen und Leitorientierungen verbunden, die Erziehung unter dem Anspruch von Aufklärung auf das Prinzip der Mündigkeit in Verbindung mit den Leitgedanken der Bildsamkeit und Selbsttätigkeit verweisen. Blankertz knüpft an diese Tradition an, namentlich an die Erziehungs- und Bildungsideen von Jean-Jacque Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) und Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Als Vertreter der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie argumentiert Blankertz aus einem Wissenschaftsverständnis heraus, demzufolge pädagogische Aussagen sinnvollerweise nicht wertneutral sein können, aber auch nicht normativ-dogmatisch sein dürfen. Dieser Gedanke einer nicht wertfreien und zugleich nicht normativen Bildungstheorie bedarf einer kurzen Begründung, wenn darin nicht ein logischer Widerspruch gesehen werden soll.

Eine Theorie pädagogischen Handelns bedarf nach Blankertz verallgemeinerungsfähiger „Maßstäbe“ (wie dem des Bildungsprinzips), anhand derer gesellschaftlich vorfindbare Ziele, Formen und Bedingungen (Sachnormen) des Erziehungssystems beurteilt und kritisiert werden können. Dies bedeutet aber nicht, dass sich aus solchen Prinzipien mittels deduktiver Schlussfolgerungen lückenlos konkrete Handlungsanweisungen ableiten lassen. (Blankertz bezieht sich hierbei auf Bokelmann 1965.). Letzteres beanspruchen die von Blankertz kritisierten und so genannten „normativen Theoriesysteme“. Diese sind nach Blankertz nicht haltbar (vgl. Blankertz 1975, S. 18 ff.); denn sie beachten nicht, dass pädagogische Entscheidungen durch viele Faktoren mitbedingt sind, die nicht aus übergreifenden Sinn-Normen (z. B. Weltanschauungen mit politisch-gesellschaftlichen Zielen) abgeleitet werden können. Zwischen allgemeinen Wertmaßstäben (zum Beispiel dem des Bildungsprinzips) und konkreten Bestimmungen bezüglich der Entscheidungsfaktoren pädagogischen Handelns klafft eine „Lücke“. Diese kann nach Auffassung von Blankertz nur argumentativ (im wissenschaftlichen „Diskurs“) überbrückt werden.

Der Bildungsbegriff ist bei Blankertz gewissermaßen der grundlegende und deshalb der unverzichtbare Maßstab zur Beobachtung und Bewertung pädagogisch relevanter Sachverhalte. Mittels ideologiekritischer Reflexion soll im pädagogischen Diskurs gewährleistet sein, dass das Bildungsprinzip nicht wieder selbst ideologisch oder normativ „missbraucht“ wird. Als typisches Beispiel eines solchen ideologischen „Missbrauchs“ verweist Blankertz auf die materialen Bildungstheorien, die sich im gymnasialen Bildungskanon niederschlagen und in der Regel mit dem Anspruch der formalen Menschenbildung auftreten. Obwohl die Prinzipien der formalen Bildungstheorien, wie zum Beispiel die im Neuhumanismus geforderte reflexive Bildungsformel vom „Lernen des Lernens“, im Ansatz „neutral“ zu sein und objektive Ansprüche der Gesellschaft zu ignorieren scheinen, erweisen auch sie sich im Visier ideologiekritischer Analysen als „falsches

Bewusstsein“: „Denn formaler Bildungswert wurde stets genau jenen Inhalten beigelegt, die in der jeweiligen geschichtlichen Situation von den gesellschaftlichen Ansprüchen her objektiv gefordert waren“ (vgl. Blankertz 1974, S. 67). So wurden der Allgemeinbildungskanon und die darin für verbindlich erklärten Inhalte mit der Unterstellung ihres formalen Bildungswerts legitimiert, obwohl es dafür keine wissenschaftlich begründeten Argumente gab bzw. obwohl nicht in Betracht gezogen wurde, dass es auch andere Inhalte als die des Bildungskanons, zum Beispiel aus dem Bereich von Ökonomie und Technik gäbe, die dem Anspruch der formalen Bildung genügen.

Als Fazit bleibt festzuhalten: Bildung als Maßstab pädagogischen Handelns und dessen Beurteilung ist bei Blankertz kein deskriptiver Begriff, von dem man erwarten könnte, dass er die Bestimmungsmerkmale der vorgefundenen Erziehungswirklichkeit erfasst. Vielmehr wird der Bildungsbegriff im Kontext des kritisch-emanzipatorischen Ansatzes als pädagogisches Sinnkriterium für die „Vermessung“ der Erziehungswirklichkeit verwendet. Der kritische Bildungsbegriff ist der Maßstab pädagogischen Urteilens, nicht das zu Messende. In seiner resümierenden Feststellung zur „Kritischen Erziehungswissenschaft“ heißt es hierzu bei Blankertz (1979, 1979, S. 44)¹¹:

„Die Theorie der Bildung setzt unumgänglich voraus, dass das Aufwachsen unserer Kinder nicht nur ein Prozeß nötiger Anpassung, sondern auch möglicher Distanzierung ist. Kritische Erziehungswissenschaft schafft systematisch Raum für die daraus folgende Einsicht, den für den fraglichen Vorgang zu unterstellenden komplexen Sinn von Lernen durch wissenschaftlichen Zugriff allein prinzipiell nicht ausschöpfen zu können. Dieser Sinn ist aber deshalb keine Schimäre; er ist Realität. Aufgehoben ist er in der europäischen Bildungstradition – nicht unverlierbar, wohl aber unverzichtbar.“

Blankertz bezieht sich in diesem Zitat unmittelbar auf den Erziehungsprozess. Es geht hierbei um die Frage, an welchen Kriterien erzieherischen Handelns sich die Theorie der Bildung orientieren soll. Man kann diese Formulierungen als Dialektik von Anpassung und Distanz interpretieren. Soll der Heranwachsende in seine gesellschaftliche Umwelt integriert werden, so bedarf es hierzu vielfältiger Anpassungsleistungen, die ihm im Entwicklungsprozess abgefordert werden. Gleichwohl müssen die Heranwachsenden so erzogen werden, dass sie später in der Lage sind, die Aufgaben der Erwachsenen selbsttätig zu übernehmen und zu gestalten. Die dazu erforderliche Selbständigkeit kann aber nur erworben werden, wenn dazu Freiräume distanzierter Weltaneignung zur Verfügung stehen. Wie dies im Einzelnen zu geschehen hat, lässt sich aus dem so verstandenen Bildungsprinzip nicht ableiten. Auf die pädagogische Unangemes-

¹¹ Zum Ansatz der Krtischen Theorie und deren Rezeption in der Pädagogik vgl. insbesondere Bernhard 2006).

senheit normativer Ableitungen wurde ja bereits hingewiesen. Wohl aber lassen sich erzieherische Maßnahmen darauf hin beobachten und beurteilen, ob sie den Ansprüchen der Bildung durch Anpassung und Distanz gerecht werden.

Der Bildungsbegriff bezieht sich nicht nur auf die Ebene pädagogischer Interaktionen (Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, Lehr-Lern-Prozesse etc.), sondern auch auf die Ebene pädagogischer Institutionen und der Bildungspolitik. So lässt sich bei der Ausgestaltung pädagogischer Institutionen (z. B. der Schule) oder bei bildungspolitischen Entscheidungen fragen, welches Bildungsverständnis den entsprechenden Handlungssystemen zugrunde liegt: Woran orientieren sich z. B. politische Entscheidungen bei der Festlegung von Bildungszielen und -inhalten? Am Bedarf des Beschäftigungssystem oder an den Anforderungen gesellschaftlicher Interessengruppen? An den Bedürfnissen der Heranwachsenden?

In seinem Vortrag „Die demokratische Bildungsreform und ihre bildungstheoretische Legitimation“ (1973) plädiert Blankertz dafür, dass über Bildungsreformen nicht nur politisch entschieden werde, sondern diese Entscheidungen auch einer bildungstheoretischen Legitimation bedürften. Zu den wenigen Beispielen einer solchen bildungstheoretischen Legitimation gehört der Planungstext des Kollegstufenmodells des Landes Nordrhein-Westfalen. Als Leiter der zuständigen Planungskommission Kollegstufe NW hielt Blankertz es für unverzichtbar, den Entscheidungen über Curricula, Organisationsstrukturen, Bildungsgängen u. a. des Kollegstufenversuchs die Frage nach den bildungstheoretischen Prämissen des Kollegstufenmodells voranzustellen (Planungskommission Kollegstufe NW 1972, S. 19 ff.). Hierbei wurde auf die schon angesprochene Theorie der „Bildung im Medium des Berufs“ zurückgegriffen. Die Kerngedanken aus der bildungstheoretischen Begründung des Kollegstufenmodells sollen hier im Originaltext noch einmal im Zusammenhang wiedergegeben werden (Planungskommission Kollegstufe NW 1972, S. 21 f.):

„Ein eindeutiger Kanon von Inhalten, der die Gebildetheit der Person ausdrückt, ist heute unmöglich geworden (S. 21).

Sind keine Inhalte begründbar, denen schon als solchen das Prädikat der allgemeinen Menschenbildung zukommt, so lassen sich doch allgemeine Lernziele benennen und begründen ... Der Umkreis solcher allgemeinen Lernziele ist im wesentlichen definiert durch zwei Momente (S. 22).

Das erste Moment ist bedingt durch die Lebenssituation der technischen Zivilisation; es drückt sich didaktisch aus in der Wissenschaftsorientiertheit des Lernens, d. h. das alle Bildungsinhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden (S. 22).

Das zweite Moment ist bedingt durch die seit der Aufklärung freigesetzten Tendenz zur Mündigkeit des Menschen, zu der sich unsere Republik als demokratisch organisiertes Gemeinwesen bekennt, und mit der die deutsche Bildungstradition in ihren besseren Möglichkeiten durchaus übereinstimmt; es drückt sich didaktisch aus im Prinzip der Kritik, d. h. alle

Inhalte der fachlichen Lernziele sind mit Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen zu lehren, so dass dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt (S. 22 f.).

Als bildungstheoretische Legitimation der Kollegstufe gelten somit folgende Konsequenzen:

- Zurückweisung eines Allgemeinbildungskanons,
- Einsicht in die Abhängigkeit der inhaltlichen Aufgaben der Schule von den gesellschaftlichen Anforderungen,
- Konkretisierung des Bildungsprinzips unter den Bedingungen unserer Zeit auf Wissenschaftsorientiertheit und Kritik“ (S. 23).

Auch in diesem Fall, lassen sich aus den bildungstheoretisch begründeten Kriterien keine konkreten Einzelschritte ableiten. Es gibt – bildungstheoretisch betrachtet – keinen normativen Ableitungszusammenhang, sondern nur einen diskursiven Begründungszusammenhang. Diskurse müssen gleichsam „negativ ausschließend“ geführt werden. Bei allen Planungs- und Umsetzungsschritten ist zu begründen, ob sie im Kontext des bildungstheoretischen Begründungszusammenhangs legitimationsfähig sind oder nicht. So ist (negativ ausgrenzend) zu klären, ob bestimmte Unterrichtsformen noch den Kriterien der Wissenschaftsorientiertheit und Kritik entsprechen, nicht aber festzulegen, in welchen Formen Wissenschaftsorientiertheit und Kritik konkretisiert werden sollen. Nicht mehr, aber auch nicht weniger ist im vorliegenden Zusammenhang gemeint, wenn von diskursiver Legitimation pädagogischer und bildungspolitischer Entscheidungen die Rede ist.

Vergleichbares gilt für die bildungstheoretische Legitimation bildungspolitischer Grundsätze. Dies soll abschließend am Beispiel des Begriffs der „demokratischen Bildungsreform“ demonstriert werden. Blankertz definiert diesen Begriff wie folgt:

„Demokratische Bildungsreform ist der Versuch ..., die Förderung, die das Bildungswesen dem einzelnen Menschen gewährt, nicht auf das Maß des jeweils ökonomisch Notwendigen zu beschränken“ (Blankertz 1973, S. 14).

Auf den ersten Blick scheint der hier zitierte Begriff demokratischer Bildungsreform ziemlich nichtssagend zu sein. Indes sind die Implikationen dieses Definitionsvorschlages von weitreichender Bedeutung. Im Grunde geht es hierbei um den konzeptionellen Gegensatz von manpower-Ansatz und social demand-Ansatz. Der manpower-Ansatz stellt die einzelwirtschaftlichen Bedarfsaspekte in den Vordergrund, während der social demand-Ansatz stärker an sozialpolitischen Zielgrößen und den Bedürfnissen der Bildungsnachfrager interessiert ist. Blankertz bezieht sich mit seinem Begriff der demokratischen Bildungsreform auf die Diskussion über die Gleichheit der Bildungschancen, zu deren Realisierung der Modellversuch Kollegstufe mit dem Konzept der Integration von allgemeiner und be-

ruflicher Bildung beitragen sollte. An dieser Diskussion beteiligte sich auch die Sozialisations- und Begabungsforschung. So konnte die Begabungsforschung auf der Grundlage eines „dynamischen Begabungsbegriffs“ zwar zeigen, dass die Möglichkeiten zur Förderung der Chancengleichheit bei Weitem nicht ausgeschöpft seien, ob aber Chancengleichheit überhaupt ein erstrebenswertes Ziel sei, ließ sich von den angesprochenen Wissenschaftsgebieten nicht sagen. Dazu musste vielmehr eine bildungstheoretische Legitimation der Reform in Gestalt eines politisch-pädagogischen Diskurses erfolgen. Auch in diesem Zusammenhang konnte es nicht darum gehen, aus dem Begriff der demokratischen Bildungsreform abzuleiten, welche Maßnahmen im Einzelnen durchgeführt werden müssten, um die demokratische Bildungsreform zu realisieren. Die negativ ausschließende Argumentation läuft darauf hinaus, dass eine allein an ökonomischen Bedarfskriterien orientierte Bildungspolitik nicht mit dem Bildungsprinzip und dem darin implizierten Geltungsanspruch verträglich sei, die Förderung des Einzelnen durch Bildung allen Menschen zuteil werden zu lassen.

Aufgaben

- Bezüglich der Forderung Wilhelm von Humboldts nach strikter Trennung von allgemeiner und spezieller (beruflicher) Bildung kommen Eduard Spranger aus Sicht der kulturpädagogischen Berufsbildungstheorie und Herwig Blankertz vom Standpunkt der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie zu dem gemeinsamen Ergebnis, dass eine solche Trennung bildungstheoretisch nicht zu rechtfertigen sei. Auf welchen grundlegenden Argumenten basieren die Überlegungen von Spranger und Blankertz?
- Trotz ihrer Kritik an Humboldts Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung halten sowohl Spranger als auch Blankertz an grundlegenden Prinzipien des neuhumanistischen Bildungskonzepts fest und entwickeln im Anschluss daran ihre berufsbildungstheoretischen Konzepte. Um welche Prinzipien handelt es sich hierbei?
- Welche Konsequenzen zieht Blankertz aus der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie für die Reform des Bildungswesens? Konkretisieren Sie Ihre Ausführungen am Beispiel des Modellversuchs Kollegstufe NW!

4.2 „Funktionsfähigkeit statt Emanzipation als Leitkonzept beruflicher Bildung“ – Das systemtheoretische Paradigma der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Jürgen Zabeck)

Zu den konsequentesten Kritikern sowohl der kulturpädagogischen als auch der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie gehört der Berufs- und Wirtschaftspädagoge Jürgen Zabeck. Gegen das berufsbildungstheoretische Paradigma der „Bildung durch den Beruf“ setzt Zabeck das systemtheoretische Paradigma der „Erziehung für den Beruf“. Mit dem systemtheoretischen Paradigma plädiert Zabeck für eine funktionale Bildungsreform nach dem Prinzip: „Funktionsfähigkeit statt Emanzipation als Leitprinzip beruflicher Bildung“ (Zabeck 2001). In Entgegensetzung zum Konzept der „Demokratischen Bildungsreform“ bei Blankertz postuliert Zabeck:

„Der Eingliederung des Menschen in das Beschäftigungssystem kommt absolute Priorität zu“ (Zabeck 1975, S. 158).

Jürgen Zabeck gehört derselben Generation an wie Herwig Blankertz. Er wurde 1931 geboren, promovierte nach seiner Ausbildung zum Diplom-Kaufmann und Diplom-Handelslehrer an der Universität Hamburg (1964), übernahm den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Freien Universität Berlin (an dem vor ihm Blankertz tätig war) und wechselte 1972 an die Universität Mannheim, wo er 1997 emeritiert wurde. Dieser biografische Hinweis ist deshalb von Belang, weil er deutlich macht, dass Zabeck und Blankertz zeitlich gesehen mit den selben gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungsprozessen konfrontiert waren und sich aus dieser Situation von der traditionellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik abgrenzten. Sie kamen dabei allerdings zu völlig entgegengesetzten Ergebnissen. Diese Unterschiede beruhen nicht auf unterschiedlichen empirischen Daten bezüglich der Veränderungen im Beschäftigungssystem, sondern auf divergierenden Prämissen der Bestimmung des Verhältnisses von Bildung und Beruf.

Im Folgenden soll die von Zabeck vertretene Position unter besonderer Berücksichtigung ihrer Kontroversstellung zum Ansatz der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie herausgestellt werden. Hiermit soll allerdings nicht der Eindruck erweckt werden, Zabeck habe sich wissenschaftstheoretisch ausschließlich als Gegner der emanzipatorischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik profiliert. Überdies geht es Zabeck nach seinem Wissenschaftsverständnis auch nicht darum, die „Vorherrschaft“ des von ihm vertretenen Paradigmas zu beanspruchen. Vielmehr plädiert er in Anknüpfung an die divergenten Bedürfnisse und Erwartungen der Praxis für einen „Paradigmenpluralismus“ in der Erziehungswissenschaft (Zabeck 1992a, S. 110 ff.). Im Zeichen des Paradigmenpluralismus müsse die Erziehungswissenschaft (unter Einschluss der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) die Konsequenz daraus ziehen, dass sie unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ansätze umgreife. Sie erzeuge „paradigmen-

spezifische Erkenntnisse“, die sich wegen ihrer fehlenden Kompatibilität nicht in eine logische Einheit einbringen ließen.

Zabeck versteht sich als Vertreter des „systemtheoretischen Paradigmas“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Zabeck 1980). Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die systemtheoretische These, dass die moderne Gesellschaft als ein Sozialsystem mit primär funktionaler Differenzierung beschrieben werden könne. ‚Funktionale Differenzierung‘ heißt: soziale Systeme spezialisieren sich auf bestimmte Funktionen und Mechanismen der Selbststeuerung, grenzen sich dadurch voneinander ab und entwickeln einen relativ hohen Grad an Autonomie. Das eine System ist jeweils für das andere „Umwelt“; es ist an der Konstruktion seiner Systemumwelten selbst beteiligt: Das Wirtschaftssystem beispielsweise spezialisiert sich auf die Problematik der zeitlichen Sicherung von Bedürfnisbefriedigung und steuert sich relativ autonom über das Medium Geld. Die spezifische Funktion des politischen Systems wiederum besteht in der Erzeugung und Erhaltung von Macht zur Herstellung kollektiv bindender Entscheidungen und entwickelt auf diesem Gebiet seine Eigendynamik. Und das Bildungssystem, um ein letztes Beispiel zu nennen, ist das Ergebnis der Auslagerung von Erziehungsfunktionen in eigens darauf spezialisierte Institutionen mit karrierewirksamen Selektionsleistungen, deren offenkundigste Erscheinung das Berechtigungswesen ist (vgl. Luhmann 1984). Die unterschiedlichen Subsysteme der Gesellschaft stehen in einem funktionalen Zusammenhang und haben wechselseitig Leistungen zu erbringen. Das Bildungssystem zum Beispiel stellt dem ökonomischen System Qualifikationsressourcen und das ökonomische System dem Bildungssystem finanzielle Ressourcen für Bildungsinvestitionen zur Verfügung.

Der systemtheoretische Ansatz nach der Version von Zabeck macht sich zur Aufgabe, Erziehung als ein gesellschaftliches Subsystem zu (re)konstruieren, von dem her die Erziehungswirklichkeit erschlossen werden kann und das gleichzeitig geeignet ist, ein Maßstab für die Beurteilung der Funktionalität des Vorgefundenen zu sein. Unmittelbare Vorgaben für die Systemkonstruktion aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seien die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft und der in der Berufsausbildung stehende Mensch. Dem Subsystem Berufserziehung stellen sich nach Zabeck zwei aufeinander bezogene Probleme: nämlich

- das der beruflichen Allokation und
- das der beruflichen Qualifizierung.

Die aufeinander bezogenen und gemeinsam zu bewältigenden Teilleistungen bestehen darin, die nachwachsende Generation in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft so zu integrieren, dass sie – bezogen auf den Systemzweck – Bestmögliches für das Ganze leisten kann, und zugleich den Einzelnen so zu qualifizieren, dass es ihm möglich ist, sich über alle etwaigen ökonomisch-technischen Veränderungsprozesse hinweg im Berufsleben leistungsfähig zu halten.

Mit Bezugnahme auf den systemtheoretischen Ansatz reklamiert Zabeck eine „realistische Wende“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berufe,

so Zabeck (1991, S. 559) sind institutionell verselbständigte, auf Menschen bezogene, mehr oder minder komplexe Kombinationen spezieller Leistungen, die den funktionalen Erfordernissen der Arbeitsteilung entsprechen. Sie werden vom einzelnen Menschen bereits vorgefunden, wenn er ins Leben tritt. Voraussetzung dafür, dass ihm eine wirtschaftlich selbständige Lebensführung gelingt, sind die Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit Übernahme einer Berufsrolle in die durch Arbeitsteilung entstandenen gesellschaftlichen Strukturen einzufügen, das heißt: einen Beruf zu ergreifen und auszuüben. Dabei erfolgt die Platzierung des Einzelnen im Beschäftigungssystem immer unter restriktiven, also einschränkenden Bedingungen. Seine Möglichkeit, sich beruflich selbst zu realisieren, ist von zahlreichen Bedingungen abhängig, zu denen der im Bildungswesen erlangte Schulabschluss, Umfang und Struktur des Ausbildungsplatzangebots sowie die regionale Nachfrage nach Arbeitskräften gehören. Die Grundannahme der klassischen deutschen Berufsbildungstheorie, der „innere Beruf“ des Menschen führe zu seinem „äußeren Beruf“, habe sich längst als eine harmonistische Illusion erwiesen. Zwischen beruflicher Aspiration und beruflicher Realisation klaffe ein Abstand, der sich in vielen Fällen nach Beendigung der breit angelegten Qualifizierung in anerkannten Ausbildungsberufen noch zu vergrößern pflege.

Welche Konsequenzen zieht Zabeck aus diesen Feststellungen? Auf der individuellen Seite bedeute die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit zunächst die Anerkennung der Sachnormen und sachgerechten Austauschprinzipien, auf denen die Funktionalität des Ganzen der Gesellschaft beruhe. Für das Individuum bestehe die ethische Leistung darin, sich in seiner beruflichen Existenz innerhalb dieser Rahmenbedingungen selbst anzunehmen, sich in das Gemeinschaftswerk der Arbeitsteilung einzufügen, sich in Selbstbeschränkung berufliche Pflichten aufzuerlegen. Aufgabe der Pädagogik und des Erziehungssystems sei es, unter diesen Voraussetzungen die Integration und Qualifizierung der Heranwachsenden möglichst optimal zu unterstützen. Dafür habe die Berufsbildungspolitik für den Bereich der Berufserziehung die erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen.

Der systemtheoretische Ansatz bei Zabeck ist verknüpft mit ethischen Prinzipien, die außerhalb der systemtheoretischen Analyse liegen. Die Verbindung von normativen (ethischen) und systemtheoretischen Aussagen erschwert das Verständnis dieses Ansatzes. Letztlich geht Zabeck davon aus, dass die Freiheit des Einzelnen darin bestehe, in „Selbstbestimmung zum sittlichen Handeln“ den Beruf als gesellschaftliche Tatsache anzunehmen. Zabeck bezieht sich dabei unmittelbar auf den von Martin Luther geprägten Berufsbegriff und den damit verbundenen „Gehorsam“, „aus dem heraus der Mensch als Knecht Gottes die Freiheit gewinnt, in Liebe seinen Dienst am Nächsten zu leisten und im Bewußtsein auch eines innerweltlichen Sinns Freude an der Berufsarbeit zu finden“ (Zabeck 1991, S. 560).

Exkurs: Der Kerngedanke in Luthers Lehre vom Beruf liegt darin, dass jede – auch die niedrigste – Tätigkeit, sofern sie allein aus Gehorsam ge-

genüber Gott und als dienende Pflichterfüllung gegenüber den Mitmenschen geschähe, gottgefällig sei. Die in der mittelalterlichen Theologie vertretene Höherbewertung der Berufung für die Nachfolge Christi in der Zurückgezogenheit auf das klösterliche Amt (die „monastische vocatio“) wird durch Luther und die Reformation radikal in Frage gestellt und verworfen. Arbeit als „Beruf“ gilt als „Berufung“, und zwar unabhängig vom Ansehen der Werke, die damit vollbracht werden. „Es ist Gott nit umb die Werk zu tun, sondern umb den Gehorsam ... Daher kommts, Dass ein frum Magd, so sie in ihrem Befehl hinget und nach ihrem Amt den Hof kehret oder Mist austrägt, oder ein Knecht in gleicher Meinung pflügt und fährt, stracks zu gen Himmel geht, auf der richtigen Strass, dieweil ein ander, der zu St. Jacob oder zur Kirchen geht, sein Amt und Werk liegen lässt, stracks zur Hellen geht...“ (Luther, Werkausgabe, Band 10/1, 1910, S. 310, zitiert nach Conze 1974, S. 494). Luthers religiöse Sinnggebung der berufsständischen Ordnung war von großer sozialgeschichtlicher Bedeutung. Sie ermöglichte es den erwerbstätigen Menschen, auch unter extrem erschwerten Bedingungen ein positives Selbstverständnis in Bezug auf ihre Arbeit zu gewinnen, allerdings mit dem Preis, die vorgegebene gesellschaftliche Ordnung als gottgewollt hinnehmen zu müssen. Als wegweisend dafür gilt Luthers Übersetzung des 1. Korinther 7,20: „Ein jeglicher bleibe in dem Beruf, darinnen er berufen ist.“

Unter dem Einfluss der Säkularisierung und Industrialisierung hat die religiöse Sinnggebung der Arbeit, gleich welche theologische Deutung ihr zugrunde liegt, für die Berufsbildung der Jugend ihren Einfluss eingebüßt. Umso nachdrücklicher stellt sich für Zabeck die Frage, wie die Eingliederung in das Gefüge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und die Identifizierung mit den vorgefundenen Berufen, auf die der Einzelne keinen Einfluss habe, überhaupt noch gelingen könne. Die berufspädagogischen Lösung dieses Problems könne nicht aus der Perspektive des *soziologischen* Berufsbegriffs, sie müsse vielmehr aus derjenigen des *pädagogischen* Berufsbegriffs konzipiert werden. Den entscheidenden Ansatzpunkt sieht Zabeck darin, „die Berufserziehung als eine der Bedingungen menschlicher Bildung zu fassen, innerhalb derer sich die Person zur eigengesichtigen Individualität zu entfalten vermag und in denen sie zu einem selbstverantworteten sittlich gebundenen Handeln gelangt, wenn sie sich selbst „annimmt“, wenn sie sich in Selbstbeschränkung am konkreten Ort Pflichten auferlegt“ (Zabeck 1982, S. 85 f.). Damit sei eine Leistung bezeichnet, die jeder einzelne nur für sich erbringen könne. Eine Ausbildung, die auf Außensteuerung setze, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als „Lernziele“ meint fassen zu können und den Input vorgefertigter Orientierungsmuster betreibe, würde die zentrale „Aufgabe“ der Berufserziehung verkennen. Sie bestehe darin, den einzelnen zur Annahme seiner Existenz in der arbeitsteilig organisierten Gesellschaft freizusetzen, in ihm die Bereitschaft zu wecken, sich vorgegebene Anforderungen der Arbeitswelt zum ‚Beruf‘ zu machen, d. h. sie ernst zu nehmen und sich partiell und temporär an sie zu binden (vgl. Zabeck 1982, S. 85 f.).

Was die Organisation des Bildungswesens betrifft, so geht Zabeck (im Unterschied zu Blankertz) davon aus, dass die Trennung zwischen gymnasialem und beruflichen Schulwesen den unterschiedlichen Aufgaben und

Anforderungen der Bezugssysteme, für die das Bildungssystem Leistungen zu erbringen habe, angemessen sei. Ein integriertes Bildungssystem, wie es Blankertz postuliere, werde der funktionalen Arbeitsteiligkeit der gesellschaftlichen Subsysteme nicht gerecht. Konsequenterweise plädiert Zabeck für eine Orientierung an Berufsmodellen von konkreter Anschaulichkeit, wie sie in den überkommenen Ausbildungsberufen der alternierenden Berufsausbildung in Berufsschule und Betrieb (duales System) in der Regel vorlägen. Die Ausbildungsberufe – so Zabeck (1982, S. 86)

- „vermitteln den Zugang zu spezifischen beruflichen Sachanforderungen und zur sozialen Dimension des Berufes.
- Ihre Komplexität vermag die Einsicht in den Zusammenhang zu erschließen, in dem die Einzelverrichtungen stehen, die die Berufsfähigkeit des Erwachsenen weitgehend ausmachen.
- Ihre Ganzheitlichkeit erleichtert die Identifikation mit der beruflichen Existenz, sie ist die eigentliche Basis für Sinngebungsleistungen, für die Entfaltung von Motivation, für die Gewinnung einer berufspositiven Grundeinstellung, die sich in einzelne Berufstugenden ausdifferenziert.“

Bei der Begründung seines Standpunkts und seiner Vorschläge für die curriculare Differenzierung der beruflichen Bildung geht Zabeck von folgenden Anforderungsdimensionen aus:

- Anforderungen repetitiver Art, die Detailkenntnisse und Fertigkeiten bestimmter Art und einen schematischen Tätigkeitsvollzug verlangen,
- Veränderungen des Einsatzortes und der konkreten Leistungsanforderungen, von denen ein Zwang zur Umstellung ausgeht (zur Einarbeitung in einen neuen Leistungsbereich und zur sozialen Integration),
- Handlungsanforderungen, deren adäquate Befolgung die Beobachtung betrieblicher und überbetrieblicher Zusammenhänge erfordert, also ein berufsbezogenes Orientierungswissen und Urteilsvermögen voraussetzt,
- Arbeitsaufgaben dispositiver Art, die die Fähigkeit zum Planen, Analysieren und Entscheiden erfordern.

Angesichts der von ihm konstatierten Anforderungsniveaus im Beschäftigungssystem stellt Zabeck (gegen Blankertz gerichtet) in Zweifel, ob wissenschaftsorientiertes Lernen für *alle* Formen der Leistungsanforderungen und der Bewältigung von Lebenssituationen bedeutsam sei. Aus systemfunktionaler Sicht wird diese Frage bei Zabeck verneint. Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung werde bei Blankertz vom Anliegen der Emanzipation her begründet. Der Einzelne solle in die Lage versetzt werden, seine Berufssituation kritisch zu hinterfragen. Dagegen wird aus systemtheo-

retischer Sicht bei Zabeck der Einwand erhoben: „Ob das didaktische Konzept der Wissenschaftsorientierung geeignet ist, ein kritisches Berufs- und Gesellschaftsverständnis hervorzubringen und ob es zugleich der funktionalen beruflichen Ertüchtigung dient, ist bislang nicht empirisch überprüft worden“ (Zabeck 1982, S. 76).

4.3 Würdigung des emanzipatorischen und systemtheoretischen Paradigmas bei Blankertz und Zabeck im kritischen Vergleich

Der Leitgedanke von der „Bildung im Medium des Berufs“ wird bei Blankertz nicht primär durch die spezifischen (funktionalen) Anforderungen des Beschäftigungssystems begründet. Blankertz' Ansatz basiert auf dem Primat der Erziehung zur Mündigkeit. Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung in Verbindung mit dem Prinzip der Kritik spielt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle. Um als mündiger Mensch sich seines eigenen Verstandes bedienen zu können, so ließe sich Blankertz in Anlehnung an das Aufklärungsverständnis von Immanuel Kant interpretieren, bedarf es der theoretischen Vernunft, wie sie in den Wissenschaften entfaltet wird. Darüber hinaus gibt es aus kritisch-emanzipatorischer Sicht jedoch auch praktische Gründe, die für eine Integration von wissenschaftsorientiertem und berufspragmatischem Lernen sprechen: Nahezu alle Anforderungen des Beschäftigungssystems unterliegen dem Trend zur Verwissenschaftlichung. Für das Verständnis beruflicher Handlungssituationen reicht es nicht aus, so ließe sich vom Standpunkt der emanzipatorischen Berufspädagogik argumentieren, zu wissen, „dass“ der Arbeitsprozess und die damit verbundenen Handlungsvollzüge „so und nicht anders“ vollzogen werden, sondern „warum“ dies oder jenes der Fall ist und wie sich daraus beispielsweise Konsequenzen für Bildungsreformen ableiten lassen. Bei der Frage nach dem „wie“ und „warum“ kommt man um wissenschaftliche Erkenntnisse schon deshalb nicht umhin, weil in die Gestaltung von Arbeitsprozessen heute in der Regel immer auch die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung einfließen (so zum Beispiel beim Einsatz neuer Technologien durch die Informatik oder beim kundenorientierten Verkaufsgespräch im Einzelhandel durch die Marketing- und Kommunikationsforschung). Der entscheidende Punkt ist, ob sich die berufliche Bildung auf das „Wissen, dass“ beschränken oder – im Hinblick auf das Prinzip der Mündigkeit und die Befähigung zum selbständigen Urteil und zur Kritik – auch das „Wissen, wie“ und das „Wissen, warum“ einschließen soll. (Zur sprachlogischen Analyse des Bildungsbegriffs im Hinblick auf die Differenzierung zwischen „Wissen, dass“ und „Wissen, wie“ vgl. Ryle 1949; Soltis 1971.)

Von der Beantwortung dieser Fragen hängt letztlich ab, in welcher Weise berufliches Lehren und Lernen auf berufliche Handlungssituationen bezogen ist: affirmativ, das heißt angepasst an das, was ist, oder in kritisch-emanzipatorischer Sicht orientiert an dem Ziel der Befähigung zum aufgeklärten und selbständigen Handeln der Auszubildenden. Für letztere Option ist das Prinzip der Wissenschaftsorientiertheit eine *conditio qua non*, eine unerlässliche, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die Überwindung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung.

Dagegen richtet sich Zabecks Vorwurf des „didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Zabeck 1982, S. 66 ff.). Dieser Vorwurf und die damit verbundene Kritik am mangelnden Realitätsbezug richten sich bei Zabeck sowohl gegen die traditionelle kulturpädagogische Berufsbildungstheorie (Spranger) als auch gegen den emanzipatorischen Ansatz von Blankertz. Im Prinzip teilt Blankertz mit Zabeck und in kritischer Distanz zur kulturpädagogischen Berufsbildungstheorie den Standpunkt, dass sich die Berufspädagogik durch einen verstärkten Realitäts- und Empiriebezug profilieren sollte. Allerdings – und in dieser Hinsicht unterscheiden sich die Positionen von Blankertz und Zabeck grundlegend – wird die vorgefundene Erziehungswirklichkeit nach emanzipatorischem Verständnis nicht als „Vorgabe“ für pädagogisches Handeln, sondern als Gegenstand kritischer Reflexion und „Aufgabe“ zur Gestaltung der pädagogischen Praxis unter dem Anspruch des Mündigkeitsprinzips verstanden.

Das kontroverse Verhältnis von kritisch-emanzipatorischem und systemtheoretischem Paradigma ergibt sich aus den unterschiedlichen Prämissen der von Blankertz und Zabeck eingenommenen Beobachterpositionen und den daran anschließenden Prioritäten: dem pädagogischen Primat der Mündigkeit bei Blankertz auf der einen Seite und dem Primat der Funktionsstüchtigkeit bei Zabeck auf der anderen Seite. Bei kritischer Würdigung dieser Positionen wäre zu prüfen, ob die Entgegensetzung dieser in ihren Prämissen partikularen Theorieansätze unter dem Gesichtspunkt „einer universellender Theorie der menschlichen Gesamtpraxis“ (Benner 1987, S. 17 ff.) aufrecht zu erhalten ist.¹²

Aufgaben

- Worauf haben sich nach Zabeck aus systemtheoretischer Sicht die spezifischen Aufgaben des beruflichen Bildungssystems zu konzentrieren?
- Zabeck plädiert vom Standpunkt des systemtheoretischen Paradigmas für „Funktionsfähigkeit statt Emanzipation als Leitkategorie der beruflichen Bildung“ (Zabeck 2001, S. 135). Wie begründet Zabeck dieses Postulat? Diskutieren Sie Pro- und Kontraargumente in Bezug auf diese Position!
- Versetzen Sie sich in die Position von Jürgen Zabeck! Wie würden Sie aus seiner Sicht das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung bestimmen?

¹² Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik läuft immer wieder Gefahr, ihre Teilaspekte der pädagogischen Praxis isoliert zu behandeln; die Allgemeine Pädagogik wiederum tendiert zu Verallgemeinerungen, die sich auf die Teilpraxen der Erziehung nicht oder nur schwer beziehen lassen. Die Kommunikation zwischen der Allgemeinen Pädagogik und den übrigen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft bedarf dringend einer Intensivierung und Verstärkung. Damit sollte bereits im Studium begonnen werden.

5. Paradigmenpluralismus, Eklektizismus, Pragmatismus - Berufsbildungsforschung und der stille Abschied von den „Helden“ der Berufsbildungstheorie

Dieser Abschnitt wird nachgetragen. Als Einstiegsliteratur wird empfohlen:

Backes-Haase, A. (2001a): Berufsbildungstheorie – Entwicklung und Diskussionsstand. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler, S. 22-38.

DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland – Denkschrift. Weinheim.

Lempert, W.: Sinn und Chancen einer Verbindung unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Theorien in berufspädagogischer Absicht. In: Heid, H./Lempert, W./Zabeck, J. (Hrsg.) (1980): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 1. Wiesbaden, S. 1-6.

Zabeck, J. (1992c): Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm – Ein Beitrag zur Überwindung zur Krise der Erziehungswissenschaft. In: Zabeck, J.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler, S. 101-125.

6. „Bildung“ und „Beruf“ als Auslaufmodelle? – Paradigmatische Neuorientierungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

6.1 Paradigmatischen Neuorientierungen unter Aspekten von „Kompetenzentwicklung“ und „Erwerbsfähigkeit“

Ein Blick in aktuelle Lehrbücher zur Berufspädagogik lässt schnell erkennen, dass das Spannungsverhältnis von Bildung und Beruf, Subjekt- und Systembezug nach wie vor zu den Problemschwerpunkten der Berufspädagogik gehört. Allerdings bedient sich die Berufspädagogik zunehmend einer neuen Begrifflichkeit. Ausdrücke wie Kompetenz statt Bildung oder Erwerbsfähigkeit statt Berufstüchtigkeit nehmen in der Diskussion einen breiten Raum ein. Sie scheinen entlastet zu sein vom Ballast ideologischer Auseinandersetzungen um den Bildungs- und Berufsbegriff bzw. Subjekt- und Systembezug und erlauben einen gleichermaßen pragmatischen wie empirischen Zugang zu den Praxis- und Forschungsfeldern der Berufspädagogik. Hierbei geht es jedoch nicht nur um terminologische Belange. Die berufliche Form der Arbeit hat sich unter den Einflüssen des technischen und wirtschaftlichen Wandels während der vergangenen Jahre deutlich gewandelt und dementsprechend unterliegt auch die Berufsbildung ständigen Veränderungen. Dieser Wandel wird in der berufspädagogischen Literatur häufig mit der These von der „Entberuflichung“ in Verbindung gebracht, auch wenn es sich dabei möglicherweise nicht um eine neue Form der Erwerbsarbeit, sondern „nur“ um Anpassungsprozesse in flexibilisierten Formen „neuer Beruflichkeit“ handelt (vgl. Kutscha 1992).

Ähnlich verhält es sich mit der Ablösung des Bildungs- durch den Kompetenzbegriff. Die Diskussion um diese Begriffe reicht bis in die 1960er Jahre hinein. Von Vertretern der „realistischen Wende“ der Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik wurden die Begriffe Bildung und Beruf als obsolet angesehen. So von Heinrich Roth, der dafür plädierte, von realitätsfernen Idealisierungen, wie sie nach seiner Auffassung mit dem Bildungsbegriff einhergehen, Abstand zu nehmen. Schulunterricht sollte der Förderung von „Handlungskompetenz“ über die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen dienen (vgl. Roth 1971). Diesem Gedanken schloss sich auch der Deutsche Bildungsrat in seinen Empfehlungen „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ (1974, S. 49) an. „Ziel der Lernprozesse“ sollten „Kompetenzen der Lernenden“ sein (vgl. hierzu Reetz 1999; 2006)..

Für den Bereich der beruflichen Bildung hat sich seit Anfang der 1990er Jahre das Prinzip der Handlungsorientierung mit dem Leitziel der Vermittlung von Handlungskompetenzen als Reformkonzept durchgesetzt. Von maßgeblicher Bedeutung für den Berufsschulunterricht waren die „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK)“ aus dem Jahre 1996 (jetzt in der Fassung von 2007). Sie gelten seither als „Magna Charta“ der Entwicklung und Umsetzung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Bereich des lernfeldstrukturierten

rierten und handlungsorientierten Berufsschulunterrichts. Gleichwohl wird weiterhin am Bildungsbegriff festgehalten. So heißt es in den „Handreichungen“:

„Die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe erfüllen in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungsauftrag“ (Kultusministerkonferenz 2000, S. 9).

Mit diesem *Bildungsauftrag* verbindet die Kultusministerkonferenz das Prinzip der Handlungsorientierung. Hierzu heißt es in den Handreichungen“:

„Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt“ (Kultusministerkonferenz 2007, S. 12).

Der berufsbezogene Unterricht soll nach den Bestimmungen der Kultusministerkonferenz auf „berufliche Handlungskompetenz“ abzielen, die im Rahmen der Ausbildung erwartet wird (Kultusministerkonferenz 2000, S. 16). Das begriffliche Design der KMK lässt sich für den berufsbezogenen Unterricht mithin unter folgenden Aspekten zusammenfassen:

- Bildungsauftrag der Berufsschule
- = Prinzip der Handlungsorientierung
- = Befähigung zum selbständigen Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen der Berufstätigkeit der Berufsschüler(innen)
- = Entwicklung und Förderung beruflicher Handlungskompetenz

Mit dem Konzept der „beruflichen Handlungskompetenz“ schließt die Kultusministerkonferenz an den seit Neuordnung der industriellen Elektro- und Metallberufe im Jahre 1987 eingeführten und seither in den neuen Ausbildungsordnungen übernommenen Standard an, wonach die für die Ausbildung vorgesehenen Fertigkeiten und Kenntnisse so zu vermitteln sind, dass die Auszubildenden zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt werden, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Ausschlaggebend für diese Entwicklung waren nicht pädagogische Argumente, sondern die Expansion neuer Produktionskonzepte unter dem Einfluss der dynamischen Verbreitung neuer Technologien und der beschleunigten Internationalisierung wirtschaftlicher Zusammenhänge („Globalisierung“). Die Soziologen Horst Kern und Michael Schumann vom Göttinger Sozialforschungsinstitut SOFI charakterisierten diesen Trend mit der These vom „Ende der Arbeitsteilung“. In den formellen Arbeitsplatzdefinitionen komme „klar zum Aus-

druck“, so Kern/Schumann (1984, S. 84), „daß der Zug insgesamt in Richtung Aufgabenintegration läuft.“ Der Umstieg auf hochwertige Produkte und intelligente Produktionskonzepte folge nicht einem industriepolitischen Dezisionismus, sondern der Logik wirtschaftlicher und technischer Entwicklungen. Die Neuordnung der industriellen Elektro- und Metallberufe folgte diesem Trend mit der Umstellung der traditionellen betrieblichen „Vier-Stufen-Methode“ (Vorbereiten – Vormachen – Nachmachen – Üben) auf neue handlungsorientierte Ausbildungskonzepte, die davon ausgehen, dass unter dem Anspruch einer „vollständigen Handlung“ die vormalig getrennten Aufgaben der Planung, Ausführung und Kontrolle zusammengehören und in der Berufsausbildung als berufliche Handlungskompetenz integriert vermittelt werden müssten (vgl. Eckert 1992).

Wie bereits mehrfach betont, steht bei der Diskussion um die Theorie der beruflichen Bildung nicht nur der traditionelle Bildungsbegriff, sondern auch das Berufsprinzip auf dem Prüfstand. Das theoretische Konstrukt „Bildung im Medium des Berufs“ setzt die spezielle Annahme einer wie auch immer berufsförmig organisierten Erwerbsarbeit voraus. Was aber, wenn der Berufsbildung der Beruf abhanden zu kommen droht? Nachdrücklicher als zuvor stellt sich aufgrund der weltweit wirtschaftsstrukturellen Veränderungen und neuerdings nicht zuletzt unter dem Einfluss der berufsbildungspolitischen Entwicklungen in der Europäischen Union die Frage, ob der Beruf als Medium der Bildung und Form der Erwerbsarbeit längerfristig überhaupt noch Bestand haben wird. (Zur Differenz von Beruf und Arbeit als Bezugspunkte berufspädagogischer Theorieentwicklung vgl. Gonon 2004; Kraus 2006).

Die Frage, ob der Beruf noch eine Zukunft hat, ist in der wissenschaftlichen Diskussion umstritten. Es mehren sich aber die Stimmen, die eine Erosion der berufsförmig organisierten Arbeit prognostizieren (vgl. u. a. Geißler/Geramanis 2001; Baethge 2001). Hierzu gehört die These des Sozialwissenschaftlers und Berufsbildungsforschers Martin Baethge vom Soziologischen Forschungsinstitut an der Universität Göttingen:

„Die Erosion der Berufsbezogenheit von Betriebs- und Arbeitsorganisation weicht die traditionelle Kategorie des Berufs, für die in der industriegesellschaftlichen Entwicklung in Deutschland eine spezifische Verbindung von (beruflicher) Fachqualifikation, sozialer Integration im Betrieb und gesellschaftlichem Status konstitutiv ist, immer weiter auf und unterminiert damit auch die Gültigkeit des Berufskonzepts für die Ausbildung“ (Baethge 2001, S. 61).

Auch wenn angesichts empirischer Daten ungeklärt bleiben muss, ob sich ein Trend zur „Entberuflichung“ abzeichnet oder ob wir es mit einer Transformation des traditionellen Berufsmusters in differenzierte und dynamische Formen „neuer Beruflichkeit“ zu tun haben (vgl. Kutscha 1992), so bleibt festzuhalten, dass sich das Berufsprinzip und damit die Theorie der Bildung im Medium des Berufs insofern als zu eng erweist, als es die unterschiedlichen Formen der *nicht* beruflich organisierten Arbeit unberücksichtigt lässt. Hierzu eine weitere These von Katrin Kraus:

„Beim Berufskonzept handelt es sich um *eine* mögliche Konkretisierung des Erwerbschemas, die an ihre besonderen gesellschaftlichen und historischen Bedingungen gebunden ist. Damit ist auch der Begriff der Berufspädagogik im engeren Sinne ein historisch konkreter. Die Fokussierung der Pädagogik auf das Berufskonzept stellt daher eine Engführung in ihrem Blick auf die Erwerbsarbeit dar“ (vgl. Kraus 2006, S. 270).

Die bei Blankertz und Zabeck kontrovers diskutierte Frage nach dem Primat von Emanzipation oder Funktionsfähigkeit müsste vor dem Hintergrund dieser Thesen neu gestellt und bearbeitet werden. Statt den einen gegen den anderen Ansatz auszuspielen, wäre zu prüfen, wie man die theoretischen Ressourcen beider Ansätze für eine übergreifende „Theorie einer Pädagogik des Erwerbs“ (Kraus 2006) sinnvoll nutzen könnte. Einerseits wird eine solche Pädagogik nicht davon absehen können, dass Handlungskompetenzen, die zum Erwerb befähigen sollen und können, anschlussfähig in Bezug auf die Leistungserwartungen der pädagogischen Systemumwelt, insbesondere des Beschäftigungssystems, sein müssen. Andererseits ist die von der kritisch-emanzipatorischen Berufspädagogik als konstitutives Moment der Subjektentwicklung geforderte Mündigkeit unter heutigen Lebens- und Arbeitsbedingungen mehr denn je unverzichtbar. Dafür sprechen nicht nur bildungstheoretische Argumente, sondern auch die zunehmende Individualisierung und Subjektivierung der Arbeit in der modernen Dienstleistungsgesellschaft (Baethge 1990). Unter den Bedingungen der beschleunigt modernisierten Arbeitswelt und den neuen Sozialformen der Individualisierung von Lebenslagen müssen die einzelnen Akteure nicht nur in der Lage sein, ihre Erwerbstätigkeit mehr oder weniger selbsttätig zu organisieren, sie werden als mündige Handlungssubjekte auch in die Pflicht genommen, für die Folgen ihres Handelns selbst Verantwortung zu übernehmen.

Der Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft scheint die deutsche Bildungstradition auf den Kopf zu stellen. „In einer Wissensgesellschaft“, so die zugespitzte These des Paderborner Berufs- und Wirtschaftspädagogen Peter Sloane (2000, S. 42), „ist Berufsbildung die Allgemeinbildung der Zukunft.“ Die mit den Veränderungen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxis einhergehenden Entwicklungen in Theorie und Forschung finden u. a. in der Ablösung des Bildungsbegriffs durch den Begriff der Schlüsselqualifikationen und den Kompetenzbegriff (vgl. Mertens 1974; Reetz 1999) sowie in der Verbreitung des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihren Niederschlag (vgl. Backes-Haase 2001a; 2001b). Konstruktivistisch verankerte Konzepte wie die der „Förderung der (beruflichen) Selbstorganisation“ kommen dem neuhumanistischen Prinzip der formalen Bildung sehr nahe, ohne sich mit dem semantischen Gepäck der traditionellen Bildungstheorie belasten zu müssen.

Durch die Eliminierung des Bildungsbegriffs in den neueren Theoriekonzepten hat der substanzielle Kern des neuhumanistischen Bildungsverständnisses seine Bedeutung jedoch nicht eingebüßt. Wesentlich für die sich derzeit abzeichnenden Tendenzen scheint zu sein, dass die bei

Humboldt geforderte Allgemeinbildung für die „ganze Nation“, soweit sie den formalen Aspekt der Bildung betrifft, unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft eher an Bedeutung gewinnt. Selbständiges Handeln und die Fähigkeit zu dispositiver Lebensführung sind nicht mehr nur die spezifischen Eigenschaften des selbständigen Unternehmers, sondern gehören zum Rüstzeug auch des neuen „Arbeitskraftunternehmers“ (vgl. Voß 2001; Voß/Pongratz 1998), selbst dann, wenn dieser in abhängiger Beschäftigung beschäftigt ist. Auch zukünftig werde der Beruf eine wichtige Funktion bei der Allokation gesellschaftlicher Status und Positionen übernehmen. Und auch weiterhin werde sich das Bildungssystem in vielen Bereichen an etablierten Formen der Beruflichkeit orientieren. Aber auch hier seien „schon länger Tendenzen erkennbar, dass sich berufliche Bildung von festen und hoch spezifischen Berufsmustern löst und auf eine individualisierte Beruflichkeit hin entwickelt ...“ (vgl. Voß 2001, S.306). Infolgedessen sei auch ein verändertes Bildungs- und Ausbildungsverhalten zu erwarten. Soll es erfolgreich sein, so die Prognose bei Voß (2001, S. 307), werde sich persönliche Bildung in einem immer wieder neu zu konstituierenden und insoweit unabschließbaren Prozess innerhalb einer offenen und Kreativität erfordernden Bildungslandschaft unter Beweis stellen müssen.

Die Pluralisierung der Arbeitsverhältnisse und die davon beeinflussten Handlungs- und Lebensorientierungen sind, so die Quintessenz, im Korsett von starren Berufslaufbahnen und beruflichen Bildungsgängen zunehmend weniger zu erfassen. Dies legt die Konsequenz nahe, das Berufskonzept als dominierendes Erwerbsschema der handwerklichen und industriellen Produktion im Theoriedesign berufspädagogischer Reflexion durch ein offeneres Erwerbsschema zu ersetzen und daran theoretische Überlegungen zu einer Pädagogik des Erwerbs anzuschließen (vgl. Kraus 2006). Eine solche Theorieanlage böte die Möglichkeit, verschiedene Erwerbsschemata in den Blick zu nehmen und damit randständige und auch neue Konzepte in die wissenschaftliche Beobachtung einzubeziehen und in ihrem Verhältnis zu den etablierten Konzepten zu analysieren (vgl. Kraus 2006, S. 273). Wie sich in diesem Rahmen die „negativen“ Fälle temporärer Arbeitslosigkeit und die Problematik des strukturell bedingten, langfristigen Verlusts an geregelten Erwerbsmöglichkeiten behandeln lassen, bedarf einer genaueren Klärung. Jedenfalls stünde bei einer „Pädagogik des Erwerbs“ nicht allein die spezielle Frage der Bildung für oder durch den „Beruf“ im Fokus berufspädagogischer Theorieentwicklung, sondern die allgemeinere Frage nach den unterschiedlichen Modalitäten der Kompetenzentwicklung unter der Perspektive des Aufbaus und der Sicherung der „Erwerbsfähigkeit“ über die Lebenszeit (vgl. Fatke/Merkens 2006). Dies schließt letztlich auch Überlegungen dazu ein, wie unter veränderten Voraussetzungen die Beziehungen zwischen bezahlter und nicht bezahlter, jedoch gesellschaftlich nützlicher Arbeit (z. B. der Kindererziehung) und die Ausbalancierung von Erwerbsarbeit und den übrigen, von den neuen Organisationsformen der Erwerbsarbeit mehr oder weniger stark beeinflussten Segmenten moderner Lebensführung zu gestalten und wie darauf pädagogisch vorzubereiten sei. Dies ist das Thema der Work-Life-Balance-Forschung (vgl. Hoff 2005).

Zur Ergänzung von Abschnitt 5.1 siehe:

Lange, U./Harney, K./Rahn, S./Stachowski, H. (2001): Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Bad Heilbrunn, Kap. 5: Die Schlüsselqualifikationsdebatte – Von der beruflichen Bildung zur Qualifizierung für den Arbeitsmarkt?, S. 151-186.

Lange, U./Harney, K./Rahn, S./Stachowski, H. (2001): Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Bad Heilbrunn, Kap. 6: Die Krise des Berufsbegriffs – das Ende aller Berufsbildungstheorien?, S. 189-222.

Aufgaben

- Nehmen Sie Stellung zu Baethges These, dass das Berufskonzept für die Ausbildung „untergraben“ (unterminiert) werde und keine Zukunftschance mehr habe! Erläutern Sie diese These, und wägen Sie bei Ihrer Stellungnahme Pro- und Kontra-Argumente ab!
- Auf welche grundlegenden (paradigmatischen) Unterschiede deuten die Ausdrücke „Theorie der beruflichen Bildung“ und „Theorie einer Pädagogik des Erwerbs“ hin? Welche Gründe sprechen für und welche gegen eine paradigmatische Umorientierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von einer „Theorie der beruflichen Bildung“ zur „Theorie einer Pädagogik des Erwerbs“?
- Durch welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeichnen sich die Begriffe „Berufliche Bildung“ und „Berufliche Kompetenzentwicklung“ aus?

6.2 Paradigmatische Neuorientierungen unter Aspekten der Professionalisierung berufspädagogischen Handelns

- a) Professionalisierungstheorie als Legitimationsbasis berufspädagogischen Handelns von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen

Angesichts der tief greifenden Veränderungen im Wirtschafts- und Gesellschaftssystem sowie der Folgen für das Bildungssystem insgesamt und speziell für die berufliche Bildung stellt sich auch die Frage nach dem „Beruf des Berufspädagogen“ (Lipsmeier 1975) neu. Die Problematik der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen ist eng mit der Entwicklung der Berufsschule verbunden und war immer auch Thema der Berufsbildungstheorie. Im weitesten Sinne kann man Berufsbildungstheorien interpretieren als Legitimationswissen professionellen Handelns in berufspädagogischen Institutionen. Wenn infolge der Erosion des Bildungs- und Berufskonzepts traditionelle und neuere Ansätze zur pädagogischen Rechtfertigung der „Bildung im Medium des Berufs“ nicht mehr tragfähig sind, stellt sich die Frage, durch welche Theorieangebote die entstandene Lücke geschlossen werden kann.

Diese Frage soll im Folgenden mit Hilfe des Konzepts der Professionalisierung erörtert werden. Es handelt sich hierbei um einen schon älteren Ansatz aus der angloamerikanischen Soziologie, der in Deutschland und speziell in der Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung erst relativ spät nach Ende des zweiten Weltkriegs rezipiert worden ist (vgl. u. a. Arnold 1994, S. 175 ff.; Combe/Helsper 1996; Hesse 1968; Kurtz 1997; 2002; Kutscha 1989b; Lipsmeier 1975; Rottmann 1997; 2000; Schlösser/Drewes/Osterhues 1989; Tramm/Sembill/Klauser/John 1999; Unger 2007). Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht die Frage: Wie lassen sich die Aufgaben des Lehrerberufs und speziell des Berufs der Lehrer(innen) an beruflichen Schulen respezifizieren, ohne sich an historisch überholte Konzepte wie die der Bildung und des Berufs binden zu müssen. Oder anders gefragt: Was sind die Funktionen des Lehrers und der Lehrerin an beruflichen Schulen in Bezug auf das gesellschaftliche Umfeld und im Hinblick auf die Schüler und Schülerinnen, und woran sollte sich die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen orientieren?

Hierzu wird die These vertreten: Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen sind, wenn ihre Expertenschaft gesellschaftlich anerkannt werden soll, auf eine tragfähige Legitimation ihrer Profession angewiesen. Für diese Legitimation erweist sich die auf Bildung und Beruf bezogene Theorie der „Bildung im Medium des Berufs“ als zu schwach. Auch die Orientierung an externen Standards, wie sie etwa von der Kulturbürokratie vorgegeben werden und sich als nicht einlösbar erweisen, ist nicht erfolgversprechend. Aussichtsreich scheint eine professionspolitische Strategie zu sein, die auf Expertenschaft in bezug auf die vom beruflichen Schulwesen erwarteten Leistungen gerichtet ist und die Kompetenzentwicklung für diese Expertenschaft sich an Standards einer dafür gut organisierten Profession orientiert.

b) Profession - Professionalisierung

Doch was heißt überhaupt „Profession“, „Professionalisierung“, „Professionalität“? Welche Folgerungen lassen sich aus der Klärung dieser Frage für die berufspädagogische Theorieentwicklung ziehen?

Mit den Begriffen „Profession“ und „Professionalisierung“ wird ein Thema aufgegriffen, das erst seit Ende der 1960er in die berufspädagogische Diskussion „eingesickert“ ist. Sie entstammen der angloamerikanischen Soziologie (vgl. Hartmann 1972). Hervorzuheben ist die verdienstvolle Studie von Hans Albrecht Hesse aus dem Jahre 1968 über „Berufe im Wandel“, bei der es sich – wie es im Untertitel heißt – um einen „Beitrag zum Problem der Professionalisierung“ handelte. Auf der Grundlage seiner umfassenden Auswertung der angelsächsischen Literatur versuchte Hesse, die Entwicklung der handwerklichen und die Konstruktion der industriellen Berufe in Deutschland in die Professionalisierungstheorie einzuordnen und damit Anschluss an die neuere berufssoziologische Forschung zu finden. Dabei erwies es sich als außerordentlich schwierig, die Heterogenität der Definitionsangebote auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Im weitesten Sinne ließe sich „Professionalisierung“ – in Anlehnung an Hesse (1968) – als einen Vorgang kennzeichnen, in dem Berufsgruppen sich an

Merkmale derjenigen Berufe annähern, die im amerikanischen und englischen Sprachgebrauch „professions“ genannt werden: Sie heben sich durch ein besonders hohes Maß an Ausbildungsniveau, Prestige und Einfluss hervor und zeichnen sich durch Fachautorität, Praktizierung systematisierten Wissens, Eigenständigkeit und Vertrauenswürdigkeit der Dienstleistung, Bindung an Berufsethik und Berufsgemeinschaft, Stärke der Berufsorganisation und vergleichsweise hohe Einkommenserwartungen aus.

Den Schwerpunkt der ersten Diskussionsphase zur Professionalisierung in Deutschland bildeten Versuche zur stärkeren Systematisierung dieses Phänomens. Sie sind gekennzeichnet durch ein breites Spektrum klassifikatorischer Ansätze, von denen hier nur auf den grundlegenden Aufsatz von Hartmann über „Arbeit, Beruf, Profession“ (1972) verwiesen sei. Hartmann interpretiert die Begriffe Arbeit, Beruf und Profession als graduelle Ausprägungen in den beiden Dimensionen „Wissen“ und „soziale Orientierung“ und entlastet damit die Analyse der empirisch vorgefundenen Arbeits- und Berufsformen vom Zwang eindimensionaler und digitaler Zuordnungen (in der Form: die Tätigkeit x =Arbeit (Job), y =Beruf, z =Profession). Die Übergänge von ungelernter Arbeit zum Beruf und vom Beruf zur Profession sind nach Hartmann charakterisiert durch die zunehmende Systematisierung des Wissens in Form der Kombination einzelner Wissens Elemente zu Qualifikationsbündeln (Verberuflichung) und der Verwissenschaftlichung beruflichen Wissens (Professionalisierung) sowie durch zunehmende Vergesellschaftung im Sinne der Überschreitung partikular-wirtschaftlicher Interessen hin zur gesellschaftlichen Orientierung der beruflichen Wertemuster (siehe Abbildung 1).

Fix- punkte Dimen- sionen	Arbeit	Beruf	Profession
Wissen	Kombination von Wissens- elementen	Systema- tisierung	Verwissenschaft- lichung / berufliches Sonderwissen
Soziale Orientierung	Ausrichtung auf Wirtschafts- system	Vergesell- schaftli- chung	Ausrichtung auf Gesamtgesell- schaft
Prozesse	Verberuflichung		Professionalisierung

Abb. 1: Dimensionen der Verberuflichung und Professionalisierung (in Anlehnung an Hartmann 1972, S. 38 ff.)

Ältere Professionalisierungskonzepte sind belastet mit dem Vorwurf „expertokratischer“ Herrschaftsansprüche im Verhältnis von Fachexperten zu ihrer Klientel. (Ein typisches Beispiel dafür ist die Kritik an der Profession

der Ärzte als „Götter in weißen Kitteln“). Demgegenüber zeichnet sich die neuere Professionalisierungsforschung durch einen veränderten vielschichtigen Expertenbegriff aus, der auf eine stärker kooperative Gestaltung der Beziehungen zwischen Experten und Klientel abzielt. Von diesem Standpunkt aus beurteilt, erweist sich das expertokratisch orientierte, auf die Exklusivität von Sonderwissen gestützte Professionalisierungskonzept sowohl für die Absicherung berufspolitischer Strategien als auch für wissenschaftliche Analysezwecke als überholt (vgl. Koring 1987; Schach 1987; Schwänke 1988; Themenschwerpunkt „Professionalität pädagogischer Arbeit“ in: Zeitschrift für Pädagogik H. 6/1989). Am ehesten gelingt die Ausdifferenzierung und Akzeptanz des Professionalisierungskonzepts, wo auf die Besonderheit gesellschaftlicher Aufgabenfelder und auf die Interessen der betroffenen „Klientele“ Rücksicht genommen wird (vgl. Rottmann 1997).

Aus dem Blickwinkel einer Theorie der Gesellschaft betrachtet erfolgte die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems im Zusammenhang mit der Entwicklung eigens darauf spezialisierter Funktionen und Institutionen. (Zur Institutionalisierung des Bildungswesens vgl. Fend 2006; Merckens 2006.) Es stellt sich hierbei die Frage, auf welche Funktionen sich das Erziehungssystem insgesamt spezialisiert hat, wie sich in Bezug auf diese Funktionen die unterschiedlichen Institutionen des Erziehungssystems ausdifferenzierten und welche besonderen Professionen sich dabei herausgebildet haben. Wie dem Dimensionierungsschema von Hartmann zu entnehmen ist, erbringen Professionen mit Hilfe hochgradig systematisierten Wissens Expertenleistungen. Diese bedürfen selbstverständlich einer gesellschaftlichen Legitimation. Expertenleistungen werden dementsprechend von den zuständigen Professionen und Institutionen mit gesellschaftlich orientierten und legitimationswirksamen „Sinnstützen“ versehen (vgl. Berger/Luckmann 1969, S. 124 ff.): Die Ökonomen „dienen“ dem „Wohlstand“, die Mediziner der „Gesundheitspflege“ oder Lehrer der „Bildung“ etc. Professionen sorgen als Kommunikationssysteme gewissermaßen für die strukturelle Kopplung zwischen Gesellschaft und den ausdifferenzierten gesellschaftlichen Subsystemen.

Im Folgenden interessiert der Aspekt der pädagogischen Leistungen, die von der Profession der Lehrer(innen) an beruflichen Schulen erwartet werden. Auf eine tragfähige „bereichsspezifische“ Theorie der Professionalisierung kann hierbei nicht zurückgegriffen werden. Wohl aber lassen sich einige Aspekte andeuten, auf die bei einer paradigmatischen Neuorientierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter Aspekten der Professionalisierung berufspädagogischen Handelns Bezug genommen werden müsste. Es geht im vorliegenden Zusammenhang nicht um einzelne spezielle Teilleistungen (z. B. Unterrichtsmedien einsetzen, Klassenarbeiten korrigieren, sich an den Aufgaben der Schulverwaltung zu beteiligen), sondern um Aufgabenschwerpunkte, die als „konstitutiv“ für die Professionalisierung des Lehrerberufs angesehen werden können und – systemtheoretisch betrachtet – in ihrer „paradoxen Struktur“ kenntlich gemacht werden sollen. Hierbei wird die These vertreten, dass die Professionalisierung des Lehrers und der Lehrerin an berufsbildenden Schulen maßgeblich davon abhängt, mit welchen Mitteln und in welchen Formen

es gelingt, gesellschaftlich akzeptable Leistungen in Bezug auf folgende Aufgabenschwerpunkte zu erbringen und die daraus resultierenden „Paradoxien“ professionell zu bearbeiten:

- Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenzen,
- stellvertretende helfende Intervention,
- karrierewirksame Selektion.

c) Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenzen

„Vermittlung“ bezeichnet nach Kade (1997, S. 35) „das gesellschaftliche Problem, das der Entwicklung des Pädagogischen zugrunde liegt und zu dessen Lösung sie beitragen soll, ja, dessen Lösung von ihr abhängen soll ...“ Man kann darüber streiten, ob allein die Generalisierung der „Vermittlung“ als Kernaufgabe des „Pädagogischen“ zutreffend ist oder nicht.¹³ Jedoch besteht kaum ein Zweifel daran, dass die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems eng mit der Spezialisierung auf die Verteilung und Vermittlung des gesellschaftlichen Wissensvorrats zusammenhängt.¹⁴ Wissen wird durch Gesellschaft verteilt und zugemessen (vgl. Berger/Luckmann 1969, S. 17), und die Mechanismen dieser Distribution wurden im Laufe des gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses zum Hauptinhalt pädagogischer Institutionen, insbesondere der Schule gemacht. Mit Luhmann (2002, S. 43) kann man den doppelten Vorzug des Vermittlungskonzepts darin sehen, dass es von weitergehenden pädagogischen Ambitionen (etwa in Richtung „Bildung“) absieht und dass es offen lässt, ob das, was vermittelt werden soll, auch angeeignet wird. Wie der Erziehungsbegriff (im Unterschied zum Bildungsbegriff) stellt das Konzept der Vermittlung auf Leistungen des Erziehungssystems ab, ohne zu implizieren, dass mit dieser Leistung zwangsläufig die beabsichtigten und idealisierten Formen der individuellen Selbstsozialisation und Bildung korrespondieren.

Die wohl wichtigste Wurzel pädagogischer Professionalität liegt in der Ausdifferenzierung der „Vermittlung“ in Form des staatlich organisierten Schulwesens und der akademischen Ausbildung von Lehrern begründet. Mit der Einrichtung von eigenen Ausbildungsgängen, Prüfungen und Berufsorganisationen (Lehrerverbände, Gewerkschaften) gewinnt der Lehrerberuf seine Selbständigkeit und im internen Diskurs der „Schulmänner“ sowie in der Bildungsphilosophie und schließlich auch in einer eigenen Wissenschaft seine Reflexionsinstanzen. „In dieser Weise kann sich das

¹³ Zum „Typus pädagogischen Handelns“ und den unterschiedlichen Aspekten „pädagogischer Professionalität“ vgl. Combe/Helsper 1996.

¹⁴ Das Wort „Wissen“ wird im vorliegenden Zusammenhang in einem umfassenden Sinne gebraucht: Er betrifft nicht nur das „Wissen, dass ...“, sondern auch das „Wissen, wie ...“ und das „Wissen, weil ... und wozu“, also: sowohl Faktenwissen als auch Handlungs- und Begründungswissen. Zu den unterschiedlichen Phänomenen des Wissens in der Alltagswelt vgl. Berger/Luckmann 1969, S. 21 ff.

professionelle Muster der Bearbeitung öffentlicher Erziehungsprobleme unübersehbar institutionalisieren und erfolgreich durchsetzen ...“ (Tenorth 1989, S. 815).

Die Institutionalisierung der beruflichen Bildung ist eine relativ junge Entwicklung.¹⁵ Gemeinsam mit anderen pädagogischen Institutionen praktizieren die Einrichtungen der beruflichen Bildung eine pädagogische Form der gesellschaftlichen Wissensverteilung, die als „Methode“ gefasst wird (Kade 1997, S. 40). Systemtheoretisch formuliert, lässt sich dieser Sachverhalt auch so betrachten, dass das Erziehungssystem über den Code vermittelbar/nicht vermittelbar strukturiert wird. „Das pädagogische System betrachtet die Welt unter dem Aspekt der Vermittlungsnotwendigkeit“ (Kade 1997, S. 42) und – wie hinzuzufügen ist – der Vermittlungsmöglichkeiten. Die Umsetzung des Codes vermittelbar/nicht vermittelbar erfolgt dann mit Hilfe pädagogischer Programme (z. B. in Form von Erziehungs-, Bildungs- und didaktischen Theorien) im Vermittlungsprozess durch die pädagogischen Akteure.

Von der „Vermittlung“ zu unterscheiden, ist die „Aneignung“ auf Seiten der Adressaten als sich selbständig organisierender psychischer Systeme des Unterrichts. Vermittlung (durch die Lehrenden) und Aneignung (durch die Lernenden) sind – bildlich gesprochen – nicht zwei Seiten einer Medaille, sondern getrennt laufende Prozesse. Diese Differenz brauchte so lange nicht eigens thematisiert zu werden, solange die Aneignung des Vermittelten im großen und ganzen gewährleistet war. Dies ist in hochentwickelten Gesellschaften nicht der Fall. Mit wachsender Ungewissheit hinsichtlich der Aneignung von Wissen steigt das Risiko, Wissen „an den Adressaten vorbei“ zu vermitteln. Es genügt, an dieser Stelle auf die Notwendigkeit pädagogischer Professionalität zur Behandlung dieses Problems als Folge pädagogischer Institutionsentwicklung hinzuweisen. Mit der Verselbständigung schulisch organisierter Einrichtungen der Wissensvermittlung gewinnt die Aufgabe an Bedeutung, „die Adressaten darauf abzuhorchen, zu beobachten, ob und welcher Unterstützung sie bei der autonomen Aneignung von Welt bedürfen“ (Kade 1997, S. 67).

Für den Berufsschulunterricht im dualen System ist der zuletzt angesprochene Gesichtspunkt des Vermittlungsproblems insofern von besonderer Bedeutung, als das berufliches Alltagswissen der Auszubildenden vom systematisch vermittelten Sonderwissen der Berufsschullehrer und -lehrerinnen nicht nur inhaltlich abweicht, sondern über die betriebliche Sozialisation der Auszubildenden in ganz anderer Weise verinnerlicht (internalisiert) wird als das im akademischen Studium und im Vorbereitungsdienst (siehe Anhang 1) erworbene Sonderwissen des schulischen Lehrpersonals. Hinzu kommt, dass mit verstärkter Dynamisierung der Wissensveränderung im Beschäftigungssystem eine nachträgliche Anpas-

¹⁵ Die damit verbundenen Probleme sind Gegenstand des Themenschwerpunkts „Institutionsentwicklung und Institutionen der beruflichen Bildung“ im Modul „Berufspädagogik“. Institutionsentwicklung und Professionalisierung sind gewissermaßen zwei Seiten einer Medaille im berufspädagogischen Systemfindungsprozess.

sung des Unterrichtswissens durch die Revision der Curricula oder durch Weiterbildungsprogramme kaum noch möglich ist. Wissen muss im betrieblichen Berufsalltag „just in time“ verfügbar sein, worauf die Institution Berufsschule nicht eingerichtet ist und wofür die Berufsschule nach dem vorherrschenden Selbstverständnis der Lehrerschaft auch nicht zuständig ist.

Unter Professionsaspekten betrachtet, ergibt sich eine neue Problematik daraus, dass mit der Umstellung des fachsystematischen Vermittlungsschemas auf den lernfeldstrukturierten und handlungsorientierten Unterricht an Berufsschulen ein zentrales Moment des traditionellen Professionsverständnisses in Frage gestellt ist. Der vielfach beobachtete (passive) Widerstand gegen dieses Reformprojekt dürfte nicht zuletzt darin seine Ursache haben, dass den Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen bei der „Umstellung von Wissen zu Handlungen“ (vgl. Harney 2004, S. 172) ein professionelles Äquivalent für akademisch erworbenes Fachwissen noch nicht hinreichend zur Verfügung steht.

Ein Ausweg aus dieser Situation könnte darin bestehen, dass die Profession der Lehrerschaft an beruflichen Schulen „offensiv“ von der traditionellen Vermittlungsaufgabe zur innovativen Unterrichts- und Schulentwicklung übergeht. Im Mittelpunkt stünde dabei nicht die Weitergabe fremd reduzierten Wissens an die Schüler, sondern die Entwicklung effizienter Formen und Medien der Generierung neuen Wissens (etwa im Sinne der „lernfeldstrukturierten Didaktik“, vgl. Backes-Haase 2002; Tenberg 2006) und die verstärkte Spezialisierung auf die professionelle Unterstützung von Lernprozessen beim Kompetenzerwerb für die Erwerbsarbeit. Die „Methodik“ als Abgrenzungskriterium schulisch organisierten Wissens nimmt hierbei einen veränderten, im Vergleich zu früheren Methodenkonzepten verstärkt auf Selbsttätigkeit und komplexe Lehr-Lern-Arrangements ausgerichteten Stellenwert ein (vgl. Bonz 2006). Mit der Umorientierung vom „Vermittler“ zum „Entwickler“ müsste einhergehen, dass auch die Universitäten und die Vorbereitungsdienste ihre Ausbildungsprogramme von der Qualifizierung des Lehramtsnovizens herkömmlicher Art auf die Kompetenzentwicklung zum Experten für Unterrichts- und Schulentwicklung umstellen (vgl. Horster/Rolff 2001).

d) Stellvertretende helfende Intervention¹⁶:

Pädagogisches Handeln war – komplementär zur Wissensvermittlung – immer auch auf Helfen und Fördern der nachwachsenden Generation durch die ältere angelegt. Allerdings spielte dieser Aspekt im pädagogi-

¹⁶ In das Konzept der stellvertretenden helfenden Intervention werden hier auch Beratungstätigkeiten wie z. B. die beratende Unterstützung in Lern- und Entwicklungsprozessen und der professionelle Umgang mit besonderen Beratungssituationen einbezogen. ‚Beratung‘ und speziell „Lernberatung“ spielen in der wissenschaftlichen und praktischen Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen nach wie vor eine marginale Rolle. Dementsprechend inferior ist ihr Status als Bestimmungsmerkmal professionellen Handelns. Zur Professionsrelevanz des Zusammenhang von Lernen und Beraten im Bereich der Weiterbildung vgl. Forneck u. a. 2005; Kossak 2006;

schen System der Wissensvermittlung eine eher nebengeordnete oder „mitlaufende“ Rolle. Auch in diesem Punkt zeichnen sich Veränderungen des professionellen Selbstverständnisses von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen ab. Nicht zuletzt unter dem Einfluss des Konstruktivismus wird dem Fördern und Unterstützen von Lernprozessen ein neuer pädagogischer Stellenwert beigemessen. Er lässt sich im weitesten Sinne mit dem Begriff der „stellvertretenden helfenden Intervention“ umschreiben. Dieser Ansatz soll unter Bezugnahme auf Veröffentlichungen von Koring (1987; 1989) und Zinnecker (1997) kurz skizziert werden.

Als Beispiel für ein nicht expertokratisch orientiertes Konzept und eine „aufgabenzentrierte Theorie“ professioneller Arbeit diskutiert Koring (1987; 1989) in Anlehnung an Oevermann das Konzept der „stellvertretenden Deutung“.¹⁷ Dieses Konzept wurde im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Pädagogik und Erwachsenenbildung entwickelt. Daran lassen sich auch Überlegungen zur Professionalisierung des Berufspädagogen anschließen. Oevermann (1996) geht davon aus, dass die professionelle Spezialisierung pädagogischer Funktionen, die auch im nicht-professionellen Alltagshandeln praktisch vorzufinden sind, zwei zentrale Komponenten hervorgebracht hat:

- die im engeren Sinne wissenschaftliche Kompetenz des Verständnisses von Theorien sowie die Logik ihrer strikten Anwendung und
- die hermeneutische Kompetenz des Verstehens eines konkreten Falles in der Sprache des Falles selbst, das heißt außerhalb des Bereichs deduktiver Theorieanwendung.

Die allgemeine Struktur professionell pädagogischen Handelns bestehe in der „widersprüchlichen Einheit“ von fachwissenschaftlich-analytischer und sinnverstehend-hermeneutischer Kompetenz. Das praktisch bedeutsame Zusammenspiel realisiere sich in der „stellvertretenden Deutung“. Bei deren Umsetzung in der konkreten Fallbearbeitung werde mittels abstrakten Fachwissens und fallbezogenen Erfahrungswissens unter professionstypischer Perspektive eine lebenspraktische Problemlage rekonstruiert und mittels professioneller Methoden bearbeitet. „Stellvertretend“ werden die professionellen Interventionen deshalb genannt, weil der Klient von einer „Notlage“ betroffen ist, die seine Handlungsautonomie und Problemlösungskapazität einschränkt, und der Hilfe von außen bedarf.

Dabei muss es sich selbstverständlich nicht nur um Problemfälle im klinischen Sinne handeln. Eine Hilfsbedürftigkeit liegt beispielsweise auch vor, wenn ein Schüler, Auszubildender oder Erwachsener nicht über das Wissen bzw. diejenigen Kompetenzen verfügt, die erforderlich wären, um bestimmte Lernsituationen bewältigen zu können. Pädagogisches Handeln in der Form stellvertretender Deutung zielt mithin auf Unterstützung und Förderung der Adressaten pädagogischen Handelns ab. Der Lehrer oder Ausbilder setzt seine fachliche und pädagogische Kompetenz ein, um im-

¹⁷ Zur revidierten Fassung vgl. Oevermann 1996; 2001.

mer dann, wenn beispielsweise ein Schüler oder Auszubildender nicht weiterkommt, sei es, weil er eine Aufgabe nicht versteht, sei es, weil er soziale Schwierigkeiten in der Lerngruppe hat. Professionelles Lehren hat also eine auf Verstehen und Verständnis gerichtete Funktion.¹⁸

Im weitesten Sinne korrespondiert dieser Ansatz mit den Prinzipien konstruktivistischer Unterrichtsgestaltung. Der Konstruktivismus hat in jüngster Zeit nicht unwesentlich das professionelle Selbstverständnis von Lehrern und Lehrerinnen beeinflusst. Der vielleicht wichtigste Aspekt dieses Vorgangs im Hinblick auf das professionelle Handeln berufspädagogischer Akteure ist die Abkopplung von der Idee, Berufsbildung ließe sich mehr oder weniger direkt beeinflussen. Statt der Möglichkeit direkter pädagogischer Interventionen rückt die „Unmöglichkeit der Erziehung“ ins Zentrum theoretischer und professioneller Überlegungen (vgl. Zinnecker 1997, S. 211). Angewendet auf die Didaktik der beruflichen Bildung bedeutet dies zum Beispiel, dass nicht mehr das lehrer-zentrierte „Beibringen“ von Wissen, sondern die lerner-orientierte „Ermöglichungsdidaktik“ auf der Tagesordnung steht (vgl. Arnold 1994, S. 155 ff.; Backes-Haase 2001b). Dies muss kein Nachteil sein und könnte zur Entspannung der berufspädagogischen Diskussionen über Zweck und Ziele pädagogischer Interventionen beitragen. Von zentraler Bedeutung wäre dann nicht mehr das traditionelle Interventionsparadigma berufsdiaktischer Instruktionen, sondern die Orientierung am Leitbild kurativer (helfender und unterstützender) Interventionen speziell im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung für die Erwerbsarbeit.

Für die professionelle Tätigkeit im Bereich der Berufspädagogik bedeutet dies u. a.: Der Berufspädagoge bzw. die Berufspädagogin setzt seine oder ihre fachliche und pädagogische Kompetenz ein, um immer dann Hilfen anbieten zu können, wenn die Adressaten berufspädagogischen Handelns nicht zurechtkommen. Dabei muss es sich selbstverständlich nicht nur um didaktische Unterrichtstätigkeiten im engeren Sinne handeln. Bei einer ganzheitlichen Betrachtung berufspädagogischen Handelns geht es um mehr. Sie schließt im Grunde alle Problemaspekte ein, die aus der „stellvertretenden Sorge“ professionell tätiger Berufspädagogen und Berufspädagoginnen um die Teilhabe Jugendlicher an der Erwerbsarbeit resultieren. Berufspädagogisches Handeln kann unter diesem Gesichtspunkt als pädagogischer Spezialfall „sorgender Beziehungen“ verstanden werden (Zinnecker 1997, S. 112). Der berufspädagogische Experte wird als „Stellvertreter“ zum Beispiel dann tätig, wenn beispielsweise ein sozial benachteiligter oder abbruchgefährdeter Auszubildender mit Problemen am Arbeitsplatz nicht über die notwendigen Ressourcen verfügt, die erforderlich wären, um bestimmte Problemsituationen bewältigen zu können. Zur professionellen Bearbeitung auch solcher Fälle, die nicht primär die unter-

¹⁸ Was das für den Unterricht bedeutet, ist eindrucksvoll im Werk von Martin Wagenschein (1989) dokumentiert. In Anlehnung an Wagenschein und Piaget kritisiert Adolph (1984) die Verursachung von „Denkkatastrophen“ im Fachunterricht Elektrotechnik an beruflichen Schulen als Folge mangelnder Professionalität der Lehrer hinsichtlich der Aufgabe, Schülern zu helfen, Fachtheorie *verstehen* zu lernen.

richts*didaktischen* Fragen, wohl aber im weitesten Sinne die berufspädagogischen Aufgaben des Lehrers an berufsbildenden Schulen betreffen, gehört ebenfalls systematische Schulung und Praxiserfahrung u. a. auf der Grundlage wissenschaftlich fundierten Wissens über empirisch relevante Problemsituationen der Auszubildenden und über die Art und Weise, wie Auszubildende solche Problemsituationen bewältigen (können), sowie Expertenwissen darüber, unter welchen Bedingungen und in welchen Formen professioneller Support sinnvoll und zweckmäßig angeboten werden kann. Der Berufsbildungsforschung kommt in diesem Zusammenhang die wichtige Aufgabe zu, das für berufspädagogisches Expertenhandeln notwendige Wissen systematisch herzustellen und für die kasuistische Anwendungen seitens der Experten zugänglich zu machen. (Zu den Institutionen und Schwerpunkten der Berufsbildungsforschung siehe: Czycholl/Zedler 2004; DFG 1990; Dobischat/Düsseldorf 2002).

Experten nutzen bei der kasuistischen Bearbeitung von Problemsituationen ihrer Klientel die systematisch kontrollierten Wissensressourcen des Wissenschaftssystems. Mit der Einheit und Differenz von systematischem Wissen und kasuistischer Erfahrung professionell umgehen zu lernen, gehört zu den zentralen Aufgaben der berufspädagogischen Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen.¹⁹ Das Wissen um diese Differenz und die Auseinandersetzung damit ist selbst ein wesentlicher Bestandteil dessen, was berufspädagogische Professionalität ausmacht. Dazu gehört auch das Wissen um die Problematik helfender Interaktionen in pädagogischen Beziehungen (vgl. hierzu Zinnecker 1997, S. 215 ff.): Helfende Interaktionen, beispielsweise in Lehr-Lern-Prozessen des Berufsschulunterrichts oder in der betrieblichen Aus- und Weiterbildungspraxis, sind immer asymmetrische Beziehungen zwischen Menschen. Sie stellen einen Eingriff in die Selbststeuerung derer dar, die sich in der unterlegenen Position befinden und Hilfe empfangen. Professionelles Handeln erfordert unter diesen Bedingungen nicht nur Unterstützung der auf Hilfe angewiesenen Personen, sondern auch die Beherrschung professioneller Gegenstrategien, um die Selbständigkeit dieser Personen als Akteure bei der Bearbeitung ihrer Probleme wieder herzustellen und ihnen Anerkennung zu verschaffen. Der Lehrer beispielsweise muss Erfahrungen sammeln, wie er innerhalb eines Klassenverbands pädagogische Hilfe im Einzelfall zu akzentuieren hat, aber auch, wie er diejenigen Schüler und Schülerinnen, die durch ihn unterstützt werden, zur aktiven Mitarbeit einbeziehen kann („stellvertretende Inklusion auf Zeit“, Zinnecker 1997, S. 202).

¹⁹ Systematisches Wissen bezieht sich auf Regelfälle, Kasuistik auf die Beobachtung von Einzelfällen. Professionelles Handeln besteht nach der hier vertretenen Auffassung nicht allein darin, systematisches Wissen auf Einzelfälle anzuwenden, sondern es zeichnet sich dadurch aus, dass die Abweichung des Einzelfalls von Regelfällen erkannt und dazu benutzt wird, den Vorrat an systematischem Wissen differenzierend anzureichern, um daraus wiederum Nutzen für weitere Fallbearbeitungen ziehen zu können.

Exkurs: Berufsvorbereitungsjahr

Ein besonderer Anwendungsfall der „stellvertretenden Inklusion auf Zeit“ ist die Berufsvorbereitung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf (vgl. Eckert 2006; Kutscha 2006). Die Förderung von benachteiligten Jugendlichen ist eine Daueraufgabe der Berufspädagogik. Sie ist so alt wie die Berufsschule selbst. Denn diese Schule hat seit jeher ihre Probleme mit jenen Schülern und Schülerinnen, die zwar keine Berufsausbildung durchlaufen, wohl aber als „Ungelernte“ – gleich ob sie einer Erwerbsarbeit nachgehen oder arbeitslos sind – in der Regel bis zum 18. Lebensjahr der Teilzeit-Schulpflicht an Berufsschulen unterliegen. Die so genannten „Jungarbeiter-Klassen“ waren im Grunde ein „Fremdkörper“ in der Berufsschule, und häufig wurden sie auch so behandelt. Was sollte man in einer nach Berufen und Berufsfeldern differenzierten Schule mit Jugendlichen machen, die keinen Beruf haben?

Eine Alternative sollte das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) bieten (vgl. Kell 2006). Das BVJ wurde ab Mitte der 1970er Jahre in Ländern der Bundesrepublik Deutschland vorrangig für Jugendliche eingeführt, die nach Beendigung ihrer allgemeinen Schulpflicht weder in einen anderen vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgang noch in ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen worden sind. Die Länder reagierten damit vor allem auf die Jugendarbeitslosigkeit und den Ausbildungsstellenmangel, von denen besonders Jugendliche ohne Hauptschulabschluss und Absolventen der Sonderschulen betroffen waren. Aus historischer Sicht ist die Einführung des BVJ eine Reaktion auf das oben angesprochene Jungarbeiterproblem. Das BVJ sollte nicht eine obligatorische Aufbewahreinrichtung sein, sondern Jugendliche bei der Berufswahlentscheidung unterstützen und ihre individuellen Voraussetzungen dafür verbessern, in eine Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit einzumünden. Damit war eine berufspädagogische Perspektive verbunden, durch die sich das BVJ positiv von der Jungarbeiterbeschulung abhob. Allerdings zeigten die hohen Abbrecherquoten im BVJ und die geringen Quoten des Übergangs in eine Berufsausbildung sehr bald, dass die Problematik der Integration in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem mit den Möglichkeiten, die das BVJ bietet, nicht zu lösen sind, zumal dann nicht, wenn sich die Situation am Ausbildungsstellenmarkt verschlechtert. Gleichwohl stellt sich auch hier die Frage, wie Unterstützung und Förderung professionell möglich sind. Hierfür kann es kein Patentrezept geben, wohl aber eine strategische Leitlinie. Und die lautet: Professionalisierung! Gemeint ist die Professionalisierung von Berufspädagogen und Berufspädagoginnen mit dem Schwerpunkt der „stellvertretenden helfenden Intervention“ bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf.

Dass hierzu fachliche, soziale und organisatorische Kompetenzen erforderlich sind, die sich nicht beiläufig im Schuldienst erwerben lassen, sollte ebenso zu den Standards professioneller berufspädagogischer Tätigkeit gehören wie die Einsicht, dass die Probleme des Beschäftigungssystems mit pädagogischen Mitteln nicht zu lösen sind. Der Rückzug auf das traditionelle berufspädagogische Bezugsproblem „Bildung für und durch den Beruf“ hat auch und erst recht in diesem Zusammenhang seinen Sinn für die Profession der Berufspädagogik verloren. Das Professionalisierungs-

konzept der helfenden Intervention und Inklusion kann sich mit dem Bezug auf die Erwerbsarbeit zwar der Paradoxie nicht entziehen, dass Förderung und Unterstützung bei der Integration in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem unverzichtbar, aber keine hinreichende Garantie für den Erfolg sind. Es verschließt sich aber nicht der Realität und ihrer Paradoxien.

e) Karrierewirksame Selektion

Der Bezug auf die Teilhabe an der Erwerbsarbeit impliziert allemal, dass berufspädagogisches Handeln auf die Karrierestruktur der Adressaten beruflicher Vorbereitungsmaßnahmen sowie der Aus- und Weiterbildung Rücksicht zu nehmen und dabei notwendigerweise im Zusammenhang mit den Qualifizierungsleistungen auch die vom Beschäftigungssystem erwarteten Selektionsleistungen zu erbringen hat. „Die Hauptaufgabe der Erziehung“, so Luhmann (2002, S. 175), „liegt ... in der Qualifizierung für Lebensläufe und Karrieren.“ Die „Karriere“ ist gewissermaßen das „Medium“, auf das sich sowohl das Individuum als auch das berufliche Erziehungssystem beziehen lässt. Sie koppelt gewissermaßen das „psychische System“ der Schüler, der Auszubildenden) und das auf den Zusammenhang von „Vermittlung“, „helfender Intervention“ und karrierewirksamer Selektion spezialisierte Erziehungssystem der Gesellschaft.²⁰

Dass die Erbringung von Vermittlungs-, Unterstützungs- und Selektionsleistungen im Unterricht beruflicher Schulen professioneller Kompetenzen bedarf, hängt nicht zuletzt mit dem Bedarf des Beschäftigungssystems an hochwertigen und in Betrieben (vor allem Klein- und Mittelbetrieben) nicht hinreichend vermittelbaren Kompetenzen zusammen. Lehrer und Lehrerinnen absolvieren hierfür eine universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst und erfüllen damit eine für die Professionalisierung typische Voraussetzung. Zu fragen bleibt allerdings, ob innerhalb der formalen Qualifizierung auch die Bedingungen dafür geschaffen werden, den spezifischen Anforderungen des Unterrichtsalltags und den Erwartungen der Systemumwelt (des Erziehungs-, aber auch des Beschäftigungssystems) gerecht zu werden. Professionelle Tätigkeiten wie die des Berufspädagogen und der Berufspädagogin werden ja nicht deshalb als Professionen akzeptiert, weil die Berufsinhaber ihre Aufgaben als große Ideale präsentieren, sondern weil erwartet wird bzw. angenommen wird, dass sie spezifische Expertenleistungen bei der Bearbeitung gesellschaftlich relevanter und risikoreicher Probleme erbringen (vgl. hierzu Kutscha 1989b, S. 766 f.). Hierzu gehören, ob es dem einzelnen Lehrer gefällt oder nicht, die sich in unterschiedlichen Formen der Leistungsbeurteilung manifestierenden, aber auch durch den Unterrichtsprozess selbst realisierten selektiven Ereignisse. Pädagogische Interaktionen strukturieren fortlaufend die Be-

²⁰ Zum Begriff der Karrierestruktur vgl. Schorr (1987); Schorr verwendet diesen Begriff in Bezug auf die Professionalisierung im Weiterbildungsbereich. Der Begriff „Karriere“ wird hier in Anlehnung an Schorr und abweichend vom umgangssprachlichen Gebrauch als systemtheoretischer Terminus verwendet, und zwar im Sinne eines Selektionszusammenhangs, in dem die jeweils erreichte Position Voraussetzung wird für das Erreichen weiterer Positionen (Schorr 1987, S. 279).

dingungen der Teilhabe am Unterrichtsgeschehen. Sie erzeugen oder behindern Aufmerksamkeit, sie ermöglichen Anerkennung oder produzieren Anerkennungsdefizite etc. Daran wird verständlich, warum schulischer Unterricht aus Sicht der Adressaten beargwöhnt, wenn nicht gar wegen des fehlenden Bezugs zu ihrer betrieblichen Arbeit und Ausbildung abgelehnt wird, aber auch, weshalb es für die Professionalisierung des berufspädagogischen Personals unerlässlich ist, die Karrierestruktur der Schülerklientel und die darauf einwirkenden selektiv folgenreichen Interventionen als Problembezüge in die Qualifizierung und Kompetenzentwicklung des Berufspädagogen und der Berufspädagogin einzubeziehen.

Es geht beim Thema „karrierewirksame Selektion“ nicht nur um die Messung und Beurteilung von Schülerleistungen, sondern auch um Fragen nach den Bedingungen der Möglichkeit, im Interaktionssystem Unterricht alle Faktoren unter Kontrolle zu halten, die Einfluss auf die Ausbildungs- und anschließende Erwerbskarriere der Schülerklientel nehmen. Die Vernetzung von Vermittlungs-, Unterstützungs- und Selektionsleistungen erweist sich hierbei als ein kaum lösbares, mit Paradoxien durchsetztes Problem, auf dessen Bearbeitung oder Reflexion die angehenden Lehrer und Lehrerinnen jedoch am allerwenigsten vorbereitet werden. Stattdessen werden die Probleme der Unterrichtspraxis vielfach mit Selbstbeschreibungen und Programmen übertüncht und die in der Struktur des Unterrichts angelegten Unsicherheiten in Scheingewissheiten „übersetzt“, die dem professionellen Handeln eher abträglich sind. Vielfach werden Lehrer und Lehrerinnen mit Kompetenzstandards konfrontiert, die zwar ein eindrucksvolles Berufsbild des Lehrers und der Lehrerin an beruflichen Schulen zeichnen, tatsächlich aber nur wenig zur Bewältigung des Unterrichtsalltags beitragen.

- f) Sind externe Standards für die Lehrerbildung eine geeignete Professionalisierungsstrategie? – Anmerkungen zum Beschluss der Kultusministerkonferenz über Standards für die Lehrerbildung (2004)

Typisch dafür sind die von der Kultusministerkonferenz per Beschluss vom 16.12.2004 vorgelegten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Kultusministerkonferenz 2004). Sie betreffen auch die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. Mit den Standards für die Lehrerausbildung definiert die Kultusministerkonferenz (KMK) Anforderungen, die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen und die überprüft werden sollen. „Die vorgelegten Standards für die Lehrerbildung“, so heißt es in dem KMK-Beschluss, „formulieren Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und für den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 1). Und weiter heißt es an späterer Stelle des Dokuments: Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrer und Lehrerinnen erfüllen sollen“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 3). Die KMK bezieht sich dabei auf folgendes „Berufsbild“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 3):

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe* in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe* im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter* und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.
5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung*, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.

Von Interesse ist hier, über welche Kompetenzen Lehrer und Lehrerinnen nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz in Bezug auf die oben genannten Aufgaben verfügen sollen und wie diese im Einzelnen nachzuweisen sind. Geht man die nach Kompetenzbereichen geordneten Standards durch, fällt auf, dass dieser Nachweis vielfach überhaupt nicht erbracht werden kann, weil dafür die erforderlichen diagnostischen Instrumente in den Bildungswissenschaften noch gar nicht vorhanden oder weil die Standards so vage formuliert sind, dass sie beliebig unterlaufen werden können. Hierzu ein Beispiel aus dem Kompetenzbereich 7 „Beurteilen“:

Kompetenzbereich: Beurteilen

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus

Kompetenz 7: Beurteilen

Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten

Lernende und deren Eltern.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht berücksichtigt werden. • kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen. • kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik. • kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte. • erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein. • erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung. • stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab. • setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion. • kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung/Empfehlung. • kooperieren mit anderen Institutionen bei der Entwicklung von Beratungsangeboten.

Alle der hier genannten Standards sollen als Output-Kompetenzen der theoretischen und praktischen Ausbildung überprüft werden. Wie kann das möglich sein? Stellen wir einige Standards auf den Prüfstand: Was muss der Absolvent oder die Absolventin nach Abschluss der praktischen Ausbildung zum Lehrer und zur Lehrerin eigentlich alles können, um „Lernpotentiale“ und „Begabungen“ zuverlässig und sicher erkennen zu können? An welche im Unterrichtsalltag umsetzbaren Kenntnisse der „Begabungsförderung“ kann der Lehrer in seiner praktischen Arbeit anknüpfen? Was bedeutet der „situationsgerechte“ Einsatz „unterschiedlicher Beratungsformen“, und wie lässt sich überprüfen, ob der Lehrer oder die Lehrerin über diese Kompetenz verfügt?

In seiner Stellungnahme zum KMK-Dokument „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ kommt der Mainzer Berufs- und Wirtschaftspädagoge Klaus Beck (2006) aus professionstheoretischer Sicht zu folgender Einschätzung:

„Man muss bei der Lektüre dieser Formulierungen den Eindruck gewinnen, dass hier in der Tat relevante Kompetenzen benannt werden. Diese Relevanz ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass es sich um vergleichsweise anspruchsvolle, komplexe Kompetenzen handelt, die für das Tätigkeitsfeld Schule durchaus charakteristisch sein dürften. Freilich verbindet sich damit zugleich unausweichlich, dass sie nicht ohne weiteres, ja, dass sie gegenwärtig und in absehbarer Zukunft überhaupt nicht diagnostiziert werden können. Wir verfügen über keine auch nur annähernd verlässlichen Verfahren zur einigermaßen kontrollierbaren objektiven Erfassung solcher

Kompetenzen und niemand darf ernsthaft behaupten, er könne gar die Höhe ihrer Ausprägung im Personenvergleich feststellen ... (S. 44).

Die Lage ist insofern noch viel desolater, als noch nicht einmal die unverzichtbaren theoretischen Voraussetzungen für die Messung derart komplexer Fähigkeiten geschaffen sind, auf deren Grundlage das schwierige und langwierige Geschäft der Entwicklung von Messinstrumenten allererst betrieben werden könnte. Es fehlen nämlich konzise theoretische Modelle der Lehrer-Kompetenzentwicklung ..., welche die interne Struktur von elaborierten Lehrerleistungen und die Entwicklungsstufen auf dem Wege dorthin beschreiben (S. 45)

...

Nicht, dass hier behauptet werden soll, die Lehrerausbildung sei bereits an ihre objektiven Leistungsgrenzen gestoßen. Aber mit der Vorgabe von neu gefassten langen Kompetenzlisten, die Ideale zum Standard erheben, setzt man die Beteiligten und insbesondere die Aspiranten unter einen frustrationserzeugenden, weil unerfüllbaren Erwartungsdruck. Solange jedoch keine Messinstrumente zur Verfügung stehen, die diesen Sachverhalt zu offenbaren erlauben, wird dieses Scheitern nicht zum öffentlichen Problem. Zwar kennen alle Beteiligten im Prinzip die Unmöglichkeit, all die schönen Kompetenzen qua Ausbildung gezielt herbeizuführen, aber sie werden diese Sachlage gewissermaßen „aus Mangel an Beweisen“ verschweigen ...(S. 47).

...

Die professionstheoretische Sicht macht deutlich, dass zwischen Theoriewissen in einem weiten Sinne, das durchaus auch Wissen und Können zur exemplarischen Theorieanwendung umfasst, einerseits und Professionalität andererseits eine Differenz besteht ... Diese Differenz lässt sich jedoch inhaltlich nicht exakt bestimmen, weil Professionalität als ein mixtum compositum aus einer ganzen Reihe zusätzlicher Elemente betrachtet werden muss, wie z. B. schnelle Situationsauffassung, routinierte Handlungsfähigkeit, kommunikative Flexibilität, ethische Grundüberzeugung, emotionale Selbstkontrolle u. a. m. Die optimale Zusammensetzung dieser Elemente und ihr Zusammenwirken ist uns jedoch nicht bekannt und wahrscheinlich ist sie sogar prinzipiell unbestimmbar Professionalität kann daher gar nicht zuverlässig diagnostiziert und ihr Erwerb erst recht nicht systematisch herbeigeführt und kontrolliert werden (S. 48).

Das ist ein eindeutiges Urteil. Aber wenn sich Professionalität nicht zuverlässig diagnostizieren lässt und ihr Erwerb nicht systematisch herbeigeführt und kontrolliert werden kann, was ist dann die Alternative? Beck kommt zu einem unerwarteten Schluss. Er stellt die These auf: Man könne das „Professionalisierungskonzept“ als eine Alternative zur Output-Standardisierung, wie es von der Kultusministerkonferenz vorgesehen ist, betrachten!

Was ist damit gemeint? Wie bereits bei Hesse (1968) nachzulesen ist, weist Beck darauf hin, dass in modernen Gesellschaften Probleme entste-

hen, deren Lösung nicht wie bei rein ausführenden Tätigkeiten durch die direkte Anwendung strikter Verhaltensregeln erfolgen kann. Beck nennt als Beispiele Rechts- und Gerechtigkeitsfragen, Gesundheitsfragen und eben auch Probleme der Erziehung im allgemeinen und der Berufserziehung im besonderen. Angesichts der fehlenden Lösungsalgorithmen sind den Erziehungsprofessionals, wie Beck ausführt, breite Handlungsspielräume eingeräumt. Diese sollen es ihnen erlauben, in Anpassung auf die je besondere individuelle Problem- und Bedarfslage geeignete Maßnahmen aus einem weiten Spektrum von Handlungsmöglichkeiten zu wählen. Dieses Spektrum ist jedoch eben nicht grenzenlos, seine Offenheit nicht zu verwechseln mit Beliebigkeit. Es wird vielmehr eingegrenzt durch wissenschaftliches Erklärungs- und Begründungswissen, mit anderen Worten: durch – im wesentlichen – erziehungswissenschaftliche und in unserem Falle speziell durch berufs- und wirtschaftspädagogische Theorien. Auf ihrem jeweils aktuellen Stand liefern diese Theorien den Rahmen für die Begründung professionellen Handelns. Professionals müssen in der Lage sein, das Theoriewissen kreativ und innovativ und umsichtig auf den Einzelfall hin zu interpretieren.

g) Professionalisierung als Input der Lehrerbildung

Damit kommen wir auf den Ausgangspunkt unserer professionstheoretischen Überlegungen zurück. In Anlehnung an Koring, Oevermann u. a. war die Besonderheit professionellen pädagogischen Handelns als kasuistische Verbindung von systematischem Wissen und praktischer Erfahrung thematisiert worden. Dies gilt für alle drei der hier angesprochenen Aufgabenbereiche:

- für die Vermittlung von Wissen, das sich nicht in die Köpfe der Lernenden hinein kopieren lässt, sondern von der Differenz des Vermittlungs- und Aneignungsprozesses ausgehen muss,
- für die stellvertretende Intervention, deren Erfolg von der Beteiligung des Klienten abhängt, und
- für die karrierewirksame Selektion, deren Erfolg nicht kalkulierbar ist, weil schulische Leistungen nur begrenzt diagnostizierbar, kaum prognostizierbar sind und der Karrierebezug, so wichtig er ist, innerhalb der Schule nur in Formen loser Kopplung hergestellt werden kann, weil die Bedingungen des Erfolgs letztlich außerhalb der Schule, im Beschäftigungssystem, verankert sind.

Pädagogisches Handeln, so auch die Berufserziehung, ist unhintergebar ein Handeln in den „Freiräumen“ zwischen Subjekt- und Systembezug. Im Zwang zur Gestaltung von Freiräumen liegt eine der grundlegenden Paradoxien pädagogischen Handelns. Es muss mit dem „Eigensinn“ der Adressaten von Erziehungsprozessen ebenso rechnen wie mit den Erwartungen und Anforderungen, die die Systemumwelten stellen. Die daraus resultierenden Spannungen lassen sich nicht individuell vom einzelnen Lehrer oder von der einzelnen Lehrerin an berufsbildenden Schulen auflösen. Hierzu bedarf es professioneller Handlungsmuster, in denen sich

praktikable aufgabenspezifische Lösungsstandards mit gesellschaftsorientierten Werten der Professionen verbinden.

Externe „Standards“ als output- oder outcome-orientierte Formen der Rekrutierung von Lehrern und Lehrerinnen an berufsbildenden Schulen werden den Anforderungen an die *Lehrerbildung* ebenso wenig gerecht wie die Vernachlässigung der Bildungs- und Lernprozesse im Fall kompetenzbasierter und outcome-orientierter Vermittlungs- und Prüfungsformen in der Berufsausbildung. Allein oder im Wesentlichen von der Standardisierung eine Verbesserung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen oder ihrer Schüler und Schülerinnen zu erwarten, geht nicht nur an der Tatsache vorbei, dass die zentralen Probleme der Standardisierung nach wie vor ungelöst sind (vgl. Hauer/Stock 2006), sondern vernachlässigt auch die Frage nach den Bestimmungs- und Einflussfaktoren, die eine gute Lehrerausbildung oder einen guten Unterricht (Meyer 2004) ausmachen. Mit Aff (2006, S. 11) bleibt als Anregung zur Diskussion festzuhalten: „Diese Marginalisierung der Inputdimension ist bedenklich, wenn Abschluss-tests zum hidden curriculum ‚mutieren‘ und Lernprozesse einen peripheren Stellenwert erhalten.“

Der nicht nur in Deutschland, sondern im gesamten europäischen Bildungsraum zu beobachtende Transformationsprozess von der Inputsteuerung zur Ergebnissteuerung im Hochschul- und Schulsystem verschiebt die professionellen Aufgabenschwerpunkte der Lehrenden von der Vermittlungs- und Unterstützungsfunktion zur Selektionsfunktion und untergräbt damit letztlich die Professionalität berufs- und wirtschaftspädagogischen Handelns. Die Kernaufgabe professionellen Handelns von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen – so die hier vertretene These – sollte darin liegen, das eigentümliche Spannungsverhältnis von Vermittlung, Unterstützung und Selektion im „Interaktionssystem Unterricht“ (Luhmann 2002, S. 102 ff.) sowohl gegenüber der Schülerklientel als auch im Hinblick auf die Anforderungen der gesellschaftlichen Funktionssysteme (dazu gehört insbesondere, aber nicht nur das Beschäftigungssystem) *pädagogisch* verantwortlich auszubalancieren.

Individuelle Emanzipation und gesellschaftliche Funktionalität sind nach diesem Verständnis keine unvereinbaren Gegensätze, sie sind aber auch nicht ohne Weiteres miteinander kompatibel oder gar harmonisch aufeinander abgestimmt. Vielmehr handelt es sich dabei um nicht hintergehbare Anforderungen einer gesellschaftlichen Gesamtpraxis, die auf die permanente Aushandlung und Herstellung einer vernünftigen Ordnung pragmatischen Handelns angewiesen ist. Professionalität bedeutet hierbei, die jeweilige Expertenrolle im Kontext ihrer gesellschaftlichen Teilpraxis unter Beachtung der Ansprüche der übrigen Teilpraxen wahrzunehmen und unter dem Gesichtspunkt funktionaler Interdependenz und der Selbstbegrenzung normativer Geltungsansprüche zu reflektieren.²¹ Dies impliziert die

²¹ Die hier vertretene Position lehnt sich an Dieter Benners Überlegungen zu einem „praxeologischen Verständnis von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft“ an (vgl. Benner 1991, S. 17 ff.).

Auseinandersetzung mit Werten und Normen innerhalb der damit korrespondierenden Einzelwissenschaften, z. B. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Heid 1995; Lipsmeier 1982), wie auch die Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses unter Berücksichtigung sowohl der Effizienz als auch der Legitimierung professionellen Handelns (vgl. Zabeck 1992b). In einer Leitthese zusammengefasst, bedeutet dies für die Professionalität der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen:

Nicht einseitig auf externe (z. B. wirtschaftliche) Anforderungen ausgerichtete Auslese, auch nicht didaktisches Geschick bei der Vermittlung von Wissen und Handlungsfähigkeiten oder das Angebot helfender Interventionen und sorgender Beziehungen machen jeweils für sich genommen „Professionalität“ aus, sondern die Art und Weise, wie es gelingt, diese Bezüge in eine pädagogische Strategie und Praxis universal legitimierbaren und zugleich gesellschaftlich effizienten Handelns zu integrieren (Kutscha 1989b, S. 766).²²

Aufgaben

- Durch welche grundlegenden Merkmale ist der Begriff der „Profession“ gekennzeichnet?
- Beschreiben Sie in eigenen Worten die typischen Schwerpunkte pädagogischer Professionalität!
- Als Anlage 1 finden Sie eine „Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule“ (NRW). Lesen Sie diesen Text bitte gründlich durch! Prüfen und diskutieren Sie diese „Rahmenvorgaben“ anhand der von Beck (2006) vorgetragenen Kritik am Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 über „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“!
- Interpretieren Sie die abschließende These des Leitfadens, und diskutieren Sie die Frage, wie das berufs- und wirtschaftspädagogische Studium gestaltet sein müsste, um ein wichtiges Element der Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen sein zu können!

6.3 Ausblick und Perspektiven: Auf dem Weg zu Bachelor-Master-Studiengängen für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

²² Zur Einordnung des hier vertretenen Ansatzes in die Diskussion über die Professionalisierung des Gewerbelehrers in Deutschland vgl. Kurtz 1997, S. 140 ff.; siehe auch Kurtz, Th. (2002): Berufssoziologie. Bielefeld, S. 47 ff. („Professionen und Wissensberufe“).

Dieser Abschnitt wird nachgereicht. Für das Thema einschlägig sind die Beiträge in: <http://www.bwpat.de/ausgabe12/>

Anlage zum Abschnitt 6.2

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
des Landes Nordrhein-Westfalen

Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule

RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 01. Juli 2004

- 423. 6.05.07.03 Nr. 2984/04 –

1. Herausforderungen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit

Die gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung und Erziehung werden zunehmend komplexer. Das einmalige Ausstatten mit Wissen in der Schulzeit reicht nicht mehr aus. Deshalb setzt das Bildungssystem der Wissensgesellschaft auf die Eigenverantwortlichkeit der Menschen, die sich selbstständig und kontinuierlich neues Wissen und erweiterte Kompetenzen aneignen, wie es für eine aktive und verantwortungsbewusste Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich ist. Die Schulen vermitteln und stärken demzufolge die Bereitschaft und Fähigkeit zum andauernden Erwerb von Wissen. Entsprechend sind die Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer und damit auch an die Lehrerbildung gestiegen. Zudem werden aus den Ergebnissen von Schulleistungsuntersuchungen neue Anforderungen an die Kompetenzen und die Professionalität der Lehrkräfte abgeleitet.

In Zukunft werden die umfassende Förderung von Schülerinnen und Schülern, der Umgang mit Verschiedenheit, die Verantwortung für die Qualität des eigenen Unterrichts, das Engagement für die Entwicklung der eigenen Schule und die Teamfähigkeit in verstärktem Maße zu den selbstverständlichen Anforderungen an die Lehrkräfte gehören. Daran orientiert sich die Ausbildung im Vorbereitungsdienst.

Die Qualität von Schule und die Wirksamkeit von Unterricht werden nach wie vor entscheidend durch das professionelle Wissen und Können und das Berufsethos der Lehrerinnen und Lehrer geprägt. Ein anspruchsvoller Vorbereitungsdienst ist somit wichtiges Element des auf Qualitätssicherung und -entwicklung ausgerichteten Schulwesens.

Aufbauend auf den im Studium erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten werden Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter durch Orientierung an den realen Anforderungen des Lehrerberufs auf die Tätigkeit in der Schule vorbereitet, die von einer zunehmend medial geprägten Lebenswirklichkeit bestimmt ist. Sie erwerben die notwendigen berufsbezogenen Fähigkeiten (Kompetenzen) in einer Ausbildung, die professionelles Wissen, Reflexionsvermögen, Urteilsfähigkeit sowie die Erprobung und Einübung eines breiten Handlungsrepertoires gleichermaßen umschließt.

Eine auf künftige Anforderungen vorbereitende Lehrerbildung entlässt kompetente Berufsanfänger, die den Anforderungen des schulischen Alltags gewachsen sind und gleichzeitig wissen, dass sie ihre professionelle Grundqualifi-

kation in der Auseinandersetzung mit dem beruflichen Alltag und durch Fortbildung weiterentwickeln müssen.

2. Grundlagen der Ausbildung

Die Rahmenvorgabe richtet sich nach den für die Lehrerbildung und für die schulische Arbeit geltenden Bestimmungen. Sie sichert landesweite Vergleichbarkeit und gewährleistet Transparenz für alle Beteiligten. Somit ist sie wesentlicher Bezugspunkt für die Qualitätsentwicklung und die Qualitätssicherung der Ausbildung im Vorbereitungsdienst.

Die Qualität der Ausbildung wird durch Standards gesichert. Sie kennzeichnen die Kompetenzen in ihrer Ausprägung. Die Rahmenvorgabe benennt lediglich zentrale Standards. Sie konzentriert sich auf die aktuellen Anforderungen an den Lehrerberuf und auf die Konsequenzen aus den Ergebnissen von Schulleistungsuntersuchungen. Die Rahmenvorgabe trifft insofern eine Auswahl aus der Vielzahl von Standards, die für eine erfolgreiche Ausbildung grundlegend sind. Die Kompetenzen und Standards sind eine überprüfbare Handlungsgrundlage für Studienseminar und Schule und bieten zugleich Kriterien für die Evaluation der Ausbildung.

Die Kompetenzen und Standards orientieren sich an den Lehrerfunktionen: Unterrichten; Erziehen; Diagnostizieren und Fördern; Beraten; Leistung messen und beurteilen; Organisieren und Verwalten; Evaluieren, Innovieren und Kooperieren.

Die Rahmenvorgabe lässt Gestaltungsmöglichkeiten und ist entwicklungsorientiert. Die erforderliche Konkretisierung der Standards obliegt den Studienseminaren und Schulen unter Mitwirkung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter.

3. Kompetenzen und Standards

Unterrichten

Grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden adressatengerecht vermitteln

- Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und -durchführung fachlich, didaktisch und pädagogisch-psychologisch begründen,
- ein breites Repertoire unterschiedlicher Unterrichtsformen einsetzen,
- Aufgabenstellungen didaktisch-methodisch differenzieren und individualisieren sowie reflektieren,
- Basiswissen sichern und Kompetenzen nachhaltig aufbauen,
- selbstständiges Lernen, den Einsatz von Lernstrategien und die Fähigkeit zu deren Anwendung in neuen Situationen fördern,
- auf heterogene Lernvoraussetzungen mit angemessenen Fördermaßnahmen eingehen,

- Unterricht reflektieren und auswerten – auch gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern – und Rückmeldungen über den individuellen Lernzuwachs geben,
- die neuen Medien sach- und adressatengerecht im Unterricht einsetzen.

Erziehen

Die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit fördern

- Durch das eigene Verhalten vorbildhaft wirken,
- Schülerinnen und Schüler durch erziehenden Unterricht in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in der Entwicklung von Handlungskompetenz fördern,
- Wertebewusstsein entwickeln und Orientierung geben,
- unterschiedliche kulturelle und sozialisierende Einflüsse als Grundlage für Erziehung zur Toleranz nutzen.

Diagnostizieren und Fördern

Lernnotwendigkeiten diagnostizieren und Schülerinnen und Schüler entsprechend fördern

- Den jeweiligen Lernstand und Lernfortschritte sowie individuelle Lernprobleme und Leistungsmängel von Schülerinnen und Schülern erkennen und daraus Konsequenzen für die individuelle Förderung ziehen,
- diagnostische Kompetenzen für die Beurteilung von Leistungen und individuelle Fördermaßnahmen einsetzen,
- die passive und aktive Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler diagnostizieren und Konsequenzen für die Förderung ziehen,
- Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Lernen oder mit herausragenden Leistungen und Begabungen gezielt fördern.

Beraten

Unterstützung und Anregungen zu Lern- und Entwicklungsprozessen geben

- Schülerinnen und Schüler sowie die Erziehungsberechtigten adressaten- und situationsgerecht beraten,
- die Probleme in besonderen Beratungssituationen kennen und mit ihnen angemessen umgehen,
- Möglichkeiten der eigenen Beratungstätigkeit einschätzen und mit anderen Institutionen kooperieren.

Leistung messen und beurteilen

Verfahren der Leistungsmessung sinnvoll anwenden, Leistungen sachgerecht beurteilen, rückmelden und dokumentieren

- Verfahren der Leistungsmessung und Kriterien für die Leistungsbeurteilung sinnvoll anwenden,
- Leistungsergebnisse analysieren und als Rückmeldung für die eigene Unterrichts- und Beratungstätigkeit nutzen,
- fachliche Anforderungen sowie individuelle und lerngruppenspezifische Voraussetzungen bei der Bewertung und Notenfindung berücksichtigen,
- Leistungsbeurteilungen adressatengerecht begründen.

Organisieren und Verwalten

Qualität schulischer Arbeit durch engagierte Beteiligung und effektive Arbeitsorganisation verbessern

- Verantwortung bei der eigenständigen Verwaltung der Schule übernehmen,
- geeignete Organisationsmittel zur routinierten Handlungsentlastung ökonomisch einsetzen,
- die Institution Schule und die in ihr zu leistende Arbeit systematisch und umsichtig mitgestalten.

Evaluieren, Innovieren und Kooperieren

Schulische Arbeit überprüfen und berufliche Kompetenzen weiterentwickeln

- Sich an internen und externen Evaluationen beteiligen und die Ergebnisse für die Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen,
- fachliche und unterrichtsorganisatorische Anforderungen im kollegialen Austausch erarbeiten und weiterentwickeln,
- schulinterne Zusammenarbeit und die Kooperation mit schulexternen Partnern praktizieren,
- eigene berufliche Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung reflektieren und hieraus Konsequenzen ziehen können.

4. Umsetzung der Rahmenvorgabe

Studienseminar und Schule sind die zentralen Ausbildungsorte und sie sind gemeinsam verantwortlich für den Erfolg der Ausbildung. Das Studienseminar trägt für die Planung und Organisation der Ausbildung die Gesamtverantwortung. Die konkreten Schritte zum Erreichen der zentralen Standards legen die Studienseminare gemeinsam mit den ihnen zugeordneten Schulen fest. Sie planen, gestalten und evaluieren die Ausbildung in eigener Zuständigkeit.

Die Studienseminare differenzieren die Standards weiter aus. Die Studienseminarprogramme und die regelmäßige interne und externe Evaluation dienen der Sicherung und Entwicklung der Qualität der Ausbildung.

Der Ausbildung in Seminar und Schule kommt Modellcharakter für die Arbeit als Lehrerin oder Lehrer zu. Ausbilderinnen und Ausbilder gestalten deshalb unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und des Ausbildungsstandes der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ihre Ausbildung so, dass diese mit der Aneignung der Kompetenzen zugleich ein professionelles Konzept der komplexen Berufsrolle entwickeln.

Das Studienseminar soll

- die beruflichen Kompetenzen durch die Vermittlung von Berufswissen und -können, durch Integration der Unterrichtspraxis in die Ausbildung und durch die Reflexion schulischer Arbeit fördern,
- die gemeinsame pädagogische Verantwortung in der Ausübung des Lehrberufs durch lehramtsübergreifende Veranstaltungen stärken,
- die Standards in einem Studienseminarprogramm ausdifferenzieren und die Inhalte der Ausbildung konkretisieren,
- interne Evaluationen durchführen, externe Evaluationen unterstützen und die Ergebnisse für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Ausbildung nutzen.

Die Schule soll

- zum Unterrichten und zur Mitwirkung am Schulleben anleiten sowie die Beratung bei Hospitationen im angeleiteten und selbstständigen Unterricht sicherstellen,
- Kooperationserfahrungen bei der Planung, Durchführung und Reflexion schulischer Arbeit sicherstellen,
- durch kontinuierliche Beratung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter dazu beitragen, dass sie ihre praktischen Erfahrungen für die Verbesserung des Unterrichts nutzen können,
- die Qualität der Ausbildung durch kontinuierliche Evaluation sichern und weiterentwickeln.

Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter werden in Bezug auf die inhaltliche, organisatorische und zeitliche Ausgestaltung der Ausbildung so beraten, dass sie ihren eigenen Ausbildungsbedarf und ihre Ziele mit formulieren und ihre Ausbildung mit gestalten können.

Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst zielt auf die Vermittlung professioneller Grundlagen für eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule. Dabei bleibt die Qualität der Lehrerbildung eine Entwicklungsaufgabe, die ohne kontinuierliche interne und externe Evaluation nicht zu leisten ist.

Anhang: Zur Aktualität der Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung am Beispiel beruflicher Gymnasien – Anstöße zur Diskussion

Der wissenschaftliche Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vermittelt den Eindruck, als handle es sich bei den Konzepten ‚Bildung‘ und ‚Beruf‘ um Auslaufmodelle und bei der Differenz von allgemeiner und beruflicher Bildung um ein überholtes Problem des Berufsbildungssystems. Indes ergibt sich ein anderes Bild, wenn man die berufsbildungspolitischen Diskussionen beobachtet. Bildungspolitisch betrachtet, stehen nach wie vor Probleme der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und damit Strukturfragen des Berechtigungssystems auf der Tagesordnung. Nicht ohne Grund; denn die Differenz von allgemeiner und beruflicher Bildung hat immer noch entscheidenden Einfluss auf die Ordnung von Bildungs- und Berufslaufbahnen. Ein Beispiel für das ungelöste Problem der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist die Legitimation des Bildungsprofils beruflichen Gymnasien. Lesen Sie hierzu die Stellungnahme des Verbands der Lehrer und Lehrerinnen an Wirtschaftsschulen (2006) (Anlage 2), und bearbeiten Sie die folgenden Aufgaben!

Aufgaben

- Was sind ‚Berufliche Gymnasien‘, und worauf zielt die Forderung nach der „besonderen Profilierung“ dieser Schulart? Klären Sie den politischen Hintergrund der verbandspolitischen Stellungnahme!
- Die Argumentation der Stellungnahme bezieht sich auf das Prinzip der „Bildung im Medium des Berufs“ und im Zusammenhang damit auf die Idee der „Gleichwertigkeit“ von beruflicher und allgemeiner Bildung in Abgrenzung von „Gleichartigkeit“. Erläutern Sie in diesem Zusammenhang den Unterschied zwischen „Gleichwertigkeit“ und „Gleichartigkeit“!
- Beschaffen Sie sich weitere Informationen darüber, wie die Frage nach der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung von den professionell zuständigen Vereinigungen der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen diskutiert wird! Welche konkreten bildungspolitischen Forderungen sind damit verbunden?²³

²³ Insbesondere: BLBS (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Beruflichen Schulen, <http://www.blbs.de/>), GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaften, <http://www.gew.de/Startseite.html>) und VLW (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V., <http://www.vlw.de/>).

Hinweise zur Entwicklung beruflicher Gymnasien und zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in: Kutscha, G. (1994). Neuere Ergebnisse zur Bedeutung beruflicher Gymnasien lieferte eine vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchge-

Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW):
Positionen Informationen Kommentare – PIK 8/2006 (Bielefeld 20.11.2006):

**Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung bedeutet:
Das Profil beruflicher Gymnasien muss in
Unterricht und Prüfung deutlich werden.**

Im Rahmen der Debatte um die Standards für die allgemeine Hochschulreife muss die besondere Profilierung der beruflichen Gymnasien im Unterricht und auch in der Prüfung deutlich werden. Die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife in der beruflichen Bildung darf nicht an die Erfüllung der gleichen Standards wie sie für die allgemein bildenden Schulen gelten gebunden werden. Ein solches Vorgehen ließe außer Acht, dass es nicht Aufgabe in der beruflichen Bildung ist, die Ziele der allgemein bildenden Schulen abzuarbeiten und zusätzlich noch berufliche Kompetenzen zu vermitteln. Denn dies bedeutete, dass an den Weg zur allgemeinen Hochschulreife in der beruflichen Bildung im Vergleich weitaus höhere Anforderungen gestellt würden; die im Medium des Berufs erworbenen Kompetenzen würden als nicht relevant für die Zuerkennung des Abiturs abgewertet.

Die berufliche Bildung ist gleichwertig und muss nicht gleichartig sein: Die im Medium des Berufs erworbenen Kompetenzen müssen in ihrem Bildungswert gewürdigt werden, und in der Konsequenz muss erkannt werden, dass diese Kompetenzen die Zuerkennung allgemeiner Berechtigungen bis hin zur allgemeinen Hochschulreife legitimieren. Ein Ansatz, mit dem in den beruflichen Gymnasien eine Entberuflichung vorangetrieben würde, um Gleichartigkeit mit den allgemein bildenden Schulen abzusichern, wäre eine Fehlentwicklung.

In den beruflichen Gymnasien muss aus der jeweiligen beruflichen Domäne ein eigenständiges und durchgehendes Profil bis in die Abiturprüfung hinein entwickelt werden, das gleichwertige Ergebnisse auf einem spezifischen Weg generiert, der auf dem Kompetenzniveau der allgemeinen Hochschulreife angesiedelt ist. Dies bildet dann ein solides Fundament für die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife, wenn die Standards für den Weg im Medium des Berufes zur allgemeinen Hochschulreife den Ansprüchen für Standards im allgemeinen Bereich äquivalent sind.

Der VLW fordert die zuständigen Ministerinnen und Minister auf,

- das Profil der beruflichen Gymnasien nachhaltig zu sichern, zu stärken und auszubauen. Dazu gehören u. a.
 - die profilgebende Beruflichkeit durch Fächerung und Profilorientierung in Sprachen, Mathematik und anderen Fächern bzw. Fächergruppen zu ermöglichen,
 - die Ausrichtung der Abiturprüfung auf die Bildung im Medium des Berufs vorzusehen,
- den Wissenschaftsbezug und die Wissenschaftspropädeutik aller Fächer der beruflichen Gymnasien zu sichern,
- eine länderübergreifende Zusammenarbeit der beruflichen Gymnasien zur Sicherung der Standards für den beruflichen Weg zum Abitur zu unterstützen und zu fördern,

führte vergleichende Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg. Die Befunde sind dargestellt in Köller u. a. 2004.

- für die Anerkennung von Abiturleistungen in propädeutischen und anderen Lehrveranstaltungen einschlägiger Studiengänge einzutreten, womit ein Beitrag zur Verkürzung der Studiendauer geleistet würde,
- ein deutliches Signal in der öffentlichen Debatte für die Anerkennung beruflicher Qualifizierungswege zu geben,
- die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife aus der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zu erhalten und diese Gleichwertigkeit nicht aufs Spiel zu setzen,
- den beruflichen Weg zum Abitur als die Alternative zum allgemein bildenden Weg zum Abitur noch weiter auszubauen.

Es besteht Konsens, dass in Deutschland die Abiturientenquote im internationalen Vergleich zu niedrig ist. Deshalb dürfen die Begabungspotenziale der jungen Menschen, die in den beruflichen Schulen die allgemeine Hochschulreife anstreben, nicht ungenutzt bleiben. Zwingende Voraussetzung ist, dass die Gleichwertigkeit dieses Weges offensiv in der breiten Öffentlichkeit vertreten wird.

Literaturverzeichnis

Bei den mit * gekennzeichneten Titeln handelt es sich um die Prüfungsliteratur im Modulthemenschwerpunkt „Grundlagen und Hauptströmungen der Berufspädagogik“. Zur Prüfungsliteratur gehört auch dieser Leitfaden. Die Prüfungsliteratur der übrigen Themenschwerpunkte im Modul Berufspädagogik ist zu finden auf der Homepage unter:

[www.uni-due.de/berupaed/Hinweise zu Studium und Pruefungen.shtml](http://www.uni-due.de/berupaed/Hinweise_zu_Studium_und_Pruefungen.shtml)

Adolph, G. (1984): Fachtheorie Verstehen. Wetzlar.

Aff, J. (2006): Bildungsstandards versus Leistungsstandards in der beruflichen Bildung. Plädoyer für eigenständige Wege der berufsbildenden Vollzeitschulen bei der Entwicklung und Implementierung von Standards. In: wissenplus Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung 5-05/06, S. 9-18.

Anweiler, O. u. a. (Hrsg.) (1992): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Opladen.

Arnold, R. (1994): Berufsbildung. Hohengehren.

*Arnold, R./Gonon, Ph. (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen.

Arnold, R./Lipsmeier, A. (1995): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Denkens. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 13-28.

Backes-Haase, A. (2002a): System und Konstruktion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiträge zur Grundlegung einer systemisch-konstruktiven Perspektive. Hamburg.

Backes-Haase, A. (2002b): Orientierungsangebote für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Profession zwischen Lernfeldkonzept und beruflichem Bildungsanspruch? Hamburg.

*Backes-Haase, A. (2001a): Berufsbildungstheorie – Entwicklung und Diskussionsstand. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler, S. 22-38.

Backes-Haase, A. (2001b): Konstruktivismus als didaktischer Aspekt der Berufsbildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, S. 220-238.

Backes-Haase, A. (2007): Eduard Spranger – Aspekte der Neuaneignung eines wirtschaftspädagogischen Klassikers. In: Münk u. a. (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE). Opladen – Farmington Hills, S. 252-264.

Baethge, M. (1990): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: SOFI Mitteilungen, Heft 18, S. 1-11.

Baethge, M. (2001): Beruf – Ende oder Transformation eines erfolgreichen Ausbildungskonzepts? In: Kurtz, Th. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, S. 39-68.

Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 59, S. 3-11.

Beck, K. (2006): Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? In: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 58, S. 44-54.

Benner, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 2., verbesserte Auflage, Weinheim-München.

Berger, P./Luckmann, Th. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main.

Bernhard, A. (2006): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Baltmannsweiler.

Blankertz, H. (1960): Neuhumanistisches Bildungsdenken und die Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, 12. Jg., S. 7-14. Nachdruck in: Röhrs, H. (1968): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt am Main, S. 88- 98.

Blankertz, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf. Nachdruck (mit einem Vorwort von G. Kutscha) (1985). Weinheim-München.

Blankertz, H. (1966): Bildungstheorie und Ökonomie. In: Kutscha, G. (Hrsg.) (1975): Ökonomie an Gymnasien. München, S. 59-72.

Blankertz, H. (1968): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Blankertz, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen, S. 23-41.

Blankertz, H. (1969a): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Berlin-Darmstadt-Dortmund.

*Blankertz, H. (1969b): Deutsche Bildungstheorie und vorindustrielles Berufsverständnis. In: Stratmann, K./Bartel, W. (Hrsg.) (1975): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, S. 2-23.

Blankertz, H. (1972): Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 68, S. 2-18. Nachdruck in: Dauenhauer, E./Kluge, N. (Hrsg.) (1977): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heilbrunn.

Blankertz, H. (1973): Die demokratische Bildungsreform und ihre bildungstheoretische Legitimation. Grünwald.

Blankertz, H. (1974): Bildung – Bildungstheorie. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, S. 65-69.

Blankertz, H. (1975): Theorien und Modelle der Didaktik. 9., neubearbeitete und erweiterte Auflage. München.

Blankertz, H. (1979): Kritische Erziehungswissenschaft. In: Schaller, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum, S. 28-45.

Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. Auflage. Stuttgart.

Bokelmann, H. (1965): Maßstäbe pädagogischen Handelns. Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung. Würzburg.

Bonz, B. (2006): Methodik. Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Baltmannsweiler.

Bruchhäuser, H.-P. (2000): Bildungspolitik und Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96. Jg., S. 495-511.

Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main.

Conze, W. (1974): Beruf. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Stuttgart, S. 490-507.

Czycholl, R./Zedler, R. (2004): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit/Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (Hrsg.): Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg.

Danner, H. (1994): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II – Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.

DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland – Denkschrift. Weinheim.

*Dobischat, R./Düsseldorff, K. (2002): Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen, S. 315-331.

Dobischat, R./Düsseldorff, K. (2007): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim-Basel, S. 76-79.

Dreweck, P./Müller, D. K.: (1982): Zur sozialen Funktion der gymnasialen Oberstufe. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.) (1982): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.1. Stuttgart, S. 108-129.

Eckert, M.: (1992): Handlungsorientiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Theoretische Bezüge und praktische Konsequenzen. In: Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main, S. 55-78.

Etzioni, A. (1975): Die aktive Gesellschaft. Eine Theorie gesamtgesellschaftlicher und politischer Systeme. Wiesbaden.

Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden.

Fend, H. (2006a): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden.

Fend, H. (2006b): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

Forneck, H. J. (2005): Netzwerk zur Implementation einer selbstgesteuerten Lernkultur. Abschlussbericht. <http://geb.uni-giessen.de/geb-/volltexte/-2005/2161/>.

Foucault, M. (2001): Die Ordnung des Diskurses. 6. Auflage. Frankfurt am Main.

Friedeburg, L. v. (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main.

Fuchs, P. (2004): Niklas Luhmann beobachtet. Eine Einführung in die Systemtheorie. 3., akt. Auflage. Wiesbaden.

Geißler, K.-A./Geramanis, O. (2001): Beruflichkeit im Wandel. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler, S. 39-53.

Geißler, K. A./Kutscha, G. (1992): Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Paradoxien. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie? In: Kipp, M./Czycholl, R./Dikau, J./Meueler, E. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik der Modernisierungskrisen. Dirk Axmacher zum Gedenken. Frankfurt am Main, S. 13-33.

Giesecke, H. (1990): Einführung in die Pädagogik. Weinheim-München.

*Gonon, Ph. (2004): Arbeit. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim-Basel, S. 58-74.

Greinert, W.-D. (1975): Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover-Dortmund-Darmstadt-Berlin.

Greinert, W.-D. (2008): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Frankfurt am Main.

Habel, Werner, (1990): Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur Gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts. Köln-Wien.

Habermas, J. (1968): Erkenntnis und Interesse. In: Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt am Main, S. 146-168.

Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet Systemforschung? Frankfurt am Main, 101-141.

Habermas, J. (1981): Theorie kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt am Main.

*Harney, K. (2004): Berufsbildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim-Basel. S. 153-173.

Hartmann, H. (1972): Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, T./Sprondel, W. M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln, S. 36-52.

Hauer, E./Stock, M. (2006): Die Ziele bestimmen die Standards. Grundsatzüberlegungen und notwendige Entscheidungen als Basis für eine effiziente Erstellung von Bildungsstandards. In: wissenplus Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 5-05/06, S. 36-43.

*Heid, H. (1995): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1995): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 29-38.

Herrlitz, H.-G. (1973): Studium als Standesprivileg. Frankfurt am Main. (Kapitel 2 und 3).

Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (1981): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts.

Hesse, H. A. (1968): Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart.

Hoff, E.-H. u. a. (2005): Work-Life-Balance: Berufliche und private Lebensgestaltung von Männern und Frauen in hoch qualifizierten Berufen. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Band 49, S. 196-207.

Horkheimer, M. (1937): Traditionelle und Kritische Theorie. 2. Auflage. Frankfurt am Main, S. 12-56.

Horkheimer, M./Adorno, Th. W. (1947): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Amsterdam.

Horster, D. (2005): Wer hat Angst vor Niklas Luhmann. Er hat doch nur die Wahrheit über die Schule gesagt. Luhmanns soziologische Erziehungstheorie. In: Horster, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden, S. 133-146.

Horster, L./Rolff, H.-G. (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim-Basel.

Humboldt, W. v. (1809): Der Litauische Schulplan. In: Flitner, A. (Hrsg.) (1964): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. 2. Auflage. Düsseldorf-München, S. 76-82.

Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hrsg.) (1987): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München.

Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. Frankfurt am Main, S. 30-70.

Kaiser, F.-J. (2006): Wirtschaftspädagogik. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G.: Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad-Heilbrunn, S. 485-487.

Kant, I. (1784): Was ist Aufklärung. In: Cassirer, E. (Hrsg.) (1921-23): I. Kant Werke. Bde. IV. Berlin, S. 169.

Kell, A. (2006): Berufsvorbereitungsjahr. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, S. 172-174.

Kern, H./Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München.

Kerschensteiner G. (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. In: Wehle, G. (Hrsg.) (1966): Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band I. Paderborn, S. 5-88.

Kerschensteiner, G. (1904): Berufs- oder Allgemeinbildung. In: Wehle, G. (Hrsg.) (1966): Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band 1. Paderborn, S. 89-104.

Kerschensteiner, G. (1911): Der Begriff der Arbeitsschule. In: Wehle, G. (Hrsg.) (1968): Georg Kerschensteiner. Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band II. Paderborn, S. 39-45.

Kerschensteiner, G. (1923): Der pädagogische Begriff der Arbeit. In: Wehle, G. (Hrsg.) (1968): Georg Kerschensteiner. Texte zum pädagogischen

Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band II. Paderborn, S. 46-69.

Klafki, W. (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W. u. a. (Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 3. Weinheim. S. 126-153.

Köller, O. u. a. (Hrsg.) (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld.

Koring, B. (1987): Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.-Bern-New York-Paris, S. 358-400.

Koring, B. (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim.

Kossak, P. (2006): Lernen Beraten. Bielefeld.

Kraus, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

Kuhn, Th. S. (1970): The Structure of Scientific Revolutions (dt. Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen). 2. erweiterte Ausgabe. Chicago.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2007): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

Kurtz, T. (1997): Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen.

Kurtz, Th. (2002): Berufssoziologie. Bielefeld.

Kutscha, G. (1976): Das politisch-ökonomische Curriculum. Wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg.

Kutscha, G. (Hrsg.) (1989a): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Reihe: Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Band 1. Weinheim-Basel.

Kutscha, G. (1989b): Zur Professionalisierung des Berufspädagogen. In: Die berufsbildende Schule 41. Jg., S. 762-775. Nachdruck in: Sommer, K.-H. (Hrsg.) (1992): Lehrer für berufliche Schulen. Esslingen, S. 112-135.

*Kutscha, G. (1992): 'Entberuflichung' und 'Neue Beruflichkeit' – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 88, S. 535-548.

Kutscha, G. (1994): Integriertes Lernen – Zur Reform der gymnasialen Oberstufe und der beruflichen Bildung in Deutschland. Erstellt als Beitrag für das OECD-Programm „Changing Role of Vocational and Technical Education and Training. New Approaches to Integrated Learning. Paris. Online: http://www.uni-due.de/berupaed/publikationen_online.shtml.

Kutscha, G. (1995): Didaktik der beruflichen Bildung im Spannungsfeld von Subjekt- und Systembezug. In: Dehnbostel, P./Walter-Lezius, H.-J. (Hrsg.): Didaktik moderner Berufsbildung. Standorte, Entwicklungen, Perspektiven. Berlin-Bonn.

Kutscha, G. (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 99, S. 328-349.

Kutscha, G. (2006): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, S. 168-172.

Kutscha, G./Fischer, A. (2003): Der Strukturgitter-Ansatz: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung – Perspektiven vor den Herausforderungen der Neuen Ökonomie. In: Fischer, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt am Main, S. 93-124.

*Lange, U./Harney, K./Rahn, S./Stachowski, H. (2001): Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Bad Heilbrunn.

Lempert, W. (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt am Main.

Lipsmeier, A. (1975): Vom Beruf des Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: Stratmann, K./Bartel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, S. 242-270.

*Lipsmeier, A. (1982): Ziele der Berufsausbildung. In: Schanz, H. (Hrsg.) (1982): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart, S. 21-35.

Lohmann, I./Strässer, R. (1989): Bildung und Praxis. Über den Satz „Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist die spezielle oder berufliche Bildung“. In Kutscha, G. (Hrsg.): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Band 1. Weinheim-Basel, S. 69-83.

Lipsmeier, A. (1975): Vom Beruf des Berufspädagogen. In: Stratmann, K./Bartel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, S. 242-270.

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main.

Luhmann, N. (2006): Einführung in die Systemtheorie. 3. Auflage. Heidelberg.

Luhmann, N./Schorr, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main.

Lundgreen, P. (1991): Schulsystem, Bildungschancen und städtische Gesellschaft. In: Berg, Ch. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV: 1870 – 1918. Von der Reichgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München, S. 304-313.

Lyotard, J.-F. (1986): Das postmoderne Wissen. Graz-Wien.

Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Wiesbaden.

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 7, S. 36-73.

Meyer, A. (1979): Ludolph von Beckedorff (1778-1858). In: Scheuerl, H.: Klassiker der Pädagogik, Band 1. München, S. 270-282.

Meyer, H. L. (1973): Kommentar. In: Blankertz, H.: Die demokratische Bildungsreform und ihre bildungstheoretische Legitimation. Grünwald, S. 24-47.

Meyer-Willner, G. (Hrsg.) (2001): Eduard Spranger. Aspekte seines Werks aus heutiger Sicht. Bad Heilbrunn.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? 2., durchgesehene Auflage. Berlin.

Müller, D. K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen.

Müllges, U. (1967): Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung der Berufserziehungsprobleme durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen.

Oelkers, J. (1991): Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 70-182.

Offe, C.: (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Bildungsforschung – Perspektiven – Prioritäten. Reihe: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 50. Stuttgart 1975, S. 215-252.

Pätzold, G.: Berufspädagogik. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G.: Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage. Bad-Heilbrunn, S. 155-158.

Paulsen, F. (1921): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 3. Auflage, 2. Band. Berlin-Leipzig.

Planungskommission Kollegstufe NW (1972): Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 17. Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf.

Rauner, F. (2001): Offene dynamische Beruflichkeit – Zur Überwindung einer fragmentierten industriellen Berufstradition. In: Bolder, A./Heinz, W.R./Kutscha, G. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Jahrbuch Bildung und Arbeit 99/00. Opladen, S. 183-203.

*Reetz, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T./Sembill, D./Klauser, F./John, G. J. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main, S. 32 – 51.

Reetz, L. (2006): Kompetenz. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G.: Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage. Bad-Heilbrunn, S. 305-307.

Reinisch, H. (2003): Die „sittlich frei Persönlichkeit“ (Kerschensteiner) und die Wissensgesellschaft. Fischer, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M., S. 41-65.

Robinson, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied-Berlin.

Rössner, L. (1972): „Emanzipatorische Didaktik“ und Entscheidungslogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., Nr. 4, S. 599-617.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover.

Rottmann, J. (1997): Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. In: Harney, K./Jütting, D. H: Studien zur Erwachsenenbildung, Band 15. Frankfurt am Main et al..

Rottmann, R. (2000): Diplom-Pädagogen im Handlungsfeld Betrieb – professionelle pädagogische Akteure? Erziehungswissenschaftliche Qualifizierungsprozesse im Spiegel betrieblicher Kompetenzanforderungen: Innovationsanregungen für die Gestaltung des erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengangs. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Jg. 96, S. 340-354.

Rauner, F. (2001): Offene dynamische Beruflichkeit – Zur Überwindung einer fragmentierten industriellen Berufstradition. In: Bolder, A./Heinz, W.R./Kutscha, G. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Jahrbuch Bildung und Arbeit 99/00. Opladen, S. 183-203.

Ryle, G. (1949): The Concept of Mind. London.

Sauter, E. (2003): Strukturen und Interessen. Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem. Bonn.

Schaub, H./Zenke, K. G. (2007): Wörterbuch Pädagogik. Neuausgabe. München.

Scheffler, I. (1971): Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf.

Schelsky, H. (1965): Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. In: Schelsky, H. (Hrsg.): Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf-Köln, S. 131-159.

Schlieper, F. (1963): Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg i. B.

Schlösser, M./Drewes, C./Osterhues, E.-W. (1989): Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit, Frankfurt am Main.

*Schmiel, M./Sommer, K.-H. (2001): Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler, S. 8-21.

Schorr, K. E. (1987): Wie ist Professionalisierung im Bereich der Weiterbildung möglich? In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main-Bern-New York-Paris, S. 276-304.

Siemens, Anna (1926): Beruf und Erziehung. Berlin.

Soltis, J. F. (1971): Einführung in die Analyse pädagogischer Begriffe. Düsseldorf.

Sloane, P. F. E. (2000): Berufsbildung als Allgemeinbildung in der Wissensgesellschaft. In: Metzger, Ch./Seitz, H./Eberle, F. (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Zürich, S. 37-51.

Spranger, E. (1910): Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Ausgabe 1965. Tübingen.

Spranger, E. (1920): Allgemeinbildung und Berufsschule. In: Stratmann, K./Bartel, W. (Hrsg.) (1975): Berufspädagogik. Köln, S. 42-57.

Spranger, E. (1922): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, H. (1963): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main, S. 17-34.

Spranger, E. (1923): Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. In: Knoll, J. H. (Hrsg.) (1965): Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, hrsg. von Th. Ballauff u. a. Heidelberg, S. 8-23.

Spranger, E. (1950): Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung. In: Knoll, J. H. (Hrsg.) (1965): Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, hrsg. von Th. Ballauff u. a. Heidelberg, S. 46-57

Stratmann, K. (1978): Georg Kerschensteiner. In: Speck, J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jh., Band 1. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, S. 57-71.

Stratmann, K. (1983): Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.2: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart, S. 186-189.

Stratmann, K. (1988): Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84. Jg., S. 579-598.

Stütz, G. (1970): Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt am Main.

Tenberg, R. (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Bad Heilbrunn.

Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim-München.

Tenorth, H.-E. (1989): Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg., Nr. 6, S. 809-824.

Tramm, T./Sembill, D./Klauser, F./John, G. J. (1999): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt am Main.

Unger, T. (2007): Zwischen Theoriewissen und Professionshandeln. Ansätze zu einer Theorie pädagogischer Professionalität. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 103, S. 505-524.

Voß, G. G. (2001): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Th. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen.

Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, S. 131-158.

Wagenschein, M. (1989): Verstehen lernen. 8. Aufl. Stuttgart.

Weber, M. (1964; posthum 1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.

Wehle, G. (2005): Erinnerung an Georg Kerschensteiner. In: May, S./Tworek, E./Karl, W. (Hrsg.): München macht Schule. Georg Kerschensteiner zum 150. Geburtstag. München, S. 14-38.

Wehler, H.-U. (1987): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Erster Band: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700-1815. München, S. 472-485.

Wilhelm, Th. (1979): Georg Kerschensteiner (1854-1932). In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. München, S. 103-126.

Windolf, P. (1981): Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus. Stuttgart.

Zabeck, J. (1968): Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e.V. Köln (Hrsg.): Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Heidelberg, S. 87-141.

Zabeck, J. (1975): Berufsbildungsreform in der Krise – Aufgaben einer funktionalen Politik. In: Schlaffke, W./Zabeck, J.: Berufsbildungsreform – Illusion und Wirklichkeit. Köln, S. 89-161.

Zabeck, J. (1980): Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Heid, H./Lempert, W./Zabeck, J. (Hrsg.): Ansätze der berufs- und wirtschaftspädagogischen Theoriebildung. Beiheft 1 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden, S. 21-33.

Zabeck, J. (1982): Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart, S. 66-97.

Zabeck, J. (1991): Ethische Dimensionen der „Wirtschaftserziehung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87. Band, S. 533-562.

Zabeck, J. (1992a): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler.

*Zabeck, J. (1992b): Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 68, 577-599. Nachdruck in: Zabeck, J. (1992): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler, S. 77-99.

Zabeck, J. (1992c): Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm – Ein Beitrag zur Überwindung zur Krise der Erziehungswissenschaft. In: Zabeck, J.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler, S. 101-125.

Zabeck, J. (2001): Funktionsfähigkeit statt Emanzipation als Leitkategorie der beruflichen Bildung. In: Lange, U./Harney, K./Rahn, S./Stachowski, H. (Hrsg.): Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn, S. 135-147.

Zabeck, J./Fischer, W. (1970): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Speck, J./Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Band I. München, S. 113-133.

Zinnecker, J. (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, D./Luhmann, N.: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt am Main, S. 199-227.