

# DIE BERUFSSCHULE –

radikale Neuorientierung  
oder Abstieg zur Restschule?

Wolf-Dietrich Greinert  
Stefan Wolf



Wolf-Dietrich Greinert  
Stefan Wolf

**Die Berufsschule –**  
radikale Neuorientierung  
oder Abstieg zur Restschule?



Wolf-Dietrich Greinert und Stefan Wolf

**Die Berufsschule –  
radikale Neuorientierung  
oder Abstieg zur Restschule?**

2., unveränderte Auflage

Universitätsverlag der TU Berlin

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Die 1. Auflage erschien 2010 in der Reihe *Qualifikationsbedarf & Curriculum* im Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung unter der ISBN 978-3-925070-84-6

Das Titelbild zeigt die prächtige Fassade einer Berliner Handwerkerschule im Bezirk Kreuzberg (Lindenstraße), die den Kopfbau einer Markthalle bildete. Handwerkerschulen zählen zu den Vorläufern der Berufsschule in Berlin (Schule und Markthalle wurden im Krieg zerstört).

### **Universitätsverlag der TU Berlin, 2013**

<http://www.univerlag.tu-berlin.de>

Fasanenstr. 88 (im VOLKSWAGEN-Haus), 10623 Berlin

Tel.: +49 (0)30 314 76131 / Fax: -76133

E-Mail: [publikationen@ub.tu-berlin.de](mailto:publikationen@ub.tu-berlin.de)

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Titelbild: Architekten-Verein, Berlin (Hrsg.): Berlin und seine Bauten. -

Band 2. - Berlin: Ernst, 1896

Satz/Layout: G.A.F.B.-Verlag

**ISBN 978-3-7983-2628-6 (print)**

**ISBN 978-3-7983-2629-3 (online)**

Zugleich online veröffentlicht auf dem Digitalen Repositorium der Technischen Universität Berlin:

URL <http://opus4.kobv.de/opus4-tuberlin/frontdoor/index/index/docId/4137>

URN <urn:nbn:de:kobv:83-opus4-41378>

[<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:83-opus4-41378>]

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	11
<b>Einleitung</b>	
Die drohende Erosion des deutschen Systems der Berufsausbildung .....	14
<b>1. Prekärer Aufbruch: die allgemeine Fortbildungsschule als Instrument des Klassenkampfes</b> .....	25
1.1 Die Problemlage: die Lücke in der sekundären Sozialisation unterbürgerlicher männlicher Jugendlicher .....	26
1.2 Die Antwort auf die Problemlage: Fortbildungsschule und Jugendpflege .....	30
1.3 Die Steuerungsinstrumente der Fortbildungsschule: Schulpflicht und Lehrplan .....	35
<b>2. Ambivalente Reform: Mittelstandspolitik und Kerschensteiners Berufsschulvision</b> .....	43
2.1 Die Reformchance: Mittelstandspolitik im deutschen Kaiserreich .....	44
2.2 Die Staatsbürgererziehung als Berufserziehung: Kerschensteiners Berufsschulidee .....	48
2.3 Die berufliche Fortbildungsschule auf dem Weg zur öffentlichen Pflichtschule .....	53
2.4 Die Unterrichtswirklichkeit: Erziehung zu Berufsidentität und Staatstreue .....	56
2.5 Die politischen Folgen der Einführung der Fortbildungsschule: Bekräftigung der Spaltung des deutschen Bildungswesens .....	60

<b>3.</b>	<b>Verfehlte Gegenoffensive: die Missverständnisse der Reformpädagogik</b> . . . . .	63
3.1	Die Produktionsschule als Einheitsschule. . . . .	64
3.2.	Die Berufsschule als "Gegenschule". . . . .	70
3.3	Der Jena-Plan als Ansatz einer Berufsschulreform . . . . .	76
<b>4.</b>	<b>Klassische Bildungssackgasse: die Berufsschule zwischen Entpolitisierung und Verfächlichung</b> . . . . .	83
4.1	Im pädagogischen Abseits: Berufsschulpolitik in den zwanziger Jahren . . . . .	83
4.2	Im zentralistischen Zugriff der Nationalsozialisten: die Durchsetzung der klassischen Pflicht-Berufsschule . . . . .	89
4.3	Die Jahre der Restauration: die Berufsschule in der Nachkriegszeit . . . . .	92
4.4	Der innere Ausbau der Berufsschule 1920-1970: eine „realistische Wende“? . . . . .	94
4.5	Die "Berufsbildungstheorie": Legitimationsgrundlage unter Ideologieverdacht . . . . .	100
<b>5.</b>	<b>Problematische Professionalisierung: die Standespolitik der Berufsschullehrer</b> . . . . .	104
5.1	Der Verlauf von Verbandsbildung und Besoldungsreform . . . . .	105
5.2	Die heftige Auseinandersetzung um die Ausbildungsfrage. . . . .	106
5.3	Die öffentlich-gesellschaftliche Legitimation des Berufsschullehrerstandes . . . . .	110
5.4	Die aktuelle Professionalisierungssituation des Berufsschullehrerstandes . . . . .	115
5.5	Die Schwächen des neuen Ausbildungskonzeptes – eine notwendige Kritik . . . . .	117

<b>6.</b>	<b>Ungleiche Partnerschaft: die Betriebsausbildung als dominierende Qualifizierungsform im Dualen System</b> . . . . .	123
6.1	Die Interessen von Handwerk und Industrie in Bezug auf die Berufsschule. . . . .	123
6.2	Der "Bildungsauftrag der Wirtschaft" und seine Folgen . . . . .	126
6.3	Die Legitimation der Betriebsausbildung durch die Wirtschaftspädagogik . . . . .	129
6.4	Das „Duale System“ der Berufsausbildung als pädagogische Fiktion . . . . .	132
6.5	Die diffuse aktuelle Berufsschuldidaktik: „Lernortkooperation“ und „Lernfeld“-Orientierung . . . . .	138
<b>7.</b>	<b>Deutsche Reformruinen: Zweiter Bildungsweg und Berufsgrundbildungsjahr, Kollegschule und Oberstufenzentren</b> . . .	145
7.1	Die gescheiterten Ansätze grundlegender Reformen (I): Alternativer Hochschulzugang . . . . .	146
7.2	Die gescheiterten Ansätze grundlegender Reformen (II): Systematische berufliche Grundausbildung. . . . .	151
7.3	Im Sog traditioneller Bildungsideologie: Kollegschulversuch NRW und Berliner Oberstufenzentren. . . . .	154
<b>8.</b>	<b>Überholte Systemsteuerung: Bund, Länder und Sozialparteien als die entscheidenden Reformbremsen</b> . . . . .	169
8.1	Auslaufmodell der Systemsteuerung: der Korporatismus im Dualen System. . . . .	169
8.2	“Deutscher Defekt“: der traditionale Bildungsföderalismus. . . . .	175
8.3	Humanistische versus realistische Bildung: der verfehlt „Sonderweg“ des deutschen Bildungswesens . . . . .	185
8.4	Das Versagen der Staatsschule und mögliche Konsequenzen. . . . .	192

<b>9.</b>	<b>Unsicherer Ausblick: die Berufsschule als Teil eines zukunftsfähigen beruflichen Schulwesens?</b> . . . . .	200
9.1	Die Berufsschule: eine pädagogische Institution in der Dauerkrise. . . . .	200
9.2	Die europäische Herausforderung: Marktregulierung als Reformsatz. . . . .	205
9.3	Die Vorbilder für eine nachhaltige Reform: Österreich und die Schweiz. . . . .	210
9.4	Die möglichen Spielräume reformerischer Veränderung: zwei Beispiele. . . . .	215
	<b>Anhang</b> . . . . .	219
	Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) . . . . .	219
	Auszug aus "Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe" . . . . .	223
	<b>Literaturverzeichnis</b> . . . . .	234

## Vorwort

Die Bundesrepublik weist trotz weitgehender Veränderungen in den letzten dreißig Jahren noch immer typische Kennzeichen einer Klassengesellschaft auf. Einige dieser fatalen Merkmale lassen sich im deutschen Bildungssystem ausmachen, das sich beispielsweise durch die demonstrative Präsenz von zwei reformresistenten Schulformen in der Sekundarstufe II auszeichnet: durch das Gymnasium und durch die Berufsschule. Von letzterer – eine im Gegensatz zu Gymnasium und Hochschule von Bildungspolitik und öffentlicher Wahrnehmung sträflich vernachlässigte Bildungsinstitution – soll in diesem Buch die Rede sein. Dabei wenden wir uns weniger an die scientific community der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die Protagonisten der sog. „Berufswissenschaften“ der Berufsschule, als an die Lehrer dieser Institution und alle, die am weiteren Schicksal dieser wichtigen Einrichtung der Erwerbsqualifizierung interessiert sind.

In den folgenden Texten sollen weniger neue wissenschaftliche Erkenntnisse präsentiert werden, die neun Kapitel unserer Untersuchung vermitteln vielmehr eher Bekanntes und anderweitig schon Publiziertes, allerdings auf die gezielte Absicht hin ausgewählt, neu zusammengestellt, überarbeitet und ergänzt, um für die beruflichen Schulen und ihre Lehrer die Grundlinie einer tragfähigen Reformperspektive zu gewinnen.

Vorschläge zur weiteren Entwicklung von beruflicher Bildung und vor allem zur Reform der Pflicht-Berufsschule, die ganz offensichtlich – wie auch das benachbarte Gymnasium – in einer tiefen Krise steckt, gibt es seit einigen Jahren zwar in beachtlicher Zahl, in der Regel müssen diese jedoch als mehr oder weniger sach- bzw. realitätsfremd betrachtet werden. Jedenfalls haben sie bislang nicht dazu geführt, eine entsprechende nachhaltige Veränderungspolitik mit Bezug auf die Berufsbildung in Bewegung zu setzen. Der Versuch der Auflösung der Reformresistenz von Berufsschule und beruflicher Bildung bedarf also eines neuen Anlaufes, zumal die Projekte, die in der letzten großen Bildungsreformepoche (1965 bis 1975) favorisiert wurden, als gescheitert zu betrachten sind. Genau genommen können sie als „verbrannt“ gelten, das heißt, dass eine Wieder- bzw. Neuauflage oder auch nur ein An-

knüpfen an diese Reformprojekte als überholt bzw. sinnlos angesehen werden kann.

Wir bemühen bei unserem Vorhaben vorzugsweise die Geschichte, nicht aus nostalgischen Neigungen, sondern weil wir überzeugt sind, dass historische Analysen – sind sie denn explizit sozialhistorisch angelegt – in der Regel auch Verstehens-, Interpretations- und Orientierungshilfen für den konstruktiven Umgang mit aktuellen Herausforderungen liefern können. Die Menschen machen ihre Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten sondern unter vorgefundenen, durch Tradition überlieferte Gegebenheiten. *Friedrich Nietzsche* – sicherlich kein Anhänger unkritischer Geschichtsbetrachtung – folgert daraus: „Wir brauchen Geschichte, denn die Vergangenheit strömt in hundert Wellen in uns fort; wir selber sind ja nichts als das, was wir in jedem Augenblick von diesem Fortströmen empfinden“ (*Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches*, II. Bd.: 223).

Dies ist also ein an Politik, weniger an Wissenschaft orientiertes Buch. Wissenschaft versucht, *Erkenntnisse* zu vermitteln, Politik ist dagegen dazu genötigt, *Entscheidungen* zu treffen. Die Einforderung von Entscheidungen, um deren Begründung es in diesem Buch geht, wären natürlich unmittelbar an die Politik zu richten. Da indes – zumindest in Deutschland – der direkte Einfluß von Wissenschaft auf die Politik als obsolet eingestuft werden kann, muß die Wissenschaft bezüglich ihrer entsprechenden Anliegen einen Umweg in Kauf nehmen, d.h. sie muß diejenigen erreichen, die von der Qualität der politischen Entscheidungen oder Unterlassungen direkt in ihrer Existenz betroffen werden. Das sind im vorliegenden Fall zum einen die Lehrer an beruflichen Schulen, deren Arbeitsbereich gemäß unserer Analyse dringend der Zukunftssicherung bedarf, es sind zum anderen auch die Schüler, deren Zukunft durch ein Bildungssystem, das überholte Standesinteressen bedient, massiv gefährdet ist.

Die Zukunftsfähigkeit von beruflicher Bildung in unserer Republik zu gewährleisten, dazu bedarf es allerdings massiver politischer Aktion: denn wie das Bildungswesen im allgemeinen, so werden auch die Institutionen der Berufsbildung in der Bundesrepublik einerseits von einflußreichen Interessengruppen gegen nachhaltige Veränderungsversuche abgeschirmt, andererseits läßt sich die deutsche Berufsbildungspolitik offensichtlich aus bloßem

Opportunismus auf politisch-strategische Experimente der Europäischen Union ein, deren Ausgang offen und mit nicht absehbaren Risiken behaftet erscheint.

Formalisierte Bildung regelt in demokratischen Staaten die Hierarchie von gesellschaftlichem Status, sie sichert so auch die Ordnung der sozialen Felder. Über die von ihr vermittelten Bildungszertifikate fungiert sie zudem als „Zuteilungsapparatur“ von Lebenschancen. Die Ordnung des sozialen Feldes „Bildung“ ist indes keine natürlich gegebene, auch keine durch individuelle Kategorien wie Begabung und Leistung restlos begründbare. Sie ist vielmehr eine politisch hergestellte, sozial ausgehandelte Ordnung, die von Gruppeninteressen und deren Durchsetzungskraft bestimmt wird. Dieses Buch soll für die Berufsschule, ihre Lehrer und alle für diese Schule engagierten Kräfte eine Hilfe bieten, sich bildungspolitisch zu informieren, zu orientieren, aber eben auch politisch zu positionieren. Die Berufsschule – so unsere zentrale These – befindet sich ohne Zweifel in der Gefahr, zu einer Restschule – ähnlich der Hauptschule – degradiert zu werden, wenn die beschriebene Erosion des Dualen Systems der Berufsausbildung ungebremst weiter verlaufen sollte. Welche Fragen bzw. Forderungen angesichts dieser Entwicklung an die Verantwortlichen gestellt werden müssen, wird dem kritischen Leser – so hoffen wir – nach der Lektüre unseres Buches – ob er unsere Sichtweise nun teilt oder nicht – deutlich geworden sein. Doch diesen Prozess zu verstehen, das ist eine Sache, sich für seinen sozial und pädagogisch verantwortbaren Verlauf zu engagieren, eine andere.

Unser Dank gilt allen, die unser Manuskript gelesen und mit kritischen Anregungen zur Verbesserung des Textes beigetragen haben, vor allem aber dem Verlag, der sich bereit zeigte, unser Produkt zu publizieren. Die für unsere Untersuchung theoretisch wichtige Unterscheidung zwischen „Berufsbildung“ und „Fachbildung“ ergab sich vorzugsweise aus Diskussionen mit dem Kollegen *Friedhelm Schütte*.

Berlin- Charlottenburg,  
im Mai 2010

*Wolf-Dietrich Greinert*  
*Stefan Wolf*

## **Einleitung:**

### **Die drohende Erosion des deutschen Systems der Berufsausbildung**

Das deutsche „Duale System“ der Berufsausbildung ist sicherlich das Modell der *Erwerbsqualifizierung* mit der längsten Tradition, es präsentiert sich allerdings auch als eines der meist umstrittenen Konstrukte. Sein Charakterbild – so könnte man als Fazit seiner verschlungenen Soziogenese den Dichter zitieren – „schwankt, von der Parteien Gunst und Haß verwirrt“, in der Geschichte. Im sog. „Ware-Gutachten“, einer Analyse der amerikanischen Besatzungsmacht zur Lehrlingsausbildung in Deutschland von 1952, als „System der billigen Arbeitskräfte“ verurteilt (vgl. Ware 1952), 1973 von der OECD als „den Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft nicht mehr gewachsen“ abgeschrieben (vgl. Hüfner 1973), wird das „Duale System“ von Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften und den großen politischen Parteien in Deutschland nach wie vor für weltweit konkurrenzlos gehalten, eine Bewertung, die immerhin eine Zeit lang auf verbreitete internationale Zustimmung rechnen konnte. Jedenfalls galt jahrzehntelang aus nationaler wie internationaler Sicht „das deutsche System der Berufsausbildung (. . .) als qualifikatorisches Fundament des deutschen Produktions- und Sozialmodells“ (Baethge 2008:526).

Doch spätestens seit etwa fünfzehn Jahren ist der Stern des „deutschen Systems“ im Sinken begriffen. Komplexe politische, ökonomische, technische sowie soziale Veränderungen bedrohen die Zukunft unseres Berufsausbildungsmodells (vgl. Greinert 2007/08) und haben beispielsweise schon dazu geführt, dass es nicht mehr pauschal einfach als „dual“ gekennzeichnet betrachtet werden kann. Hat Anfang der neunziger Jahre die dual – mittels Betrieb und Berufsschule – organisierte Ausbildungssparte noch etwa 75 Prozent der 16- bis 19jährigen Schulabgänger als Auszubildende aufnehmen können, und hatte zu diesem Zeitpunkt noch 72 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung in der Bundesrepublik ihre grundlegende Erwerbsqualifizierung in diesem System erhalten (vgl. Tessaring 1998), so finden wir heute ein zunehmend in Ausdifferenzierung befindliches Berufsbildungsmodell vor, das von zunehmenden Schwierigkeiten des Übergangs von der allgemeinen Schule in die Berufsausbildung (sog. „erste Schwelle“) und des Übergangs von der

Ausbildung in das Beschäftigungssystem (sog. zweite Schwelle) gekennzeichnet ist .

Die Entstehung und Ausbreitung eines sogenannten „Übergangssystems“ markiert dabei die stärkste, aber auch die problematischste Veränderung bezüglich der institutionellen Verfassung der Berufsqualifikation unterhalb der Hochschulebene. Seit dem Jahr 2000 fängt fast ausschließlich dieses Übergangssystem die demographisch bedingte erhöhte Nachfrage nach beruflicher Bildung auf, während die Ausbildungskapazität des Dualen Systems als vorzugsweise instabil erscheint und die vollschulische Berufsausbildung nur sehr zögerlich wächst (vgl. Bildung in Deutschland 2008:96ff.).

### *Das Übergangssystem – Struktur und Funktion*

Im „Nationalen Bildungsbericht“, der 2005 im Rahmen der Föderalismus-Reform mit Verfassungsrang ausgestattet wurde, taucht 2006 erstmals als Teil unseres Berufsausbildungssystems das „Übergangssystem“ auf, dem insbesondere folgende Bildungsangebote zuzurechnen sind: *teilqualifizierende Berufsfachschulen*, das *schulische Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr*, der *Berufsschulunterricht für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag*, „sonstige schulische Bildungsgänge“ sowie die *berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit* einschließlich der *Einstiegsqualifizierung* und des inzwischen ausgelaufenen Jugendsofortprogramms (vgl. aktuell: Bildung in Deutschland 2008:97). Nicht einbezogen sind – im Gegensatz zu den *Höheren Handelsschulen* – die die Hochschulreife vermittelnden *Fachoberschulen* und die *Fachgymnasien*, obwohl diese von Jugendlichen mit mittlerem Bildungsabschluß als vielfach genutzte Alternative nach erfolgloser Ausbildungsplatzsuche gewählt werden.

Als gemeinsames Kennzeichen dieser heterogenen Gruppe von berufsorientierten Bildungsgängen kann festgehalten werden, dass sie zu keinem anerkannten Berufsabschluß führen und auch keine Garantie dafür bieten, dass ihre Absolventen den begonnenen Qualifizierungsprozess im dualen oder im „Schulberufssystem“ fortsetzen und zu einem anerkannten Abschluß bringen können. Die Anerkennung der in den Maßnahmen erworbenen beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten ist weder einheitlich noch verbindlich geregelt;

selbst beim *Berufsgrundbildungsjahr* gibt es inzwischen länderspezifische Unterschiede.

Seit etwa dem Jahr 2000 hat sich ein relativ stabiles Muster der Verteilung der *Neuzugänge* auf nun drei Sektoren des deutschen Berufsausbildungssystems herausgebildet (vgl. *Bildung in Deutschland 2010*: 96). Orientieren wir uns am Jahr 2008, so nimmt

- der dual organisierte Berufsbildungssektor *47,9 Prozent* der jährlichen Neuzugänge (aktuelle Schulabgänger und sog. „Altbewerber“) auf (im Jahr 2000 waren es 47,8 Prozent),
- das sog. „Schulberufssystem“ (vollschulische Berufsausbildung) bietet *18,1 Prozent* der Neuzugänge eine abgeschlossene Berufsausbildung (2000: 14,4),
- das „Übergangssystem“ fängt *34,1 Prozent* der Neuzugänge auf; der Höhepunkt der Absorption ist in den Jahren 2005/06 mit *39,9 bzw. 39,0 Prozent* zu verzeichnen

Den Hauptanteil der Bildungsangebote im Übergangssystem stellten 2008 nach wie vor die ein- und zweijährigen *Berufsfachschulen* (über 145.000 Zugänge, das sind 36,5 Prozent des Gesamtangebotes). An zweiter Stelle der Angebotsskala standen die *berufsvorbereitenden Maßnahmen der Arbeitsverwaltung*, die indes seit dem Jahre 2006 um ein Drittel zurückgegangen sind. Den Rest des Angebots teilten sich *Berufschulen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag*, das schulische *Berufsvorbereitungsjahr* (13 Prozent), das schulische *Berufsgrundbildungsjahr* (11 Prozent) – das inzwischen nur sehr eingeschränkt als erstes Jahr einer weiteren Ausbildung angerechnet werden kann – und schließlich die *Einstiegsqualifizierung Jugendlicher* (EQJ), die Ende 2006 etwa 23.000 Teilnehmer einbezog, bis 2008 indes um ein Sechstel zurückgegangen ist (vgl. *Bildung in Deutschland 2008*: 97f.). Diese zum Teil widersprüchliche Entwicklung erklärt sich hauptsächlich aus den demographisch rückläufigen Zahlen von Absolventen allgemeiner Schulen (2006 bis 2008 um 4,3 Prozent bzw. 40.000 Schüler).

Eine entscheidende Frage im Zusammenhang mit der skizzierten Neustrukturierung unseres Berufsbildungssystems ist, inwieweit das Übergangssystem seine vermittelnde Funktion an der Schwelle zwischen allgemeiner Schule

und Berufsausbildung tatsächlich erfüllt. Hinweise zur Beantwortung dieser Frage liefern einige Stichprobenerhebungen des *Bundesinstituts für Berufsbildung* (vgl. Beicht/Ulrich 2008; Beicht/Friedrich/Ulrich 2008). Danach lassen sich fünf Prototypen (Cluster) typischer Übergangsmuster identifizieren (vgl. Ulrich 2008:16f.):

*Cluster 1:* Dieses umfaßt Jugendliche, die etwa 38 Prozent aller nicht-studienberechtigten Schulabgänger ausmachen, denen unmittelbar der Übergang in eine betriebliche bzw. „duale“ Berufsausbildung gelingt;

*Cluster 2:* Dieser Typ von Schulabgängern, etwa 18 Prozent, schafft einen relativ raschen Übergang in eine *nichtbetriebliche* (schulische oder außerbetriebliche) Berufsausbildung;

*Cluster 3:* Dieser Typ (20 Prozent) umfaßt Jugendliche mit langwierigen bzw. nicht geglückten Übergangsversuchen bzw. -verläufen;

*Cluster 4:* In dieser Gruppe (etwa 10 Prozent) sind Jugendliche zusammengefaßt, die sich für einen *Besuch von Fachoberschulen oder Fachgymnasien* entschließen mit dem Ziel, sich – zum Teil nach vergeblicher Bemühung um einen Ausbildungsplatz – schulisch höher zu qualifizieren;

*Cluster 5:* Das letzte Cluster (14 Prozent) kennzeichnet eine Gruppe von Jugendlichen, die *eine mehr oder weniger verzögerte, doch letztlich erfolgreiche Einmündung* in die *betriebliche* Ausbildung schaffen.

Die Jugendlichen mit den massivsten Übergangsproblemen markiert der *Cluster 3*. Bei ihnen sind die ersten drei Jahre nach Schulende mit etwa 16 Monaten Aufenthalt im Übergangssystem ausgefüllt, mit sechs Monaten Arbeitslosigkeit bzw. sonstigem Verbleib, mit vier Monaten Jobben und drei Monaten Suche nach Ausbildungsmöglichkeiten. Die ersten zwei Monate nach Schulabschluß sind bei dieser Durchschnittsberechnung unberücksichtigt geblieben. In absoluten Zahlen umfaßt diese Gruppe immerhin für die letzten Jahre im Mittelwert 140.000 nicht-studienberechtigten Schulabgänger je Absolventenjahrgang (vgl. Ulrich 2008:18). – Eine genauere Kennzeichnung dieser am meisten benachteiligten Jugendlichen ergibt folgendes Bild: sie können bestenfalls den Hauptschulabschluß nachweisen, ihre Zeugnisse werden durch eher unterdurchschnittliche Noten relativiert, ihre sozio-demo-

graphischen Merkmale fallen in der Regel signifikant negativ aus (Migrationshintergrund, ungünstige sozio-ökonomische Familienverhältnisse etc.).

Die Entstehung und Ausbreitung des Übergangssystems ist ohne Zweifel eine direkte Folge des seit zwei Jahrzehnten schrumpfenden ursprünglichen Kerns unseres Berufsausbildungssystems: des Dualen Systems. Der kontinuierliche Rückgang von betrieblichen Ausbildungsplätzen seit den frühen neunziger Jahren hat unter den Schulabgängern, die sich traditionellerweise um eine Ausbildung in dem öffentlich noch immer hochgeschätzten dualen Ausbildungssektor bewerben, einen scharfen Verdrängungswettbewerb in Gang gesetzt, bei dem die Ausbildungsplätze je nach Qualität und Arbeitsmarktchancen der Rangordnung allgemeiner Schulabschlüsse entsprechend zur Verteilung kommen. Je niedriger die Einstufung seines allgemeinen Schulabschlusses, desto höher die Wahrscheinlichkeit für den Bewerber, in das Übergangssystem abgeschoben zu werden, das dann letztlich als ultimativer Verteilerkreis fungiert (vgl. z.B. Greinert/Braun 2005; Bildung in Deutschland 2010:98).

Dieser fatale Mechanismus schiebt Ausbildungsbeginn und Berufseintritt immer weiter hinaus. Das durchschnittliche Eintrittsalter in die duale Berufsausbildung beträgt inzwischen 19,3 Jahre. 59 Prozent aller Ausbildungsverträge wurden schon 2002 mit jungen Erwachsenen abgeschlossen, die vorher bereits andere Ausbildungsgänge in der Sekundarstufe II durchlaufen hatten. Im Vergleich zu unseren Nachbarstaaten – zum Beispiel Österreich – beginnt die Berufsausbildung in der Bundesrepublik im Schnitt drei Jahre zu spät; nach OECD-Standard (ISCO) kann sie damit als postsekundäre Erziehung gelten, die normalerweise zur *Weiterbildung* zählt (vgl. Greinert 2007/08:168).

Vor allem aber verstärkt der genannte Verdrängungswettbewerb die soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung: der dual organisierte Ausbildungssektor ist längst zu einem hochselektiven Programm eskaliert, das für bildungsschwächere Jugendliche kaum noch einen Zugang gewährt. Seine traditionelle Stärke, auch Jugendliche aus den sog. bildungsfernen Schichten durch eine staatlich geregelte Erwerbsqualifizierung sozial zu integrieren, diese Leistung kann das System in zunehmendem Maße offensichtlich nicht mehr

erbringen (vgl. Baethge 2008; besonders anschaulich: vgl. Bildung in Deutschland 2010: 98).

Zieht man das Fazit aus einer Analyse des Übergangssystems, die von Mitarbeitern des SOFI – Mitglied im Institute-Verbund zur Erstellung des Nationalen Bildungsberichtes – erarbeitet wurde, so lassen sich hinsichtlich der Effizienz dieser Maßnahmen folgende Schlußfolgerungen ziehen (vgl. Baethge/Wieck 2008):

- Die Einmündungsprozesse in qualifizierte Ausbildung dauern relativ lange. Dabei sind Dauer und Erfolgsquote beim Schulberufssystem deutlich ungünstiger als beim Dualen System.
- Die Übergangsphase in eine *Berufsausbildung* hat sich für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluß besonders stark ausgedehnt. Zweieinhalb Jahre nach Schulende haben zwei Drittel dieser Gruppe immer noch keine Ausbildungsmöglichkeit gefunden.
- Noch problematischer stellt sich das Problem des Übergangs für Jugendliche mit Migrationshintergrund dar. Die hier häufig zu findende Kombination von maximal Hauptschulabschluß *und* Migrationshintergrund stellt diese Ausbildungsbewerber ans Ende der Warteschlange.

Das abschließende Fazit:

*„Vor dem Hintergrund der (.) präsentierten Daten fällt die Bewertung des Übergangssystems kritisch aus: Zwar gelingt es mit viel Zeit- und Personaleinsatz etwa der Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (. . .) eine qualifizierende Ausbildungsperspektive zu vermitteln. Auf der anderen Seite aber steht der nicht erfolgreiche Teil derjenigen, für die aller Zeit- und Lernaufwand vergeblich bleibt. Die Gründe für die Schwächen des Übergangssystems sind vielfältig und komplex. Sie liegen in dem schwer aufzuklärenden Zusammenspiel von Angebotsstrukturen im Ausbildungsmarkt mit individuellen Hintergrundmerkmalen der kognitiven, motivationalen und sozialen Kompetenzen Jugendlicher“ (Baethge/Wieck 2008:5).*

Das Hauptproblem der begrenzten Effizienz des Übergangssystems liegt nach der Einschätzung der beiden SOFI-Mitarbeiter „in der unzureichenden Koordinierung des Übergangsmanagements“, das heißt, die unterschiedlichen

Steuerungsmodi, denen das beteiligte heterogene Arrangement der Träger der Maßnahmen zu folgen hat, produzieren die feststellbare Desorganisation – und hier ist nun ohne Zweifel die Politik aufgerufen, einen neuen Ordnungsrahmen zu definieren, mit dessen Hilfe die aufgezeigten Probleme beseitigt bzw. wenigstens gemildert werden könnten.

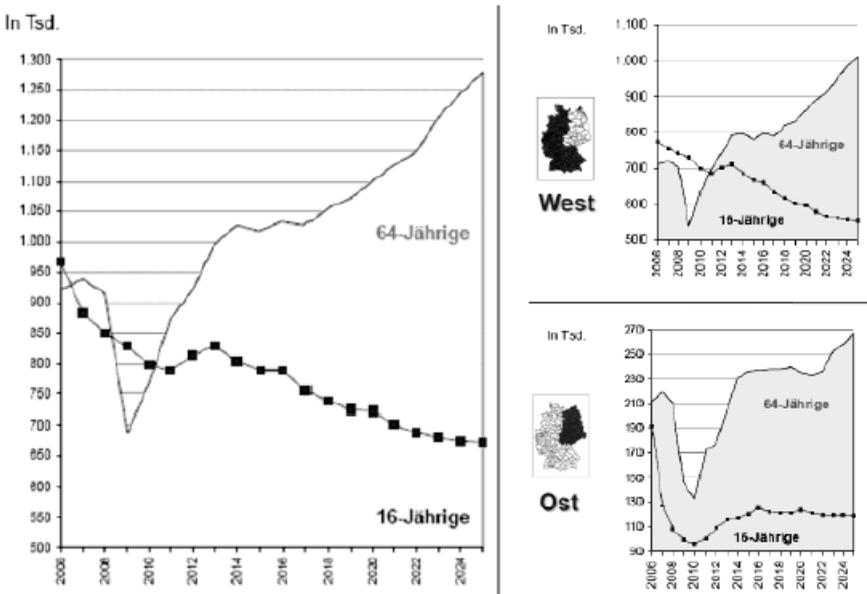
### *Flexibilisierung des Dualen Systems – zur offiziellen Berufsbildungspolitik*

Unter dieser Perspektive stellt sich vor allem die Grundsatzfrage der *generellen* strategischen *Richtung*, die in der Berufsbildungspolitik einzuschlagen wäre: Soll eine grundlegende Reform des Übergangssystems – möglichst unter Einbeziehung der Sekundarstufe I, der allgemeinen Schulen und der beruflichen Bildung – angestrebt werden? Oder: konzentriert man sich auf eine Wiederbelebung des Dualen Systems der Berufsausbildung, indem man es flexibler im Hinblick auf seine Ausbildungsstruktur, seine Prüfungen und seine Aufnahmebedingungen gestaltet? – Unsere vorgängige Analyse zeigt, dass als bestimmendes Charakteristikum der aktuellen Entwicklung des deutschen Berufsbildungssystems seine *strukturelle Ausdifferenzierung* gelten kann. Allerdings muß man feststellen, dass die aufgezeigten Veränderungen nicht das Ergebnis gezielter Politik sind, sondern die Folge von Eigenbewegungen nach systemimmanenter Logik. Daher kann man mit einiger Sicherheit davon ausgehen, dass diese Tendenz einer auf Ausdifferenzierung gestellten Systementwicklung zumindest stabil bleiben wird, und dies selbst gegen den erklärten Willen der offiziellen Berufsbildungspolitik.

Deren dominierende Protagonisten, die Sozialparteien im Pakt mit den großen politischen Parteien, haben sich dagegen schon seit Jahren darauf geeinigt, auf die Wiederbelebung bzw. eine zu erwartende Stabilisierung des traditionellen Dualen Systems zu setzten, also die systemeigenen bzw. -typischen Antworten auf die veränderten Verhältnisse zu ignorieren. Im letzten Kapitel des vorliegenden Buches haben wir beschrieben, welche offiziellen Äußerungen und Aktivitäten für diese Einschätzung sprechen und welche Gefahren sich für die Zukunftsfähigkeit unseres Berufsausbildungssystems daraus ergeben.

Die größte Gefahr, die künftig das „deutsche System“ der Berufsausbildung bedrohen könnte, wollen wir an dieser Stelle vorweg nennen: sie ist mit dem Stichwort *Facharbeitermangel* zu bezeichnen. Angesichts des rapiden Rückgangs der jährlichen Kohorten, die die allgemeinen Schulen verlassen – im Osten bis 2010, im Westen schrittweise bis 2025 (vgl. Krekel/Ullrich 2009) – „stellt sich das Verhältnis zwischen den 16-Jährigen – als Indikator für die in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einsteigenden Kohorten – und den 64-Jährigen – als Indikator der zu ersetzenden, aus dem Arbeitsmarkt austretenden Kohorten“ – unseres Erachtens als höchst problematisch dar (vgl. dazu vor allem Solga 2009: 3). Doch hierbei handelt es sich nur um die quantitative Seite des Problems. Genauso gewichtig erscheint uns der qualitative Aspekt der Entwicklung, der unter der Perspektive des „Endes der industriellen Facharbeit“ seit dem Beginn der siebziger Jahre diskutiert wird (vgl. Greinert 2009, Friedrich-Ebert-Stiftung 2010).

**Entwicklung der Jahrgangsstärken der 16-Jährigen und der 64-Jährigen von 2006 bis 2025 (Angaben in Tsd.)**



Krekel, E.M./J.G.Ulrich (2009). *Jugendliche ohne Berufsausbildung - Handlungsempfehlungen für die Praxis*. Vortrag auf dem Fachgespräch der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 1.4.2009

(Graphik Krekel/Ulrich 2009, zit. bei Solga 2009:3)

Die Annahme, dass sich angesichts dieser demographischen Entwicklung der Ausbildungsmarkt entspannen wird, ja sogar künftig ein Überangebot an Ausbildungsstellen vorhanden sein dürfte, erweist sich – so *Heike Solga* in ihrem aufschlußreichen Artikel – bei Berücksichtigung aktueller Gegebenheiten als höchst problematisch:

*"Denn es ist erst einmal unklar, was mit dem Lehrstellenangebot in der aktuellen Krise geschieht. Angesichts der Umstellung von Aus- und Weiterbildung als Bestandteil der operativen, kurz- und mittelfristigen Kosten-Nutzen-Rechnung von Unternehmen in den letzten Jahren ist schwer vorstellbar, dass sich ausgerechnet in der Wirtschafts- und Finanzkrise das betriebliche Ausbildungsangebot erhöhen wird. Das wäre jedoch notwendig, um den Bestand an sogenannten Altbewerbern abzubauen. 2007 waren es 51 Prozent der Ausbildungsplatzsuchenden in den Alten Bundesländern und 56 Prozent der Suchenden in den neuen Bundesländern (. . .) Wenn diese Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen heute keine Ausbildung beginnen können, stehen sie auch langfristig als Fachkräfte nicht zur Verfügung" (Solga 2009:3).*

Was also wäre politisch zu tun?

Wir haben in unserem letzten Kapitel zur Lösung dieser Frage einiges aufgelistet, doch gleichzeitig deutlich gemacht, wie schwierig es sein dürfte, in der Bundesrepublik ähnlich mutige Reformschritte in Gang zu setzen, wie sie in anderen Ländern offensichtlich möglich sind. Man muß sich entscheiden, ob man weiter gegen die beschriebenen Mauern anrennen will, oder ob es nicht klüger wäre, ihre Umgehung zu versuchen. Eine naheliegende Umgehungsmöglichkeit bietet der Ausbau eines beruflichen Qualifizierungsmodells, das von den Besitzständen der Sozialparteien und des konservativen Bürgertums unabhängig ist: einen gesetzlich legitimierten Bildungsweg, der die realistischen Bestände unserer Welt als Lerngrundlage begreift und organisiert. Diese Idee, die der Münchener Stadtschulrat und Reformpädagoge *Georg Kerschensteiner* erstmals schon zu Beginn des Ersten Weltkrieges als notwendige Korrektur des deutschen Bildungswesens erörtert hat (vgl. Kerschensteiner 1914), muss angesichts eines völlig veränderten Umfeldes und veränderter Ansprüche an die Erwerbsqualifizierung sowie schwindender Traditionen endlich konsequent umgesetzt werden. Die Lehrer der beruflichen Schulen gehören zu der

Gruppe von Betroffenen und fachkundigen Spezialisten, die vor allem dazu aufgerufen sind, hierbei mitzuwirken.

Langsam dürfte aber auch in Deutschland bei den entscheidenden Protagonisten der beruflichen Bildung die Einsicht wachsen, dass ohne grundlegende Veränderungen des gesamten Berufsausbildungssystems – nicht nur seines früheren dualen Kerns – seine Zukunftsfähigkeit stark gefährdet ist. Um diese zu sichern, sollten sich die verantwortlichen politischen und administrativen Gestalter der beruflichen Bildung einen Ratschlag ihres Schweizer Kollegen *Pascal Couchepin* zu eigen machen: „The best way to control the future is to create it!“ (Greinert/Schur 2004: 6).

### *Zum Aufbau und zur „Botschaft“ des vorliegenden Buches*

Wie bereits erwähnt, gibt das Buch – sozusagen als roten Faden – eine sozial-historische kombiniert mit einer kritischen Perspektive der Berufsschulentwicklung vor, um die Problemlagen zu verdeutlichen, die zum Teil bis heute die unsichere Position dieser pädagogischen Institution bestimmen. Das sind die prekäre Funktion des Vorläufers der Berufsschule, der *allgemeinen Fortbildungsschule* und die *ambivalente Reformpolitik Kerschensteiners*. Wenig bekannt dürften die *Beziehungen der Reformpädagogik zur Berufsschule* sein, des ersten Konzeptes einer grundsätzlichen Reform, die im dritten Kapitel analysiert wird. Die relativ ungünstigen *Bedingungen, unter denen der klassische Berufsschultyp* unter drei unterschiedlichen politischen Regimen seine endgültige Form erhielt, vermittelt das Kapitel vier.

Kapitel fünf beschreibt die *mühsame Konsolidierung des Berufsschullehrerstandes*, vor allem den Leidensweg der Gewerbelehrer, und zeigt, dass die problematischen Bestände bis heute nicht bewältigt sind. Die schwierige *Stellung der Berufsschule im so genannten Dualen System* ist Thema von Kapitel sechs. Es folgt eine *Bestandsaufnahme der Großen Bildungsreform (1965 bis 1975) soweit sie die berufliche Bildung, insbesondere die beruflichen Schulen erfaßte* (Kapitel sieben). Kapitel acht versucht die *grundsätzliche Ursache für die Reformresistenz der beruflichen Bildung* in der Bundesrepublik zu benennen, Kapitel neun diskutiert die Chancen einer neuen

Reformstrategie, für die es einschlägige Vorbilder gibt, jedoch keinen politischen Antrieb, ihnen auch zu folgen.

Das Buch bietet also keine Geschichte der Berufsschule im eigentlichen Sinne; die einzelnen Kapitel des Buches orientieren sich nicht unbedingt am ereignisgeschichtlichen Ablauf der Entwicklung dieser pädagogischen Institution. In unserer Untersuchung geht es – strikt theoretisch betrachtet – auch um etwas ganz anderes: es gilt zu zeigen, dass die Berufsschule seit dem Beginn ihrer Einrichtung an einem konstruktiven Dilemma krankt. Diese „Schule“ sollte nach dem Willen ihrer Beförderer weder eine allgemeine noch eine Fachschule sein. Was also dann? Eine Antwort auf diese grundsätzliche Frage gibt das Stichwort „Berufsbildung“, eine eher diffuse Kategorie, unter der der Fortbildungsschule wie ihrer Nachfolgerin die Rolle einer fast ausschließlich *ordnungspolitisch wirksamen Institution* zufiel: als ein Instrument der sozialen Integrations- und Jugendpolitik. In Bezug auf die eigentliche berufliche „Fachbildung“ konnte die Berufsschule – wie in unserer Untersuchung gezeigt – zu keinem Zeitpunkt feste Form gewinnen: alle Versuche, ihr einen vorzugsweise *fachspezifischen Kompetenzzschwerpunkt* zu verleihen, sind rückblickend letztlich als gescheitert anzusehen.

Auf die Beseitigung dieser prekären Situation zielen unsere bildungspolitischen Vorschläge: angesichts der aktuellen Qualifikationsentwicklung und der zu erwartenden bildungspolitischen Umbrüche kann die Berufsschule nur als *wirkliche Schule* und *wirklich fachqualifizierende Einrichtung* überleben. Würde dies durch partikulare Interessenpolitik und bürokratisch bornierte Ignoranz verhindert, so läuft diese Schule in Gefahr, zu einem ähnlichen Schicksal der Agonie verurteilt zu werden wie schon die Hauptschule. Dass es im Zuge eines derartigen radikalen Reformeingriffs zwangsläufig zu einer völlig neuen Struktur unseres Berufsbildungssystems kommen müsste, braucht nicht besonders betont zu werden.

## 1. Prekärer Aufbruch: die allgemeine Fortbildungsschule als Instrument des Klassenkampfes

Der unmittelbare Vorläufer der Schule, deren Schicksal wir im großen Überblick beleuchten wollen, ist die *allgemeine Fortbildungsschule*, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine kurze, doch aufschlußreiche Rolle spielte. Die allgemeine bildungspolitische Situation, in der sich Aufstieg und Ende dieser Schule abzeichnen, kann man folgendermaßen zusammenfassen: Mit der Anpassung des Bildungskonzeptes der Realschule an die seit Beginn des Jahrhunderts herrschende Definition von Allgemeinbildung hatte sich der Neuhumanismus endgültig durchgesetzt.

Der Versuch, für das Wirtschaftsbürgertum in Deutschland ein spezifisches „realistisches“ Qualifizierungsmodell zu schaffen, war damit erst einmal gescheitert. Dies erscheint aus heutiger Sicht um so schwerwiegender, als sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zusätzlich zur Notwendigkeit der berufsfachlichen Förderung des mittelständischen städtischen Bürgertums in Handel und Gewerbe das weit schwieriger zu bewältigende Problem der sozialen Integration der wachsenden Industriearbeiterschaft auftrat. Dass diese Eingliederung in den bürgerlichen Nationalstaat vorzugsweise über „Bildung“ erreicht werden müsse, darin waren sich sowohl konservative, liberale und sozialistische Parteien merkwürdigerweise weitgehend einig; nur ihre strategischen Konzepte unterschieden sich fundamental.

Während die Haltung der Konservativen traditionell vom Motiv ständischer Bildungsbegrenzung bestimmt, und der Religionsunterricht gleichsam als Ersatz für die noch unentwickelte Sozialpolitik verstanden wurde, sahen die Liberalen in der Anhebung des Bildungsniveaus der Unterschichten spätestens seit den sozialpolitischen Schriften von *Friedrich Harkort* und *Adolph Diesterweg* ein probates Mittel, um ein Ausbrechen der unterbürgerlichen Schichten aus dem System der bürgerlichen Sozialordnung zu verhindern. Hinter dieser Stilisierung der sozialen Frage zu einer Bildungsfrage verbirgt sich zum einen „ein unerschütterliches Vertrauen in die Rationalität der bürgerlichen Gesellschaft hinsichtlich ihrer sozialen Verfassung“ (Titze 1973: 148), zum anderen aber auch wohl die Einsicht, dass in der bürgerlichen Besitzgesellschaft die Güter knapp und relativ stabil verteilt seien, so dass der

gesellschaftliche Wettbewerb in einen Bereich verlagert werden müsse, in dem gleiche Marktchancen für alle zu gelten scheinen, eine Illusion, die die internationale Bildungsforschung inzwischen gründlich zerstört hat (vgl. beispielsweise Bourdieu/Passeron 1971).

Bezüglich des Aufbaues einer verlässlichen Bildungsinstitution für die soziale Integration der Unterschichten bestand noch Mitte des 19. Jahrhunderts das Problem, dass der Besuch der bestehenden Landschulen und der „Volksschulen“ in den Städten einerseits noch zu lückenhaft, andererseits von der Dauer her gesehen viel zu kurz war. Seit dem 18. Jahrhundert existierten in Deutschland für die schulentlassene Jugend zwar sog. „Sonntagsschulen“, organisiert und finanziert von sehr unterschiedlichen Trägern, diese galten indes nicht als pädagogisch erfolgreiche und effektive Institutionen, und ihr Bestand unterlag dauernder Gefährdung (vgl. Thyssen 1954).

### *1.1 Die Problemlage: die Lücke in der sekundären Sozialisation unterbürgerlicher männlicher Jugendlicher*

Die Problemlage, die einen qualitativen Sprung in der Entwicklung dieser Art von Schulen zu Beginn der 70er Jahre des 19. Jahrhunderts auslöste, wird von vergleichbaren Bedingungsfaktoren verursacht wie diejenige, die zum Auslöser der sogenannten „Mittelstandspolitik“ des Kaiserreiches wurde. Die Politisierung des alten Mittelstandes und des wachsenden Industrieproletariats, die durch eine tiefe und anhaltende Wirtschaftskrise – die „Große Depression“ – massiv beschleunigt wurde, stützte sich dabei auf zwei politisch-strukturelle Voraussetzungen, die in den 60er und 70er Jahren Realität geworden waren: (1.) das im Zuge der Reichsgründung von 1871 eingeführte *allgemeine Wahlrecht zum Reichstag* – nur für Männer ! – und (2.) die institutionelle Formierung der Arbeiterbewegung in Gestalt der *Sozialdemokratie* seit dem Jahre 1864.

Der durch die traditionellen Führungseliten von Dynastien, Adel, Beamtentum und Militär von oben her begründete deutsche Nationalstaat wies alsbald – trotz aller nationalen Begeisterung über den geglückten Zusammenschluß – alle Kennzeichen einer klassengespaltenen Industriegesellschaft auf. Die Konstruktion, ohne allgemein verbindliche Legitimitätsbasis und ganz abge-

stellt auf die Sicherung der konservativen preußischen Vorherrschaft, war von Anfang an zu einer politischen Dauerkrise verurteilt, die immer neue Formen und Abläufe annahm (vgl. Rosenberg 1971:11ff.; Wehler 1970 und 1973). Um die politischen und sozialen Spannungen zu überbrücken, verließ sich *Bismarck* unter anderem auf eine Art negative Integration, indem er den Gegensatz zwischen "Reichsfeinden" – Klerikale, Welfen, Polen, Linksliberale, Sozialdemokraten etc. – und reichstreuen Gruppierungen schürte und den permanenten Konflikt zwischen In- und Out-Group nutzte, um wechselnde Mehrheiten für seine Politik zu erhalten. In diesem Verfahren der "sekundären" oder "negativen Integration" sehen zahlreiche Historiker den Kern der Verfassungsrealität des Deutschen Kaiserreiches (vgl. Sauer 1970:435).

Der während der Großen Depression endgültig vollzogene Übergang zum "Massenzeitalter" und die labile Verfassung von Gesellschaft und Politik im neugegründeten Reich bewirkten u. a. die Verschärfung eines Problems, das schon seit der Mitte des 18. Jahrhunderts, verstärkt dann aber nach dem Einsetzen der industriellen Revolution, die Aufmerksamkeit von Staat und Gesellschaft erregt hatte: die unter dem Druck der sich verändernden Produktionsverhältnisse erzwungene Auflösung des Anfang des 18. Jahrhunderts noch weitgehend ständisch gefestigten Gesamterziehungsprozesses ließ im Sozialisationsprozess vor allem der kleinbürgerlichen und proletarischen männlichen Jugendlichen ein Defizit entstehen. Dieses Defizit machte sich nun – im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts – massiv in Gestalt einer Erziehungslücke zwischen dem Volksschulabgang und dem Beginn des Militärdienstes bemerkbar, eine Lücke, die nach verbreiteter Meinung sowohl für die Lockungen moderner Vergnügungen wie für die sozialistisch-revolutionäre Agitation der sich formierenden Arbeiterbewegung eine breite Einbruchsstelle abgab.

Die Erziehungswissenschaft hat diesen Auflösungsprozess des ständischen Gesamterziehungsprozesses als Strukturwandel der Erziehung beim Übergang von der traditionellen zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft beschrieben und gedeutet (vgl. z.B. Titze 1973). Beim Handwerk zeigt sich dieser Strukturwandel als Auflösung der ständischen Welt des "ganzen Hauses", einem Sozialzusammenhang, der zugleich die sittliche, kulturelle, politische und beruflich-fachliche Erziehung der Lehrlinge garantierte (vgl. Stratmann 1967

und 1993). Mit dem durch den Wandel der Produktion in zunehmendem Maße erzwungenen Austritt des Lehrlings aus dem Meisterhause, mit dem Verfall der durch die Zunft garantierten handwerklichen Subkultur mit zunehmender Einführung der Gewerbefreiheit verengt sich dieses umfassende, auf das gesamte Standesleben bezogene Erziehungsverhältnis zu einem auf die gesellschaftlich organisierte Arbeit eingeschränkten Vertrags- bzw. Rechtsverhältnis (vgl. Titze 1973:68). Über dieses reduzierte "Ausbildungsverhältnis", dessen konsequente rechtliche Realisierung erstmals in der Gewerbeordnung von 1869 zu finden ist, war es prinzipiell jedoch nicht mehr möglich – und hierin liegt der eigentliche qualitative Unterschied zur alten Zunftlehre – eine im Sinne sozialer Handlungsorientierung umfassende erzieherische Wirkung auszuüben.

Kirche und Staat hatten seit etwa der Mitte des 18. Jahrhunderts verbreitet Versuche unternommen, das – hier nur für den handwerklichen Lebenszusammenhang skizzierte – Sozialisationsdefizit bei den Jugendlichen der handarbeitenden Unterschichten mit Hilfe spezieller pädagogischer Institutionen abzubauen bzw. aufzufangen. Doch die in diesem Zusammenhang entstandenen religiösen und gewerblichen Sonntagsschulen (vgl. Thyssen 1954) konnten bei eher nachlässiger Förderung kaum größere Wirkung entfalten. Bei der sozialen und politischen Mobilisierung großer Bevölkerungsmassen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts erwiesen sich derartig punktuelle und unstrukturierte Bearbeitungsversuche nun vollends als ungenügend. Die Lücke in der sekundären Sozialisation eines wesentlichen Teils der heranwachsenden Generation war spätestens Ende des Jahrhunderts zu einem nicht mehr übersehbaren, gefährlichen Massenproblem für die bürgerliche Gesellschaft geworden. Wollte man die ideologische Kontrolle über die kleinbürgerliche und proletarische (männliche) Jugend nicht verlieren, so mußte die "große Lücke zwischen Schulentlassung und Militäreinstellung" (Pache 1883) unter allen Umständen institutionell geschlossen, die "große Jugendwüste" – wie der Pädagoge *F. W. Dörpfeld* diesen Tatbestand definierte (vgl. Dörpfeld 1895:42) – mußte beseitigt werden.

Als objektiver Tatbestand läßt sich die skizzierte Problemlage allerdings nur schwer nachweisen. Rein quantitativ betrachtet, stieg die Bevölkerung im Deutschen Reich zwischen 1871 und 1915 von rd. 41,0 Mio. auf 67,8 Mio.,

die der 15- bis unter 20jährigen im gleichen Zeitraum von 3,7 Mio. auf 6,6 Mio. (vgl. Obendiek 1988; Stratmann 1992). Dies ist zwar ein beachtlicher absoluter Anstieg der als potentiell gefährdet bezeichneten Bevölkerungsgruppe, prozentual schwankt ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung in diesem Zeitraum jedoch nur zwischen 9,1 % und 10,2 %. Von einer problematischen "Verjüngung" der deutschen Bevölkerung zwischen 1871 und 1915 kann also keine Rede sein.

Man muss allerdings berücksichtigen, dass sich in den herausbildenden industriellen Ballungszonen Deutschlands – Rheinland, Sachsen, Berlin, Oberschlesien – aufgrund hoher Zuwanderungsraten die Sozialverhältnisse sich rapide destabilisierten und das Phänomen eines durch Jugendliche verursachten steigenden Potentials gesellschaftlicher Anomie sich weit schärfer abbildete als im Landesdurchschnitt. Das finstere Bild einer haltlosen, "politisch verwahrlosten" Jugend mit ausgeprägten kriminellen Neigungen taucht jedenfalls in einer unübersehbaren Zahl von zeitgenössischen Zeugnissen auf (vgl. Malmede 1990). Mit dem Beginn der 90er Jahre verengt sich noch die Sicht: es läßt sich eine intensive öffentliche Erörterung des "Jugendlichenproblems" feststellen, die im wesentlichen auf zwei Auslöser zurückzuführen ist: (1.) auf die seit 1882 übliche separate kriminalstatistische Erfassung "jugendlicher Personen" und (2.) auf den großen Bergarbeiterstreik vom Mai 1889 (vgl. dazu Malmede 1990: 58).

Laut Reichskriminalstatistik stieg die Jugendkriminalität im fraglichen Zeitraum in der Tat beträchtlich: von 30.662 Straftätern im Jahre 1882 auf 53.389 im Jahr 1913. Allerdings entsprach dieser Anstieg in etwa dem der Erwachsenkriminalität im gleichen Zeitraum. Auch die spektakuläre Mitwirkung von Jugendlichen am Bergarbeiterstreik 1889 muss aufgrund der tatsächlich erfolgten Verurteilungen relativiert werden. Die bürgerliche Öffentlichkeit bewertete indes Zahlen und Geschehnisse unter der Perspektive eines vermeintlich drohenden Umsturzes durch die deprivilegierten unteren Schichten, d.h. sie reagierte hysterisch.

Aus der historischen Distanz muss man feststellen, dass Jugendkriminalität im Kaiserreich vornehmlich Verhaltensweisen stigmatisierte, "die als Elemente einer proletarischen Sozialkultur angesehen werden können. Hierzu zählen auch Protest- und Organisationsformen, in denen sich die politischen Emanzi-

pationsbestrebungen proletarischer Sozialschichten artikulierten. Aus dem Blickwinkel der definitions- und sanktionsmächtigen Verteidiger der vorherrschenden bürgerlichen Normalität handelte es sich bei diesen Verhaltensweisen, Protest- und Organisationsformen um Normabweichungen, um 'Entartungen', wie es im zeitgenössischen kriminalwissenschaftlichen Sprachgebrauch auch oft hieß" (Malmede 1990:65).

## 1.2 *Die Antwort auf die Problemlage: Fortbildungsschule und Jugendpflege*

Für die politischen, juristischen und pädagogischen Sachwalter des Bürgertums stellte sich die skizzierte Erziehungslücke – ob nun objektiv vorhanden oder nicht – jedenfalls als ein gesellschaftliches Problem dar, das es zu bearbeiten galt. Im Gegensatz zu den Konservativen, deren Haltung in Bildungsfragen traditionell bestimmt wurde vom Motiv ständischer Bildungsbegrenzung, sah das liberale Bürgertum in der Anhebung des Bildungsniveaus der Unterschichten schon seit längerem ein probates Mittel, um die Integration der unterbürgerlichen Massen in das System der bürgerlichen Sozialordnung zu fördern. Verschiedene politische und gesellschaftliche Organisationen der besitz- und bildungsbürgerlichen Schichten traten daher verstärkt als Befürworter und Förderer einer pädagogischen Institution auf, die zumindest eine bescheidene Weiterführung des staatlichen Erziehungseinflusses nach der Entlassung aus der Volksschule garantieren sollte: *die Fortbildungsschule*.

Die politische Durchsetzung dieser Schule, die an die Stelle der alten – oft an wechselvolle Existenzbedingungen gebundenen – *Sonntagsschule* treten sollte, ist im wesentlichen den liberalen Parteien und den liberalen Kräften in der Bürokratie zuzurechnen, ein Umstand, der diese Einrichtung zahlreichen Zeitgenossen als "liberales Experiment" erscheinen ließ (vgl. Greinert 1975: 25ff.). Liberale Fortbildungsschulpolitik und die Beweggründe, die sich mit ihr verbanden, lassen sich z.B. schlüssig am Wollen und Wirken einer bürgerlichen Vereinigung, der *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* aufzeigen. Diese Gesellschaft wurde 1871 nach erfolgter Reichsgründung in einer Zeit nationaler Hochstimmung von einer Reihe bürgerlicher Honoratio-

nen ins Leben gerufen mit der Absicht, nach der erkämpften politischen Einheit nun die geistige Einheit des deutschen Volkes zu befördern.

Seit den frühen 70er Jahren stand die Fortbildungsschule im Mittelpunkt der volkspädagogischen Bemühungen der Gesellschaft, der man einen hohen Stellenwert beim gewünschten nationalen Integrationsprozess zuwies (vgl. dazu: „Der Bildungsverein“ Jg. 1871-1905). Schon 1872 skizzierte die Gesellschaft ein Fortbildungsschulprogramm und regte durch Petitionen die Reorganisation des Berliner und die staatliche (finanzielle) Unterstützung des preußischen Fortbildungsschulwesens an. Im Jahre 1873 erörterte man die Frage eines Reichsschulgesetzes, das eine Fortbildungsschulpflicht einschließen sollte, seit 1878 betrieb die Gesellschaft eine lebhafte Agitation für ein preußisches Unterrichtsgesetz, wiederum im Hinblick auf eine umfassende Fortbildungsschulpflicht. Auch inhaltliche Fragen des Fortbildungsschulunterrichts fanden das Interesse der Gesellschaft, der zahlreiche "Fortbildungsschulmänner" (Verwaltungsbeamte, Politiker, Direktoren) angehörten. Vor allem aber regten die Zweigvereine in vielen Kommunen die Einrichtung von Fortbildungsschulen an und unterhielten diese zuweilen mit eigenen Mitteln bis der Fortbestand der Schulen gesichert war.

Die auf Integration zielenden Motive, die diese Aktivitäten trugen, wären nicht zu verurteilen, wenn sie nicht stark von Ausgrenzungstendenzen und chauvinistischem Pathos durchsetzt gewesen wären. Auch die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung verteidigte militant die bürgerliche Gesellschaftsordnung sowie den konservativen Nationalstaat und bekämpfte die vermeintlichen "Reichsfeinde": Ultramontane, d.h. romhörige Katholiken, Polen und vor allem die Sozialdemokraten, deren Bestrebungen pauschal als "kulturfeindlich" eingestuft wurden (vgl. Greinert 1975:26ff.). Die Fortbildungsschule erhielt unter dieser Perspektive ihre klare gesellschaftspolitische Funktion: sie sollte in erster Linie die Integration der kleinbürgerlichen und proletarischen Jugendlichen in den bürgerlichen Nationalstaat fördern und die drohende Proletarisierung der handarbeitenden Unterschicht, insbesondere die des alten Mittelstandes, abwenden helfen.

Als Verbündeter der Liberalen in Sachen Fortbildungsschule konnte die Bürokratie in Preußen, insbesondere das *Ministerium für Handel und Gewerbe* gelten, das seit 1884 für diese Schulen zuständig war (vgl. Greinert 1990).

Folgerichtig standen sich seit diesem Jahre im Preußischen Abgeordnetenhaus in der Fortbildungsschulpolitik zwei Gruppierungen mit gegensätzlichen Interessen gegenüber: während die Liberalen, vor allem die *Nationalliberalen*, versuchten, die Handelsverwaltung beim Aufbau einer funktionsfähigen Fortbildungsschule in säkularisierter Form politisch zu unterstützen, waren die Konservativen und das Zentrum darauf aus, diese Bestrebungen schon im Ansatz zu verhindern. Das Bündnis zwischen Liberalen und Handelsverwaltung hatte von 1884 bis 1894 mehrere Angriffe auf die Fortbildungsschule abzuwehren, die z.B. auf das Verbot des sonntäglichen Zeichenunterrichts zielten, dessen Besuch die Schüler sog. „konstruierender Berufe“ (die wichtigen Metall- und Bauberufe) – nach Meinung von Konservativen und Zentrum – vom wichtigeren Gottesdienst abhielt (vgl. Greinert 1990:184f.). Doch zum Zeichnen war damals nun einmal Tageslicht unverzichtbar!

Der gewichtigere Anlaß zu politischen Auseinandersetzungen zwischen den beiden Parteien war indes der Umstand, dass die Fortbildungsschule keinen Religionsunterricht im Lehrplan aufwies und dass die Geistlichkeit weder bei der Schulaufsicht über diese Schulen noch in den Fortbildungsschulkuratoren berücksichtigt war. Forderungen zur Einführung des Religionsunterrichts in den Fortbildungsschullehrplan wurden daher ab 1884 wiederholt erhoben, jedoch stets abgewehrt. Hinter solchen Marginalien verbarg sich der Anspruch der konservativ-klerikalen Fraktion, die Fortbildungsschule ganz ihrem Einfluß zu unterwerfen. Dies zeigte sich in aller Deutlichkeit im Jahre 1911, als ein Fortbildungsschulgesetz in Preußen zur Beratung anstand (vgl. Grüner 1963).

In der Kommission, die den Gesetzentwurf zu behandeln hatte, konnte die Mehrheit der Konservativen mit Hilfe des Zentrums drei Anträge durchsetzen, deren gesetzliche Festschreibung die relativ liberale Ausrichtung der Fortbildungsschule praktisch liquidiert hätte: die Einführung des obligatorischen Religionsunterrichts, die Aufnahme der Ortsgeistlichen in die Kuratorien der Fortbildungsschulen und die Mitwirkung des Kultusministeriums bei der Durchführung des Gesetzes. Da die Liberalen im Preußischen Abgeordnetenhaus über keine Mehrheit mehr verfügten, konnten sie lediglich erreichen, dass der (liberale) Handelsminister den Gesetzentwurf als Ganzes zurückzog (Ebenda, S. 400).

Trotz dieser liberalen Schirmherrschaft blieb die Fortbildungsschule von unmittelbaren gesellschaftspolitischen Funktionalisierungsversuchen nicht verschont. So legte 1886 die preußische Regierung dem Abgeordnetenhaus einen Gesetzentwurf vor, der die Fortbildungsschule in das Instrumentarium der Germanisierungspolitik in Westpreußen und Posen einfügte (vgl. Greinert 1975:33ff.). Sie wurde damit zu einem nicht unwichtigen Bestandteil der Bismarckschen Polenpolitik. Doch der klassische Gegner, den man durch die Errichtung von Fortbildungsschulen zu treffen hoffte, war ein gefährlicherer "Reichsfeind" in den Augen der Konservativen, nämlich *die Sozialdemokratie*. Es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass die Fortbildungsschule bei nicht wenigen Politikern und großen Teilen der Ministerialbürokratie als geeignetes Mittel angesehen wurde, dem "roten Umsturz" direkt entgegenzuwirken (vgl. Greinert 1975:37).

Unterstützt wurde der Versuch durch den konservativen Obrigkeitsstaat, der nach dem offensichtlichen Scheitern des Sozialistengesetzes im Zeichen des "Neuen Kurses" – nach der Thronbesteigung Wilhelms II. – nun die Schule als Herrschaftsmittel gegen die Sozialdemokratie bewußt und geplant einzusetzen suchte. Die berühmt-berüchtigte "Allerhöchste Kabinetts-Ordre" Wilhelms II. vom 1. Mai 1889 eröffnete die neue "nationale" Bildungspolitik sozusagen offiziell: "Schon längere Zeit hat Mich der Gedanke beschäftigt", heißt es da, "die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzutreten" (vgl. „Allerhöchste Ordre ...“ 1889).

Der Zumutung, als politisches Kampfinstrument eingesetzt zu werden, konnte sich das Gymnasium unter Hinweis auf seine humanistische Bildungstradition erfolgreich entziehen (vgl. Hoffmann 1970: 69ff.); nicht so die Fortbildungsschule, die zumindest bis 1900 weder ein schlüssiges Bildungskonzept noch eine stabile Tradition vorzuweisen hatte. So kam es, dass zahlreiche „Fortbildungsschulmänner“ versuchten, ihrer ungesicherten Institution eine gewisse Legitimation dadurch zu verschaffen, dass sie ihre klassenkämpferische Inanspruchnahme ausdrücklich billigten.

Der *Referent für das Fortbildungsschulwesen in Schleswig* berichtete beispielsweise an den preußischen Kultusminister: „Da nun gutgeleitete Fortbildungsschulen ein Hauptmittel sind, um den sozialdemokratischen Bestre-

bungen entgegenzutreten, so müssen wir es als unsere Pflicht betrachten, die in der Provinz bestehende Fortbildungsschule ... zu erhalten und zu fördern" (Rust 1962: 82). In einem Gutachten für den Verein für Sozialpolitik urteilte *Julius Kirchhoff*, Lehrer an der städtischen Fortbildungsschule für Knaben in Leipzig: "Man trifft ... die Sozialdemokratie ins Herz, wenn man das Volk gerade in den unteren Schichten in seiner Bildung hebt – durch Fortbildungsschulen, in denen Zucht und Gesetz geübt, patriotischer Sinn geweckt und gefördert wird ... Wer will leugnen, dass die Fortbildungsschule der Ort sei, wo den unheilvollen Lehren der Sozialdemokratie indirekt und direkt entgegengewirkt werden kann?" (Kirchhoff 1879:72f.). Auch *Friedrich Rücklin*, der Fortbildungsschulpionier aus Baden, betrachtete die Fortbildungsschule als das wirksamste Mittel gegen die Sozialdemokratie. Es wäre "ein ruhmloser Untergang", so schrieb er 1890 in einem Artikel, "wenn unser nationales Staatswesen seinem Gegner zum Opfer fiel, ohne (von diesem, d. Verf.) ... Mittel zu seiner Selbsterhaltung Gebrauch gemacht zu haben" (Rücklin 1890:83).

Offensichtlich war jedoch mit der Fortbildungsschule allein die Erziehungslücke in der sekundären Sozialisation der unterbürgerlichen Schichten nicht zu schließen. Um die Jahrhundertwende versuchte daher der bürgerliche Staat auch den Bereich der Freizeit der arbeitenden Jugend seinem administrativen Zugriff zu unterwerfen. Die ersten Erlasse zur *Jugendpflege* des Preußischen Ministers für Handel und Gewerbe regten die Bildung von Sonntagsheimen für Lehrlinge, Jünglingsvereinen und Volksbibliotheken an. Es gelte, so heißt es zur Kenntnis der Regierungspräsidenten und des Berliner Polizeipräsidenten, "die gewerbliche männliche Jugend tunlichst vor mancherlei Gefahren zu bewahren, die ihr heute drohen, wenn sie sich selbst überlassen bleibt" („Centralblatt“ 1905:770ff.).

Mit einem Erlaß vom 25. Juli 1908 versuchte der Handelsminister die Fortbildungsschule zum organisatorischen Mittelpunkt der Jugendpflege zu machen, doch dieser Versuch musste angesichts der noch schwachen Position dieser Schule fehlschlagen. Im Jahre 1911 wurde daher die Jugendpflege auf den Kultusminister übertragen und organisatorisch wie finanziell verselbständigt: es entstanden eigene zentrale Institutionen für die Jugendpflege, und die

Mittel für die großzügige Finanzierung spezieller Maßnahmen wurden kräftig aufgestockt (vgl. „Centralblatt“ 1911:276ff.).

Die Fortbildungsschule behielt gleichwohl – bis hinein in die Zeiten der Berufsschule – eine nicht unwichtige Funktion innerhalb der staatlichen Jugendpflege, setzte sich mit ihren diesbezüglichen Aktivitäten allerdings immer mehr in eine krasse Gegenposition zu den objektiven politischen und sozialen Interessen ihrer Schüler (vgl. Verwaltungsberichte ..., II - V). Dies wurde besonders deutlich, als die Jugendpflege in zunehmendem Maße zu einem Kampfinstrument gegen die proletarische Jugendbewegung degenerierte, die seit 1908 von Sozialdemokratie und Gewerkschaften organisatorisch abgeschirmt wurde und unter diesem Schutz zu einer Massenbewegung geworden war (vgl. Korn 1922; Zwerschke 1963). Doch zu dieser Zeit – nach 1900 – zeichnete sich für die weitere Entwicklung der Fortbildungsschule längst ein ganz anderes Programm ab, das nicht auf die Freizeit der unterbürgerlichen Jugendlichen sondern auf die Sozialisation für ihre Rolle in der Berufs- und Arbeitswelt zielte.

### *1.3 Die Steuerungsinstrumente der Fortbildungsschulpolitik: Schulpflicht und Lehrplan*

Nahezu exakt auf den Beginn der Großen Depression bezogen, begann 1873 eine Gründungswelle sog. "allgemeiner" Fortbildungsschulen. Sie setzte in Sachsen mit dem Gesetz vom 26.4.1873 – betreffend das Volksschulwesen – ein, das u. a. eine dreijährige Fortbildungsschulpflicht für männliche Jugendliche dekretierte (vgl. Thyssen 1954:69ff.). Im Jahre 1874 folgten Baden, Hessen, Sachsen-Weimar und Sachsen-Coburg, in den nächsten Jahren eine ganze Reihe weiterer Staaten. Preußen, in dem ein Unterrichts- bzw. Schulgesetz aufgrund des politischen Patts im Abgeordneten- und Herrenhause nicht zustande zu bringen war, stützte sich bezüglich der Fortbildungsschulpflicht – wie einige andere Staaten auch – auf die §§ 106 und 142 der Reichsgewerbeordnung. Danach *konnten* durch Ortsstatut gewerbliche Lehrlinge und jugendliche Arbeiter zum Besuch der Fortbildungsschule verpflichtet werden, eine Maßnahme, zu der sich i. d. R. aber nur finanziell gut gestellte Gemeinden und Großstädte bereit fanden (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985:13ff.).

Ab 1874 gewährte das preußische Kultusministerium für die Errichtung und Unterhaltung von Fortbildungsschulen den Gemeinden zwar finanzielle Unterstützung, deren Umfang war indes bis in die 90er Jahre eher kümmerlich und kam zudem vorzugsweise den "reichen" Gemeinden zugute, die auch ohne diese Subvention in der Lage gewesen wären, Fortbildungsschulen zu finanzieren.

Trotzdem markieren die "Grundzüge für die Einrichtung gewerblicher Fortbildungsschulen" vom 17. Juni 1874 nebst Finanzierungserlass zumindest den Beginn einer stärkeren staatlichen Einflussnahme auf die Gestaltung des Fortbildungsschulwesens in Preußen (vgl. „Centralblatt 1874:490ff.). Durch die Bekräftigung der ortsstatutarischen Grundlagen, organisatorisch-inhaltliche Vorgaben und die Verpflichtung der Gemeinden zur Beteiligung an der Finanzierung dieser Schulen wurde erstmals ein fester Rahmen für die "gewerbliche" – in Wirklichkeit jedoch "allgemeine" – Fortbildungsschule abgesteckt, der bezüglich Schulpflicht, Trägerschaft und Finanzierung in den folgenden Jahrzehnten laufend den sich verändernden Verhältnissen angepaßt wurde (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985:12ff. und 20ff.). So wurden 1891 die Handelslehrlinge in die Fortbildungsschulpflicht einbezogen, 1900 die weiblichen Handlungsgehilfen und -lehrlinge und 1911 die weiblichen Arbeiter unter 18 Jahren.

Die Fortbildungsschule war insofern eine "allgemeine", als man (1.) mit ihrer Hilfe einen weiteren allgemeinen Schulzwang für unterbürgerliche Jugendliche über die Volksschule hinaus durchzusetzen versuchte und als man (2.) die *allgemeinen* Lehrinhalte der Volksschule für sie zum didaktischen Orientierungspunkt machte. Ihr Charakter als unselbständiger Aufbau der Volksschule drückte sich weiterhin darin aus, dass die Fortbildungsschule auf die Gebäude und Räume der Volksschule verwiesen war und auch im wesentlichen auf deren Lehrerschaft (vgl. Thyssen 1954:96ff ).

Wie die preußischen Fortbildungsschulerlasse von 1874, 1884 und 1897 zeigen (vgl. Bruchhäuser/Lipsmeier 1985: 162f., 164ff. und 168ff.), wurde als Ziel dieser Schule zwar "die Erhöhung der Gewerbstüchtigkeit" proklamiert, was indes nicht viel zu besagen hatte, da man sich von der klassischen Struktur des Volksschullehrplans mit der Ausrichtung auf Lesen, Schreiben, Rechnen und Realien nicht zu lösen vermochte. Die allgemeine Fortbildungsschule

dürfte inhaltlich eher von der gesellschaftspolitischen Funktionalisierung geprägt gewesen sein, die die offizielle Politik und die beschriebenen bürgerlichen Gruppierungen als Erwartung mit ihr verbanden. Dies läßt sich auch aus heutiger Sicht noch belegen, wenn man (1.) die damals gebräuchlichen *Fortbildungsschul-Lesebücher* analysiert (vgl. Greinert 1975:50ff.), (2.) den Umfang der auf spezielles Anstaltsrecht bezogenen *Disziplinarstrafen für Fortbildungsschüler* ermittelt (vgl. Greinert/Hanf 1981) und (3.) die sogenannten „Schulreden“ der *Fortbildungsschul-Rektoren* analysiert, die diese beispielsweise aus Anlass des Sedantages oder von Entlassfeiern von Fortbildungsschülern zu halten pflegten (vgl. Greinert 1975:61f.).

(1.) *Historisch gewordene Unterrichtswirklichkeit* ist zwar prinzipiell nicht mehr rekonstruierbar, indes läßt sich begründen, dass Schulbuch-Analysen sowohl aktueller wie auch historischer Provenienz wenigstens annäherungsweise Auskunft über Inhalte und Methoden von Unterricht geben können (vgl. hierzu z.B. Nitzschke 1966). Die allgemeine Fortbildungsschule kannte zudem – und das vereinfacht die Sache – nur ein Unterrichts-Medium, das Lesebuch, was bedeutet, dass das gesamte Curriculum – Lesen, Schreiben, Rechnen und die sogenannten Realien – sich an Lesestücken orientierte. Als leicht erkennbares inhaltliches Segment, das für normative Indoktrination allzu offen erscheint, findet sich im Rahmen der Realien die *Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde*, eine ideologieanfällige Perspektive für Lesestücke, von denen zu vermuten ist, dass mit ihrer Hilfe am ehesten anti-sozialistische, das heißt dem Klassenkampf dienende Beeinflussung befördert werden konnte.

Mit dem Anwachsen der sozialistischen Bewegung in den achtziger Jahren, das sich in stetig zunehmenden Wählerstimmen für die Sozialdemokratie in den Reichstagswahlen niederschlug, flammte die Diskussion um ein Thema wieder verstärkt auf, das schon früher im 19. Jahrhundert in den bürgerlichen Schichten breites Interesse gefunden hatte: das Thema „Volkswirtschaft und Schule“. Worum es dabei ging, vermittelt der Titel eines Aufsatzes von *Victor Böhmert*, einem bekannten Schweizer Nationalökonom: „Die Wirtschaftslehre als ein Mittel zur Lösung der sozialen Frage“ (vgl. Böhmert 1873). Nach seinen Ausführungen ist die Volkswirtschaftslehre vorzüglich geeignet, den sozialen Frieden und das Verständnis für die „wahren Volksinteressen“

zu fördern, durch Belehrungen über ihre Grundlagen und Gesetze, die vor allem in den entstehenden Massenschulen stattfinden sollten. Indes schon 1870 hatte der Vorsitzende der Königlichen Kommission für die gewerblichen Fortbildungsschulen in Württemberg, *Ferdinand Steinbeis*, die Gewerbeschulräte aufgefordert, dabei mitzuwirken, im Hinblick auf die nach dem Kriege wieder akut werdende Arbeiterfrage "richtige volkswirtschaftliche Begriffe in das Publikum (. . .) namentlich in die Arbeiterkreise" zu bringen (vgl. Gewerbeblatt aus Württemberg, Jg. 1870).

In der nachfolgenden pädagogischen Diskussion war man sich über zwei Dinge relativ schnell einig: zum einen, dass es tatsächlich gute Gründe gäbe, volkswirtschaftliche Belehrungen im Lehrplan von Schulen stärker zu verankern, zum anderen, dass für einen derartigen Unterricht in erster Linie die *Fortbildungsschule* der geeignete Ort sei – vor allem aufgrund des höheren Alters und der unleugbaren ideologischen Gefährdung ihrer Schüler. Insofern ist es fast selbstverständlich, dass die didaktische Diskussion über Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde – die Ende des 19. Jahrhunderts noch die Einheit von Gesellschaft und Staat begrifflich vermittelten – im wesentlichen von Fortbildungsschulleuten getragen wurde. Doch erhielt diese Diskussion aufgrund der besonderen Rolle der Fortbildungsschule sofort eine typisch ideologische Aufladung, die in einem Schreiben der *Kasseler Regierung* an die ihr unterstehenden Schulbehörden mit aller Deutlichkeit zutage tritt.

Als wesentliche Inhalte volkswirtschaftlicher Belehrung werden darin die folgenden Inhalte vorgeschlagen: die Bedeutung und historische Entwicklung des Eigentums, das die Sozialisten beseitigen wollen, dazu Männer der Arbeit, die sich durch eigene Kraft emporgearbeitet haben, und solche, die einen „hochherzigen Gemeinsinn“ dadurch beweisen, dass sie für das Wohl und die Bildung der Arbeiter wirken. Das Kapital sei im rechten Lichte zu betrachten, als eine der Arbeit keineswegs feindlich gegenüberstehende Macht; insbesondere sei jedoch darauf hinzuweisen, dass „die vorhandene *natürliche* Ungleichheit durch keine gekünstelte Gleichmacherei aus der Welt geschafft werden kann, daß ohne Fleiß und Sparsamkeit die von den Volksverführern versprochenen goldenen Berge sich als leere Vorspiegelungen erweisen; daß die Handarbeit mit der Kopfarbeit zusammengehen muß, daß

es ebenso ungerecht wie verkehrt ist, nur die Handarbeiter als eigentliche Arbeiter gelten zu lassen“ (vgl. dazu Greinert 1975:44).

Es ist also ganz klar, dass sich die Belehrungen in Volkswirtschaft und Gesetzkunde vor allem gegen die „Irrlehren der Sozialdemokraten“ richten, die liberal-bürgerlichen Verhältnisse dagegen als natürlich und unabänderlich darstellen sollten, und die möglichst konfliktfreie Integration der Unterschichten in den bürgerlichen Nationalstaat als einzig mögliche Lösung proklamierten. Das traditionelle Vehikel dieser normativen Indoktrination war bis dahin vor allem der Religionsunterricht gewesen. Seine dominierende Stellung in den Volks-, Armen- und Fabriksschulen seit den Zeiten des Frühkapitalismus und seine erneute Aufwertung in den *Stiehl'schen Regulativen* – preußische Erlasse von 1854, die die Einheit von Thron und Altar propagierten – weisen unverkennbar auf seine vorwiegend integrative Funktion hin. Der Religionsunterricht vertrat bis in die siebziger Jahre des neunzehnten Jahrhunderts gleichsam die Stelle der noch fehlenden Sozialpolitik.

Doch im Gegensatz zu den klaren Erwartungen der Politiker und im Vergleich zu manchem Lesebuch-Vorwort, in dem die „Bekämpfung der destruktiven Lehren“ und „anarchischen Tendenzen“ zum Programm erhoben sind, finden sich in den Lesebüchern kaum direkte Angriffe auf die Sozialdemokratie und ihre politischen Ziele. Diese Zurückhaltung beruhte wohl auf der pädagogischen Einsicht, dass jede Betonung einer offenen Bekämpfung von Sozialdemokratie und Sozialismus bei den Schülern möglicherweise eine gegenteilige Wirkung haben könnte. Die Autoren der Fortbildungsschul-Lesebücher verlegten sich jedenfalls lieber auf eine verdeckte Form der Indoktrination. Es ging darum, den Schülern ein Bild vom Menschen, von Staat und Gesellschaft sowie von Politik zu vermitteln, das die aktuellen Verhältnisse einer offensichtlichen Klassengesellschaft als vernünftig und gerecht, als naturgegeben und damit als unveränderlich erscheinen ließ.

Das typische Fortbildungsschul-Lesebuch – (vgl. z.B. das von *Gehrig/Stillke*, 6. Aufl. 1906) – beginnt mit dem Stand und Beruf des Handwerkers, charakterisiert sein Haus, sein Heim, seine Familie, beschreibt und begründet die sittlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Grundlagen des Gewerbes, um nach einem Kapitel über den Handwerker in Gemeinde und Staat mit Betrachtungen über die landesväterlichen Bestrebungen zur Hebung und Sicherung des

Gewerbestandes die oberste politische Ebene zu erreichen. In allen Büchern findet sich diese antiquierte Verabsolutierung der vorindustriell-ständischen Welt; die Industriegesellschaft und ihre – auch für die Schüler doch deutlich wahrnehmbaren – sozialen und ökonomischen Probleme werden ganz bewußt ausgeklammert.

Handwerkliches Berufsethos und die nationale Bedeutung des Mittelstandes als gesellschaftlicher Ordnungsfaktor werden so zu zentralen gesellschaftlichen und politischen Grundwerten verklärt, und der kaiserliche Obrigkeitsstaat wird als Garant von Glück und Wohlstand gepriesen. Die Geschlossenheit und Beständigkeit der Handwerkswelt, die in der Realität der fortgeschrittenen deutschen Industriegesellschaft inzwischen lediglich durch staatliche Schutzmaßnahmen aufrecht zu halten war, dient auf diese Weise als ideologische Grundfiguration, mit deren Hilfe sich der Klassenstaat gegen jede auf Veränderung zielende Kritik zu schützen suchte.

(2.) Beim Studium der *Rechtsvorschriften für die allgemeine Fortbildungsschule* fallen vor allem die umfangreichen und detaillierten Disziplinarbestimmungen auf, während Vorschriften über Schulorganisation und Unterricht eher vage gehalten sind. Nicht nur die Strenge der Strafen, die durch die Fortbildungsschule verhängt werden konnten, sind für eine pädagogische Institution erstaunlich, auch die Reichweite der Disziplinarbestimmungen ist ungewöhnlich: in Sachsen, Sachsen-Weimar und Schwarzburg-Sondershausen konnte beispielsweise mit ihrer Hilfe den Fortbildungsschülern die Teilnahme an politischen Veranstaltungen verboten werden, in Leipzig konnte die Fortbildungsschule bis zu 12 Stunden Gefängnisarrest verhängen (vgl. dazu Greinert 1975: 61).

Den Behörden gelang es praktisch nur, mit einer steigenden Zahl von Strafen die Schülerzahlen an allgemeinen Fortbildungsschulen von Jahr zu Jahr zu steigern. Die Strafstatistik der *Verwaltungsberichte* zeigt daher in lapidarer Kürze den wahren Charakter der Zwangsanstalt allgemeine Fortbildungsschule. Die Strafanzeigen gegen Arbeitgeber lagen beispielsweise in Berlin – das erst 1905 die allgemeine Fortbildungsschulpflicht einführte – bei durchschnittlich 300 pro Jahr im Zeitraum von 1907 bis 1913. Dagegen stieg die Kurve der Schülerstrafen in diesem Zeitraum steil an: 1907: 565; 1908: 968; 1909: 411; 1910: 800; 1911: 2.034; 1912: 2.241; 1913: 2.765 (vgl. Grei-

ner/Hanf 1981:05). Schon diese Zahlen verdeutlichen, dass die allgemeine Fortbildungsschule als pädagogisch erfolgloser Versuch eingestuft werden muss, "den Schülern gleichgültig, den Meistern lästig, den Lehrern ein Gegenstand vergeblicher Liebesmühe" wie es *Georg Kerschensteiner*, der bekannteste und erfolgreichste Reformers dieser Schule, drastisch formulierte (Kerschensteiner 1907b:106).

(3.) Große pädagogische und auch politische Hoffnungen verband man mit den „patriotischen Festen“ und sonstigen Feiern an den Fortbildungsschulen, die den Schülern nationales Bewußtsein vermitteln bzw. Zurückhaltung gegenüber den von den „Volkverführern versprochenen goldenen Bergen“ nahelegen sollten. Inwieweit sich der Grundtenor dieser Veranstaltungen mit den Zielen des Unterrichts deckte, kann man anhand der in größerer Zahl überlieferten *Schulreden, Sedanreden und Entlassungsreden der Schuldirektoren* belegen. Eine besonders anschauliche Sammlung derartiger Reden, die auch als repräsentativ für das gesellschaftliche Bewußtsein der Fortbildungsschullehrer und -pioniere gelten kann, liegt uns in dem Sammelband von *Emil Rasche* vor (vgl. Rasche 1897). Auch hier werden die ideologischen Grundmuster, wie sie in den Lesebüchern zu finden sind, reproduziert: die Anempfehlung kleinbürgerlicher Sekundärtugenden, das Festhalten am Alten und Bewährten, die Klage über die schlechten Zeiten und die Zuchtlosigkeit der Jugend, die Warnung vor den vaterlandslosen Sozialdemokraten, die Verherrlichung von Kaiser und Reich, die Apotheose der endlich erreichten nationalen Einheit, die durch kleinlichen Interessenkampf nicht aufs Spiel gesetzt werden darf (vgl. Greinert 1975:62).

War die allgemeine Fortbildungsschule überhaupt eine Schule, eine pädagogische Einrichtung, die das Ziel verfolgte, ihren Schülern zukunftsfähiges Wissen und nützliche Fertigkeiten zu vermitteln, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu fördern und ihnen einen pädagogisch begründeten sozialen Schutzraum zu bieten? Wie unsere Analyse zeigt, sicherlich nicht. Sie war nahezu in Idealform das, was die Soziologie als ein „Instrument sozialer Kontrolle“ definiert, das Machtinstrument einer Klassengesellschaft, deren nicht zu übersehende Auflösungserscheinungen ihr absehbares Ende ankündigten. Die allgemeine Fortbildungsschule, so der Berufspädagoge *Herwig Blankertz* in seinem zusammenfassenden Urteil über den institutionellen

Vorläufer der Berufsschule, "mißbrauchte die pädagogische Verantwortung im Dienste der herrschenden Klassen wie keine andere Schule der Zeit . . ." (Blankertz 1969: 131).

Trotzdem gibt es über die allgemeine Fortbildungsschule auch Positives zu vermelden: in ihrem Lehrplan vollzieht sich die Geburt eines Schulfaches, das heute in keiner öffentlichen Schule fehlt, nämlich des Faches *Gesellschaftskunde*, *Gemeinschaftskunde*, *Sozialkunde*, *Politikunterricht* oder wie seine wechselnden Bezeichnungen sich immer präsentierten. Anders als der „politische Unterricht“ in der Oberschicht-Schule Gymnasium, der Geschichtsunterricht, dessen Entwicklung die wachsende Einbeziehung bürgerlicher Schichten in das politische Geschehen begleitete (vgl. dazu Weniger 1926), ist der im engeren Sinne politische Unterricht in einer typischen Unterschicht-Schule ins Leben gerufen worden – allerdings nicht im Sinne von Aufklärung, sondern zuerst einmal im Sinne von normativer Indoktrination und Disziplinierung.

## 2. Ambivalente Reform: Mittelstandspolitik und Kerschensteiners Berufsschulvision

Die Umwandlung der allgemeinen Fortbildungsschule in eine am Beruf der Schüler orientierte pädagogische Institution wird von den „Klassikern“ der Berufspädagogik traditionell als schulorganisatorisches wie bildungsgeschichtliches Ereignis hohen Ranges gefeiert (vgl. Abel 1963b:92; Blankertz 1969:139). Ein pädagogischer Jahrhundertirrtum, so Blankertz, erfährt gewissermaßen seine fällige Korrektur: der Beruf als „Bildungszentrum“ ist wieder entdeckt, nachdem er über einhundert Jahre lang aus den Schulen verbannt war; die Pädagogik kehrt zur Berufserziehung zurück. Diese Sichtweise ist u. E. reichlich undifferenziert: sie ignoriert zum einen die beträchtlichen Anstrengungen zur Durchsetzung einer „realistischen“, auf die bürgerlichen Berufe bezogenen, Bildung im 19. Jahrhundert (vgl. Greinert 2003:23ff.), zum anderen übersieht sie, dass der Entstehungszusammenhang, in den die Fortbildungsschule als Vorläuferin der Berufsschule historisch eingebunden ist, unübersehbar politisch-pädagogisch reaktionäre Züge trägt.

Die Durchsetzung der beruflich orientierten Pflicht-Fortbildungsschule als Element des sog. Dualen Systems der Berufsausbildung präsentiert sich – wie dieses System selbst – aus der historischen Distanz einerseits eher als Nebenprodukt eines viel umfassenderen gesellschaftspolitischen Programms, nämlich der Mittelstandspolitik des Kaiserreiches. Andererseits markiert das Duale System – und so auch die Fortbildungsschule – im Vergleich mit der gescheiterten Durchsetzung eines „realistischen“ Bildungsweges für das mittlere Wirtschaftsbürgertum in Deutschland organisatorisch wie didaktisch einen völlig anders gearteten Neuansatz. Organisatorisch lehnt sich das Modell einer „dualen“ Berufsausbildung an das berufsständische Sozialisationsmuster der alten Handwerksausbildung an, und didaktisch blendet das Modell die moderne, von den Realschulen des 19. Jahrhunderts vorgegebene Orientierung an Mathematik und Naturwissenschaften aus und greift auf die überlieferten beruflichen Handlungsmuster zurück.

Mit dieser Abwendung der „Berufsbildung“ von der Tradition der Aufklärung verfestigte sich im deutschen Kulturraum ein qualifikatorischer „Sonderweg“, der bis in die Gegenwart führt. Voraussetzung dafür bildete die relativ unge-

brochene Weiterexistenz des alten Mittelstandes (Handwerk, Kleinhandel, Kleinbaurntum) in Deutschland nach den napoleonischen Kriegen. Im Gegensatz zu Frankreich, das im Zuge der Revolution von 1789 endgültig die Zünfte und Gilden auflöste und die Bildung von nicht-staatlichen Korporationen durch Gesetz untersagte, bestanden in Deutschland auch nach Einführung von Gewerbe- und Niederlassungsfreiheit die Selbstverwaltungsorganisationen des alten Mittelstandes weiter fort, allerdings ohne den bei den Zünften üblichen Zwangscharakter.

### *2.1 Die Reformchance: Mittelstandspolitik im deutschen Kaiserreich*

Die Einführung der Gewerbefreiheit war in Deutschland von vornherein von politischen Kompromissen gegenüber dem alten Mittelstand geprägt und erreichte erst mit der *Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes* (1869) – die ab 1871 für das gesamte Reich übernommen wurde – eindeutig wirtschaftsliberale Qualität. Seit 1848 wurde zudem die deutsche Gewerbepolitik von einer organisierten und stets protestbereiten Handwerkerschaft begleitet, deren „Soziales Parlament“, der „Allgemeine Handwerker- und Gewerkekongreß“ (15.07.-15.08.1848), sowohl der Frankfurter wie der preußischen Nationalversammlung seine gewerbepolitischen Forderungen bzw. mittelständischen Sonderwünsche übergeben konnte (vgl. Greinert 1999:39ff.).

Die entscheidende (dritte) Phase konzentrierten handwerklichen Protestes gegen die sozialen und ökonomischen Folgen der Industriellen Revolution in Deutschland setzte 1873 ein. Unmittelbarer Auslöser der sog. „Mittelstandsbewegung“ bildeten nun einerseits die „Große Depression“ nach den spekulativ überzogenen Gründerjahren nach 1871, zum anderen die neue, jetzt wirklich wirtschaftsliberale Gewerbeordnung des Reiches, ein Zugeständnis Bismarcks an seine bürgerlichen politischen Verbündeten, die Nationalliberalen. Löste schon dieses Gesetz bei Handwerk und Kleinhandel ökonomisch motivierte Existenzangst aus, so wurde die langanhaltende Wirtschaftskrise nach 1873 vollends Anlaß zu panikartigen politischen Aktivitäten im Mittelstand (vgl. Winkler 1971).

Im Handwerk artikulierte sich das politische Programm der Mittelstandsbewegung nach 1873 zunächst in den Forderungen des „Vereins selbständiger

Handwerker und Fabrikanten“. Man verlangte vom Gesetzgeber vor allem die Einführung von Gewerbe- oder Handwerkskammern, von gewerblichen Schiedsgerichten, von obligatorischen Fortbildungsschulen und fachgewerblichen Korporationen (Innungen). Die zünftlerische Tendenz dieses Programms erhielt dann nach 1878, nach dem zweiten konjunkturellen Einbruch im Zuge der Großen Depression, weiteren Auftrieb und kam auf der „Allgemeinen Deutschen Handwerkerversammlung“ in Magdeburg (1882) voll zum Durchbruch. Die Versammlung sprach sich für den Großen Befähigungsnachweis – der die Führung eines Handwerksgeschäftes an den Meistertitel bindet – und die obligatorische Zwangsinnung aus, Forderungen, die der auf dem Kongreß gegründete „Allgemeine Deutsche Handwerkerbund“ in den folgenden Jahren politisch durchzusetzen versuchte (vgl. Greinert 1975:64ff.).

Diese Forderungen stießen vor allem bei der Regierung auf Bedenken, weil bei ihrer Erfüllung die wirtschaftliche Expansion gefährdet erschien. Starke Kräfte in der Exekutive, vor allem aber im Parlament, waren nach 1878 jedoch von den bis dahin gültigen liberalen Grundsätzen der Wirtschaftspolitik abgerückt und hatten sich eine protektionistische Grundhaltung zu eigen gemacht, die die Unterstützung der mittelständischen Wünsche begünstigte. Und so setzte die Reichstagsmehrheit aus Konservativen, Zentrum und Teilen der Nationalliberalen, die sich 1879 vom Freihandel abgewandt hatten, zwischen 1878 und 1897 – und dann noch einmal 1908 – neben einigen Novellen zum Schutze des Detailhandels eine Reihe von Gewerberechts-Novellen durch, die das Maximalprogramm der Handwerkerbewegung zwar nicht voll erfüllten, jedoch eine deutliche Bevorrechtigung des Handwerks im wirtschaftlichen Bereich auf Kosten Dritter – vor allem der Konsumenten – legalisierten (vgl. Winkler 1972).

Die wichtigste Novelle, das sog. „Handwerkerschutzgesetz“ von 1897, ermöglichte zur Wahrnehmung der gemeinsamen Interessen der selbständigen Handwerker die Einrichtung von Handwerkskammern als Körperschaften des öffentlichen Rechts und schuf das Institut der „fakultativen Zwangsinnung“, das bei Mehrheitsbeschluß der Innung die Verbindlichkeit nach sich zog. Der „Große Befähigungsnachweis“ wurde zwar 1890 vom Reichstag beschlossen, scheiterte indes am Einspruch des Bundesrates. Als ein nicht ganz adäquater Ersatz sozusagen, wurde 1908 der sog. „Kleine Befähigungsnachweis“ Ge-

setz: die Ausbildung von Lehrlingen durften fortan nur noch geprüfte Meister besorgen (vgl. Greinert 1998:42ff.).

Die Gewerbeordnungs-Novelle von 1897 war jedoch nicht nur das wichtigste Gesetz des Kaiserreiches im Hinblick auf die Neuorganisation und Stabilisierung des deutschen Handwerks, mit ihr wurde gleichfalls das traditionelle handwerkliche Ausbildungsmodell weitgehend restituiert. Die Novelle regelte das Lehrlingswesen grundsätzlich neu: sie enthielt in den §§ 126-128 „allgemeine“ und in den §§ 129-132 „besondere“, d.h. nur auf die Lehrlingsausbildung im Handwerk bezogene Vorschriften, Bestimmungen, die eine langanhaltende Bevorrechtigung des Handwerks in der (quantitativ dominierenden) gewerblichen Berufsausbildung legalisierten und so das handwerkliche Modell der Berufsqualifizierung zum Vorbild der nicht-akademischen Berufsausbildung in Deutschland überhaupt machten (vgl. Stütz 1969).

Die GO-Novellen von 1897 und 1908 werden heute allgemein als die *Grundpfeiler des Dualen Systems der Berufsausbildung* in Deutschland angesehen. Dieses Qualifikationsmodell – das muß man festhalten – entsprang weder den Bedürfnissen der wirtschaftlich entscheidenden Kräfte in Deutschland um 1900, der „Großen Industrie“ (Marx), noch steht es in der Tradition der aufklärerischen Bildungsmuster. Es verkörpert eher – wie der Berufspädagoge *Wolfgang Lempert* meint – „ein Produkt der Reaktion gegen den Sozialismus, die die damals führenden Gruppen des Adels und des Großbürgertums mit den kleinen Gewerbetreibenden verband“ (Lempert 1971:114). Diese Einschätzung deckt sich mit den Thesen des Historikers *H. A. Winkler*, der für die Mittelstandspolitik des Kaiserreiches die treffende Bezeichnung des „innenpolitischen Rückversicherungssystems“ geprägt hat. Er sieht dieses System wechselseitiger Rückversicherung der „staatserhaltenden Kräfte“ gegenüber sozialrevolutionären Erschütterungen und parlamentarischer Majorisierung charakterisiert durch die Verflechtung eines sich überparteilich gebenden, nach der Verfassung von parlamentarischen Mehrheiten unabhängigen Staatsapparates mit privilegierten gesellschaftlichen Machträgern.

Die Einbeziehung des alten gewerblichen Mittelstandes in dieses System erfolgte angesichts der politischen wie ökonomischen Machtlosigkeit dieser Schicht durch einen „Akt von Refeudalisierung“, d.h. über die Restauration spezifischer ständischer Organisationsformen und Privilegien (vgl. Winkler

1972:57ff.). Über Ziel und Funktion der Mittelstandspolitik gab es insofern keine Zweifel: „Der Mittelstand ist das beste und stärkste Bollwerk gegen die rote Flut, und wer für den Mittelstand kämpft, kämpft gleichzeitig gegen den Umsturz“ – so der preußische Landtagsabgeordnete *Schröder-Kassel* auf dem nationalliberalen Parteitag von 1910 (vgl. Greinert 1975:68).

Kann man die Wiederbelebung der handwerklich-ständischen Berufsausbildung als eine konservativ-klerikale Variante von Mittelstandspolitik einordnen, so muß man den Versuch, die *Fortbildungsschule* als Ergänzung der handwerklichen Betriebslehre durchzusetzen, als ihre liberale Variante bezeichnen. Liberal orientiert war schon das wichtigste Beförderungsinstrument dieses Versuchs, der „Deutsche Verein für das Fortbildungsschulwesen“, der spätestens ab 1896 das zentrale Sammelbecken für alle an der Fortbildungsschule interessierten Stadtverordneten, Bürgermeister, Verwaltungsbeamten, Politiker, Schuldirektoren und Exponenten volkspädagogischer Institutionen wurde. Auf den seit 1896 stattfindenden „Fortbildungsschultagen“ wurden die bedeutenden Reformsignale für diese Schule gesetzt, das entscheidende auf dem *IV. Deutschen Fortbildungsschultag in Frankfurt am Main* im Jahre 1899 mit der Forderung, dass die Fortbildungsschule *aus wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Gründen nach ihrer äußeren wie inneren Organisation eine „Berufsschule“ sein müsse* (vgl. Greinert 1998:52ff.).

Die Kräfte im Deutschen Verein, die über seine strategische Ausrichtung entschieden, waren sich indes bezüglich der ökonomischen Wirkung der Gewerbe-rechtsnovelle von 1897 nicht unbedingt einig. Noch auf dem *III. Fortbildungsschultag* 1898 setzte der *Magdeburger Stadtrat Carl Max Sombart*, zweiter Vorsitzender des Vereins, die Versammlung in nicht geringes Erstaunen, als er sich von der dominierenden konservativ-klerikalen Variante der Mittelstandspolitik in typisch liberaler Manier distanzierte. Die Handwerkerfrage, so Sombart, sei in erster Linie eine *Bildungsfrage*. Die neue Novelle bezeichnete er als das Resultat „demagogischer Umtriebe“ von Politikern und Handwerkern, die der wirtschaftlichen Entwicklung gegenüber blind und taub zu sein scheinen, und die dem Handwerkerstand nur ein bequemes Alibi verschafften, das ihn eigener Anstrengungen zur Verbesserung seiner sozialen und ökonomischen Lage wiederum enthebe (vgl. Bericht in „Die Deutsche Fortbildungsschule“ 7(1898):312ff.).

Doch die Mehrheit des Deutschen Vereins, als deren Sprachrohr der Magdeburger Fortbildungsschulrektor *Theodor Scharf* sich profiliert hatte, versprach sich durchaus positive Auswirkungen von der Novelle und setzte sich spätestens 1899 mit dem in Frankfurt gefassten Beschluss durch. Betrachtet man diesen Vorgang vom politischen Standpunkt aus, so bedeutet das Votum des Deutschen Vereins für eine Umwandlung der allgemeinen Fortbildungsschule in eine beruflich orientierte Schule sein Einschwenken auf die Linie der Mittelstandspolitik des Kaiserreiches. Schon auf den Fortbildungsschultagen von 1897 und 1898 wurde von führenden Vereinsmitgliedern – mit deutlichem Bezug auf die durch die GO-Novelle von 1897 veränderte Situation in der Lehrlingsausbildung – versucht, das Verhältnis Handwerk – Fortbildungsschule neu zu bestimmen. Eine organisatorisch wie didaktisch reformierte Fortbildungsschule wurde nun als „Faktor der Hilfe“ für das Handwerk empfohlen, als eine Institution, die „einen Kommentar zur Werkstatt“ liefern könne, und daher auch vom Handwerk akzeptiert werden würde (vgl. Bericht in „Die Deutsche Fortbildungsschule 8 (1899):332f.).

## 2.2 *Die Staatsbürgererziehung als Berufserziehung: Kerschensteiners Berufsschulidee*

Zur endgültigen Durchsetzung der vom „Deutschen Verein für das Fortbildungsschulwesen“ propagierten Reformstrategie haben entscheidend die pädagogische Phantasie und das politisch-organisatorische Geschick des Münchener Stadtschulrates *Georg Kerschensteiner* beigetragen. Kerschensteiner, dem von seinem Amtsvorgänger u.a. die Aufgabe der Reorganisation des Münchener Fortbildungsschulwesens hinterlassen worden war, gelang zweierlei: erstens konnte er das von den Reformern favorisierte eigenständige, beruflich orientierte Fortbildungsschulmodell in seiner Heimatstadt München nach 1900 praktisch durchsetzen, zweitens gelang es ihm, eine schlüssige Legitimationsgrundlage für die neue Schule zu formulieren, zwei Leistungen, die ihn schlagartig zur politischen und geistigen Leitfigur der Fortbildungsschulbewegung in Deutschland werden ließen und seinem Modell einer effizienten Jugendschule weltweiten Ruhm verschafften. Seine Reisen bis nach Rußland und in die Vereinigten Staaten (vgl. Knoll 1993) sowie die zahlreichen Übersetzungen seiner Schriften – u.a. ins Japanische – belegen seinen

enormen Wirkungskreis, nicht zuletzt die zahlreichen Versuche im Ausland, sein Fortbildungsschulmodell zu kopieren – meist allerdings ohne durchschlagenden Erfolg wie beispielsweise in England oder in den USA.

Kerschensteiner beantwortete die um die Jahrhundertwende wieder verstärkt diskutierte Frage, wie (vor allem) die männliche unterbürgerliche Jugend für den bürgerlichen Nationalstaat zu gewinnen sei, unkonventionell, aber bündig: durch Berufserziehung. In seiner bekannten – von einer *Erfurter Akademie* preisgekrönten – Schrift „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“, die verbreitet als die Gründungs- bzw. Geburtsurkunde der Berufsschule bezeichnet wird, entwarf er das politisch-pädagogische Programm einer Staatsbürgererziehung, deren „Kern- und Angelpunkt“ die Reform der Fortbildungsschule bilden sollte, d.h. ihre Ausgestaltung zu einer didaktisch am Berufsprinzip orientierten Pflichtschule. Erziehung zu Arbeit und Beruf – so der Kern der Berufsschultheorie Kerschensteiners – ist für die handarbeitende Unterschicht zugleich das Medium der politischen Erziehung. Nur die Berufserziehung fördert die Entwicklung jener bürgerlichen Tugenden, die als Grundlage aller höheren sittlichen Bildung zu betrachten sind – Gewissenhaftigkeit, Fleiß, Beharrlichkeit, Selbsterüberwindung und „die Hingabe an ein tätiges Leben“ – sowie gleichzeitig auch als das Fundament aller notwendigen und wichtigen Staatsbürgertugenden (vgl. Kerschensteiner 1901).

Während der „Deutsche Verein für das Fortbildungsschulwesen“ sich letztlich doch die konservativ-klerikale Auffassung von Mittelstandspolitik zu eigen machte, zeichnet sich die diesbezügliche Haltung von Kerschensteiner durch eine gewisse Ambivalenz aus. Dies läßt sich vor allem an zwei Reden zeigen, die er zur Mittelstandspolitik gehalten hat, und natürlich auch an der Preisschrift. Kerschensteiners Haltung in der Mittelstandsfrage ist, wie gesagt, geprägt von liberalen Grundsätzen. In seiner ersten *Reichstagsrede* zu diesem Thema (1912) distanzierte er sich gleich zu Anfang von dem politisch dominierenden Sozialprotektionismus, der für ihn nur „Mitleidspolitik“, „Schutzmauerpolitik“ und „Kampfpolitik gegen die Sozialdemokratie“ mit durchaus zweifelhaftem Ausgang ist. Er dagegen gründet seine Überlegungen, wie er betont, auf „große Gesichtspunkte“, speziell auf den Gedanken einer „gesunden Entwicklung des Staates“, die nach seiner Ansicht dann gegeben ist, wenn ein Staatswesen eine möglichst große Anzahl wirtschaftlich unabhängiger

ger Menschen in sich vereinen kann. So gesehen, liegt die Rettung des alten verfallenden Mittelstandes sehr wohl im objektiven Staatsinteresse, und der Staat sollte folglich auch die Mittel zu dessen Rettung bereitstellen. Gemäß liberalen Maximen können dies jedoch nur Mittel zur Selbsthilfe sein, nach Kerschensteiners Empfehlung: „eine gründliche Erziehungspolitik“.

Als Schwerpunkte dieser auf die Bedürfnisse des gewerblichen Mittelstandes bezogenen Erziehungspolitik markiert Kerschensteiner die Reform der Mittel- und Volksschulen und eben auch die der Fortbildungsschule. Wenn es gelänge, die Lehrlingsausbildung mit Hilfe einer entsprechend umorganisierten Fortbildungsschule wieder auf ein achtenswertes Niveau zu bringen, dann wäre nach seiner Meinung eine der Kardinalfragen der Mittelstandspolitik beantwortet. „Die Fortbildungsschule“, so Kerschensteiners Folgerung und Empfehlung, „ist die beste Mittelstandspolitik . . .“ (vgl. Kerschensteiner 1912).

Wenn auch Kerschensteiner über Methoden und Wege der Unterstützung des Mittelstandes, besonders des Handwerks, fortschrittlichere Vorstellungen hatte als die herrschenden konservativen Kräfte, so teilte er doch deren Auffassungen bezüglich Sinn und Zweck dieser Politik. Dass Mittelstandspolitik notwendig sei, um die bestehende Staats- und Gesellschaftsordnung zu stabilisieren und dem Anwachsen der Sozialdemokratie entgegenzuwirken, diese politische Devise war auch für ihn eine Selbstverständlichkeit. Vor allem in den ersten Auflagen der Preisschrift – in politischen Nuancen veränderte er die Auflagen bis zur zehnten im Jahr 1931 – schimmern die Grundprinzipien des sozial differenzierten Klassenstaates mehrfach durch, so in der Überzeugung, dass „die oberen Stände . . . die Erzieher des Volkes (sind und bleiben, d. Verf.)“, dass die Massen folglich “in der stetigen Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit“ zu erziehen seien. Auch die entschiedene Ablehnung von Sozialdemokratie und Gewerkschaften, die in den frühen Auflagen der Preisschrift oft deutlich wird, ist in diesem Zusammenhang zu nennen (vgl. dazu Schulz 1919:146ff.). Unseres Erachtens geht die Annahme fehl, darin nur eine Konzession an die konservativ eingestellte *Erfurter Akademie* – die den Preis ausgelobt hatte – zu sehen. Kerschensteiner hat als politischer Mandatsträger des liberalen Bürgertums in verschiedenen Wahlreden diese Ablehnung bekräftigt.

Besonders seine überlieferte vierte Wahlrede, die den Untertitel „Die Quellen der roten Flut“ trägt, läßt deutlich erkennen, dass Kerschensteiner als typischer Vertreter einer liberalen Partei dem Anliegen der Arbeiterbewegung nicht wirklich gerecht zu werden vermochte. Wenn er auch die Sozialdemokratie als „ehrlche Arbeitnehmerpartei“ zu akzeptieren bereit ist, wenn er auch eine großzügige, von allen politischen Hintergedanken freie Sozialpolitik befürwortet, so gibt es für ihn doch keine Alternative zum feudalbürgerlichen Klassenstaat, wie ihn das Deutsche Kaiserreich nach 1871 zweifellos verkörperte. Dieses Staatsgebilde ist für ihn in erster Linie „Kulturstaat“, hat also – nach typisch deutscher bildungsbürgerlicher Auffassung – die rein machtpolitische Sphäre hinter sich gelassen. Die Sozialdemokratie wurde von Kerschensteiner akzeptiert, soweit sie sich für die unmittelbaren sozialen und ökonomischen Rechte und Interessen der Arbeiterschaft einsetzte, sie wurde von ihm indes unnachsichtig bekämpft, soweit sie für eine politisch-revolutionäre Überwindung der herrschenden Staats- und Gesellschaftsordnung eintrat.

Kerschensteiner gibt sich damit gerade unter gesellschaftspolitischer Perspektive als Exponent des „autoritären Wohlfahrtsstaates“ zu erkennen – wie *Ralf Dahrendorf* das Deutsche Kaiserreich einmal charakterisiert hat. Dieser Staat war keine Despotie, er war auch ernstlich um die Wohlfahrt seiner Untertanen besorgt; die Bürger durften – innerhalb gewisser Grenzen – auch über Politik reden, auch entsprechende Wünsche äußern, aber das politische Handeln blieb den wenigen dazu Berufenen vorbehalten (vgl. Dahrendorf 1965:73ff.). Die Entfaltung des Untertanen zum vollen Staatsbürger mit allen Rechten dieser Sozialfigur, dies erlaubte dieser Staat nicht, schon gar nicht den Angehörigen der unterbürgerlichen Schichten, zu denen die Fortbildungsschüler ja zweifellos gehörten.

Die gesellschaftspolitischen Maximen der Mittelstandspolitik haben sich in der Berufsschulkonzeption und in der „Theorie“ der beruflichen Bildung bei Kerschensteiner jedoch auch in erkennbar ideologischen Verzerrungen niedergeschlagen, die die eigentliche Basis seiner politischen Pädagogik betreffen, nämlich in seinem religiös beeinflussten ständischen Berufsbegriff. Die Ineinsetzung von beruflicher und staatsbürgerlicher Erziehung, die Kerschensteiner in der Preisschrift und in den so genannten „Begriffsschriften“

vornimmt, wird überhaupt erst vor dem Hintergrund der damaligen Neubelebung des ständischen Berufsgedankens verständlich. Dieser hatten sich potente politische Gruppen angenommen, die auch sonst die Forderungen des Mittelstandes, besonders des Handwerks, tatkräftig unterstützten: bestimmte Fraktionen des *Vereins für Socialpolitik* wirkten in diesem Sinne, der *Evangelisch-soziale Kongreß* und der *Volkverein für das katholische Deutschland*, die wichtigste Vereinigung der katholisch-sozialen Bewegung. Im Jahre 1900 trat noch die *Gesellschaft für soziale Reform* hinzu (vgl. Greinert 1975:67). Auch die für Kerschensteiner unmittelbar wahrnehmbare Umwelt dürfte seine Berufsauffassung beeinflusst haben: München war um 1900 noch keine Industriestadt, Handwerk und Kunst bestimmten nach wie vor weitgehend seine Ökonomie und seine soziale Kultur.

Beruf im ständischen Sinne meint ja nicht nur die technische Qualifizierung für eine Erwerbstätigkeit, er umfaßt darüber hinaus das Hineinwachsen in den ständisch geprägten Lebens- und Denzusammenhang; im Grunde erfährt er erst damit seine eigentliche Bestimmung. „Berufsbildung“ in diesem Sinne hat stets auch eine politisch-soziale Dimension; sie zielt stets auch auf gesellschaftliche Integration, d.h. sie markiert eine umfassende Vorbereitung auf den Eintritt in ein hierarchisch-ständisch geprägtes Gemeinwesen. Genau um diese integrative Funktion der Berufsbildung ging es letztlich Kerschensteiner. Seine Überlegungen zur Reform der Fortbildungsschule setzen ja nicht bei der Frage an, wie der (männliche) Nachwuchs am zweckmäßigsten im Hinblick auf die Qualifikationsbedürfnisse einer Industriegesellschaft auszubilden sei, sondern bei dem Problem, wie diese Klientel politisch am besten für den bürgerlichen Nationalstaat zu gewinnen sei. Die gerade wieder aktualisierte Handwerkspädagogik mit ihrem auf reine Funktionalität gegründeten Erziehungsbegriff konnte hier weiterhelfen: sie garantierte vor allem eine feste Einbindung des Individuums in bestimmte Funktionen beruflicher – und damit auch sozialer – Art und rechtfertigte außerdem die hierarchisch-ständische Fixierung und Bewertung der einzelnen Gruppen im gesellschaftlichen Raum.

Dass die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung bei Kerschensteiner, reduziert man sie auf ihren politischen Kern, einen durchaus problematischen Charakter aufwies, hatten zwei sozialdemokratische Schulpolitiker, *Heinrich Schulz*

und *Julius Bruhns* schon damals begriffen. Beide erkannten die sozialpolitische Notwendigkeit und den pädagogischen Nutzen der beruflich orientierten Pflichtfortbildungsschule ausdrücklich an, waren auch bereit, die pädagogisch-organisatorische Leistung des Münchner Stadtschulrates zu würdigen. Diese positive Bewertung der Fortbildungsschule bezog sich allerdings nur auf ihre ökonomische Dimension, auf ihre Rolle als ein Instrument der Erwerbsqualifizierung. „Soweit die Erziehung der Fortbildungsschüler zu brauchbaren Arbeitern in Betracht kommt“, so Bruhns, „gehen (. . .) die Interessen der Arbeiter und der Kapitalisten ein ganzes Stück zusammen“, soweit sie allerdings als Instrument „staatsbürgerlicher Erziehung“ fungiere, so sei ihr von sozialdemokratischer Seite eine klare Absage zu erteilen. Auch *Heinrich Schulz*, neben *Clara Zetkin* damals der bekannteste sozialdemokratische Bildungspolitiker, zog an dieser Stelle den klaren Trennstrich: „Kerschensteiner will eben an der Klassenscheidung der Menschheit nichts ändern,“ so sein Verdikt, „es soll nach ihm Herrschende und Beherrschte auch in alle Zukunft hinein geben. Nur will er, dass die Beherrschten soviel staatsbürgerliche Einsicht erwerben, dass sie sich *willig* in den Dienst der Herrschenden stellen, sie sollen nicht dumme und blinde, wohl aber wohltemperierte, vernünftige und arbeitstüchtige Ausbeutungsobjekte sein.“ Die ganze staatsbürgerliche Erziehung, so sein vernichtendes Urteil, „ist in ihrem eigentlichen Wesen eine elende Heuchelei“ (vgl. Bruhns 1910; Schulz 1911:148ff.).

### *2.3 Die berufliche Fortbildungsschule: auf dem Weg zur öffentlichen Pflichtschule*

Nach 1900 wurde das Programm der beruflich organisierten Pflichtfortbildungsschule zur allgemein akzeptierten Leitlinie der Fortbildungsschulpolitik in Deutschland, wenn auch die administrative und organisatorische Umsetzung der neuen „Bildungsidee“ nur langsame Fortschritte machte. Im größten Land des Reiches, in Preußen, setzte die Handelsverwaltung, der seit 1884 die Fortbildungsschulen administrativ zugeordnet waren, nach 1895 vor allem den pflichtmäßigen Besuch dieser Schulen mit strikten Mitteln durch. Zwischen 1895 und 1903 fällt der relative Schulbesuch in den freiwilligen (Handwerker)Fortbildungsschulen von rd. 44 Prozent auf rd. 22 Prozent und ist 1911 bei nur 6,31 Prozent angelangt, während in diesem Jahr 93,69 Pro-

zent der rd. 362.000 Fortbildungsschüler die obligatorische Form besuchten (vgl. Harney 1980:82f.). Diese radikale Liquidierung der freiwilligen Handwerker-Fortbildungsschulen zugunsten obligatorischer Fortbildungsschulen macht besonders *die politische Absicht* der Preußischen Handelsverwaltung deutlich, auf die Mehrheit der volksschulentlassenen männlichen Jugend, nicht nur auf die Handwerkslehrlinge, erzieherisch Einfluß zu gewinnen.

Das Instrumentarium, das der preußischen Handelsverwaltung zur Durchsetzung dieser Pflicht zur Verfügung stand, war nicht eben effizient. Da die Regierung aufgrund des andauernden politischen Patts zwischen Abgeordneten- und Herrenhaus kein Schulgesetz durchsetzen konnte, über das – wie in anderen deutschen Ländern – der Pflichtbesuch der Fortbildungsschule hätte schlicht gesetzlich verfügt werden können, mußte sich der Handelsminister auf die Paragraphen 106 und 142 der *Reichsgewerbeordnung* stützen, die es erlaubten, durch *Ortsstatut* die gewerblichen Lehrlinge und jugendlichen Arbeiter zum Besuch der Fortbildungsschule zu verpflichten. Dies faktisch auch zu tun, war aber nicht Sache der Zentralverwaltung, sondern Aufgabe der Städte und Gemeinden, die sich trotz staatlicher Zuschüsse vielfach aus Kostengründen dazu nicht entschließen mochten.

Es ist offenkundig, dass wirtschaftliche Zentren wie beispielsweise Berlin davor zurückscheuten, die Verfügungsgewalt von Handwerk, Handel und Industrie über die jugendliche Arbeitskraft durch die Statuierung des Fortbildungsschulzwanges einzuschränken. Der Schöpfer des fakultativen Fortbildungsschulwesens in Berlin, der Stadtschulrat *Heinrich Bertram*, hatte folglich auch die Freiwilligkeit des Fortbildungsschulbesuchs zum Dogma erhoben, dem Stadtverordnetenversammlung und Magistrat unerschütterlich anhängen. Der Kampf um die Einführung bzw. Abwehr der allgemeinen Fortbildungsschulpflicht dauerte daher auch entsprechend lange – von 1891 bis 1904. Dreimal (1891, 1897 und 1902) brachten die Sozialdemokraten in Berlin den Antrag ein, den Magistrat „zu ersuchen: in Gemäßheit des § 120, Absatz 3 der Gewerbeordnung den Entwurf eines Ortsstatuts vorzulegen, durch welches den männlichen Arbeitern unter 18 Jahren die Verpflichtung zum Besuch einer Fortbildungsschule auferlegt wird.“ Erst nach elf Jahren ging dieser Antrag an den Magistrat, der dann 1904 endlich das Ortsstatut zur Abstimmung präsentierte (vgl. Greinert/ Hanf 1981).

Die inhaltliche bzw. curriculare Korrektur verlief nicht zuletzt aufgrund dieser Hindernisse wesentlich langsamer. Erst 1907 wurden in Preußen durch Erlass Fachklassenbildung und fachliche Unterrichtsgestaltung angeregt. Den Durchbruch zu einem prinzipiell neuen und eigenständigen Curriculum brachten indes erst die „Bestimmungen über die Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher bzw. kaufmännischer Fortbildungsschulen“ vom 1. Juli 1911. Dieser Erlass – offensichtlich als zentrale Durchführungsverordnung des gescheiterten Fortbildungsschulgesetzes von 1911 konzipiert – enthält nun vollständig die neuen „bildungstheoretischen“, schulorganisatorischen und inhaltlichen Vorstellungen zur Fortbildungsschule wie sie vor allem bei Kerschensteiner formuliert sind. Er markiert letztlich die Durchsetzung des „Berufsprinzips“ auf dem Verwaltungswege gegen den Widerstand verbreiteter Kritik und bildet somit eine entscheidende Weichenstellung in Richtung Berufsschule. Die Verknüpfung von Staatsbürger- und Berufserziehung spiegelt sich vor allem im neuen zentralen Fach „Berufs- und Bürgerkunde“ der beruflichen Fortbildungsschule, das die Elemente Fachkunde, Geschäftskunde und Bürgerkunde zu integrieren versuchte, was indes schon zum damaligen Zeitpunkt den Verselbständigungstendenzen der Einzelfächer widersprach. Gleichwohl markiert dieses Konglomeratfach sehr deutlich das „Rollenmuster aus mittelständischer Berufsidentität und staatstreuer Grundeinstellung“, das Liberale und Regierungen spätestens seit Mitte der 90er Jahre des 19. Jahrhunderts als generelles Erziehungsmodell für die Klientel der Fortbildungsschule favorisierten (vgl. Harney 1980:139ff.).

## 2.4 Die Unterrichtswirklichkeit: Erziehung zur Berufsidentität und Staatstreue

Die „Berufs- und Bürgerkunde“, so heißt es im Erlass, hat die Aufgabe:

- a) *das Verständnis der Schüler für ihren Beruf nach Möglichkeit zu vertiefen und sie zu denkendem, pflichtbewußtem Arbeiten zu erziehen (Fachkunde);*
- b) *die für den einzelnen notwendigen Kenntnisse des geschäftlichen Lebens zu übermitteln (Geschäftskunde);*
- c) *den Zusammenhang des einzelnen und seiner Berufsarbeit mit dem Gemeinschaftsleben in Familie, Schule und Werkstatt, in Gemeinde, Staat und Reich zum Bewußtsein zu bringen, das Werden und Wesen wichtiger Einrichtungen des öffentlichen Lebens zu erklären, die Ehrfurcht vor der Verfassung und Rechtsordnung, die Liebe zu Heimat, Vaterland und Herrscher zu pflegen und Ziele für die freudige Mitarbeit im Staate vor Augen zu stellen (Bürgerkunde).*

Eine ausführliche Interpretation dieses didaktischen Modells findet sich in dem wichtigen „*Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen*“, das von *Alfred Kühne*, einem führenden Mitarbeiter im Preußischen Handelsministerium, 1923 und (in zweiter Auflage) 1929 herausgegeben wurde. *Theo Rabe* führt hier zu den einschlägigen Passagen der „Bestimmungen“ aus, dass das „Lehrgebiet >Beruf<“ als eine Einheit gelte. Innerhalb dieses Ganzen seien die Bildungsstoffe der Berufsschule bzw. Fortbildungsschule in zwei großen Kreisen angeordnet, „je nachdem sie mehr als Mittel der Steigerung der beruflichen Leistungsfähigkeit oder der Erziehung zum staatsbürgerlichen Handeln benutzt werden.“ Die Berufskunde als Teil des Lehrgebietes „Beruf“ sei jedoch nicht mit Fachkunde gleichzusetzen, diese bilde vielmehr von jener nur einen Teil. „Berufskunde im vollen Umfange verlangt die Auswahl berufskundlichen Bildungsgutes, das dem Zögling Gelegenheit gibt, vom begründeten Standpunkt seines Berufs aus die Zusammensetzung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu erfassen. Erst eine Berufskunde von diesem Umfange ermöglicht vom Schüler erleben zu lassen, wie der Beruf nicht nur ein Mittel persönlicher Befriedigung, sondern ein Stück eigenen Lebens, die Quelle eines verfeinerten Gefühls für Recht und

Pflicht, der Antrieb zu freudiger Dienstleistung im Gemeinschaftsleben von Beruf, Gesellschaft, Staat und Volk ist.“ Umgekehrt greife das Stoffgebiet der Bürgerkunde tief in das der Berufskunde hinein, es umfasse die Gesamtheit der Bildungsstoffe, die neben dem beruflichen Bildungsgut im engeren Sinne dem Berufstätigen Hilfe leisten sollen bei seiner Lebensgestaltung als Staatsbürger (vgl. Rabe 1929:126f.).

Die „gegenseitige Verschachtelung“ (Müllges) von beruflicher und staatsbürgerlicher Erziehung bereitete offensichtlich den fachkundigen Zeitgenossen schon Schwierigkeiten, das vorgegebene Konzept sprachlich klar und plausibel zu operationalisieren. In den Lehrplänen, die auf der Grundlage der Rahmenbestimmungen von 1911 erstellt worden sind (vgl. Greinert 1975:175), ist es daher durchwegs nicht gelungen, die drei Komponenten des Faches Berufs- und Bürgerkunde zu der verlangten Einheit zu verbinden. Die diesem Fach innewohnenden zentrifugalen Tendenzen haben sich von Anfang an weitgehend durchgesetzt: fach-, geschäfts- und bürgerkundliche Inhalte stehen in der Regel in den Lehrplänen unverbunden nebeneinander. Wenn man es so sehen will, so fand schon damals – läßt man die Lehrpläne als zentralen Beleg gelten – die didaktisch-methodische Verwirklichung der Kernforderungen von Kerschensteiners Berufsschul“theorie“ vorzugsweise auf verbaler Ebene statt: in Aufsätzen, Reden, Referaten und Verlautbarungen.

Hier konnte man sich konsequent geben; man konnte ein selbständiges Fach für die staatsbürgerliche Erziehung an der Fortbildungsschule ablehnen, sein Vertrauen in die Möglichkeit der „methodischen Ausnutzung der beruflichen Bildungsstoffe“ für die Ziele der staatsbürgerlichen Bildung äußern, und man konnte die Einrichtung von Schulwerkstätten in den Fortbildungsschule fordern, die Realisierung des von Kerschensteiner geprägten süddeutschen Berufsschulmodells. Doch die Wirklichkeit wurde von anderen Faktoren bestimmt. Die Verknüpfung von Fach- und Bürgerkunde überforderte die auf klare Fächertrennung gedrihte Lehrerschaft und auch die aus ihrer Mitte sich rekrutierenden Schulbuchautoren, die preußische Bürokratie stand der Einrichtung von Schulwerkstätten aus Rücksicht auf die Interessen des Handwerks strikt ablehnend gegenüber und für die aus bildungsfernen Schichten kommenden Fortbildungsschüler erschienen komplexe Unterrichtsinhalte nach der Meinung der Fortbildungsschullehrer von vornherein ungeeignet.

Die These, dass das didaktische Konzept der Staatsbürgererziehung in der beruflichen Pflichtfortbildungsschule wie es Kerschensteiner entwickelt hatte, auf gesellschaftlich nicht mehr tragfähigen Voraussetzungen beruhte, läßt sich indes weit besser anhand der überlieferten Schulbücher für diese Schule belegen. Der Versuch, einen ersten Überblick zu gewinnen, zeigt das folgende Tableau: neben einer Vielzahl neu entwickelter (1.) *Lesebücher* können eine Reihe von (2.) *Fachbüchern* festgestellt werden, für die Hand des Lehrers auch (3.) *Unterrichts-Handbücher und „Methodiken“*, die in Programm, Inhalt und Aufbau erheblich voneinander abweichen (vgl. Greinert 1975:92ff.).

Trotz des veränderten Lehrplans der Pflichtfortbildungsschule in Richtung der fortschreitenden Realisierung der sog. „Konzentrationsidee“, der zufolge der Beruf des Schülers im Mittelpunkt zu stehen hat, erfuhren Produktion und Verwendung von Lesebüchern für den Fortbildungsschul-Unterricht nach 1900 offenbar keine wesentliche Einschränkung. Allerdings gleichen diese neuen Lesebücher nicht mehr ihren Vorläufern, die in der allgemeinen Fortbildungsschule benutzt worden waren. Die Autoren waren in der Regel bestrebt, ihre Produkte der veränderten didaktischen Situation anzupassen, was bedeutete, dass sie den Lesestoff mehr zum Beruf des Schülers in Beziehung zu setzen, und den Aufbau der Bücher am Werdegang des Handwerkers auszurichten versuchten.

Den reformorientierten Autoren war jedoch klar, dass das Lesebuch in der zunehmend fachgewerblich organisierten Fortbildungsschule keine Zukunft mehr hatte, und so kamen nach 1911 in kurzer Folge Fachbücher zur Berufs- und Bürgerkunde auf den Markt. Doch bei diesen neuen Medien der Fortbildungsschule zeigt sich ganz deutlich die Problematik der Kerschensteiner'schen Staatsbürgerkunde, nun auf der Unterrichtsebene: einige der Fachbuchautoren versuchten – indes mit geringer Aussicht – das Gesamtfach Berufs- und Bürgerkunde irgendwie abzubilden, die meisten allerdings trugen der zentrifugalen Struktur dieser Konstruktion doch Rechnung, indem sie Bürgerkunde und Berufskunde von der gewerblich-technisch orientierten Fachkunde konsequent abtrennten. Eine ähnliche Tendenz läßt sich auch bei den Lehrerhandbüchern feststellen.

Aufgrund eines Vergleichs der Auflagenhöhen muß gefolgert werden, dass die Lesebücher im Unterricht der Fortbildungsschule auch noch nach 1900

gegenüber den Fachbüchern dominierten. Dies aus mehreren Gründen: zum einen ließen sich die fachgewerblich organisierten Schulen nur langsam durchsetzen, zuerst nur in den größeren Städten, zum anderen kannte die Pflichtfortbildungsschule – selbst da wo die neue Form realisiert wurde – noch keine ausgeformte Didaktik. Sie löste ihre Aufgabe daher „allgemeinberuflich“ (Monsheimer), das heißt ihr Lehrplan bezog sich auf Hauptberufsgruppen (z.B. Bauberufe) und ließ Einzelberufe weitgehend unberücksichtigt. Eine systematisch angelegte Technologie für Handwerksberufe existierte damals noch nicht, so war der Unterricht notgedrungen „ganzheitlich“ und orientierte sich an der „idealen Berufs- und Lebenslinie des Handwerkers“ (vgl. dazu Monsheimer 1956:18ff.).

Der „goldene Boden des Handwerks“ zeigt sich daher in den weiter benutzten Lesebüchern solide und tragfähig wie selten zuvor. Der traditionelle mittelständische Nationalismus darf insofern auch ungebremst in den Lesebüchern durchschlagen. Ihm wird vor allem dadurch aufgeholfen, dass die nationale Bedeutung des Mittelstandes ins rechte Licht gerückt wird, indem er als gesellschaftlicher Ordnungsfaktor – vor allem als Schutzwall gegen den Sozialismus – empfohlen und als der Mutterboden deutscher Tüchtigkeit und Gesittung beschworen wird, als „Mitte des Volkes“, als „Brücke zwischen reich und arm, hoch und niedrig“. Nachdrücklich wird auf die politischen Bedingungen und Kräfte hingewiesen, die dem Mittelstand seine außerordentliche Position in der Gesellschaft garantieren: auf den monarchischen Obrigkeitsstaat, insbesondere die Dynastie der Hohenzollern, dies allerdings vorzugsweise in den Lesebüchern der norddeutschen Staaten (vgl. Greinert 1975:98). Doch Deutschland war mit insgesamt fünf Königreichen und diversen Herzogtümern für derartig vormoderne Dankbarkeitsbezeugungen bestens ausgestattet.

Fragwürdig und auch politisch bedenklich erscheint diese didaktische Ausrichtung der beruflichen Pflichtfortbildungsschule vor allem deshalb, weil der selbständige Handwerker u. a. auf ein autoritäres Leitbild verweist. *Heinrich August Winkler* hat in seiner umfangreichen Studie über Handwerk und Kleinhandel im Kaiserreich und ihre politische Haltung im Nationalsozialismus darauf aufmerksam gemacht, dass vor allem das Handwerk seit jeher autoritäre Familienstruktur, betriebliche Arbeitgeberschaft und obrigkeits-

staatliche Mentalität in geradezu idealtypischer Reinheit verkörpert. „Das Lehrverhältnis galt ihm nach wie vor nicht als arbeitsrechtliche Beziehung, sondern als Ausfluß der elterlichen Erziehungsgewalt, und unverändert projizierte es diese Ordnungsvorstellungen auch auf den Staat als sozialen Makrokosmos. Eben darum war es eine Inkarnation jener deutschen ‚political culture‘, die mit den wesentlichen Elementen der Mittelstandsideologie übereinstimmte: Familie, Arbeit und Staat hatten sich an den gleichen autoritären Leitbildern auszurichten“ (Winkler 1972:181) Damit erwies sich jedoch das Handwerk als *eine* der gesellschaftlichen Gruppierungen, die die Entfaltung antidemokratischer Ideologien in der Weimarer Zeit überhaupt erst ermöglichten.

## 2.5 *Die politischen Folgen der Einführung der Fortbildungsschule: Bekräftigung der Spaltung des deutschen Bildungswesens*

Kerschensteiner gehört ohne Zweifel zu den politischen Pädagogen, die um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert die Entstehung des modernen Bildungswesens in Deutschland am nachhaltigsten beeinflusst haben. Sein pädagogisch-politisches Konzept, die staatsbürgerliche Erziehung der breiten Schichten der abhängig Arbeitenden mit ihrer Erwerbsqualifizierung zu verknüpfen, das in abgewandelter Praxis bis heute zu Anwendung kommt, hatte allerdings nicht nur die Entstehung einer neuen Bildungseinrichtung mit öffentlichem Erziehungsauftrag, der Berufsschule, zur Folge, es bedeutete auch – gewissermaßen in dialektischer Umkehrung – die Bekräftigung der Spaltung des deutschen Bildungswesens, die hundert Jahre früher vom Neuhumanismus bereits eingeleitet worden war. Der Rückgriff auf ein vormodernes Sozialisationsmodell, das Kerschensteiner – ohne Zweifel mit Bezug auf die vorgegebenen sozio-ökonomischen und politischen Verhältnisse – zu einer gestaltenden pädagogischen Idee erhob, besiegelte für Deutschland die weitere Gültigkeit zweier divergierender Vergesellschaftungsformen der nachwachsenden Generation: für die bürgerlich-akademische Oberschicht der Gesellschaft galt weiterhin die von Gymnasium und Universität vermittelte (humanistische) *Bildung* als Mittel der gesellschaftlichen Integration; für die handarbeitende Unterschicht gilt als Medium entsprechender Zielorientierung seit Kerschensteiner der *Beruf*.

Die Fortbildungsschule war aufgrund ihrer überwiegend gewerberechtlichen Legitimation, aber auch wegen dieser berufsständisch-vorindustriellen und vordemokratischen Grundausrichtung, vom sogenannten „allgemeinen“ Bildungswesen fast völlig isoliert, d.h. organisatorisch und berechtigungspolitisch ins Abseits gestellt. Sie war ganz offensichtlich eine *Bildungs-Sackgasse*. Mit dem Abschlußzertifikat erwarben ihre Schüler beispielsweise keinerlei Eintrittsrechte in weiterführende Schulen oder in Laufbahnen öffentlicher Ämter. Diese „Bildungsferne“ (*B. Lutz*) ist ein wesentliches Kennzeichen der Fortbildungsschule, ja des späteren deutschen Systems der Berufsausbildung überhaupt. Seine strikte Trennung bzw. Abschottung von dem durch Gymnasium und Universität beherrschten Bereich der „höheren Bildung“, d.h. der *akademischen Berufsausbildung*, hat in Deutschland zu der oben festgestellten Ausprägung zweier unterschiedlich privilegierter Bildungswege, ja Bildungswelten geführt. Schon in der Perspektive der Fehldeutung des humboldtschen Bildungskonzeptes kam es zu einer Mißachtung des von allen Parteien bis heute ausdauernd eingeforderten Prinzips der Chancengerechtigkeit, deren Voraussetzungen bis heute in der deutschen Gesellschaft weder richtig erkannt wurden, geschweige denn in der deutschen Bildungsgeschichte in entsprechende Korrekturen umgesetzt worden sind.

Gleichwohl fand das Konzept der Fortbildungsschule weltweit in zahlreichen Staaten nicht nur besondere Anerkennung, es gab auch verschiedentliche Versuche, das von Kerschensteiner entwickelte Modell zu kopieren. So zum Beispiel in den *Vereinigten Staaten*: Kerschensteiner hatte 1910 die USA bereist und für sein Modell geworben sowie einige Mißverständnisse aufgeklärt. Der *Smith-Hughes-Act*, das grundlegende „Berufsbildungsgesetz“ der USA, 1917 verabschiedet, kann u.a. auch als ein Erfolg der Kerschensteiner-Anhänger in den Staaten gewertet werden, da es ganz eindeutig in der festgelegten Bundesfinanzierung die Entstehung von Fortbildungsschulen besonders begünstigte. Von 1918 bis 1928 stieg daher der Besuch dieser Schulen in den Staaten von etwa 50.000 auf 400.000 Schüler. Doch trotz dieses Erfolges scheiterte die Fortbildungsschule in den USA; die Gründe sind zahlreich und komplex. *Einen* entscheidenden Grund für das Scheitern einer öffentlich verantworteten speziellen Berufsbildung in den Vereinigten Staaten bildete indes der massive Widerstand, den die Phalanx der *Progressive Education* mit ihrem führenden Vertreter *John Dewey* – mit Kerschensteiner gut befreundet –

diesem Programm entgegensetzte. Seine Gegenkampagne begann Dewey, nachdem in einigen Bundesstaaten Berufsbildungs- bzw. Fortbildungsschulgesetze verabschiedet worden waren bzw. sich in Vorbereitung befanden. Im Jahre 1913 rief er in einem dramatischen Appell die Lehrerschaft auf, "das abzuwenden, was – ohne Übertreibung – als das schlimmste Übel bezeichnet werden kann, das jetzt in der Erziehung die Interessen der Demokratie bedroht“, nämlich die Einführung eines vom allgemeinen Schulwesen abgetrennten Berufsschulwesens nach deutschem Muster (vgl. Knoll 1993: 131ff.).

Der überzeugte Demokrat Dewey hatte erkannt, dass – wenn auch nicht explizit – die Fortbildungsschule Kerschensteinerscher Prägung die Erhaltung der bürgerlich-kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung stützte. Ihm ging es indes um die Überwindung dieses Klassensystems, um die Realisierung einer „sozialen Demokratie“. Umgesetzt in ein Erziehungsprogramm bedeutete dies den Vorrang von Allgemeinbildung, Einheitsschule und Chancengleichheit. Beruf im Verständnis Kerschensteiners bedeutete für ihn eine Einengung sozialer Chancen, eine weitere Befestigung der Klassengesellschaft. Es komme darauf an, so Dewey, „sich für eine Art der beruflichen Bildung einzusetzen, die das bestehende industrielle System zuerst verändert und schließlich transformiert“ (zit. Knoll 1993:140).

Dewey setzte sich mit seinem Programm zwar letztlich durch, doch aus heutiger Sicht bestehen beim Blick auf Highschool und Berufsausbildung in den USA massive Zweifel, ob sein Sieg nicht als ein typischer Pyrrhus-Sieg bewertet werden muss. Kerschensteiner, realistisch orientierter Reformers der er war, hat Dewey – trotz aller persönlichen Wertschätzung – für einen Idealisten gehalten, dessen Erziehungsideen ihm „theoretisch einwandfrei, praktisch (aber, d. Verf.) kaum durchführbar“ erschienen (vgl. dazu Knoll 1993:141).

### 3. Verfehlte Gegenoffensive: Die Missverständnisse der Reformpädagogik

Ideen zu einer von den Vorstellungen Kerschensteiners abweichenden Erziehungspolitik wie sie in den USA *John Dewey* formuliert hatte, wurden auch in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg entwickelt, und zwar von der *Reformpädagogischen Bewegung*, deren Wirksamkeit sich in umfassender Weise parallel zur Fortbildungsschulreform zwischen 1890 und 1933 entfaltete. Wie in den Vereinigten Staaten die Bemühungen der *Progressive Education*, zielten auch die innovativen Ideen und Konzepte der Reformpädagogik auf die Beseitigung der alten Klassenschule des neunzehnten Jahrhunderts und ihrer autoritären Unterrichtspraxis. In welcher Weise die deutsche Reformbewegung die noch in Entwicklung befindliche berufliche Bildung in ihre Erziehungsphilosophie und ihre bildungspolitischen Konzeptionen mit einzubeziehen suchte – und dabei in spektakulärer Weise bei diesen Bemühungen scheiterte. Dies veranschaulicht das folgende, bislang wenig bekannte Kapitel deutscher Bildungs- bzw. Berufsbildungsgeschichte.

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden verbreitet die schulpolitischen *Reformkonzepte* Kerschensteiners, insbesondere sein Arbeitsschulkonzept, das er für die allgemeinen Schulen entwickelt hatte, als eher affirmative, das heißt bürgerliche Variante der Integration von (praktischem) Arbeiten und (theoretischem) Lernen bezeichnet. Unter den reformpädagogischen Ansätzen, die auf eine Einbeziehung des praktischen Lernens in das schulische bzw. erzieherische Curriculum abzielen – z.B. Landerziehungsheim-Bewegung, Waldorfpädagogik – kann die Variante der *sozialistischen Erziehungsbewegung* besonderes Interesse beanspruchen, da dieses Konzept als ein Gegenmodell zur Kerschensteinerschen Arbeitsschulpädagogik gelten kann – wenn man so will: mit eher pädagogisch-emanzipatorischer Grundierung. Dabei steht die *Produktionsschule* für die sozialistische Variante der Verbindung von Arbeiten und Lernen. Sie reflektiert, so vor allem ihre Protagonisten, den expandierenden industriellen Arbeitstypus, während der Verweis auf den handwerklichen Arbeitstypus für die Arbeitsschule Kerschensteiners charakteristisch erscheinen soll (vgl. Oestreich 1921 und 1924). Diese etwas schlichte Differenzierung ist nicht unproblematisch wie

ein kurzer Abriss der historischen Entwicklung des Produktionsschulgedankens zeigt.

### 3.1 Die Produktionsschule als Einheitsschule

Für (reform)pädagogisches Bewußtsein gilt *Karl Marx* als Urheber der Idee einer Verbindung von Arbeiten und Lernen. Als oberstes Ziel sozialistischer Erziehung postulierte er „das total entwickelte Individuum“, das in der kommunistischen Gesellschaft verschiedene Aufgaben wahrnehmen sollte, im Unterschied zum „Teilindividuum“ der kapitalistischen Gesellschaft, das lediglich Träger *einer* gesellschaftlichen Teilfunktion ist. Als Dreh- und Angelpunkt sozialistischer Erziehung markierte er unter diesem Gesichtspunkt das „praktische Lernen“, und zwar als Kombination von „produktiver Arbeit“ und „polytechnischer Erziehung“. In der Anthropologie von Karl Marx ist der Arbeit, genauer der „produktiven“ Arbeit, eine zentrale Stellung zugewiesen: mit ihrem Vollzug entwirft sich der Mensch sowohl als Individuum wie auch als Gattungswesen. Eine explizit pädagogische Funktion erhält produktive Arbeit indes erst mit dem Hinzutreten der „polytechnischen Erziehung“, die die „allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse vermittelt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweihet in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige“. In Bezug auf die Umsetzung dieser Idee spricht Marx in den „Instruktionen für die Delegierten des ersten Kongresses der Internationale“ (1866) von „polytechnischen Schulen“, deren Kosten „teilweise durch den Verkauf ihrer Produkte gedeckt werden“ sollen (vgl. Keim 1985:257).

Der Berufspädagoge zögert, aus derartig bruchstückhaften Anmerkungen und den spärlichen Hinweisen von Marx zu Erziehung und Schule im „Kapital“ oder in den sog. „Randglossen“ zum Gothaer Programm (1875) den ersten Umriß eines *Produktionsschul-Konzeptes* erkennen zu können. Es dürfte daher auch kaum zufällig sein, dass in den relativ umfangreichen schriftlichen Äußerungen von Erziehungstheoretikern der deutschen Sozialdemokratie die von Marx nur schwach vorgezeichneten Grundlinien einer produktiven Arbeitspädagogik sich schon bis zur Unkenntlichkeit verwischt zeigen, ja zu

„verbalradikaler Schlagwortseligkeit“ verkommen erscheinen (vgl. Schwarte 1980:223).

Größere Beachtung wurde dagegen dem sozialistischen Arbeitsschulmodell des sowjetischen Pädagogen *Pavel Petrovic Blonskij* (1844-1941) zuteil, das dieser für das nachrevolutionäre Rußland entworfen hatte. Sein berühmtes Buch „*Trudovaja Skola*“ (= Arbeitsschule) – von *H. M. Baethge* unglücklich mit „Produktionsschule“ übersetzt – gab nicht nur der sowjetischen Pädagogik vor Stalin wesentliche Impulse, auch in der deutschen reformpädagogischen Diskussion erregte es – vor allem wegen seiner radikalen pädagogischen Position – nicht unerhebliches Aufsehen (vgl. Wittig 1973 und 1989).

Blonskij ging es letztlich um die Einführung der nachwachsenden Generation „in die Beherrschung der modernen industriellen Kultur“, die er als den eigentlichen Träger des gesellschaftlichen Fortschrittes begreift. Ganz im Sinne von Karl Marx setzt er dabei auf „Polytechnik“ – im Sinne von Durchdringung der Logik industrieller Produktion – und auf „produktive Arbeit“, im Sinne der Beherrschung ihrer Techniken der Handhabung. Blonskij schlägt eine gestufte Lernorganisation vor, die für das Kind mit der Arbeit im Spiel beginnt, in schulischen Arbeitsgemeinschaften ab dem siebten Lebensjahr fortgeführt wird, und mit der Eingliederung der Jugendlichen in den industriellen Arbeitsprozess durch Besuch einer direkt in der Fabrik verankerten „Industrieschule“, die als „*Produktionsschule*“ interpretiert werden kann, ihren Abschluß findet. Obwohl Blonskij diese Gliederung entwicklungspsychologisch begründet, hält er Distanz zu amerikanischen und europäischen Pädagogen und legitimiert sein Konzept eher vom wachsenden Erleben und Verstehen des Produktionsprozesses her: ein praktisches Lernen, das vorzugsweise im Kollektiv bzw. in der Arbeitsgemeinschaft seine Vollendung findet.

Blonskij's radikales Modell einer Arbeitspädagogik ist Programm geblieben; seine enge Verbindung von Fabrik und Schule hat ihm dafür bei den konservativen Pädagogen den Vorwurf eines Befürworters von Kinderarbeit eingetragen. Doch seine Bedeutung dürfte sehr wohl in der zentralen originär reformpädagogischen Absicht liegen, die „alte Schule“ des 19. Jahrhunderts von Grund auf zu erneuern, und zwar ohne auf vergangenheitsfixierte Lernformen wie das handwerkliche Sozialisationsmodell zurückzugreifen. Dies

allerdings begleitet von einer heute nicht mehr nachvollziehbaren Technik- und Fortschrittsgläubigkeit (vgl. Wittig 1989).

Eher im Gegensatz zum radikal sozialistischen Erziehungs- und Schulmodell Blonskij's entwickelte sich in Deutschland im Vorfeld der „Reichsschulkonferenz“ (1920) ein ganz eigenes, unseres Erachtens typisch deutsches *Produktionsschulmodell*. Ähnlich wie das hundert Jahre früher entstandene neuhumanistische Erziehungsdenken entstand seine Konzeption in der strikten Absetzung von revolutionären Ideen und Intentionen, orientiert an der Idee eines so genannten „utopischen Sozialismus“, dessen entscheidende Überzeugung darin bestand, im Hinblick auf notwendige gesellschaftliche Reformen *zuerst den Menschen und dann die politischen Verhältnisse ändern zu müssen* (vgl. Greinert 2003:3).

In dem durch Abspaltung vom Berliner Philologenverband entstandenen „*Bund Entschiedener Schulreformer*“ – sicherlich die progressivste Lehrervereinigung der Weimarer Zeit – waren zumal nach seiner Öffnung auch für nicht-akademisch ausgebildete Lehrer zwar vielfältige reformerische Ideen und Interessen versammelt, unter seinem führenden Kopf *Paul Oestreich (1878-1959)* konnte man sich doch trotz dieser Vielfalt auf das umfassende Reformkonzept einer „Elastischen Einheitsschule“ als „Lebens- und Produktionsschule“ einigen, das dann verbreitet als das „sozialistische“ Gegenmodell zur Arbeitsschule Kerschensteiners verstanden wurde. *Franz Hilker*, einer der Wortführer des Bundes, umreißt die neue Schulidee 1924 wie folgt:

*„Die Produktionsschule führt ihren Namen von der produktiven Arbeit, die hier in dreifachem Sinne geleistet wird. Die Schule (. . .) soll produktiv sein sowohl im pädagogischen Sinne, in der Herausformung aller gesunden, d.h. persönlichkeits- und gesellschaftsfördernden individuellen Anlagen, als auch in methodischer Hinsicht durch die besondere Wertschätzung und Entwicklung der schaffenden Kräfte (. . .) , wie endlich in der sozialen Einstellung, indem sie den jungen Menschen von klein auf an seine gesellschaftlichen Aufgaben gewöhnt durch Leistungen, die seiner Lebensstufe und seiner Begabung angemessen sind“ (Hilker 1924:33).*

Die *Produktionsschule* war von den Protagonisten der Entschiedenen Schulreformer als eine Enklave gedacht, in der es möglich sein sollte, eine gerechte

Gesellschaft aufzubauen – „als Keimzelle einer neuen Gemeinschaftskultur“. Diese sollte in alle Lebensbereiche hineinwirken, so dass das ganze Volk, schließlich die gesamte Menschheit, sich in einer harmonischen Gemeinschaft zusammenfinden würde (vgl. Kawerau 1921). In derartigen Aussagen spiegelt sich klar die von Oestreich postulierte „bewußte Utopie“, die er als einen „notwendigen Bestandteil pädagogischen Denkens“ begriff. Natürlich stellte er sich auch die Frage, ob Erziehung das leisten könne. Der Umstand, dass er sich dafür entschied, trotz aller Zweifel an seinem radikalen Konzept festzuhalten, verhinderte jedoch in der Folgezeit selbst eine nur ansatzweise praktische Umsetzung seiner Ideen. Oestreich widersetzte sich explizit – angesichts der bildungspolitischen Situation in der Weimarer Zeit verständlich – jeder Erprobung seines als Produktionsschule bezeichneten Einheitsschulmodells, weil er fürchtete, dass es dadurch nur verwässert werden würde (vgl. Böhm 1973:224ff.).

Doch in Wahrheit wurde die Erprobung der Produktionsschulidee der Entschiedenen Schulreformer in der gesellschaftlichen und pädagogischen Wirklichkeit wohl durch einen ganz anderen grundlegenden Mangel verhindert. Durchforscht man kritisch die umfangreiche einschlägige Literatur, so kann man über den ideologischen Überbau, die Produktionsschul-Idee, nahezu unübersehbare Mengen von Äußerungen – auch beträchtlich heterogener Art – zusammentragen, über die konkrete Gestaltung der Schule findet sich dagegen fast nichts. Einige der wenigen Hinweise finden wir wieder bei *Franz Hilker*. Er schreibt:

*„Die Produktionsschule liegt am Rande der Siedlung, von Garten, Feld und Spielplatz umgeben. Sie besteht aus einfachen Gebäuden, die Unterrichtssäle, Werkstätten, Wirtschaftsräume und Stallungen enthalten. In dieser Umgebung verbringen die Kinder nicht nur die Stunden des Vormittags, sondern den größeren Teil des Tages bis zum späten Nachmittag arbeitend, spielend und ruhend“ (Hilker 1924:37f).*

Eine trennscharfe Abgrenzung des Produktionsschulkonzeptes der Entschiedenen Schulreformer von der Arbeitsschule Kerschensteiners und Blonskij's ist von Seiten der Vordenker des Bundes nie erfolgt, so dass sich bezüglich der Produktionsschulidee des Bundes eine Vielzahl von schwärmerischen, romantischen und idealistischen Vorstellungen finden lassen, die nur eines

gemeinsam haben: ihre nahezu unendliche Ferne von der Arbeitswelt des zwanzigsten Jahrhunderts. Wenn beispielsweise *Anna Siemsen* ihre Vorstellungen von der „normalen Form der Produktionsschule“ als „kleinen landwirtschaftlichen Betrieb (Schulgarten) mit angegliederten Werkstätten“ konkretisiert (vgl. Siemsen 1921:15ff.), und *Olga Essig* „das Bildungsproblem des modernen Berufsmenschen“ im Rückgriff auf „Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre“ zu deuten versucht (vgl. Essig 1924:7f.), dann ist aus berufspädagogischer Perspektive einfach zu fragen, wie auf der Grundlage derart sozialromantischer Vorstellungen die Erziehungsprobleme einer Industriegesellschaft wenigstens angemessen reflektiert, wenn schon nicht beantwortet werden können.

Verglichen mit den handfesten arbeitspädagogischen Konzepten Kerschensteiners und auch Blonskij's kann man das Produktionsschulkonzept Oestreichs und der Entschiedenens Schulreformer lediglich als vage Idee einstufen. Oestreich und seine Mitkämpfer setzten – ganz im Sinne des utopischen Sozialismus – nicht auf Klassenkampf und Revolution, sie glaubten vielmehr an die Möglichkeit der Schaffung eines „neuen Menschen“ durch eine „neue Erziehung“, der Träger einer besseren Gesellschaft sein könnte, in der das Privateigentum vergesellschaftet und eine Arbeitspflicht für jeden gesunden Erwachsenen bestehen sollte. Dies vermittelt den Eindruck, dass Oestreich und seine Mitstreiter die „neue Gesellschaft“ weniger als Ziel, sondern eher als Voraussetzung für die Realisierung ihrer „neuen Schule“ erwarteten, eine zutiefst unpolitische Einstellung. Daraus erwächst auch folgerichtig das praktisch unkonkrete Produktionsschulkonzept der Entschiedenens Schulreformer; es trägt – sieht man genauer hin – mehr den Stempel der pädagogischen Tradition als den des sozialistischen Fortschritts (vgl. Dern 1926:37ff.). Es ist wohl kaum ein Zufall, dass der Tagungsband der Entschiedenens Schulreformer von 1921 einem ausgewiesenen Pragmatiker – „*Georg Kerschensteiner, dem Wegkundigen*“ – in Dankbarkeit gewidmet ist.

Die grundsätzliche pädagogische Zielperspektive der Entschiedenens Schulreformer ist die Erziehung *bzw. die Bildung des Subjekts*. So wird die „Totalität der Persönlichkeit in der Totalität der Gesellschaft“ als oberstes Leitziel definiert, also das Ideal eines schöpferischen, seiner Begabung gemäß vollständig entwickelten, gleichwohl auch gemeinschaftsfähigen Menschen, der laut

Oestreich seine vornehmliche Aufgabe vor allem darin sehen soll, die „Widernatürlichkeit“ der technischen Zivilisation zu überwinden (vgl. Böhm 1973:179ff.).

Es ging Oestreich und den Entschiedensten Schulreformern also nicht um Polytechnik im Verständnis von Marx und Blonskij, nicht um rationale Durchdringung und Beherrschung von Technik und industrieller Produktion, es ging ihnen vielmehr um die pädagogische Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen, kurz: um das „Fähigmachen zu aktiver Lebensgestaltung“. So soll zwar produziert werden in der von Oestreich und vom Bund propagierten Einheitsschule, aber gewissermaßen nur unter strikt pädagogischer Perspektive. Ziel ist nicht die Qualifizierung für einen Erwerbsberuf – laut Oestreichs reichlich abfälliger Bemerkung handelt es sich dabei lediglich um „Handwerkslernen“ und „Berufsbildungsverfahren“. Praktische Arbeit auf der Schulfarm, in Werkstätten und im Haushalt dient in der „elastischen Einheits-, Lebens- und Produktionsschule“ in erster Linie der körperlichen Ertüchtigung, der Entwicklung „leib-seelisch-geistiger Einheit“ und der „Gemeinschaftsbildung“ (vgl. Hilker 1924:33f.).

Der Begriff und die Institution „Produktionsschule“ spielen auch in der *Berufspädagogik* eine gewichtige Rolle, indes nicht als Konzepte speziell arbeitsorientierter oder praktischer Pädagogik, sondern als lange bekannte Modelle erfolgreicher Erwerbsqualifizierung. Sowohl in historischer Perspektive wie aus aktueller Sicht ergibt sich daher für die Produktionsschulidee eine ganz andere Entwicklungsgeschichte, die in der Vorstellungswelt der Entschiedensten Schulreformer aufgrund der traditionell geteilten Bildungswelten „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“ schlicht nicht vorkommt. Zum ersten – so das Ergebnis der historischen Berufsbildungsforschung – ist die Idee der Kombination von Erziehung und produktiver Arbeit nicht sozialistischen Ursprungs, sie hat ganz eindeutig eine bürgerlich-gewerbliche Wurzel; und entstanden ist sie weder in Deutschland noch in der Sowjetunion sondern im Frankreich des 18. Jahrhunderts.

Im Jahre 1788 gründete der Herzog *Francois-Alexandre Frédéric de La Rochefoucauld-Liancourt* (1747-1827) eine *École des métiers*, eine Militärwaisenschule auf seiner Domäne, in der die Soldatensöhne und Waisen seines Dragonerregiments von Invaliden seiner Truppe militärisch erzogen und theo-

retisch in den Elementarfächern unterrichtet wurden. Zugleich erhielten sie eine berufliche Ausbildung durch die Handwerksmeister seines Regiments (vgl. Meyser 1996). Nach Rückkehr aus dem zehnjährigen Exil in England gelang es dem Herzog, *Napoleon Bonaparte* von der Notwendigkeit einer technischen Ausbildung auf der mittleren Qualifikationsebene zu überzeugen, um den industriellen Fortschritt im Lande zielstrebig zu unterstützen, und einen Ersatz für die traditionelle handwerkliche Meisterlehre zu finden, die die Revolutionäre mitsamt der zugehörigen Zunftorganisationen rigoros beseitigt hatten. Der Herzog konnte mit seiner Idee einen historisch zu nennenden Erfolg verbuchen: Mit Datum vom 25. Februar 1803 ordnete Napoleon an, dass in Compiègne eine *École des arts et métiers* gegründet werden solle, in der *sous-officiers pour l'industrie, contre-maîtres pour les manufactures* und *chefs d'ateliers* ausgebildet werden sollten. *Damit war die erste staatliche gewerblich-technische Produktionsschule aus der Taufe gehoben* (vgl. Meyser 1996).

### 3.2 Die Berufsschule als „Gegenschule“

Auch gegenüber der Berufsschule, die in den zwanziger Jahren unter beträchtlichen Schwierigkeiten die Fortbildungsschule langsam ablöste, fanden die Reformpädagogen zu keiner konstruktiven Einstellung, die die erzieherische Dimension dieser Institution hätte zumindest etwas aufwerten können. Für die Berufsschule markieren die Weimarer Jahre bis 1933 eher eine von gegensätzlichen Tendenzen bestimmte Transformationsphase als eine Reformphase. Einerseits hatte die Revolution eine Konzeption von Berufserziehung als Perspektive hervorgebracht, die der schulischen Seite Legitimität dadurch verschaffte, dass diese sich auf die Ergänzung der – handwerklichen, industriellen und auch kaufmännischen – Lehre konzentrieren sollte. Wenn gleich auf der „Reichsschulkonferenz“ 1920 die „neue Berufsschule“ bestenfalls als Vision beschworen wurde, herrschte über ihre neue Funktion über alle Interessengruppen hinweg doch Einigkeit: Die Berufsschule sollte durch Ergänzung und Vertiefung der beruflichen Ausbildung ihrer Schüler deren leistungsorientierte Teilnahme am Arbeitsleben der Gesellschaft fördern (vgl. Schütte 1992:13). Der *moderne Beruf als soziales Tauschmuster im Industrialismus* – und nicht mehr mittelständische Berufsidentität und Staatstreue

– sollten vorzugsweise den berufspädagogisch-didaktischen Kern des neuen Schulkonzeptes bilden.

Aus dieser kritischen Perspektive interessierte die Entschiedenen Schulreformer die Berufsschule in erster Linie als „Reformfall“. Nach Einschätzung von *Olga Essig* ist die

*„Synthese von Lernschule, Schulbürokratie und privatwirtschaftlichem Egoismus zum heutigen Berufsschulsystem erstarrt. Seine fundamentalsten Fehler liegen in der mangelnden Anpassung an die Gebote unseres Maschinenzeitalters hinsichtlich seiner technologischen, sozialen und psychologischen Anforderungen, in mangelnder Objektivität seines Lehrgutes gegenüber dem Kampf alter und neuer Wirtschaftsformen und -theorien und in der Beschränkungen seines Bildungszieles auf ein nur fachliches Teilmentum“ (Essig 1924:11).*

Der Bund hatte der Berufsschule folglich in seinem inhaltlich als Produktionsschule gedachten Einheitsschulkonzept in der „Oberstufe“ (11. bis 13. Schuljahr) eine wichtige Rolle zugeordnet, die sich stark an das von Kerschensteiner schon 1914 vorgestellte Modell eines „theoretischen“ (Gymnasium) und eines „praktischen“ Zweiges (Berufsschule) in der Sekundarstufe II anlehnte (Kerschensteiner 1914:102). Die Berufsschule war dabei als „Glied der Produktionsschule“ gedacht, nicht aber als ihre singuläre Ausprägung (vgl. Essig 1924). Doch abweichend von Kerschensteiners Idee bedeutete diese Positionszuweisung die Unterstellung der Berufsschule unter den Primat der allgemeinen Bildung, keinesfalls wurde umgekehrt damit ein berufliches Bildungskonzept in die elastische Einheitsschule projiziert.

Das nachhaltige Interesse des Bundes Entschiedener Schulreformer an der Berufsschule äußerte sich in zahlreichen Aufsätzen von Wortführern, Mitgliedern und auch bloßen Mitstreitern in Zeitschriften und Sammelwerken, vor allem aber in speziellen Tagungen, die sich mit dem Thema Berufsbildung auseinandersetzten. Da hier nicht die Gesamtheit der entsprechenden Literatur dargestellt werden kann, beschränken wir unsere Analyse auf zwei repräsentative Sammelbände zur Berufsschulfrage, in denen zahlreiche Stimmen der reformpädagogischen Bewegung zu Wort kommen konnten. – Im Jahre 1925 erschien, herausgegeben von *Peter Petersen* und *Waldemar Zim-*

mermann der Band „*Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde*“. Die enthaltenen Beiträge behandeln vor allem sozialpolitische Gesichtspunkte und „die eigentümliche seelische Lage unserer Jugendlichen, um die ungeheure Bedeutung der *erzieherischen* Seite des neuen Berufsschulwesens stärker zur Geltung zu bringen, als es leider gemeinhin der Fall ist“ – so im Vorwort des Buches. Der Schwerpunkt liegt also – wie der Untertitel auch schon deutlich macht – auf Jugendkunde und sozialer Politik (vgl. Petersen/Zimmermann 1925).

Konkrete Vorstellungen und Forderungen zur Gestaltung der neuen Berufsschule enthalten nur die letzten beiden Beiträge, von denen der von *Peter Petersen* aufgrund seiner speziellen Perspektive als der typischere, weil für später politisch folgenreichere gelten kann. Petersens Programm für die weitere Entwicklung der Berufsschule gibt sich in dieser seiner ersten Stellungnahme zum noch unentwickelten Berufsschulwesen erstaunlich konkret und kritisch.

So reflektiert seine erste Forderung die Funktion der Berufsschule und definiert sie als eine *primär erzieherische Einrichtung*. Vorrang soll ihre Ausrichtung auf die „Volksgemeinschaft“ und nicht auf die Interessen „der Wirtschaft“ haben. Bis zum 18. Lebensjahr, so Petersen, sollten die Jugendlichen eigentlich überhaupt vom Druck des Erwerbslebens entlastet werden. Die generelle Einstellung der Berufsschule auf die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen sieht er in der Bildung von „Berufsschulgemeinden“ gesichert, die nicht dem Klassenprinzip folgen, sondern „das von den Jugendlichen selber geschaffene und unterhaltene Gemeinschaftsleben in den mancherlei Verbänden und Bündnen“ fruchtbar zu machen versuchen. Bezüglich der Organisationsfrage fordert Petersen in diesem Beitrag: die Berufsschule solle in enger Verbindung zu den oberen Klassen der Volksschule konzipiert werden und sie sollte Übergangsmöglichkeiten zu allen Hochschulen bieten. Die Forderung nach der Einrichtung einer akademischen Ausbildung für alle Berufsschullehrer rundet ein Programm ab, dessen Zukunftsorientierung trotz der unverkennbaren ständisch-völkischen Zwischentöne noch heute Erstaunen erregt (vgl. Petersen 1925:134ff.).

Allerdings besteht eine breite Kluft zwischen diesen weitgehenden konzeptionellen und bildungspolitischen Forderungen Petersens und der eher bürger-

lich-affirmativen „Reformperspektive“, die die sogenannten „Klassiker der Berufspädagogik“ – *Georg Kerschensteiner (1854-1932)*, *Eduard Spranger (1882-1963)*, *Aloys Fischer (1880-1937)* und *Theodor Litt (1880-1962)* – etwa ab den zwanziger Jahren entwickelten (vgl. Müllges 1967), um insbesondere der Berufsschule zu einer pädagogischen Legitimation zu verhelfen. In traditioneller Weise knüpften die oben Genannten – mit Ausnahme von Fischer – an der für das deutsche Bildungswesen zentralen neuhumanistischen Bildungsauffassung an, und zwar mit dem Postulat, dass die durch Betrieb und Berufsschule vermittelte Erwerbsqualifizierung gleichfalls als ein wichtiger Bildungsvorgang einzuschätzen sei. „Die Berufsbildung“, so im Bereich der beruflichen Bildung ein viel zitiertes Postulat Kerschensteiners, „steht an der Pforte der Menschenbildung“.

Wenn dagegen Petersen hervorhebt, dass die „neue Berufsschule“ eine „Schule des Berufs“ sein müsse, so meint er, „daß sie zwischen dem *Gegensatz Mensch und Beruf* eine Brücke zu schlagen habe, so daß sich eine innere Einheit bildet“ (vgl. Petersen 1926:9). Der von Petersen konstatierte Gegensatz zwischen Mensch und Beruf ergibt sich nach seiner Meinung, wenn man die moderne Berufsarbeit „entromantisiert“, und sie als das darstellt, was sie objektiv ist, nämlich „eine schwere Nötigung aus Lebensnot“. Unter dieser Prämisse erscheint es folgerichtig, wenn Petersen die Berufsschule als eine Institution begreift, in der „Jugendliche mit geistigen Gegenwerten“ ausgestattet werden müssen, um drohender „Materialisierung und Entseelung“ entgegen und um ihr Menschentum im Arbeits- und Wirtschaftsleben erhalten zu können (vgl. dazu Bunk 1990). Die hier sichtbar werdende massive Frontstellung Petersens gegen die moderne Industriegesellschaft vermischt mit antideokratischen Impulsen, unterscheidet sich zwar erheblich von der Bildungsideologie der berufspädagogischen Klassiker, beide Deutungsmuster können indes ohne jede Einschränkung unter der Rubrik „sozial-defensiver Konservatismus“ abgelegt werden. – *Berufserziehung* in diesem Sinne ist bei Petersen folglich nur als *Berufsschulerziehung* denkbar. Damit scheidet der „Betrieb als Erziehungsfaktor“ sowie Lernort aus, und das entscheidende Grundprinzip des deutschen Dualen Systems der Berufsausbildung verfällt dem Verdikt der ideologisch konstruierten Fiktion (vgl. Bunk 1990).

Petersens spezifische Art der „Reformorientierung“ in Sachen Berufsschule unterscheidet sich allerdings auch wesentlich von der unentschlossenen Haltung des *Bundes Entschiedener Schulreformer* – dessen Mitglied er nicht war – gegenüber der Berufsschule. Diese Einsicht vermittelt vor allem der Berichtsband von der Tagung des Bundes im Jahre 1928 in Dresden mit dem Titel „*Beruf – Mensch – Schule*“, herausgegeben von *Paul Oestreich* und *Erich Viehweg*. Es scheint, dass inzwischen die nun für jeden offenbar gewordene totale Blockierung reformorientierter Bildungspolitik in der Weimarer Republik auf die Gemütslage der Lehrerschaft verheerende Wirkungen ausgeübt hatte. Jedenfalls spricht Oestreich in seinem Schlußwort zur Tagung im Hinblick auf die versammelten Beiträge von „Gewirr und Gewölle“, ja von „Chaos“, worin sich indes auch allzu deutlich die Enttäuschung darüber offenbart, was die Tagung „in die Scheuern“ gebracht hatte, nämlich kaum etwas Verwertbares (vgl. Oestreich/Viehweg 1928:176ff.).

Oestreich spricht in diesem kurzen Text wohl erstmals offen aus, dass die Handtierung mit der Utopie keine realistische Reformperspektive zulässt, sondern zwangsläufig in Resignation umschlagen muss. Die pädagogisch notwendige Produktion der Gesellschaft ist sozusagen mit der gesellschaftlich notwendigen Produktion nicht mehr vermittelbar: „Wir *bezweifeln alles*, was der egoistische Mensch verspricht,“ so die bewegende Klage Oestreichs „wir *wollen das ‚Unmögliche‘ vom totalen Menschen*.“ Und deshalb „taten wir *nicht* das, was etwa Berufsschullehrer-Tagungen erfüllt: Aufbau der Berufsschule, Wege zu ihrer Reform, Methoden der Berufsschulstoffe, Psychologie der Berufsschüler! Sondern wir *zweifelten*, . . .“ (Hervorhebungen im Original).

Vor allem meldeten – nicht nur während der Tagung – zahlreiche Mitglieder und Mitstreiter des Bundes Zweifel an der *Zukunftsfähigkeit des Berufsprinzips* an: Neben *Oestreich* z.B. *Anna Siemsen*, *Erna Barschak*, *Paul Honigsheim*, *Olga Essig*, um nur die prominentesten zu nennen. Anna Siemsen zum Beispiel kritisierte scharf Kerschensteiners kulturphilosophisch grundiertes Berufskonzept als offensichtlichen Anachronismus angesichts fortschreitender Industrialisierung und Taylorisierung der Arbeit. Der Beruf, so Siemsen, werde ausgerechnet in dem Augenblick als „Bildungszentrum“ anerkannt, „wo er allgemein zum bloßen Erwerb zusammenschumpft, für weiteste Kreise nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt“ (Siem-

sen 1926:123). Olga Essig, die engagierte Förderin der Mädchen-Berufsschule, trat vehement für eine vom reaktionären Ballast der Mittelstandspolitik befreite Berufsausbildung und Berufsschule ein. Nach ihrer Vorstellung sollten beide konsequent nach sozialistischen Ideen und den Interessen der Industriearbeiterschaft gestaltet werden (vgl. Essig 1922). Beiden streitbaren Damen war wohl entgangen, dass schon seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts die Industrie darangegangen war, ein eigenes originäres Ausbildungssystem zu entwickeln, das die traditionelle Handwerksausbildung an Modernität weit übertraf, gleichwohl ihre Vorteile zu bewahren suchte.

Nichtsdestoweniger bekamen gerade *Anna Siemsen* (1882-1951) und *Olga Essig* (1884-1964) die Gelegenheit, ihren schulpolitischen Veränderungswillen als leitende Verwaltungsbeamte wenigstens zeitweise unmittelbar in das tagespolitische Geschäft einzubringen. Siemsen, die soziologisch orientierte Publizistin und Pädagogin, war schon 1919 in der Berufsschulverwaltung in Düsseldorf tätig, ab 1921 in Berlin, ab 1923 in Thüringen (vgl. Siemsen 1951). Olga Essig, Schulleiterin und Frankfurter SPD-Abgeordnete, war 1923 auf die Stelle einer Referentin für das Berufsschulwesen im Volksstaat Thüringen berufen worden. Hier versuchte der Volksbildungsminister *Max Greil* (SPD), Mitglied einer 1921 zustande gekommenen rein sozialistischen Regierung, allgemeines und berufliches Schulwesen ansatzweise zu einer Einheit zu verklammern: ein auf der Berufsschule aufbauendes weiterführendes berufliches Schulwesen mit den Stufen *Berufsmittelschule – Berufsoberschule – Berufshochschule* sollte einen *zweiten Bildungsweg* entstehen lassen, der das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums erstmals durchbrochen hätte. Doch die im Herbst 1923 – nach dem Einmarsch der Reichswehr in Thüringen – neu installierte bürgerliche Regierung wollte von diesem Experiment nichts mehr wissen. Sie ließ lediglich die Ostern 1923 gestartete Berufsmittelschule bestehen, die als Überbrückung der Kluft zwischen Berufsschule und den höheren Fachschulen (allerdings ohne Zugangsmöglichkeit zur Obersekunda), sozusagen als erste Realisierung der dann nach 1945 geschaffenen *Berufsaufbauschule* gelten kann. Olga Essig war es indes nicht vergönnt, diesen wichtigen Fortschritt beruflich zu begleiten: sie wurde 1924 nach anderthalbjähriger Amtszeit in den Wartestand versetzt (vgl. Wittwer 1980:263ff. und Keim 1985:227f.).

### 3.3 Der „Jena – Plan“ als Ansatz einer Berufsschulreform

Während in institutioneller Hinsicht Reformpädagogik und Berufsbildung trotz vorhandener Anknüpfungsmöglichkeiten zu keinem konstruktiven Verhältnis finden konnten, lassen sich auf der didaktischen, also unmittelbaren Lerner-Ebene, zwischen beiden durchaus positive Beziehungen ausmachen, die zudem noch weit über die dreißiger Jahre hinausreichen. Diese späte Rezeption zeigt sich vor allem verursacht durch die eingeengte Bewegungsmöglichkeit der beruflichen Bildung in der Weimarer Zeit. Erst in der NS-Zeit – doch dies dann in reichlich problematischer Weise – entfaltete reformpädagogisches Gedankengut auch im Bereich der Berufsbildung Interesse und Wirkungen. Sodann ein letztes Mal in der Nachkriegszeit. Die wichtigsten Näherungen wurden vor allem durch den Jenaer Erziehungswissenschaftler *Peter Petersen* und sein spezifisches Erziehungskonzept bestimmt.

Petersen übernahm im Jahre 1923 mit seiner Professur an der Universität Jena auch die „Übungsschule der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ der Hochschule, von der aus dann ab 1927 die Bezeichnung „Jena-Plan“ um die Welt ging. Doch schon während seiner Hamburger Zeit hatte es Versuche der Realisierung einer „neuen Erziehung“ durch Petersen selbst gegeben: er arbeitete seit Anfang der zwanziger Jahre mit *kaufmännischen Jugendlichen* des Zentralverbandes der Angestellten (ZdA) der Ortsgruppe Hamburg in speziellen Bildungsveranstaltungen. Beeindruckt von den Ideen Petersens experimentierten die Handelslehrer *H. Maschmann* und *A.W. Christensen* mit den neuen Erziehungs- und Unterrichtsformen in vom ZdA veranstalteten kaufmännischen Kursen und bildeten unter dem Dach der Kaufmännischen Gewerkschaft 1923 eine Arbeitsgemeinschaft mit dem Namen „Hamburgische Berufsschulgemeinde“ (vgl. Bunk 1990:11).

Die Mitglieder einer sozialistisch orientierten Gewerkschaft verstanden dabei die „Erziehungsfeindlichkeit der Wirtschaft“ – ebenso wie Peter Petersen – als Legitimationsgrundlage für ihre konkreten pädagogischen Gestaltungsabsichten. Es ging ihnen darum, die „kalt-dämonischen Mächte von Gesellschaft und Wirtschaft“ und die „ermattende und abnützende Berufsarbeit“ durch positive Erziehungsarbeit in der Berufsschule zu neutralisieren, ja den Jugendlichen zu helfen, „im Abwehrkampf gegen die Arbeit, die sein Men-

schentum sonst ersticken würde“ geeignete Gegenkräfte zu mobilisieren (vgl. Petersen/Zimmermann 1924: 130). Ihre Grundsätze für eine „Neuorganisation des bislang völlig mechanischen Schulbetriebes“ in der Berufsschule lassen sich in den folgenden Punkten zusammenfassen: 1. Bildung des kaufmännischen Menschen und Ausbildung seines sittlichen Empfindens für die sozialen und ethischen Grundlagen seines Berufs; 2. Verwirklichung des Arbeitsschulgedankens; 3. Befreiung von einem starren Lehrplan durch die Bearbeitung von Vorhaben; 4. Aufgabe des Fachklassenprinzips zugunsten gemischtberuflicher Klassen, in denen berufsspezifisch gruppenorientiert an Gemeinschaftsprojekten gearbeitet werden kann; 5. Einrichtung einer Schülerselbstverwaltung; 6. Durchdringung der Erzieher mit den neuen Ideen der Erziehung als unerläßliche Vorbedingung (vgl. dazu. Bunk 1990).

Dieser erste Hamburger Ansatz zu einer reformpädagogischen Ausrichtung des noch wenig gefestigten Berufsschulunterrichts fand in den zwanziger und dreißiger Jahren keine weitere Nachahmung. Erst im Jahre 1942 nahm *Simon Thyssen*, Professor am „*Staatlichen Berufspädagogischen Institut*“ (BPI) in Berlin – einer der Stätten preußischer Gewerbelehrausbildung – die Diskussion über das Thema „Jena-Plan und Berufsschule“ wieder auf. Seinem Einfluß war es zu verdanken, dass im Rahmen der regelmäßig stattfindenden „Pädagogischen Wochen“ des Instituts die 21. Tagung (1942) und die 22. (1943) ausschließlich der Thematik „Jena-Plan und Berufsschule“ gewidmet wurden. Als zentrales Ergebnis der 1. Tagung findet sich der Beschluß, am BPI Berlin ein Archiv „Der Jena-Plan und die Berufsschule“ einzurichten, dessen Verbleib indes heute ungeklärt ist (vgl. Döpp 2003:583).

Die auf diesen Veranstaltungen vorgestellten Praxisbeispiele, die sowohl im gewerblich-technischen, kaufmännischen, hauswirtschaftlichen und landwirtschaftlichen Berufsschulsektor angesiedelt waren, gingen jedoch – infolge der kriegsbedingten Umstände – über das Versuchsstadium nicht hinaus. In der einschlägigen Literatur werden sie – und die entsprechenden Versuche in den fünfziger Jahren – als eine „Kultivierung des Gruppenunterrichts in der Berufsschule“ charakterisiert. Eine neue Methode macht indes – nach der realistischen Einschätzung Petersens – noch keine neue Schule. Doch trotz schulspezifisch bedingter Reduzierungen der eigentlichen Grundidee des Jena-Plans – *in freier Schüleraktivierung in lebenswahr zusammenarbeitenden und*

*sich gegenseitig unterstützenden, alters-, begabungsmäßig und auch nach den sozialen Herkunft gemischten Groß- und Kleingruppen und Kreisen als sich selbst erziehende Gemeinschaft* das Schulleben organisieren – sind in der Berufsschule die Ideen Petersens an verschiedenen Stellen praktisch umgesetzt worden. Man habe jedoch, so Thyssen, nicht versucht, den Jena-Plan zu imitieren, sondern *habe sich von ihm inspirieren lassen* (vgl. Thyssen 1962: 184).

Die Nachkriegszeit führte den engagierten Hauptvertreter der berufspädagogischen Jena-Plan-Bewegung, *Simon Thyssen*, wieder zurück in den Berufsschuldienst. An einer Hamburger Gewerbeschule erhielt er auf diese Weise Gelegenheit, das was er früher als Professor und Ausbilder von Gewerbelehrern empfohlen hatte, in der Praxis selbst zu erproben. In den Jahren 1948 bis 1951 integrierte er Gruppenarbeit, Kurse und Gespräche im Kreis in einer für die Berufsschule neuen Unterrichtsform (vgl. Thyssen 1962). Nachdem er 1952 wieder in den Hochschuldienst zurückgekehrt war, versuchte er nochmals – u.a. unter Bemühung von *Else Petersen* und *Josef Dolch* – im Bewußtsein von Berufsschullehrern und Schulverwaltern die Jena-Plan-Pädagogik als entscheidende Reformperspektive des Berufsschulwesens zu verankern – allerdings mit nur geringem Erfolg. Etwa Mitte der fünfziger Jahre versendet die diesbezügliche Diskussion dann endgültig und markiert damit das definitive Ende der Beziehungen zwischen Reformpädagogik und Berufsausbildung.

Doch Thyssen hatte sich bei seinem Engagement für die berufspädagogische Adaption des Jena-Plan-Konzeptes nicht auf die Berufsschule beschränkt. Seinem Einfluß war es zu verdanken, dass auch in der betrieblichen Berufsausbildung die Ideen Petersens verbreitet Anklang fanden, so z. B. in der „Zentral-Lehrwerkstatt und Bergberufsschule Heureka“, wo ab 1940 einzelne Klassen auf das Jena-Plan-Konzept umgestellt wurden. Der Leiter des Ausbildungswesens der „Vereinigung Meuselwitz-Rositzer Braunkohlewerke“, *Georg Bartsch*, nahm auf Anregung Thyssens direkten Kontakt zu Petersen auf, u.a. mit der Absicht, bei ihm zu promovieren.

Weitere am Jenaer Lehrstuhl betreute Dissertationsvorhaben öffneten Petersen in den 40er Jahren den Zugang zur Luftwaffe und Luftfahrtindustrie, wo er beispielsweise im September 1942 einen Vortrag in der *Flieger-Schule*

*Dessau-Weiden* zum Thema „Kameradschaftsunterricht und das gruppenunterrichtliche Verfahren“ vor *Generalstabsvertretern des Reichsluftfahrtministeriums* hielt. Dieses Ministerium leitete zentral die Berufsausbildung in der Luftfahrtindustrie, eine ausgesprochene Eliteausbildung, deren *technische und methodische* Qualität wohl – ebenso wie die gleichfalls nach den Zielen der Nationalsozialisten gesteuerte Ausbildung in der Automobil- und Schiffbauindustrie – in Deutschland kaum wieder erreicht wurde (vgl. Kipp 1987).

In weiteren Vorträgen bei der Luftwaffe und anderen Wehrmachtseinrichtungen bemühte sich Petersen seine Erziehungs- und Unterrichtskonzepte zu empfehlen, und vor allem ihren möglichen Beitrag zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der deutschen Industrie zu betonen (vgl. Döpp 2003:591ff.). Unter dieser Perspektive sind, neben der Arbeit von Bartsich, auch die bei Petersen angefertigten Dissertationen von *Hans Peiszker* und *Heinz Stricker* zu beurteilen. Ihr zentrales Thema bildete der mögliche Beitrag der öffentlichen und der Werkberufsschulen zur Leistungssteigerung der deutschen (Kriegs)Wirtschaft. Es geht letzten Endes, wie Bartsich formuliert, „um den Leistungs- und Schicksalskampf der Industrie und damit den des deutschen Volkes“. Mit der Verbreitung des „Jena-Plans“ sollten „unvorstellbare Kräfte der Industrie und Wirtschaft von der Berufsschule her zufließen“ (Bartsich 1943: 68). Die Entscheidungsschlacht gegen Bolschewismus und Judentum, so Peiszker noch etwas deutlicher, könne nur gewonnen werden, „wenn der Nachschub“ (an tüchtigen Facharbeitern besonders in Luftfahrt- und Rüstungsindustrie, d. Verf.) nicht versiegt (Peiszker 1943:1).

Die Versuche zur Verbreitung des „Jena-Plans“ in der Berufsschule zur NS-Zeit markieren ganz eindeutig eine politische Pervertierung reformpädagogischen Gedankenguts und reihen sich damit ein in das Programm des Versuchs der totalen Vereinnahmung der beruflichen Bildung durch den NS-Staat für seine rüstungswirtschaftlichen Planungen. Doch trotz aller Anstrengungen – beispielsweise durch das Ziel, die gesamte Berufsausbildung der *Deutschen Arbeitsfront (DAF)*, und damit der *NSDAP*, zu unterstellen – gelang es den NS-Strategen nicht, die nicht aufgelösten Kammern und das Reichswirtschaftsministerium in Sachen Berufsausbildung zu entmachten (vgl. Seubert 1977).

Über die *Motive* des – eher indirekten – Einsatzes *Peter Petersens* für die Unterstützung nationalsozialistischer Zielsetzungen soll an dieser Stelle nicht

spekuliert werden. Eine wichtige Rolle spielte indes wohl sein in den dreißiger Jahren gescheitertes Projekt der flächendeckenden Umgestaltung der Volksschulen nach seinen Erziehungsprinzipien. Der aus wehrwirtschaftlichen Gründen massiv expandierende Sektor der industriellen Lehrwerkstätten – 1933 gab es lediglich 170 derartiger Einrichtungen, 1940 schließlich 3.304 – und Werkschulen (vgl. Stricker 1941) bot offensichtlich aus seiner Sicht die Chance, mit seinen Ideen in einem wichtigen Erziehungsbereich doch noch zum Zuge zu kommen. Der tiefere Grund für das Verhalten Petersens in der NS-Zeit könnte aber auch sein, dass die ständisch-völkische Gesellschaftsauffassung der Nationalsozialisten seinen diesbezüglichen Vorstellungen nicht allzu fern lag (vgl. Döpp 2003).

Wie sollte man die Beziehung zwischen Reform- und Berufspädagogik nun beurteilen? War es eigentlich eine Nicht-Beziehung oder doch ein zumindest von Seiten der Reformpädagogik ernst gemeinter Versuch, wenigstens die Berufsschule in das deutsche Gesamtbildungswesen einzupassen? – Die Hauptursache des eher von Mißverständnissen und gegenseitiger Ablehnung bestimmten Verhältnisses von Reformpädagogik und Berufsbildung bildete die gegensätzliche Einstellung von beiden zu einem zentralen organisatorischen wie didaktischen Orientierungspunkt der Erziehung, nämlich zur Rolle von Erwerbsarbeit bzw. *Erwerbsqualifizierung im Bildungswesen*. Während für die Berufspädagogik diese sozialen bzw. pädagogischen Felder – sozusagen professionell bedingt – weitgehend positiv besetzt sind, stehen sie bei der Reformpädagogik, besonders bei vielen ihrer Hauptvertreter und Wortführer, quasi weitgehend unter Generalverdacht.

*Oestreich und Petersen* zum Beispiel stellen Ökonomie und Technik von ihrem erzieherischen Standpunkt aus nachdrücklich in Frage, verbinden mit der Welt der Arbeit geradezu das *Verdikt der Nötigung*. Ihre grundsätzliche Ablehnung der modernen Industriegesellschaft läßt sich indes nicht vorzugsweise mit dem verbreiteten Kulturpessimismus unter den deutschen Intellektuellen anfangs des 20. Jahrhunderts erklären. Diese ablehnende Haltung markiert zumindest ebenso deutlich einen wesentlichen Zug deutscher Bildungsgeschichte sowie deutscher Pädagogik.

Die nachhaltige Ablehnung von Politik, Ökonomie, Gewerbe und Technik als Elemente von „Zivilisation“ kennzeichnet schon die deutschen Eliten im

Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft, im Unterschied beispielsweise zu den entsprechenden Gruppen in England oder Frankreich, deren Gesellschaftsbild geprägt ist vom Muster einer „societas civilis“, das diese Bereiche nicht ausklammert, sondern ganz selbstverständlich einbezieht. Das deutsche Bildungsbürgertum, das an Stelle eines in Deutschland fehlenden starken Wirtschaftsbürgertums ab der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert sich als neuer Träger eines deutschen Nationalstaates gegen die feudalen Kräfte nicht durchzusetzen vermochte, entwickelte sozusagen als Kompensation für die fehlende Realisierung seines gesellschaftlichen Führungsanspruches „Bildung und Kultur“ als bewusstseins- und sozialgestaltendes Deutungsmuster, mit dem es unter anderem auch die Struktur des zu dieser Zeit entstehenden modernen deutschen Bildungswesens nachhaltig beeinflussen konnte.

Zweckfreie „Allgemeinbildung“ als didaktisches Prinzip des Gymnasiums und „Bildung durch Wissenschaft“ an der Universität wurden auf diese Weise in Deutschland die Karriere bestimmenden Muster für die akademischen Berufe und zum lange dominierenden Paradigma einer Erziehungswissenschaft, die sich mit ihrem Kernbegriff der „Bildung“ abseits der gesellschaftlichen Realität, vor allem abseits von Berufs- und Arbeitswelt, einrichtete. Auf diese politisch resignative Tendenz des deutschen Bildungsidealismus hat der Bildungssoziologe *Willy Strzelewicz* schon in den sechziger Jahren sehr deutlich – indes ohne nachhaltige Wirkung – aufmerksam gemacht, sie markiert letztlich die dauerhafte Diskriminierung einer realistischen Bildungsvariante seit dem Neuhumanismus, einen deutschen pädagogischen „Sonderweg“, der bis heute produktive Reformfortschritte massiv beeinträchtigt.

Die Reformpädagogik steht unseres Erachtens noch zweifelsfrei in dieser Tradition, im Gegensatz zu beruflicher Bildung und Berufspädagogik, die trotz ihrer traditionellen Verhaftung sich eindeutig als Produkte des Industrialismus ausweisen lassen. Insofern gestalteten sich die Beziehungen zwischen den beiden Erziehungsbereichen doch recht einseitig: Berufspädagogik und Berufsausbildung haben von den Ideen und Konzepten der Reformpädagogik zur unmittelbaren Organisation des Lernens einige wenige Konzepte aufgegriffen und auch versucht, diese Innovationen in dem ihnen gegebenen Rahmen umzusetzen, die Reformpädagogik hat sich dagegen mit beruflicher Bil-

derung und Berufspädagogik nur unter großen Vorbehalten eingelassen, hat vor allem deren Kernfunktion – die *Erwerbsqualifizierung der nachwachsenden Generation* – als mit pädagogischen Grundsätzen kaum bzw. nicht vereinbar gehalten.

Wir stoßen also auch hier auf das typische Dilemma der „deutschen Bildung“ und der deutschen Bildungsgeschichte: der konstruktive Einbau der Erwerbsqualifizierung in Form von Berufsausbildung in das deutsche Bildungswesen ist sowohl im 19. wie im 20. Jahrhundert – trotz einiger konstruktiver Versuche – misslungen; er steht bis heute aus. Auch der bislang letzte Anlauf mit diesem Ziel, im Zuge der Großen Bildungsreform (1965 bis 1975) die „Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ zu vollziehen, hat keinen nachhaltigen Erfolg verzeichnen können. Doch im Unterschied zur Reformpädagogik und ihren Protagonisten muss man festhalten, dass bei den Reformern der 60er und 70er Jahre sich immerhin die Einsicht durchgesetzt hatte, dass jeder Versuch, das deutsche Bildungswesen ohne Einbeziehung der beruflichen Bildung modernisieren zu wollen, von vornherein zum Scheitern verurteilt ist.

#### **4. Klassische Bildungssackgasse: die Berufsschule zwischen Entpolitisierung und Verfachlichung**

Einer der „Klassiker“ der Berufspädagogik, *Eduard Spranger*, linker Neigungen gewiss unverdächtig (vgl. Stratmann 1988), sah sich 1916 im Rückblick auf „25 Jahre deutscher Erziehungspolitik“ veranlasst festzustellen, dass die Fortbildungsschule politisch nicht parteilos, dass sie eher „eine parteiische Gegenmaßregel gegen sozialistische Parteibestrebungen“ gewesen sei. Die Fortbildungsschule, so Spranger, stammt „in ihrer letzten und reichsten Entfaltungsperiode (. . .) aus dem Umkreis pädagogischer Bestrebungen, die seit 1890 der Sozialdemokratie entgegenwirkten“ (Spranger 1916: 27). Worauf Spranger hier anspielt, ist die berühmt-berüchtigte – und schon erwähnte – „Allerhöchste Kabinetts-Ordre“ Wilhelms II. vom 1. Mai 1889, die den versuchsweisen Ansatz einer neuen „nationalen Bildungspolitik“ markiert.

Nach der Staatsumwälzung von 1918 war die Fortbildungsschule dieser ihrer negativen gesellschaftspolitischen Funktion ohne eigenes Zutun ledig geworden: die ideologische Frontstellung gegen die Arbeiterbewegung und ihre politischen Ziele ließ sich als ihre spezifische Aufgabe nicht weiter verfolgen seitdem Sozialdemokratie und Gewerkschaften im neuen Staate politische Verantwortung übernommen hatten. Schon im Verlauf des Krieges und spätestens nach dem Zusammenbruch war außerdem die materielle wie pädagogische Basis der Fortbildungsschule stark erschüttert worden (vgl. Böhme 1923). Diese Fakten signalisieren ohne Zweifel einen starken Traditionsbruch in der Entwicklung der Fortbildungsschule zur Berufsschule, der in den folgenden Jahrzehnten zum Ausgangspunkt neuer Orientierungen werden sollte.

##### *4.1 Im pädagogischen Abseits: Berufsschulpolitik in den 20er Jahren*

Das hervorstechende Charakteristikum der schulpolitischen Entwicklung in den 20er Jahren war das Moment ihrer allgemeinen Blockierung. Der "Kampf um die Schule" war zwar sofort nach dem Zusammenbruch zu einem wichtigen Element parteipolitischer Auseinandersetzung geworden, verhärtete sich jedoch schon in den ersten Jahren der jungen Republik zu einem kaum lösba- ren innenpolitischen Problem (vgl. Hohendorf 1954; Schulz 1926; Rosin

1920). Die mehr progressiven Kräfte, die sich vor allem um die *Sozialdemokratie*, die *Demokraten* und den *Deutschen Lehrerverein* gruppierten, vermochten ihre bildungspolitischen Vorstellungen schon in der Nationalversammlung nicht durchzusetzen, wie der sog. "Weimarer Schulkompromiß" – von *Paul Oestreich* als „inneres Versailles“ verurteilt – zeigt. Genau so wenig gelang es ihnen in der Folgezeit, ihr auf eine Neugestaltung des deutschen Schulwesens im Sinne bürgerlich-liberaler Bildungsvorstellungen abzielendes Programm gegen die geschickt operierende schulpolitische Reaktion unter Führung des *Zentrums* zu behaupten. In Ausübung seiner gesetzgeberischen Rahmenkompetenz erließ das Reich 1920 durch die Nationalversammlung lediglich das Grundschulgesetz, aber schon der Versuch, eine reichsgesetzliche Rahmenregelung im Sinne des Artikels 146,2 der Weimarer Verfassung für die Volksschule zu erreichen, blieb in den folgenden Jahren immer wieder im Dickicht innenpolitischer Verwicklungen und finanzieller Schwierigkeiten stecken (vgl. Greinert 2003:68ff.).

Vor diesem Hintergrund sind die Bemühungen zu sehen, die Chance des allgemeinen politischen Umbruchs auch für eine *grundlegende Reform der Fortbildungsschule* zu nutzen. Die zwischen 1918 und 1920 vorgelegten Reformprogramme setzten auf ein neues Modell der „Nachwuchspflege“. Während jedoch Großindustrie und *Preußische Handelsverwaltung* unter den Stichworten „Fabriklehre“ und „angepaßte Berufsschule“ eher vorsichtige Schritte der Modernisierung im Auge hatten, propagierten die Freien Gewerkschaften radikalere strukturelle Veränderungen in Bezug auf die Berufserziehung (vgl. Schütte 1992:24ff.).

Die Demobilisierungs-Verordnungen von 1918/19 waren der erste Versuch, den kritischen Zustand der Berufsausbildung nach dem Kriege administrativ zu überwinden. Schon im Jahre 1920 setzten dann die Bemühungen ein, für das überkommene, regional sehr unterschiedlich entwickelte Fortbildungsschulwesen eine möglichst umfassende und tragfähige rechtliche Regelung zu erreichen. Ein erster Anlauf in dieser Richtung wurde 1920 auf der "Reichsschulkonferenz" mit Bezug auf den Artikel 145,2 der Weimarer Verfassung unternommen, in dem der Gesetzgeber "mit unmittelbar verpflichtender Rechtswirkung" eine *allgemeine Fortbildungsschulpflicht* bis zum vollendeten 18. Lebensjahr angeordnet hatte (vgl. Landé 1929; Kümmel 1980:90).

Der Dritte Ausschuß "Berufs- und Fachschulen" der Reichsschulkonferenz verabschiedete daraufhin neben zahlreichen Leitsätzen zur Reform und Förderung der beruflichen Schulen auch einen "Vorschlag für den Entwurf eines Reichsgesetzes über die Berufsschulpflicht", den die Konferenz dem *Reichsministerium des Inneren* zur weiteren Behandlung überwies (vgl. Die Reichsschulkonferenz 1921:714ff.). Der Entwurf sah eine Berufsschulpflicht für *alle* Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr vor, eine jährliche Mindest-Unterrichtszeit von 320 Stunden, eine generelle Verlegung des Unterrichts auf die Tages- bzw. Arbeitszeit und eine Durchführungsfrist für das Gesetz bis zum 1. April 1930. Das Reichsinnenministerium erarbeitete innerhalb kurzer Zeit auf der Grundlage dieses Vorschlags einen eigenen Entwurf, einen Rahmentwurf, den es den Ländern zur Begutachtung übersandte. Die Länder – vorab Preußen – blockten jedoch die zügige Behandlung dieses Gegenstandes erst einmal aus finanziellen Erwägungen ab.

Sie wogen dabei die klare Forderung des Artikels 145, eine generelle Berufsschulpflicht einzuführen, gegen einen rein fiskalischen Tatbestand ab: der § 53 des *Landessteuergesetzes* vom 30. März 1920 bestimmte nämlich, dass alle kostenverursachenden Verträge, Gesetze oder Verwaltungsmaßnahmen des Reiches von diesem auch zu finanzieren seien. Um die Möglichkeit der Beteiligung des Reichs an den Kosten der Durchführung der Berufsschulpflicht nicht aus der Hand zu geben, waren die Finanzminister der Länder daher darauf bedacht, ihr finanzielles Faustpfand zu sichern, d.h. die restlose Durchführung der Fortbildungs-/Berufsschulpflicht in ihren Ländern erst einmal zu verhindern (vgl. Greinert 1975:105f.).

Wie schon vor dem Krieg, so stellte folglich auch danach der § 120 der *Reichsgewerbeordnung* (RGO) die einzige reichseinheitliche Rechtsgrundlage für das Berufsschulwesen dar. Die dort formulierte ortsstatutarische Bestimmung ermächtigte die Gemeinden, für berufstätige Jugendliche – oder für Teile von diesen – den Fortbildungsschulbesuch verpflichtend zu machen, ohne jedoch Ort, Dauer oder tageszeitliche Plazierung des Unterrichts näher bestimmen zu können. Die Länder versuchten zwar, dem Fortbildungsschulwesen ein juristisch festeres Fundament zu geben, wegen der offenen Beteiligung des Reiches regelten sie indes nur Einzelfragen, so z.B. Preußen im "Gewerbe- und Handelslehrer-Diensteinkommengesetz" (1921/ 22) und im

"Gesetz, betr. die Erweiterung der Berufs-(Fortbildungs-)Schulpflicht" vom 31. Juli 193. Im Gesetz von 1921/22 wurde erstmals in Preußen der Terminus "Berufsschule" in einem amtlichen Dokument verwendet, eine landeseinheitliche Einkommensregelung für die Berufsschullehrerschaft verfügt und die Mittelaufbringung für die Berufsschule neu festgesetzt (vgl. Kümmel 1980: 97ff.; Muth 1985:483ff.).

Die 20er Jahre markieren für die Entwicklung der Berufsschule – wie schon erwähnt – eine Transformationsphase (vgl. Schütte 1992:13). Nach Krieg und politischer Umwälzung kam nun eine eindeutige Konzeption von Berufserziehung zum Zuge, die der schulischen Seite die Aufgabe zuwies, dass diese sich auf eine noch näher zu bestimmende Ergänzung der Lehre konzentrieren sollte. Die auf der Reichsschulkonferenz beschworene „neue Berufsschule“ konnte zumindest bezüglich dieser ihrer neuen Funktion über alle Interessengruppen hinweg auf Einigkeit rechnen: der Beruf bzw. die Lohnarbeit sollten den berufspädagogisch-didaktischen Kern des neuen Schulkonzeptes bilden. Die einseitige politische Dimension der Fortbildungsschule war damit aufgegeben, ohne dass allerdings über die innere Gestaltung der neuen Berufsschule schon Klarheit bestand.

Doch schon in der sog. „Stabilisierungskrise“ der Weimarer Republik (1923 – 1926) bekam die Berufsschule eine ganz andere Aufgabe zugewiesen: sie wurde massiv in die Maßnahmenpolitik zur Bekämpfung der dramatischen Jugendarbeitslosigkeit einbezogen. Im Rahmen der 1918 eingeführten „Erwerbslosenfürsorge“ konnten ab November 1923 jugendliche Arbeitslose, sofern sie älter als 16 Jahre waren, zum Berufsschulbesuch gezwungen werden. Mit dem Erlaß des *Reichsarbeitsministers* zur beruflichen Betreuung der jugendlichen Erwerbslosen vom 29.11.1926 wurden die Maßnahmen vereinheitlicht und ausgedehnt, so dass nun ausnahmslos alle arbeitslosen Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren in die „beruflichen Bildungsmaßnahmen“ der Berufsschulen sowie anderer Träger aus dem Bereich der privaten und öffentlichen Wohlfahrt einbezogen werden konnten (vgl. Schütte 1992:41ff.).

Im Grunde markiert diese Politik sehr deutlich die Abkehr vom überkommenen Fortbildungsschulmodell und die Hinwendung zu einem Konzept „Berufsschule als öffentliche Pflichtschule“. War die Fortbildungsschule schulrechtlich betrachtet eine Institution, die eher bestimmte Gruppen von Jugend-

lichen selektiv erfaßte bzw. zum Besuch verpflichtete, so zielten nun die Erlasse des Reichsarbeitsministeriums auf die Gesamtheit der berufstätigen Jugendlichen. Eingeleitet wurde diese Entwicklung von der „Verordnung über die Erweiterung der Fortbildungsschulpflicht für die Zeit der wirtschaftlichen Demobilmachung“ vom 23.03.1919 (vgl. Schütte 1992:34). Mit solchem „Fortschritt“ in der Berufsschulentwicklung verband sich jedoch eine eher belastende Verpflichtung: die Berufsschule hatte sich künftig auch um die sog. „Berufslosen“, d.h. jugendliche Arbeitslose und „Jungarbeiter“ zu kümmern (vgl. dazu vor allem Kipp/Biermann 1989).

Die Maßnahmen – u.a. Erweiterung der Berufsschulpflicht und die Durchführung beruflicher und arbeitserzieherischer „Kurse“ in den Berufsschulen – sollten vor allem das Ziel verfolgen, die Arbeitsbereitschaft der jugendlichen Erwerbslosen aufrechtzuerhalten und verderbliche Einflüsse und Versuchungen aus ihrem Umfeld zu neutralisieren. 1926 brachte ein neuerlicher Erlaß des Reichsarbeitsministeriums eine entscheidende inhaltliche Veränderung der wenig beliebten „Kurse“: mit einer programmatischen Festlegung der Maßnahmenpolitik auf arbeitsmarktpolitische Optionen wurde ein Modell der Jugendfürsorge durch schulische Berufsausbildung aus der Taufe gehoben, das bis in die heutige Zeit als „Benachteiligtenförderung“ aktuell bleiben sollte.

Die Krise des Jugendarbeits- und Lehrstellenmarktes, die im Winterhalbjahr 1923/24 ihren ersten und 1926 ihren zweiten Höhepunkt erreichte, bescherte der Berufsschule zwar einen erheblichen Zuwachs an neuen Schülern, blockierte jedoch mehr oder weniger ihre anvisierte institutionelle Weiterentwicklung. Die praxisfernen Kurse, die bei den Jugendlichen nur wenig Lernmotivation freisetzen konnten, und die Einrichtung sog. „Tagesklassen“ – mit bis zu 50 Schülern und 36 Stunden Unterricht pro Woche – bedrohten den berufspädagogischen Kern der Berufsschule, das Prinzip des beruflich bestimmten Unterrichts, und sie waren geeignet, auch die materielle Basis der konzipierten neuen Schulkonstruktion zu zerstören.

In den Jahren zwischen 1930 und 1933 kam es zu einer verschärften Wiederholung dieser Konstellation (vgl. Schütte 1992:175ff.). In den Industrieregionen West- und Mitteldeutschlands, vor allem in Preußen, wurde die durch die Weltwirtschaftskrise induzierte Jugendarbeitslosigkeit wiederum zu einem

jugend- und arbeitspolitischen Problem erster Ordnung. Die Betreuung der 14-18jährigen Erwerbslosen fiel wiederum den Berufs- und Fachschulen zu, für die Arbeitslosen über 18 Jahre waren die Arbeitsämter zuständig. Ohne die Mitwirkung der Berufs- und Fachschulen konnten diese ihre geplanten Maßnahmen jedoch nicht durchführen, so dass das Berufs- und Fachschulwesen nach 1930 nahezu vollständig zu einem Instrument der Jugend- und Sozialpolitik degenerierte (vgl. Schütte 1992:196).

Diese abweichende Instrumentalisierung der Berufsschule lag indes nicht im Interesse von Handwerk und Industrie, die spätestens seit den zwanziger Jahren bestrebt waren, die Berufsschule möglichst vollständig ihren ökonomischen Interessen zu unterwerfen. Insbesondere die Industrie verfolgte im Rahmen des Aufbaues eines eigenständigen, modernen, von der Ausbildungstradition des Handwerks sich absetzenden Lehrlingswesens den Plan, die Berufsschule in ihren Verfügungsbereich zu integrieren: durch die Entwicklung von privaten Werkschulen (vgl. Tollkühn 1927). Doch dieser strategische Ansatz mußte in der Weltwirtschaftskrise aus Kostengründen aufgegeben werden. Die Denkschrift des *Deutschen Industrie- und Handelskammertages* (DIHT) „Schule und Wirtschaft“ von 1932 leitete den Rückzug ein: mit ihr akzeptierte die „Wirtschaft“, d.h. insbesondere die Industrie, die Berufsschule endgültig als staatliche Pflichtschule. Die damit verbundenen Forderungen zur inneren Ausgestaltung der Berufsschule lassen indes erkennen – trotz des Bekenntnisses zu ihrer Funktion als „Erziehungsschule“ – dass die Industrie die Berufsschule vor allem als eine „gewerbefördernde“ Einrichtung betrachtete, lediglich als einen „Reflex der Wirtschaft“ (vgl. Greinert 1975:110f.).

Dies änderte nichts daran, dass das öffentliche Berufsschulwesen mit der Wahrnehmung der ihm politisch aufgezwungenen Doppelaufgabe – Durchführung der Berufsschulpflicht und Betreuung von arbeitslosen Jugendlichen – sachlich wie personell völlig überfordert war. Eine lebensbedrohende Entwicklungskrise der Berufsschule lösten indes erst die radikalen Sparverordnungen der Länder im Zuge der Durchführung der Notverordnungen des *Reichspräsidenten* ab 1931 aus. Insbesondere die zweite Notverordnung vom Oktober 1932, die das Fachschulwesen aus der Verantwortung des Preußischen Handelsministeriums herausnahm, besiegelte die längst angebahnte Marginalisierung des Berufsschulsystems und damit auch der Berufserzie-

hung. Zudem wurden die Gehälter der Berufsschullehrerschaft gekürzt, der nebenamtliche Unterricht wurde drastisch eingeschränkt, Klassen wurden zusammengelegt, die Unterrichtszeit wurde reduziert, teilweise die Berufsschulpflicht aufgehoben.

Anfang der 30er Jahre war die Berufsschule ernsthaft in ihrem Bestand gefährdet; die Klagen der Berufsschullehrerverbände und der Kommunen dokumentieren zumindest einen deutlichen Niedergang. Die Berufsschule – so könnte das Fazit ihrer Entwicklung während der Weimarer Republik lauten – war durch ihre Degradierung als Instrument zur Regulierung des Arbeitsmarktes und der Aufrechterhaltung der Arbeitsmoral jugendlicher Erwerbsloser während der Stabilisierungskrise (1923 bis 1926) und der Weltwirtschaftskrise (1930 bis 1933) nahezu völlig ins schulpolitische Abseits gedrängt worden.

#### *4.2 Im zentralistischen Zugriff der Nationalsozialisten: die Durchsetzung der klassischen Pflichtberufsschule*

Der defizitäre Organisationszustand des Berufsschulwesens und die aktuelle Notlage auf dem Arbeitsmarkt (ca. 1,3 Mio. jugendliche Arbeitslose) veranlaßten die nationalsozialistischen Machthaber bzw. ihre fachkundigen Sachwalter, sich mit dieser Schule sehr schnell intensiver zu beschäftigen. Begünstigt wurde dies durch die Liquidierung des Kulturföderalismus der Weimarer Republik: am 1. Mai 1934 konstituierte sich per Reichserlaß ein *"Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung"*, in dem im "Amt für Erziehung" auch eine "Abteilung für berufliches Ausbildungswesen" eingerichtet wurde; hier liefen künftig die Fäden der Berufsschulpolitik zusammen (vgl. Wolsing 1977:569ff.). Der nun mögliche zentralistische Zugriff auf die Berufserziehung warf vor allem die noch um ihre endgültige Form ringende Berufsschule sofort wieder auf ihre politische Dimension zurück, dieses Mal auf die Ideologie des Nationalsozialismus.

Eine neue Vorgabe für das Erziehungsziel der Berufsschule findet sich schon 1933 im „Ministerialblatt für Wirtschaft und Arbeit“ (S. 440). Zentrales Ziel der Erziehung in der Berufsschule, heißt es da, sei „der in Blut und Boden wurzelnde, rassistisch bewußte, seinem Staat und Volk durch den Beruf dienende deut-

sche Mensch, der sich organisch und willig in die überindividuelle Staatspersönlichkeit“ einordnet. Im neuen Fach „Volks- und Staatskunde“ findet dieses Richtziel seine weitere Operationalisierung als Forderung der „opferbereiten Einordnung“ der berufstätigen Jugend „in die völkische Gemeinschaft“ und – in Vorausahnung künftiger kriegerischer Auseinandersetzungen – als Erziehung zum „kämpferischen Einsatz für Volk und Vaterland“ (vgl. Behnke o. J.).

Nichtsdestoweniger war die Haltung der Nationalsozialisten zur Berufsschule zwiespältig. Auf der einen Seite realisierten sie zahlreiche Konzepte, die in der Weimarer Zeit über das Diskussions- und/oder Planungsstadium nicht hinausgekommen waren, und vollendeten so die Konstruktion der *klassischen Pflichtberufsschule*, auf der anderen Seite versuchten sie diese Schule wieder zu marginalisieren, d.h. – neben der ideologischen Indienstnahme – ihre Verselbständigung gegenüber der "Wirtschaft" rückgängig zu machen, einen Prozess, der in der Weimarer Zeit zaghaft begonnen hatte (vgl. Kümmel 1980: 33ff.; Seubert 1977:119ff.; Wolsing 1977:655ff.). Im großen und ganzen jedoch kann man das Schicksal der Berufsschule im „Dritten Reich“ – ganz im Gegensatz zur betrieblichen Berufsausbildung – mit dem Stichwort "Vernachlässigung" kennzeichnen (vgl. Kipp 1987:236ff.). Trotz alledem setzte das zentralistische Volksbildungsministerium für die künftige Berufsschulentwicklung wichtige Regelungen durch.

Die nachwirkenden Maßnahmen der Nationalsozialisten auf dem Gebiet des beruflichen Schulwesens begannen mit dem "Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 29. Oktober 1937, betr. reichseinheitliche Benennungen im Berufs- und Fachschulwesen". Mit den Gruppenbezeichnungen "Berufsschule", "Berufsfachschule" und "Fachschule" erhielt dieser Lernbereich erstmalig eine verbindliche Rahmengliederung, die die oftmals beklagte "babylonische Benennungswirrnis" beendete (vgl. Kümmel 1980:197f.). Am 6. Juli 1938 erfolgte die Verfügung der allgemeinen Berufsschulpflicht mit dem "Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz)". Als vorrangiges Ziel der Machthaber kann dabei gelten, durch Steigerung des Berufsschulbesuchs – 1937 betrug dessen relativer Anteil am möglichen Maximalziel etwa 66 Prozent – endlich alle Jugendlichen zum Zwecke ideologischer Beeinflussung und (rüstungs-)wirtschaftlicher Eingliederung zu erfassen. Für die Konsolidierung des Berufs-

schulwesens hatte diese Maßnahme indes entscheidende Bedeutung: sie markiert daher ein zentrales Datum der Berufsschulgeschichte (vgl. Kümmel 1980:199ff.).

Ebenfalls aus ideologischen Motiven forcierten die Nationalsozialisten den Ausbau des land- und hauswirtschaftlichen Berufsschulwesens: gab es 1926 noch 213.163 landwirtschaftliche Berufsschüler, so hatte sich deren Zahl 1938 auf 543.519 erhöht. Die Zahl der hauswirtschaftlichen Berufsschülerinnen nahm im gleichen Zeitraum von 28.995 auf 170.186 zu (vgl. dazu Kümmel 1980: 25).

Der Plan eines umfassenden "Reichsberufsschulgesetzes" – von der gleichgeschalteten Berufsschullehrerschaft eifrig gefordert – fand zwar keine Verwirklichung (vgl. Pipke 1938), dafür regelte die nationalsozialistische Verwaltung aber – neben der Schulpflicht – schrittweise entscheidende Fragen des Berufsschulwesens: so 1937 Trägerschaft und Finanzierung sowie die inhaltliche Gestaltung des Berufsschulunterrichtes, 1940 dessen zeitlichen Umfang und die Beschulungspflicht (vgl. Kümmel 1980:207; Kipp 1987: 238ff.). Zusammenfassend läßt sich das vom Volksbildungsministerium entworfene *Reichsberufsschulrecht*, dessen endgültige Durchsetzung indes der Krieg verhinderte, folgendermaßen umreißen:

*"Dreijährige Berufsschulpflicht mit 8 Wochenstunden Unterricht, Beschulungspflicht der Schulträger, reichseinheitliche Lehrpläne, engste Anlehnung der Berufsschule an die betriebliche Ausbildung, Schulträgerschaft im wesentlichen durch die Stadt- oder Landkreise, Berufsschulbeiräte aus Wirtschaftsvertretern zur Beratung der einzelnen Berufsschulen, Berufsschullehrer als reichsunmittelbare Beamte" (Grüner 1986:651).*

Damit war schulrechtlich das Modell der klassischen Pflicht-Berufsschule fixiert, wie es dann nach 1945 – unter verändertem politischen Vorzeichen natürlich – flächendeckend im Westteil Deutschlands realisiert wurde.

In der parteiamtlichen Publizistik, in Programmschriften und Erfolgsberichten hat das nationalsozialistische Regime immer wieder versucht den Eindruck zu erwecken, dass sich das Schulwesen unter seiner Herrschaft in einem zielgerichteten und planmäßig gesteuerten Prozess grundsätzlicher Erneuerung befinde, wofür es in der Tat einige Anhaltspunkte und Beweise gibt (vgl.

Herrlitz u.a. 1998:154). Doch die stark propagandistisch überhöhte Schulpolitik der Nationalsozialisten kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass ihr keine strategische Gesamtkonzeption zugrunde lag. Letztlich sahen die überzeugten Ideologen, vor allem Hitler selbst, in der Schule nicht mehr als ein Relikt des „bürgerlichen Leistungssystems“, das sich den direkten Formen der nationalsozialistischen Jugenderziehung – Hitlerjugend, Bund Deutscher Mädchen (BDM), Ordensburgen und, dies muss besonders betont werden, *der betrieblichen Berufserziehung* – hoffnungslos unterlegen zeigte. Diese abschätzbare Sichtweise galt weitgehend auch für das berufliche Schulwesen: für die Berufsschulen, die Berufsfachschulen und die Fachschulen.

### 4.3 *Die Jahre der Restauration: die Berufsschule in der Nachkriegszeit*

Nach dem Zusammenbruch des Reiches im Jahre 1945 wurden zwar einige grundlegende Initiativen für eine überfällige Bildungsreform im besetzten Deutschland entwickelt, beispielsweise die *gemeinsame Kontrollratsinitiative Nr. 54* der Alliierten zum Aufbau einer horizontal gestuften, weniger selektiven Bildungsstruktur, in die auch die Berufsschule eingeordnet werden sollte (vgl. Grüner 1983:12ff.); doch die nach den neuen Prinzipien entworfenen Reformansätze der Länder wurden schnell wieder zurückgenommen, als sich die Trennung der Westzonen von der sowjetisch besetzten Zone (SBZ) Deutschlands abzeichnete (vgl. dazu Greinert 2003:95ff.). Im Zuge des Rückgriffs auf die alte dreigliedrige Schulstruktur knüpfte man in der Berufsschulpolitik – konzeptionell und personell! – praktisch nahtlos an den in den 20er und 30er Jahren entstandenen Ideen, Regelungen und Organisationsformen an (vgl. ebd.). Das allgemeinbildende Schulwesen mit den Abschlußebenen der „Volksschule“ (8 Klassen), der „Mittelschule“ (10 Klassen) sowie der Gymnasien und Oberrealschulen (13 Klassen) bildete also auch weiterhin das verbindliche Orientierungsmuster der allgemeinen Bildungspolitik, die die Berufsschule als Bestandteil eines nicht-schulischen Ausbildungsmodells eher als randständig zu betrachten gewohnt war.

Die Berufsschulpolitik der neuen Bundesländer – nach der Verfassung wiederum zuständig für Kultur und Bildungswesen – folgte in den Grundzügen dem in der Zeit des Nationalsozialismus konzipierten und in den "Reichs-

gaun" durchgesetzten "Reichsberufsschulrecht" (Berufsschulpflicht, Berufsschullehrer als Landesbeamte, Unterrichtszeiten, Landkreise und Städte als Schulträger, etc.), die Reflexion über die pädagogische Legitimation und innere Ausgestaltung der Berufsschule knüpfte dagegen erneut bei den von den „Klassikern“ *Georg Kerschensteiner*, *Eduard Spranger* und *Aloys Fischer* entwickelten Ideen an.

Um Berufsschülern – in den 1950er Jahren ausschließlich Volksschulabgänger – den Weg zu den Ingenieur- und anderen höheren Fachschulen zu öffnen, wurde indes schon Ende der 40er Jahre die Einrichtung eines „Zweiten Bildungsweges“ gefordert, der dann das große berufspädagogische Thema der 50er Jahre bildete (vgl. Greinert 2003:105ff.). Die ab 1949 realisierte „Berufsaufbauschule“ kam zuerst einmal diesen Forderungen nach und entwickelte sich für einige Jahre zum „konstitutiven Element“ eines Zweiten Bildungsweges, ein relativ erfolgreiches Instrument des sozialen Aufstiegs für berufstätige bzw. sich in Ausbildung befindliche Jugendliche (vgl. Heid 1966; Jungk 1968). Ende der 60er Jahre, nach dem Abdriften der Höheren Fachschulen in den Hochschulsektor verlor sie jedoch sehr schnell ihre Funktion an die neu eingerichtete „Fachoberschule“ (vgl. Grüner 1970).

Große Auseinandersetzungen gab es dagegen um die Einführung eines 9. Pflichtschuljahres. Die Vertreter der Berufsschule forderten das neu einzurichtende Schuljahr als Basisjahr für die nachfolgende Berufsausbildung, als „Gelenkstück“ zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Doch das 9. Schuljahr wurde schließlich der Volksschule zugeschlagen, die mit dieser Erweiterung 1964 zur „Hauptschule“ mutierte. Für die Berufsschule und ihre Lehrer waren die Debatten um das neunte Schuljahr insofern von Bedeutung, als sich in ihrem Rahmen das Konzept eines „Berufsgrundbildungsjahres“ (BGJ) langsam festigte, das dann allerdings erst in den 70er Jahren schulpolitische Realität erlangte (vgl. Röhrs 1971).

Schon vor 1950 stand auch die Neuordnung der Berufsschullehrer-Ausbildung zur Diskussion. Da sich die Ausbildung der „Handelslehrer“ schon vor dem Krieg an wissenschaftlichen Hochschulen fest etabliert hatte, konzentrierte sich die Diskussion vornehmlich auf die Ausbildung der „Gewerbelehrer“, die seit den 20er Jahren in sog. „Berufspädagogischen Instituten“ durchgeführt wurde. Die Verlagerung des Gewerbelehrerstudiums an die

Technischen Universitäten wurde dann etwa Mitte der 60er Jahre vollzogen. Sie hatte für die gesamte Berufsschullehrerschaft nicht nur eine standes- und besoldungspolitische Anhebung auf das Niveau von „Studienräten“ – und damit die Gleichstellung mit den Gymnasiallehrern – zur Folge, sie war auch das Signal für einen quantitativen wie qualitativen Ausbau eines „beruflichen Schulwesens“, von dem die Pflicht-Berufsschule nurmehr den Kern bildete.

Moderne Berufsschulbauten von anspruchsvoller Architektur mit hochmoderner Ausstattung, spezielle Lehr- und Lernmittel und z. T. völlig neue Organisationsstrukturen vermittelten spätestens ab den 70er Jahren die massiv gewachsene Bedeutung dieses bis dahin wenig beachteten Teiles des öffentlichen Bildungswesens nach außen (vgl. Grüner 1983, Bd. I und II).

#### *4.4 Der innere Ausbau der Berufsschule 1920-1970: eine „realistische Wende“?*

Der Versuch, für die ihrer gesellschaftspolitischen Funktion ledig gewordene Fortbildungsschule nach 1920 eine neue Aufgabenstellung zu fixieren, wurde in der pluralistisch verfaßten jungen Weimarer Republik von unterschiedlichen, miteinander konkurrierenden Kräften unternommen. Neben der staatlichen Bürokratie lassen sich das Handwerk, die Industrie und die – standespolitisch organisierte – Berufsschullehrerschaft ausmachen, nicht jedoch die Gewerkschaften. Der gemeinsame Nenner, auf den man sich sehr schnell im Schnittpunkt unterschiedlicher Interessenlagen einigte, war die Betonung der berufsfachlichen Ausrichtung der Berufsschule bei weitgehender Zurückdrängung ihrer ursprünglichen, eher politischen Aufgabe.

Aus der Sicht der Arbeitgeber war diese beabsichtigte Funktionsverschiebung logisch, da sie vollständig ihren Interessen entsprach. Die entsprechenden Forderungen bzw. Vorstellungen des Handwerks kann man aus den Beratungen des preußischen "Gesetz(es), betr. die Erweiterung der Berufs-(Fortbildungs-)Schulpflicht" von 1923 ersehen (vgl. Greinert 1975: 108f.), die der Industrie aus der DIHT-Denkschrift "Schule und Wirtschaft" von 1932 (vgl. Muth 1985:518). Die Berufsschullehrerschaft befürwortete die vorzugsweise beruflich-fachliche Ausrichtung der Berufsschule vor allem, weil sie sich damit status- und besoldungsmäßig von der Volks-

schullehrerschaft abzugrenzen bzw. abzusetzen vermochte, und die Berufsschule als eine Schule von spezifischer – in erster Linie ökonomischer – Funktion ausweisen konnte (vgl. Greinert/Hesse 1974). Die Berufsschule als politisch neutrale Stätte beruflich-fachlicher Ertüchtigung, als "Schule der Wirtschaft" entsprach am ehesten den Professionalisierungsinteressen der Berufsschullehrer und ihrer Verbände.

Die Bürokratie – in Preußen die liberal eingestellte Handelsverwaltung – verteidigte noch am konsequentesten den öffentlich-gesellschaftlichen Anspruch an die Berufsschule, doch die Abwehr der massiven Vereinnahmungsversuche seitens der Arbeitgeber – besonders des Handwerks – sowie der hartnäckigen Besoldungs- und Statusansprüche der Berufsschullehrerverbände beeinträchtigten in den 20er Jahren in nicht unerheblichem Maße die eigentlich notwendige organisatorische und inhaltliche Gestaltungsarbeit. Die entscheidende Beeinträchtigung der Berufsschulentwicklung in den 1920er Jahren resultierte allerdings – wie schon beschrieben – aus der verbreiteten Jugendarbeitslosigkeit in der "Stabilisierungskrise" von 1923 bis 1926 und in der Weltwirtschaftskrise (1930 bis 1933).

Über alle Interessengruppen hinweg war man sich zwar einig, dass die "neue Berufsschule" der *Förderung der Berufstüchtigkeit* verpflichtet sein sollte, die periodisch anwachsende Zahl der jugendlichen Erwerbslosen im berufsschulpflichtigen Alter zwang indes die Bürokratie, die Berufsschule primär als soziales Auffangbecken zu nutzen – mit den schon skizzierten Folgen. Erst nach dem Abflauen der Krise, unter dem zentralistisch-diktatorischen Regime der Nationalsozialisten eröffneten sich für die Bürokratie die gewünschten Gestaltungsspielräume in bezug auf die immer noch wenig gefestigte Schule.

Der inhaltlich-pädagogische Entfaltungsprozess der Berufsschule vollzog sich seit den 20er Jahren vor allem auf zwei Ebenen: der Ebene der Lehrplankonstruktion und der Ebene der sog. "Bildungstheorie", d.h. der pädagogischen Legitimation. An publizierten Zeugnissen nachvollziehbar wird die curriculare Umgestaltung der Fortbildungs-/Berufsschule – sowohl der gewerblichen wie der kaufmännischen – ab 1923. In dem für die Berufsschulgeschichte bedeutsamen "Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen", das der für die Berufsschulen zuständige Abteilungsleiter im preußischen Handelsministerium, *Alfred Kühne*, im Auftrag des "Zentralinstituts für Erziehung und Un-

terricht" 1923 herausgab (vgl. Kühne 1923), fasst der Berliner Magistratschulrat *E. Haumann* die damalige Konstellation der Berufsschuldidaktik zusammen. Haumann verlegt den Schwerpunkt des Berufsschullehrplans – trotz der noch gültigen Bestimmungen von 1911 – schon eindeutig in Richtung *Fachkunde* bzw. *Handelskunde*. Deren Aufgabe sei es, die "Berufstüchtigkeit" des jungen Menschen zu erhöhen, "die Aneignung von Fachwissen und -können auf einem *eng begrenzten Gebiet zum Zweck der Leistungssteigerung*" (Hervorh. von Verf.) zu ermöglichen. Die drohende Einseitigkeit einer derartigen Qualifizierung müsse, so Haumann, von der *Berufskunde* aufgefangen werden, die als kulturelles Integrationsfach die "Verflechtung der Berufsarbeit mit dem gesamten wirtschaftlichen und kulturellen Leben" zu leisten habe (Haumann 1923:120ff.).

Den nächsten markanten Akzent in der gewerblichen Berufsschuldidaktik setzte *G. Gagel* mit seinem *Fachkundelehrplan für Maschinenschlosserklassen* von 1928/29 (vgl. Gagel 1929), in dem drei Prinzipien zur Anwendung gelangen, die in der Folgezeit für die Lehrplankonstruktion der Berufsschule – allerdings mit unterschiedlichem Akzent – verbindlich bleiben:

- das Prinzip der Anpassung an den Ausbildungsgang im Betrieb,
- das Prinzip der sachlogischen Anordnung der Unterrichtsinhalte, und
- das Prinzip der "methodischen" Gestaltung des Lehrstoffes, das u.a. die Aufnahmefähigkeit und die Lernvoraussetzungen der Schüler reflektiert.

Gagel kommt auf diese Weise zu sog. "Stoffgruppen", die er auf drei *aufsteigende Fachklassen* (Unter-, Mittel-, Oberstufe) verteilt, und begründet damit auch den Vorrang der *Fachkunde* vor dem Fachzeichnen und dem Fachrechnen. Die nicht nur bei Gagel angelegte strikte Orientierung des Berufsschullehrplans am Ausbildungsprogramm der Betriebe kam dann vor allem in der Zeit des Nationalsozialismus voll zum Durchbruch. Am 6. August 1937 erging ein Erlass des Reichserziehungsministers, der den inhaltlich-formalen Rahmen absteckte, nach dem die Berufsschullehrpläne im gesamten Reich umzuarbeiten waren (vgl. Kümmel 1980:208f.). Ein Jahr später wurde die Arbeit an den sog. "Reichslehrplänen" in Angriff genommen; beteiligt waren der DATSCH (federführend), die Deutsche Arbeits-

front (DAF) und neben zahlreichen Wirtschaftsverbänden auch die Reichsfachschaft VI (= Berufs- und Fachschulen) des "Nationalsozialistischen Lehrerbundes" (vgl. Kümmel 1980: 27f.). Trotz der (wehr)wirtschaftlichen Vereinnahmung der Berufsschule dauerte es noch zwei Jahre, bis am 22. August 1940 die ersten Reichslehrpläne für *Maschinenschlosser* und *Maurer* veröffentlicht wurden, denen in den darauffolgenden Jahren solche für Tischler, Feinmechaniker, Dreher, Schornsteinfeger und für das Kfz-Gewerbe folgten. Daraufhin kam – wegen des ausufernden Krieges – das Unternehmen weitgehend zum Erliegen. Vom rein didaktischen Standpunkt aus betrachtet, erscheint das Unternehmen „Reichslehrpläne“ jedoch von einigem Interesse.

Kennzeichen der Reichslehrpläne ist die verfügte "inhaltliche und zeitliche Parallelität von betrieblicher und schulischer Ausbildung", die es notwendig erscheinen ließ, die bloße Stoffauflistung zugunsten einer näheren Umschreibung von Tätigkeitsabläufen zu überwinden, eine interessante Vorwegnahme moderner curriculärer Verfahren. Den Ausgangspunkt bildeten dabei die Ordnungsmittel der Betriebsausbildung (Berufsbild, Ausbildungsrahmenplan etc.), d. h. die Berufsschule geriet in der NS-Zeit in nahezu totale curriculare Abhängigkeit von den Ausbildungsinteressen der Betriebe, ihr Bildungsauftrag degenerierte, nach einer griffigen Formulierung des bekannten Berufspädagogen *Otto Monsheimer*, zur "DIN-Pädagogik" (vgl. Monsheimer 1970:73).

Diese didaktische *Traditionslinie* – enge inhaltliche Anlehnung an die Betriebsausbildung – wurde schon Anfang der 1930er Jahre konterkariert durch eine Lehrplankonzeption, die eine weitgehende didaktische Eigenständigkeit für den Fachunterricht an der Berufsschule zu reklamieren suchte. Am "Berufspädagogischen Institut" in Frankfurt/Main – einer der preußischen Ausbildungsstätten für Gewerbelehrer – entwickelten *R. Botsch*, *L. Geißler* und *J. Wissing* die sog. "Frankfurter Methodik", ein Lehrplan- und Unterrichtskonzept, in dem für die mathematisch-naturwissenschaftlich fundierten Fächer fast aller Berufsgruppen erstmals eine geschlossene, eigenständig-berufsschultypische didaktische Lösung vorgelegt wurde (vgl. dazu vor allem Pukas 1988:429ff.). Man kann die Frankfurter Methodik als den einzigen ernsthaften Versuch erblicken, die Berufsschule trotz aller Schwierigkeiten zu einer „niederen Fachschule mit Pflichtcharakter“ zu entwickeln. Bezeichnenderweise kamen ihre Vertreter aus dem Bereich der Fachschule (ebd.).

Die *Frankfurter Methodik* entfaltete jedoch erst nach 1945 wieder eine relative Breitenwirkung im Westteil Deutschlands und fand in der "Experimentellen Werkkunde" *W. Steins* eine interessante Fortentwicklung für den Bereich des Maschinenbaues (vgl. Stein 1965). Auch in den *Hessischen Berufsschul-Lehrplänen* der 60er Jahre und in den *Nordrhein-Westfälischen* dieser Zeit findet man die Prinzipien der Frankfurter Methodik berücksichtigt. Diese Berufsschullehrpläne lassen sozusagen die von den Nationalsozialisten unterdrückte Tradition einer eigenständigen am Fachschulprinzip orientierten Berufsschuldidaktik wieder aufleben (vgl. Pukas 1988: 293ff.); sie markieren u. E. gleichzeitig den Höhepunkt der Lehrplanentwicklung der klassischen Pflichtberufsschule, denn in den 1970er und 80er Jahren erfährt die erreichte Autonomie des Berufsschul-Curriculums unter dem bestimmenden Einfluß von Bildungstechnologie und Bürokratisierung wieder eine weitgehende Zurücknahme. Die Berufsschuldidaktik bedient sich nun aus dem neuen Instrumentarium, das die allgemeinen Erziehungswissenschaften für die Schule bereitstellen. Als typisches Beispiel kann die unreflektierte Aneignung des auf den Unterricht an allgemeinen Schulen bezogenen Konstrukts „Theorien und Modelle der Didaktik“ (Blankertz) gelten.

Die "Verfachlichung" der Berufsschule bzw. ihre ökonomische Funktionalisierung im Zeitraum von 1920-1970 spiegelt sich leider nicht ganz eindeutig in der Veränderung ihres Lehrplans wider. In Preußen blieben die Lehrplanelasse von 1911 während der 1920er und Anfang der 30er Jahre in Kraft; ihre Reform war vom Landesgewerbebeamten zwar geplant gewesen, sie wurden jedoch erst von den Nationalsozialisten durch neue ersetzt. Der „Erlaß des Reichserziehungsministers E IV vom 6. August 1937“ regelte nur die „Lehrpläne für die berufskundlichen Fächer der Berufsschulen“ (vgl. Monsheimer 1956: 73ff.). Das Fach „Volks- und Staatskunde“ war schon früher – wie berichtet – eingeführt worden (vgl. dazu Behnke o.J.). Trotzdem trat bereits in der Weimarer Zeit, vor allem an den größeren städtischen Berufsschulen, die Grundstruktur einer neuen Fächeraufteilung hervor, die sich dann zum Standard-Lehrplan der klassischen Berufsschule entwickelte, und bis in die sechziger Jahre Gültigkeit behielt. Für die gewerbliche Berufsschule z. B. ergab sich die folgende Fächerkombination:

<i>Werkkunde</i>	<i>Geschäftskunde</i>	<i>Gemeinschaftskunde</i>
Fachzeichnen	(Buchführung,	
Fachkunde	Schriftverkehr,	
Fachrechnen	Geschäftsrechnen)	
Facharbeit		

Die Aufstellung zeigt, dass schon in den zwanziger Jahren die politische Erziehung in der Berufsschule, *Gemeinschaftskunde* genannt, nun in ein selbständiges Fach eingemündet ist, und dabei in eine Randposition geriet. Die relative Vernachlässigung dieses Faches schon in den späten zwanziger Jahren wird besonders deutlich in der Weigerung der Vertreter der sog. „Frankfurter Methodik“, dieses „Fach“ in ihre didaktischen Überlegungen mit einzu beziehen, zum einen in der Überzeugung, dass die politische Erziehungsaufgabe in einer Fachschule nicht vertreten sein müsse, vor allem aber unter dem nicht zu übersehenden Eindruck des offensichtlichen Versagens der Schule gegenüber gerade diesem Erziehungsauftrag. Wir stehen, so *Hans Berbig*, ein Exponent der demokratischen gesinnten Kräfte in der Berufsschullehrerschaft, „vor der schlichten Tatsache, dass die Jugend, die während der letzten zehn Jahre durch unsere Schulen ging, ganz eindeutig staatsfeindlich gesinnt ist, gleichviel ob von rechts oder links (. . .) Wir stehen vor einem Scherbenhaufen (sic!) verfehlter Unterrichtsbemühungen, den zusammenzu kehren wahrhaftig keinen Spaß macht.“ (Berbig 1929:519).

Nach Gründung der Bundesrepublik erlebte unter dem Stichwort "Neue Bürgerkunde" die politische Erziehung in der Berufsschule nochmals eine kurze Blütezeit (vgl. Grüner 1983: 4), es läßt sich jedoch nicht übersehen, dass seitdem sich gerade die Berufsschule wie keine andere Schule in Sachen politische Bildung alarmierende Mißerfolge vorhalten lassen muß (vgl. z.B. Institut

für Sozialforschung 1966). Der Berufsschule wurde von der Bildungspolitik keine Chance eingeräumt, in Fortsetzung ihrer Tradition als „politische Schule“ von ihrer negativen antidemokratischen Ausrichtung, gewissermaßen im dialektischen Umschlag, zu einer positiven Einstellung im Sinne einer gezielten Demokratisierung der Gesellschaft zu mutieren – als ein Instrument der Beförderung des sozialen Aufstiegs der sogenannten bildungsfernen Schichten. Diesen strategisch entscheidenden Ansatz zur Realisierung von mehr Chancengerechtigkeit haben – der gescheiterte Versuch in Thüringen, von dem wir im dritten Kapitel berichteten, belegt eher unsere These – Generationen von sozialdemokratischen Bildungspolitikern nicht erkannt. Ihre Politik lief stets darauf hinaus, den Arbeiterkindern den Besuch des – in jeder Hinsicht bürgerlich bestimmten – Gymnasiums zu ermöglichen. Die Berufsschule dagegen hat die Protagonisten sozialdemokratischer Schulpolitik kaum interessiert, und so hat diese Schule spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg nahezu unbeachtet den Weg einer unpolitischen Entwicklung eingeschlagen: zu einer eher neben der Betriebsausbildung geduldeten staatlichen Veranstaltung mit Pflichtcharakter (vgl. dazu Pukas 2009:105ff.). Die sich dadurch ergebende doppelte Schulpflicht in Deutschland ist heute, nach der Entwicklung der Berufsschule zu einer Einrichtung der Erwachsenenbildung, obsolet geworden.

#### *4.5 Die „Berufsbildungstheorie“: Legitimationsgrundlage unter Ideologieverdacht*

Für das Verständnis der Berufsschulentwicklung ist es jedoch außerdem wichtig, die Entstehung der eigentümlichen pädagogischen Legitimationsgrundlage zu verfolgen, die sich seit den zwanziger Jahren mit Berufsschule und Berufspädagogik lange Zeit verband (vgl. Stütz 1970; Schönharting 1979). Für die Fortbildungsschule hatte eine primär politische Legitimation noch ausgereicht: Berufserziehung bezieht in der Berufsschultheorie“ Kerschensteiners ihre Rechtfertigung vorzugsweise aus ihrer Eignung als Mittel der sozialen und politischen Integration. Kerschensteiner hatte allerdings schon erkannt, dass eine derartige Begründung für eine Bildungsinstitution, die in zunehmendem Maße in die Rolle einer allgemeinen öffentlichen Pflichtschule hineinwuchs, nicht ausreichte und versucht, auch

Ansätze für eine pädagogische Legitimation der Fortbildungsschule zu formulieren (vgl. Kerschensteiner 1907a). Nach 1920, als sich die im Kaiserreich vorgeprägte gesellschaftspolitische Orientierung der Fortbildungsschule für die Berufsschule nicht länger aufrechterhalten ließ, wurde die Notwendigkeit einer nachhaltigen pädagogischen Legitimation nun vollends zum wichtigen Programm.

Die in diesem Zusammenhang vor allem von dem Universitäts-Pädagogen *Eduard Spranger* formulierte "Berufsbildungstheorie" (vgl. Spranger 1918, 1920 und 1923) knüpfte ganz selbstverständlich an der für das deutsche Bildungswesen zentralen neuhumanistischen Bildungsauffassung an. Über die Formulierung eines „neuen Gesetzes des Bildungsfortschritts“ – dem Dreischritt *grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung* – und die Konzeption einer „formalen Berufsbildung“ gelangt Spranger unter Einbeziehung wertphilosophischen Gedankengutes zu einem neuen Bildungsbegriff, der den „Beruf als das wesentlichste Mittel der Menschwerdung“ postuliert. Die von Berufspädagogen als zentrale Aussage verstandene Formulierung : „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ leitete nicht nur die letzte Phase der allgemeinen Anerkennung der Berufsschule als pädagogische Institution ein, sie markierte in den Augen manch konservativen Erziehungswissenschaftlers eine letzte Ausdifferenzierung des neuhumanistischen Bildungsdenkens in der deutschen Bildungsgeschichte. Die Idee der Bildung durch den Beruf, so *Theodor Wilhelm* auf dem 9. Deutschen Berufsschultag (1966), "ist gewissermaßen das Äußerste an Modernität, was die neuhumanistischen Ideen herzugeben vermochten" (Wilhelm 1966).

Diese kühne These zielte mit großer Geste am wahren Sachverhalt vorbei, und zwar in doppelter Hinsicht: zum einen hat – wie *K. Stratmann* in einem erhellenden Artikel nachgewiesen hat (vgl. Stratmann 1988) – gerade Spranger nie Zweifel darüber aufkommen lassen, dass Berufsbildung für ihn nur *ein Bildungsweg neben anderen ist*, und dass von einer *Gleichwertigkeit* von humanistischer und beruflicher Bildung keine Rede sein kann. Als Beleg können Sprangers Gedanken zu bildungspolitisch zentralen Fragen wie soziale Gleichheit, Chancengerechtigkeit oder zum "Problem des Aufstiegs" aus den unteren

Sozialschichten ins Feld geführt werden: sie sind ganz eindeutig – wie Stratmann es formuliert – von "sozial-defensivem Konservativismus" geprägt.

Zum anderen muß vor allem das, was eine konservative Berufspädagogik aus den Äußerungen Sprangers ableiten zu können glaubte, als pure Ideologie, als "an der Realität mißlungene Vernunft" (G. Stütz) bezeichnet werden. Dass "der Beruf als das wesentlichste Mittel der Menschwerdung" (Spranger) zu begreifen sei, hieß eben noch lange nicht, dass auch die Berufsschule – wie Gymnasium und Universität – als eine Bildungsinstitution im traditionell humanistischen Sinne zu verstehen wäre. Die Berufsschule blieb genau das, was die Fortbildungsschule gewesen war: eine Bildungssackgasse, abgekoppelt vom allgemeinen Berechtigungswesen, Vermittler einer inferioren "Bildungskarriere", die aber auch gar nichts mit der durch Gymnasium und Universität vermittelten akademischen Berufsausbildung und deren "bildender" Wirkung zu tun hatte. Man muß vermuten, dass es dem bürgerlichen Pädagogen Spranger, der seine grundlegenden sozialen und politischen Eindrücke noch im Deutschen Kaiserreich empfangen hatte, um die Aufwertung der nicht-akademischen Berufsausbildung nur unter dem Vorbehalt ging, dass die klassen- bzw. schichtspezifische Spaltung des deutschen Schulwesens erhalten blieb: insofern läßt sich seine Berufsbildungstheorie auch als eine neuerliche Legitimationsgrundlage für das schon im Laufe des 19. Jahrhunderts vollzogene Schisma des deutschen Bildungswesens interpretieren. Der Beruf als Vermittler von „Bildung“ war in vorzüglicher Weise geeignet, diese Spaltung mit deutlichem Rückbezug auf das neuhumanistische Bildungsideal zu kaschieren. Wenn man es sehr kritisch sehen will, ging es Spranger letztlich um die Abwehr des Bildungs- und sozialen Aufstiegs der heute so bezeichneten „bildungsfernen“ Gesellschaftsschichten: während für die Jugendlichen der Oberschicht „humanistische Bildung“ weiterhin das Mittel ihrer Vergesellschaftung bleiben sollte, bot sich nun für die Jugendlichen der Unterschichten dafür die „berufliche Bildung“ an.

Die „Berufsbildungstheorie“, zu deren Ausgestaltung in Richtung einer neuen erziehungswissenschaftlichen Disziplin auch *Aloys Fischer*, *Theodor Litt* und der zum Universitätsprofessor beförderte pensionierte *Georg Kerschensteiner* noch beigetragen haben, war auch unter der Perspektive von moderner Wissenschaftsauffassung von äußerst fragwürdiger Qualität. *Jürgen Zabeck*

sieht ihre Position vor allem durch einen essentialistischen Theorietypus gekennzeichnet, der aufgrund seines spekulativen Zustandekommens nur hypothetisch-deduktive Aussagensysteme zuläßt, in denen Wesensbegriffe einfach einander zugeordnet werden: Die Berufspädagogik interpretiert da, wo sie sich auf die Berufsbildungstheorie – insbesondere auf ihren eigentlichen „Erfinder“ *Eduard Spranger* – beruft,

*„die Stellung und Entfaltung des Menschen in der Welt unter Zugrundelegung einer harmonistischen Ordnungsvorstellung . . . , nach der das im Individuum Angelegte unter gleichzeitiger Befriedigung der gesellschaftlichen Leistungsansprüche und Tradierungsbedürfnisse voll zur Auswirkung kommen kann. Im Sinne dieser Unterstellung werden die einzelnen Elemente der sogenannten Berufsbildungstheorie (Kultur, Mensch, Bildung, Beruf etc.) – ohne dass man sich um das Problem des Informationsgehalts der Theorie Sorgen macht – als Setzungen, die durch bloße Hypostasierungen gewonnen worden sind, in die Grundbeziehung eingefügt“ (Zabeck 1972:288).*

Traditionelle Berufspädagogik erweist sich so letzten Endes als ein spekulatives Aussagensystem von fragwürdigen Analogien und unüberprüften Hypothesen, das Realität eher verschleiert als erklärt.

Gleichwohl, die "Berufsbildungstheorie" avancierte für die "neue Berufsschule" sehr schnell zum lebensnotwendigen Legitimationskonstrukt, für den sich formierenden Berufsschullehrerstand zum zentralen Element professionellen Selbstverständnisses und für die sich entwickelnde akademische Disziplin "Berufspädagogik" zum beherrschenden Paradigma (vgl. Müllges 1967). Erst Ende der 60er Jahre brach dieses spekulative Legitimations- und „Wissenschafts“system unter dem Druck massiven Ideologieverdachts endgültig zusammen (vgl. Stütz 1970).

## 5. Problematische Professionalisierung: die Standespolitik der Berufsschullehrer

Die allgemeine Fortbildungsschule kannte keine eigene Lehrerschaft; man hielt den Unterrichtsbetrieb vorzugsweise mit amtlich verpflichteten Volksschullehrern und mit Hilfe freiwilliger Lehrkräfte aus allen möglichen Berufen eher mühsam aufrecht. In der beruflichen Pflichtfortbildungsschule Kerschsteinerscher Prägung benötigte man zum einen wegen des veränderten Lehrplans – insbesondere für die berufskundlichen Fächer – speziell ausgebildete Lehrkräfte, zum anderen erzwang es die Expansion des Fortbildungsschulwesens in der Zeit von 1895 bis 1914 von der bis dahin geübten Praxis abzugehen, Lehrer an Fortbildungsschulen nur nebenamtlich und nebenberuflich zu beschäftigen: eine hauptamtliche Anstellung von spezifisch ausgebildeten Fortbildungsschullehrern erwies sich in zunehmendem Maße als unumgänglich.

Preußen richtete im Jahre 1913 einen „Seminarkurs für hauptamtliche Lehrer an gewerblichen Fortbildungsschulen“ in Berlin-Charlottenburg ein, in dem in einem einjährigen Lehrgang (1.) Handwerker und Techniker mit ausreichender Allgemeinbildung, (2.) Berufslehrer (= ausgebildete Lehrer, insbes. Volksschullehrer), die sich mit der Technik und dem Fachzeichnen eines wichtigen Gewerbebezweigs vertraut gemacht hatten, und (3.) andere Personen, die nach ihrer Vorbildung geeignet erschienen, die Befähigung zum Unterricht an gewerblichen Fortbildungsschulen erwerben konnten. Dieser erste Entwicklungsabschnitt des Fortbildungsschullehrers gewerblicher Fachrichtung fand in Preußen mit dem Erlaß des Handelsministers vom 7. Mai 1916 seinen Abschluß: die hauptamtliche Anstellung von Lehrern an gewerblichen – und auch kaufmännischen – Fortbildungsschulen wurde darin von einer besonderen Vorbildung abhängig gemacht; mit der Übernahme ins Amt war künftig außerdem die einheitliche Amtsbezeichnung *Gewerbelehrer* (resp. *Handelslehrer*) verbunden (vgl. Greinert 1975:112).

Damit war in Preußen, dessen Entwicklung wir hier exemplarisch verfolgen wollen, in Bezug auf die Ausprägung des Lehrerberufes für Berufsschulen eine wichtige Voraussetzung für einen Prozess gegeben, den die Berufssoziologie heute als *Professionalisierung* bezeichnet, das heißt, dass ein junger,

von der Gesellschaft noch nicht voll akzeptierter Berufsstand mittels erprobter Strategien danach strebt, sein Einkommen, sein Ansehen und seinen sozialen Einfluß zu vermehren bzw. zu sichern. Allgemein unterscheiden die Soziologen in diesem Zusammenhang zwischen *Zielen, Mitteln und Voraussetzungen der Professionalisierung*. Diese zielt auf die Sicherung bzw. Steigerung der Erwerbs- und Versorgungschance, der Prestigechance und der Autoritätchance in der Tauschgesellschaft. Zu den Mitteln der Professionalisierung zählen alle Maßnahmen, die auf die Arbeitsleistung einwirken, also Abgrenzung und Festlegung eines bestimmten Arbeitsbereiches und die Gestaltung der Berufsausbildung. Voraussetzung der Professionalisierung ist, dass die Gestaltung des Berufs als Selbstgestaltung der Berufsangehörigen betrieben werden kann. Das setzt einen geschlossenen Berufsverband voraus und einen beruflichen Verhaltenskodex, der vor allem für die Selbstdarstellung des Berufsstandes in der Öffentlichkeit wichtig ist (vgl. Hesse 1972).

### 5.1 *Der Verlauf von Verbandsbildung und Besoldungsfrage*

Vom Zeitpunkt der sich abzeichnenden Berufsschulentwicklung an hatte sich also in Ansätzen auch ein Berufsschullehrerstand entwickelt, der auch schon als Voraussetzung für seine Professionalisierung in ersten Umrissen einen Berufsverband gebildet hatte: seit 1912 bestand ein „Preußischer Verband hauptamtlicher Fortbildungsschulmänner“, seit 1917, mit dem Preußischen Fortbildungsschulverein liiert, der „Verband Preußischer Gewerbe- und Handelslehrer“, ein spezieller Lehrerverband, der in harten Auseinandersetzungen den führenden Funktionären des „Deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen“ abgerungen worden war (vgl. zum folgenden: Greinert 1975: 112ff.).

Nach dem Zusammenbruch von 1918 hatte sich auch bei der Beamtenschaft die Erkenntnis verbreitet, dass sie ihre Interessen im „Volksstaat“ künftig nur mit Hilfe von straff organisierten Standesvereinen würde vertreten können. Die Berufsschullehrerschaft in Preußen, die gegenüber anderen Lehrer- und Beamtengruppen ein Organisationsdefizit zu verzeichnen hatte, mußte zudem fürchten, im allgemeinen Kampf der Interessenverfolgung zu unterliegen, da ihr Berufsverband infolge seiner Bindung an einen allgemeinen Schulverein der Beweglichkeit und Schlagkraft weitgehend entbehrte. Vordringliches Ziel

war also die Trennung von diesem Förderverein, in dem Vertreter von Politikern, Behörden, Schulträgern und volkspädagogischen Vereinigungen dominierten. Doch dies allein genügte nicht: Die Berufsschullehrerschaft mußte diese Vereine aus ihrer Führungsrolle in der Berufsschulpolitik verdrängen, um künftig selbst als einzig legitimer „Träger des Berufsschulgedankens“ die Fahrtrichtung ihres Schulschiffes bestimmen zu können. Dies schloss auch das Ziel ein, in den örtlichen Schulverwaltungen und im Preußischen Landesgewerbeamt mit eigenen Mitgliedern vertreten zu sein.

Das Hauptengagement der organisierten Berufsschullehrerschaft galt in den Jahren 1920 bis 1922 der „Lösung der Besoldungsfrage“. Für die Fortbildungsschullehrer, deren Rechtsstellung als Gemeindebeamte erst durch Gerichtsbeschluß festgestellt werden mußte, gab es bis dahin nur eine vage Besoldungsregelung durch den Handelsminister auf Erlass-Ebene. Als nach dem Kriege, beim Einsetzen der Geldentwertung, die Neuordnung des Besoldungswesens für die unmittelbaren Staatsbeamten und die Lehrer an Volks-, Mittel- und höheren Schulen in Angriff genommen wurde, drängten auch die Berufsschullehrer auf eine Besoldungsregelung mit Gesetzeskraft. In einem langwierigen Prozess, unter zähem Ringen von organisierter Lehrerschaft, Handelsminister, Regierung, Landtag, Reichsfinanzminister und Städtetage kam schließlich am 17. Oktober 1922 das „Gewerbe- und Handelslehrer-Dienstehinnehmersgesetz“ (GDG) zur Verkündung, durch das die Besoldungswünsche der Berufsschullehrer indes keineswegs voll befriedigt wurden (vgl. hierzu Seefeld, in: „Die Berufsschule“ Jg.1921:136-140).

## *5.2 Die heftige Auseinandersetzung um die Ausbildungsfrage*

Noch weniger erfolgreich verliefen die Bemühungen der organisierten Berufsschullehrerschaft, in den folgenden Jahren die Gestaltung ihrer Ausbildung im Sinne der standespolitischen Interessen zu beeinflussen. Während jedoch die Ausbildung der Handelslehrer für diese zufriedenstellend an den Handelshochschulen angesiedelt wurde, hatten die zahlenmäßig weit überwiegenden Gewerbelehrer ihre Zielsetzung in der Ausbildungsfrage laufend der wechselnden bildungspolitischen Situation angepasst. Während auf dem Danziger Fortbildungsschultag im Jahre 1909 noch eine Ausbildung an einer

speziellen „Gewerbehochschule“ – analog der Qualifizierung der Handelslehrer – gefordert worden war, und während man nach der politischen Umwälzung für einen Augenblick die progressiven Vorschläge des „Deutschen Lehrervereins“ unterstützt hatte, erhob man nach 1921 die Durchsetzung einer vollakademischen Gewerbelehrausbildung an einer wissenschaftlichen Hochschule zum zentralen Programmpunkt (vgl. Greinert/Hesse 1974: 687).

Zugang zu diesem Studium sollten Abiturienten und Volksschullehrer mit einjähriger Berufspraxis haben sowie Praktiker mit dem Reifezeugnis einer mindestens zweijährigen Fachschule, einer Ergänzungsprüfung in den allgemeinen Fächern und entsprechender Berufspraxis. Überblickt man die verbandsinterne Diskussion jener Jahre und die vom „Verband Preußischer Gewerbe- und Handelslehrer“ öffentlich vertretenen Vorschläge zur Gewerbelehrausbildung, so kann man zwei Tendenzen feststellen: (1.) der Versuch, den Zugang zum Gewerbelehrerberuf gegen Praktiker mit „unzureichender Allgemeinbildung“ abzuschirmen – speziell gegen Handwerksmeister und einfache Techniker –, dafür aber den Beruf für Abiturienten zu öffnen, indem man die Hochschulreife als generelle Zulassungsregelung durchzusetzen bestrebt war. Und (2.) das Bemühen, durch zeitliche Ausdehnung, stärkere Theoretisierung und gezieltere Spezialisierung der Ausbildung, vor allem aber ihre Verlagerung an eine Institution, deren öffentliche Wertschätzung unumstritten ist, die Prestigechancen des Gewerbelehrerberufs zu erhöhen.

Mit welcher Unbeirrbarkeit, ja Sturheit diese Pläne von der preußischen Gewerbelehrerschaft verfolgt wurden, zeigt der Verlauf der 3. Hauptversammlung des Verbandes Preußischer Gewerbe- und Handelslehrer in Kassel (1924), auf der weder akzeptable Vermittlungsvorschläge noch Warnungen vor unrealistischen, überzogenen Forderungen in der Ausbildungsfrage Beachtung fanden. Dabei waren die harten, kaum korrigierbaren Umstände, die die Ausbildungswünsche der Gewerbelehrerschaft immer wieder blockierten, allen Beteiligten klar: angesichts der großen Zahl der Gewerbelehrer war dem größten Land im Deutschen Reich, Preußen, eine Lösung der Ausbildungsfrage der Gewerbelehrer nach dem Vorbild der kleineren Staaten oder der zahlenmäßig sehr viel kleineren Gruppe der Handelslehrer einfach zu kostspielig. Es sollte bis in die sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts dau-

ern, bis günstigere Verhältnisse die volle Akademisierung der Gewerbelehrer-ausbildung zuließen (vgl. Pukas 2009:330ff.).

In den zwanziger Jahren standen die Gewerbelehrer allerdings mit ihren Forderungen bezüglich ihrer Ausbildung praktisch allein da. Handwerk und Industrie wandten sich aus schlichtem Eigeninteresse gegen jede weitere Akademisierung der Gewerbelehrerausbildung. Sie befürchteten, dass die an Hochschulen ausgebildeten, mehr auf die Bewältigung erzieherischer Probleme qualifizierten Gewerbelehrer, sich nicht mehr mit den Belangen und Wünschen „der Wirtschaft“ identifizieren würden. Aus gleichen Gründen lehnten der „Bund der technischen Angestellten und Beamten“, der „Verein deutscher Ingenieure“ sowie der „Deutsche Städtetag“ eine Hochschulausbildung der Gewerbelehrer strikt ab. Sozialpolitisch motiviert war dagegen die distanzierte Haltung der Sozialdemokratie und der Gewerkschaften, die befürchteten, dass durch die Bestrebungen der organisierten Gewerbelehrer aus lediglich standespolitischem Egoismus tüchtigen, aber mittellosen Praktikern eine soziale Aufstiegschance genommen werden sollte (vgl. Greinert 1975:116ff.).

Besonders peinlich mußte jedoch den Gewerbelehrerverbänden die scharfe Reaktion der sogenannten „Klassiker“ der Berufspädagogik gewesen sein. *Kerschensteiner*, *Spranger* und *Litt* hatten sich in Zuschriften an den „Deutschen Ausschuß für Technisches Schulwesen“ (DATSCH) zu dessen Forderungen zur Gewerbelehrerausbildung geäußert. Kerschensteiner verhöhnte in seinem Brief den „Akademikerfimmel“ und die „Hochschulkrankheit“ der organisierten Gewerbelehrerschaft; ihre Forderungen in der Ausbildungsfrage qualifizierte er schlicht als „Unfug“ ab. Litt hielt zusätzlich auf der Eisenacher Tagung des DATSCH (1929) einen Vortrag zur Frage der Gewerbelehrerausbildung, in dem er speziell die Abwehrstellung der Hochschulen zu rechtfertigen suchte. Was er jedoch lediglich verdeutlichen konnte, war die reaktionäre Einstellung der offensichtlichen Mehrheit der deutschen Professorenschaft, die durch die Übernahme einer weiteren Sparte der Lehrerbildung eine „Niveausenkung“ befürchteten. Sie wollten nicht, wie Litt es formulierte, „jeden Tag das Henkeramt ausüben, d.h. die große Zahl der Menschen, die nicht auf die Hochschule gehören, in einer ganzen Reihe von Exekutionsakten“ abschlachten (vgl. „Technische Erziehung“ 4(1929) :1; 93-96).

Vor allem diese Reaktionen der pädagogischen Seite zeigen, dass die Berufsschule und ihre Lehrerschaft vor dem Hintergrund der traditionellen Klassenspaltung des deutschen Bildungswesens selbst von ihren engagierten Unterstützern nicht wirklich als Bildungsinstitution – und das heißt als Vermittler von Mündigkeit unter der Perspektive von sozialer Emanzipation – begriffen wurde. Die ideologische Grundierung der Litt-Rede ist da von wünschenswerter Klarheit. Die Gewerbelehrer verwies er – sozusagen als Trost – auf „die aus dem Leben erwachsene Besinnung“, die eine „eigene, wertvolle Form geistiger Verarbeitung“ darstelle, und die „als Gegengewicht gegen die rein gelehrte Denkform“ geradezu lebensnotwendig sei. „Gerade der Berufsschullehrer“, so der spätere Träger der Kerschensteiner-Plakette des *Deutschen Verbandes der Gewerbelehrer*, „gehört zu den Menschen, denen wir nicht in erster Linie Gelehrsamkeit und Wissenschaft wünschen, sondern diese lebendige Bezogenheit auf eine Praxis, die sich niemals ganz in reine Theorie auflösen läßt“ (ebenda S. 95f.).

Gegen diese geballten interessengesteuerten gesellschaftlichen Kräfte vermochte sich die organisierte Gewerbelehrerschaft im größten deutschen Lande nicht durchzusetzen. Während Baden, Württemberg, Sachsen, Thüringen, Braunschweig und Hamburg die Gewerbelehrausbildung schon in den zwanziger Jahren in die Technischen Hochschulen bzw. in die Universitäten eingliederten, begnügte sich das preußische Handelsministerium 1926 mit einer Neuregelung der Ausbildung am „Staatlichen Gewerbelehrerseminar“ auf dem Erlasswege. Die Beibehaltung des Seminar-Charakters der Ausbildung sowie ihre Offenhaltung für Handwerksmeister ohne Reifeprüfung widersprachen dabei genau den Kernforderungen des Verbandes Preußischer Gewerbe- und Handelslehrer. Aber auch dessen Druck auf Landtag und Handelsminister in den folgenden Jahren und der harte Schlagabtausch mit dem Arbeitgeberlager brachten keine Fortschritte.

Die Gewerbelehrausbildung in Preußen blieb auch nach der mit großer Spannung erwarteten Umgestaltung von 1930 eine viersemestrige Seminarbildung, wenn auch die Berufspädagogischen Institute nun fest etatziert wurden, und einen eigenen Lehrkörper erhielten. Die Nationalsozialisten liquidierten dann 1942 sogar die außerhalb Preußens realisierten Ansätze und Versuche einer akademisierten Gewerbelehrausbildung: die Institutsaus-

bildung mit einer einseitig fachgewerblichen Orientierung wurde im „Dritten Reich“ für ganz Deutschland verfügt; für die Zulassung zum Studium genügten der Meisterbrief, das Abschlußzeugnis einer Ingenieurschule bzw. das Ingenieurdiplom. Besondere Zurücksetzung erfuhren die Berufsschullehrer auch in der Besoldungsfrage: während die durch die Notverordnungen erfolgten Gehaltskürzungen der Lehrer an allgemeinen Schulen bald nach der Machtergreifung der Nazis wieder aufgehoben wurden, ging der Berufsschullehrerstand dabei leer aus (vgl. Pukas 2009:327).

### 5.3 Die öffentlich-gesellschaftliche Legitimation des Berufsstandes

Professionalisierungsstrategien bedürfen der Legitimierung in der Öffentlichkeit. Dafür bietet es sich an, auf Werte Bezug zu nehmen, die in der Öffentlichkeit hoch geschätzt werden. Es komme schließlich darauf an, so *Erich Weniger*, „ob eine gesellschaftliche Gruppe mit ihrem Anliegen zugleich ein Anliegen der Gesamtheit vorzutragen, ob in ihr eine geschichtliche Bewegung mitzuwirken vermag, ihr bewußt oder unbewußt“ (1952:26). Auf eine historische und gesellschaftliche Legitimation dieser Art berief sich natürlich auch die organisierte Berufsschullehrerschaft. In den öffentlichen Auftritten der Verbandsfunktionäre wurde sie in der Regel beschworen als die „Notwendigkeit einer gründlichen staatsbürgerlich-beruflichen Ausbildung der werktätigen Jugend“ und als die Verantwortlichkeit der Berufsschullehrer für diese Aufgabe.

Das „Sichverbundenfühlen mit dem Schicksal der werktätigen Massen“, so liest man es im offiziellen Bericht über den *Preußischen Berufsschultag* in Wiesbaden (1929), „wirkt sich aus zur Verbundenheit aller derer, die an dem großen Werk der Betreuung dieser Jugendlichen mitzuarbeiten haben.“ Dieses Bekenntnis war nun allerdings nicht als ein Ausdruck der Bereitschaft mißzuverstehen, emanzipatorische Interessen der berufstätigen Jugendlichen zu fördern. Es hatte ohne Zweifel vor allem die Förderung der öffentlichen Legitimation des Berufsschullehrerstandes im Auge; auf die Emanzipation insbesondere der proletarischen Jugendlichen bezogen, dürften derartige Bekenntnisse eher politische Sprengwirkungen entfaltet haben, die das Ansehen des Berufsstandes stark beschädigt hätten (vgl. Greinert 1975:118). Um keine

Missverständnisse aufkommen zu lassen: den Emanzipationsinteressen der proletarischen Jugendlichen stehen und standen die Gewerbelehrer sicherlich nicht völlig gleichgültig gegenüber; es läßt sich allerdings unschwer erkennen, dass hier ein klassischer Rollenkonflikt vorlag, mit dem Lehrer und Lehrerverbände naturgemäß Schwierigkeiten hatten, angemessen umzugehen (vgl. dazu Pukas 2009:333).

Nichtsdestoweniger hatte die Fortbildungsschule/Berufsschule zu Beginn der zwanziger Jahre die – eher theoretische – Chance, sich in zwei gegensätzliche Richtungen zu entwickeln. Zum einen in die Richtung, die erstaunlicherweise *Kerschensteiner* schon vor dem Ersten Weltkrieg – Stichwort. Nationale Einheitsschule – und die thüringische Regierung unter dem Volksbildungsminister *Max Greil* (SPD) Anfang der zwanziger Jahre vorgeschlagen bzw. konzipiert hatten. Die Berufsschule war bei beiden als Basis für einen alternativen Bildungsweg zur Hochschule vorgesehen, als ein sich vom Gymnasialweg inhaltlich abhebender Bildungsweg der „außengerichteten Aktivität“, wie ihn *Kerschensteiner* noch auf dem Sterbebett als Vision beschwor (vgl. *Kerschensteiner* 1933:237ff.). Wenn jedoch keine Neupositionierung der Berufsschule in dieser Richtung erfolgte, mußte die Liquidierung der traditionellen politisch-pädagogischen Funktion der Fortbildungsschule fast zwangsläufig dazu führen, dass das seit *Pache* und *Kerschensteiner* begründete – und wie gezeigt eigentlich kaum umsetzbare – Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung in seine beiden Bestandteile zerlegt wurde und die beruflich-ökonomische Dimension dieses komplexen didaktischen Konstruktes in den Vordergrund trat. Der Weg der Berufsschule als „theoretische“ Ergänzung der Betriebslehre und Betreuungsanstalt für Jugendliche sozialer Randgruppen war dann festgeschrieben.

Dass diese zweite Entwicklungsmöglichkeit Realität geworden ist, hat zahlreiche und komplexe Gründe, deren Art und Zusammenwirken an dieser Stelle nicht erschöpfend erörtert werden können. Nicht zuletzt haben jedoch die Professionalisierungsinteressen der organisierten Berufsschullehrerschaft die Entwicklung der Berufsschule zu einer pädagogischen Institution ohne explizite gesellschaftlich-politische Dimension entscheidend mitbestimmt. Genauer: vor allem der Gewerbelehrerberuf ist in einem nicht unwesentlichen Maße auf Kosten der objektiven politischen Interessen der Arbeiterjugend

professionalisiert worden. Beim Parallelberuf des Handelslehrers konnte der Konflikt zwischen Professionsstrategie und objektiven Schülerinteressen nicht in gleichem Maße auftreten, da seine Klientel fast ausschließlich aus Jugendlichen der aufstiegsorientierten Angestellten-Schicht bestand, einer sozialen Gruppierung, der die Handelslehrer selbst vorzugsweise angehörten.

Bleiben wir daher beim Gewerbelehrerberuf: Triebkraft der außerordentlichen Professionalisierungsbestrebungen der Gewerbelehrer war zunächst, dass dieser Stand unzufrieden mit seiner sozialen und ökonomischen Situation war. Diese Voraussetzung trat in den zwanziger Jahren deutlich in Erscheinung: Unzufriedenheit wurde den Gewerbelehrern in erster Linie durch die Erfahrung vermittelt, gegenüber anderen Lehrergruppen benachteiligt zu sein, über weniger politischen Einfluß zu verfügen als beispielsweise Volksschullehrer oder Gymnasiallehrer, ein Tatbestand, der sich für sie in finanzieller Zurücksetzung, ungleicher Behandlung bei der Mitwirkung in der Schulverwaltung, vor allem aber in der Verweigerung bestimmter Ausbildungswünsche äußerte. Zum anderen festigte sich bei den Betroffenen die Überzeugung, dass die Berufsschule und ihr Lehrerstand eine weitgehend ungesicherte Existenz führten, dass notwendige Einschränkungen auf dem Bildungssektor stets zu Lasten der Berufsschule und ihrer Lehrer vorgenommen wurden, das heißt, dass sie in Krisenzeiten das bevorzugte Objekt von Abbau- und Einsparmaßnahmen darstellten (vgl. Fronemann, in: „Die Berufsschule“ Jg. 1927:46f.).

Schon 1924 wurde die Berufsschule von der *preußischen Personal-Abbauverordnung* hart getroffen, in der Zeit der Wirtschaftskrise dann von den *Notverordnungen*; im September 1931 waren vom preußischen Handelsministerium und vom Städtetag Sparmaßnahmen auf dem Gebiete des Berufsschulwesens vereinbart worden, die im Dezember 1931 durch eine weitere Sparverordnung Preußens ergänzt wurden. Der vermehrte Abbau der nebenamtlichen Lehrkräfte und die Kürzungen des Grundgehältes und der Zulagen bei den hauptamtlichen Lehrkräften verursachten bei der Berufsschullehrerschaft eine nie dagewesene Erregung, der man in den Verbandszeitschriften freien Lauf ließ. Als 1932 weitere Einschränkungen folgten, sah man etwa fünfzig Prozent der existierenden preußischen Berufsschulen unmittelbar gefährdet (vgl. Preller 1949:458).

Ihren Status- und Positionsverlust-Ängsten suchte die Gewerbelehrerschaft mit Überanpassung in zwei Richtungen zu begegnen: Zum einen demonstrierte sie politisches Wohlverhalten bei jeder passenden Gelegenheit – die Verbandsvertreter lieferten hierfür immer wieder eindrucksvolle Beweise. So äußerte ein wichtiger Funktionär sich 1929 folgendermaßen zur Ausbildungsfrage: „Kein Berufsstand im heutigen demokratischen Volksstaat würde sich unwidersprochen die Behandlung gefallen lassen, die sich der Berufsschullehrerstand in der Frage der Gewerbelehrausbildung gefallen lassen muß“ („Die Berufsschule“ 9(1929):165f.). Den hier artikulierten Einflußmangel suchte man zu beheben, indem man die Berufsschule auf einen Kurs festlegte, dem ein Maximum an Zustimmung von Seiten der interessenpolitisch divergierenden Kräfte, besonders der mächtigen Verbände der Arbeitgeber, gewiß war. Die Berufsschule als politisch neutrale Stätte beruflich-fachlicher Erziehung, als „Schule der Wirtschaft“ wurde so zur bildungspolitischen Leitlinie der Berufsschullehrerverbände. Seit Mitte der zwanziger Jahre mehrten sich die Stimmen in den einschlägigen Verbandsorganen, die die „Hebung der produktiven Kräfte“ als „Sinn und Aufgabe der Berufsschule“ proklamieren, und im Krisenjahr 1931 wurde bezeichnenderweise die „Bedeutung der Berufsschule für die Produktivität der Wirtschaft“ zur programmatischen Leitlinie des Preußischen Berufs- und Fachschultages gewählt, der der Berufsschule und ihren Lehrern eine bis dahin nie gekannte Publizität verschaffte (vgl. „Die Berufsschule“ 11(1931):201ff; 217ff.).

Die Entscheidung der Berufsschullehrer, den beruflich-fachlichen Teil des Berufsschulcurriculums zum Mittelpunkt ihrer pädagogischen Arbeit zu machen, mußte vor allem unter dem Gesichtspunkt der für die Professionalisierung des Berufsstandes notwendigen Monopolisierung einer Spezialleistung als wichtig erscheinen. Das zeigte sich schon bald in den Auseinandersetzungen um ein 9. Schuljahr, dessen Einführung Ende der zwanziger Jahre im Hinblick auf die zu erwartenden jugendlichen Arbeitslosen diskutiert wurde. Die Berufsschullehrerschaft fürchtete, dass durch den Ausbau der Volksschule die weitere Entwicklung der Berufsschule beeinträchtigt würde, und forderte daher die vorrangige Durchführung der Berufsschulpflicht oder aber die Eingliederung des in Aussicht genommenen neuen Vollschuljahres in die Berufsschule. Zur Begründung dieser Forderungen berief man sich auf den geplanten berufsvorbereitenden Charakter des neunten Schuljahres, einen

didaktischen Auftrag, für den sich die Berufsschullehrer quasi allein zuständig fühlten. „Ein berufsvorbereitendes Jahr“, so der Verbandsfunktionär *G. Fro-nemann*, „kann nur von Lehrpersonen durchgeführt werden, die mit der Praxis des beruflichen Lebens vertraut sind“.

Diese Politik der Abgrenzung der Berufsschule nach unten, d.h. der Versuch, die Berufsqualifizierung für den Berufsschullehrerstand zu monopolisieren, wiederholte sich nach dem Krieg als die Einführung des neunten Schuljahres in der Bundesrepublik ihre Realisierungsphase erreichte. Die Berufsschullehrerschaft drohte dabei wiederum leer auszugehen, konnte sich jedoch später vorübergehend mit der Einführung eines *Berufsgrundbildungsjahres* trösten (vgl. Kapitel 7). Hinter diesem Streit verbarg sich in Wirklichkeit ein handfester standespolitischer Dauerkonflikt mit der Volksschullehrerschaft. Von dieser versuchte man sich zuerst besoldungspolitisch abzusetzen, später dann auch ausbildungspolitisch. Die früh mit Nachdruck angestrebte Absetzung begründete man damit, dass die Berufsschule eine Institution mit besonderen Aufgaben, besonderen Inhalten und besonderen Lehrmethoden sei, was bei ihren Lehrern sich in besonderen zu erbringenden Leistungen niederschlage. „Gewerbe- und Handelslehrer an Berufsschulen“, so liest man es in Protesten zur Notverordnung von 1931, „bilden eine selbständige, für sich wurzelnde Gruppe“ („Die Berufsschule“ 11(1931):310).

Wie der Professionalisierungsprozess als Prozess der Durchsetzung einer bestimmten Berufsauffassung und eines bestimmten Berufsbildes eine gewisse Eigendynamik über veränderte *Rekrutierungsmuster* entfalten kann, läßt sich insbesondere am Gewerbelehrerberuf in der fraglichen Epoche ebenfalls deutlich machen. Tatsächlich strömten ja seit Mitte der zwanziger Jahre – trotz aller Bemühungen, den Zustrom wenigstens ansatzweise zu reglementieren – in zunehmendem Maße Praktiker in den Gewerbelehrerberuf. War bis 1929 der Anteil von Volksschullehrern unter den Anwärtern für eine Gewerbelehrausbildung noch relativ groß, so betrug er 1930 nur noch wenige Pro-zente. Während der Wirtschaftskrise drängten dann zahlreiche Fachschulab-solventen und Diplomingenieure in den Berufsschuldienst.

Diese Verschiebung des Rekrutierungsfeldes für den Gewerbelehrenach-wuchs wurde einerseits ausgelöst durch die im Professionalisierungsprozess erreichten Veränderungen des Berufsbildes; andererseits musste sie das

Selbstverständnis der Gewerbelehrerschaft in der oben dargelegten Richtung erheblich verstärken, denn die Praktiker, d.h. die Gewerbelehrer mit technischem Primärberuf, tendieren – wie *Wolfgang Lempert* in seiner Untersuchung über den Beruf des Gewerbelehrers nachgewiesen hat – eindeutig zu einer stärkeren fachlichen Orientierung, während ihr erzieherisches und politisches Auftragsbewußtsein sich kaum oder nur schwach entwickelt zeigt (vgl. Lempert 1962:59ff.). Doch welche Rolle spielt diese grundsätzliche Orientierung heute noch bei nicht unerheblich veränderten Verhältnissen in der Berufsschul-Landschaft?

#### *5.4 Die aktuelle Professionalisierungssituation des Berufsschullehrerstandes*

Werfen wir also nach dieser eher historisch orientierten Charakterisierung berufsständischer Grundprobleme einen Blick auf die gegenwärtige Situation. Diese ist hauptsächlich geprägt – wie in unserer Einleitung aufgezeigt – durch die Tendenz der Ausdifferenzierung unseres Berufsbildungssystems. Hält dieser Prozess an, dann werden sich in den nächsten Jahren die folgenden drei Ausbildungssektoren – in mehr oder weniger starker Abschottung voneinander – stabilisieren:

(1.) Es festigt sich ein vorzugsweise durch Fachoberschulen, Fachgymnasien und höhere Berufsfachschulen geprägtes Segment des Berufsbildungswesens, das eine Schülerschaft mit mindestens mittlerem Bildungsabschluß zur Hochschulreife oder zu einem abgeschlossenen „Schulberuf“ führt. Diese Sparte des beruflichen Schulwesens ist zwischen 1992 und 2006 stark expandiert; die Zahl der Fachoberschüler (11. Klasse) nahm im angegebenen Zeitraum um 164,3 Prozent zu, die der Schüler in Fachgymnasien (11. Klasse) um 46,5 Prozent (vgl. Ulrich 2008:4). Bei weiterem Abschmelzen der Ausbildungskapazität des Dualen Systems – angesichts der aktuellen Weltwirtschaftskrise mehr als wahrscheinlich – dürfte dieses Systemelement weiter expandieren, obwohl ein Großteil der Schüler nicht unbedingt ein Studium anstrebt.

(2.) Ein zweites Segment des Berufsbildungssystems würde die Bildungsgänge umfassen, die zu einem anerkannten Berufsabschluß führen, und zwar –

*nach BBiG und HWO oder Berufsfachschule* – also in dualer und schulischer Organisationsform. In diesem *Sektor der eigentlichen Erwerbsqualifikation* ist vor allem die Zahl der Schüler an Berufsfachschulen seit 1992 stark gestiegen, und zwar um 84,4 Prozent (bei Berufsfachschulen mit Ausbildung nach BBiG und HWO um 350,5 Prozent!). Das Ausbildungsvolumen dieses Berufsbildungssektors hat indes insgesamt – vor allem wegen der gravierenden Einbußen im dual organisierten Teil – um 5,5 Prozent abgenommen, d.h. die beruflichen Schulen konnten den Ausfall von betrieblichen Ausbildungsplätzen nicht ganz wettmachen (vgl. Ulrich 2008:5).

Prognosen zur künftigen Entwicklung dieser Ausbildungssparte müssen wegen der nicht genau vorhersagbaren Beschäftigungsentwicklung als extrem unsicher eingestuft werden. Hinzu kommt die Gefährdung der dualen Berufsausbildung durch die ebenfalls dual ausgelegten Bildungsgänge an Fachhochschulen sowie durch deren attraktive Bachelor-Abschlüsse. Dies könnte letztlich dazu führen – vergleicht man die Entwicklung in den angelsächsischen Staaten – dass die Spitze des Dualen Systems mit ihren modernen, nach Ausbildungsqualität und Arbeitsmarktchancen hoch einzustufenden Ausbildungsberufen, die aktuell schon nahezu ausschließlich von Auszubildenden mit Hochschulreife besetzt werden – abgesprengt wird und sich, wie in USA, England und anderen Staaten, als Teil des Hochschulsystems etabliert (vgl. Heidegger 2004). Angesichts der rückläufigen Zahl der Schulabgänger wird auf jeden Fall in den nächsten Jahren ein lebhafter Konkurrenzkampf zwischen den Hochschulen und dem Berufsbildungssystem um geeignete Bewerber stattfinden, ein weiterer Grund, die Zukunft des Dualen Systems der Berufsausbildung eher skeptisch zu beurteilen.

(3.) Als dritte Segment unseres Berufsbildungssystems ergäbe sich quasi ganz von selbst eine Restsparte, eine weiter verfestigte Form des heutigen „Übergangssystems“, in dem weiterhin die überschüssige Nachfrage nach vollqualifizierender Berufsausbildung geparkt werden könnte. Kaum ein Experte des beruflichen Ausbildungssektors erwartet, dass dieses sozialpolitisch wie pädagogisch bedenkliche Segment unseres Systems der Erwerbsqualifizierung sich in den nächsten Jahren von selbst auflösen oder aber sich institutionell zu seinem Vorteil verändern wird. Maßnahmen wie zum Beispiel die Herstellung einer größeren Kompatibilität von Ausbildungsbestandteilen im Übergangs-

system mit den Programmen der Ausbildung in der dualen wie schulischen Vollausbildung zwecks möglicher späterer Anerkennung bzw. Anrechnung werden bislang sowohl von Arbeitgeberverbänden wie Gewerkschaften strikt abgelehnt. Beide können sich von ihrem „Tunnelblick auf das Duale System“ (Münk), das heißt von der Erwartung seiner erfolgreichen Wiederbelebung nicht lösen.

Unter dieser Perspektive muß die am 20. September 2007 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossene „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ bei den Lehrern an Berufsschulen und Lehrerbildnern an den Universitäten auf gesteigertes Interesse stoßen, weil dieses Dokument die Professionalisierungsstrategie des Berufsschullehrerstandes hinsichtlich der wichtigen Ausbildungsfrage in maßgeblicher Weise mitbestimmen wird (vgl. Anhang). Dieser KMK-Beschluss stellt zwar nur eine Neufassung eines entsprechenden Beschlusses vom 12. Mai 1995 dar, markiert indes – nachdem schon Jahre zuvor eine entsprechende Neuregelung gefordert worden war – nun die offizielle Position der sechzehn Bundesländer in der Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen).

### *5.5 Die Schwächen des neuen Ausbildungskonzeptes – eine notwendige Kritik*

Der oben festgestellte „Tunnelblick“ bestimmt im Grunde ebenso die neue Rahmenvereinbarung der KMK über das Lehramt an beruflichen Schulen. Als Fortschreibung eines entsprechenden Beschlusses von 1995 bleibt sie daher auch auf ein Umfeld bezogen, bei dem die Ausdifferenzierung des bundesdeutschen Berufsbildungssystems noch keine ohne weiteres wahrnehmbare Institutionalisierung erfahren hatte. Insofern hält die Vereinbarung weiterhin am Typ des am Qualifikationsbedarf der Teilzeit-Berufsschule orientierten Einheitslehrers – eines fiktiven Allround-Pädagogen – fest, dessen Zeit eigentlich schon in den siebziger Jahren abgelaufen war (vgl. dazu Stratmann 1994). Die neue Rahmenvereinbarung bietet – zusammenfassend betrachtet – keine spezifische Professionalisierungs-Perspektive bezüglich eines institutionell stark veränderten Berufsbildungssystems, weder im Hinblick auf den

Umgang mit einer hoch differenzierten, ja oft massiv heterogenen Schülerschaft, noch im Hinblick auf die sich daraus ergebenden pädagogischen, lernorganisatorischen und kommunikativen Anforderungen.

Die in der Rahmenvereinbarung erstmals festgeschriebenen Bachelor- und Master-Studiengänge bieten keine Verbesserung bezüglich dieser Situation, im Gegenteil: sie offenbaren in praxi umfangreiche Schwierigkeiten, deren Ausräumung die Kultusverwaltungen der Länder und die Universitäten vermutlich noch sehr lange beschäftigen wird. Da ist erstens die fatale *inhaltliche Überfrachtung* vor allem der Bachelor-Studiengänge: fachwissenschaftliches Studium in der beruflichen Fachrichtung und in einem allgemeinen Schulfach, Bildungswissenschaft (Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik des ersten und zweiten Faches, schulpraktische Studien). Trotz dieses kompakten Programms vermittelt der Bachelor mit Lehramtsoption *keinen (ersten) berufsbefähigenden Abschluß* wie gemäß Bologna-Prozess vorgesehen und nach angelsächsischem Vorbild auch sinnvoll. Von der proklamierten Transparenz und Einheitlichkeit der Ausbildung für einen flächendeckenden europäischen Akademikerarbeitsmarkt kann kaum noch die Rede sein: im Falle des Bachelors mit Lehramtsoption des Lehramtstyps 5 (berufliche Schulen) gibt es in der Bundesrepublik nicht zwei Ausbildungsstandorte, die eine in etwa gleiche Studienorganisation aufweisen (verlässlich dokumentiert und abrufbar unter: <[www.bibb.de/dokumente/pdf/a13\\_wlk-ttnet\\_infotreffen-bonn.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a13_wlk-ttnet_infotreffen-bonn.pdf)>.)

Angesichts dieser massiven Organisationsmängel bedeutet es keine Überraschung, wenn die Zahl der Studienanwärter vor allem für gewerblich-technische Fachrichtungen dramatisch zurückgeht (vgl. Die berufsbildende Schule, Heft 6 der letzten Jahrgänge).

Vor allem aber ist an der neuen Rahmenvereinbarung zu kritisieren, dass mit ihr keinerlei Anstrengungen unternommen wurden, die alten bekannten Mängel des Berufsschullehrerstudiums – insbesondere die in den gewerblich-technischen Fachrichtungen – zu beseitigen, zumindest jedoch zu minimieren. Hier sind hauptsächlich anzuführen:

(1.) Das technisch-wissenschaftliche Studium (erstes Fach) für Studierende des Gewerbelehramtes beispielsweise bleibt auf ein Teilcurriculum der korrespondierenden Ingenieurstudiengänge beschränkt. Diese Art eines in der Regel

eher willkürlich zusammengestückelten Studiums kann weder ein abgerundetes Wissensbild der Disziplin vermitteln, noch nimmt es überhaupt auf das Berufsbild des Techniklehrers an beruflichen Schulen Bezug, dessen Aufgabe es ist, im Unterricht Technik im Hinblick auf ihre *gewerbliche Anwendung*, d.h. sogenanntes „Arbeitsprozesswissen“, den angehenden Facharbeitern und Handwerksgesellen an die Hand zu geben. Ein Studienfach „gewerblich-technische Wissenschaften“, wie es Berufspädagogen seit langem beharrlich fordern, müsste eigentlich schon längst das für die Unterrichtspraxis des Techniklehrers nahezu nutzlose ingenieurwissenschaftliche Teilcurriculum abgelöst haben.

Doch die ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten – aber auch die Kultusverwaltungen mit ihren durchaus vorhandenen Druckmitteln gegenüber den Hochschulen – haben, von einigen Ausnahmen abgesehen, bis heute kein Interesse daran gezeigt, eine derart relativ eigenständige universitäre Disziplin oder wenigstens entsprechende Stellen für diesen größten Bereich der Lehrerausbildung für berufliche Schulen einzurichten. Dies mag zum Teil eine Folge der allgemeinen Ressourcen-Knappheit sein, unter deren Diktat die kleineren Studiengruppen allgemein zu leiden haben. Es mag aber auch an dem traditionellen Desinteresse liegen, das die Fachwissenschaften den Lehramtsstudiengängen seit jeher entgegenbringen. – Jedenfalls, und das gilt im Prinzip für alle Fachrichtungen der Lehrerausbildung für berufliche Schulen, bietet gerade die Organisation des Studiums im beruflichen Leitfach, dem sog. „Langfach“, keine originäre und brauchbare Wissensgrundlage für die zentrale professionelle Aufgabe dieses Lehrertyps, nämlich die Vermittlung von fundiertem mehr oder weniger unmittelbar berufsbezogenem Fachwissen.

(2.) Doch offensichtlich reicht diese Versagung professioneller Qualifizierung noch nicht hin: auch die sog. „Bildungswissenschaften“ – Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie vor allem – finden sich stark reduziert, und das in Bezug auf ein Schulwesen, dessen komplexes, ja heterogenes Arbeitsfeld in keinem anderen Schultypus auch nur annähernd vorzufinden ist. Der Mangel wird deutlich, wenn man die Rahmenrichtlinien der Ausbildung für Gymnasiallehrer zum Vergleich heranzieht. Bei der Studienordnung für das Lehramt an Gymnasien sind die fachdidaktischen Studienanteile den Fächern zugeordnet, die Berufsschullehrer dagegen müssen ihre fachdidakti-

schen Studien für zwei Fächer im Rahmen der Bildungswissenschaften wahrnehmen, was die für diesen Lehrertyp unbedingt notwendige Zeit für zusätzliche gesellschaftswissenschaftliche Studien im Hinblick auf sein zukünftiges Handlungs- bzw. Arbeitsfeld nicht unerheblich beschränkt.

(3.) Für die größere Zahl der – heute etwa 300 – Ausbildungsberufe existiert traditionellerweise keine auch nur annähernd adäquate universitäre Lehrerbildung. Wollte man dies ernsthaft ändern, wäre eine verbindliche Aufgabenteilung zwischen den verschiedenen Standorten der Lehrerausbildung für berufliche Schulen nötig, da nur an jedem eine begrenzte Zahl an beruflichen Fachrichtungen vorgehalten werden könnte. Doch eine derartige nachhaltige Regelung scheiterte bislang stets an den divergierenden Interessen der Bundesländer und am generellen Desinteresse der Universitäten. Die in der Rahmenvereinbarung vorgenommene Erweiterung der Liste der Fachrichtungen – offenbar als „Anpassung“ an die veränderten Verhältnisse am Arbeitsmarkt gedacht – verliert damit ihren Sinn und bleibt „symbolisches Verwaltungshandeln“, das heißt: man tut so, als ob etwas getan würde.

Die Etablierung gewerblich-technischer Wissenschaften für die Lehrerausbildung in den stark besetzten klassischen Ausbildungsberufen würde also nicht genügen. Für die Bildungsverwaltung besteht seit langem die Aufgabe, nach einer praktikablen Lösung zu suchen, in welcher Weise die Qualifizierung in den schwächer besetzten Ausbildungsberufen mit einem Berufsschulunterricht begleitet werden könnte, der diesen Namen auch verdient. Die „Lösung“ kann jedoch nicht darin bestehen, dass sich – wie schon seit Jahren praktiziert – die Bildungsbürokratie per Gesetz die Freiheit verschafft, den aktuell arbeitslosen Ausbildungsüberschuss der Universitäten als „Seiteneinsteiger“ in den (Berufs)Schuldienst zu übernehmen. Dies als „Notlösung“ zu entschuldigen verkennt, dass diese Praxis inzwischen Dauerzustand erlangt hat. Insofern vermittelt diese Art der Lehrerrekutierung viel eher die Kennzeichen eines akuten Bankrotts. Jedenfalls kann von einer systematischen und bedarfsorientierten Ausbildungspolitik für das Lehramt an beruflichen Schulen schon seit Jahren keine Rede mehr sein.

(4.) Die unzureichende wissenschaftliche Entwicklung der beruflichen Fachdidaktiken – ansatzweise noch am besten geeignet, den Ausfall von Bildungs- und angepassten Fachwissenschaften zu kompensieren – markiert eine weitere

altbekannte Mängellage der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Die Einrichtung entsprechender Stellen an den Universitäten ist zwar seit den siebziger Jahren ein gutes Stück vorangekommen, doch von einem befriedigendem Entwicklungsstand dieser Disziplinen kann – das zeigen die gelegentlich publizierten Selbstvergewisserungen ihres allgemeinen Gesamtzustandes (vgl. z.B. Bonz/Ott 1998) – (noch) nicht die Rede sein.

*Es liegt auf der Hand, dass es auch anders geht – ein möglicher (doch natürlich vergeblicher) Vorschlag:* Da die Beseitigung der aufgezählten Mängel mangels Einsicht und Interesse bei der Kultusbürokratie und den Hochschulen nicht erwartet werden kann, ist es notwendig, eine prinzipiell andere Ausbildungsorganisation für das Lehramtsstudium an beruflichen Schulen zu erwägen, die zumindest die größten Fehlfunktionen der gegenwärtigen ausschließt, nämlich (1.) den permanenten Bewerbermangel, insbesondere für den Gewerbelehrer- bzw. Techniklehrerberuf, (2.) die weitgehende curriculare Fehlorientierung dieses Studiums – beim Handelslehrerstudium allerdings weniger ins Gewicht fallend, und (3.) die notwendige, aber bislang nicht vorgesehene professionelle Differenzierung der Ausbildung im Hinblick auf die sich schon herausbildenden unterschiedlichen Sektoren bzw. Sparten des beruflichen Bildungswesens.

Paradoxerweise böte gerade die Umstellung der deutschen Hochschulorganisation auf das angelsächsische Modell mit seinen Abschlüssen Bachelor, Master und Ph.D. erstmals die Gelegenheit, ein annähernd funktionsgerechtes Konzept des Studiums für die beruflichen Schulen zu installieren. Dabei sollte das Bachelorstudium komplett für eine fundierte berufsorientierte Fachausbildung in *einer Disziplin* vorgesehen werden, das Masterstudium für eine flexible Spezialisierung je nach den verschiedenen pädagogischen und fachlichen Anforderungen, die in Bezug auf die drei Sparten des beruflichen Schulwesens gestellt sind. Dies würde die Notwendigkeit einer Arbeitsteilung zwischen Fachhochschulen und Universitäten bedeuten, wie sie erfreulicherweise schon an einigen Standorten existiert, so beispielsweise in Osnabrück. Dort werden Fachwissenschaft und Fachdidaktik an der Fachhochschule studiert, die sog. Bildungswissenschaften an der Universität. Die Situation in den meisten Bundesländern bezüglich dieser Forderung zeigt dagegen eher das schlichte Gegenteil: seit der Einrichtung der Bachelor- und Masterstudien-

gänge für die Lehrämter hat die Bildungsverwaltung mittels bornierter Anrechnungsvorschriften für Fachhochschüler deren traditionellen und beachtlichen Zugang zum „Lehramtstyp 5“ (Lehramt für berufliche Schulen) rigoros gekappt, so zum Beispiel in Berlin.

Die in dem Bologna-Abkommen geforderte stärkere Berufsbezogenheit des Bachelor-Studiums – die in der Bundesrepublik noch am ehesten von den Fachhochschulen wirklich beachtet wird – würde die Lehrerausbildung für berufliche Schulen sowohl in Bezug auf die vermittelten Inhalte als auch in Bezug auf die Anzahl und Spezialisierung von Fachrichtungen näher an die gewerblich-technische, ökonomische, soziale und dienstleistungsorientierte Facharbeit rücken. Zudem würde man über die Studierenden der Fachhochschulen sehr viel mehr Lehramtsbewerber erreichen, die vorher eine komplette Berufsausbildung absolviert haben, ein entscheidender Gesichtspunkt angesichts der Absenkung der verlangten Praxiszeiten als Voraussetzung für die Aufnahme eines wirtschaftswissenschaftlichen oder ingenieurwissenschaftlichen Studiums an den Universitäten.

Wie die Öffnung des Berufsschullehrer-Studiums für Fachhochschulabsolventen in den siebziger Jahren gezeigt hat, ließen sich mit dieser Maßnahme auch die Bewerberzahlen für den Lehrerberuf an beruflichen Schulen signifikant steigern. Doch dieses Ausbildungsmodell wurde trotz des großen quantitativen und qualitativen Erfolges, der in einigen Bundesländern mit seinem Einsatz erreicht wurde, aus beamtenrechtlichen Gründen bedenkenlos von der KMK zerschlagen. Auch die vorliegende Rahmenvereinbarung huldigt noch immer hinderlichen Restbeständen beamtenrechtlicher Art – Stichworte: „Vorbild Gymnasiallehrer“, „zweites Unterrichtsfach“, „unzureichende Öffnung des Studiums in Richtung Fachhochschulen“ – obwohl in manchen Bundesländern schon seit Jahren keine Lehrer mehr verbeamtet werden. Die zuständigen Bildungsbürokraten handeln im Falle der Berufsqualifikation von Lehrern an beruflichen Schulen ganz offensichtlich nach dem Motto: wir dulden nur das Chaos, das wir selbst produziert haben. – *Bleiben wir also Realisten: So lange die Lehrerbildung für berufliche Schulen der Kultusbürokratie und den Hochschulen allein überlassen bleibt, so lange wird sich an ihrem vorzugsweise defizitären Zustand kaum etwas ändern.*

## 6. Ungleiche Partnerschaft: die Betriebsausbildung als dominierende Qualifizierungsform im Dualen System

Die gewerberechtliche Entscheidung von 1897, die berufliche Ausbildung und Erziehung des gewerblichen Nachwuchses unter privatwirtschaftliche Kontrolle zu stellen, war unter politischer und ökonomischer Perspektive vor allem im Interesse des Handwerks getroffen worden und hatte dieses auch innerhalb kurzer Zeit zum wichtigsten Träger dieser Qualifikationssparte werden lassen. Die Industrie, die der Ausbildungsfrage lange Zeit wenig Beachtung geschenkt hatte, war indes schon vor dem Ersten Weltkrieg aufgrund spezifischer Qualifikationsbedürfnisse einiger Schlüsselbranchen daran gegangen, ein eigenständiges Programm der Facharbeiterausbildung zu verwirklichen. Die Pionierbetriebe der Maschinen- und Elektroindustrie hatten mit Beginn der Konjunkturphase 1895 bis 1913 ihre Entwicklung zum Großbetrieb abgeschlossen und bekamen nun die qualitativen und quantitativen Grenzen der Handwerksausbildung zu spüren. In den zwanziger Jahren vor die Notwendigkeit gestellt, die durch Kriegsverluste verursachten Ausfälle von qualifizierten Facharbeitern auszugleichen und wieder Anschluß an den Weltmarkt zu gewinnen, trat die Industrie dann verstärkt als Träger der Ausbildung gewerblicher Lehrlinge auf und bemühte sich konzentriert um die Entwicklung eigenständiger, industrietypischer Qualifizierungsformen (vgl. Greinert 2007/08: 76ff.).

### 6.1 *Die Interessen von Handwerk und Industrie in Bezug auf die Berufsschule*

Besonders als sich um 1925 erste Anzeichen von Facharbeitermangel – zuerst im Baugewerbe, dann auch in anderen Produktionsbereichen – bemerkbar machten, und mit Rückläufigkeit der Schulentlassenen – einer Kriegsfolge – zu rechnen war, wurde ein starkes Engagement der Industrie und ihrer Dachverbände für Berufsschule und Berufsausbildung sichtbar. Trotz der damit auftretenden Konkurrenzsituation in der Ausbildungsfrage zwischen Handwerk und Industrie herrschte über ein Ziel bei beiden doch Einigkeit: die privatwirtschaftliche Verfassung der Berufsausbildung sollte vom Staat auf kei-

nen Fall angetastet werden. Als sichtbarer Ausdruck dieser begrenzten Interessenallianz kann der 1927 erfolgte Beitritt der handwerklichen Spitzenverbände zum *Arbeitsausschuß für Berufsausbildung* (AfB) gewertet werden, einer 1925 von den industriellen Spitzenverbänden gegründeten Planungs- und Leitungsstelle für die Berufsausbildung in der Industrie (zum folgenden vgl. Greinert 1975:106ff.).

Der Beitritt erfolgte zu einem Zeitpunkt, zu dem das gemeinsame Interesse der Arbeitgeberfraktion ernsthaft gefährdet erschien: die Reichsregierung hatte 1927 dem Reichsrat und dem Reichswirtschaftsministerium den „Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes“ zugeleitet, in dem unter anderem auch der von gewerkschaftlicher Seite erhobenen Forderung Rechnung getragen war, dass in einem demokratisch verfaßten Gemeinwesen die berufliche Qualifizierung des Nachwuchses „nicht ausschließlich Sache der Berufe“ sein könne, dass vielmehr an ihr „in erheblichem Maße auch der Staat und die Allgemeinheit“ interessiert seien. Doch die nun vereinigte Arbeitgeberseite versuchte neben der ausufernden Detailkritik am Gesetzentwurf vor allem seine beiden politisch tragenden Prinzipien in Frage zu stellen: den Versuch, für die Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren generelle Mindestvorschriften festzulegen, und die Absicht, den entscheidenden Basiskompromiß der Novemberrevolution zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, den Paritätsgedanken, auch für die Durchführung der beruflichen Bildung der nachwachsenden Generation zu nutzen.

Das Gesetz kam nicht aus Gründen dieses massiven Widerstandes, vielmehr als Folge der politischen Erosion der Republik nicht zustande. Auch der mehrmals wiederholte Versuch der Nationalsozialisten, sich die totale Verfügung über die Berufsausbildung mittels eines entsprechenden Gesetzes zu verschaffen, scheiterte an dem hinhaltenden Widerstand des Reichswirtschaftsministeriums und der – nicht aufgelösten – Kammern. Erst im Jahre 1969 konnte von einer Großen Parteien-Koalition nach etwa fünfzigjährigem Ringen ein „Berufsbildungsgesetz“ verabschiedet werden (vgl. Greinert 1998: 85ff.).

Es erscheint nur folgerichtig, dass das Bestreben der Arbeitgeber, ihre Kontrollrechte über die berufliche Qualifizierung des Nachwuchses nicht schmälern zu lassen, auch ihr Verhältnis zu dem zweiten Pfeiler der Berufsausbildung, der Berufsschule, bestimmen mußte. Hatte man ihrer Vorläuferin, der

Fortbildungsschule, noch vorwiegend gleichgültig, wie die Industrie, oder eher ablehnend wie das Handwerk, gegenüberstanden, so ergriff man in den zwanziger Jahren mit zunehmender Aufmerksamkeit die Chance, die ihrer politischen Funktion ledig gewordenen Schule auf die eigenen Ausbildungsinteressen festzulegen. Der *Deutsche Industrie- und Handelstag* (DIHT), der bis etwa 1926 die Mitwirkung an der Gestaltung der Berufsschule den einzelnen Kammern überlassen hatte, wurde beispielsweise ab diesem Datum in der Berufsschulpolitik sehr aktiv, weil „ein gewisser Stand der Entwicklung erreicht war, der mit seinen Gegebenheiten und Tendenzen die Interessen der Wirtschaft in größerer Breite zu berühren begann“ (Hoffmann 1962:83).

Die Interessen des Handwerks in Sachen Berufsschule suchte schon bald nach dem politischen Neuanfang der *Reichsverband des deutschen Handwerks* auf seinen Tagungen in Jena und Bayreuth zu umreißen. Seine Position, die in etwa mit den Forderungen der Handwerksvertreter in der *Deutschnationalen Volkspartei* (DNVP) übereinstimmte, ist schlicht mit einem Satz zu umreißen: Im Grunde sei die Fortbildungsschule/Berufsschule überflüssig; wenn sich ihre Durchsetzung allerdings schon nicht vermeiden läßt, dann solle die weitere Entwicklung dieser Schule ganz im Sinne und nach den Wünschen des Handwerks verlaufen. Das präsentierte, von handwerklichen Sonder- und Privatinteressen diktierte Programm: vorrangige Fachausbildung im Lehrplan der Berufsschule; Mitwirkung des Handwerks bei Gründung und Kontrolle von Berufsschulen; Wegfall der Beeinträchtigungen der betrieblichen Ausbildungs— das heißt Arbeitszeit – durch den Schulbesuch. – Spätestens mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten erwiesen sich diese reaktionären Forderungen als Makulatur; die neuen fachkundigen Sachwalter der Berufsbildung gestalteten die Berufsschule in den dreißiger Jahren eher nach den ökonomischen Wünschen der Industrie und politisch nach der rassistisch grundierten Volks- und Staatsideologie (vgl. dazu Greinert 1975:108; Behnke).

## 6.2 Der „Bildungsauftrag der Wirtschaft“ und seine Folgen

Die Jahre von 1947 bis 1964 sind im Bereich der beruflichen Bildung ähnlich von Stagnation und rückwärtsgewandter Verteidigung des Erreichten gekennzeichnet wie es für das allgemeine Schulwesen festgestellt werden muß (vgl. Greinert 2003:95ff.). Dabei fehlte es nicht an kritischen Beurteilungen des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung. So hatte der amerikanische Sachbearbeiter *George W. Ware* im Amt des „Hohen Kommissars für Deutschland“ in seinem Gutachten über „Berufserziehung und Lehrlingsausbildung in Deutschland“ eingewandt, dass „die Berufserziehung im wesentlichen viel eher ein grundlegender Bestandteil der deutschen Wirtschaft als ein Teil des Schulwesens“ sei. Die eigentliche Lehre, so Ware, die etwa fünf Sechstel der Ausbildungszeit ausmache, unterliege der Überwachung von Stellen, die sich nicht mit Erziehung befassten. Folglich seien die Lehrlinge im wesentlichen Arbeiter und keine Schüler. In einem realen Sinn sei das dreijährige System der Lehre, insbesondere in seinem letzten Jahr, wo die produktive Arbeit beim Einsatz des Lehrlings überwiege, „ein System der billigen Arbeitskräfte“ und stelle im ganzen einen wesentlichen Teil (etwa zehn Prozent) der gesamten deutschen Arbeitskraft dar, so das nüchterne Urteil des Amerikaners (vgl. Ware 1952:38).

Immerhin führte diese harsche Kritik 1951 zur Gründung der „Zentralstelle zur Erforschung und Förderung der Berufserziehung“, einem Diskussionsforum, das aufgrund der hohen Reputation seines Vorsitzenden, des FDP-Bundestagsabgeordneten Prof. Dr. *Paul Luchtenberg*, schnell zu großem Ansehen gelangte (vgl. Abel 1962). Doch die Antworten, die in der zweiten Sitzung dieser Zentralstelle auf die Frage „Ist die betriebsgebundene Berufserziehung die für Deutschland gemäße Form?“ gegeben wurden, zeigten ziemlich eindeutig, dass sowohl Arbeitgebern wie Gewerkschaften der Gedanke an eine grundlegende Veränderung der deutschen Berufsausbildung völlig fern lag. Dies kann nicht verwundern bei dem Vertreter der Industrie, *Herbert Studders*, der eines der Hauptreferate hielt. Der Abgesandte des BDI stellte einer Ausbildung und Erziehung „unter der Glasglocke“ die betriebliche Berufserziehung gegenüber, die „straffe und geregelte Betriebsarbeit mit ihrer unerbittlichen Forderung nach Pünktlichkeit, Korrektheit, Leistung und Kameradschaftlichkeit“. Diese Art der Ausbildung der Jugendlichen stelle, so

Studders, einen unersetzlichen Wert dar in einer Zeit „der Auflösung, der Unordnung, der Unrast und der Schwerpunktlosigkeit des Menschen“ (zit. nach Abel 1963a:66).

Als überraschend muss man hingegen die im Grundzug positiv-optimistische Beurteilung des Leiters der Abteilung berufliches Bildungswesen des DGB, *Josef Leimig*, in Sachen Betriebsausbildung einstufen, der das zweite Hauptreferat hielt. Zwar kritisierte er kräftig die im Prinzip unsystematische Lehre im Handwerk und die mit ihr verbundene Fehlentwicklung des Nachwuchses, eine mehr schulgebundene Berufsausbildung könne jedoch nach seiner Meinung „den nun einmal erforderlichen materiellen Gesichtspunkten zunächst nicht Rechnung tragen“ (Abel 1963a:66). Das Bekenntnis der Gewerkschaften zur betriebsgebundenen Berufsausbildung, auf die sie durch das *Betriebsverfassungsgesetz* vom 11. Oktober 1952 einen wesentlichen – wenn auch erst einmal einzelbetrieblich begrenzten – Einfluß erhielten, fiel also in dieser wichtigen Umbruchzeit ziemlich eindeutig aus. Im Unterschied zur Unternehmerseite betonten die Gewerkschaften jedoch stets die wichtige Rolle der Berufsschule; sie weigerten sich in ihren offiziellen Stellungnahmen beharrlich, diese „berufsbegleitende Schule“ als einen nur „sekundären“, d.h. mehr oder weniger überflüssigen Partner im ganzen System der Berufsausbildung zu betrachten (vgl. Stratmann/Schlösser 1990:63).

Im Herbst 1950 beauftragte die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK) einen Ausschuss von Sachverständigen (aus Kammern und Betrieben, Gewerkschaften und dem Berufs- und Fachschulwesen) unter dem Vorsitz des bekannten Arbeitspädagogen *Johannes Riedel* ein „Gutachten über die Berufsausbildung der Deutschen Jugend“ zu erstellen, das dann im Herbst 1952 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde (vgl. Abel 1963a:65). Konfrontiert man die Kernaussagen dieses Gutachtens mit der Kritik im Ware-Gutachten, so wird deutlich, wie weit sich die Rechtfertigungsmuster des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung bei den Verantwortlichen und Experten schon verfestigt hatten. Was der Amerikaner Ware als besonders bedenklich kritisierte, galt dem KMK-Ausschuss als der entscheidende Vorzug des deutschen Ausbildungsmodells. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Einschätzung der Rolle der Berufsschule: dieser, so der Ausschuss, dürfe nie „das Bewußtsein verlorengelassen, dass sie der Be-

triebsausbildung nicht mehr Zeit fortnehmen darf, als wirklich unerlässlich ist“. Die von den Gewerkschaften vorgebrachte Forderung nach einem zweiten Berufsschultag wird mit dem Hinweis abgelehnt, erst einmal zu prüfen, „wie weit sich mit einem vollen Berufsschultag auskommen läßt“ (Gutachten ... 1952:31f.).

Diese brüske Zurückweisung einer Aufwertung der Rolle der Berufsschule im später so genannten „dualen“ System verdeckt indes die prinzipielle Ablehnung – auch nur jeden Ansatzes – einer „Verschulung“ der Ausbildung, und das heißt vornehmlich der Zurückdrängung des Einflusses der Kammern und der Aufwertung der Rolle des Staates. Das Gutachten lässt in diesem Punkt eine deutliche Sprache erkennen: aus öffentlichen Haushalten finanzierte praktische Berufsausbildung gilt als indiskutable „Zumutung an den Steuerzahler“. Doch auch der „Gedanke, die neu zu errichtenden Stätten der praktischen Berufsausbildung (gemeint sind überbetriebliche Lehrwerkstätten, der Verf.) aus eigenen Quellen, etwa aus einer von der Wirtschaft zu erhebenden Umlage zu finanzieren, ist deshalb höchst bedenklich, weil damit ein wichtiges neues Feld der Selbstverwaltung entzogen und in erheblichem Umfang der amtlichen Bürokratie ausgeliefert würde.(...)“ In jedem Falle aber, „ganz gleich also welche Lösung gefunden wird, ist zu bezweifeln, dass eine öffentliche Einrichtung die gleiche Anpassungsfähigkeit besitzen würde wie die Wirtschaft“ (Gutachten ..., 1952:27).

Die finanziellen und ordnungspolitischen Argumente, die hier in den fünfziger Jahren schon vorgebracht wurden, klingen für denjenigen sehr vertraut, der die Reformdebatte der siebziger Jahre aufmerksam verfolgt hat. Sowohl die Einrichtung von zentralen *Finanzierungsfonds* zur Absicherung eines stabilen Angebots von Ausbildungsplätzen wie die Einführung eines allgemeinen *Berufsgrundbildungsjahres* wurden mit den gleichen Argumenten zurückgewiesen wie sie schon im KMK-Gutachten von 1952 zu finden sind. Insofern ist dieses Gutachten alles andere als ein „bedeutender Ausdruck des zu Anfang der fünfziger Jahre lebendigen Willens zur Überprüfung des ‚deutschen Weges‘ in der Berufsausbildung und zur Schaffung neuer Grundlagen für eine vorausschauende Ausbildungspolitik“ (Abel 1963a, S. 65). Das Gutachten bietet eher einen guten Ansatz zur Erklärung des fehlenden Reformwillens in jenen Jahren.

Der Wille zur möglichst dauerhaften Zementierung des Erreichten war erklärlicherweise bei der Industrie besonders stark, deren gegen das Handwerk mühsam durchgesetzte Form einer eigenen Lehrlingsausbildung erst durch die Nationalsozialisten eine formale Absicherung erfahren hatte. Als Beleg dafür lässt sich die Gründungsfeier für den „Arbeitsausschuß für Berufsbildung“ in der IHK Köln anführen, auf der der Präsident der Kölner Kammer zum Thema „Die überbetriebliche Ordnung der gewerblichen und kaufmännischen Berufsausbildung“ referierte. Als Träger des am 9. Dezember 1953 gegründeten Ausschusses präsentierten sich auf der Feier der *Bundesverband der Deutschen Industrie*, die *Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände* und der *Deutsche Industrie- und Handelstag*. Der Kammerpräsident, der in dem neu gegründeten Ausschuss „die Stimme des Gewissens der deutschen Unternehmer“ verkörpert sah, stellte in seiner Rede nicht nur das – sehr einseitig beurteilte – Verhältnis von Betriebsausbildung und Berufsschulunterricht noch einmal klar, für ihn erschien es auch völlig unstrittig, „dass an dem System unserer Ausbildung im wesentlichen nichts zu ändern ist“. Es gehe lediglich darum, „die geschaffene Ordnung auf dem Gebiet der Berufsausbildung weiterzuentwickeln und dafür nicht nur das Verständnis, sondern auch die Hilfe aller Unternehmer in der Wirtschaft und der großen Öffentlichkeit zu gewinnen“ (zit. nach Stratmann/Schlösser 1990:60)

### 6.3 *Die Legitimation der Betriebsausbildung durch die Wirtschaftspädagogik*

Diesen Anspruch der Unternehmerschaft, der „Bildungsaufgabe der Wirtschaft“ auch öffentliche Legitimation zu verschaffen, unterstützte bereitwillig eine eigentlich zur Neutralität in öffentlichen Belangen verpflichtete „Wirtschaftspädagogik“, eine im Zuge der Handelslehrausbildung zu universitärem Rang gelangte stark ideologisch ausgerichtete pädagogische Disziplin. Als typisches Beispiel in diesem Zusammenhang kann das Buch von *Karl Abraham* „Der Betrieb als Erziehungsfaktor“ (1953, 2. Auflage 1957) gelten. Abraham, der zuerst an der Wirtschaftshochschule Mannheim, dann an der Universität Frankfurt (Main) die „Berufswissenschaft“ der Handelslehrer vertrat, wollte in seiner mehrmals aufgelegten Untersuchung zeigen, „dass der Betrieb auf Grund seines Wesens zu den großen Erziehungsmächten gehört,

die den Menschen der Gegenwart formen“. Mit Hilfe der pädagogischen Kategorie der „funktionalen Erziehung“ – nicht ausdrücklich geplanter Prägewirkungen sozialer, materialer oder operationaler Systeme auf den Menschen – versucht Abraham nachzuweisen, dass von einem „sachlich richtig und sittlich gut geordneten Betrieb ein Einfluß ausgeht, der das Wohl der zu ihm gehörenden Menschen und das allgemeine Wohl der Gesellschaft entscheidend fördert“ (Abraham 1953:V).

In seinen Spekulationen über „das durch den sozialen Charakter verursachte unbeabsichtigte erzieherische Geschehen im Betriebe“ wird an erster Stelle kurioserweise die funktionale Erziehung „zu Geschichtsbewußtsein“ hervorgehoben. Abraham findet es richtig zu behaupten, „dass die Geschichte eines modernen Industrialismus die Geschichte eines Experimentes ist, das bewiesen hat, dass der moderne wirtschaftliche Betrieb ein Ordnungsgefüge ist, dessen Grundstruktur nicht von wirtschaftlichen Zwecken oder von den Gegebenheiten der geschichtlichen Epoche, sondern von den Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Natur bestimmt wird“ (ebenda, S. 31f.). Geschichtsbewusstsein ist bei Abraham folglich in erster Linie Ordnungsbewusstsein, womit die Ordnung der „Gesetzmäßigkeit menschlicher Natur“ gemeint ist. Diese näher zu bestimmen, unterlässt indes der Autor, da ihm ein anthropologisch-philosophischer Orientierungsrahmen offensichtlich nicht zur Verfügung steht, bzw. weil ihm dessen Notwendigkeit gar nicht bewußt ist (vgl. zur Kritik Stütz 1970:63ff.).

Das eigentliche Ziel funktionaler Erziehung sieht Abraham allerdings erst dann verwirklicht, wenn es dem Jugendlichen per Analogieschluss gelingt, von der innerbetrieblichen Ordnung auf die Ordnung des sozialen Ganzen abzuheben. „Die funktionale Erziehung zu dem Bewußtsein, dass die Gesellschaft sinnvoll geordnet ist, und zu einem auf die Gestaltung von Ordnung gerichteten sozialen Handeln ist daher im Rahmen der funktionalen Erziehungsleistung des Betriebes von ganz besonderer Intensität und Wichtigkeit“, so der Autor (ebenda, S. 119).

Zusammenfassend kann man sagen, dass Abraham ein harmonistisches Konzept der Wirtschaftspädagogik konstruiert und für verbindlich erklärt, indem er alles das unterschlägt, was faktisch nicht so ist wie es seiner Meinung nach sein soll. Er nimmt weder betriebliche und wirtschaftliche Realitäten so zur

Kenntnis, wie sie nach empirischen Untersuchungen der Betriebs- und Industriesoziologie – das heißt der Disziplinen, auf die er sich übrigens in seiner Untersuchung stark zu stützen vorgibt – tatsächlich beschaffen sind, noch berücksichtigt er die Interessengegensätze zwischen den zu qualifizierenden abhängig Arbeitenden und den Unternehmern. Den Betrieb als Modell und Muster der Gesamtgesellschaft zu interpretieren bedeutet, die restriktiven Seiten industriegesellschaftlicher Arbeitsorganisation einfach zu ignorieren; die politische Prägekraft von betrieblicher Arbeit und Sozialstruktur unkritisch als erzieherisch förderlich einzustufen, bedeutet ein Votum für schlichte Anpassung an die gegebenen Verhältnisse und nicht für verantwortliche Erziehung.

Ein etwas anderes Konzept wirtschaftspädagogischer Grundorientierung präsentiert dagegen *Friedrich Schlieper*, in den fünfziger und sechziger Jahren. Er kann als ein zweiter wichtiger Fachvertreter der Wirtschafts- und Sozialpädagogik gelten; er war außerdem Direktor eines „Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk“ an der Universität Köln. Sein harmonistisches Konzept basiert auf der Behauptung eines historisch unwandelbaren „ordnenden Leitbildes jeglicher Erziehung“, das sich nach Schliepers Auffassung unter anderem im handwerklichen Leitbild der Berufserziehung manifestiert. In seiner handwerksideologisch stark gefärbten Argumentation beruft sich Schlieper ausgerechnet auf die beiden Gutachten der „Zentralstelle zur Erforschung und Förderung der Berufsausbildung“ und der Riedel-Kommission der KMK, ohne sich zu fragen, ob die daran beteiligten Experten mit ihren Empfehlungen nicht allzu bereitwillig dem Zeitgeist huldigten (vgl. Stütz 1970: 70ff.). Doch Schlieper, dessen grundlegende wirtschaftspädagogische Texte zum Teil zur Zeit des Nationalsozialismus entstanden sind und mit nur wenigen Retuschen nach 1945 wieder aufgelegt wurden (vgl. Seubert 1977), gab sich überzeugt, dass man „das Erziehungsleitbild nicht aus jeweils gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen ableiten (kann), denn jegliche Erziehung ist nicht auf eine Gesellschaftsform, sondern auf den Menschen und seine Sinnerfüllung gerichtet.(...) Die menschliche Lebenssituation mag sich ändern, das ordnende Leitbild jeglicher Erziehung, nämlich die Aufgabe des Menschen, sein Menschsein im Rahmen einer objektiven sittlichen Weltordnung selbstverantwortlich zu gestalten, bleibt unwandelbar und in allen Gesellschaftsformen in gleicher Weise bestehen“ (Schlieper 1959:231). Zweifellos boten der-

artige Legitimationskonzepte, wie sie Abraham und Schlieper in Verkennung der wirklichen Verhältnisse und letztlich gegen ihre wissenschaftliche Verpflichtung verbreiteten, Handwerk und Industrie eine willkommene Begründung für die Verteidigung des ausbildungspolitischen Status Quo.

#### 6.4 *Das „Duale System“ der Berufsausbildung als pädagogische Fiktion*

Dass die Berufsschule im „Dualen System“ der deutschen Berufsausbildung nie die Chance bekam, in die Rolle eines gleichberechtigten Partners hineinzuwachsen, verdeutlicht nicht nur die stets ablehnende Haltung der Arbeitgeberfraktion gegenüber Teilzeit-Berufsschule und schulischer Berufsqualifizierung überhaupt, auch im Zuge der durch den Gesetzgeber verfolgten rechtlichen Fixierung der Berufsausbildung erfährt die Berufsschule durchgängig eine restriktive Behandlung als sozusagen nachrangiger Bestandteil des Gesamtsystems. Dies zeigt sich ganz deutlich im Entstehungsprozess des „Berufsbildungsgesetzes“ von 1969.

Nach dem Zweiten Weltkrieg waren es wiederum die Gewerkschaften, die erste Forderungen nach einem umfassenden Berufsausbildungsgesetz erhoben, und auch eigene Entwürfe vorlegten (vgl. Pätzold 1982:27f. und 100ff.). Doch die 1953 gegen den Widerstand der amerikanischen Besatzungsmacht und gegen die Bedenken der SPD und der Gewerkschaften verabschiedete *Handwerksordnung* (HWO), die die berufsständische Tradition der handwerklichen Ausbildung praktisch nahtlos fortschrieb, blockierte erst einmal jeglichen Anlauf für umfassende gesetzliche Regelungsversuche. Gleichwohl legten im Jahre 1953 *E. Schindler* den Entwurf für ein Berufsausbildungsgesetz vor, der "Kölner wirtschaftspädagogische Kreis" eine entsprechende Denkschrift. 1955 folgte das "Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung" mit eigenen Vorschlägen (vgl. Pätzold 1982:113ff.; 128ff. und 137ff.).

Erst der Entwurf des *Deutschen Gewerkschaftsbundes* für ein Berufsbildungsgesetz vom Jahre 1959, der der Bundesregierung und dem Bundestag zur weiteren Behandlung zugeleitet wurde (vgl. Pätzold 1982:32f. und 140ff.), brachte wieder Bewegung in die festgefahrenen Fronten. Im Rückgriff auf diesen Entwurf stellte die SPD-Fraktion im Frühjahr 1962 einen

Antrag im Bundestag, nach dem die Bundesregierung ersucht werden sollte, dem Bundestag bis zum 1. Oktober 1962 den Entwurf eines Gesetzes zur Berufsausbildung vorzulegen. Trotz Ablenkungsmanöver der FDP beschloss am 27. Juni 1962 das Parlament, die Bundesregierung aufzufordern, bis zum 1. Februar 1963 den Entwurf eines Berufsbildungsgesetzes auszuarbeiten und dem Bundestag vorzustellen. Doch die Bundesregierung kam diesem Ersuchen nicht nach: am 7. Februar 1964 – also mit einjährigem Verzug – ließ sie durch ihren Wirtschaftsminister vor dem Bundestag verlautbaren, dass ein umfassender Entwurf "angesichts der unerhörten Schwierigkeiten der Materie" noch nicht möglich sei. Der Bundestag nahm diese Erklärung ohne Debatte zur Kenntnis – die Gewerkschaften sprachen vom „schwarzen Freitag“ der Berufsbildungsgeschichte!

Am 30. August 1966 legte die SPD-Fraktion, der Vertröstungen der Bundesregierung überdrüssig, einen eigenen Gesetzentwurf vor, der einen konkurrierenden Entwurf der Regierungsparteien nach sich zog. Die erste Lesung der beiden Entwürfe fand am 26. Oktober 1966 statt. Der federführende Ausschuss (*Ausschuß für Arbeit*) beschloss dann am 17. März 1967, vor Eintritt in die Einzelberatungen Sachverständige zu hören, was am 21., 22. und 23. Juni 1967 in Berlin in einem umfänglichen Hearing auch geschah (vgl. Lipsmeier/Greinert 1968).

Vorher schon bestand im Ausschuss Einvernehmen darüber, dass man die beiden Entwürfe, soweit sie im Sachzusammenhange stehen, zusammen beraten sollte. Doch erst die "Große Koalition" von CDU/CSU und SPD beschleunigte den Abstimmungsprozess, der endlich zu einem Ergebnis führte: am 4. Juni 1969 wurde der "Entwurf eines Berufsbildungsgesetzes" vom Ausschuss für Arbeit im Bundestag zum Beschluss vorgelegt, der aus dem dritten und achten Abschnitt des SPD-Entwurfs (V/887) und aus dem Entwurf der Fraktionen der CDU/CSU und FDP (V/1009) entstanden war. Dieser Gesetzentwurf gelangte, nachdem die Fraktion der CDU/CSU mit Hilfe der FDP noch einen Antrag durchgesetzt hatte, der weitgehende Sonderregelungen für das Handwerk vorsah, am 12. Juni 1969 im Bundestag zur Verabschiedung. Am 10. Juli stimmte der Bundesrat dem Gesetz zu, und am 14. August 1969 wurde das erste umfassende "*Berufsbildungsgesetz*" (BBiG) Deutschlands verkündet (vgl. Nolte/Röhrs 1979).

Es ist gewiss kein Zufall, dass der Terminus "duales System" für das (west-)deutsche Berufsbildungsmodell erst Mitte der sechziger Jahre geprägt wurde und sich erst seit den 70er Jahren als allgemein anerkannter Begriff in der Öffentlichkeit durchzusetzen vermochte (vgl. Deutscher Ausschuß, Folge 7/8 1964: 131f.). Dieser Tatbestand verdeutlicht, dass mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 – das seit dem 1.09.1990 für das gesamte Deutschland Geltung erhielt – gewissermaßen der Schlussstein des modernen deutschen Berufsbildungssystems gesetzt wurde. Die Notwendigkeit dieses "Schlusssteines" war schon 1919 erkannt worden; er hätte auch sehr viel eher eingefügt werden müssen. Doch eben dies gelang trotz der über fünfzig Jahre andauernden Bemühungen nicht.

Das Berufsbildungsgesetz von 1969 war sofort nach seiner Verabschiedung heftig umstritten (vgl. Nolte/Röhrs 1979); die Kritik und die Meinungsverschiedenheiten zeigten sich zwar größtenteils interessenpolitisch motiviert, bezogen sich indes auch auf die Eignung des Gesetzes als zukunftsfähiges Regelungsmuster für die berufliche Bildung. Diese grundsätzliche Kritik stützte sich vor allem auf den Tatbestand, dass sowohl im Entscheidungsprozess der Ausschussarbeit als auch in bezug auf die materiellen Regelungen im Gesetz eine "negative Koordination" – d.h. ein nahezu ungebremses Durchschlagen pluralistischer Entscheidungsmodi und Interessen – festzustellen war (vgl. Offe 1975:51ff.; Faulstich 1977). Das BBiG – so der Kern der Kritik – lehne sich zu stark an die von Arbeitgeber-, vor allem von Handwerksverbänden und Gewerkschaften vorgetragenen Vorstellungen an. Es schreibe im wesentlichen den Status quo der Berufsausbildung fest und eröffne dem Gesetz- bzw. Verordnungsgeber nur sehr geringe auf zukünftige Entwicklungen bezogene Gestaltungsspielräume.

Vor Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 waren die Verhältnisse in der Berufsausbildung durch eine Fülle von Einzelgesetzen und Verordnungen, die auf Bundes- und Landesebene erlassen wurden, geregelt (vgl. Wiemann 1962). Deren wichtigste waren die Gewerbeordnung, die Handwerksordnung, das IHK-Gesetz, das Tarifvertragsgesetz, das Jugendarbeitsschutzgesetz, das Betriebsverfassungsgesetz und relevante Bestimmungen des Bürgerlichen Gesetzbuches. Eine eher „desintegrierte Funktionsweise des Systems staatlicher Organisationsmittel“ (Offe) im Bereich der Berufs-

ausbildung kennzeichnete also das Gesamtbild. Die Desintegration erstreckte sich auf fast alle vorstellbaren Dimensionen der Ausbildung: auf ihre Einbeziehung in das Gesamtbildungssystem, auf staatliche Zuständigkeiten, erfasste Wirtschaftsbereiche, Normsetzungsbefugnisse, auf das Rechtsverhältnis der „Lehrlinge“ an den beiden Lernorten, die Ausbildungsqualität, die Finanzierungsmodi etc. (vgl. Offe 1975:51f.).

*Als politisch logische Aufgabe des Gesetzgebers hätte die Integration dieser divergierenden und verstreuten Vorschriften zu einem einheitlichen Lenkungsinstrumentarium für die gesamte Berufsausbildung nahegelegen. Doch genau dafür zeigten sich die Rahmenbedingungen des Entstehungsprozesses als wenig förderlich.*

Nachdem eine Antwort der Bundesregierung auf die Forderung des Bundestages nach Vorlage eines Gesetzentwurfes – hauptsächlich wegen ungeklärter Ressortzuständigkeiten – ausgeblieben war, war es 1966 auch nicht die Regierung, die den Entwurf für ein Berufsbildungsgesetz präsentierte, sondern die Parlaments-Fraktionen. Die beiden Entwürfe von Opposition (SPD) und Regierungsfractionen (CDU/CSU und FDP) folgten indes nicht nur unterschiedlichen Zielsetzungen, sie spiegelten auch eher den traditionell interessenpolitisch fundierten Pluralismus des beruflichen Qualifikationsbereiches als dass sie ihn zu beseitigen bzw. wenigstens zu minimieren versuchten. Der von einer Großen Koalition dann getragene Entscheidungsprozess, der im Verlauf dreijähriger Ausschussarbeit zum BBiG führte, war daher in seiner Verfahrensweise ebenso von einem *geringen Integrationsniveau* gekennzeichnet wie die materiellen Regelungen des Gesetzes selbst (vgl. Offe 1975:54ff.).

Prüft man, wie der Politikwissenschaftler *Claus Offe* in seiner umfangreichen Untersuchung zur „Berufsbildungsreform“ (1975), „die Anpassungskapazität der produzierten Regelungen – gemessen am Kriterium abstrakter ‚Integration‘“, so stößt man auf eine Vielzahl von Lücken und unvollständigen Bestimmungen sowie auf Schutzmechanismen für überkommene Statusrechte, die den Partikularismus des nun so genannten „Dualen Systems“ fortschrieben. Die wichtigsten seien in Kürze skizziert:

*(1.) Das Gesetz bestätigte die Sonderstellung des Handwerks in der Berufsausbildung.* Für den quantitativ größten Ausbildungssektor, in dem damals

etwa zwei Drittel der gewerblichen Ausbildungsverträge abgeschlossen wurden, sind die ausbildungsrechtlichen Bestimmungen nicht nur in der Handwerksordnung (HWO) belassen worden; um diesen Wirtschaftsbereich vor möglichen Kostenauswirkungen zu schützen, haben für ihn – bei prinzipieller Angleichung der Ausbildungsregelungen in der HWO an das BBiG – spezifische Bestimmungen, die die Ordnung der Berufsbildung (§§ 20-49), die Berufsbildungsausschüsse bei den Kammern (§§56-59) und die Strafen bzw. Ordnungswidrigkeiten (§§ 98/99) betreffen, keine Geltung. Diese Ausnahmeregelungen waren eindeutig mittelstandspolitisch motiviert und verschafften dem Handwerk nicht nur bezüglich seiner traditionellen „Nachwuchspflege“ weiterhin den seit dem 19. Jahrhundert gewährten Schonraum.

*(2.) Das Gesetz isolierte konsequent die beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule voneinander.* Unter Berufung auf die föderalistische Verfassungsstruktur der Bundesrepublik regelte das BBiG ausschließlich die betriebliche Berufsausbildung, die nach § 74, Abs.11 dem Wirtschaftsrecht subsumiert wird, dessen rechtliche Gestaltung dem Bund vorbehalten ist. Das Berufsschulwesen dagegen unterliegt der Gesetzgebungskompetenz der einzelnen Bundesländer. Aus dieser Konstellation ergibt sich auch ein gespaltener Rechtsstatus der Auszubildenden. Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung liegt gleichwohl bei den Betrieben bzw. den Kammern; der Berufsschulunterricht ist für die abschließende Facharbeiter- bzw. Gesellenprüfung nur insoweit von Bedeutung, als er sich auf den „für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff“ bezieht (§ 35 BBiG). Die seit 1904 immer wieder gestellte Forderung von Seiten der Fortbildungs- bzw. Berufsschule, ihr Abschlusszeugnis als theoretischen Teil der Kammerprüfung anzuerkennen – in Österreich z.B. ganz selbstverständliche Praxis –, war damit wieder einmal ins rechtspolitische Abseits verwiesen (vgl. dazu Greinert 2005).

*(3.) Die fatale Isolierung von Betriebsausbildung und Berufsschule wurde vom BBiG auch für die didaktische Dimension der Ausbildung festgeschrieben.* Die Abstimmung des Lehrprogramms beider Lernorte – später unter dem diffusen Stichwort „Lernortkooperation“ verbreitet diskutiert – wurde praktisch nie zufriedenstellend realisiert (vgl. Lipsmeier 2004). Auch die am 30. Mai 1972 von der Bundesregierung und der KMK als ständiges Verfahren vereinbarte Koordinierung von Ausbildungsordnungen und Rahmenplänen

durfte das föderalistische Prinzip nicht ernstlich tangieren: mittels der geschaffenen Entscheidungsstrukturen kann lediglich eine formal-inhaltliche Abstimmung der Lernortprogramme erreicht werden. Die Entwicklung beruflicher Gesamtcurricula – in der Schweiz ganz selbstverständlich in Absprache von Betrieben und Schulen üblich – schließt diese Regelung nicht ein (vgl. dazu Benner/Püttmann 1992).

*(4.) Das Gesetz verstärkte in massiver Weise die korporatistische Grundverfassung der Berufsausbildung.* Die nun durch das BBiG endgültig sanktionierten Mitwirkungsrechte der Gewerkschaften und die weitgehende Ausschließung anderer Interessengruppen haben die Berufsausbildung in der Bundesrepublik zu einer Sache der sog. „Sozialpartner“ gemacht. Damit war der ersten Variante des Neokorporatismus die zweite hinzugefügt worden, nach der der Staat starke monopolistisch zentralisierte Organisationen von Kapital und Arbeit an seiner Wirtschaftspolitik indirekt und „fördernd“ beteiligt (vgl. Streeck u.a. 1987). Die erste Variante wurde durch das Gesetz in der Weise bestätigt, dass den Kammern als den „zuständigen Stellen“ für die Berufsausbildung nun eine gesetzlich abgesicherte umfangreiche Aufgabenzuweisung zuteil wurde, die zahlreiche rechtliche Unsicherheiten beseitigte.

*(5.) Im Berufsbildungsgesetz von 1969 wurden zentrale Bereiche der Berufsausbildung offensichtlich ganz bewußt ausgeklammert,* d.h. keinen klaren Regelungen unterworfen, so zum Beispiel die Finanzierung der betrieblichen Ausbildung einschließlich der Frage der sog. Ausbildungsvergütungen. Auch über die Festlegung von qualitativen Mindeststandards für die Ausbildungseignung von Betrieben finden sich keinerlei Bestimmungen. Der wichtige Bereich der beruflichen Weiterbildung sowie deren Verhältnis zur Erstausbildung finden im Gesetz keine Behandlung, lediglich für Fortbildung und Umschulung sind Kannbestimmungen in den §§ 46 und 47 eingestellt worden.

Diese zentralen Defizite des Berufsbildungsgesetzes von 1969 blieben 35 Jahre lang in ihrer Wirkung praktisch unkorrigiert bestehen. Auch das neue Berufsbildungsgesetz von 2005 verharrt grundsätzlich im Rahmen einer „defensiven Modernisierung“ bei der Beibehaltung dieser der Effizienz des Systems abträglichen Defizite (vgl. dazu Greinert 2005b).

## 6.5 Die diffuse aktuelle Berufsschuldidaktik: „Lernortkooperation“ und „Lernfeld-Orientierung“

Als ein besonderer Vorteil des Dualen Systems der Berufsausbildung – ja nachgerade als eines seiner tragenden Prinzipien – wird vielfach *das Lernen an zwei Lernorten* gesehen. Doch während in der Entwicklungsphase des Dualen Systems das weitgehend beziehungslose Nebeneinander der beiden Lernorte – die einfach ihrer traditionellen didaktischen Orientierung folgten – noch nicht als Problem begriffen wurde, ergab sich in der sog. Konsolidierungsphase, als die Industrie ihre neuartige Ausbildungssystematik entwickelte, die Notwendigkeit einer Abstimmung des Lernprozesses in den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule. Optimal in diesem Zusammenhang erschien der Industrie zu Anfang der Aufbau eines Berufsschulwesens innerhalb der Betriebe (sog. „Werkberufsschulen“), doch diese privatrechtliche Konstruktion, das zeigte sich spätestens in der Weltwirtschaftskrise, drohte selbst die finanziellen Möglichkeiten der Großbetriebe zu übersteigen.

So blieb der Prozess der Abstimmung des Lehrprogramms von Betrieb und Berufsschule weiterhin sich selbst überlassen, festigte sich seit den zwanziger Jahren indes zunehmend in der Annahme einer eher informellen Arbeitsteilung: der Betrieb, so die bald allgemeine Verständigung, sei für die Praxis der Berufsausbildung, die Schule für ihre „Theorie“ zuständig. Die sog. „Lehrplantheorie“ der Berufsschule erschöpfte sich in Bezug auf diese einfache didaktische Vorgabe in den drei Begriffen „Vorlauf – Gleichlauf – Nachlauf“. Dabei ging es um die Positionierung der Berufstheorie gegenüber der Berufspraxis: als vorgängige Vermittlung, als mit der Praxis gleichlaufend oder aber als nachlaufende Reflexion (vgl. Grüner 1978).

Die nach 1937 in Deutschland unter den Nationalsozialisten entstehenden „Reichslehrpläne“ versuchten Ausbildungsbetrieb und Berufsschule an die Kette eines eher fiktiven Gleichlaufs zu legen. Doch dieser erste Versuch der Realisierung eines beuflichen "Gesamtcurriculums" zielte ins Leere, zum einen weil die Orientierung an einem fiktiv-systematischen Ausbildungsplan der Betriebe die damals noch quantitativ wie qualitativ dominante unsystematische Ausbildungspraxis des Handwerks ignorierte, zum anderen weil dieser erzwungene Gleichlauf von Berufspraxis und -theorie

die innere Systematik der gerade sich entwickelnden Berufsschul-Fächer zerstörte (vgl. Grüner 1978:57f.).

Entsprechend negativ war daher die Kritik an dieser Art von Lehrplänen nach dem Kriege. *Otto Monsheimer* prägte diese mit der treffenden Bezeichnung „DIN-Pädagogik“ (vgl. Monsheimer 1970:73). Das Pendel schlug nun kräftig nach der anderen Seite aus: zahlreiche Lehrplanvorschläge, die völlig unabhängig von der betrieblichen Ausbildung angelegt waren, schossen ins Kraut. Der Anfang der dreißiger Jahre unternommene Versuch von *R. Botsch*, *L. Geißler* und *J. Wissing*, eine weitgehend eigenständige Didaktik für den Fachunterricht an der gewerblichen Berufsschule zu entwickeln – die sog. „Frankfurter Methodik“, die von den Nazi-Bürokraten unterdrückt worden war – erhielt im Rahmen dieses Umfeldes in einigen Bundesländern (z. B in NRW und Hessen) als verbindliches Lehrplankonzept erneut an Bedeutung (vgl. Pukas 1988:429ff.). Allerdings beruhte diese Wiederaufnahme – und das erklärt auch weitgehend ihr Scheitern – größtenteils auf einem Missverständnis, nämlich auf der Ausblendung der eigentlichen Absicht der „Frankfurter Methodiker“, die Berufsschule zu einer echten „Fachschule“ zu entwickeln.

Der mit dem neuen Grundgesetz wieder eingeführte Kulturföderalismus der elf Bundesländer förderte auf seine Weise die Vorstellung vom „schulischen Anteil an der Berufsausbildung“, der offensichtlich nach Meinung einiger Bildungsbürokraten unabhängig vom betrieblichen Ausbildungsanteil und von den praktischen Verwendungsmöglichkeiten im Beschäftigungssystem konzipiert werden konnte. Doch diese Ansicht hielt nicht lange vor. Im Jahre 1951 begründete *Jürgen Wissing*, Direktor des „Berufspädagogischen Instituts“ in Köln, einer Nachfolgeinstitution der preußischen Gewerbelehrausbildung, mit einer vielbeachteten Stellungnahme die sog. „Nachlauftheorie“ als klassische Grundlage künftiger Berufsschuldidaktik.

*„Das Problem Berufsschule – Werkstatt“, so Wissing, „wird in der Regel zu eng gesehen. In der praktischen Werkstattausbildung kommen die zahlreichen verschiedenen Arbeitsvorgänge nicht nur einmal, sondern immer wieder vor. Es ist deshalb unwichtig, ob diese in der Berufsschule in der gleichen Reihenfolge und im gleichen Zeitpunkt, in dem sie erstmalig für den Lehrling in der Werkstatt auftreten, behandelt werden. Von grundsätzlicher Bedeutung ist demgegenüber, dass sie erst dann in der Schule erörtert*

*werden, wenn sie dem Schüler in der Praxis aufgrund möglichst ausgedehnter Erfahrungen bereits zum Problem geworden sind“ (Wissing 1951, zitiert nach Grüner 1978:137).*

Die Möglichkeit eines Vorlaufs der Berufstheorie vor der Praxis wurde danach von den Lehrplankonstrukteuren der Berufsschule nicht mehr erwogen, obwohl jegliche anspruchsvollere Berufsausbildung – von den Berufsfachschulen bis zur Hochschule – als eine gedankliche Vorwegnahme unbestimmter Praxis für die Absolventen als Grundlage ihrer Ausbildung betrachtet wird. *Gustav Grüner*, ein beredter Anwalt schulischer Berufsausbildung, hat die Achilles-Ferse der „Nachlauf-Theorie“ schlüssig kritisiert: Sie entbinde, so Grüner, Lehrplankonstrukteure und Schulbuchautoren von der grundsätzlichen Frage, wie denn der Berufsschulunterricht faktisch aussehen müsste, um das Handeln von Facharbeitern und sonstigen Fachkräften wirklich anleiten zu können. Statt dessen hätten die Vertreter des „Nachher“ einfach eklektisch aus Theorieebenen, die weit über der des Facharbeiters liegen, jene Elemente und Fragmente herausgenommen, von denen angenommen werden konnte, dass sie von Berufsschülern einigermaßen verstanden werden. „So entstand die heutige >Berufstheorie< für Facharbeiter als weithin adressatenunspezifisches, unsystematisches, inkohärentes Konglomerat von Theoriefragmenten aus der Theorieebene der Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler, das kaum zum besseren beruflichen Handeln anleitet, sondern allenfalls zu einem blassen handlungsirrelevanten >Verständnis< beiträgt“ (Grüner 1978:137).

Kommen wir zu zwei „Wunderwaffen“ der Berufsschuldidaktik, die in vergangenen Jahren mit großem Aufwand in Stellung gebracht worden sind: Im Zuge der Einführung neuartiger Formen der Arbeitsorganisation in den Betrieben während der siebziger und achtziger Jahre setzte sich in der Berufsausbildung ein neues didaktisches Konzept durch: die *berufliche Handlungsfähigkeit* bzw. *Handlungskompetenz*. Offiziellen Charakter erhielt diese neuartige Zielkategorie beruflicher Bildung mit dem Inkrafttreten der Verordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe im Jahre 1987; seitdem wird diese curriculare Vorgabe verbreitet als *paradigmatische Wende* in der beruflichen Bildung wie für die Ausbildungspraxis interpretiert. In der entsprechenden Verordnung wird bestimmt, dass (1.) der Auszubildende zur „ ...

Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt (werden soll), die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt“. Der Rahmenplan der KMK ergänzt: Die Schüler sollen (2.) „... Fähigkeiten und Einstellungen erwerben, die ihr Urteilsvermögen und ihre Handlungsfähigkeit sowie -bereitschaft in beruflichen und außerberuflichen Bereichen vergrößern“.

Hier wird schon deutlich, dass sich die neue Kategorie Handlungskompetenz als eine eher unbestimmte und daher – wie die berufspädagogische Literatur zeigt – auch weit auslegbare Zielbestimmung erweist (vgl. Greinert 1997: 138ff.). Handlungsorientierung, so fassen *Czycholl und Ebner* im „Handbuch der Berufsbildung“ ihre entsprechenden Ausführungen zusammen, „kann als kategoriale Bündelung für ein relativ weites Feld gegenwärtiger Bemühungen um didaktische Innovationen in der Berufsbildung aufgefaßt werden. Handlungsorientierte Ausbildungskonzepte werden nachdrücklich empfohlen und finden breite Zustimmung“ (Czycholl/Ebner 1995:46).

Trotz derartig wenig hilfreicher Definitionen zog der zumindest ganzheitlich zu bestimmende Ansatz der *Handlungskompetenz*, d.h. die individuell und objektiv nachprüfbar Fähigkeit, definierte berufliche Praxisausschnitte selbständig bearbeiten zu können, zwei weitere didaktische Umorientierungen in der Berufsausbildung nach sich: eine angeblich notwendigerweise zu organisierende „Lernortkooperation“ (vgl. Pätzold 2001) und eine neuartige „Berufsfelddidaktik“ – die die Berufsschullehrer und Lehrerbildner nachhaltig überraschte (vgl. Lipsmeier 2001:225ff.).

In der anfangs eher zaghaft geführten, dann aber durch großzügig finanzierte Modellversuche intensiv beeinflussten Diskussion wurde die Lernortkooperation „als wesentliche Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit des dualen Systems, für die Ausbildungsqualität in der Durchführungsphase und für ein gutes Gesamtergebnis in der Ausbildungsabschlußprüfung“ hochstilisiert (Pätzold/Walden 1999:25). Unterstützt wurde diese – erst einmal völlig offene – Annahme bzw. Behauptung in zahlreichen offiziellen Dokumenten der KMK und des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. z.B. Euler 1999:26), obwohl im Berufsbildungsrecht der Bundesrepublik keine verbindliche Zusammenarbeit von Betrieben und Berufsschulen bezüglich der Abstimmung

eines gemeinsam verantworteten Lernprogramms – wie z.B. in der Schweiz üblich – vorgesehen ist.

Während sich in der berufspädagogischen Literatur ausgedehnte Bemühungen im Hinblick auf Möglichkeiten und Modelle der Lernortkooperation finden lassen, zeigen die wenigen empirisch ermittelten Befunde zum aktuellen Zustand der vorfindlichen Kooperationspraxis eher ernüchternde Ergebnisse (vgl. z.B. Walden 1999:145). Doch wen wundert dies? Zusammenarbeit der Lernorte im Dualen System ist zwar nicht verboten, aber auch nicht gefordert; so unterbleibt sie eben in der Regel. Im deutschen Regulierungssystem, so tröstet man sich offensichtlich, gibt es zumindest drei Ebenen der möglichen Ausbildungs koordinierung: (1.) eine formalisierte Abstimmung der Ausbildungsinhalte bei der Konstruktion von Ausbildungsberufen, (2.) ein entwickeltes Ausschußwesen auf Bundes-, Länder- und Kammerebene, wo die Beteiligten aufeinandertreffen, und (3.) ein gesetzlich geregeltes Prüfungswesen, bei dem Ausbilder und Berufsschullehrer beteiligt sind.

Erweist sich die geforderte Lernortkooperation angesichts dieser Möglichkeiten und Befunde als eine „Schimäre mit ausbildungspolitischer Suggestivkraft“ wie sich der Technikdidaktiker *Antonius Lipsmeier* provokativ in einem „Handbuch der Lernortkooperation“ vernehmen lässt (vgl. Lipsmeier 2004), als überflüssige berufspädagogische Spiegelfechtereie? Oder sollte man sich die entsprechende Kooperations-Praxis in der Schweiz doch einmal näher ansehen?

Ohne jede Vorwarnung, das heißt ohne vorgängige Ankündigung ihrer Pläne, ohne den Betroffenen die Möglichkeit einer Stellungnahme zu geben, ohne den Versuch einer umfangreicheren Begründung legte die KMK am 9. Mai 1996 ein völlig neues Konzept für die Lehrpläne an Berufsschulen vor. Mit eher vagem Bezug auf kognitivistisch-psychologische Erkenntnisse wonach aktives Handeln den Wissenserwerb nachhaltig strukturiert, wird der traditionellen „Fachsystematik“ ein „Handlungsmodell“ gegenübergestellt, das der Begriff „Lernfeld“ kurz und umfassend markieren soll. „Lernfelder sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind“ (KMK 1997:14).

Nicht mehr *Lehrgebiete* – als fachlogisch begründete thematische Einheiten – sondern *Lernfelder* – die sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und betrieblichen Handlungsabläufen orientieren, sind in das Zentrum der didaktischen Reflexion über das Berufsschul-Curriculum getreten (vgl. Anhang). Bei sachgerechter Differenzierung von typischen beruflichen Handlungsfeldern in den Betrieben ist für den einzelnen Ausbildungsberuf in der Regel mit 10 bis 20 Lernfeldern in einem Rahmenplan zu rechnen (Zeitaufwand: etwa 60 Stunden).

Als ein letzter Rest der traditionellen berufsschulspezifischen Fächerstruktur lassen sich im KMK-Papier Äußerungen finden wie: „Es ist unverzichtbar, die jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Erklärungszusammenhang zugehöriger Fachwissenschaft zu stellen.“ Oder es werden Ausnahmefälle legitimiert: da die einzelnen Lernfelder auch systematisch orientiertes Grundlagenwissen enthalten, das in keinem Zusammenhang mit dem Handlungsmodell steht, können einzelne Lernfelder auch traditionell „fachmethodisch“ angelegt werden.

Mit dem neuen Lehrplankonzept für die Pflichtberufsschule fällt die KMK unseres Erachtens auf eine didaktische Position zurück, die – wie in den dreißiger Jahren – das Berufsschul-Curriculum in eine enge Abhängigkeit zur Betriebsausbildung verweist. Von der Idee eines „Gesamtcurriculums“, wie es beispielsweise Grüner anschaulich umrissen hat (vgl. Grüner 1978:52ff.), oder vom Konzept eines „autonomen Curriculums“ (vgl. z.B. Lipsmeier 1988:87), ist die KMK-Konzeption mit ihrer durchgängigen betriebsspezifischen Arbeitsprozessorientierung (vgl. Rauner 1998:441) jedenfalls so weit wie eben nur möglich entfernt.

Die Unausgegorenheit des inzwischen offiziellen didaktischen Programms für die Berufsschule, mit dem die unterrichtlichen Konkretisierungsversuche der Lehrer und Schulbuchautoren zu kämpfen haben, lässt sich nicht nur anhand des skizzierten ungeklärten Verhältnisses von Handlungsorientierung und Fachsystematik kritisieren, beim Versuch der unmittelbaren Anwendung des Konzeptes auf die Unterrichtsgestaltung tauchen zahlreiche weitere, bislang offene Fragen auf, wie beispielsweise die der Bewältigung der notwendigen Exemplarik oder der gleichwohl von der KMK eingeforderten Vollständigkeit

der beruflichen Inhalte im Sinne der fachwissenschaftlichen Tradition (vgl. Lipsmeier 2001:228ff.).

Abschließend seien noch eine Reihe von grundsätzlichen Bedenken bezüglich des Lernfeldkonzeptes geäußert, die u. E. im Vorfeld der Oktroyierung dieses didaktischen Modells hätten in einer breiten Diskussion erörtert werden sollen: (1.) Das Konzept tendiert bei unzureichender Handhabung, den Unterricht in der Berufsschule zu einer schlechten Kopie der Betriebsausbildung entarten zu lassen; welche Absicherungen können das einigermaßen verlässlich verhindern? (2.) Ist die traditionelle Mischung von kasuistischem Lernen (im Betrieb) und fachsystematischem Lernen (in der Schule) nicht überhaupt das erfolgreichere Lernmodell? Diese Frage lässt sich zwar aufgrund der vorliegenden Ergebnisse der Lehr-Lernforschung nicht sicher beantworten, rechtfertigt indes nicht ohne Weiteres abweichende Arrangements; (3.) Angesichts von steigenden intellektuellen Anforderungen in den meisten Berufen und sich beschleunigenden Verfallszeiten von einmal erworbenem Fachwissen, wäre es da nicht besser gewesen, die naheliegende Alternative zum KMK-Diktat zu berücksichtigen, nämlich die Berufsausbildung allgemeiner zu gestalten, d.h. stärker auf die Vermittlung von analytischen Fähigkeiten, von theoretischem Wissen und von differenzierten Problemlösungsmustern umzustellen? (4.) Soll das Lernfeldkonzept künftig auch für das Übergangssystem mit seiner spezifischen Klientel gelten? Das dürfte massive Schwierigkeiten bereiten. (5.) Welche materiellen Investitionen sind im übrigen für die Weiterentwicklung der beruflichen Fachdidaktiken vorgesehen, von deren Rolle bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes der Erfolg des Konzeptes entscheidend abhängen dürfte?

Aus prinzipieller Sicht gerät noch ein weiterer zentraler Mangel des Konzeptes in den Fokus der Kritik: Warum sind nicht wissenschaftliche Begleitforschung und eine flexible Evaluation mit der Implementierungspraxis der Lernfeld-Didaktik verbunden worden?

## 7. Deutsche Reformruinen: Zweiter Bildungsweg und Berufsbildungsjahr, Kollegschule und Oberstufenzentren

Schon vor dem Ersten Weltkrieg, verstärkt dann in den zwanziger Jahren, war die noch nicht fest installierte Berufsschule vielfach als eine pädagogische Institution wahrgenommen worden, die sich im Grunde weder von ihrer Funktion, noch von ihrer organisatorischen Verfassung her betrachtet in das traditionelle Gesamtgefüge des deutschen Bildungswesens einpassen ließ. Die Versuche, dieses Problem zu überwinden – etwa von Seiten der Reformpädagogik oder der sog. berufspädagogischen „Klassiker“ – waren aus heutiger Sicht von vornherein zum Scheitern verurteilt, da sie sich viel zu weit vom Boden der faktisch gegebenen Verhältnisse entfernten. Mit einer Ausnahme: dem in Thüringen gestarteten Projekt eines alternativen Bildungsweges, der in gestuften Schritten über Institutionen der beruflichen Qualifikation ermöglicht werden sollte (vgl. Kapitel 3).

Dieser Versuch, die berechtigungspolitische Monopolstellung des Gymnasiums zu unterlaufen, signalisierte eine neue Qualität gegenüber der seit Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts bestehenden Idee eines weiteren Zugangs zur Universität, die in den zwanziger und dreißiger Jahren in eher angeglichenen Formen an das traditionelle Gymnasium realisiert worden war – als Arbeiter-Abiturienten-Kurse, Abendgymnasium oder Vorstudienausbildung zum Langemarck-Studium. Allerdings erst in den fünfziger Jahren entwickelte sich ein konsistentes bildungspolitisches Programm von der notwendigen Durchschlagskraft, das die Grundidee des gescheiterten thüringischen Versuches wiederaufnahm (vgl. Jüttemann 1991:45ff.).

Bis Ende der fünfziger Jahre spielte indes der Zweite Bildungsweg wegen seiner geringen Kapazitäten noch keine große Rolle. Lediglich 605 Erwachsene besuchten zu diesem Zeitpunkt in der Bundesrepublik das *Abendgymnasium*, ganze 53 Schüler die seit 1949 geschaffenen *Kollegs*. Erst Mitte der fünfziger Jahre rückten die *Kollegs* offiziell als Oberstufe in den Zweiten Bildungsweg ein, was ihren Ausbau beträchtlich beschleunigte. Zwischen 1958 und 1967 wurden allein 29 dieser „Institute zur Erlangung der Hochschulreife“ gegründet, Anfang der 60er Jahre zählten Abendgymnasien und *Kollegs* zusammen bereits 920 Absolventen, Ende der 60er Jahre etwa 3.200 (vgl. Jüttemann 1991:69).

## 7.1 Die gescheiterten Ansätze grundlegender Reformen (I): alternativer Hochschulzugang

Die Tragödie des Zweiten Bildungsweges beginnt mit einer eher harmlos klingenden Veranstaltung, den so genannten „Tutzingen Gesprächen“ (1958 – 1960). Ausgangspunkt dieser Konferenz bildete das Problem der Unübersichtlichkeit, das durch die „Vielfalt der Möglichkeiten, zum Studium zu gelangen“ entstanden war. Eigentlich war es jedoch die Sorge der Traditionalisten, „dass jede Einheit der Auffassungen über die Hochschulreife bereits unrettbar verlorengegangen sei“ (Scheuerl 1962:24), die angeblich sofortiges Handeln notwendig erscheinen ließ. In der Tat zählte der *Münchener Ministerialrat Höhne* nicht weniger als *elf Formen* von aktuell möglichen Hochschulzugängen auf – von der „ordentlichen Reifeprüfung“ über diverse Begabten- und Sonderreifeprüfungen bis zu den Abschlüssen der Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien sowie der Frauenoberschulen und der „Institute des Zweiten Bildungsweges“ (vgl. Scheuerl 1962:24f.). Diese „Zersplitterung“ des höheren Schulwesens hatte die besorgte *Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK)* zu einer Mahnung an die *Kultusministerkonferenz* veranlaßt, die Hochschulzugangskriterien der „beruflichen“ Oberschulen, die im sog. „Düsseldorfer Abkommen“ von 1955 festgeschrieben worden waren, zu klären (vgl. dazu ausführlich Tenorth 1975:138ff.).

In erster Linie war es der Anspruch der WRK – also der Universitäten – die bei der möglichen Erweiterung des Hochschulzuges über die „Institute des Zweiten Bildungswesens“ mitreden wollten, der letztlich zu den „Tutzingen Gesprächen“ geführt hat. Für die Universitäten ging es, wie den Ausführungen Scheuerls zu entnehmen ist, gar nicht so sehr um die Klärung der Studienvoraussetzungen, „sondern um eine politische Entscheidung, die zugleich mit dieser Klärung (der im Gymnasium zu erwerbenden wissenschaftspropädeutischen Qualifikationen, der Verf.) die Möglichkeit einer – eben von der WRK konzipierten – deutschen traditionellen Universität auch für die Zukunft sichert“ (Tenorth 1975:139). Die „Sanierung der Universität“ (Flitner) war also der entscheidende Bezugspunkt der Tutzingen Aktivitäten, nicht, wie ein erster Anschein es nahelegt, die künftige Gestalt der höheren Schule. Das bedeutet, dass unter dem Gesichtspunkt universitärer Selbstbestimmung über das Schicksal des Zweiten Bildungsweges entschieden wurde, und genau hier

trafen sich die rückwärts gewandte Gymnasialkonzeption von Universitätspädagogen wie beispielsweise *Wilhelm Flitner* mit der rückwärtsgewandten, auf die Tradition des 19. Jahrhunderts bezogenen, Universitätskonzeption der bildungspolitisch wirkmächtigen Westdeutschen Rektorenkonferenz.

Zusammen markieren diese der Vergangenheit verpflichteten Konzepte den Rahmen eines selektiv-elitären Bildungswesens, das den Zweiten Bildungsweg und die anderen alternativen Hochschulzugangsmöglichkeiten lediglich als „entsagungsvollen, nur kleinen Minderheiten offenstehenden Sonderweg“ zu akademischen Ehren zuzulassen bereit war (vgl. Tenorth 1975: 140). Folglich wurden in der am 29. September 1960 von der KMK verabschiedeten „Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien“ (Saarbrücker Rahmenvereinbarung) – die in der einschlägigen Literatur verbreitet als administrative Umsetzung der „Tutzingen Gespräche“ begriffen wird – die eher lästigen „zweiten“ Bildungsgänge inhaltlich dem „ersten“ weitgehend angeglichen und damit auf kleine Gruppen von sozialen Aufsteigern begrenzt. Die entscheidende Frage, ob nicht langjährige Berufserfahrung gymnasiales Lernen kompensieren könne oder ob nicht – zumindest anspruchsvolle – berufsbezogene Inhalte und sog. „wissenschaftsorientierte“ als gleichrangig eingestuft werden müssten, wird letztlich ohne Diskussion schon im interessenpolitisch-ideologischen Vorfeld abgeblockt. Dies zu einer Zeit, in der bereits gewichtige Vorschläge zu einer Strukturveränderung des deutschen Bildungswesens in Form des *Rahmenplanes* des „Deutschen Ausschusses“ (1959) und des sog. „*Bremer Plans*“ der „Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Lehrerverbände“ (1960) vorlagen. Die wohl eher gesellschaftspolitisch grundierte Entscheidung der rigorosen Angleichung der im Entstehen begriffenen alternativen Bildungsgänge zum Abitur an den bestehenden gymnasialen, bildete eine wohlüberlegte reaktionäre Strategie, die sowohl die „Tutzingen Gespräche“ wie die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ auszeichnet.

Den Vorschlägen der Saarbrücker Rahmenvereinbarung entsprechend wurden von 1961 an die höheren Schulen in der Bundesrepublik – mit Verzögerungen in Bayern, ohne Beteiligung des Saarlandes – umgestaltet. Die Genese dieser wichtigen Vereinbarung ist in einer umfangreichen Untersuchung detailliert beschrieben worden (vgl. Schindler 1974), in der auch der Frage der tatsächli-

chen Wirksamkeit dieses Übereinkommens nachgegangen wurde. Für das weitere Schicksal des Zweiten Bildungsweges war die Wirkung jedenfalls eindeutig: Zu einem sehr frühen Zeitpunkt war diese reformorientierte Bildungsinitiative stark beschädigt worden. Den führenden Initiatoren und Förderern – neben einigen Politikern vor allem *Ralf Dahrendorf*, *Eduard Spranger*, *Theodor Litt* und der Berufspädagoge *Heinrich Abel* – kam es auch wesentlich darauf an, vor allem *inhaltlich* ein alternatives Bildungsmodell dem traditionellen Gymnasium an die Seite zu stellen, ein „Schulwesen der nach außen gerichteten Aktivität“ wie es *Georg Kerschensteiner* noch auf dem Sterbebett als Vision beschworen hatte (vgl. Kerschensteiner 1933:237 ff.). Arbeit und Bildung sollten nach den Vorstellungen dieser Reformen wieder in einen didaktischen Zusammenhang gebracht werden (vgl. Abel 1956:191); der Zweite Bildungsweg war antizipiert in der Form einer kontinuierlichen Schulkarriere, die „von der Volksschule über die Berufsschule/Lehrlingsausbildung, die Berufsaufbauschule und das Kolleg zum Abitur“ führen sollte, wobei jede Stufe dieses Weges ein in sich abgeschlossenes Bildungsprogramm bieten, aber auch die Möglichkeit zum weiteren Bildungsaufstieg ermöglichen sollte (vgl. dazu Kühnhold 1979:25f.).

Für die Verteidiger einer traditionell ausgerichteten Hochschulreife geriet natürlich vor allem das Kolleg, als die Oberstufe des alternativen Modells und Vermittler des ausschlaggebenden Zertifikats, zentral ins Blickfeld. Dessen Selektionskriterien galt es sorgfältig zu kontrollieren. Für die Gesamtkonzeption mit ihren organisatorischen und institutionellen Eigenheiten, wie sie beispielsweise ausführlich im Gutachten 7/8 des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ erläutert wurden, zeigten die konsequenten Verteidiger von Gymnasium und Abitur dagegen kaum ein besonderes Interesse.

Trotz der relativ schnellen quantitativen Entwicklung des Zweiten Bildungsweges war bei seinen engagierten Verfechtern Ende der sechziger Jahre die ursprüngliche Euphorie bereits so gut wie verfliegen, denn die mit dem „Tutzinger Maturitätskatalog“ eingeleitete Festschreibung einer traditionell ausgerichteten Hochschulreife blockierte die inhaltliche Neuausrichtung der Kollegs, was in den Augen der Reformen als unübersehbares Defizit erscheinen musste. Das Ziel, den Zweiten Bildungsweg als einen vorzugsweise berufsbezogenen Bildungsgang einzurichten war zweifellos als gescheitert zu

betrachten, stattdessen trat immer stärker seine Funktion als „zweiter“ gymnasialer Nachholweg zutage. Die Enttäuschung machte sich vor allem an der – vielfach empirisch ermittelten – Tatsache fest, dass in den Institutionen des Zweiten Bildungsweges sich die Arbeiterkinder noch stärker unterrepräsentiert zeigten als in den Schulen des „ersten“ Bildungsweges (vgl. Jungk 1968; Hamacher 1968; Zapf 1971; Albrecht-Heide 1974), d.h. der Zweite Bildungsweg hatte seine „erste wichtige Funktion“ verfehlt, „im Zuge einer in der Sozialentwicklung angelegten und verfassungsmäßig garantierten Gleichheit der Ausbildungs- und damit Aufstiegschancen bislang benachteiligten Schichten gewissermaßen nachträglich eine Möglichkeit zur Wahrung ihrer Rechte (zu) eröffnen“ (Dahrendorf 1959:47). Der Zweite Bildungsweg hatte sich also nicht – wie die Reformen gehofft hatten – zu einer echten Alternative zum traditionellen Gymnasium entwickeln lassen, er war von diesem dagegen sozusagen vereinnahmt worden.

Die traditionell-gymnasiale Ausrichtung des Zweiten Bildungsweges konnte seine Anziehungskraft indes nicht wesentlich schmälern. Seine Abgängerzahlen lagen im Jahre 1985 bei 2.700 (Abendgymnasien) und 3.300 (Kollegs). Die von Dahrendorf 1959 vorgegebene Zehn-Prozent-Marke für den Anteil des neuen Bildungsweges an der Gesamtzahl der Abiturienten wurde jedoch nie erreicht. Schon 1975 setzte ein Schrumpfungsprozess bei den Kollegs ein, und am 21. Juni 1979 übertrugen die Kultusminister in zwei Vereinbarungen über die Neugestaltung der Kollegs und der Abendgymnasien im wesentlichen das System der reformierten gymnasialen Oberstufe auf die beiden Institutionen, womit ihr Abstieg zu bloßen Nachholformen des traditionellen deutschen Gymnasiums endgültig besiegelt war (vgl. Jüttemann 1991:77ff.).

In diesem Zusammenhang wird von Traditionalisten gern auf empirische Untersuchungen verwiesen, die nachweisen, dass die Mehrzahl der Kollegiaten ihrem früheren Beruf ausgesprochen distanziert gegenübergestanden habe, dass – so die Folgerung – ein allgemein-gymnasiales Curriculum also seine Berechtigung gehabt habe. „Nur 14% der Befragten (streben) einen Beruf an, der ‚in großem Umfang mit den bisherigen beruflichen Aufgaben Berührungspunkte hat‘, dagegen stehen 64% der Befragten ihrem früheren Beruf ablehnend oder gleichgültig gegenüber“, so in einer Auswertung einschlägi-

ger Analysen (Blinkert 1974:39f.). Doch wenn auch der Berufsbezug des Curriculums von den Kollegiaten und Besuchern des Abendgymnasiums mehrheitlich strikt abgelehnt wurde – und vermutlich immer noch wird – bleibt die Ursache dafür erst einmal im Dunkeln: es fragt sich nämlich, inwieweit diese Ablehnung als Votum *für* die gymnasiale „allgemeine“ Bildungsform zu werten ist oder aber – dies erscheint weit plausibler – als ein Votum *gegen* die vorfindlichen Zwänge und Bedingungen der Berufswahl, Berufsausbildung und Berufspraxis der unteren Sozialschichten. Der zentrale Punkt des eigentlichen Problems wird mit den damals angestrebten Untersuchungen überhaupt nicht erfasst. Dieser spiegelt sich viel eher in den folgenden Sätzen des Soziologen *Christian v. Ferber*, der die inhaltlichen Schwierigkeiten des sozialen Aufstiegs berufstätiger Jugendlicher folgendermaßen kommentiert:

*„Die emanzipierende Wirkung der Bildung wird nur über die geistige Beherrschung der Lebensumstände eintreten, die im Zentrum der Klassenlage stehen – das lehrt die Geschichte aller Sozialen Bewegungen der Neuzeit, nicht zuletzt die der Arbeiterbewegung. Die die Klassenlage der Arbeiter beherrschenden Lebensumstände werden wir heute wie ehemals – darin hat die >Organisierung der Klassegegensätze< expressis verbis keinen Wandel gebracht – in den Verhältnissen aufsuchen müssen, die geistig in der Technik und in der Ökonomie reflektiert werden“ (v. Ferber in: Jungk 1968: XII).*

Das heißt im Klartext: die quantitative Steigerung des relativen Schulbesuchs der „bildungsfernen Schichten“ stößt schnell an ihre Grenzen, wenn die weiterführenden Schulen bei der Vermittlung bildungsbürgerlich orientierter Inhalte und Demonstrationssymbole verharren. Wie durch neuere Untersuchungen (vgl. Bourdieu 2001:25ff. und Baumert 2009:189ff.) nachgewiesen, scheitern Kinder und Jugendliche aus der Unterschicht im Gymnasium weitgehend deswegen, weil sie aufgrund ihrer unzureichenden Ausstattung mit spezifisch bildungsbürgerlichem kulturellem Kapital sich die Inhalte, Denk- und Verhaltensweisen, die in dieser Schule vermittelt werden, nur schwer aneignen können. Noch schwerer fällt es ihnen, sich den Sinn des Dargebotenen zu erschließen, was auf das Fehlen eines kulturellen Codes hinweist, der

auch die Internalisierung und damit die Teilnahme an der Dynamik dieser kulturellen Bedeutungssysteme ermöglicht (vgl. Bourdieu 2001:87).

## 7.2 *Die gescheiterten Ansätze grundlegender Reformen (II): Systematische berufliche Grundausbildung*

Ebenso typisch, das heißt erhellend für die Verteidigung des Status quo im Bildungswesen, verlief die politische Abwehrschlacht gegen die verbindliche Einführung eines *Berufsgrundbildungsjahres* (vgl. Greinert 1984). In seinem 1970 vorgelegten "Strukturplan für das Bildungswesen" hatte der *Deutsche Bildungsrat* die allgemeine Einführung eines Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) vorgeschlagen, für dessen Einbindung in die duale Berufsausbildung im § 29 BBiG die rechtlichen Voraussetzungen geschaffen worden waren (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970:182ff.). Das erste Jahr der Lehre sollte nach den Vorstellungen des Bildungsrates "als ein von der Produktion getrenntes Bildungsjahr" gestaltet werden, eine möglichst umfassende berufliche Grundbildung auf Berufsfeldbreite vermitteln und zugleich die allgemeinen Fächer der Sekundarstufe I fortführen. Das BGJ sollte in öffentlichen wie privaten Bildungsinstitutionen angesiedelt werden können, die pädagogische Verantwortung sollte indes auch bei privater Trägerschaft bei den Schulverwaltungen liegen. Für diese grundlegende Strukturveränderung der Berufsausbildung sprachen gewichtige Gründe: pädagogische und entwicklungspsychologische, qualifikations-, bildungs- und sozialpolitische Argumente (vgl. Greinert 1978), so dass dieses Vorhaben interessenübergreifend sehr schnell zum „berufspädagogischen Reformprojekt Nr. 1“ avancierte.

Bundesregierung und Kultusministerkonferenz hatten mit einer sog. "Anrechnungsverordnung" und der "Rahmenvereinbarung" im Jahre 1972 die Voraussetzungen für die Einführung der neuen Schule und für die Anrechnung ihres Besuchs auf die Ausbildungszeit geschaffen, so dass bereits im gleichen Jahr die ersten Bundesländer – z.T. schon mit schulrechtlicher Absicherung – das BGJ als "Grundstufe" der Pflicht-Berufsschule einrichteten (vgl. Greinert/Jungk 1982:9ff.). Die neue Schule wuchs schnell: im Schuljahr 1973/74 zählte das BGJ bereits ca. 12.500 Schüler, zehn Jahre später, im Schuljahr 1983/84, ca. 103.500. Mit der Entspannung auf dem Lehrstellenmarkt gingen

indes die Zahlen wieder zurück. Zahlreiche Bundesländer – voran Niedersachsen – waren indes fest entschlossen, das BGJ flächendeckend einzuführen, d.h. das erste Ausbildungsjahr zu verschulen bzw. zu standardisieren.

Die Gewerkschaften favorisierten von vornherein das *schulische* Berufsgrundbildungsjahr (BGJ/s), weil es bei flächendeckender Einführung zwei Nachteile des dualen Systems zu mindern versprach: (1.) das regional, berufsstrukturell und zeitlich variierende Angebot an Ausbildungsplätzen, und (2.) die von gesellschaftspolitischen Anforderungen nicht beschränkte Rekrutierungs- und Selektionspraxis der privaten Betriebe. Als erklärter Gegner des schulischen BGJ erwiesen sich von Anfang an die Unternehmerverbände, die dem BGJ/s ungeprüft eine "Praxislücke" anzulasten versuchten, die nach ihrer Meinung zur Gefährdung der gesamten Ausbildung führen musste (vgl. Greinert, 1984: 100ff.). Die Abwehrstrategie der Arbeitgeber bzw. der Betriebe gegen das BGJ/s bestand im wesentlichen aus zwei sich ergänzenden ausbildungspolitischen Aktivitäten: (1.) aus einem breit angelegten Versuch der Betriebe, die Anrechnungsverordnung zu unterlaufen und die weitere Ausbildung von BGJ-Absolventen zu verweigern, und (2.) im Gegenzug zur Realisierung des schulischen BGJ ein sog. "kooperatives" BGJ aufzubauen und als Modell durchzusetzen. Die Bildungsverwaltung in den einzelnen Bundesländern, aber auch die Bundesregierung verhielten sich bis auf einzelne Ausnahmen gegenüber dieser Interessenkonstellation eher unentschieden, was die Durchsetzungsmöglichkeiten des Reformvorhabens nicht unbedingt steigerte.

Die Auseinandersetzungen um das BGJ kulminierten in den Jahren 1975 bis 1978, z.B. im sog. "Anrechnungsstreit", den das Kfz-Handwerk vom Zaun brach, oder in den Auseinandersetzungen um die Einführung des BGJ "Metall" in der Region Salzgitter, des ersten flächendeckenden obligatorischen BGJ in Niedersachsen (vgl. Greinert 1984:98ff.). Der permanente und massive Druck der Arbeitgeber auf die Bundesregierung in Sachen BGJ, der 1975 mit dem sog. "Erpresser-Brief" begonnen hatte, führte letztlich doch zu einem beachtlichen Teilerfolg: im Jahre 1978 wurde die Anrechnungsverordnung gewerbliche Wirtschaft in entscheidenden Punkten geändert. Es erfolgte – vor allem durch Einführung sog. "Schwerpunkte" in wichtigen Berufsfeldern – eine Aufweichung des für das BGJ zentralen Prinzips der berufsfeldbreiten Grundbildung, eine Beschränkung der Anrechnungspraxis und – indirekt, durch Verlängerung

der Ausbildungszeiten in wichtigen Berufen – eine Halbierung der Anrechnungsdauer des BGJ (vgl. Ausbildungsverordnung BGJ, 1978).

Daraufhin rückten die Gewerkschaften, insbesondere die IG Metall und die damalige ÖTV, demonstrativ vom "berufspädagogischen Reformprojekt Nr. 1" ab und widmeten sich fortan seiner Demontage. Sie hatten inzwischen begriffen, welche Machtposition in der Berufsausbildung ihnen durch das BBiG zugefallen war und versuchten nun – etwa ab 1976, nach dem Scheitern ihrer Hoffnungen auf ein novelliertes BBiG – Berufsbildungspolitik in direkter Auseinandersetzung mit der Arbeitgeberseite, unter der Perspektive bewusster Zurückdrängung staatlichen Einflusses zu machen (vgl. Greinert 1984:185ff.). Rückblickend lässt sich u. E. behaupten: beim Kampf um das Berufsgrundbildungsjahr spielten die beiden Hauptbeteiligten mit gezinkten Karten, d.h. sie wollten nicht offen sagen, warum sie diese Innovation nicht (mehr) wollten. Jedem Eingeweihten war indes klar, dass die Arbeitgeberverbände letztlich eine schleichende Verstaatlichung der Berufsausbildung befürchteten, die Gewerkschaften ihren Organisationszugriff auf die Jugendlichen und ihren durch das Betriebsverfassungsgesetz (1972) neu erworbenen Einfluss auf die Berufsbildung gefährdet sahen. Es ging in den z. T. mit beispielloser Härte geführten Auseinandersetzungen also gar nicht um die Qualifikations- und Innovationsleistungen des BGJ, es ging in Wahrheit „um die nackte Macht“, wie es *Günter Wiemann*, der Initiator und langjährige Exekutor des Niedersächsischen BGJ-Programms, bündig formulierte (vgl. "Der Spiegel", Nr. 28/1983:122). Das Berufsgrundbildungsjahr kann aus heutiger Sicht, ähnlich wie Zweiter Bildungsweg und Gesamtschule, in die Reihe spektakulärer Reformruinen eingeordnet werden. Aus rein interessenpolitischen Gesichtspunkten wurde in den siebziger Jahren von den Sozialparteien die Chance einer organisatorischen, didaktischen wie finanziellen Stabilisierung des Dualen Systems verspielt.

Im Rahmen des neuen Berufsbildungsgesetzes von 2005 wurde die Frage der Anrechnung vollschulischer Berufsausbildung auf eine spätere duale Qualifizierung den Ländern aufgebürdet, die indes die Möglichkeit von rechtlich verbindlichen Regelungen aus Furcht vor dem Arbeitgeberlager und den Gewerkschaften – den engagierten Gegnern jeglicher schulisch organisierter Berufsausbildung – in der Regel politisch nicht durchzusetzen wagen. Auf

diese Weise gehen nun auch die letzten Reste des berufspädagogischen „Reformprojektes“ BGJ in die Liquidation, als ein weiterer Beleg dafür, dass das vielgepriesene „deutsche System“ der Berufsausbildung prinzipiell ernsthafte Reformeingriffe als unmöglich erscheinen lässt.

### 7.3 *Im Sog traditioneller Bildungsideologie: Kollegstufenversuch NRW und Berliner Oberstufenzentren*

In seiner langfristig angelegten Gesamtplanung für das Bildungswesen verfolgte der *Deutsche* Bildungsrat ein strategisches Konzept, das zwei zusammenhängende Ziele vorsah: (1.) die Abgrenzung von Schulstufen, also eine verstärkte horizontale Ausrichtung des Gesamtbildungswesens, und (2.) die integrierte Ausgestaltung dieser Stufen, also die Beseitigung der unterschiedlichen Schultypen in den Sekundarstufen I und II. Schon 1969 hatte der Bildungsrat daher die Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen empfohlen, um die Vereinheitlichung der Sekundarstufe I zu befördern, 1974 legte er in einer Empfehlung zu Sekundarstufe II ein „Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ vor (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974). In diesem Konzept wurde noch keine bestimmte Schulform konkretisiert, im Teil 4 der Empfehlungen sind lediglich Maßnahmen zur schrittweisen Realisierung des vorgestellten Reformkonzeptes vorgeschlagen. Um die Integrationsversuche von allgemeiner und beruflicher Bildung verstehen zu können, müssen wir etwas näher auf die Ausführungen im „Strukturplan“ von 1970 – also dem bildungspolitischen Gesamtkonzept – eingehen und auf die Empfehlungen von 1974 zur Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen.

Im Strukturplan wurde die Notwendigkeit der Reform des Bildungswesens, insbesondere die des Sekundarbereichs II, durch den von der Verfassung abgeleiteten Anspruch auf *materiale Chancengleichheit* begründet. Die bestehende Ungleichheit der Bildungschancen ist nach Meinung des Bildungsrates nur dadurch abzubauen, dass Bildung nicht mehr schulorganisatorisch und didaktisch geteilt als Allgemeinbildung und Berufsbildung auftritt, d.h. als wissenschaftsorientierte oder als volkstümliche Bildung, was allerdings auch bedeutet, dass Bildung nicht mehr nach spezifischen Inhalten differenziert

werden kann. Genauer: die Vorstellung einer Materialisierung von Allgemeinbildung in bestimmten Fächern – wie bislang im Gymnasium üblich – muss aufgegeben werden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970: 34 und 170).

Der Bildungsrat unterscheidet in seinen Ausführungen daher auch nur zwischen *fachlichen* Lernzielen und *allgemeinen Lernzielen*, wobei sich erstere auf die Inhalte der jeweiligen Fächer beziehen, letztere auf Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen. Integriertes Lernen wird möglich durch das Hinzutreten zweier didaktischer Prinzipien: Wissenschaftsorientierung und Kritik. Die Vermittlung fachlicher Lernziele unter der Perspektive dieser Kriterien soll sicherstellen, dass mit den fachlichen Lernzielen auch gleichzeitig die allgemeinen erreicht werden können (vgl. ebenda, S. 65).

Als spezifisches Problem thematisiert der Strukturplan die traditionelle „duale“ Form der Berufsausbildung in der Bundesrepublik, speziell die konstitutive Dominanz der fachpraktischen Ausbildung in den privaten Betrieben und deren Regulierung durch die Kammern. Da realistisch der Bildungsrat davon ausging, dass der nicht-schulischen Rechtsnormen unterliegende Bereich der Berufsausbildung nur gegen den Willen mächtiger Interessengruppen dem öffentlichen Bildungsrecht unterstellt werden könnte, dass es im übrigen auch gar nicht wünschenswert sei, das „bewährte“ duale Ausbildungsmodell einfach zu verschulen, konnte er im Strukturplan auch keine volle Integration für die ganze Sekundarstufe II in naher Zukunft empfehlen (ebenda, S. 168). Eine solche Empfehlung mit entsprechender Begründung findet sich erst im Sekundarstufenkonzept von 1974 – ob stark beeinflusst von Strategen des Kollegstufenversuchs NRW, dies muss hier offen bleiben.

Im Sekundarstufenkonzept von 1974 entwickelt der Bildungsrat eine völlig neue Form der institutionellen Koordination aller „Lernorte“ in der Sekundarstufe II, durch die insbesondere das schwierige Problem der Einbeziehung des „Dualen Systems“ einer Lösung zugeführt werden sollte. Nach Meinung des Bildungsrates sollte nach diesem Modell die Sekundarstufe II nicht mehr nach *Bildungsinstitutionen* sondern nach *Bildungsgängen* strukturiert werden. Um alle Bildungsgänge nach einem gemeinsamen organisatorischen und didaktischen Konzept gestalten zu können, schlägt der Bildungsrat ein „Lernortverbundsystem“ vor, „das als ein Institut der Kooperation der vier Lernorte zu begründen ist“ (Deutscher Bildungsrat 1974:20). Dabei werden als Lernorte

*Schule, Lehrwerkstatt, Betrieb* und das neu zu schaffende „*Studio*“ genannt. Die Institution, in der die vier Lernorte zu einer „kooperativen Organisation“ zusammengefasst sind, soll nach dem Willen des Bildungsrates „*Kolleg*“ genannt werden.

Das Kolleg ist nach Definition des Bildungsrates kein Lernort, sondern eine die Lernorte übergreifende Institution, die die einzelnen Lernprogramme – bei relativer curricularer Autonomie der einzelnen Lernorte – „nach staatlichen Vorgaben“ aufeinander abzustimmen hat (ebenda, S. 88). Da das Kolleg als Instanz der gemeinsamen Verantwortung aller Lernort-Träger im eigentlichen Sinne keine staatliche Schule ist, können in diese Konstruktion nach Meinung des Bildungsrates auch die nicht-schulischen Lernorte mit einbezogen werden. Mit diesem schlichten Winkelzug glaubte der Bildungsrat einen realistischen Ansatzpunkt für die schwierige Integration auch der betrieblichen Berufsausbildung gefunden zu haben.

Wenden wir uns nun dem ersten Realisierungsversuch dieses Konzeptes zu. Anfang der siebziger Jahre erschien die allgemeine bildungspolitische Konstellation für die organisatorische wie didaktische Konzeptionierung einer integrierten Sekundarstufe II noch günstig. Die Diskussion des „Strukturplanes für das Bildungswesen“ hatte einen breiten öffentlichen Konsens über die Notwendigkeit radikaler Eingriffe in die Bildungsstrukturen erkennen lassen, der „Bildungsbericht ‘70“ der Bundesregierung orientierte sich in seinen Aussagen zur Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung praktisch ohne Abstriche an den Prinzipien des Strukturplanes. Doch schon im „Bildungsgesamtplan“ von Bund und Ländern (1973) finden sich Positionen, die das „Ende der öffentlichen Emphase für die Bildungsreform“ (Blankertz) andeuten. Zwar wird in diesem Dokument die „Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ noch angestrebt, „wobei das berufliche Schulwesen neu zu ordnen und auszubauen und die gymnasiale Oberstufe in der geplanten und differenzierenden Form neu zu entwickeln ist“. Zwar wird die „curriculare Abstimmung und Verzahnung von Bildungsgängen im derzeitigen allgemeinen und beruflichen Bildungswesen“ noch als Reformprinzip genannt, eine organisatorische „Zusammenfassung der verschiedenen Bildungsgänge und Ausbildungsformen des Sekundarbereichs II“

soll jedoch allenfalls in Modellversuchen erprobt werden (vgl. Bund-Länder-Kommission 1973:30f.).

Diese Formulierungen zeigen, dass offensichtlich nach dem Willen von Ländern *und* Bund für den Sekundar“bereich“ II zunächst einmal „die traditionelle Trennung der beiden Bildungswege (...) festgeschrieben“ werden sollte (Lingelbach 1975:13). Dass noch nicht einmal das Problem der „Gleichwertigkeit“ durchdacht ist, das zeigt der Hinweis auf die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (ebenda, S. 29), so dass sich folgern lässt, dass im ersten – indes auch letzten – Bildungsgesamtplan der Bundesrepublik das Scheitern der Integrationspolitik im Bildungswesen schon angelegt bzw. vorweggenommen ist: Für qualitative Veränderungen sollen langfristige Modellversuche angesetzt werden, gleichzeitig betreibt man jedoch die Expansion mit einem Regelsystem, das dafür ganz ungeeignet erscheint. Offenbar war zumindest der bildungspolitische Konsens zwischen den Parteien schon 1973 aufgekündigt, ein Grund, dass es zur Fortschreibung des *Bildungsgesamtplanes* nicht mehr kam, genausowenig wie zu einer zweiten möglichen Amtsperiode des *Deutschen Bildungsrates* nach 1975. Politikberatung und Bildungsplanung waren in der Bundesrepublik Mitte der siebziger Jahre schon an ihr Ende gekommen.

### *Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen*

Das erste Bundesland, das das Konzept des Bildungsrates für eine integrierte Sekundarstufe II organisatorisch und didaktisch zu konkretisieren versuchte, war das Land *Nordrhein-Westfalen*. Am 28. Juli 1970 wurde in einer Regierungserklärung ein Modell „Kollegstufe NW“ angekündigt: „Für das 11. bis 13. Schuljahr“, so heißt es da lapidar, „werden Kollegs eingerichtet, in denen Absolventen der Hauptstufe bei differenziertem Bildungsangebot auf Studium und Beruf vorbereitet werden.“ Im Jahr 1972 legte die 1970 unter dem Vorsitz von *Herwig Blankertz* eingerichtete Planungskommission ihre Empfehlungen vor (vgl. Kollegstufe NW 1972). Sie beginnen mit einer bildungstheoretischen Begründung, in der die Möglichkeit einer inhaltlichen Definition von allgemeiner Bildung angesichts des gesellschaftlichen, kulturellen und wissenschaftlichen Entwicklungsstandes ausgeschlossen wird. Die sog. „Bildungs“-inhalte, so im Text, können nicht mehr aus einer Bildungs“theorie“ abgeleitet

werden, sie ergeben sich als gesellschaftliche Anforderungen an Schule und Unterricht. Allerdings, und hier erfolgt die klare Anknüpfung an die Überlegungen des Deutschen Bildungsrates, müssen diese Inhalte dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit und Kritik standhalten. Beide Prinzipien vereinigen sich in der Kollegstufe zur „Wissenschaftspropädeutik“ als systematisch zu praktizierendem Hauptthema. Der Wissenschaftsbezug des Unterrichts muss sich bis zu dieser Stufe so verdichtet haben, „dass er nun die für das wissenschaftliche Arbeiten und Erkennen typischen Probleme der Objektivierung und der Abstraktion im Medium der jeweiligen Sachfragen zu seinem Gegenstand machen kann“ (Kollegstufe NW 1972:28).

Das Strukturmodell, das diesen Grundsätzen entsprechen soll, weist die folgenden hauptsächlichen Merkmale auf:

- eine vollkommene organisatorische Integration von gymnasialer Oberstufe und beruflichen Schulen;
- eine radikale Auflösung des Klassenverbandes zugunsten eines differenzierten Kurssystems;
- eine Systematisierung des Lehrangebotes nach drei „Lernbereichen“: Schwerpunktprofil, obligatorischer Bereich und Wahlbereich;
- eine konsequente curriculare Integration aller Bildungsgänge der Kollegschule.

Die Planungskommission hatte beschlossen, über die Vorgaben des Kultusministers und die Überlegungen des Bildungsrates hinaus auch die Teilzeit-Berufsschule in das Programm einzubeziehen, was eine Trimester-Ordnung für die gesamte Unterrichtsorganisation notwendig machte. Durch „Blockung“ des Teilzeitunterrichts eröffnete sich damit für die Berufsschüler die Möglichkeit, am Vollzeitunterricht der übrigen Kollegiaten teilzunehmen. Die Schwerpunktprofile zeigen sich durch die angestrebten Abschlüsse definiert; der diesbezügliche Unterricht soll 12-16 Wochenstunden betragen (obligatorischer Bereich 6-8, Wahlbereich 6-12 Wochenstunden). Innerhalb der Schwerpunktprofile sind bestimmte Kurskombinationen verbindlich vorgeschrieben, studienbezogene Schwerpunktprofile müssen mindestens 75 Prozent wissenschaftspropädeutische Kurse enthalten, berufsqualifizierende min-

destens 20 Prozent. In einer voll ausgebauten Kollegschule sollten die folgenden Abschlüsse erreicht werden können:

- (1) Studienqualifikation (allgemeine Hochschulreife, Fachhochschulreife);
- (2) Berufsqualifikation (Betriebsausbildung+Berufsschule, Berufsgrundschuljahr+Betriebsausbildung+Berufsschule, Berufsfachschule ein- und zweijährig)
- (3) Berufsvorbereitung (mit und ohne Sekundarstufenabschluss I)
- (4) Berufsbefähigende Lehrgänge (an Stelle der bisherigen sog. „Jungarbeiterklassen“, d.h. Klassen für Berufsschulpflichtige ohne Lehrvertrag).

Als Besonderheit der Kollegstufe muss berücksichtigt werden, dass sich aus ihrer organisatorischen und curricularen Anlage die Möglichkeit zum Erwerb sog. „Doppelqualifikationen“ ergibt, d.h. der Erwerb von Hochschulreife und Berufsqualifikation in einem integrierten Bildungsgang. Dieser bis dahin im westdeutschen Bildungssystem nicht mögliche Abschluss der Sekundarstufe II und das letztlich doch ungeklärte Verhältnis der Kollegstufe zum Dualen System der Berufsausbildung, dessen Kern – die Betriebsausbildung – andere Träger-, Rechts- und politische Einflusststrukturen aufweist als das öffentliche Schulwesen, bildeten dann folgerichtig das Einfallstor für die verbreitete Kritik an diesem Modell. Doch 1973 wurde die Planungskommission für ihr Konzept erst einmal ausgezeichnet: *die Pfaff-Stiftung in Rheinland-Pfalz* betonte in ihrer Würdigung, dass die Kommission „die Lösung eines der schwierigsten Probleme unseres Bildungssystems in Angriff genommen hat: die Aufhebung einer zunehmend widersprüchlichen und schädlichen Trennung der allgemeinen studienbezogenen und nicht allgemeinen berufsbezogenen Bildung“ (zit. nach Petry 1987:174).

Nach mehrjähriger Diskussion wurde das Konzept 1976 noch einmal ergänzt und geringfügig verändert; offiziell bekam der Schulversuch nun den Namen „*Kollegschule NW*“. Die erste Kollegschule begann 1977 mit dem Unterricht in integrierten Bildungsgängen. Im Laufe der Jahre nahmen über 30 Schulen am Versuch teil, bis auf einzelne Ausnahmen alles berufliche Schulen. Trotz der feststellbaren Abnahme des allgemeinen Reformwillens in Bezug auf das

Bildungswesen trug den Kollegsulversuch zu dieser Zeit noch eine breite Zustimmung. Die Landesparteien signalisierten zumindest Einverständnis mit dem Programm, die CDU allerdings nur in der Perspektive eines Ausbaumodells für die beruflichen Schulen. Auf der Ebene der Schulträger fanden sich Befürworter in der Form unterschiedlicher Koalitionen. Die „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ (GEW) und die beiden Berufsschullehrerverbände (VLW und VLBS) unterstützten das Projekt, nur der Philologenverband verhielt sich ablehnend, was dazu führte, dass sich nur zwei Gymnasien am Modellversuch beteiligten. Auch bei den Wirtschaftsverbänden und Kammern ließ sich eine strikt ablehnende Haltung vorerst nicht ausmachen. Der „Landesausschuß für Berufsbildung“, in dem die Sozialpartner paritätisch vertreten sind, sagte der Landerregierung seine Unterstützung bei der Durchführung des Modellversuchs zu (vgl. Petry 1987:180f.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Diskussion über die Kollegschule von der Konzeptionsphase (1970-1977) bis zum Auslaufen der Kollegschul-Sondervereinbarung mit der KMK im Jahre 1985 im Lande ohne besondere Schärfe verlief. Von außerhalb war indes schon im Jahre 1972 schroffe Kritik aus dem Lager der Wirtschaftspädagogen zu vernehmen (vgl. Zabeck 1973; dagegen kritisch-zustimmend: Lempert 1972). In einem Referat am 6. Oktober 1972 vor der „Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der deutschen Wirtschaftsgymnasien“ qualifizierte *Jürgen Zabeck* Strukturplan und Kollegstufenmodell als eine „utopische Vision“, „die jedoch nicht wegen ihres Mangels an Rationalität einfach abgetan werden kann“, ihre eigentliche Gefahr liege vielmehr darin, dass sie „eine große politische Sprengkraft“ besitze (S. 456). Damit geriet das Kollegstufenmodell als „Strategie der Systemüberwindung“ und „Spielwiese der Neuen Linken“ in den Sog einer gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung, die im „roten Jahrzehnt“ (1967 bis 1977) der Bundesrepublik vor allem im Bildungsbereich mit besonderer Härte und Erbitterung ausgetragen wurde (vgl. Koenen 2001).

Im Zuge dieser Entwicklung häuften sich nun die Vorbehalte gegenüber dem Kollegstufenmodell. Kurz vor der Landtagswahl 1985 und vor dem Hintergrund der auslaufenden Sondervereinbarung mit der KMK von 1976 traten die alten und die neuen Kritiker mit gesteigerter Entschiedenheit auf den Plan. Trotz anderslautender, positiver Belege durch die wissenschaftliche Beglei-

tung des Kollegstufenversuchs wurden die Praktikabilität des Integrationsansatzes und die Möglichkeit der Doppelqualifizierung massiv angezweifelt und z. T. mit übler Polemik belegt (vgl. Petry 1987:184ff.). Auf der offiziellen politischen Ebene ging es dagegen ganz eindeutig um die Verteidigung der allgemeinen Hochschulreife, des zentralen Berechtigungsnachweises für die akademischen Berufspositionen. Dies zeigen vor allem die entsprechenden Verhandlungen in der KMK, die nach Auskunft von *Ludwig Petry* im Vorfeld einer einvernehmlichen Regelung „zu platzen drohte“ und für deren einzelne Teilnehmer die „Schmerzgrenze“ erreicht war (vgl. Petry 1987:183). Die Auseinandersetzungen der Kultusminister mit der Kollegschule beschränkten sich allerdings nahezu ausschließlich auf die allgemeine Hochschulreife, insbesondere auf die doppeltqualifizierende Form, das Gesamtkonzept dagegen fand ebensowenig Interesse wie die übrigen Abschlüsse und Bildungsgänge. Die KMK empfahl die bundesweite Anerkennung der Doppelqualifizierung mit allgemeiner Hochschulreife lediglich unter der Maßgabe, dass der entsprechende Bildungsgang vier, statt der vorgesehenen drei Jahre dauern sollte.

Der KMK-Beschluss vom 17./18. April 1986, der verbreitet als hart erkämpfter Kompromiss bewertet wird, entfernt sich nicht nur von dem Konsens, die gymnasiale Oberstufe für berufsbezogene Fachrichtungen und Inhalte zu öffnen bzw. offen zu halten, wie er noch in der Vereinbarung von 1972 enthalten war, er markiert darüber hinaus im Rückblick schon das Ende der auf die Sekundarstufe II bezogenen Integrationspolitik in Nordrhein-Westfalen, im Grunde genommen die Absage an jegliche Integrationspolitik auf dieser Stufe. Wir zitieren den Wortlaut:

- „1. Die nordrhein-westfälische Kollegschule ist ein Versuch, die allgemeine Hochschulreife mit Hilfe berufsbezogener Lehrpläne und Stundentafeln zu erreichen. Dieser Weg ist in der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe nicht vorgesehen. Die Kollegschule ist daher nicht Regelschule, sondern Schulversuch.
2. Die Abschlüsse der Nordrhein-Westfälischen Kollegschule werden unter folgenden Bedingungen bis auf weiteres anerkannt:
  - a) Der Umfang des Versuchs wird nicht ausgeweitet.

- b) Eingangsbedingung für die zur allgemeinen Hochschulreife führenden Bildungsgänge ist die Oberstufenreife.
  - c) Die Möglichkeit der Nachprüfung wird aus der einschlägigen Abiturprüfung gestrichen.
3. Die Kultusminister und -senatoren bekräftigen ihre Absicht einer Fortschreibung der allgemeinen Vereinbarungen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. Bei dieser Fortschreibung wird auch über die Bildungsgänge und Abschlüsse der Kollegschule zu entscheiden sein.“

Am 25. November 1997 wurde das „berufsbildende Schulwesen“ in Nordrhein-Westfalen durch das „Gesetz zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes (Berufskolleggesetz)“ neu geordnet (vgl. GVNW, S.426). In diesem Gesetz wird explizit der eigenständige Wert der beruflichen Bildung betont, und – angesichts der umbruchartigen Veränderungen im Wirtschafts- und Arbeitsleben – werden umfassende Handlungskompetenz und lebensbegleitendes Lernen als wesentliche Ziele für eine zukunftsorientierte Vorbereitung auf das Berufsleben definiert. Der Paragraph 4e SchVG fasst in der Institution „Berufskolleg“ die bestehenden beruflichen Schulen zu einer organisatorischen und didaktischen Einheit zusammen. Das breite fachliche Angebot ist nach Bildungsgängen geordnet, die ihrerseits nach Berufsfeldern und fachlichen Schwerpunkten gegliedert sind. Eine spezielle „Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg“ bestimmt die verschiedenen Abschlüsse. Die berufsqualifizierenden reichen von der Berufsvorbereitung bis zu beruflichen Weiterbildung, an allgemeinbildenden Schulabschlüssen werden sämtliche Abschlüsse der Sekundarstufen I und II vergeben – vom nachträglichen Hauptschulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife. Eine Spezialität bilden die sog. „doppeltqualifizierenden“ Bildungsgänge mit einer Berufsausbildung nach Landesrecht (= Assistentenberufe) und dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW 12/2001).

Wie umfassend und flexibel dieses Sekundarschulmodell auch immer sein mag, zwei entscheidende Ziele des ursprünglichen Reformprogramms wurden mit ihm nicht erreicht: die Einbeziehung der gymnasialen Oberstufe in den Verbund und die Ermöglichung einer Doppelqualifizierung auch im Zusam-

menhang mit den Ausbildungsberufen nach BBiG und HWO, also den Massenberufen im Dualen System der Berufsausbildung. Das bevorstehende „Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule“, das *Herwig Blankertz* 1972, beim Aufbruch in den Kollegstufenversuch, glaubte ausrufen zu können (vgl. Blankertz 1972:2) ist also nicht eingetreten. Im Grunde ist das erreicht worden, was die nordrhein-westfälische CDU schon zu Beginn des ehrgeizigen Versuchs als maximal zu erreichendes Ziel anzuerkennen bereit war: *eine Neuordnung des beruflichen Schulwesens*.

### „Oberstufenzentren“ in Berlin

Berlin war Anfang der sechziger Jahre ein Vorreiter der Gesamtschulentwicklung gewesen, insofern lohnt es sich, den groß angelegten und ehrgeizigen Versuch dieses Stadtstaates zu analysieren, mit dem versucht wurde, auch eine integrierte Sekundarstufe II zu schaffen, die sich sozusagen als das noch fehlende Element einer umfassenden Strukturreform im Bildungswesen verstehen lässt. Dies zeigen schon die begrifflichen Neuschöpfungen „Mittelstufenzentren“ und „Oberstufenzentren“ für die zu schaffenden integrierten Formen von Sekundarstufe I und II (vgl. dazu und dem folgenden Lehmann 1977).

Erste Hinweise auf eine explizite Integrationspolitik im Hinblick auf die Sekundarstufe II finden sich in Berlin im „Schulentwicklungsplan I“ (1970) und in der Regierungserklärung vom 30. April 1971 (vgl. Senator für Schulwesen 1970; Abgeordnetenhaus von Berlin, Drucksache 6/49 vom 30.04.71). Trotz dieser öffentlichen Ankündigungen einer auf Integration zielenden Bildungsplanung für die Sekundarstufe II dauerte es noch zwei Jahre, bis sich der Berliner Senat endlich entschloss, konkrete Pläne zur Neugestaltung der Oberstufe zu entwickeln. Am 12. September 1972 wurde durch Senatsbeschluss ein *ressortübergreifendes Planungsteam* und ein *Planungsausschuss* für den Bereich der Sekundarstufe II (Oberstufenzentren) eingesetzt. Im „Schulentwicklungsplan II“ von 1973 wurde das Ziel der Integrationspolitik klar bestimmt: berufsgerichtete und studienbezogene Bildungsgänge sind – soweit möglich – zu integrieren (vgl. Senator für Schulwesen 1973:2). Die Begründung dafür lautete: „Der Ausgleich zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und individuellen Bedürfnissen, wie er in dem Bemühen um größere Chancengleichheit deutlich wird, führt schließlich auch zu Reformen in der Ober-

stufe. Dabei kann die Schule nicht auf einen festen Bildungskanon als Gerüst einer sogenannten Allgemeinbildung zurückgreifen“ (ebenda, S. 1).

Im Unterschied zu Nordrhein-Westfalen stand das Berliner Unternehmen unter einem enormen Zeitdruck: bis 1982 sollten 22.000 zusätzliche Schülerplätze in der Sekundarstufe II geschaffen werden, was im Grunde nur mit Hilfe eines ausgedehnten Bauprogramms zu bewältigen war. Der Druck entwickelte sich jedoch nicht nur aus einer zu erwartenden demographisch bedingten Übernachfrage nach Plätzen in der Sek. II, die Berliner Politik hatte auch endlich zu ihrem Versprechen gegenüber Arbeitgebern und Gewerkschaften zu stehen, das durch Krieg und Mauerbau nahezu aufgeriebene und bislang vernachlässigte städtische Berufsschulwesen auf einen modernen Entwicklungsstand zu bringen. Die Einlösung dieser Zusage hatte sich schon massiv verzögert. Ein Jahr nach Einsetzung des Planungsteams musste der Schulsenator zugeben, dass das Planungsverfahren für die Sekundarstufe II „leider spät – zu spät“ in Gang gesetzt worden war (vgl. Abgeordnetenhaus von Berlin Plenarprotokoll 6/58 vom 11.10.73).

Das Planungsverfahren war ursprünglich auf neun Monate veranschlagt worden, doch erst nach zweijähriger Tätigkeit beendete das Planungsteam seine Arbeit im November 1974. Nach der Stellungnahme der einzelnen Senatsverwaltungen und einigen notwendigen Korrekturen veröffentlichte die Senatskanzlei im Herbst 1975 die offizielle Fassung des Planungskonzeptes in Form eines „Abschlußberichtes“ (vgl. Regierender Bürgermeister von Berlin 1975). Die schulgesetzliche Umsetzung der Planungsvorgaben erfolgte im „12. Schuländerungsgesetz“ von 1975 (vgl. Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 1975:634ff.): die berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren wurden damit – nach dem Vorbild der Gesamtschulen in der Sekundarstufe I – als gleichberechtigte Regelschulen neben die bestehenden Oberschulzweige der Sekundarstufe II gesetzt, bzw. in Konkurrenz zu den traditionellen Schulen installiert.

Die Verlaufsgeschichte des Oberstufenprojektes in Berlin ist, anders als beim Kollegschulversuch in NRW, vor allem durch Eigenheiten des Planungsprozesses selbst beeinflusst worden. Im Hinblick auf die Steuerung der Reform entschied sich der Senat für das Instrumentarium des „Berliner Planungssystems“, das in den Jahren 1970/71 für komplexe, d.h. ressortübergreifende

Planungsverfahren im Rahmen der Stadtentwicklung geschaffen worden war. Die drei Ebenen des Planungsprozesses – Zielplanung, Programmplanung, Projektplanung – sollen einen kurzgeschlossenen Informations- und Entscheidungsfluss zwischen den beteiligten Ressorts verbürgen sowie zwischen der politischen und der Verwaltungs-Ebene. Entscheidender Nachteil dieses Verfahrens: die zu programmierenden Innovationsprozesse und ihre Umsetzung folgen nahezu ausschließlich dem „Bürokratie-Modell“ (Max Weber) bzw. einer politisch-administrativen Strategie.

So war das *Planungsteam* von zeitweise beurlaubten Beamten aus der Linie der Verwaltungshierarchie und von Mitarbeitern aus den Stäben der Grundsatzausschüssen der Ressorts besetzt, der *Planungsausschuss*, der die Zwischenentscheidungen zu treffen und die Abstimmung mit der politischen Führung zu gewährleisten hatte, mit leitenden Kräften der Ressorts, Vertretern des Rates der Bürgermeister (= Bezirksebene) und Mitgliedern der zuständigen Ausschüsse des Abgeordnetenhauses. Als Berater ohne Stimmrecht waren Vertreter gesellschaftlich relevanter Gruppierungen vorgesehen sowie zwei Abgesandte des „Landesausschusses für Berufsbildung“ (vgl. Lehmann 1977:123ff.). Eine institutionalisierte wissenschaftsorientierte Assistenz – wie beispielsweise im Kollegsversuch in NRW – war in Berlin nicht vorgesehen. „Die Bürokratie duldet keinen anderen Herrn neben sich“ – wie schon in Preußen 1816, als die auf Vorschlag von Humboldt und Süvern 1809/10 eingesetzte „Wissenschaftliche Deputation“, „die den Geist der Wissenschaft in der Sektion zur Geltung bringen“ sollte, von der Administration zur Aufgabe gezwungen wurde (vgl. Matthias 1913:86).

Die einzelnen Phasen der Integration, wie sie im Abschlussbericht des Planungsteams entwickelt worden waren, stellten sich folgendermaßen dar: *Phase I / Konzentration* ist vor allem durch die Errichtung der beruflichen Oberstufenzentren und die Durchführung der Oberstufenreform an Gymnasien gekennzeichnet; *Phase II / Annäherung und Verzahnung* sieht die Entwicklung gemeinsamer Kurse für studien- und berufsqualifizierende Bildungsgänge vor, Abstimmung der Unterrichtsorganisation und Neuordnung der Abschlüsse in der Sekundarstufe II; in *Phase III / Zusammenschluss* sollen dann einheitlich organisierte Kollegs, ein einheitliches Kurssystem und eine ein-

heitliche Verwaltung für die staatlichen und privaten Lernorte in der Sekundarstufe II realisiert sein (vgl. Lehmann 1977:187).

Diese konsequente Verwirklichung des Stufenprinzips in der Struktur des Bildungswesens hätte als Konsequenz die Auflösung des Gymnasiums nach sich gezogen: in der Mittelstufe wäre diese traditionsbeladene Institution Teil der Gesamtschule geworden, in der Sekundarstufe II wäre sie in den Oberstufenzentren aufgegangen. Das Planungsteam hatte diesen Prozess im Entwurf des Abschlußberichtes eindeutig festgeschrieben, doch die Senatsschulverwaltung war nicht bereit, diese Empfehlung zu übernehmen: in der endgültigen Fassung des Abschlußberichtes wird die Existenz des Gymnasiums nicht mehr in Frage gestellt. Knapp und präzise heißt es da: „Neben den Oberstufenzentren wird es in Berlin (West) weiterhin Gymnasien für Schüler studienbezogener Bildungsgänge geben“ (Abschlußbericht, Nr. 119 und S. 13).

Offensichtlich war der politische Druck vonseiten der „gebildeten Oberschicht“ gestiegen. So hatte bereits 1974 die CDU-Fraktion im Berliner Abgeordnetenhaus in einer Stellungnahme mit dem Titel „Chancengerechtigkeit und Freiheit“ gegen die Integrationspläne des Senates Stellung bezogen. „Unter der Zauberformel der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung“, so nicht ohne Polemik, „ist letzthin gemeint, dass jeder Bildungsweg auch zu einer Studienberechtigung führen soll“ (Diepgen 1974:11). Der „Deutsche Philologenverband“ nahm seine Vorstandssitzung in Berlin im November 1976 zum Anlass, die Kultusminister vor weiteren Veränderungen in der Sekundarstufe II zu warnen. Die „überholten und ungeprüften Theorien“ zur Begründung der Stufenschule seien endlich aufzugeben, so die verunsicherten Gymnasialvertreter, die entsprechenden Schulversuche hätten das „heutige funktionierende gegliederte Schulwesen in ein chaotisches Experimentierfeld“ verwandelt, die Einheit des Gymnasiums müsse im Interesse einer erfolgreichen Ausbildung der kommenden Generation erhalten bleiben (zit. nach Lehmann 1977:194).

Der beschriebene Zeitdruck – „Vor den Oberstufenzentren erhebt sich der Schülerberg“, so am 23.04.77 der „Tagesspiegel“ auf Seite 8 – , die im Planungsteam oft beklagte Unbeweglichkeit der Bürokratie, der steigende politische Druck konservativer Provenienz, vor allem aber die deutlichen Absetzbewegungen wichtiger Unterstützerguppen von zentralen Vorhaben – wie am

Beispiel „Berufsgrundbildungsjahr“ (BGJ) beschrieben – bewirkten, dass immer mehr wichtige innovative Elemente des Berliner Oberstufenprogramms aufgegeben wurden, so die Einführung eines verbindlichen Berufsgrundbildungsjahres für alle Bildungsgänge im OSZ, die Errichtung der „Technisch-Apparativen Zentren“ (TAZ) als neue Lernorte für eine berufspraktische Ausbildung an den OSZ, die allgemeine Durchsetzung des zweiten Berufsschultages oder die Einrichtung von Ergänzungslehrgängen zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife für Absolventen der Fachoberschulen. Eine Fachtagung zum Thema „Oberstufenzentren“ auf den „Hochschultagen Berufliche Bildung ‘84“ in Berlin, auf der wichtige Vertreter der Berliner Bildungsbürokratie sich zum Ergebnis ihres inzwischen in die Jahre gekommenen „Reformprojektes“ äußern konnten, macht allerdings auch deutlich, dass die Senatsschulverwaltung, die den Planungs- und Umsetzungsprozess größtenteils dominiert hatte, nicht unbedingt mit großer Überzeugung und massivem Einsatz das sicher nicht leicht zu handhabende Vorhaben gefördert hatte, sonst wäre in der Fachtagung statt der nachträglichen Diffamierung des ursprünglichen Ansatzes eher ein Bedauern über sein weitgehendes Scheitern fällig gewesen (vgl. Dikau 1985:122f.).

Insbesondere die Aushöhlung des als „Kernstück“ der OSZ-Konzeption geplanten einheitlichen Berufsgrundbildungsjahres hat die anvisierte Integrationsidee letztlich in der Praxis scheitern lassen. Noch 1974 bestand die entscheidende planerische Aufgabe darin, „die Lehrinhalte des Berufsgrundbildungsjahres so zu gestalten, dass es einerseits voll auf eine anschließende Berufsausbildung dieses Berufsfeldes, andererseits jedoch soweit wie möglich auch im Hinblick auf eine allgemeine Hochschulreife bzw. eine Fachhochschulreife angerechnet werden kann“ (zit. nach Dikau 1985:123). Diese Zielformulierung ist klar auf eine echte „Doppelqualifizierung“ ausgerichtet, kein Wunder, dass auch genau an diesem Punkt die Kritik der KMK ansetzte. Bis 1986 war zwar die „Berliner Form eines Beruflichen Gymnasiums“ mit spezifischem Berufsgrundbildungsjahr und beruflichem Prüfungsschwerpunkt, das an einigen der Oberstufenzentren quasi als Ersatz für die nicht gewagte große Lösung eingerichtet wurde, als Schulversuch toleriert worden. Doch danach musste das BGJ im Berliner Beruflichen Gymnasium wegen des großen berufsorientierten Anteils in der Stundentafel des weitgehend nach Bundesrecht

geregelten Lehrprogramms auf Druck der übrigen Bundesländer aufgegeben werden.

Auch der Berliner Integrationsversuch auf der Sekundarstufe II mündet also letztlich nur in eine Neuordnung des beruflichen Schulwesens ein. Die ursprünglich mit ihm verknüpften Ziele sind heute weitgehend vergessen, die damaligen Kontrahenten sind inzwischen in Pension gegangen. Im einzelnen bescherte dieser ehrgeizige Reformversuch dem Westteil der Stadt einen ansehnlichen Kranz moderner bzw. modernisierter Berufsschulzentren und in diesen: neue Berufsfachschulen und Fachoberschulen sowie neun beruflich orientierte Gymnasien, weiterhin berufsbefähigende Lehrgänge für das 10. Schuljahr in Vollzeitform und Übergänge von einer Teilzeitschule (=Pflichtberufsschule) auf Vollzeitlehrgänge im 11. Schuljahr für Jugendliche ohne Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis.

In beiden Fällen – sowohl in Nordrhein-Westfalen wie in Berlin – ist es immerhin gelungen, *neue eigene Gymnasialformen im beruflichen Sektor der Sekundarstufe II* zu begründen und ihre Anerkennung bundesweit durchzusetzen. Doch eine echte Integration von beruflich-fachlichem und allgemeinem Lernen ist in diesen Oberstufen nicht verwirklicht worden. Es gilt daher heute noch immer das, was der renommierte Bildungsforscher *Friedrich Edding* in seiner Eröffnungsrede auf den „Hochschultagen Berufliche Bildung ‘84“ den damals mehrheitlich noch gläubigen Zuhörern zum Thema Integration glaubte entgegenhalten zu müssen: die beiden etablierten Systeme, so Edding in seiner nüchternen Analyse, werden sich in vorhersagbarer Zukunft nicht integrieren lassen. „Zuviel steht einer wirklichen Verschmelzung entgegen: die große Verschiedenheit im Wesenskern, die traditionsgebundenen Bestände lehrenden Personals, die Vorstellungen breiter Kreise der Eltern und nicht zuletzt die Machtverhältnisse. Solange die berufliche Bildung noch weit von der Gleichrangigkeit entfernt ist, bedeutet Integration in der Regel, dass sich dabei traditionelle gymnasiale Bildungsmuster durchsetzen“ (vgl. Greinert 1985:31).

## 8. Überholte Systemsteuerung: Bund, Länder und die Sozialparteien als die entscheidenden Reformbremsen

Die starke Beteiligung der Sozialparteien an der Regelung der Berufsausbildung in der Bundesrepublik bedeutet nicht, dass die Berufsbildung der breiten Bevölkerungsmehrheit nicht als öffentliche Aufgabe angesehen werden kann. Der Staat kann seiner Verantwortung bei der Regelung kollektiver Aufgaben auf verschiedene Weise gerecht werden, von denen die direkte staatlich-bürokratische Variante nur eine ist. Die andere besteht in der Übertragung öffentlicher Verantwortung auf andere Akteure wie große, gut organisierte Interessengruppen, die in zentralen gesellschaftlichen Subsystemen eine wichtige Rolle spielen.

Diese Form der Lösung von Problemen der Regierbarkeit in modernen, demokratischen Gesellschaften wurde von der Politikwissenschaft Ende der siebziger/Anfang der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts unter dem Begriff „Neokorporatismus“ untersucht (vgl. Lehmbruch/Schmitter 1982). In der wissenschaftlichen Literatur findet sich dieser Begriff in doppelter Weise verwendet, zum einen bezeichnet er eine Art von Politik, „die durch die Delegation staatlicher Autorität an ‚quasi-öffentliche‘ private Instanzen, insbesondere an Interessenorganisationen, charakterisiert ist“ (Streeck u.a. 1987:2). Zum anderen wird Neokorporatismus im Bereich der industriellen Beziehungen gleichgesetzt mit „dreiseitiger“ Wirtschaftspolitik „unter Beteiligung starker, monopolistischer, zentralisierter Organisationen von Kapital und Arbeit, deren Handeln vorzugsweise durch indirektes und ‚förderndes‘ Eingreifen des Staates aufeinander abgestimmt wird“ (ebenda).

### 8.1 *Auslaufmodell der Systemsteuerung: der Korporatismus im Dualen System*

Im Falle der Steuerung des Berufsausbildungssystems in der Bundesrepublik gelten beide Varianten des Konzeptes gleichermaßen. Die Übertragung von staatlicher Autorität, zuerst auf die Kammern und Innungen des Handwerks, markiert sozusagen einen gewichtigen Grundbaustein des Systems, das Modell der Konsenspolitik von Staat, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften in Sachen Berufsbildung wurde durch das „Berufsbildungsgesetz“ von 1969

und das „Betriebsverfassungsgesetz“ von 1972 offiziell besiegelt. Man kann also in Bezug auf das Duale System zwischen einer traditionellen und einer modernen Variante des Korporatismus unterscheiden. In dieser spezifischen Regelungsstruktur stellt das Duale System der Berufsausbildung in Deutschland nun in der Tat weltweit ein Unikat dar.

Dieses politische Steuerungsmodell – dessen Grundstruktur in dem folgenden Überblick nochmals skizziert ist – hat etwa einhundert Jahre lang ganz wesentlich zur Erfolgsgeschichte des Dualen Systems beigetragen. Es gewinnt seine Stärke hauptsächlich aus der personellen Verflochtenheit der Hauptakteursgruppen auf den verschiedenen Ebenen, ein Umstand, der das System in seinen Reaktionen in doppelter Weise flexibel macht: „Zum einen geraten Informationen über Veränderungen in den betrieblichen Arbeitsanforderungen schnell auf die Normierungsebene der Gestaltung von Ausbildungsordnungen. Zum anderen können Feed-backs über die Praktikabilität von Ausbildungsnormen in die Gesetzgebungs- und Verordnungsebene auf der Bundesebene transferiert werden“. Die korporatistischen Akteure können sich also praktisch über alle Ebenen hinweg schnell abstimmen und auf allen Ebenen der politischen Entscheidungen und der praktischen Durchführung der Berufsausbildung Einfluß nehmen (Baethge 2006:438).

Die aktuelle Ausbildungskrise lässt nun allerdings begründete Zweifel daran aufkommen, ob dieses Steuerungsmodell noch wirklich funktionsfähig ist. Der Göttinger Soziologe *Martin Baethge* ist in einer umfangreichen Untersuchung – deren Argumentation wir uns im folgenden zu eigen machen wollen – dieser Frage nachgegangen (vgl. Baethge 2006). Als zentrales Beurteilungskriterium für die gegenwärtige Leistungsfähigkeit des korporatistischen Steuerungsmodells wählt Baethge eine vergleichende Betrachtung der Krisenbewältigungsversuche in den beiden Ausbildungskrisen von 1975 bis 1985 und in der noch anhaltenden seit 1993. Die Unterschiede in der Krisenbewältigung in den beiden Phasen, so der Autor, seien gravierend, auch wenn die Lösung in der ersten Phase nicht als optimal angesehen werden könne. Zum einen konnte auch damals in keinem Jahr ein Angebot erzielt werden, das für die Jugendlichen wirkliche Wahlmöglichkeiten zuließ, zum anderen musste die öffentliche Hand mit erheblichem Mitteleinsatz die Lücken im Ausbildungsangebot durch Subventionen auszugleichen versuchen.

## **Das Korporatismus-Modell im deutschen Berufsbildungssystem**

### **Bundesebene**

Zentrales Organ korporatistischer Politikberatung und Entscheidungsvorbereitung auf Bundesebene ist der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB). Der Hauptausschuss berät die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung, kann eine Stellungnahme zum jährlich erscheinenden Berufsbildungsbericht abgeben und wirkt bei der Verabschiedung von Ausbildungsordnungen und dem Forschungsprogramm des Bundesinstituts mit. Der Hauptausschuss ist viertel bzw. drittelparitätisch aus Vertretern der Arbeitgeber, der Gewerkschaften und der öffentlichen Hand besetzt (je 16 Beauftragte von Arbeitgebern und Gewerkschaften sowie der Länder und fünf des Bundes [mit 16 Stimmen]).<sup>5</sup>

Der Einfluss der großen organisierten Sozialparteien wäre unterschätzt, wenn man ihn auf der Bundesebene nur auf diese formalisierten Funktionen nach BBiG beschränkte. Da Arbeitgeber- bzw. Unternehmensverbände und Gewerkschaften als die gesellschaftlich mächtigsten Interessengruppen durch ihre Dachorganisationen in vielfältiger Weise im Vorfeld von Gesetzesinitiativen und in den parlamentarischen Anhörungen aktiv werden und publizistisch auf die Öffentlichkeit einwirken, ist ihr politisches Gewicht deutlich höher.

### **Regionale Ebene**

Auf regionaler Ebene wirken die Interessenorganisationen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern an der Gestaltung der Berufsbildung in den Landesausschüssen für Berufsbildung und in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern mit. Von hier können sie über die Politik des Landesministeriums oder über die Dachverbände der Kammern auch auf die nationale Ebene einwirken.

Die Landesausschüsse sind drittelparitätisch besetzt, sie sollen die Landesregierung in Berufsbildungsfragen beraten (z.B. bei der Abstimmung von betrieblichen Ausbildungsordnungen mit schulischen Rahmenlehrplänen).

Die Berufsbildungsausschüsse der Kammern sind drittelparitätisch besetzt (je sechs Vertreter der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Lehrer an berufsbildenden Schulen – diese allerdings nur mit beratender Stimme). Die Berufsbildungsausschüsse sind in allen Angelegenheiten der beruflichen Bildung auf Kammerebene zu unterrichten und zu hören und haben die von einer Kammer zu erfassenden Regelungen für die Durchführung der Ausbildung zu beschließen. Dies trifft vor allem die Kontrolle und Beratung der Betriebe bei der Durchführung der Ausbildung. Ein besonders wichtiges Aufgabenfeld ist darüber hinaus die Abstimmung zwischen der betrieblichen und der schulischen Berufsbildung. Auf der regionalen Ebene stehen vor allem Aufgaben in der Durchführung der Ausbildung an.

### **Betriebliche Ebene**

Nach den Regelungen des Betriebsverfassungsgesetzes von 1972 und des Mitbestimmungsgesetzes von 1976 können Betriebsräte darüber mitbestimmen, wie die Berufsbildung im Betrieb durchgeführt wird. Auch wenn sie kein formalisiertes Mitbestimmungsrecht über die Errichtung und Ausstattung betrieblicher Aus- und Weiterbildungseinrichtungen besitzen, können sie auf diese Fragen Einfluss nehmen, da in der Regel über die Wichtigkeit einer qualitativ guten Berufsausbildung zumindest in den größeren Unternehmen in der Vergangenheit hohes Einvernehmen zwischen Personalmanagement und Arbeitnehmervertretung herrschte. Darüber, Ausbildungsleistungen auch oberhalb der als Mindestanforderungen für die Betriebe fungierenden Ausbildungsordnungen zu erbringen, ist es bisher selten zu ernsthaften Konflikten gekommen, da das Management im Interesse eines guten Fachkräftpentials und flexiblen Arbeitskräfteeinsatzes oft die Ausbildungsqualität fördert. Was die Quantität der Ausbildungsplätze und auch den Aufwand für Weiterbildung angeht, ist die Situation in den Unternehmen nach unseren eigenen empirischen Erhebungen im letzten Jahrzehnt eher kritischer geworden.

---

5 Im novellierten Gesetz von 2005 ist das Gremium auf jeweils acht Beauftragte und fünf des Bundes verkleinert.

Völlig anders als im Jahrzehnt von 1975 bis 1985, so Baethge, stelle sich die Situation in der gegenwärtigen Ausbildungskrise dar: der statistische Vergleich deute nun eindeutig auf eine Strukturkrise hin, für deren Bewältigung weder Appelle der Politik noch korporatistisch inspirierte Förderpakete – „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerb“, „Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“ – noch die Androhung eines Umlagefinanzierungs-Gesetzes ausreichten. In der ersten Krise erfolgte eine bis dahin einmalige Ausweitung des Lehrstellenangebotes, obwohl die Unternehmen keinen entsprechenden Fachkräftebedarf zu verzeichnen hatten.

*„Die Ausweitung kann als gelungenes Beispiel korporatistischer Mehr-Ebenen-Politik begriffen werden, bei der die Unternehmensebene ein sehr starkes Gewicht hatte und bei der Unternehmens- und Verbandsebene ein gemeinsames Fundament an Überzeugung vom deutschen Entwicklungspfad verband. Die Ausweitung des Ausbildungsplatzangebotes folgte – . . . – dem Interesse am Erhalt einer kooperativen betrieblichen Produktionsverfassung, deren qualifikatorisches Rückgrat Facharbeiter und Fachangestellte waren. Auf sie waren beide Seiten vereidigt, und an ihrem Erhalt beide, Management wie Betriebsräte, Arbeitgeber wie Gewerkschaften, in gleicher Weise interessiert und ließen sich die Sache etwas kosten“ (Baethge 2006:440).*

Der Versuch der Politik, durch spezifische Zweck-Bündnisse mit den Sozialparteien und freiwilligen Übereinkommen mit den Arbeitgebern den Korporatismus in der Berufsausbildung neu zu beflügeln hat bislang zu keinen bemerkenswerten Ergebnissen geführt, ganz im Gegenteil: „Die Politik, die auf den Ausbildungspakt gesetzt hat, steht vor einem Scherbenhaufen“. Die übergroße Mehrzahl der Betriebe – nämlich nach einer Untersuchung des *Instituts der deutschen Wirtschaft* 71 Prozent – bleibt von dem Pakt völlig unbeeinflusst, was nach Meinung der Gewerkschaften zeigt, wie gering der Einfluß von Kammern und Arbeitgeberverbänden auf die Betriebe ist (Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer; Berufsbildungsbericht 2006:31).

Als Hauptursache für die geringe Durchschlagskraft korporatistischer Politik bei der Lösung der aktuellen Ausbildungskrise sieht Baethge in seiner Untersuchung „die geringere Handlungskapazität der korporativen Akteure“, die „auf strukturbedingte Machtverluste beider großer Tarifparteien und auch auf Legitimationseinbußen des deutschen Kapitalismus-Modells bei den Arbeit-

gebern zurückzuführen" seien. Diese Verluste haben etwas „mit Wandlungstendenzen in den Steuerungsprinzipien von Unternehmen, dem Wiedererstarken des Neoliberalismus in der Politik und mit sektoralen Strukturverschiebungen hin zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie zu tun“ (Baethge 2006:443). Als Stichworte für diese „Wandlungstendenzen“ können zum Beispiel die „Einführung von Marktprinzipien innerhalb der Unternehmen“, ein „neues Kostenmanagement“ oder sog. „global sourcing“ gelten, also Entwicklungen die die Veränderung von betrieblichen Governance-Strukturen charakterisieren. Eine Folge dieser veränderten Unternehmenssteuerung ist auch eine zunehmende „bedarfsgerechte“ Ausbildungsplanung („Bildungs-Controlling“). Diese kostenorientierte Form der Ausbildung bietet für soziale Gesichtspunkte, die in der ersten Krise noch eine gewichtige Rolle gespielt hatten, keinen Spielraum mehr. Berufsausbildung ist für die Betriebe in zunehmendem Maße ein möglichst knapp zu kalkulierender Kostenfaktor.

Auch der gegenwärtig feststellbare Wandel der Betriebs- und Arbeitsorganisation, vor allem ihre zunehmende Prozessorientierung, beeinflussen die betriebliche Berufsausbildung. Als Konsequenz derartiger Umstellungen kann sich die wachsende Einsicht bei den Betrieben ergeben, dass die dual verfasste Berufsausbildung, nicht mehr als „Königsweg der Nachwuchsrekrutierung“ (Baethge) betrachtet werden kann bzw. muss. Besonders Betriebe, die unter den Bedingungen beschleunigter Innovation arbeiten, neigen immer mehr dazu, strategische Positionen auf der mittleren Ebene mit Fachhochschulabsolventen statt mit aufgestiegenen Facharbeitern zu besetzen, da sie sich von ersteren mehr theoretisches Wissen und analytisches Denkvermögen erwarten. Die Ausbildungs- und Karrierewege dieser neuartigen „Systemregulierer“ liegen aber außerhalb des korporatistischen Einflussbereiches.

Am leichtesten sind wohl die Folgen abzuschätzen, die vom Vorrücken der Dienstleistungsgesellschaft ausgehen. Das Duale System der Berufsausbildung ist trotz seiner handwerklichen Herkunft ein lupenreines industrielles Ausbildungsmodell. Seinen Kern bildet ein „produktionistisches Arbeitsverständnis“ (Baethge), das heißt, nicht nur seine berufspädagogischen Gestaltungsprinzipien und seine politisch-administrative Organisation sind letztlich von der Industrie geprägt, mehr noch bestimmen seine typischen funktionalen Verbindungen zu den verschiedenen Subsystemen der Industriegesellschaft

seinen spezifischen Charakter (vgl. Greinert 2001b). Für den Dienstleistungssektor hat das Duale System nie die Bedeutung gehabt wie für den industriellen und gewerblichen, und ganz folgerichtig wird selbst heute noch mehr für den Produktionssektor ausgebildet als für die absolut dominierende Dienstleistungsökonomie. Es kommt hinzu, dass ein wichtiger Akteur des Korporatismus, die Gewerkschaften, sich mit dem Dienstleistungssektor immer sehr schwer getan hat. Die entsprechenden Organisationserfolge in den Unternehmen blieben beschränkt; wohl auch weil die Dienstleistungsökonomie eine Vielzahl von Tätigkeitstypen vereint, die – anders als die Produktionsberufe – kaum unter einheitlichen Kriterien zu subsumieren sind. Diese Eigenheit hatte sowohl Folgen für die Gewerkschaftsorganisation wie für die Berufsausbildung.

Wenn es noch eines aktuellen Beleges für die inzwischen problematische Funktion des Korporatismus im Dualen System bedurft hätte, so wurde dieser mit der Verabschiedung des neuen „Berufsbildungsgesetzes 2005“ erbracht. Ausbildungspolitisch betrachtet, handelt es sich bei diesem Gesetz quasi um den Beweis dafür, dass der Verfall der korporativen Steuerung der Berufsausbildung längst eine neue Stufe – nämlich die offener Dysfunktionalität – erreicht hat: Der Korporatismus dient den Sozialparteien inzwischen vorzugsweise als wirksames Blockade-Instrument zur Verhinderung der notwendigen Reform unseres Berufsbildungssystems. Das Bündnis zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und den großen Parteien, dessen defensiver Charakter sich in der ersten Lesung des Gesetzes mit wünschenswerter Deutlichkeit enthüllt hat, soll ganz gezielt die notwendige Öffnung des Ausbildungssystems in Richtung schulbezogener Varianten verhindern. Für das gesetzlich erneut bestätigte Mehr-Ebenen-Modell des Korporatismus der dualen Ausbildungsform wird nun ein Monopol angestrebt: Auch die bisher einer eigenen Tradition folgenden schulischen Ausbildungsformen der Berufsfachschulen sollen künftig strikt nach den Ausbildungsordnungen des Dualen Systems konzipiert werden. Weil Arbeitgeber und Gewerkschaften ihren durch den Korporatismus festgeschriebenen Einfluss nicht in schulischen Einrichtungen der beruflichen Bildung geltend machen können, versuchen sie mit allen Mitteln die sich anbahnende polyvalente Entwicklung unseres Berufsbildungssystems zu verhindern, und blockieren damit mehr oder weniger wirksam eine Veränderung unseres Bildungssystems überhaupt.

Die vorgesehenen Befristungsregelungen, die Verankerung der Betriebsausbildung als verbindliche Norm auch für schulische Berufsqualifizierung im § 43, 2 sowie die Ausschaltung der Länder im Zulassungsverfahren zur Kammerprüfung im Jahre 2011 gehen im Grunde von der Erwartung aus, dass sich nach dem Abflauen der hohen Ausbildungsplatz-Nachfrage jenseits des Jahres 2010 die alte heile Bildungswelt des Industrialismus in Deutschland mit ihrer charakteristischen Trennung von Allgemein- und Berufsbildung wieder herstellen wird (vgl. Greinert 2005). An der dann wieder gegebenen Aufnahmefähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems werden insofern offiziell keine größeren Zweifel zugelassen. Die Wahrscheinlichkeit, dass dieser an partikularen Interessen, nicht aber an rationaler Einsicht orientierte Wunsch auch in Erfüllung gehen könnte, tendiert allerdings gegen Null, und zwar vor allem deswegen, weil in den nächsten Jahren ein fundamentaler Problemwechsel stattfinden wird: als absehbares Szenario auf dem Arbeitsmarkt ist künftig davon auszugehen, dass ein starker Fachkräftemangel das entscheidende Problem beruflicher Bildung sein wird. „Wie groß diese Knappheit jedoch wirklich sein wird, wird auch stark davon abhängen, was wir heute und in den nächsten Jahren im Bildungsbereich unternehmen“ (Solga 2009:2). Darauf zu warten, dass alles wieder so wird wie es einmal war, dies ist sicher eine völlig falsche Haltung.

## 8.2 „Deutscher Defekt“: der traditionelle Bildungsföderalismus

Die offensichtliche Reformunfähigkeit bundesrepublikanischer Politik zeigt sich gleichermaßen im Hinblick auf die zweite historische Hypothek, deren Folgelasten das dual bestimmte Ausbildungssystem bis heute nicht abtragen konnte: die des *deutschen Bildungsföderalismus*. Wie der Korporatismus ist der Föderalismus quasi ein Bestandteil des Fundamentes des Dualen Systems, dessen zweiter Pfeiler, die Fortbildungsschule/Berufsschule traditionell – bis auf eine kurze Unterbrechung während des „Dritten Reiches“ – rechtlich und verwaltungsmäßig den Ländern unterstand bzw. untersteht. Aus dieser Kombination zweier eher vergangenheitsorientierter Steuerungsmuster für ein auf Zukunft zu programmierendes Berufsausbildungssystem ergeben und ergaben sich fast automatisch spezifische Probleme (vgl. Greinert 2006 a). Im folgenden soll die Entwicklung einiger der zentralen Problemlagen gezeigt werden,

deren politische Bearbeitung die besonderen Schwierigkeiten föderaler Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung Deutschlands zeigt. Dabei stützen wir uns hauptsächlich wieder auf die verfehlten Reformversuche der Vergangenheit, die in folgenden nochmals unter der Perspektive rechtlicher Bestände und politischer Steuerung analysiert werden.

Die geteilte rechtliche und administrative Zuständigkeit für die beiden Lernorte Betrieb und Schule, die – wie der Korporatismus – ein quasi selbstverständliches Erbe der Tradition bildet, war – wie schon gesagt – in der Proto-Phase des dualen Ausbildungssystems wenig problematisch, denn das Lernen an den beiden Lernorten blieb erst einmal bestimmt von der jeweiligen Vorläuferinstitution: Die Ausbildung im Handwerksbetrieb orientierte sich weiterhin inhaltlich und methodisch am Imitations- und Identifikationslernen in den überlieferten Berufen; die Fortbildungsschule, insbesondere die allgemeine, folgte dagegen didaktisch dem Lehrplan und der Methode der Volksschule.

Diese Trennung spiegelte sich in den unterschiedlichen gesetzlichen Vorschriften für die beiden Lernorte: Die betriebliche Ausbildung regelte die zentralstaatlich verantwortete Gewerbeordnung, den begleitenden Schulunterricht normierten entsprechende Schulgesetze der Länder. Eine Ausnahme bildete – wie beschrieben – u. a. Preußen, das sich auf Paragraphen der Gewerbeordnung stützte, die eine durch Ortsstatut verfügte Fortbildungspflicht erlaubten. Die nach Kerschensteiners und Paches Reformvorstellungen begründete und beförderte Ausrichtung der Fortbildungsschule an der betrieblichen Berufsausbildung zielte indes logischerweise auf die Einrichtung eines *Lernsystems* und begründete damit Überlegungen hinsichtlich der Notwendigkeit einer didaktisch geregelten „Lernortkooperation“, das heißt einer inhaltlichen und zeitlichen Abstimmung der Lernprozesse in Betrieb und Schule (vgl. Pätzold 2001).

Ein dazu benötigter allgemeiner Ordnungsrahmen hatte sich indes bis zum Ersten Weltkrieg, der ersten massiven Zäsur in der Entwicklung der Fortbildungsschule zur Berufsschule, nicht ergeben. Der Entwicklungsstand des Fortbildungsschulwesens in den einzelnen Ländern war Anfang der 20er Jahre uneinheitlich und kaum vergleichbar. Und trotz der gesetzgeberischen Rahmenkompetenz des Reiches für das Schulwesen in der *Weimarer Verfas-*

ung gelang es nicht, die dort in Artikel 145, Absatz 2 „mit unmittelbar verpflichtender Rechtswirkung“ vorgesehene allgemeine Fortbildungsschulpflicht zu verwirklichen. Die Schaffung eines länderübergreifenden verpflichtenden Rechtsrahmens für die Berufsschule fiel daher den Nationalsozialisten zu. Diese versuchten – wie schon beschrieben – darüber hinaus mit den sog. „Reichslehrplänen“ eine erste eher gewaltsame Abstimmung zwischen betrieblicher und begleitender schulischer Ausbildung zu erreichen. Die didaktische Integration von Praxis (Betrieb) und Theorie (Berufsschule) wurde zu früh angegangen und war insofern auf diese Weise nicht zu realisieren. So blieb auch im Berufsschulwesen der Nachkriegszeit die Lernortkooperation vorerst ein ungelöstes Problem (vgl. dazu Kapitel 4).

Die neu gegründeten Bundesländer waren nach dem Grundgesetz nun allein verantwortlich für ihr Bildungswesen und versuchten, dessen Einheitlichkeit über die Einrichtung einer „Ständigen Konferenz ihrer Kultusminister bzw. -senatoren“ zu wahren. Bei der Berufsschule hielten sie sich weitgehend an den von den Nationalsozialisten geschaffenen rechtlichen Rahmen, der in den sog. „Reichsgauen“, den eroberten Gebieten, schon durchgesetzt worden war, ließen indes die Zusammenarbeit von Betrieb und ausbildungsbegleitender Schule mehr oder weniger bewusst offen. Eine Wende in dieser Frage der Lernortkooperation brachte erst das „Berufsbildungsgesetz“ von 1969, das in konsequenter Auslegung des vorgegebenen Bildungsföderalismus die beiden Lernorte rechtlich und auch didaktisch isolierte, und die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen allein den Betrieben übertrug.

Das Berufsbildungsgesetz von 1969 verwies nicht nur die Repräsentanten der Berufsschule auf eine marginale Stellung bei der Mitwirkung in der Berufsausbildung, es wertete so – unter Hinweis auf die verfassungsrechtliche Situation – auch den Lernort Berufsschule beträchtlich ab. Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung, so die jetzt verbrieftete Regelung, liege bei den Betrieben bzw. bei den „zuständigen Stellen“, den Kammern; der Berufsschulunterricht sei nach § 35 für die abschließende Prüfung nur insoweit von Bedeutung, als er sich auf den „für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff“ beziehe. Die Berufsabschlussprüfung sei eine reine Kammerprüfung. In diesem gesetzlich fixierten Tatbestand kommt die durch den Bildungsföderalismus verursachte problematische Stellung der Berufsschule besonders klar

zum Ausdruck: sie ist weder ein integraler Bestandteil des Bildungswesens, noch ein gleichberechtigter Partner in dem als „dual“ apostrophierten Ausbildungssystem.

Die rechtliche Isolierung von Betriebsausbildung und Berufsschule hatte natürlich Folgen bezüglich der Lernortkooperation: diese konnte unter solchen Bedingungen bestenfalls zu einer „Schimäre mit berufsbildungspolitischer Suggestivkraft“ werden wie es *Antonius Lipsmeier* ironisch formuliert (vgl. Lipsmeier 2004). Daran sollte auch das am 30. Mai 1972 von den *Bundesministern für Arbeit und Sozialordnung, Wirtschaft und Finanzen und Bildung und Wissenschaft sowie den Kultusministern bzw. -senatoren der Länder* unterzeichnete „Gemeinsame Ergebnisprotokoll betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder“ nichts ändern.

Das Neue an dieser Verwaltungsvereinbarung bestand vor allem darin, „dass trotz und unbeschadet der gegebenen rechtlich unterschiedlichen Zuständigkeiten für die betriebliche und schulische Berufsausbildung Einvernehmen zwischen Bund und Ländern erzielt wurde über Prinzipien und einzurichtende Gremien, die eine Koordination berufsbildungspolitischer Entscheidungen und die Abstimmung der Pläne für die betriebliche und schulische Berufsausbildung ermöglichen“ (Benner/Püttmann 1992:12). Nach 20jährigem Bestehen dieser Regelung (1992) waren abgestimmte Ausbildungs- und Rahmenpläne für 253 Berufe entwickelt worden, in denen 96 Prozent der Auszubildenden qualifiziert wurden. Auf den ersten Blick vermittelt also das Jubiläumsjahr einen vollen Erfolg dieses „im Zuge des kooperativen Föderalismus“ getroffenen Abkommens (vgl. Benner/ Püttmann 1992:ebd.).

Doch in der Umsetzung des Gemeinsamen Ergebnisprotokolls durften gleichwohl die Kompetenzen von Bund und Ländern nicht berührt werden, d.h. die herrschende Verfassungsinterpretation der getrennten Ordnungskompetenzen für die betriebliche und schulische Berufsausbildung ließ lediglich eine inhaltlich-formale Abstimmung der Lernprogramme zu. Die Entwicklung eines umfassenden Gesamtcurriculums für beide Lernorte – wie z. B. trotz Kulturautonomie der Kantone in der Schweiz üblich – erlaubt das Gemeinsame Ergebnisprotokoll nicht. In der Praxis bedeutet dies: eine Abstimmung der

Ausbildung von Betrieb und Schule „vor Ort“ ist zwar nicht verboten, jedoch auch nicht ausdrücklich gefordert, was zur Folge hat, dass sie in der Regel unterbleibt. Damit bleibt aber auch die „Lernortkooperation“ in der deutschen Variante des Dualen Systems – trotz zahlreicher teurer Modellversuche – weiterhin ein ungelöstes oder aber fiktives Problem (vgl. dazu Euler 2004).

Die Schuld dafür trifft jedoch kaum den Bund: Im Rahmen der Verhandlungen über das Gemeinsame Ergebnisprotokoll wurde auch die Frage erörtert, ob nicht ein gemeinsames Curriculum-Institut die Abstimmungsprobleme zwischen Bund und Ländern lösen könnte. Konkret stellte sich dann diese Frage als das *Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung* 1976 in das *Bundesinstitut für Berufsbildung* umgewandelt wurde und ihm u. a. die gesetzliche Aufgabe zufiel, Ausbildungsordnungen zu entwickeln. In diesem Zusammenhang machte der Bund den Ländern offiziell das Angebot, das BiBB in dieser Funktion als Bund-Länder-Institut einzurichten. Nach langen Verhandlungen lehnten die Länder diese historische Chance, über die verfassungsmäßig gesetzten Grenzen hinweg einen Kooperationsversuch in Richtung Gesamt-Curriculum in der dualen Ausbildung zu starten, nach Auskunft damals beteiligter Offizieller ab.

Eine weit engere und kompliziertere Zusammenarbeit in Sachen Berufsbildung zwischen Bund und Ländern ergab sich dennoch aus dem bis dahin anspruchsvollsten Versuch einer qualitativen Veränderung des Dualen Systems, nämlich ein sog. „Berufsgrundbildungsjahr“ in der Bundesrepublik verbindlich und flächendeckend einzuführen. Die besondere Schwierigkeit bei der Installierung des BGJ bestand darin, dass in diesem Falle für eine Schule zwei verschiedene Verordnungsgeber zuständig wurden: die Trägerschaft und der allgemeine Teil des Lehrplans fielen unter die Kompetenz der Länder, für die berufsqualifizierenden Anteile des Curriculums war der Bund zuständig. Indes: *Bundesregierung* und *Kultusministerkonferenz* schufen mit sog. „Anrechnungsverordnungen“ und einer sog. „Rahmenvereinbarung“ ab dem Jahre 1972 relativ schnell die notwendigen Voraussetzungen für die Implementation der neuen Schule und für die verbindliche Anrechnung ihres Besuchs auf eine nachfolgende betriebliche Ausbildung, so dass die ersten Bundesländer noch im gleichen Jahr das BGJ als „Grundstufe“ der Pflichtberufsschule installieren konnten (vgl. dazu Greinert/Jungk 1982; Greinert 1984).

Doch die flächendeckende Einführung des Berufsgrundbildungsjahres ist trotz dieser anfänglich erfolgreichen Zusammenarbeit von Bund und Ländern gescheitert, nicht zuletzt an der mangelnden Bereitschaft des Bundes, die Länder in der kritischen Phase dieses Vorhabens tatkräftig zu unterstützen. Vor allem im *Bundesministerium für Wirtschaft* stand man dem schulischen BGJ von Anfang an skeptisch gegenüber, und so gab die Bundesregierung 1978 dem starken Druck der Arbeitgeber nach und schränkte die Anrechnungsverordnung für die gewerbliche Wirtschaft in entscheidenden Punkten ein. Dies beförderte allerdings eine fatale Interessenallianz der Sozialparteien, die nun plötzlich allerlei Mängel am BGJ entdeckten, in Wahrheit indes ihre im BBiG zementierte Machtposition in der Berufsausbildung durch Einrichtung schulischer Varianten der Ausbildung nicht geschmälert sehen wollten.

Ein richtiges Bündnis in Ausbildungsfragen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften kam jedoch bezeichnenderweise erst zustande, als die Gewerkschaften nicht mehr darauf hoffen konnten, dass die damalige *Sozialliberale Koalition* das Berufsbildungsgesetz von 1969 im Sinne gewerkschaftlicher Forderungen novellieren würde. Diese sich verfestigende Bündnispolitik der Sozialparteien kann als Auftakt zu einer prinzipiellen Abwehrhaltung gegenüber staatlichen Eingriffen in die berufliche Bildung gelten, die die allgemeine Atmosphäre für Reformen der beruflichen Bildung endgültig trübte. Das zeigte sich spätestens bei einer weiteren Reformidee des *Deutschen Bildungsrates*, nämlich bei seinem Versuch, die Sekundarstufe II im Hinblick auf die Realisierung materialer Chancengleichheit neu zu ordnen, was nichts anderes bedeutete, als die unterschiedliche Privilegierung allgemeiner und beruflicher Ausbildungsgänge in dieser Schulstufe zu beseitigen, zumindest aber deutlich zu vermindern.

Als spezifische Hürde für ein derartiges Vorhaben thematisiert der *Strukturplan für das Bildungswesen* von 1970 – wie schon im vorigen Kapitel beschrieben – die traditionelle „duale“ Form der Berufsausbildung in der Bundesrepublik, speziell die Dominanz der fachpraktischen Ausbildung in den privaten Betrieben und deren Regulierung durch die Kammern. Dabei ging der Bildungsrat realistischerweise von der Annahme aus, dass der *explizit dem Wirtschaftsrecht* und somit keinen schulischen Rechtsnormen unterstellte

Bereich der betrieblichen Berufsausbildung *nur gegen den Widerstand einflussreicher Interessengruppen* dem öffentlichen Bildungsrecht unterworfen werden könnte. Daher – und auch wegen des hohen Ansehens, das das Duale System damals noch besaß – konnte und wollte der Bildungsrat im Strukturplan auch keine volle Integration für die ganze Sekundarstufe II in naher Zukunft empfehlen (vgl. Kapitel 7).

Was den Bildungsrat letztlich bewogen hat, dann 1974 doch noch einen Lösungsvorschlag für das schwierige Integrationsproblem der Sekundarstufe II vorzulegen, wissen wir nicht. Für einen derartigen Sinneswandel sprach allenfalls der Wunsch einer Gruppe von Reformern um den Erziehungswissenschaftler *Herwig Blankertz*, die in Nordrhein-Westfalen einen konkreten Schulversuch zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in Gang setzen wollten. Ein derartiges Vorhaben, das Berufsbildungssystem nicht nur mittels der schwächeren Säule des Dualen Systems, der Schule, in einen grundlegenden Reformprozess zwingen zu wollen – und das auch noch im begrenzten Rahmen eines einzigen Bundeslandes – musste schon im konzeptionellen Vorfeld versuchen, die geltenden Verfassungsbestimmungen irgendwie zu umgehen. Der Deutsche Bildungsrat benutzte dazu – wie schon berichtet – eine höchst problematische „bildungstheoretische“ Konstruktion (zur Kritik vgl. Beck 1984), die „Lernorttheorie“, mit deren Hilfe er versuchte, die vier *Lernorte Schule, Lehrwerkstatt, Betrieb und Studio* zu einem „Lernortverbundsystem“ zusammenzufassen und zur Basis für neu strukturierte Bildungsgänge zu machen.

Über diese „kooperative Organisation“, genannt „Kolleg“, konnte nach Meinung des Bildungsrates die hinderliche Verfassungsbestimmung der getrennten Organisationskompetenzen in der beruflichen Bildung ausgehebelt werden, da – immer nach der eigenwilligen Logik des Bildungsrates – das Kolleg als Instanz der gemeinsamen Lernort-Träger im eigentlichen Sinne nicht als staatliche Schule gelten kann, folglich in diese Organisationsform auch die nicht-schulischen Lernorte ohne weiteres einbezogen werden könnten.

Wenn der Bildungsrat wirklich geglaubt haben sollte, mit dieser Konstruktion einen realistischen Ansatzpunkt für die schwierige Integration der betrieblichen Berufsausbildung in die Bildungsgänge der Sekundarstufe II gefunden zu haben, so musste er bald darauf beim Scheitern des ehrgeizigen *Kolleg-*

*stufenversuchs in Nordrhein-Westfalen* erkennen, dass es sich bei der Einbeziehung des Dualen Systems in die Sekundarstufe II vor allem um ein hochgradig politisches, weniger um ein pädagogisches Problem handelte. Eine weitere Erkenntnis aus diesen im 7. Kapitel beschriebenen gescheiterten Integrationsversuchen von allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen ist allerdings viel entscheidender: die korporatistisch verfasste betriebliche Ausbildung ist nicht über eine Reform der beruflichen Schulen zu verändern, umgekehrt gilt dies allerdings genauso, wie sich am Beispiel des Berufsgrundbildungsjahres zeigen lässt und – ganz aktuell – am Gesetzgebungsverfahren für das neue Berufsbildungsgesetz von 2005 (vgl. zum folgenden Greinert 2005).

Schon der Versuch der Bundesregierung im Vorfeld des Gesetzgebungsverfahrens durch die Vorgabe sogenannter „Eckwerte“ eine echte Reform der Berufsbildung anzustoßen, war ausgesprochen problematisch. Bei Äußerungen der Art, dass *„die Kompetenzverteilung (in der Berufsbildung, der Verf.) unserer Verfassung zwischen Bund und Ländern nicht zum Hemmschuh werden dürfe, sondern eher als Chance begriffen werden müsse“* oder dass *„die Möglichkeiten für beruflich Qualifizierte, den Zugang zum Hochschulsystem zu erlangen, zu erweitern und möglichst zu vereinheitlichen“* seien, fragt man sich unwillkürlich, in welcher Weise die Bundesregierung angesichts ihrer begrenzten gesetzgeberischen Kompetenzen im Sinne dieser Forderungen aktiv hätte werden können (vgl. Eckwerte. Reform berufliche Bildung des BMBF; vgl. Dokumente des Gesetzgebungsverfahrens: Greinert 2005:65).

Auch die relativ klaren Passagen der Eckwerte zur notwendig gleichberechtigten Einbeziehung der vollschulischen Berufsausbildung in das System beruflicher Erstqualifizierung – es sei nicht hinnehmbar, dass Jugendliche am Anfang ihres Berufslebens auf ein Wiederanspringen der Konjunktur oder in „Warteschleifen“ vertröstet würden; wenn die Wirtschaft nicht in der Lage sei, ein hinreichendes Ausbildungsstellen-Angebot für jeden Jahrgang sicherzustellen, *„müsse den Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine verlässliche Alternative angeboten werden“* – können nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Bundesregierung allein hierbei keine Lösung anbieten kann. Aufgrund der getrennten Organisationskompetenz für die betriebliche und schulische Berufsbildung konnte im Gesetz dann lediglich ein zeitlich begrenzter Rechtsanspruch für die Zulassung von Absolventen schulischer Berufsausbildung zur

Kammerprüfung festgeschrieben werden. Außerdem sollen nun die Länder über die Anerkennung schulischer Ausbildungsgänge entscheiden, ebenso über die Verwertbarkeit von in beruflichen Schulen erworbener Teilqualifikationen auf eine sich anschließende betriebliche Ausbildung. Dies allerdings nur in einem zeitlich begrenzten Rahmen.

Selbst ihre bescheideneren Wünsche in Bezug auf das neue Gesetz konnten die Länder am Ende vergessen: In Erwartung der noch für die 15. Legislaturperiode von der Bundesregierung angekündigten grundlegenden Novellierung des BBiG von 1969 hatten sich die *Kultusministerien der Bundesländer* schon frühzeitig formiert und mit einem Beschluss ihrer ständigen Konferenz (KMK) vom 04.12.2003 ihre Forderungen bezüglich der Gesetzesnovellierung artikuliert. Ihrer gewachsenen Machtstellung auf dem Ausbildungsmarkt entsprechend ging es bei den Forderungen vor allem um:

- die uneingeschränkte Zulassung von Absolventen einschlägiger vollzeitschulischer Bildungsgänge zur (Kammer-) Abschlussprüfung in anerkannten Ausbildungsberufen;
- die volle Anrechnung einschlägiger beruflicher Qualifizierung in Vollzeitschulen auf die Ausbildungszeit in anerkannten Ausbildungsberufen;
- die Einbeziehung der berufsschulischen Leistungsfeststellung oder materiell gleichwertiger länderspezifischer Regelungen in das Gesamtergebnis der Abschlussprüfung der Kammern;
- die volle Stimmberechtigung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in den Berufsbildungsausschüssen der Kammern;
- die angemessene Vergütung der Lehrkräfte für ihre Tätigkeit bei Kammerprüfungen und
- die Einbeziehung der Bundesländer in den Entwicklungsprozess von Vorgaben für Neuordnungsverfahren und in das bislang im wesentlichen auf die Sozialpartner beschränkte Konsensprinzip bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen (vgl. Greinert 2005:65).

Überprüft man, was von diesem Forderungskatalog im inzwischen in Kraft getretenen Berufsbildungsgesetz von 2005 in einschlägige Bestimmungen umgesetzt worden ist, so müssen sich die Länder – deren Zustimmung das Ge-

setz im *Bundesrat* ja immerhin benötigte – enttäuscht zeigen. Nahezu alle Forderungen wurden mit dem Hinweis auf die herrschende Verfassungsinterpretation der getrennten Ordnungskompetenz für die betriebliche und schulische Berufsausbildung von der Bundesregierung zurückgewiesen oder aber im Gesetz durch unverbindliche Bestimmungen relativiert – beispielsweise die verpflichtende Lernortkooperation (§ 2,2), die Mitwirkung der Kultusseite bei der Entwicklung von Ausbildungsberufen (§ 4,5) oder die Berücksichtigung des Berufsschulzeugnisses bei den Kammerprüfungen (§ 39,3).

Es lässt sich nicht übersehen, wie sich in der Folge des Gesetzgebungsverfahrens korporatistische Verfassung und föderalistische Abhängigkeit des Berufsbildungssystems in destruktiver Weise verbanden: Die Sozialparteien haben im Verein mit den großen Parteien der Öffnung des Ausbildungssystems in Richtung Schule einen wirksamen Riegel vorschieben lassen, die Bundesregierung hat ihre anfängliche Bereitschaft zu realitätsbezogener Politik unter dem Druck der großen Interessengruppen letztlich aufgekündigt, und die Länder müssen sich im Bemühen, Krisenbewältigung auf ihre Weise zu betreiben, aufgrund der verfassungsmäßigen Tatbestände auf verlorenem Posten fühlen. Zusammengefasst zeigt das Gesetzgebungsverfahren von BBiG 2005 mit wünschenswerter Deutlichkeit die gründlich veränderte Situation in der Berufsbilungspolitik: Es geht nicht um „Lernortkooperation“, es geht vielmehr um die Transformation des Berufsbildungssystems in ein wirklich funktionierendes „kooperatives“ Qualifizierungsmodell, in dem duale und schulische Ausbildungsformen gleichberechtigt nebeneinander existieren können, und dessen Finanzierung gleichermaßen die Aufgabe privater wie öffentlicher Akteure ist. Die politische Gestaltung dieses Systems muss als eine Angelegenheit wirklich gleichberechtigter Mitwirkung aller Akteure angelegt sein. *Genau dies verhindern jedoch die beiden in der Bundesrepublik längst als dysfunktional zu betrachtenden Traditionsbestände Korporatismus und Föderalismus und ihre wirkmächtigen Verteidiger* (vgl. Greinert 2007/08:216ff.).

Auch der Kulturföderalismus ist also für eine wirkungsvolle Reform der beruflichen Bildung nur noch ein massives Hindernis, *was er indes nicht unbedingt sein müsste*. Wie in der Schweiz könnte dem Bund eine Rahmenkompetenz über die gesamte nicht-akademische Berufsausbildung eingeräumt

werden. Als attraktive Gegenleistung bietet es sich geradezu an, den Bundesländern die vier bis fünf Milliarden Euro, die der Bund jährlich für den Betrieb der qualifikatorisch weitgehend nutzlosen „Warteschleifen“ der Arbeitsverwaltung zuteilt, für den Ausbau ihres beruflichen Schulwesens zukommen zu lassen. Doch die politische Situation in Bezug auf eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern in Sachen beruflicher Bildung hat sich seit der letzten Föderalismus-Reform, bei der die Rahmenverantwortung des Bundes für das Hochschulwesen aufgegeben wurde, eher verschlechtert. Wie könnte unter diesen Umständen der Berufsbildung eine realistische Chance zufallen?

### *8.3 Humanistische versus realistische Bildung: der verfehlt „Sonderweg“ des deutschen Bildungswesens*

Um die bedenkliche Schiefelage des deutschen Berufsbildungssystems wirklich – sozusagen von der Wurzel her – beurteilen zu können, muss man einen historischen Zugriff auf die Gesamtgeschichte des deutschen Bildungswesens riskieren, was im Zusammenhang unserer knappen Darstellungsweise als allzu kühnes Unternehmen erscheinen könnte. Trotzdem sei es gewagt:

Das deutsche Bildungswesen hebt sich vor allem durch zwei strukturbestimmende Besonderheiten vom internationalen Standard ab: einerseits durch seine drei- bzw. viergliedrige Struktur der Sekundarstufe I, andererseits durch seine scharfe Trennung zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Institutionen im Sekundarbereich II. Bei diesen Eigenheiten handelt es sich eindeutig um bildungspolitische Hypotheken aus dem 19. Jahrhundert, deren nicht abgetragene Bestände nicht wenig dazu beitragen, die heutige Leistungsfähigkeit von allgemeinen Schulen und beruflicher Qualifizierung in der Bundesrepublik zu beeinträchtigen.

Die heute reformhemmend wirkenden Bestände der beruflichen Bildung aus dem 19. Jahrhundert haben wir in den vorigen Abschnitten analysiert. Diese entfalten indes ihr ganzes prekäres Gewicht erst dann, wenn man sie zu den Leitprinzipien in Beziehung setzt, die die historische Entwicklung des allgemeinen Bildungswesens – vor allem des Gymnasiums und der Universität – bestimmt haben. Die Entwicklung dieser Bildungseinrichtungen begann etwa

100 Jahre früher als die der modernen beruflichen Breitenausbildung und wird hauptsächlich beeinflusst durch die historischen Gegebenheiten im Zuge des Übergangs von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft. In diesem allgemein wirkenden okzidental Trend setzt sich der Typus des Protagonisten der Modernisierung in Deutschland von entsprechenden Gruppierungen in England oder Frankreich durch ein besonderes Verständnis von Gesellschaft und seinen Beziehungen zu dieser in charakteristischer Weise ab. Seine diesbezüglichen Vorstellungen sind nicht, wie bei den englischen und französischen Eliten, geprägt vom Bild einer „societas civilis“, das Politik, Ökonomie, Gewerbe und Technik als Elemente von „civilisation“ ganz selbstverständlich mit einbezieht, sondern von dem gesellschaftlichen Deutungsmuster „Bildung und Kultur“, das diese Elemente ganz im Gegenteil mehr oder weniger abwertet (vgl. Bollenbeck 1994).

Diese Weltanschauung bzw. dieses Selbstverständnis muss weitgehend als ein Produkt der besonderen sozialen und politischen Lage des deutschen Bürgertums in der Übergangszeit von der ständisch-agrarischen zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft verstanden werden. Sie ist wesentlich durch die historisch vermittelten Gegebenheiten seit dem Ausgang des *Dreißigjährigen Krieges* bestimmt. Aufgrund der nach dem Krieg verfügten politischen Zersplitterung Deutschlands fehlte dem Bürgertum – im Unterschied zu den Führungsschichten in Frankreich wie in England – sowohl ein einheitlicher Nationalstaat wie eine entfaltete Ökonomie. Noch in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts erscheint Deutschland politisch wie ökonomisch „als eine Art Hinterland des Westens“. Das keineswegs unpolitische, jedoch politisch gehemmte „Bildungsbürgertum“, das spätestens seit der Mitte des 18. Jahrhunderts zu einer sozialen Macht herangewachsen war, versetzte diese Rückständigkeit in eine erzwungene Isolation, aus der es sich, wie *G. Bollenbeck* die Situation interpretiert, durch einen Akt „kultureller Hegemonisierung“ zu befreien versuchte (vgl. Bollenbeck 1994:197). Das ideologische Grundmuster für dieses Emanzipationsbestreben vermittelte dem deutschen Bildungsbürgertum die *Geistesbewegung der idealistischen Philosophie und des Neuhumanismus*, die auch die deutsche nationale Bewegung speisten.

Das, was man mit dem Begriff „Humanismus“ bezeichnet, hat seinen Ursprung in der Antike, doch erst die Rückbesinnung der nach-antiken Welt auf

die als beispielhaft empfundene Norm vollendeten Menschentums macht den Humanismus als Lehrmeinung bzw. als Weltanschauung aus. Unbestreitbar gilt *Wilhelm von Humboldt* als der herausragende Repräsentant des explizit deutschen neuhumanistischen Bildungsideals. Er verkörpert sowohl seine problemgeschichtliche Tradition wie seine bildungspraktische Wirkung. Humboldts zentrale, aufklärerisch inspirierte Idee der politisch-gesellschaftlichen „Reform durch fortschreitende Bildung“ reflektiert dabei die „deutschen Verhältnisse“. Sie beruht im Grunde auf der auch von anderen Vertretern der damaligen deutschen Intelligenz geteilten Vorstellung, zunächst den Menschen zu ändern und dann erst die politischen Verhältnisse. Die damit vollzogene Abwendung von den realen historischen Gegebenheiten lässt für die Neuhumanisten das alte Griechenland zum geschichtlich entscheidenden Ort werden, an dem ihr Bildungsideal sich orientiert. Die griechische Kultur galt ihnen als gelungene Realisierung wahren Menschentums, die Polis als Beispiel verwirklichter freier politischer Betätigung der Bürger; griechische Literatur, Philosophie, Architektur, Plastik und Lebensart figurieren als einzigartige Verkörperung humanistischer Ideale.

Der Tatbestand, dass dieses Bild des antiken Griechenland historiographischer Nachprüfung nicht standhalten kann (vgl. z. B. Fridell 1961; Meier 1993), spielt für die Wirkungsgeschichte des neuhumanistischen Bildungsideals praktisch keine Rolle. *Wilhelm von Humboldt*, so Bollenbeck, denkt trotz offensichtlicher Illusionen nachhaltig geschichtsmächtig, indem er mit

*„seinem Bildungsideal die gewachsenen Verschiebungen im geistigen Erfahrungskapital der deutschen Intelligenz aufgreift und vorantreibt. Sein Synkretismus bündelt unterschiedliche Traditionen, bringt die Kritik am Absolutismus, an der Revolution und am bürgerlichen Erwerbsleben zum Ausdruck, und er formuliert mit dem Bildungsideal die Ansprüche der Schicht, die ihre erhöhten Individualisierungschancen nutzen will und sich selbst seit Ende der 1790er Jahre mit der Redefigur ‚gebildete Stände bzw. Klassen‘ aufzuwerten beginnt“ (Bollenbeck 1994:147f).*

Den Schöpfern und Trägern der neuhumanistischen Bildungsidee ging es nicht nur um eine gemäßigte Antwort auf das Gesellschaftsbild der französischen Revolution und auf die ihrer Meinung nach verfehlte Pädagogik der Aufklärung, sondern auch um die geistige und bildungspolitische Begründung

einer neuen Elite, jener bürgerlichen „Geistesaristokratie“ (ein Begriff, den sowohl *Humboldt*, *Fichte* und *Schelling* verwenden), die teils an Stelle des an Bedeutung verlierenden Geburtsadels, teils in gesellschaftlicher Angleichung an ihn berufen wäre, den künftigen deutschen Nationalstaat zu tragen (vgl. Fiedler 1972). Dieser neuen Elite bot die neuhumanistische Bildungsidee einen doppelten Vorteil: sie ermöglichte einerseits die Standesabgrenzung zum gewerbetreibenden Kleinbürgertum, der „subalternen Klasse“ bzw. dem „dürftigen Mittelstand“; andererseits schuf höhere Bildung die Legitimation für den Gleichheitsanspruch, den das Bürgertum jetzt zunehmend gegenüber der Aristokratie vertrat.

Nicht zufällig wird dabei das Griechische gegen den französischen Lebensstil von Hof und Adel sowie gegen die römische Drapierung des napoleonischen Kaisertums ausgespielt. Die gleichfalls vom fernen Griechenland abgeleitete und gegen die bürgerliche Erwerbsgesellschaft gerichtete Berufung auf „allgemeine Menschenbildung“ – die sich dann didaktisch in der Form zweckfreier „Allgemeinbildung“ niederschlägt – verweist ebenfalls auf einen impliziten Verwendungszusammenhang: die Verpflichtung der Gebildeten und der Bildungsanstalten auf Zweckfreiheit und Allgemeinbildung erlaubt – im Unterschied zu der Standes- und Berufserziehung der Aufklärungspädagogik – eine Distanzierung von der realen Welt der Politik, der Ökonomie und der Technik; der scheinbar freiwillige Verzicht auf die Mitgestaltung der zentralen Handlungsfelder eines Staatswesens spiegelt bzw. reflektiert also ziemlich genau die eingeschränkten politisch-gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten, die der damaligen Schicht der deutschen Intelligenz offenstanden.

Auf diese politisch resignative Tendenz des deutschen Bildungsidealismus hat der Bildungssoziologe *Willy Strzelewicz* schon sehr früh aufmerksam gemacht. Wenn es so ist, dass das deutsche Bürgertum die Kompensation für die fehlende Realisierung seines gesellschaftlichen Führungsanspruchs in der Durchsetzung von „Bildung“ als macht- und sozialgestaltendes Deutungsmuster suchte und fand, so Strzelewicz, dann kann das neuhumanistische Bildungsideal nicht vorzugsweise nach pädagogischen Gesichtspunkten beurteilt werden, die klassische deutsche Bildungsidee ist vielmehr in erster Linie politisch zu begreifen, sie verkörpert – wie es *Strzelewicz* pointiert formuliert – „schon den Ausdruck eines gesellschaftlichen Scheiterns“ (Strzelewicz 1966:

12ff.). Insofern kann im neuhumanistisch inspirierten deutschen Bildungsidealismus letztlich auch ein wichtiges Zeichen für die gesellschaftliche und politische Kapitulation des deutschen Bürgertums gesehen werden, seine willig von ihm akzeptierte Unterordnung unter die Führung der weiterhin in Deutschland dominierenden feudalen Eliten.

Zum Durchbruch verhalfen dem neuen Bildungsideal allerdings nicht die bis heute bekannten Theoretiker wie Humboldt sondern die philosophisch geschulten Praktiker wie z.B. *Reinhold Bernhard Jachmann* (Direktor des Conradinums in Jenkau), *Friedrich Immanuel Niethammer* (Professor der Theologie und höherer Staatsbeamter) oder *Johann Wilhelm von Sövern* (Professor für alte Literatur und hoher Beamter im preußischen Kultusministerium). Mit ihren pädagogischen Konzepten drängten sie die dem Merkantilismus des spätabsolutistischen Staates verfallene Aufklärungspädagogik ins bildungspolitische Abseits und begründeten mit dem neuen Gymnasium und der neuen Universität eine „Zwei-Klassen-Einteilung der Lebens- und Bildungswege“ (Schelsky). Die Durchsetzung des Deutungsmusters „Bildung und Kultur“ auf der Grundlage der neuhumanistischen Bildungstheorie, dies ist festzuhalten, schafft in Deutschland schon Anfang des 19. Jahrhunderts eine tiefe Kluft zwischen einer unmittelbar religiösen Volkserziehung und einer „Bildung“ durch Wissenschaft und Kunst, also ein explizit zweigeteiltes, ständisch bestimmtes Bildungswesen.

Doch das deutsche moderne Bildungswesen ist – entgegen der offiziellen Lehrmeinung der allgemeinen Erziehungswissenschaft – viel eher durch eine zweite Startphase gekennzeichnet. Die erste Phase ist Teil der sogenannten „Preußischen Reformen“ im Zeitraum nach 1808, in dem die führenden Politiker und die neuhumanistischen Schulreformer sich darin einig zeigten, dass gesellschaftliche Reformen ohne Bildungsreform keine Wirkung zeigen würden. Über diese Reformbewegung und ihr ehrgeiziges Programm, möglichst allen heranwachsenden Mitgliedern der Gesellschaft eine „allgemeine Menschenbildung“ zu vermitteln, ist viel geschrieben und auch spekuliert worden, vor allem über die Frage, welche politischen und sozialen Bedingungen ursächlich dazu beigetragen haben, das ursprünglich egalitäre Programm des Neuhumanismus in der Folgezeit institutionell und inhaltlich-didaktisch in

Form eines interessengeschützten Primats der höheren Bildung praktisch in sein Gegenteil zu verkehren (vgl. Herrlitz u. a. 1998: 43ff.).

Die zweite Phase setzt im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts ein, in dem die Folgen der verstärkten Industrialisierung in Deutschland erstmals mit bislang ungekannter Wirkung auf das gesamte Bildungswesen durchzuschlagen begannen. Dieser zweite „take off“ des deutschen Bildungswesens ist gekennzeichnet durch vier herausragende, doch scheinbar kaum zusammenhängende Ereignisse: Zum ersten erwies es sich als notwendig, (1.) nach der sozialrestriktiven Einengung des höheren Schulwesens im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts an seinem Ende diesen Schulzweig durch Gleichstellung von Realgymnasien und Oberrealschulen mit dem klassischen humanistischen Gymnasium kräftig expandieren zu lassen. Zusätzlich erwies es sich als erforderlich, (2.) zur Ableitung der Bildungsansprüche des mittleren Wirtschaftsbürgertums ab den 90er Jahren ein modernes Fachschulwesen in Preußen-Deutschland aus der Taufe zu heben. Und im Jahre 1897 legte der Reichstag (3.) mit der Verabschiedung des sog. „Handwerkerschutzgesetzes“ – einer wichtigen Novelle zur Gewerbeordnung – den Grundstein für den Aufbau des „Dualen Systems“ der Berufsausbildung, dem wichtigsten Instrument für die berufliche Breitenqualifikation in Deutschland. Letztlich wurde 1899 (4.) der Gleichstellungskampf der Technischen Hochschulen mit den Universitäten durch Gewährung des Promotionsrechtes an erstere durch kaiserlichen Erlass beendet (vgl. Greinert 2003:68ff.).

Im Grunde kann erst diese *zweite Gründungsphase* als die eigentliche Geburtsstunde des modernen Bildungswesens in Deutschland angesehen werden. Erst am Ende des 19. Jahrhunderts stellt sich das System der Bildungs- und Wissenschaftsproduktion auf das Modell der Industriegesellschaft ein: die realistische, technische und berufliche Bildung erhalten – zwar gegen erhebliche Widerstände – neben der traditionell-humanistischen eine dauerhafte Verfassung. Tradition und Moderne verbinden sich erstmals in größerem Rahmen. Trotz der Verteidigung der „old order“ durch die traditionsbefangenen Eliten – preußischer Militäradel, höheres Staatsbeamtentum, akademische Berufsstände – bilden sie nun zumindest im Bereich des Bildungswesens keinen Gegensatz mehr, „sie sind vielmehr insofern identisch, als es

sich (...) um eine spezifische, (...) *traditionsverbundene Moderne* handelt“ (vgl. „Bildung und Erziehung“, 1977: 82; Hervorh. von Verf.).

Doch diese „traditionsverbundene Moderne“ beseitigte nicht die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung in der Sekundarstufe II, beförderte nicht das Prestige realistischer Bildung, ganz im Gegenteil: Die Stabilisierung der Trennung bleibt das Charakteristikum der folgenden Epochen – Weimarer Zeit, Nationalsozialismus, Bundesrepublik bis zur Mitte der 60er Jahre. Während dieser Jahrzehnte verfestigt sich auf der einen Seite ein quasi monopolartiger Bildungsweg für die Führungspositionen in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, dessen Engführung nur über Gymnasium und Universität führte, und der immer wieder mit mehr oder weniger restriktiv orientierten Legitimationsmustern und entsprechenden administrativen Eingriffen gegen drohende „Überfüllung“ geschützt werden musste (vgl. Greinert 2003).

Scharf getrennt von diesem System der „höheren Bildung“ etablierte sich während dieser Zeit ein Bildungsweg für die eher abhängigen Positionen im System gesellschaftlich organisierter Arbeit, dessen quantitatives Fassungsvermögen und Ausbildungsqualität mit erstaunlicher Kontinuität über drei sehr unterschiedliche politische Epochen deutscher Geschichte ausgebaut wurden. Auch dieses neue Subsystem des Bildungswesens wird nach anfänglichem Zögern von bestimmten Interessengruppen in seiner traditionell korporatistischen Verfassung hartnäckig verteidigt, zuerst vom Handwerk, dann jedoch mit weit größerem politischen, ideellem und materiellem Einsatz von der Industrie und von den Gewerkschaften.

Dieses „Duale System“ der Berufsausbildung ist spätestens seit Mitte der 20er Jahre ein fester Bestandteil der deutschen Variante des „Industrialismus“, verstanden als spezifische institutionelle Ordnung (vgl. Greinert 2001). Man kann diese für jedes Land eigentümliche institutionelle Verfasstheit von Arbeit auch mit dem Begriff „Arbeitskultur“ umreißen, auf jeden Fall lässt sich im Rückblick feststellen, dass sich das deutsche Bildungswesen auf die für Deutschland prägnante Form von industrieller „Arbeitskultur“ in hervorragender Weise eingestellt zeigte (vgl. Konietzka 1999), und zwar gerade aufgrund seiner Zweiteilung des Bildungswesens. Das deutsche Produktionsmodell mit seinen spezifischen Merkmalen (vgl. dazu Baethge 2001:29ff.) er-

weist sich insbesondere mit dem als integrativ zu betrachtenden „Dualen System“ als eine Ordnung von hoher Funktionalität.

Doch nicht nur das: die Existenz eines umfassenden und effizienten Systems der beruflichen Breitenqualifizierung bildet geradezu eine wesentliche Voraussetzung für das Funktionieren eines Systems hochselektiver Elitenqualifizierung. Umgekehrt sicherte dieses System sozialrestriktiver Begabungsauslese durch seine strikte Abkoppelung vom System der „niederen“ Bildung der Industrie erst „den zielgenauen Zugriff auf die intelligentesten, leistungsstärksten und ehrgeizigsten Nachwuchskräfte aus dem Volk“ (Burkart Lutz). Beide Subsysteme erreichten im Zuge ihrer Entwicklung einen anerkannt hohen Ausbildungsstandard und dienten zeitweise weltweit als nachahmenswerte Vorbilder, ja als „Exportschlager“ wie das Duale System der deutschen Berufsausbildung. Es lässt sich quasi ein Paradox feststellen: nicht der oft beklagte Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Deutschland macht die besondere, sonst nirgendwo vorfindliche Form seines Bildungswesens aus, sondern ihre latent integrative Konstellation – die nun allerdings zum Problem geworden ist.

#### *8.4 Das Versagen der Staatsschule und mögliche Konsequenzen*

Das unrühmliche Versanden der letzten großen Bildungsreform in der Bundesrepublik liegt nun schon fast fünfunddreißig Jahre zurück. Im Zuge der Wiedervereinigung war noch einmal die Gelegenheit gegeben, eine grundsätzliche Veränderung der Bildungsstrukturen im Hinblick auf einen gemeinsamen Neuanfang der beiden deutschen Staaten in Sachen Bildung vorzunehmen. Doch dies unterblieb genauso selbstverständlich wie eine Reform der Staatsverfassung oder eine Neuordnung der Bundesländer. Dass künftig „Bildung das Mega-Thema unserer Gesellschaft“ werden müsse, wie es Alt-Bundespräsident *Roman Herzog* einst in seiner berühmten „Berliner Rede“ angemahnt hatte, erschöpft sich – wie man inzwischen weiß – in unverbindlichen Dauerbekenntnissen von Politikern zu dieser Forderung und in „Bildungsgipfeln“ ohne Folgewirkungen. Doch seit dem 4. Dezember 2001, als die Ergebnisse der OECD-Studie „PISA“ der Öffentlichkeit vorgestellt

wurden, hat sich etwas an der Tendenz der Bildungsdiskussion in der Republik verändert.

Das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler und Schülerinnen bei diesem internationalen Leistungsvergleich hat sowohl Bildungsexperten, Politiker und die interessierte Öffentlichkeit aufgeschreckt und peinlich berührt. Doch das damit verbundene grundsätzliche Urteil der PISA-Studie über das deutsche Bildungswesen hat man wohlweislich übersehen; es zielt auf seinen allgemeinen Zustand und lautet: *nicht zukunftsfähig*. Seitdem wird ebenso verbreitet über mögliche Ursachen des Debakels gestritten, wie eifertig wohlfeile Rezepte zu dessen Abhilfe präsentiert werden. Doch eine einwandfreie Feststellung der Versagensgründe fiel schwer, da verlässliche Variablen des Bildungserfolges bei den besser positionierten Ländern in der Untersuchung nicht ohne weiteres ausgemacht werden konnten. Inzwischen haben eine Reihe von Folgeuntersuchungen für die Schule der Republik leichte Verbesserungen angezeigt, doch von gezielten Reformen kann bislang nicht die Rede sein.

Es stellt sich inzwischen die berechtigte Frage, wieso ein in zwei Jahrhunderten gefestigtes System der Bildungspolitik und -verwaltung sich nicht in der Lage zeigt, die offensichtlich für das weitere Funktionieren des Bildungswesens entscheidenden Veränderungen wahrzunehmen und darauf angemessen zu reagieren. Ganz offensichtlich ist das System staatlicher Regeln und Organisationsbestände in Deutschland nicht mehr in der Lage, krisenhafte Entwicklungen im Bereich der Bildungsproduktion – ebenso wie in der Wissenschaftsproduktion – rechtzeitig zu identifizieren. Wie man politikwissenschaftlichen Theorien entnehmen kann, bildet jedoch gerade diese Fähigkeit die wichtigste Voraussetzung, um reformpolitische Aktivitäten überhaupt einleiten zu können (vgl. Offe 1975).

Unseres Erachtens ist damit die zentrale Ursache der deutschen Bildungsmisere geortet: zahlreiche Experten und ein Großteil der kritischen Öffentlichkeit sind sich darüber einig, dass die bisherigen Bemühungen, das deutsche Bildungs- und Wissenschaftssystem international wettbewerbsfähig und den aktuellen Anforderungen gewachsen zu machen, bislang zumindest unzureichend sind. Dabei besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass der eigentliche Grund für diesen bedauerlichen Tatbestand fundamentaler Art ist: es ist die

rechtlich-organisatorische Verfassung unseres Schul- und Hochschulwesens, die das entscheidende Modernisierungshindernis bildet.

Die Verstaatlichung des Bildungswesens bzw. die Zentralisierung der Schulverwaltung sind überkommene Produkte des 18. Jahrhunderts. Ein von der Kirche getrenntes und in die Staatsverwaltung eingegliedertes Unterrichtswesen spiegelt in erster Linie das Interesse des absolutistischen Staates an tüchtigen Bürgern und gehorsamen Untertanen. Der staatliche Einfluss greift dann am Anfang des 19. Jahrhunderts vollends auf das Erziehungswesen über, als sich das ursprünglich schlicht polit-ökonomische Motiv mit dem in Frankreich entstandenen Gedanken der Nationalerziehung verbindet. Allerdings hatte der Begründer des modernen deutschen Bildungswesens, *Wilhelm von Humboldt*, gehofft, dass sich der Staat aus dem gesellschaftlichen Bereich der Bildung nach erfolgter Geburtshilfe wieder zurückziehen würde. In seiner Jugendschrift „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ findet sich sein diesbezügliches eindeutiges Resümee: „Oeffentliche Erziehung scheint mir daher ganz ausserhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muss“ (Humboldt 1980:109).

Doch entgegen dieser Auffassung sind die Organisationsbedingungen von Bildung und Wissenschaft in unserem Land seit dem Neuhumanismus von folgenden charakteristischen Merkmalen gekennzeichnet (dazu vgl. vor allem van Lith 1998):

- (1.) Schule sowie – haushaltsrechtlich – auch Hochschulen und Universitäten werden als unselbständige Anstalten des öffentlichen Rechts geführt, d.h. als Einrichtungen des Landes und der Gemeinden sowie ihrer Verbände. Der Staat versteht sich also explizit als Bildungs- und Wissenschafts-Produzent.
- (2.) Die gesetzlich abgesicherte "Aufsicht" über das Schul- und Hochschulwesen wird entgegen dem Artikel 7 (1) GG als "Leitung und Verwaltung" interpretiert (vgl. z.B. Maunz/Dörig u. a.), also nach Grundsätzen, die für hoheitliche Verwaltungsaufgaben entwickelt worden sind.

- (3.) Der Staat verfügt über das weitgehende Definitionsmonopol für die Bildungsinhalte der Schulen und für die Studiengänge an den Hochschulen. Dies gilt auch für private Schulen und Universitäten.
- (4.) Die Anstellung und Besoldung der Lehrer und Wissenschaftler ist straff beamtenrechtlich geregelt. Sie richtet sich im Prinzip weniger nach erbrachter Leistung als nach bekundeter Loyalität und Treue gegenüber dem Dienstherrn.
- (5.) Obwohl Bildung und Wissenschaft der bei weitem größte Dienstleistungssektor Deutschlands sind, kennt dieser wichtige Wirtschaftsbereich bis heute keine betriebswirtschaftliche Rechnungslegung und kein professionelles Management. Es fehlt an Kostentransparenz und somit am betriebswirtschaftlich und gesamtwirtschaftlich effektiven Einsatz der Ressourcen.
- (6.) Bildung und Wissenschaft als staatliche Verwaltung sind gekennzeichnet von einer unangemessenen Verquickung von politischer Sphäre bzw. politischem Handeln und Bildungs- und Wissenschaftsproduktion. Der inzwischen stark verfestigte einseitige sachfremde Einfluss der Politik fügt dem Gesamtsystem erkennbar erheblichen Schaden zu.

Es liegt auf der Hand, dass mit diesem Merkmalskatalog eigentlich die heute entscheidenden Schwächen des staatlichen Schul- und Hochschulsystems in der Bundesrepublik aufgelistet sind. Bildungsökonomisch artikuliert: das aus dem 19. Jahrhundert stammende staatliche Bildungs- und Wissenschaftssystem entspricht nicht mehr den Anforderungen der dritten Industriellen Revolution (vgl. Greinert 1999); es ist als Wettbewerbsfaktor im internationalen Konkurrenzkampf wie als strategische Option nachhaltiger sozio-ökonomischer Entwicklung in zunehmendem Maße ungeeignet.

Als ein entscheidender Wettbewerbsfaktor der dritten Industriellen Revolution gilt das sog. "Humankapital" oder "Humanvermögen", d.h. die Fähigkeit der Weiterentwicklung und produktiven Anwendung des global zur Verfügung stehenden Wissens. Die heraufziehende "Wissengesellschaft", begleitet von einer Globalisierung sämtlicher Märkte, rasch wachsender Dienstleistungsökonomie, Computerrevolution und zunehmender internationaler Arbeitsteilung im Bereich Forschung und Entwicklung rückt die Leistungsfä-

higkeit und die institutionelle Ausgestaltung des Bildungs- und Wissenschaftssystems der konkurrierenden Staaten und Wirtschaftsblöcke unweigerlich als eine der zentralen Aufgaben in das Blickfeld der Politik. Nicht zu Unrecht, indes in ironischer Überzeichnung, hat der frühere britische Premierminister *Tony Blair* „Bildung, Bildung, Bildung“ daher als die drei Hauptaufgaben moderner staatlicher Politik bezeichnet.

Der Einwand, dass im föderalistisch organisierten Schul- und Hochschulwesen der Bundesrepublik inzwischen Veränderungen vorgenommen wurden, die als Reaktion auf die skizzierten Herausforderungen zu betrachten sind – z.B. Teilautonomie, begrenzte Budget- und Personalhoheit, Flexibilisierung der Haushalte, Zulassung von Verfügungsfonds etc. – kann nicht überzeugen. Alle diese Maßnahmen haben lediglich punktuellen Charakter, und sie stoßen auf Systembedingungen, die ihre Wirkungen massiv begrenzen, wenn nicht ins Gegenteil verkehren.

Der letzte Versuch einer großen Bildungsreform wie wir ihn im Kapitel 7 beschrieben haben, hat u. E. die Grenzen des „deutschen Systems“ deutlich aufgezeigt. Die überlieferten Bestände lassen eine weitere Transformation des Systems offenbar nicht mehr zu, auf der Basis des überlieferten deutschen bipolaren Bildungssystems erwiesen sich schon in den 60er/70er Jahren Reformen als ausgesprochen problematisch, heute erscheinen die Möglichkeiten – angesichts der wie erratische Blöcke den Weg versperrenden zahlreichen Reformruinen – vollends erschöpft. Es lohnt sich daher, über ein radikal anderes alternatives ordnungspolitisches Leitbild für die Bildungs- und Wissenschaftsproduktion in Deutschland nachzudenken wie es beispielsweise der Experte für Wirtschaftspolitik, *Ulrich van Lith* der Öffentlichkeit vorgestellt hat. Geht man dabei von der historischen Entwicklungslinie des Bildungssystems aus – vom *ecclesiasticum* zum *politicum* und von da zum aktuellen kontingenten Status – so lässt sich, wie van Lith die historisch-logische Projektion fortsetzt, das Leitbild eines dezentralen, eigenständigen Bildungs- und Wissenschaftssystems aufzeigen – *als Angelegenheit der Gesellschaft*.

Die politisch-strategische Entscheidung, die in Bezug auf unser Bildungs- und Wissenschaftssystem ansteht, ist – so van Lith – die Verlagerung der Bildungs- und Wissenschaftsproduktion vom staatlich-hoheitlichen in den gesellschaftlich-marktorientierten Raum. Die Bildungs- und Wissenschaftspro-

duktion muss in die Verantwortung derjenigen gegeben werden, die die notwendigen Informationen und fachlichen Kompetenzen besitzen und sie "vor Ort" als Schulleiter, Universitäts- oder Fachhochschulpräsident, Dekan einer Fakultät, Professor oder Institutsleiter bzw. spezialisierter Forscher ständig neu unter Beweis stellen müssen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich der Staat aus dem Bereich Bildung und Wissenschaft völlig zurückziehen hätte, ganz im Gegenteil: seine herausgehobene Machtposition bestimmt ihn zum Gestalter und Garanten der notwendigen Rahmenbedingungen für das neuartige, marktorientierte Bildungs- und Wissenschaftssystem. Diese auf Kooperation des öffentlich-staatlichen mit dem privat-"marktlichen" Sektor angelegte Konstruktion ist wohl am ehesten dazu geeignet, sowohl Staatsversagen wie Marktversagen möglichst auszuschließen.

Konkret bedeutet dies, dass sich (1.) Staat und – in den äußeren Schulangelegenheiten – Kommunen auf bloße *Aufsichtsfunktionen* zurückziehen hätten (wie in Art. 7 (1) GG vorgeschrieben!), (2.) dass der Staat – d.h. in der Bundesrepublik vornehmlich die Länder – *eine Ordnungsfunktion* für ein dezentrales, eigenverantwortliches Schul- und Hochschulsystem zu übernehmen, und (3.) Länder und Kommunen die *Finanzierung dieses Systems* nach rechts- und sozialstaatlichen Prinzipien zu sichern hätten. Für Schulen und Hochschulen wären Handlungsfreiräume zu garantieren, wie z. B. Wahlfreiheit in Bezug auf Lehrer und Schüler bzw. Professoren und Studierende, inhaltliche und leistungsmäßige Profilbildung, Einsatz der zugewiesenen Finanzmittel, Vermarktung spezifischer Leistungen und Produkte, Gewinnung von Kooperationspartnern und Sponsoren, öffentliche Darstellung (Werbung!), etc. Die Ordnungsfunktion des Staates hätte sich vor allem auf die Einhaltung definierter organisatorischer Vorgaben sowie pädagogischer Mindeststandards, Verfahrens- und Beteiligungsrechte, Prüfungs- und Zertifizierungsnormen sowie auf die Berücksichtigung des Prinzips gleicher Bildungs- und Sozialchancen zu konzentrieren.

Die mit dem skizzierten System intendierte Freisetzung unternehmerischer Kräfte bzw. wirtschaftlicher Dynamik kann letztlich nur dadurch erfolgen, dass die bisher pädagogisch wie ökonomisch unselbständigen öffentlichen Schulen und die über öffentliche Haushalte gegängelten Hochschulen und Universitäten vollwertige Rechtspersonen werden, etwa in der Form von selbst-

ständigen Körperschaften öffentlichen Rechts oder selbständige Stiftungen öffentlichen Rechts, auch privatrechtlich organisiert, z. B. als gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung, Aktiengesellschaft, Genossenschaft oder auch als gemeinnütziger eingetragener Verein oder selbständige Stiftung privaten Rechts (vgl. van Lith 1998, S. 299).

Dem kundigen Leser wird bereits aufgefallen sein, dass explizit nach diesem "kooperativen" Prinzip das *Duale System der Berufsausbildung* in der Bundesrepublik verfasst ist. Das entscheidende Charakteristikum dieses Ausbildungsmodells ist eben nicht – wie immer noch verbreitet kolportiert wird – das Vorhandensein von zwei Lernorten, sondern die Dualität zweier Regelungs- bzw. Steuerungsmuster: Marktregelung und staatliche Rahmenkompetenz begründen ein Qualifizierungssystem, dessen konstitutive Elemente von einem privaten Ausbildungs(stellen)markt und einem Set öffentlich-rechtlicher Normierungen gebildet werden (vgl. Greinert 1998). Das Duale System besteht also aus einem seinem Charakter nach (freien) *Angebotsmarkt*, auf dem (private) Betriebe als Anbieter von Ausbildungsplätzen und Absolventen verschiedener Schulen als Nachfrager auftreten. Doch schon das Angebot, das die Betriebe machen können – die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe – ist in umfassender Weise gesetzlich reglementiert, genauso wie die übrigen Rahmenbedingungen des Systems. Das "Berufsbildungsgesetz" (BBiG von 2005) regelt sowohl das *Berufsausbildungsverhältnis* wie die *Ordnung der Berufsbildung* und spiegelt damit anschaulich die Integration von nach *privatwirtschaftlichen d.h. (Markt-)Regeln* strukturiertem Ausbildungssektor und *öffentlich-rechtlichem* Ordnungssystem.

Im skizzierten "dualen Bildungsmodell" *van Lith's* würden die neugeschaffenen *Rechtspersonen* als (private oder selbständige öffentlich-rechtliche) Bildungsträger den Betrieben im Dualen System der Berufsausbildung entsprechen. Die öffentliche Hand (Staat, Kommunen) könnte – aus Gründen der Aufsicht – Gesellschafter, Aktionär, Vereinsmitglied oder – im Falle einer Stiftung – Beirats- oder Kuratoriumsmitglied sein. Ihre Aufsichtsfunktion beschränkte sich indes auf die Rechte, die dem Gesellschafter bzw. Eigner gemäß Gesetz zustehen. Die übrigen Funktionen der staatlichen Schulaufsicht – Vorgaben für die Schulorganisation, Rechtsaufsicht, Rah-

menpläne, pädagogische Mindeststandards etc. – gingen in die Ordnungsfunktion des Staates ein.

In einem derartig verfassten Bildungswesen würden die auf Berufsbildung hin angelegten Qualifizierungsformen in eine zentrale Position aufrücken, zumindest aber ihre traditionelle Randständigkeit verlieren. Bei ihnen nämlich ließe sich das "marktorientierte Prinzip" – und damit der Anschluss an die sozio-ökonomische Dynamik – in besonders wirksamer Weise realisieren: gelänge es nämlich – und beim traditionellen Dualen System, den Berufsakademien und einigen Fachhochschulen mit sog. „Dualen Studienangeboten“ ist dies ja bereits etablierte Praxis! – *alle* beruflichen Bildungsgänge, von der Erstausbildung bis zum Hochschulstudium, mit einer simultanen betrieblichen Komponente verbindlich auszustatten, so erhielte man ein effektives Lernmodell, das in seiner Kombination von fachlich-systematischem Lernen (in alten oder neuen schulischen Organisationsformen) und erfahrungs-orientiert-situativem Lernen (in betrieblich-beruflichen Organisationsformen) den Qualifikationsanforderungen der dritten Industriellen Revolution besonders nahekäme (vgl. z.B. Tessaring 1998, S. 281ff.).

## 9. Unsicherer Ausblick: die Berufsschule als Teil eines zukunftsfähigen beruflichen Schulwesens?

Die abschließenden Ausführungen im vorigen Kapitel sollten nicht als einstweilen unrealisierbares Ziel aufgefasst werden, sie haben vielmehr analytische Funktion und dienen in unserem Falle der Verdeutlichung der verfahrenen Situation der Staatsschule, die offensichtlich schon *Wilhelm von Humboldt* vorausgeahnt hatte. Insofern erscheint es wichtig, zum Schluss unseres Buches wieder auf die Ebene der Realität zu wechseln. Stellen wir uns also erneut auf unser Thema, die Berufsschule und ihre mögliche Reform, ein: „In Deutschland ist – seit Entstehung der Zünfte im 11./12. Jahrhundert – Berufsausbildung primär ein gesellschafts- und strukturpolitisches Ordnungsmittel. Sie ist kein Medium von Bildung. Ihre Ideologen haben das zwar immer wieder behauptet. Es gibt aber weder empirische noch Plausibilitätsbeweise“ (Lisop 2006:51). Der von uns präsentierte problemorientierte historische Abriss der Berufsschulgeschichte belegt dieses Urteil ebenso wie eine Gesamtdarstellung der Soziogenese des Dualen Systems der Berufsausbildung (vgl. Greinert 2007/08). Doch in welcher Weise muss die deutsche Bildungsstruktur verändert werden, dass letztlich die bei uns in Form der beruflichen Bildung zumindest angestrebte Erwerbsqualifikation für alle auch eine sinnvolle *gesellschaftspolitische Funktion* erfüllen kann: nämlich die Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit über die Beförderung des Bildungsaufstiegs der sog. „bildungsfernen Schichten“?

### 9.1 Die Berufsschule: eine pädagogische Institution in der Dauerkrise

Kommen wir daher abschließend zurück auf unsere grundlegende These, die als das eigentliche Problem der Berufsschule ihre durchgängig unklare Stellung zwischen „Allgemeinbildung“ und „Fachbildung“ ausmacht, die diese „Schule“ vielmehr unter dem prägenden Begriff „Berufsbildung“ in allen ihren Entwicklungsepochen von der Politik und mächtigen Interessengruppen für „gesellschafts- und strukturpolitische Ordnungsfunktionen“ (Lisop) eingesetzt sieht.

Unter allgemeiner bildungshistorischer Perspektive wird dies besonders dadurch deutlich, dass einerseits der Fortbildungsschule/Berufsschule bis heute eine sinnvolle Einordnung in die Gesamtstruktur unseres Bildungswesens verweigert wurde, andererseits die reformierte Berufsschule bislang auch nicht generell als gleichberechtigte Systemkomponente in unserem Ausbildungswesen anerkannt ist.

Genauer belegt wie in unserer Untersuchung, zeigt die historische Entwicklungslinie der Berufsschule nahezu durchgängig eine prekäre Indienstnahme dieser Institution für eher unterschiedliche politische Zwecke: gegründet im Deutschen Kaiserreich als ein „Instrument sozialer Kontrolle“ für die unterbürgerlichen männlichen Jugendlichen, degenerierte diese Schule in der Weimarer Zeit zu einer Einrichtung der Regulierung des Arbeitsmarktes und der Aufrechterhaltung der Arbeitsmoral jugendlicher Erwerbsloser. In der Zeit des Nationalsozialismus konnte sich die Berufsschule politischer Instrumentalisierung besonders schwer entziehen. Ihr quantitativer wie qualitativer Ausbau machte aufgrund der zentralistischen Schulpolitik der Nationalsozialisten zwar erstaunliche Fortschritte, doch diese Entwicklung stand eindeutig unter dem Vorzeichen der „opferbereiten Einordnung“ ihrer Schülerschaft „in die völkische Schicksalsgemeinschaft“ und dem „kämpferischen Einsatz für Volk und Vaterland“ (vgl. Greinert 2006b), das heißt: für ihre Unterwerfung unter kriegswirtschaftliche Interessen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg, mehr oder weniger in bewusster Absetzung von den Verstrickungen der Vergangenheit, entwickelte sich die Berufsschule zu einer an politischer Erziehung eher desinteressierten Einrichtung. Ihr didaktischer Schwerpunkt verlagerte sich auf fachliche Inhalte, ohne dass diese jedoch Gestalt und Niveau einer Fachschule begründen konnten. Die Berufsschule verstand sich nun zunehmend als wichtiger Lernort im „Dualen System“, beauftragt mit der „theoretischen Ergänzung“ der betrieblichen Berufsausbildung. Doch das Berufsbildungsgesetz von 1969, das oft als „Schlussstein“ des deutschen Berufsausbildungssystems bezeichnet wird, grenzte aus verfassungspolitischen Gründen die Anerkennung der Ausbildungsleistung der Berufsschule aus und schob so einer – wenigstens relativ autonomen – Entwicklung der Berufsschule einen wirksamen Riegel vor. Insofern ist es nicht einmal übertrieben, diese

Schule heute als „mühsam geduldeten Juniorpartner der betrieblichen Ausbildung“ (Baethge) zu charakterisieren. Sie kann zudem fast als Anachronismus betrachtet werden, da ihre zentralen Existenzgrundlagen sich verflüchtigt haben: die traditionelle Klientel dieser Schule bis in die 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts, die leistungsfähigen Hauptschüler, diese Gruppe existiert nicht mehr. Das schwache Drittel an Absolventen dieser Schule, das heute noch im Dualen System Aufnahme findet, umfasst im Wesentlichen die Hauptverlierer im allgemeinen Bildungswettbewerb, die auf die Plätze mit schlechter Ausbildungsqualität und mäßigen Arbeitsmarktchancen angewiesen sind. Die Berufsschulpopulation besteht heute zu etwa 60 Prozent aus jungen Erwachsenen – Durchschnittsalter 19,8 Jahre – mit mittleren und höheren Schulabschlüssen. Entgegen diesem Trend ist der Anteil von Jugendlichen mit unzureichender schulischer Vorbildung und/oder Migrationshintergrund in der Berufsschule stark angestiegen. Auf diese Heterogenität ihrer neuen Zielgruppen konnte die Berufsschule bis heute organisatorisch nicht in befriedigender Weise eingestellt werden, genau so wenig wie inhaltlich-didaktisch auf die neuen Berufsprofile und Arbeitsorganisationsformen, die sich in der Phase des „digitalen Kapitalismus“ herausgebildet haben (vgl. Greinert 2001a).

Das 1996 von der Kultusministerkonferenz für die Berufsschule verordnete „handlungsorientierte“ Lehr-/Lernprogramm, das sich nicht mehr an Fächern sondern an „Lernfeldern“ orientiert, die wiederum auf betriebliche bzw. berufliche Handlungsfelder bezogen sind, wird zwar offiziell als Innovation betrachtet (vgl. „Berufsbildung“, Heft 81, Juni 2003), stößt indes auf erhebliche Umsetzungsprobleme. Eine Evaluationsstudie der BLK zur Umsetzung und Effizienzsteigerung des neuen Lernkonzeptes hat ergeben, dass die traditionellen institutionellen Voraussetzungen der Berufsschule dieses Programm eher verhindern: die Unterrichtung nach Lernfeldern erfordert erhebliche schulorganisatorische Veränderungen (Aufhebung der Fächerstruktur, der Stundenpläne, der Zeitstruktur, der Raumkonzepte etc.) und eine erhöhte Kooperation der Lehrer. Diese notwendigen Veränderungen haben, so das zentrale Ergebnis der Studie, „unter der alles Handeln normierenden Dominanz der Prüfungen wenig Chancen“ (vgl. Pätzold 2004:111).

Als weitgehend illusionär erweisen sich Vorschläge, der Berufsschule eine fachspezifische Ausrichtung einfach aufzuoktroieren. Im Vordergrund derartiger Überlegungen rangiert das Konzept, die Berufsschulen in „regionale Kompetenzzentren“ umzustrukturieren, die neben den traditionellen Ausbildungs- auch Weiterbildungsfunktionen und Innovationstransfers sowie Technologieberatung für Klein- und Mittelbetriebe wahrnehmen könnten (vgl. Rottmann 2003). Einige Bundesländer haben auf diesem Feld schon Pilotprojekte installiert (vgl. „Berufsbildung“, Heft 78, Dezember 2002). Doch warum sollte eine bislang offenkundig vernachlässigte und in der Öffentlichkeit wenig angesehene Schule plötzlich derartige Wunderwerke vollbringen können?

Noch weiterreichend ist die Idee kommunaler/regionaler Netzwerke zwischen Berufsschulen, Betrieben und überbetrieblichen Bildungsanbietern (Innungen, Vereinen, Gewerkschaften, Volkshochschulen etc.), bei denen die traditionellen Abgrenzungen und Zuständigkeiten zugunsten einer „Regulierung von unten“ aufgelöst werden sollten (vgl. Geißler 1996). Nach einem Gutachten, das die GEW in Auftrag gegeben hatte, ist eine derartige Privatisierung von Berufsschulen – wie z. B. in Dänemark erfolgreich praktiziert – für Deutschland indes nicht verfassungskonform, da die Schulaufsicht zu den *staatlichen Hoheitsaufgaben* zählt (vgl. Sterzel 2005), was unseres Erachtens interpretationsfähig, wenn nicht schlicht falsch ist (vgl. Greinert, 2001b).

Doch die Berufsschule, so hat unsere historische Analyse gezeigt, ist als Teil unseres Bildungswesens in einer wenig stabilen Position, eigentlich nur noch durch eine überholte Teilzeitschulpflicht gesichert, und deshalb könnte auch eine ganz andere Entwicklung eintreten. Deren Zielrichtung ergäbe sich aus dem sog. „Bologna-Prozess“, der von den Kultus- und Wissenschaftsministern der *Europäischen Union* beschlossenen Angleichung der Hochschulstrukturen der Mitgliedsländer. Im Zuge dieses Vorhabens sollen auch in der Bundesrepublik bis zum Ende des Jahrzehnts die vom angelsächsischen Universitätsmodell bekannten Bachelor- und Masterstudiengänge als Regelfall für die akademische Berufsausbildung eingeführt werden.

Nun gehört es zu den gesicherten Erkenntnissen der Systemforscher und -theoretiker, dass bei der Übertragung von Teilelementen eines Systems auf ein anderes System bzw. fremdes System, das aufnehmende System sich

zwangsläufig früher oder später als Ganzes verändert. Der Grund dafür besteht darin, dass die neuen System-Elemente ihre funktionalen Verbindungen zur verbliebenen Systemstruktur neu definieren müssen und damit auch diese verändern (vgl. Willke 1989), wobei die Richtung der Veränderung systemischen Eigengesetzlichkeiten folgt. Angesichts dieses relativ verlässlichen Mechanismus‘ empfiehlt es sich darüber Klarheit zu gewinnen, welche Funktion die Bachelor- und Masterstudiengänge bzw. ihre Abschlüsse in ihren Herkunftsländern, den USA und Großbritannien, im Rahmen des beruflichen Qualifizierungssystems erfüllen.

Bis vor etwa 40 Jahren war der Bachelor-Abschluss in den angelsächsischen Ländern noch in etwa mit unserem heutigen Fachhochschulabschluss vergleichbar, der eine Einmündung in eine eher praxisorientierte akademische Berufskarriere ermöglichte. Im Zuge der säkularen Bildungsexpansion erfahren die „undergraduate studies“ an den angelsächsischen Colleges jedoch eine enorme Ausweitung, so dass heute in Großbritannien knapp die Hälfte und in den USA über die Hälfte einer Jahrgangs-Kohorte einen Bachelorabschluss erwirbt (vgl. auch zum folgenden Heidegger 2004:60ff.).

Infolge dieser eindrucksvollen quantitativen Ausdehnung erhielt der Bachelorabschluss eine dominierende Stellung auf der Angebotsseite der Erwerbsqualifizierung, veränderte aber auch qualitativ seine berechtigungspolitische Position: er vermittelt heute in den angelsächsischen Ländern nicht nur den Zugang zu den weiterführenden Masterstudiengängen, sondern auch den Einstieg in all die anspruchsvollen Industrie-, Dienstleistungs- und Informationsberufe, für die in Deutschland die Ausbildung im Rahmen des Dualen Systems erfolgt. Würde die Bachelorausbildung in der Bundesrepublik die gleiche systemische Folgewirkung entfalten können wie in den USA und England, dann würde das deutsche System der Berufsausbildung seine lebensnotwendige innovative Spitze einbüßen. Die Ausbildung zum Mechatroniker, Systeminformatiker und Elektroniker, aber auch die zum Industrie-, Bank- oder Versicherungskaufmann würde künftig an Fachhochschulen und Universitäten stattfinden. Die quantitative Dominanz und das gesellschaftliche Ansehen dualer Berufsausbildung wären massiv gefährdet, der Rücksturz des angeblich besten Berufsausbildungsmodells auf seine historische Ausgangssituation wäre programmiert, wenn nicht konstruktive Konzepte für seine

Einbindung in flexiblere Strukturen gefunden werden können (vgl. dazu Meyer 2006).

Die Berufsschule bietet für die Realisierung dieses Szenarios die geeignete Einbruchsstelle. Der zunehmende Erfolg der „dualen Studiengänge“ an den Fachhochschulen der Bundesrepublik signalisiert wohl oder übel einen Ablösungstrend für die Berufsschule, während die betriebliche Ausbildung in dieser Entwicklung qualitativ aufgewertet wird. Die Fachhochschule vermag – neben einem attraktiven Titel – auch alle die Qualifikationen zu vermitteln, die heute in einer postfordistisch-prozesshaften Betriebsorganisation und wissensbetonten Dienstleistungsgesellschaft neben dem nur in der Berufspraxis erwerbbareren Erfahrungswissen verlangt werden. Die Berufsschulen mit ihrem diffusen Programm, ihrer traditionellen Unterfinanzierung, ihrem permanenten Mangel an gut ausgebildetem Lehrpersonal findet sich dagegen mehr denn je in einer permanenten Defensivstellung. Ihr Abstieg zu einer „Restschule“ wird in dem Moment unumkehrbar werden, wenn die Sparte der dual organisierten Berufsausbildung nur noch vorzugsweise für Ausbildungsberufe mit geringem Theorieanteil genutzt wird.

## 9.2 Die europäische Herausforderung: Marktregulierung als Reformersatz

Inzwischen versucht die Europäische Union auch für die Erwerbsqualifizierung unterhalb des akademischen Niveaus ein marktorientiertes Einheitsmodell als Maßstab ihrer fälschlich so genannten „Berufsbildungspolitik“ durchzusetzen. Grundlage für die neue Rahmenorientierung dieser europäischen Politik ist das *Kompetenzmodell als Basis- und Schlüsselprinzip*. Dies zeigt die folgende Darstellung der Grundstruktur – besser: der leitenden Systemlogik – des Gesamtmodells, dessen zentrale Voraussetzung vor allem darin besteht, dass die menschlichen Fähigkeiten, die für die Durchführung von Arbeitsprozessen relevant sind, auf eine neue Art definiert, in spezifischer Form bewertet und zertifiziert sowie individuell dokumentiert werden können (vgl. Drexel 2005:33ff.).

(1.) Dies geschieht im wesentlichen mittels des grundlegenden *Schlüsselprinzips* „Kompetenz“ (*competence*). Abweichend vom deutschen

Begriffsverständnis, streng ausgerichtet am angelsächsischen Sprachgebrauch, wird Kompetenz definiert als *durch Prüfung nachgewiesene und zertifizierte Fähigkeit*, bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten sowie beruflich-personale Verhaltensdispositionen selbstbestimmt in einem konkreten Kontext – einer Arbeits- oder Prüfungssituation – zu bündeln und erfolgreich anzuwenden.

- (2.) Ergänzend tritt zu dieser Neuakzentuierung das Prinzip der *outcome-orientierten Identifikation und Bewertung* der arbeitsrelevanten Fähigkeiten. In outcome-orientierten Ausbildungsmodellen ist es völlig irrelevant, wie, wo, in welcher Reihenfolge und in welcher zeitlichen Dauer die als Lernziele beschriebenen Kompetenzen erworben wurden. Einzig und allein zählt der isolierte Nachweis der Beherrschung der festgelegten arbeitsrelevanten Fähigkeiten in einer Arbeits- oder Prüfungssituation. Dieses Prinzip fördert ohne Zweifel eine weitgehende Aufwertung des informellen beruflichen Lernens (vgl. Hungerland/Overwien 2004), das heißt, es legitimiert die Ausbildungspraxis von Ländern ohne gewachsene Systeme der Erwerbsqualifizierung.
- (3.) Das dritte zentrale Gestaltungsprinzip arbeitsorientierten Lernens spiegelt sich beim neu-europäischen Modell der Erwerbsqualifizierung im Konstrukt der sog. „Units“. Die neue europäische Ausbildungskonzeption setzt auf lediglich schmale Ausschnitte von Fertigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensweisen, die gezielt vermittelt, überprüft und zertifiziert werden sollen. Diese Units können – wenn eine vorgeschriebene Zusammensetzung nach definierten Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahleinheiten nachgewiesen wird – zu einer anerkannten „Qualifikation“ zusammengeführt werden.
- (4.) Dieser Orientierung an tendenziell beliebig zusammenfügbaren Teilqualifikationen entspricht sozusagen als Ergänzung eine weitgehende Fraktionierung bzw. Atomisierung der eigentlichen Lernsequenzen. Das neu-europäische Konzept der Erwerbsqualifizierung stützt sich auf eine explizit *modularisierte Lernorganisation*. Das heißt, kurze Lerneinheiten – sog. „Module“ – sollen den Erwerb von Kenntnissen (Knowledge), Fertigkeiten (Skills) und Einstellungen (Competence) möglich machen, die zusammen eine Unit bilden. Von dieser modularisierten Ausbil-

dungspraxis erhofft man sich eine höhere Flexibilität im Hinblick auf schnell sich wandelnde Arbeitsbedingungen und mehr Transparenz, und so eine Verbesserung des selbstbestimmten – „lebenslangen“ – Lernens.

- (5.) Aus diesen *Basis-Elementen* setzen sich die neuartigen Steuerungsinstrumente europäischer „Berufsbildungspolitik“ zusammen, die den Mitgliedsländern als – laut *Vertrag von Maastricht* – unverbindliches Orientierungsmuster vorgegeben werden: der „EuroPass“, der „Europäische *Qualifikationsrahmen*“ (EQR) und das „*Europäische Kreditpunktesystem für die Berufsausbildung*“ (ECVET). Kein Mitgliedsland ist verpflichtet, sein spezifisches Ausbildungssystem nach diesem Muster umzugestalten, es geht primär um Transparenz sowie Vergleichbarkeit, und man kann dieses Modell ausbildungspolitisch neutral auch ausschließlich als „Übersetzungsinstrument für die Kommunikation zwischen den Mitgliedstaaten“ verstehen, wie dies vor allem die deutsche Seite nicht müde wird zu versichern (vgl. dazu Küssner/Seng 2006:18).

Betroffen von diesem neuen Perspektivrahmen werden vor allem Länder sein, die auf eine lange Tradition historisch mit ihrer nationalstaatlichen Entwicklung gewachsener, hochentwickelter Berufsausbildungssysteme zurückblicken können. Das sind durchwegs *Länder mit schulischer oder dual organisierter Ausbildungsform*. Versucht man diese in gleicher Weise zu differenzieren wie wir es für das neu-europäische marktorientierte Modell getan haben, so kommt man zu eher diametralen Gestaltungsprinzipien und institutionellen Arrangements:

- (1.) Das Schlüsselprinzip dieser beiden Ausbildungsformen markiert der *Begriff der Qualifikation*, worunter die relativ breit angelegte Bündelung von arbeitsrelevanten Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensdispositionen verstanden wird, die als standardisierte Muster zum Tausch von Arbeitsleistung gegen Entgelt verstanden werden. Der Begriff Kompetenz verweist im deutschen Sprachgebrauch im Unterschied zum angelsächsischen Verständnis dieses Begriffs auf eine strikt personale Fokussierung, beispielsweise im Sinne von beruflicher „Handlungskompetenz“ und differenzierenden Persönlichkeitsmerkmalen wie Fach-, Personal- oder Sozialkompetenz, letztere eher in analytischer Perspektive.

- (2.) Schulische und dual ausgerichtete Ausbildungssysteme sind im Gegensatz zu dem neu-europäischen Ausbildungsmodell *Input-orientiert*, das heißt, den Schwerpunkt des Modells bildet der eigentliche Prozess des beruflichen Lernens, seine dominierende Systemlogik zeigt sich auch in didaktischer, nicht nur in organisatorisch-bürokratischer Perspektive. Die schulischen und dual organisierten Ausbildungsgänge sind nach Lernzielen, Lerninhalten, Lernorten, Lehrmethoden und zeitlicher Dauer mehr oder weniger stark normiert. Die abschließende Prüfung bezieht sich inhaltlich auf den vorangegangenen Lernprozess, das heißt, sie dokumentiert inwieweit das definierte Lernziel – das gewünschte Berufsprofil – erreicht worden ist.
- (3.) Beruf bzw. Berufsförmigkeit als abstraktes Organisationsprinzip von Arbeit, Qualifikation und Erwerb stützt sich nicht nur – wie vorzugsweise in Deutschland – auf eine lange historisch-gesellschaftliche Legitimation, sie begründet zusätzlich ganz konkret auch einen *Erziehungsanspruch*. Dieser lässt sich in etwa folgendermaßen umschreiben: *berufliche Qualifikationsprozesse müssen stets so angelegt sein, dass sie auch die Persönlichkeitsentwicklung des Auszubildenden zu fördern vermögen*. Dieses Element zählt zum sog. „Sinnüberschuss“ des Berufskonzeptes, der für seine starke gesellschaftliche Verankerung ganz wesentlich ist (vgl. Kraus 2006:266).
- (4.) Berufsorientierte Ausbildungsgänge in Schulen und Betrieben sind *komplexe, über eine längere Dauer angelegte systematisch strukturierte Programme*, die eher integrativen Sozialisationsprozessen bzw. Rolleneinübungen gleichen als begrenzt wirksamen Qualifizierungsformen. So stützt sich die Institution des „Ausbildungsberufes“ nicht nur auf spezifische „Ordnungsmittel“, die durch Rechtsakt legitimiert, das *Berufsbild, den Ausbildungsprozess und die Prüfungsanforderungen* als verbindliche Normen vorgeben. Als wichtig erweist sich zusätzlich eine fachlich-theoretische Ergänzung der berufspraktischen Ausbildung durch schulischen Unterricht, der – eher systematisch als kasuistisch konzipiert – an einem zweiten Lernort durchgeführt wird.

Diese weiterreichende Differenzierung zeigt, dass schulische und dual organisierte Berufsausbildung die gleichen Basis-Elemente aufweisen, die strikt auf

eine *systematische Gestaltung des eigentlichen Ausbildungsprozesses* verweisen. Den ideologischen Hintergrund des marktorientierten Modells bildet dagegen eine Mischung aus Marktökonomie, Taylorismus und behavioristisch fundierter Lerntheorie, was nicht nur eindeutig die einseitige strategische Ausrichtung der europäischen „Berufsbildungspolitik“ auf wirtschafts- und wettbewerbsorientierte Ziele belegt, sondern auch eine weitgehende Inferiorisierung und Privatisierung des eigentlichen Lernprozesses nach sich zu ziehen droht. Jedenfalls hat die Berufsschule in diesem Modell keine Zukunft mehr, die umfangreichen Anstrengungen der Berufsschuldidaktik zur Entwicklung von Lernkonzepten und Ausbildungsmedien werden erlahmen, die traditionellen Institutionen und Interessenverbände der beruflichen Bildung, die eigentlichen Garanten des „Systems“, werden sich mangels fundamentaler Funktionen bzw. Aufgaben auflösen und leerlaufenden bürokratischen Konstruktionen Platz machen (vgl. Greinert 2007/08:252ff.).

Die Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik versucht im Hinblick auf diese europäische Vorgabe einen gewagten Spagat. Einerseits haben sich seine Hauptprotagonisten entschlossen, auf die Wiederbelebung bzw. zukünftige Stabilisierung des Dualen Systems zu setzen. Dafür sprechen nicht nur die eindeutigen politischen Absichtserklärungen im Rahmen der Beratung und Verabschiedung des neuen Berufsbildungsgesetzes von 2005 im *Deutschen Bundestag* (vgl. Greinert 2007/08:183ff.), der Linie dieser Politik folgen auch aktuelle Programmpunkte der so genannten „Weiterentwicklung“ des Dualen Systems, beispielsweise durch die Konstruktion von „Ausbildungsbausteinen“ (= „Modulen“; vgl. Frank/Grunwald 2008), von zweijährigen Ausbildungsberufen (vgl. Gruber/Weber 2007; Althoff 2006)) und einem „Nationalen Qualifikationsrahmen“ samt einschlägigem Leistungspunkte-System (vgl. dazu im Internet [www.deutscherqualifikationsrahmen.de](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de)).

Als negative Ergänzung dieser Maßnahmen kann die, durch das neue Berufsbildungsgesetz ermöglichte, finale Marginalisierung bzw. Liquidierung des Berufsgrundbildungsjahres durch die Länder gelten (vgl. Münk u. a. 2008), des bislang einzigen ernsthaften Versuches einer Strukturreform des „deutschen Systems“.

Dieses offiziell so genannte „Reformprogramm“ bewegt sich – obwohl seine Protagonisten ausdauernd versichern, dass mit seiner Verwirklichung die

Beruflichkeit der Ausbildung sowie ihre auf soziale und personale Kompetenzen abzielenden Basiselemente nicht aufgegeben würden – erkennbar in Richtung der fälschlich so bezeichneten „Berufsbildungspolitik“ der *Europäischen Kommission*, deren letztlich marktorientierte Zielperspektive die berufliche Bildung auf eine Teilstrategie der Wirtschafts- und Wettbewerbspolitik zu reduzieren sucht, die sich vorzugsweise an ökonomischer Effizienz zu orientieren hat. Die Folgen dieser eindimensionalen Erwerbsqualifizierung werden vermutlich den selbsternannten „Rettern des Dualen Systems“ nicht besonders gefallen, weil mit ihrem opportunistischen Verhalten die deutsche Fachkräftestruktur gefährdet wird.

### *9.3 Die Vorbilder für eine nachhaltige Reform: Österreich und die Schweiz*

Überblickt man die deutsche Diskussion über mögliche Auswege aus der Berufsschulkrise, so stößt man auf sehr unterschiedliche Vorstellungen, die sich in etwa folgendermaßen zusammenfassen lassen (vgl. Greinert 2001a: 55f.):

- (1.) Die Vorstellung, dass die Berufsschule durch konsequente Modernisierung ihres Curriculums, durch Sicherstellung ihrer Unterrichtsversorgung sowie durch Erweiterung ihres Programms in Richtung beruflicher Weiterbildung wieder stabilisiert werden könnte;
- (2.) die Vorstellung, dass die Berufsschule durch eine konsequente Betonung und Profilschärfung als moderne Qualifizierungsagentur zu einem gleichwertigen Status im Dualen System aufrücken könnte; und
- (3.) die Vorstellung dass die Berufsschule durch konsequente Abkopplung von der Betriebsausbildung sowie den Ausbau beruflicher Vollzeitschulen ihre Zukunft sichern könnte.

Wir halten aufgrund unserer historischen Analyse alle bisherigen Versuche, die Berufsschule aus ihrer isolierten Stellung zu befreien, nicht nur für gescheitert, sondern auch bezüglich ihres bildungspolitisch-strategischen Ansatzes für verfehlt. Dieser für Politik und Wissenschaft gleichermaßen gewichtige Vorwurf ist notwendigerweise sorgfältig zu begründen.

Nehmen wir als Beispiel die großen Projekte der Berufsbildungspolitik in den siebziger Jahren. Es liegt natürlich nahe, für ihr Scheitern in erster Linie die letztlich nicht aufzubrechenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse verantwortlich zu machen. Dass es „bewußter politischer Planung möglich sein könnte, der Ökonomie des Marktes und der privaten Wirtschaft einen größeren Spielraum zur Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse nach den Bedürfnissen der Menschen nach mehr Wissen und kultureller Teilhabe abringen zu können“, dieser Glaube währte in der Tat nicht lange, genau genommen lediglich von Mitte der sechziger bis Mitte der siebziger Jahre (vgl. Baethge 1983:145). Wir sind indes der Meinung, dass speziell für das Scheitern der Integrationsversuche nicht allein – wie man es durchaus beim Reformprojekt „Berufsgrundbildungsjahr“ sehen kann – die konservative Gegenmacht verantwortlich zu zeichnen hat, es ist einfach nicht zu übersehen, dass beispielsweise die Integrationskonzepte selbst sich in gefährlichem Maße ideologisch aufgeladen zeigten, d.h. radikal formuliert: dass sie zumindest in einigen wichtigen Facetten – wie schon im Falle der Berufsbildungstheorie festgestellt – „an der Realität mißlungene Vernunft“ (Gisela Stütz) spiegeln.

Trotzdem: Versucht man Lehren aus dem Scheitern von Zweitem Bildungsweg, Berufsgrundbildungsjahr und Integrationsversuchen von allgemeiner und beruflicher Bildung zu ziehen, so stößt man letzten Endes doch auf verkrustete Machtstrukturen: weder von der betrieblichen Seite her noch von der schulischen Seite ließ sich die berufliche Bildung in das Gesamtsystem einpassen. Der Versuch der Implementierung eines *Berufsgrundbildungsjahres* scheiterte letztlich an der gesetzlich verbrieften Verfügungsgewalt von Arbeitgebern und Gewerkschaften über die betriebliche Berufsausbildung, *Zweiter Bildungsweg und Integrationsstrategien* blieben erfolglos, weil die konservativen Kräfte unserer Gesellschaft ihre privilegierten beruflichen Karrierewege, den „Bildungsweg“ über Gymnasium und Abitur, mit äußerster Konsequenz als Monopol verteidigten.

Eine Berufsbildungsreform, die angesichts dieser quasi versteinerten interessenpolitischen Konstellationen überhaupt auf ein Ergebnis reflektiert, muss nach unserer Meinung beide Institutionen – Duales System (und das bedeutet auch Berufsschule) sowie Gymnasium – *aus ihren Reformüberlegungen als primäre Objekte der politischen Veränderung erst einmal ausklammern*, das

heißt, sie muss diesen beiden Traditionsbarrieren etwas Neues, Eigenständiges entgegensetzen. Das Konzept, das sich dabei als Zielperspektive aufdrängt, findet sich in erfolgreicher Weise in unserem *Nachbarstaat Österreich* realisiert: der Aufbau eines eigenständigen beruflich orientierten Schulsystems als organisatorische und inhaltliche Konkurrenz zum Dualen System und zur gymnasialen Oberstufe. Auch die Schweiz, die über ein ausgedehntes dual organisiertes Ausbildungssystem verfügt und seit Jahren eine zu geringe Abiturientenquote beklagt, hat inzwischen die berufsbildungspolitischen Weichen in Richtung des österreichischen Modells gestellt (vgl. Greinert/Schur 2004).

In Österreich wurden bereits in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts flächendeckend wirtschaftsberufliche und technische Vollzeitschulen errichtet, um die traditionelle Säule „Duales System“ zu entlasten. Inzwischen werden zwei Varianten angeboten:

- *eine Langvariante* (5 Jahre, Alter 14-19 Jahre). Die Schulen werden als berufsbildende Höhere Schulen (BHS) bezeichnet; die Absolventen erwerben eine sog. *Doppelqualifikation*: volle Hochschulreife und einen Berufsabschluss;
- *eine Kurzvariante* (3-4 Jahre, Alter 14-17/18 Jahre). Diese Schulen werden als berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) bezeichnet, die Absolventen erreichen lediglich einen Berufsabschluss.

Das österreichische Misch-Modell hat sich – trotz einiger noch zu behebender Mängel – zu einer bildungspolitischen „Erfolgsstory“ entwickelt, weil es nicht nur in der Lage ist, die konjunkturell bedingten Schwankungen im betrieblichen Ausbildungsplatzangebot abzufedern und den Beginn der Berufsausbildung mit 14 Jahren zu ermöglichen (in Deutschland: 19,3 Jahre!), es verhindert auch, dass Bewerber mit höheren allgemeinen Schulabschlüssen den weniger Qualifizierten die Ausbildungsstellen streitig machen, und diese verbreitet in die Warteschleifen des sog. „Übergangssystems“ abdrängen, wie das in Deutschland in unvertretbarem Maße geschieht. Die berufsbildenden Höheren Schulen – so das Beispiel Österreich – werden auch tendenziell eher von den Kindern bildungsferner Sozialschichten besucht und leisten so nicht nur einen erheblichen Beitrag zur weiteren *Bildungsexpansion*. Letztendlich fördern diese Schulen auch die viel beschworene *gesellschaftliche Chancen-*

*gerechtigkeit*, über die in der deutschen Politik zwar viel geredet wird, über deren Realisierungsmöglichkeiten aber hierzulande eher Ratlosigkeit herrscht.

Die Protagonisten der Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik wären also weit besser beraten, sich bei der notwendigen Stabilisierung ihres inzwischen stark erodierenden früheren Mono-Systems der Erwerbsqualifizierung an Ländern zu orientieren, die eine effiziente Kombination von dualer und schulischer Berufsausbildung pflegen – wie *Österreich* – oder zielstrebig ansteuern – wie die *Schweiz* (vgl. Greinert 2007/08). Der inzwischen fortgeschrittenen – doch merkwürdig zögerlichen – deutschen Einlassung auf die europäischen Aktivitäten sind dagegen absehbare Risiken nicht abzusprechen.

Es geht also nicht darum, das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik durch ein schulisches System zu ersetzen, es geht darum, wie sich beide Qualifizierungsformen konstruktiv, im Sinne gewünschter spezifischer bildungspolitischer Ziele, ergänzen könnten. Folgt man dem Schweizer Beispiel, mit dem genau dieses nachhaltig angestrebt wird, so müssten die Konturen einer nachhaltig *innovativen Berufsbildungsverfassung* in Deutschland etwa folgendermaßen umrissen werden:

- (1.) Das neue Gesetz räumt der Zentralregierung, also dem Bund, die *gesetzliche Rahmenkompetenz für die Regelung der Ausbildung in allen nicht-akademischen Berufen ein*, ob schulisch, betrieblich, dual oder überbetrieblich, staatlich oder privat. *Um dies zu ermöglichen, müsste das Grundgesetz geändert werden.*
- (2.) Das Gesetz *regelt den gesamten nicht-akademischen Berufsbildungssektor einschließlich Benachteiligten- und Behindertenausbildung*, berufliche Weiterbildung sowie die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung für die berufstätigen Jugendlichen.
- (3.) Berufsbildung ist *gesetzlich als eine gemeinsam zu bewältigende Aufgabe von Bund, Ländern und Organisationen der Arbeitswelt* (Sozialparteien, Bundesagentur für Arbeit, Berufsverbände sowie andere Organisationen und Anbieter von Berufsbildung) definiert. Der durch das Gesetz vorgegebene Rahmen sichert den Beteiligten ausreichende Mitwirkungsrechte und Gestaltungsspielräume.

- (4.) Das Gesetz behandelt die Berufsbildung als einen *integrativen Teil des Gesamtbildungswesens* ohne die Anforderungen des Beschäftigungssystems zu vernachlässigen. Die Förderung von persönlicher und beruflicher Entfaltung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen gilt indes als das Hauptziel.
- (5.) Das Gesetz *schafft flexible institutionelle Strukturen* in Bezug auf die berufliche Erstausbildung, die sog. „höhere Berufsbildung“ (Fachschule, Fachhochschule) sowie die berufliche Weiterbildung.
- (6.) Das Gesetz verwirklicht im Bereich der Berufsbildung *die Universalisierung des „dualen Prinzips“*, das heißt, es schreibt für alle beruflichen Bildungsgänge, auch für die rein schulischen, die konstruktive Einbeziehung von Lernen in der beruflichen bzw. betrieblichen Praxis vor.
- (7.) Das Gesetz sieht *die prinzipielle Stufung von beruflichem Lernen und entsprechenden durch Prüfung nachgewiesenen Zertifikaten* vor. Es unterscheidet in diesem Zusammenhang drei Typen: Grundbildung (2 Jahre), erweiterte Grundbildung (3 bis 4 Jahre) und das Berufsabitur, eine Fachhochschul- und/oder Hochschulreife, die auf der erweiterten Grundbildung aufsetzt.
- (8.) Der zweijährige Bildungsgang ist ausdrücklich auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen abgestimmt, das heißt, er ist auch ein Angebot an lernbeeinträchtigte und aus verschiedenen Gründen benachteiligte Schulabgänger. Er ist anschlussfähig an die dreijährige erweiterte Grundbildung.
- (9.) Das Gesetz erlaubt, dass die einfache berufliche Grundbildung auch durch eine nicht-formalisierte Qualifizierung erworben werden kann. Der Abschluss darf in diesem Falle auch durch ein Zertifizierungsverfahren erworben werden, das nicht notwendigerweise in einer Prüfung bestehen muss.
- (10.) Die *Finanzierung der beruflichen Bildung erfolgt im Sinne einer Gemeinschaftsaufgabe* vor allem durch den Bund, die Länder sowie durch die privaten Betriebe. Die Interessenverbände der Betriebe können darüberhinaus branchenspezifische Berufsbildungsfonds beschließen und auf Antrag ihre Mitglieder zu Ausbildungsbeiträgen verpflichten lassen.

- (11.) Das konkrete Finanzierungsmodell soll *ergebnis- und innovationsorientiert* sein, d.h. Qualitätsentwicklung und -kontrolle müssen bei allen beruflichen Bildungsangeboten garantiert sein. Die regelmäßigen Evaluationen sind von einer unabhängigen Institution durchzuführen.
- (12.) Die Anbieter praxisorientierter *Berufsbildungsangebote* bedürfen einer Akkreditierung auf der Basis gesetzlich festgelegter Qualitätskriterien.

#### 9.4 *Die möglichen Spielräume reformerischer Veränderung: zwei Beispiele*

Es ist nicht so, dass man in der Bundesrepublik nicht wüsste, wie eine echte Reformschule auszusehen hätte. Es gibt – wie in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen – bei uns keinen diesbezüglichen Konzeptionsmangel, es gibt nur massive Umsetzungsprobleme. Diese aufzulösen, ist Aufgabe der Politik. Was vorbildhaft im Sinne von pädagogischer Effizienz und gesellschaftlicher Chancengerechtigkeit ist, wissen praktische Pädagogik und Erziehungswissenschaft seit langem, doch die Politik weigert sich, diesen Erkenntnissen zu folgen; sie folgt im Zweifelsfalle konservativen gesellschaftlichen Interessen (vgl. Bourdieu 2001:25ff.). Im besten Falle lassen sich punktuelle Ausnahmen realisieren wie die folgenden Ausführungen über zwei praktische Reformansätze zeigen, die reformerischer Vernunft folgen: ein Beispiel aus dem vergangenen Jahrhundert, ein zweites mit aktueller Perspektive.

Die *Hiberniaschule in Herne (Wanne-Eickel)* ist eine staatlich genehmigte Grund- und Gesamtschule eigener Art mit Kollegs, Kindergarten und Hort nach der Pädagogik *Rudolf Steiners*. Gegründet wurde sie 1952. Fünf anerkannte handwerkliche Ausbildungsgänge sowie eine Kinderpflege-Ausbildung sind ab der 7. Klasse curricular und strukturell vollintegriert. Der Ausbildungsabschluss liegt gegenwärtig nach der 12. Klasse, zwei weitere Klassen dienen der Vorbereitung auf das Abitur (allgemeine Hochschulreife). Bis in die siebziger Jahre galt die Hiberniaschule als Leuchtturm innovativer Schulorganisation. Sie hat viel Anerkennung, doch keine weitere Ausbreitung in der deutschen Schullandschaft gefunden. Die Anerkennung der Berufsausbildung (u. a. in Werkstätten, die für den Markt produzieren!) musste in regelmäßigem Turnus neu beantragt werden, weil die "Dualität" nicht dem kor-

poratistischem deutschen System entspricht, wengleich sie offenziellen Ausbildungsordnungen folgt.

Die Hiberniaschule ist als gleichzeitig "allgemeinbildende" Schule auch eine Stätte vielfältiger (auch öffentlicher) künstlerischer Betätigung, in der gemalt und gebildhauert, Theaterstücke gespielt, Chor- und Orchesterwerke aufgeführt werden. "Sie ist auch schließlich eine Lebensgemeinschaft, an der die Eltern genauso beteiligt sind wie ihre Kinder und deren Einrichtungen von den Lehrern, Eltern und älteren Schülern gemeinsam getragen und betrieben werden", so ihr Gründer *Klaus Fintelmann*. Die Hiberniaschule vermittelte ihren Schülern also eine allseitige Bildung vor allem durch die innige Verbindung von Arbeiten und Lernen in einer dem Lebensalter angemessenen Weise. Sie kennt kein Sitzenbleiber-Elend, fördert durch eine didaktisch geschickt gestufte praktische Ausbildung vielmehr ihre Schüler so, dass *alle* im 12. Schuljahr in einem anerkannten Ausbildungsberuf einen geprüften Abschluss, zwei Drittel von ihnen im Anschluss daran noch die Hochschulreife erlangen können (vgl. Edding 1985 und Fintelmann 1990).

Die Hiberniaschule ist sicherlich keine Schule ohne jede Probleme, doch zweifellos die späte Weiterentwicklung eines spezifischen *reformpädagogischen* Konzeptes: Ihre pädagogische Konzeption folgt den grundlegenden Ideen eines Reformpädagogen, organisatorisch ist sie eine Einheitsschule, und mit ihrer Einbeziehung der praktisch-beruflichen Bildung kommt sie dem seit *Pestalozzi* oft und eifrig verkündeten, doch kaum irgendwo realisierten Idealmodell der Erziehung – *Bildung von Kopf, Herz und Hand* – ohne Zweifel sehr nahe. Man kann sich vorstellen, dass in dieser „anderen Schule“ (Fintelmann) *Paul Oestreich* und die *Entschiedensten Schulreformer* ihr Modell der „Produktionsschule“ als verwirklicht sehen könnten. Doch es gibt einen wesentlichen Unterschied zwischen ihrer reformpädagogisch inspirierten Idee und der heute vorfindlichen Realform Hibernia: die Rolle und Funktion der Berufsausbildung. Die Hiberniaschule ist nämlich auch ein real existierendes Maximum berufsbildungspolitischer Reformperspektive derjenigen, welche die Reformära zwischen 1960 und 1975 prägte. Für die gegenwärtigen Berufsbildungspolitiker scheint das Modell ohne Interesse zu sein. Führt es doch nur zu sehr vor Augen, dass eine Integration von sogenannter Berufsbildung und Allhgemeinbildung die Gesamtstruktur unseres Bildungswesens tangiert.

Beispiel zwei: Am 12. Mai 2009 fand sich auf der Seite „Wissen und Bildung“ der *Frankfurter Rundschau* ein seltener Text, der ein völlig *neues Programm einer Berufsschule* vorstellte. „Als Azubi nebenbei Akademiker werden – Berufsschule Lemgo bietet Bachelor an“, so der Titel eines ausführlichen Berichts von *Hermann Horstkotte*.

„Clemens Wittpahl“, so heißt es da, „ist kaufmännischer Azubi bei einem Elektrounternehmen in Lemgo. Gleichzeitig studiert der Abiturient Betriebswirtschaft – nicht an der örtlichen Fachhochschule, sondern in seiner Berufsschule. Das ist bislang einmalig in Deutschland, jedoch möglicherweise ein Modell mit Zukunft, das kürzlich mit dem Preis Innovation des Jahres ausgezeichnet wurde. Zwar ist jetzt nicht die ganze Berufsschule zur Hochschule geworden, aber eine Sonderklasse mit Clemens und einem Dutzend weiterer Elite-Schüler hat Unterricht auf akademischem Niveau. Die Lehrer sind gleichzeitig (unbezahlte) Dozenten einer privaten Fern-Fachhochschule. Deren Projektleiter Rainer Paetsch erklärt: „Drei Viertel des Studienstoffs werden mit unseren Lehrmaterialien im Schulunterricht durchgearbeitet.“ Mit den FH-Professoren treffen sich Lehrende und Lernende auf einem Online-Campus. Die Klausuren für das Halbjahreszeugnis der Schule und den Semesterabschluss an der Hochschule sind identisch. Es gibt aber zwei Noten. Gleichzeitig mit dem Berufsabschluss nach drei Jahren machen Clemens und seine Klassenkameraden das Bachelor-Examen. „Zur Zeit habe ich mit dem Studium eine Mehrbelastung von zwei bis drei Stunden Hausarbeit an fünf Tagen der Woche“ berichtet Clemens. „Das ist nicht mehr als viele andere Studenten ohne Azubi-Vertrag mit Jobben verbringen“. Und weniger Zeitaufwand als bei anderen dualen Angeboten, bei denen die berufliche und akademische Ausbildung jeweils in einer eigenen Spur verlaufen. Zu den Gewinnern des Lemgoer Modells zählen sich auch die Arbeitgeber. Sie unterstützen ihre Azubis mit insgesamt 10.000 Euro Studiengebühren pro Kopf, um früh Führungskräfte von morgen an sich zu binden. Dabei können die Unternehmen die Talente nicht zwingen, nach der Doppelqualifikation länger zu bleiben. „Ich bin aber wegen unseres Betriebsklimas ganz zuversichtlich“, sagt eine Personalleiterin. Lehrervertreter sehen im Lemgoer Modell vor allem eine Erneuerungschance für die Berufsschule überhaupt. Der langjährige Verbandsvorsitzende Wolfgang Kehl erläutert: „Berufsschulen droht die Gefahr, zur Restschule für die praktische Ausbildung zu verkommen. Und zwar, weil

die Fachhochschulen mit ihrer Kombi-Ausbildung in Betrieb und Hörsaal immer stärker in die berufliche Bildung drängen.“

Die Kollegin *Ingrid Lisop*, der wir die Kenntnis von diesem Text verdanken, war offensichtlich so beeindruckt, dass sie sich die Mühe gemacht hat, diese Berufsschule über Internet und Anfragen als reales Unternehmen zu identifizieren: leider ohne Erfolg! Ihrer Bewertung dieser mysteriösen Geschichte können wir jedoch nur zustimmen: „Selbst dann, wenn man unterstellt, dass es das Lemgoer Modell gar nicht gibt“, so ihre Folgerung, „wohl aber Lehrer(gruppen), die auf diese Weise ihren Sorgen und möglichen Perspektiven Aufmerksamkeit zu verschaffen suchen, bleibt die Zeitungsmeldung bemerkenswert. Sie bringt die im Berufsbildungssystem real existierende Angst zum Ausdruck, auch die Berufsschule könne zur Restschule werden“ (Lisop 2009:231f.).

## **Anhang**

### **Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)**

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i.d.F. vom 20.09.2007)

#### **1. Grundsätze für die Ausbildung und Prüfung**

Studiengänge für das Lehramt für die Sekundarstufe II (Berufliche Fächer) oder für die

beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) sind an Hochschulen so anzulegen, dass sie den wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie der beruflichen Praxis Rechnung tragen und zu einer fachlich und pädagogisch professionellen Handlungskompetenz führen.

#### **2. Struktur und Dauer der Ausbildung**

2.1 Die Ausbildung, der eine fachpraktische Tätigkeit zugeordnet ist, gliedert sich in zwei Phasen:

- Studium (Bachelor- und Masterstudiengänge oder Lehramtsstudiengang) einschließlich schulpraktischer Studien
- Vorbereitungsdienst

Die beiden Ausbildungsphasen sollen im Hinblick auf Erziehung und Unterricht eng aufeinander bezogen und auf das berufliche Schulwesen ausgerichtet werden.

2.2 Die Regelstudienzeit beträgt im Bachelorstudium mindestens sechs Semester und im Masterstudium mindestens zwei Semester, insgesamt beträgt sie einschließlich Schulpraktischer Studien 10 Semester und wird mit 300 Leistungspunkten gemäß ECTS bewertet. Die Regelstudienzeit von Studiengängen, die mit einer Ersten Staatsprüfung abschließen, beträgt 9 Semester und wird mit 270 Leistungspunkten gemäß ECTS bewertet.

2.3 Die Regelstudienzeit beträgt im Bachelorstudium mindestens sechs Semester und im Masterstudium mindestens zwei Semester, insgesamt beträgt sie einschließlich Schulpraktischer Studien 10 Semester und wird mit 300 Leistungspunkten gemäß ECTS bewertet. Die Regelstudienzeit von Studiengängen, die mit einer Ersten Staatsprüfung abschließen, beträgt 9 Semester und wird mit 270 Leistungspunkten gemäß ECTS bewertet.

Eine auf die berufliche Fachrichtung bezogene fachpraktische Tätigkeit ist erforderlich. Sie beträgt grundsätzlich zwölf Monate.

#### 2.4 Das Studium umfasst die folgenden Teile:

- Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufs- oder Wirtschaftspädagogik sowie Fachdidaktiken für die berufliche Fachrichtung und das zweite Unterrichtsfach und
- schulpraktische Studien im Umfang von 90 ECTS-Punkten
  - Fachwissenschaften innerhalb der beruflichen Fachrichtung (erstes Fach) sowie
  - Fachwissenschaften des Unterrichtsfachs (zweites Fach) im Umfang von insgesamt 180 ECTS-Punkten.
  - BA-Arbeit und MA-Arbeit im Umfang von insgesamt 30 ECTS-Punkten,

Die Länder können davon jeweils mit 10 Leistungspunkten nach oben oder unten abweichen, jedoch müssen bei gestuften Studiengängen insgesamt 300 ECTS-Punkte (bzw. bei Staatsexamensstudiengängen 270 ECTS-Punkte) erreicht werden<sup>1</sup>.

Anstelle des Unterrichtsfachs (zweites Fach) kann eine zweite berufliche Fachrichtung oder eine sonderpädagogische Fachrichtung gewählt werden.

Leistungspunkte, die an Fachhochschulen im Rahmen eines akkreditierten Bachelor- oder Masterstudiengangs erworben worden sind, werden auf die zu erbringenden Leistungspunkte angerechnet<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Für den an der Technischen Universität Darmstadt angebotenen Studiengang „Bachelor of Education (Gewerblich-technische Bildung) / Master of Education (Lehramt an beruflichen Schulen)“ wird vereinbart, dass für die Dauer der Gültigkeit der derzeit gültigen Prüfungs- und Studienordnungen im Teil „Fachwissenschaften“ eine Abweichung von der Rahmenvereinbarung um 20 ECTS-Punkte möglich ist.

<sup>2</sup> Bayern weist darauf hin, dass nach derzeitiger Regelung die Anerkennung der in anderen Ländern erworbenen Abschlüsse in Bachelor-Master-Studiengängen davon abhängig ist, dass ein ausreichender Umfang von Studien- und Prüfungsleistungen in der beruflichen Fachrichtung an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen abgeleistet sowie das Studium der Fach- und Bildungswissenschaften ausreichend verzahnt wurde. Eine Gesetzesänderung in dieser Angelegenheit ist geplant.

- 2.5 Die in der Beilage aufgeführten beruflichen Fachrichtungen können als Studienggebiete gewählt werden. Die Länder können weitere berufliche Fachrichtungen zulassen.
- 2.6 Das Studium wird mit einem entsprechenden Masterabschluss oder einer Ersten Staatsprüfung beendet.
- 2.7 Die Dauer des Vorbereitungsdienstes beträgt ungeachtet einer Anrechnung mindestens 12 und höchstens 24 Monate. Auf den Vorbereitungsdienst können schulpraktische und vergleichbare fachliche Anteile des Studiums angerechnet werden.

Der Vorbereitungsdienst wird mit der [Zweiten] Staatsprüfung abgeschlossen. Durch die bestandene [Zweite] Staatsprüfung wird die Lehramtsbefähigung erworben.

- 2.8 Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist die auf der wissenschaftlichen Ausbildung basierende schulpraktische Ausbildung. Die Ausbildung soll auch den Problemen mit lern- und verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit Rechnung tragen. Zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst gehört in begrenztem Umfang selbstständiger Unterricht.

### **3. Personalentwicklung**

- 3.1 Der Berufseingangsphase kommt ein besonderer Stellenwert zu.
- 3.2 Durch Fortbildung sollen die beruflichen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Sie soll sicherstellen, dass die Personalentwicklung in den fachlich und pädagogisch professionellen Bereichen und in Schulorganisation und Schulmanagement dem Entwicklungsstand der Wissenschaft und der beruflichen Praxis in Betrieben und Institutionen entspricht.

### **4. Anerkennung**

- 4.1 Zeugnisse über an Hochschulen erfolgreich abgelegte Prüfungen, die nach Maßgabe der Bestimmungen dieser Vereinbarung erworben wurden, werden als Zulassungsvoraussetzungen für den Vorbereitungsdienst anerkannt, soweit dem landesrechtliche Regelungen nicht entgegenstehen.
- 4.2 Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999 über die „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ bleibt unberührt.

## **Beilage**

### ***Berufliche Fachrichtungen in der Lehrerausbildung***

- ▶ Wirtschaft und Verwaltung
- ▶ Metalltechnik
- ▶ Elektrotechnik
- ▶ Bautechnik
- ▶ Holztechnik
- ▶ Textiltechnik und -gestaltung
- ▶ Labortechnik/Prozesstechnik
- ▶ Medientechnik
- ▶ Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik
- ▶ Gesundheit und Körperpflege
- ▶ Ernährung und Hauswirtschaft
- ▶ Agrarwirtschaft
- ▶ Sozialpädagogik
- ▶ Pflege
- ▶ Fahrzeugtechnik
- ▶ Informationstechnik

Auszug aus:

## **Handreichung**

### **für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe**

Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung vom September 2007

(...)

#### **1. Einführung**

Die Bundesregierung und die Kultusministerien der Länder haben im Mai 1972 das im sogenannten Gemeinsamen Ergebnisprotokoll niedergelegte Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung vereinbart. Grundlage war die erstmalige, umfassende gesetzliche Regelung der Berufsausbildung durch das Berufsbildungsgesetz von 1969. Seither wurde nach diesem Verfahren (das auch durch die Novelle des Berufsbildungsgesetzes von 2005 nicht verändert wurde) der überwiegende Teil der anerkannten Ausbildungsberufe neu geordnet. Hierbei wurden für die Lernorte Betrieb und Berufsschule abgestimmte Ausbildungsvorgaben in Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen geschaffen, die sich am Berufskonzept ausrichten. Mit den Ordnungsmitteln wird den Berufsschulen und Betrieben die Aufgabe übertragen, die auf der Bundesebene vorgenommene Abstimmung vor Ort weiterzuführen.

Für den Unterricht der Berufsschule gilt die Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991) in Verbindung mit der Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i. d. F. vom 04.12.1997). Danach gehört es zum Bildungsauftrag der Berufsschule, einerseits eine berufliche Grund- und Fachbildung zu vermitteln und andererseits, die zuvor erworbene allgemeine Bildung zu erweitern. Damit will die Berufsschule zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen. Die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht im berufsbezogenen Lernbereich greifen diesen Ansatz auf. Sie sind nach Lernfeldern strukturiert, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet werden und bilden eine umfassende Handlungskompetenz ab. Ihre wesentliche

Bezugsebene sind damit berufliche Prozesse. Zugleich greifen sie grundlegende, exemplarische und innovative Erkenntnisse der Bezugswissenschaften auf und reflektieren gesellschaftliche Entwicklungen.

Die vorliegende Handreichung richtet sich vorwiegend an die Mitglieder in Rahmenlehrplan-Ausschüssen. Sie beschreibt den Ablauf von Neuordnungsverfahren in der dualen Berufsausbildung und gibt Hinweise zu den rechtlichen Rahmenbedingungen und den Vorgaben bei der Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz. Darüber hinaus erläutert sie den Aufbau der Rahmenlehrpläne und das zugrunde liegende Lernfeld-Konzept der Kultusministerkonferenz und zeigt beispielhaft einzelne Lernfelder aus unterschiedlichen Berufen.

Die Handreichung dient als verbindliche Grundlage für die Arbeit in den Rahmenlehrplan-Ausschüssen der Kultusministerkonferenz.

Die Betreuung und Führung der Rahmenlehrplan-Ausschüsse durch das Verfahren übernimmt das Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Bei Fragen inhaltlicher Art, die im Verlauf der Arbeit auftreten, ist für Mitglieder der Rahmenlehrplan-Ausschüsse das Kultusministerium des entsendenden Landes die Ansprechstelle.

## **2. Rahmenbedingungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz**

Im dualen System erfolgt die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen an den Lernorten Ausbildungsbetrieb und Berufsschule. Gesetzliche Grundlagen sind das Berufsbildungsgesetz bzw. die Handwerksordnung und die Schulgesetze der Länder. Die Ausbildung am Lernort Betrieb regelt der Bund durch eine Ausbildungsordnung; für den Lernort Berufsschule wird von der Kultusministerkonferenz ein Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule verabschiedet. Die Länder können den Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz direkt übernehmen und zum Landeslehrplan erklären. Sofern sie bei der Umsetzung in einen Landeslehrplan Veränderungen vornehmen, stellen sie sicher, dass das Ergebnis der fachlichen und zeitlichen Abstimmung des Rahmenlehrplans der Kultusministerkonferenz mit der jeweiligen Ausbildungsordnung erhalten bleibt.

Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen bauen grundsätzlich auf dem Niveau des Hauptschulabschlusses auf. Die Berufsschule wird von Jugendlichen und Erwachsenen besucht, die sich nach der Vorbildung, ihrem Lernvermögen, kulturellem Hintergrund und Erfahrungen aus den jeweiligen Ausbildungsbetrieben unterscheiden. Daher müssen die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz eine Anpassung des Unterrichts an diese Erfordernisse in den Ländern zulassen.

Lehrpläne für den berufsübergreifenden Unterricht der Berufsschule werden von den Ländern in eigener Zuständigkeit erarbeitet. Lediglich für den prüfungsrelevanten Teil des Unterrichts der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde bei gewerblich-technischen Ausbildungsberufen hat sich die Kultusministerkonferenz mit Beschluss vom 10.05.2007 auf "Elemente ..." verständigt (vgl. Anlage 2).

### **3. Aufbau und Vorgaben der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz**

Der Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz gliedert sich in die Teile

- I Vorbemerkungen
- II Bildungsauftrag der Berufsschule
- III Didaktische Grundsätze
- IV Berufsbezogene Vorbemerkungen
- V Lernfelder.

(...)

#### **Teil I Vorbemerkungen**

Dieser Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule ist durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder beschlossen worden.

Der Rahmenlehrplan ist mit der entsprechenden Ausbildungsordnung des Bundes (erlassen vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie oder dem sonst zuständigen Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung) abgestimmt.

Der Rahmenlehrplan baut grundsätzlich auf dem Hauptschulabschluss auf und beschreibt Mindestanforderungen.

Auf der Grundlage der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans, die Ziele und Inhalte der Berufsausbildung regeln, werden die Abschlussqualifikation in einem anerkannten Ausbildungsberuf sowie – in Verbindung mit Unterricht in weiteren Fächern der Abschluss der Berufsschule vermittelt. Damit werden wesentliche Voraussetzungen für eine qualifizierte Beschäftigung sowie für den Eintritt in schulische und berufliche Fort- und Weiterbildungsgänge geschaffen.

Der Rahmenlehrplan enthält keine methodischen Festlegungen für den Unterricht. Bei der Unterrichtsgestaltung sollen jedoch Unterrichtsmethoden, mit denen Handlungskompetenz unmittelbar gefördert wird, besonders berücksichtigt werden. Selbstständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln als übergreifendes Ziel der Ausbildung muss Teil des didaktisch-methodischen Gesamtkonzepts sein.

Die Länder übernehmen den Rahmenlehrplan unmittelbar oder setzen ihn in eigene Lehrpläne um. Im zweiten Fall achten sie darauf, dass das im Rahmenlehrplan erzielte Ergebnis der fachlichen und zeitlichen Abstimmung mit der jeweiligen Ausbildungsordnung erhalten bleibt.

## **Teil II                    Bildungsauftrag der Berufsschule**

Die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe erfüllen in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungsauftrag.

Die Berufsschule ist dabei ein eigenständiger Lernort. Sie arbeitet als gleichberechtigter Partner mit den anderen an der Berufsausbildung Beteiligten zusammen. Sie hat die Aufgabe, den Schülern und Schülerinnen berufliche und allgemeine Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln.

Die Berufsschule hat eine berufliche Grund- und Fachbildung zum Ziel und erweitert die vorher erworbene allgemeine Bildung. Damit will sie zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen. Sie richtet sich dabei nach den für die Berufsschule geltenden Regelungen der Schulgesetze der Länder. Insbesondere der berufsbezogene Unterricht orientiert sich außerdem an den für jeden staatlich anerkannten Ausbildungsberuf bundeseinheitlich erlassenen Ordnungsmitteln:

- Rahmenlehrplan der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder
- Verordnung über die Berufsausbildung (Ausbildungsordnung) des Bundes für die betriebliche Ausbildung.

Nach der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991) hat die Berufsschule zum Ziel,

- "- eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;
- berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln."

Zur Erreichung dieser Ziele muss die Berufsschule

- den Unterricht an einer für ihre Aufgabe spezifischen Pädagogik ausrichten, die Handlungsorientierung betont;
- unter Berücksichtigung notwendiger beruflicher Spezialisierung berufs- und berufsfeldübergreifende Qualifikationen vermitteln;
- ein differenziertes und flexibles Bildungsangebot gewährleisten, um unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen sowie den jeweiligen Erfordernissen der Arbeitswelt und Gesellschaft gerecht zu werden;
- Einblicke in unterschiedliche Formen von Beschäftigung einschließlich unternehmerischer Selbstständigkeit vermitteln, um eine selbstverantwortliche Berufs- und Lebensplanung zu unterstützen;
- im Rahmen ihrer Möglichkeiten Behinderte und Benachteiligte umfassend unterstützen und fördern;
- auf die mit Berufsausübung und privater Lebensführung verbundenen Umweltbedrohungen und Unfallgefahren hinweisen und Möglichkeiten zu ihrer Vermeidung bzw. Verminderung aufzeigen.

Die Berufsschule soll darüber hinaus im allgemeinen Unterricht und soweit es im Rahmen des berufsbezogenen Unterrichts möglich ist auf Kernprobleme unserer Zeit wie zum Beispiel:

- Arbeit und Arbeitslosigkeit,
- Friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität,
- Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlage sowie
- Gewährleistung der Menschenrechte eingehen.

Die aufgeführten Ziele sind auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet. Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz.

**Fachkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

**Humankompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in

Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

**Sozialkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Bestandteil sowohl von Fachkompetenz als auch von Humankompetenz als auch von Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz.

**Methodenkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte).

**Kommunikative Kompetenz** meint die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.

**Lernkompetenz** ist die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.

### **Teil III                    Didaktische Grundsätze**

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 selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt.

Lernen in der Berufsschule vollzieht sich grundsätzlich in Beziehung auf konkretes, berufliches Handeln sowie in vielfältigen gedanklichen Operationen, auch gedanklichem Nachvollziehen von Handlungen Anderer. Dieses Lernen ist vor allem an die Reflexion der Vollzüge des Handelns (des Handlungsplans, des Ab-

laufs, der Ergebnisse) gebunden. Mit dieser gedanklichen Durchdringung beruflicher Arbeit werden die Voraussetzungen für das Lernen in und aus der Arbeit geschaffen. Dies bedeutet für den Rahmenlehrplan, dass das Ziel und die Auswahl der Inhalte berufsbezogen erfolgt.

Auf der Grundlage lerntheoretischer und didaktischer Erkenntnisse werden in einem pragmatischen Ansatz für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts folgende Orientierungspunkte genannt:

- Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für Handeln).
- Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln).
- Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, gegebenenfalls korrigiert und schließlich bewertet werden.
- Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, zum Beispiel technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.
- Handlungen sollen auch soziale Prozesse, zum Beispiel der Interessenerklärung oder der Konfliktbewältigung, sowie unterschiedliche Perspektiven der Berufs- und Lebensplanung einbeziehen.

Handlungsorientierter Unterricht ist ein didaktisches Konzept, das fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verschränkt. Es lässt sich durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden verwirklichen.

Das Unterrichtsangebot der Berufsschule richtet sich an Jugendliche und Erwachsene, die sich nach Vorbildung, kulturellem Hintergrund und Erfahrungen aus den Ausbildungsbetrieben unterscheiden. Die Berufsschule kann ihren Bildungsauftrag nur erfüllen, wenn sie diese Unterschiede beachtet und Schüler und Schülerinnen – auch benachteiligte oder besonders begabte – ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend fördert.

## **Teil IV            Berufsbezogene Vorbemerkungen**

Der vorliegende Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung zum .../zur ... ist mit der Verordnung über die Berufsausbildung zum .../zur ... vom ... (BGBl. I S. ...) abgestimmt.

Der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf ... (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom ...) wird durch den vorliegenden Rahmenlehrplan aufgehoben.<sup>3</sup>

Der Rahmenlehrplan stimmt hinsichtlich ... (des ersten Jahres) ... mit dem Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf ... überein. Damit ist eine gemeinsame Beschulung möglich.<sup>4</sup>

Für den Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde wesentlicher Lehrstoff der Berufsschule

wird auf der Grundlage der "Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe"

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.05.2007) vermittelt.<sup>5</sup>

Diese berufsbezogenen Vorbemerkungen sind vom Rahmenlehrplan-Ausschuss zu ergänzen:

(...)

### **4. Lernfeld-Konzept der Kultusministerkonferenz**

#### **4.1 Erläuterung**

Die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz sind nach Lernfeldern strukturiert. Lernfelder sind durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren. Aus der Gesamtheit aller Lernfelder ergibt sich der Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation. In besonderen Fällen können innerhalb von Lernfeldern Themenbereiche unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten vorgesehen werden. In jedem Fall ist auch für solche Einheiten der Zusammenhang mit dem Arbeitsprozess deutlich zu ma-

---

<sup>3</sup> Entfällt, wenn bislang kein Rahmenlehrplan existiert.

<sup>4</sup> Entfällt, wenn keine Übereinstimmung vorhanden ist.

<sup>5</sup> Dieser Absatz der Vorbemerkungen entfällt bei allen anderen als den gewerblich-technischen Berufen.

chen. Damit stellt das Lernfeld-Konzept gegenüber dem fächerstrukturierten Unterricht für die Handelnden eine Veränderung der Perspektive dar.

Mit der Lernfeldstrukturierung entsprechen die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz den Entwicklungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ergebnisse der pädagogischen und psychologischen Forschung legen es nahe, Lehrpläne nach dem Konzept der Handlungsorientierung auszurichten. Dies erfordert in besonderem Maße geeignete didaktisch-methodische Lernarrangements. Für erfolgreiches, lebenslanges Lernen sind Handlungs- und Situationsbezug sowie die Betonung eigenverantwortlicher Schüleraktivitäten erforderlich. Die Vermittlung von Orientierungswissen, systemorientiertes vernetztes Denken und Handeln, das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgabenstellungen werden mit einem handlungsorientierten Unterricht in besonderem Maße gefördert. Deshalb ist es unverzichtbar, die jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Erklärungszusammenhang zugehöriger Fachwissenschaften zu stellen.

Soweit das Ausbildungsberufsbild in Ausbildungsordnungen die Handlungsfelder der ausgebildeten Fachkraft nach den beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozessen wiedergibt, kann es die Grundlage für die Struktur der Lernfelder in Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz sein.

Um eine Verbesserung von betrieblicher und schulischer Ausbildung zu erreichen, soll zu Beginn der Rahmenlehrplan-Arbeit eine Abstimmung über die Handlungsfelder mit den für die Erarbeitung der Ausbildungsordnungen verantwortlichen Sachverständigen des Bundes im Rahmen des Gemeinsamen Ergebnisprotokolls vom 30.05.1972 erfolgen. In den Lernfeldern sind die beruflichen Handlungsfelder didaktisch aufzubereiten. Dabei ist unbedingt darauf zu achten, dass der Bildungsauftrag der Berufsschule nach den Zielen der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Berufsschule umgesetzt wird.

Der Unterricht nach dem Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz soll handlungsorientiert und möglichst nach Lernsituationen gestaltet werden. Lernsituationen sind exemplarische curriculare Bausteine, in denen fachtheoretische Inhalte in einen Anwendungszusammenhang gebracht werden; sie sollen die Vorgaben der Lernfelder in Lehr-/Lernarrangements weiter konkretisieren. In ihrer Gesamtheit haben sie die Aufgabe, die Ziele des Lernfeldes abzudecken. Neben ihrer konzeptionellen Funktion der Förderung der Handlungsorientierung bieten sie über die Auswahl der Beispiele die Möglichkeit, spezifische regionale Anforderungen in der Berufsausbildung zu berücksichtigen. Der Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz beschränkt sich auf die Entwicklung und Abstimmung der Lernfelder;

die unterrichtliche Umsetzung in Lernsituationen ist Aufgabe des Lehrerteams der einzelnen Berufsschule und bedarf im Übrigen der Regelungen der Länder.<sup>6)</sup>

Mit der Orientierung der Struktur von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz an den Arbeits- und Geschäftsprozessen werden auch ganzheitliche, handlungsorientierte Prüfungen erforderlich.

Die Bezeichnung eines Lernfeldes für den Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz sollte über ein bloßes Stichwort hinausgehen, dabei jedoch möglichst kurz und aussagekräftig formuliert werden und nicht den Charakter einer Überschrift verlieren. Die Formulierung soll die berufliche Handlungskompetenz zum Ausdruck bringen, die im Rahmen der Ausbildung zu vermitteln ist.

Die Anzahl der Lernfelder ergibt sich aus den Möglichkeiten, konkrete berufliche Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe sachgerecht zusammenzufassen und didaktisch in Lernfeldern zu reflektieren und kann deshalb nicht vorgegeben werden. Die Ziele und Inhalte eines Lernfeldes verlangen eine angemessene Differenziertheit.

#### 4.2 Ziel

Im Ziel wird die Handlungskompetenz, die am Ende des schulischen Lernprozesses in einem Lernfeld erwartet wird, umfassend beschrieben. Dabei wird der didaktische Schwerpunkt und die Anspruchsebene des Lernfeldes zum Ausdruck gebracht.

Um den Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz für technologische und organisatorische Veränderungen offen zu halten und damit die Notwendigkeit der formalen Anpassung zu minimieren, soll bei der Formulierung des Zieles ein angemessenes Abstraktionsniveau eingehalten werden.

Für die sprachliche Formulierung ist das Präsens zu verwenden. Nicht zu verwenden sind Formulierungen, die das Ergebnis des Lernprozesses mit "soll..." beschreiben. Die Bezeichnung "Schüler und Schülerinnen" ist ausschließlich zu verwenden.

#### 4.3 Inhalte

Die Inhalte bilden nach dem Ziel ein weiteres Element in der Ausgestaltung der Lernfelder. Bei ihrer Festlegung ist unter Beachtung der Aufgaben des Lernortes

---

<sup>6</sup> Vgl. Anlage 3 – Anregungen zur Umsetzung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (Beschluss des Unterausschusses für Berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2006)

Berufsschule eine didaktisch begründete Auswahl der berufsfachlichen Inhalte zu treffen, die den Mindestumfang beschreiben, der zur Erfüllung des Ausbildungsziels im Lernfeld erforderlich ist. Insoweit muss eine fachsystematische Vollständigkeit, wie sie für die verschiedenen Bezugswissenschaften kennzeichnend ist, nicht erreicht werden.

Für das Erkennen von Zusammenhängen ist jedoch ein sachlogischer Aufbau der berufsfachlichen Inhalte innerhalb der einzelnen Lernfelder sowie über die Gesamtheit aller Lernfelder sicherzustellen.

Inhalte stehen immer in Bezug zu den im Lernfeld formulierten Ziel. Sie konkretisieren dieses und unterstützen damit auch die inhaltliche Abstimmung mit der Ausbildungsordnung und die unmittelbare Übernahme der Rahmenlehrpläne in den Berufsschulunterricht in den Ländern.

#### 4.4 Zeitrichtwerte

Der Umfang des berufsbezogenen Unterrichts in den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz beträgt pro Ausbildungsjahr in der Regel 280 Unterrichtsstunden bei einer Annahme von 40 Unterrichtswochen pro Schuljahr. Im ersten Ausbildungsjahr kann bei Vorliegen bestimmter Bedingungen ein Unterrichtsumfang von 320 Stunden vorgesehen werden. Abweichungen von dem nach der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule möglichen Unterrichtsumfang von 320 Unterrichtsstunden sind nur nach gesonderter Abstimmung in der Kultusministerkonferenz möglich.

Für jedes Lernfeld ist ein Zeitrichtwert für den Unterricht festzulegen. Die Zeitrichtwerte sind Bruttowerte, d.h. sie berücksichtigen die unterschiedliche Länge des Schuljahres sowie Differenzierungsmaßnahmen, Lernerfolgskontrollen etc. Um eine Überfrachtung der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz zu vermeiden, sollen inhaltliche Festlegungen 80 % des rechnerischen Bruttowertes nicht überschreiten.

Im Hinblick auf die organisatorischen Gegebenheiten der Berufsschule soll die Zahl der Unterrichtsstunden durch 20 teilbar sein und in der Regel 40, 60 oder 80 Unterrichtsstunden umfassen.

(...)

## Literaturverzeichnis

- Abel, H.*: Der Zweite Bildungsweg, in: Die Deutsche Schule 48(1956), 183-193
- Abel, H.*: Zur Entwicklung und Problematik der Berufserziehung. Ein Bericht über die Zentralstelle zur Erforschung und Förderung der Berufserziehung, in: Neue Sammlung 2(1962), 517-539
- Abel, H.(a)*: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD), Braunschweig 1963
- Abel, H.(b)*: Von der Fortbildungsschule zur Berufsschule – die Lehrplandiskussion der neunziger Jahre, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 59(1963), 91-100
- Abraham, K.*: Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb, Köln-Braunsfeld 1953, 2. Aufl. Freiburg 1957
- Albrecht-Heide, A.*: Entfremdung statt Emanzipation. Sozialisationsbedingungen des Zweiten Bildungsweges, Frankfurt a.M. 1974
- Allerhöchste Ordre an das Staatsministerium* vom 1. Mai 1889. Abgedruckt in: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 4.-17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Berlin 1891, S. 3f.
- Althoff, H.*: Entwicklungen und Perspektiven zweijähriger Ausbildungsberufe, in: Wirtschaft und Berufserziehung 58(2006), 1, 16-19
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung*: Bildung in Deutschland. Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld 2008
- Baethge, M.*: Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine Lektion in ökonomischer Macht und politischer Ohnmacht, in: Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er Jahre (=Beiheft 4 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik), Wiesbaden 1983, 145-157
- Baethge, M.*: Abschied vom Industrialismus. Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit, in: Derselbe/I. Wilkens (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert ?, Opladen 2001, 23-44
- Baethge, M.*: Staatliche Berufsbildungspolitik in einem korporatistischem System, in: Weingart, P./N.C. Taubert (Hrsg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland, Weilerswist 2006, 435-469
- Baethge, M.*: Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Cortina, K. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, vollst. überarb. Neuausg., Reinbek (2008), 541-598
- Baethge, M./M. Wieck*: Der mühsame Weg in die berufliche Bildung, Mitteilungen aus dem SOFI, Juli 2008, Ausgabe 4, 2. Jahrgang

- Bartsich, G.*: Die werktätige Jugend in der Schwerindustrie und der Jena-Plan, Diss. phil. Jena 1943 (vgl. Schwan 2000:135)
- Baumert, J. u. a.*: Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu ?, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12(2009), 189-215
- Beck, K.*: Zur Kritik des Lernortkonzepts – ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee, in: Georg, W. (Hrsg.): *Schule und Berufsausbildung*, Bielefeld 1984, 247-262
- Beck, U./M. Brater/H. Daheim*: *Soziologie der Arbeit und der Berufe*, Reinbek 1980
- Behr, M. v.*: *Die Entstehung der industriellen Lehrwerkstatt*, Frankfurt/New York 1981
- Behnke, A.*: Die politische Erziehung im Dritten Reich an beruflichen Schulen im Spiegel amtlicher Bestimmungen. Abschlussarbeit am Lehrstuhl für Berufspädagogik und Didaktik an der TH Darmstadt, (Manuskript o. J.)
- Beicht, U./M. Friedrich/J. G. Ulrich*: Bildungswege nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule. Ergebnisse aus der BiBB-Übergangsstudie "Bildungs- und Berufsbiografie von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Anschluss an allgemeinbildende Schulen". CD-ROM, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten*. 5. BiBB-Fachkongress 2007; Ergebnisse und Perspektiven. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann 2008
- Beicht, U./J. G. Ulrich*: Ausbildungsverlauf und Übergang in Beschäftigung, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 37(2008), 3, 19–23
- Beicht, U./J. G. Ulrich (Hrsg.)*: *Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung?* Bonn 2008
- Benner, H./F. Püttmann*: 20 Jahre Gemeinsames Ergebnisprotokoll, hrsg. vom BMBW in Zusammenarbeit mit der KMK, (Bonn 1992)
- Berbig, H.*: *Konkurs der Staatspädagogik. Einkritischer Versuch in Vorträgen und Aufsätzen*, Langensalza 1929
- Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik*. Deutscher Bundestag, 6. Wahlperiode, Drucksache VI/925 vom 8. Juni 1970
- Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnungen* vom 17. Juli 1978 (BGBl. I, S. 1061), 20. Juli 1979 (BGBl. I, S. 1142), 20. Juni 1980 (BGBl., S. 738), 2. Juli 1980 (BGBl. I, S. 827), 10. März 1988 (BGBl. I, S. 229), 31. Mai 1988 (BGBl. I, S. 719) und die Berufsfachschul-Anrechnungs-Verordnung vom 22. Juni 1973 (BGBl. I, S. 665)
- Beschlüsse der KMK*. Berufliche Bildung, Neuwied (Luchterhand), Gruppe 6.0, 6.1-6.13
- Beschluss der Kultusministerkonferenz* vom 12.05.1995 i.d.F. vom 20.09.2007, Bonn
- Bestimmungen* über die Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher bzw. kaufmännischer Fortbildungsschulen, vom 1. Juli 1911, in: *Ministerialblatt der (preußischen) Handels- und Gewerbeverwaltung* 11(1911), 14, 267-291
- Bezeichnungen* zur Gliederung des beruflichen Schulwesens; Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.12.1975

- Biermann, H./M. Kipp (Hrsg.):* Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869-1969, Köln/Wien 1989
- Biermann, H.:* Oskar Waldemar Pache (1843-1906), in: B.-Lisop, I. u. a. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule, Berlin/Bonn 1990, 201-215
- Bildung in Deutschland 2008* (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung)
- Blankertz, H.:* Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969
- Blankertz, H.:* Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68(1972), 2-20
- Blinkert, B.:* Die Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1974
- Bollenbeck, G.:* Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, 2. Aufl. Frankfurt a.M./Leipzig 1994
- Boese, F.:* Geschichte des Vereins für Sozialpolitik 1872-1932, Berlin 1939
- Böhm, W.:* Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs, Bad Heilbrunn 1973
- Böhme, H.:* Die Entwicklung des gewerblichen Lehrlingswesens in Preußen während und nach dem Kriege, Diss. Hamburg 1923
- Böhmert, V.:* Die Verbreitung der Volkswirtschaft in Schule und Leben, in: Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit, Bd. IX(1870), 7ff.
- Bonz, B./B. Ott (Hrsg.):* Fachdidaktik des beruflichen Lernens, Stuttgart 1998
- Bourdieu, P./J.-C. Passeron:* Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971
- Bourdieu, P.:* Die konservative Schule, in: Derselbe: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg 2001, 25-52; darin auch: Unterrichtssysteme und Denksysteme, 84-110
- Bruchhäuser, H.-P./ A. Lipsmeier (Hrsg.):* Die schulische Berufsbildung 1869-1918, Köln/Wien 1985
- Bruhns, J.:* Das Fortbildungsschulwesen. Sozialdemokratische Gemeindepolitik, Berlin 1910
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.):* Bildungsgesamtplan, Band 1, Stuttgart 1973
- Bunk, G. P.:* Erziehung und Industriearbeit, Weinheim/Basel 1972
- Bunk, G. P.:* Peter Petersens Berufsschulpädagogik, in: Pädagogische Rundschau 44(1990), 3-23 Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, (div. Jahrgänge)
- Claessens, D./K. Claessens:* Kapitalismus als Kultur. Entstehung und Grundlagen der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1979
- Czycholl, R./H.G. Ebner:* Handlungsorientierung in der Berufsbildung, in: Arnold, R./A. Lipsmeier (Hrsg.) Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995, 39-49
- Dahrendorf, R./H.-D. Ortlieb (Hrsg.):* Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart, Heidelberg 1959

- Dahrendorf, R.*: Bildung ist Bürgerrecht, o. O. 1965
- Dahrendorf, R.*: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965
- Dern, K.*: Der Produktionsschulgedanke der „Entschiedenem Schulreformer“, Diss. phil. 1926
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.)*: Berufsbildungsberichte, Bonn 1977ff.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen*: Empfehlungen und Gutachten 1953-1965. Gesamtausgabe, hrsg. von F. Bohnkamp u. a., Stuttgart 1966
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen*: Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8, Stuttgart 1964
- Deutscher Bildungsrat*. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, (Bonn 1969)
- Deutscher Bildungsrat*. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
- Deutscher Bildungsrat*. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, o. O., o. J., (Bonn 1974)
- Die Reichsschulkonferenz*. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen, Leipzig 1921
- Dikau, J.*: Berufsfeldbezogene Oberstufenzentren – ein Nachruf auf ein Reformkonzept, in: Greinert, W.-D.: Lernorte der beruflichen Bildung, Frankfurt/New York 1985, 118-135
- Döpp, R.*: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster etc. 2003
- Dörpfeld, F. W.*: Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts, 3. Aufl. Gütersloh 1895
- Drexel, I.* : Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von Ver.di und IG Metall, (Berlin/Frankfurt a. M., September 2005)
- Edding, F. u. a. (Hrsg.)*: Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik, Stuttgart 1985
- Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes nebst amtlicher Begründung. Hrsg. von der Reichsarbeitsverwaltung, in: 39. Sonderheft zum Reichsarbeitsblatt, Berlin 1927; abgedruckt bei Pätzold 1980, a.a.O., S. 55-75
- Essig, O.*: Die Berufsschule als Glied der Produktionsschule, Berlin 1921
- Essig, O.*: Beruf und Menschentum, Berlin 1922
- Essig, O.*: Im Kampf um die Berufsschule, Berlin 1924
- Euler, D.(Hrsg.)*: Handbuch der Lernortkooperation, Bd. 1, Bielefeld 2004
- Faulstich, P.*: Interessenkonflikte um die Berufsbildung, Weinheim/Basel 1977
- Fiedler, R.*: Die klassische deutsche Bildungsidee. Ihre soziologischen Wurzeln und pädagogischen Folgen, Weinheim 1972
- Fintelmann, K.J.*: Hibernia – Modell einer anderen Schule, Stuttgart 1990

- Frank, I./ J.-G. Grunwald: Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37(2008)., 4, 13-17
- Fridell, E.: Kulturgeschichte der Neuzeit, o. O., o. J. (München 1961)
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Perspektiven der Erwerbsarbeit: Facharbeit in Deutschland, (=WISO-Diskurs, Juni 2010, Bonn 2010)
- Gagel, G.: Der Fachunterricht in der Maschinenschlosserklassen, in: Die kleine Berufsschule 2(1928/29), 265-268; 281-293; 317-338; als selbständige Schrift: bei Teubner Leipzig/Berlin 1929
- Geißler, K. A. u. a. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901-1991). 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner, Berlin/Bonn 1992
- Geißler, K. A.: Kerschensteiner: Ein Erfolg, der zu denken gibt, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92(1996), 19-30
- Greinert, W.-D./H. A. Hesse: Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs, in: Die berufsbildende Schule 26(1974), 621-625; 684-695
- Greinert, W.-D.: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten, Hannover etc. 1975
- Greinert, W.-D.: Das Berufsgrundbildungsjahr als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: Die berufsbildende Schule 30(1978), 34-47
- Greinert, W.-D./G. Hanf: Indoktrination und Disziplinierung: Die Fortbildungsschule in Berlin um 1900, in: Hilfe Schule, ein Bilder-Lese-Buch über Schule und Alltag Berliner Arbeiterkinder, hrsg. von der Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum, Berlin 1981, 102-106
- Greinert, W.-D./D. Jungk (Hrsg.): Berufliche Grundbildung. Erfahrungen bei der Gestaltung des Berufsgrundbildungsjahres in Niedersachsen, Frankfurt a. M./New York 1982
- Greinert, W.-D.: Das Berufsgrundbildungsjahr. Weiterentwicklung oder Ablösung des "dualen" Systems der Berufsausbildung ?, Frankfurt/New York 1984
- Greinert, W.-D. (Hrsg.): Lernorte der beruflichen Bildung, Frankfurt/New York 1985
- Greinert, W.-D.: Fortbildungsschulpolitik im Deutschen Kaiserreich. Die wichtigen Jahre von 1895 bis 1914, in: B.-Lisop, I. u. a. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule, Berlin/Bonn 1990, 177-192
- Greinert, W.-D./ G. Wiemann: Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe, 2. Aufl. Baden-Baden 1993
- Greinert, W.-D. Konzepte beruflichen Lernens unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive, Stuttgart 1997
- Greinert, W.-D.: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion, 3. Aufl. Baden-Baden 1998
- Greinert, W.-D.: Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme, Baden-Baden 1999

- Greiner, W.-D.(a):* Die Pflichtberufsschule im Rahmen des „dualen“ Systems der Berufsausbildung – Stationen des historischen Wandels, in: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen, Neusäß 2001, 47-59
- Greiner, W.-D.(b):* Berufsausbildung und digitaler Kapitalismus. Eine Problemskizze, in: Zeitschrift für Pädagogik 47(2001), 725-737
- Greiner, W.-D.:* Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung, Baltmannsweiler 2003
- Greiner, W.-D. /I. Schur (Hrsg.):* Zwischen Markt und Staat. Berufsbildungsreform in Deutschland und in der Schweiz, Berlin 2004
- Greiner, W.-D./P. Braun (a):* Das Duale System der Berufsausbildung. Hochselektives Restprogramm?, in: Buer, J. v./O. Troischanskaia (Hrsg.): Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung, Frankfurt a. M. 2005, 177-185
- Greiner, W.-D. (b):* Defensive Modernisierung – die Chance einer zukunftsfähigen Transformation unseres Berufsbildungssystems durch das neue „Berufsbildungsgesetz“ wurde vertan, in: Elsholz, U./J. Gillen u. a. (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden!, Münster etc. 2005, 49-65
- Greiner, W.-D.(a):* Berufliche Bildung im Spannungsfeld politischer und ökonomischer Interessen – ein historischer Rückblick, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102(2006), 380-390
- Greiner, W.-D.(b):* Berufsbildungspolitik zwischen Bundes- und Länderinteressen – eine historische Studie zur Klärung eines aktuellen Konfliktes, in: Weingart, P./N. C. Taubert (Hrsg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland, Weilerswist 2006, 403-434
- Greiner, W.-D.:* Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung, Frankfurt a. M. 2007/08
- Greiner, W.-D.:* Fachkräftemangel oder Ende der Facharbeit ?, in: Berufsbildung 63(2009), 118, 4-6
- Gruber, S./H. Weber:* Differenzierung der Ausbildungsangebote: Integration von Hauptschülern durch zweijährige Berufe?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36(2006), 2, 18-21
- Grüner, G.:* 1911 – das "berufspädagogische Sturmjahr", in: Die berufsbildende Schule 13(1963), 395-404
- Grüner, G.:* Die Fachoberschule, Hannover 1970
- Grüner, G.:* Bausteine zur Berufsschuldidaktik, Trier 1978
- Grüner, G. (Hrsg.):* Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung. 1945-1982, 2 Bände, Köln/Wien 1983
- Grüner, G.:* Das berufliche Schulwesen, in: Jeserich, G. A. u. a. (Hrsg.): Deutsche Verwaltungsgeschichte, Bd. V: Die Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1986, 643-653

- Gutachten zur Berufsausbildung der deutschen Jugend.* Erstattet vom Ausschuß für Berufsbildung im Auftrage der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Deutschen Bundesrepublik, Bielefeld 1952
- Hamacher, P.:* Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges, Stuttgart 1968
- Hanf, G.:* Berufsausbildung in Berliner Großbetrieben (1900-1920), in: Greinert, W.-D. u. a. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung, Berlin/Bonn 1987, 157-187
- Hanf, G./U. Hippach-Schneider:* Wozu dienen nationale Qualifikationsrahmen? – ein Blick in andere Länder, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34(2005), 1, 9-14
- Harney, K.(a):* Die preußische Fortbildungsschule, Weinheim/Basel 1980
- Harney, K.(b):* Zur Systemfindung beruflicher Schulen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76(1980), 563-570
- Haumann, E.:* Lehrstoff und Lehrverfahren der Berufsschulen, in: Kühne, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1923, 120-134
- Heid, H.:* Die Berufsaufbauschule. Bildungsideologie und Wirklichkeit, Freiburg 1966
- Heidegger, G.:* Zur Zukunft des (deutschen) Berufskonzepts – die Herausforderung durch den Bologna-Prozess, in: Zimmer, G. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Reform der Berufsausbildung, Bielefeld 2004, 49-69
- Herrlitz, H.-G.:* Geschichte der gymnasialen Oberstufe. Theorie und Legitimation seit der Humboldt-Süvernschen Reform, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1, hrsg. von H. Blankertz u. a., Stuttgart 1982, 89-107
- Herrlitz, H.-G. / W. Hopf u. a.:* Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, 2. Aufl. Weinheim/München 1898
- Hesse, H. A.:* Berufe im Wandel, 2. Aufl., Stuttgart 1972
- Hesse, H.A.:* Das Recht der Bundesrepublik Deutschland, Heidelberg 1984
- Hilker, F.:* Der Produktionsschulgedanke, in: Oestreich, P.: Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau, Berlin 1924, 29-40
- Hoffmann, D.:* Politische Bildung, 1890-1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie, Hannover 1970
- Hoffmann, E.:* Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland, Bielefeld 1962
- Hohendorf, G.:* Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik, Berlin (Ost) 1954
- Hüfner, K. (Hrsg.):* OECD: Bildungswesen mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen, Frankfurt 1973
- Humboldt, W. v.:* Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Derselbe: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Bd. 1, 3. Aufl. Darmstadt 1980, 56-233

- Hungerland, B./ B. Overwien (Hrsg.):* Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur ?, Wiesbaden 2004
- Institut für Sozialforschung* an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt: Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen, 2 Bde, Frankfurt a.M. 1966
- Jüttemann, S.:* Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungsweges vor dem Hintergrund seiner Geschichte, Weinheim 1991
- Jungk, D.:* Probleme des sozialen Aufstiegs berufstätiger Jugendlicher, Stuttgart 1968
- Kawerau, S.:* Die Produktionsschule in der Gesellschaft und Wirtschaft, in: Oestreich, P.: Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau, Berlin 1924, 176-185
- Keim, W.:* Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung – Eine historisch-systematische Studie, in: Edding, F. u. a. (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik, Stuttgart 1985, 223-278
- Kern, H./ M. Schumann:* Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt a.M. 1970
- Kerschensteiner, G.:* Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisschrift, Erfurt 1901
- Kerschensteiner, G.(a):* Berufs- oder Allgemeinbildung?, in: Derselbe: Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig 1907, 23-45
- Kerschensteiner, G.(b):* Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig 1907
- Kerschensteiner, G.:* Mittelstand und Schule. Rede auf dem Internationalen Mittelstandskongreß in München 1911, in: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik 6(1912), 593-618
- Kerschensteiner, G.:* Das einheitliche deutsche Schulsystem. Sein Aufbau, seine Erziehungsaufgaben. Mit einer schematischen Darstellung, Leipzig etc. 1914, 2. Aufl. 1922
- Kerschensteiner, G.:* Theorie der Bildungsorganisation, Berlin 1933
- Kipp, M.:* "Perfektionierung" der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich, in: Greinert, W.-D. u. a. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie, Berlin/Bonn 1987, 213-266
- Kipp, M./H. Biermann (Hrsg.):* Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869-1969, Köln/Wien 1989
- Kirchhoff, J.:* Die allgemeine Fortbildungsschule und ihr Verhältnis zur gewerblichen Fortbildungsschule, in: Das gewerbliche Fortbildungswesen. Sieben Gutachten und Berichte, Leipzig 1879, 67-84
- Knoll, M.:* Dewey gegen Kerschensteiner. Der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule in den USA, in: Pädagogische Rundschau 47(1993), 131-145
- Koenen, G.:* Das rote Jahrzehnt. Unsere kleine deutsche Kulturrevolution 1967-1977, Köln 2001
- Körzel, R.:* Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik, Frankfurt a. M. 1996
- Kollegstufe NW, (= Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17), Ratingen etc. 1972

- Konietzka, D.:* Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben, Opladen/Wiesbaden 1999
- Konsortium Bildungsberichtserstattung:* Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006
- Korn, K.:* Die Arbeiterjugendbewegung. Einführung in ihre Geschichte, Berlin 1922
- Kraus, K.:* Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs, Wiesbaden 2006
- Krekel, E. M./J. G. Ulrich:* Jugendliche ohne Berufsabschluss – Handlungsempfehlungen für die Praxis, Berlin 2009
- Kühne, A. (Hrsg.):* Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1923; 2. erweiterte Auflage, Leipzig 1929
- Kühnhold, G.:* Möglichkeiten und Grenzen eines erwachsenengemäßen berufsbezogenen Unterrichts an Instituten zur Erlangung der Hochschulreife, Bad Honnef 1979
- Kümmel, K. (Hrsg.):* Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung, 1918-1945, Köln/Wien 1980
- Küssner, K./ E. Seng:* Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine deutsche Stellungnahme, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35(2006), 2, 11-13
- Landé, W.:* Die Schule in der Reichsverfassung, Berlin 1929
- Lehmann, J.:* Hintergründe und Planung einer bildungspolitischen Konzeption zur Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Das Projekt der berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren in Berlin (West), (= Diplomarbeit an der Freien Universität Berlin 1997. Manuskriptdruck)
- Lehmbruch, G./P. C.Schmitter (Hrsg.):* Patterns of Corporatist Policy Making, New York/London 1982
- Lempert, W.:* Der Gewerbelehrer, Stuttgart 1962
- Lempert, W.:* Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zu Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens, Frankfurt a. M. 1971
- Lempert, W.:* Materiale Chancengleichheit für alle? Der Modellversuch Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen, in: Neue Sammlung 12(1972), 288-309
- Lempert, W.:* Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik, Frankfurt a. M. 1974
- Lingelbach, K. C.:* Materialien zur Reform der Sekundarstufe II, Kronberg 1975
- Lipsmeier, A./W.-D. Greinert:* Berufsausbildungsgesetz. Hearing 1967. Eine Analyse und Auswertung, (= Gewerkschaftliche Beiträge zu Fragen der beruflichen Bildung, Heft 12), Köln o. J. (1968)
- Lipsmeier, A. (Hrsg.):* Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren, (= Beiheft 4 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik), Wiesbaden 1983

- Lipsmeier, A.*: Berufsschule 2000, in: Neue Technologien in der Berufsbildung, hrsg. vom Präsidenten der TH Darmstadt, Darmstadt o. J. (1988), 77-101
- Lipsmeier, A.*: Lernortkooperation und Lernfeldorientierung als potenzielle Stabilisierungsfaktoren für das duale System, in: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen, Neusäß 2001, 217-237
- Lipsmeier, A.*: Lernortkooperation – eine Schimäre mit berufsbildungspolitischer Suggestionskraft, in: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation, Bd. 1, Bielefeld 2004, 60-75
- Lisop, I.*: Gebildet durch „mobil“ – zur Chance der Desintegration von Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Buchmann, U. u. a. (Hrsg.): Lesebuch für Querdenker, Frankfurt a. M. 2006, 43-63
- Lisop, I.*: Restschule oder Restsystem ? – Grenzwerte des Beruflichen Ausbildungs- und Schulwesens, in: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): Grenzgänge(r) der Pädagogik, Baltmannsweiler 2009, 227-236
- Lith, U. van*: Grundlage eines marktorientierten Bildungssystems – Plädoyer für Bildungs- und Wissenschaftspolitik als Ordnungspolitik, in: Matalik, S./D. Schade (Hrsg.): Entwicklungen in der Aus- und Weiterbildung, Baden-Baden 1998, 289-308
- Lutz, B.*: Der zukünftige Arbeitsmarkt für Industriearbeit – Entwicklungstendenzen und Handlungsbedarf, in: Lutz, B./M. Hartmann u. a. (Hrsg.): Produzieren im 21. Jahrhundert. Herausforderungen für die deutsche Industrie, Frankfurt/New York 1996, 103-142
- Malmede, H.*: Jugend zwischen Kriminalität und Kriminalisierung (1871-1918), in: B.-Lisop, I. u. a. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule, Berlin/Bonn 1990, 53-70
- Matthias, A.*: Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung. Ein Buch für Freunde deutscher Bildung, Berlin 1913
- Meier, C.*: Athen – ein Neubeginn der Weltgeschichte, Berlin 1993
- Meyer, R.*: Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems, Bielefeld 2006
- Meysner, J.*: Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von der Ursprünge im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation, Frankfurt a. M. 1996
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Schule nach Maß. Das Berufskolleg (= MSWF 12/ 2001)
- Monsheimer, O.*: Drei Generationen Berufsschularbeit, Weinheim o.J. (1956), 2. Aufl. Weinheim 1970
- Müllges, U.*: Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt, Ratingen 1967
- Münk, D. (Hrsg.)*: Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Unter Mitarbeit von Ph. Gonon, K. Breuer und Th. Deißinger, Opladen 2009.
- Muth, W.*: Berufsausbildung in der Weimarer Republik, Stuttgart 1985

- Nitzschke, V.:* Schulbuchanalyse, Teil II von: Institut für Sozialforschung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt: Zur Wirksamkeit politischer Bildung, Frankfurt a.M. 1966
- Nolte, H./H.-J. Röhrs* (Hrsg.): Das Berufsbildungsgesetz. Text und Diskussion 1969-1976, Bad Heilbrunn 1979
- Nolte, P.:* Riskante Moderne. Die Deutschen und der neue Kapitalismus, München 2006
- Obendiek, H.:* Arbeiterjugend und Fortbildungsschule im Kaiserreich, Alsbach 1988
- OECD:* Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen, hrsg. von *K. Hüfner*, Frankfurt a. M. 1973
- Oestreich, P.:* Die elastische Einheitsschule – Lebens- und Produktionsschule, Berlin 1921
- Oestreich, P.:* Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau: Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volksschule, Berlin 1924
- Oestreich, P./ E. Viehweg* (Hrsg.): Beruf – Mensch – Schule. Tagungsbuch der Entschiedenen Schulreformer, 29.09. bis 2.10. 1928 in Dresden, Frankfurt a.M. 1929
- Offe, C.:* Berufsbildungsreform. Eine Studie über Reformpolitik, Frankfurt a. M. 1975
- Pache, O.:* Die Ausfüllung der großen Lücke zwischen Schulentlassung und Militäreinstellung mit besonderer Berücksichtigung der Fortbildungsschule in ihrer Stellung zur Schule und zum späteren Leben, in: Die Deutsche Fortbildungsschule 2(1883), 300-312
- Pahl, J.-P.:* Berufsschule. Annäherung an eine Theorie des Lernortes, Seelze-Velber 2004
- Pätzold, G. (Hrsg.):* Die betriebliche Berufsbildung. 1918-1945, Köln 1980
- Pätzold, G. (Hrsg.):* Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes, 1875-1981, Köln/Wien 1982
- Pätzold, G. (Hrsg.):* Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsausbildung. 1945-1990, 2 Bände, Köln/Wien 1991
- Pätzold, G./ G. Walden* (Hrsg.): Lernortkooperation. Stand und Perspektiven, Bielefeld 1994
- Pätzold, G.:* Berufsschule und Lernortkooperation – Überlegungen zur Überwindung des Defizits an Handlungswissen in der beruflichen Bildung, in: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischer Schulen. Vision, Anspruch, Möglichkeiten, Neusäß 2001, 239-260
- Pätzold, G.:* Lernfeldcurricula und Lernsituationen – Entwicklung und Erprobung, in: Rauer, F.(Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung, Bielefeld 2004, 99-114
- Peizker, H.:* Berufsschule und Jena-Plan, München 1949
- Petersen, P./ W. Zimmermann* (Hrsg.): Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und sozialen Politik, Jena 1925
- Petersen, P.:* Berufsbildung und Allgemeinbildung der Jugendlichen, in: Mitteilungen für die Lehrerschaft der Schuhmacherfachklassen der Berufsschule, Berlin 1926, 8-21
- Petry, L.:* Kollegsulversuch in Nordrhein-Westfalen. Nachzeichnung eines Reformprozesses, in: Die Deutsche Schule 79(1987), 174-190

- Picht, G.:* Die deutsche Bildungskatastrophe, 1. Aufl. Freiburg 1964
- Pipke, W.:* Gegenwartsfragen der schulischen Berufserziehung, Hannover 1938
- Preller, L.:* Sozialpolitik in der Weimarer Republik, Stuttgart 1949
- Pukas, D.:* Die gewerbliche Berufsschule der Fachrichtung Metalltechnik: Ihre Entstehung um die Jahrhundertwende und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart, Alsbach 1988
- Pukas, D.:* Berufsschulpolitik und politische Bildung in der Berufsschule, Hamburg 2009
- Rabe, Th.:* Lehrstoffe und Lehrverfahren der Berufsschulen, in: Kühne, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 2. Aufl. Leipzig 1929, 125-144
- Rasche, E.:* Worte fürs Leben. Zehn Abschiedsreden zur Entlassung abgehender Fortbildungsschüler, Wittenberg 1897
- Rauner, F.:* Perspektiven und Wege zur dynamischen Beruflichkeit, in: Pahl, J.-P./ R. Petersen (Hrsg.): Individualisierung – Flexibilisierung – Orientierung. Metalltechnische Erstausbildung neu denken, Neusäß 1998, 17-32
- Regierender Bürgermeister von Berlin (Hrsg.):* Abschlußbericht Sekundarstufe II (Oberstufenzentren), Berlin 1975
- Röhrs, H.-J.:* Die Diskussion über das Problem einer Berufsgrundbildung nach dem Zweiten Weltkrieg im Spiegel der berufspädagogischen Zeitschriften, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67(1971), 691-713
- Rosenberg, A.:* Entstehung der Weimarer Republik, 13. Auflage Frankfurt a.M. 1971
- Rosin, H.:* Der Schulkompromiß, Berlin 1920
- Rottmann, J.:* Weiterentwicklung der Berufsschule als berufliche Bildungseinrichtung: „Regionales Kompetenzzentrum“ und „Selbständige Schule“ vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags, in: Bredow, A./ R. Dobischat u. a.(Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven, Baltmannsweiler 2003, 353-368
- Ruecklin, F.:* Die sozialstaatliche Erziehung der deutschen Jugend, in: Korrespondenzblatt für Werkstatt und Schule 4(1890), 81-83
- Rust, W.:* Die Geschichte des gewerblichen Schulwesens der Stadt Flensburg 1815-1962, Flensburg 1962
- Sauer, W.:* Das Problem des deutschen Nationalstaates, in: *Wehler, H.-U.* (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte, 3. Aufl., Köln/Berlin 1970, 407-436
- Scheuerl, H.:* Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1958-1960. „Tutzinger Gespräche“ I - III, Heidelberg 1962
- Schindler, I.:* Die Umsetzung bildungstheoretischer Reformvorschläge in bildungspolitische Entscheidungen, Saarbrücken 1974
- Schlieper, F.:* Die Aktualität der Handwerkslehre, Köln 1959
- Schlieper, F.:* Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg 1963

- Schlüter, A./K. Stratmann* (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1869-1918, Köln/Wien 1985
- Schönharting, W.*: Kritik der Berufsbildungstheorie. Zur Systematik eines Wissenschaftszweiges, Weinheim 1979
- Schütte, F.*: Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus, Weinheim 1992
- Schütte, F.*: Technisches Bildungswesen in Preußen-Deutschland. Aufstieg und Wandel der Technischen Fachschule 1890-1938, Köln/Weimar/Wien 2003
- Schule und Wirtschaft*. Denkschrift des Deutschen Industrie- und Handelstages (1932), in: Deutsche Wirtschaftszeitung 29 (1932), 1045-1050
- Schulz, H.*: Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden 1911, 2. Aufl. 1919
- Schulz, H.*: Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes, Berlin 1926
- Schwan, T.*: Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960, Braunschweig 2000
- Schwarte, N.*: Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, Köln/Wien 1980
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz* (Hrsg.): Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung, Bonn 2007  
<[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf)>
- Senator für Schulwesen* (Hrsg.): Schulentwicklungsplan II für das Land Berlin 1973-1977, Berlin 1973
- Seubert, R.*: Berufserziehung und Nationalsozialismus, Weinheim/Basel 1977
- Siemsen, A.*: Beruf und Erziehung, Berlin 1926
- Siemsen, Aug.*: Anna Siemsen – Leben und Werk, Hamburg 1951
- Solga, H.*: Herausforderungen beim Übergang in den Arbeitsmarkt: Lehrstellenmangel, Demografie, Wirtschaftskrise, vgl.  
<[dji.de/cgi-in/projekte/output.php?projekt=945&Jump1=L](http://dji.de/cgi-in/projekte/output.php?projekt=945&Jump1=L)>
- Spitzer, H.*: Olga Essig. Ein Leben für die Berufsschule, in: Berufspädagogische Zeitschrift 4 (1955), 237-239
- Spranger, E.*: Fünfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik, Berlin 1916
- Spranger, E.*: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung, in: Preußische Fortbildungsschulzeitung, Jg. 1918, 65-77
- Spranger, E.*: Allgemeinbildung und Berufsschule. Rede auf dem 13. Deutschen Fortbildungsschultag in Dresden, am 26., 27. und 28. Mai 1920, Wittenberg o. J. (1920), 29-40
- Spranger, E.*: Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: *Kühne, A.* (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1923, 2438
- Stein, W.*: Experimentelle Werkkunde für Berufsschulen – Maschinenbau, Braunschweig 1965

- Sterzel, D.:* Entstaatlichung der beruflichen Schulen – verfassungsrechtliche Grenzen einer Privatisierung des Lernorts Schule im Dualen System der Berufsausbildung, Baden-Baden 2005
- Stratmann, K.:* Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens, Ratingen 1967
- Stratmann, K.:* Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84 (1988), 579-598
- Stratmann, K./M. Schlösser:* Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten, Frankfurt a. M. 1990
- Stratmann, K.:* "Zeit der Gärung und Zersetzung". Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf, Weinheim 1992
- Stratmann, K.:* Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band I: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648-1806), Frankfurt a.M. 1993
- Stratmann, K.:* Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung, in: Die berufsbildende Schule 46(1994), 40-51
- Stratmann, K./G. Pätzold und M. Wahle:* Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland, Bd. II: Vom Ende der ständischen Epoche bis zum Beginn der Hochindustrialisierung (1806-1878), Frankfurt a. M. 2003
- Streeck, W./J. Hilbert u. a.:* Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1987
- Stricker, H.:* Werkschule und Berufserziehung, (phil. Diss., Masch.-Schr. Jena 1941)
- Strzelewicz, W.:* Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, in: Strzelewicz/Rapke/ Schuenburg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, 1-38
- Stütz, G. (Hrsg.):* Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung, Göttingen 1969
- Stütz, G.:* Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt, Frankfurt a. M. 1970
- Tenorth, H.-E.:* Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik 1945-1973, Bad Heilbrunn 1975
- Tessaring, M.:* Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 26(1993), 131-161
- Thyssen, S.:* Die Berufsschule in Idee und Gestaltung, Essen 1954
- Thyssen, S.:* Drei Jahre Berufsschulunterricht nach dem Jena-Plan: Ein Bericht, 2. Aufl. Hamburg 1962
- Titze, H.:* Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus, Frankfurt a. M. 1973
- Tollkühn, G.:* Zur Statistik der industriellen deutschen Werkschulen, in: Technische Erziehung 2(1927), 119-122

- Ulrich, J. G.*: Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, H. Spezial 4 - HT2008.  
Online verfügbar unter: <[www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich\\_ws12-ht2008\\_spezial4.pdf](http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf)>
- Verwaltungsberichte* des Königlich preußischen Landesgewerbeamtes, 7 Bände, 1905-1926, Berlin 1905 bis 1926
- Walden, G.*: Verhaltensmuster und Bestimmungsgründe der Kooperation von Ausbildern und Berufsschullehrern, in: Pätzold, G./G. Walden (Hrsg.): Lernortkooperation. Stand und Perspektiven, Bielefeld 1999, 133-156
- Ware, G. W.*: Berufserziehung und Lehrlingsausbildung in Deutschland, Frankfurt a. M. 1952
- Wehler, H.-U.*: Krisenherde des Kaiserreiches, 1871-1918, Göttingen 1970
- Wehler, H.-U.*: Bismarck und der Imperialismus, 3. Aufl., Köln 1972
- Wehler, H.-U.*: Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918, Göttingen 1973
- Weniger, E.*: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig/Berlin 1926
- Weniger, E.* Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung, Weinheim o. J. (1952)
- Wiemann, G.*: Berufsausbildungsgesetz im Widerstreit der Meinungen, in: Archiv für Berufsbildung (= Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Gewerbliches Bildungswesen), Braunschweig 1962, 77-105
- Wiemann, G.*: Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. Vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation, Bielefeld/Bonn 2002
- Wilhelm, Th.*: Das Arbeitsethos der Gegenwart im Lichte der deutschen Bildungsüberlieferung, in: Die berufsbildende Schule 18(1966), 472-484
- Willke, H.*: Systemtheorie entwickelter Gesellschaften, Weinheim/München 1989
- Winkler, H. A.*: Der rückversicherte Mittelstand. Die Interessenverbände von Handwerk und Kleinhandel im deutschen Kaiserreich, in: Rüegg, W./O. Neuloh (Hrsg.): Zur soziologischen Theorie und Analyse des 19. Jahrhunderts, Göttingen 1971, 163-179
- Winkler, H. A.*: Mittelstand, Demokratie und Nationalsozialismus, Köln 1972
- Wittig, H. E. (Hrsg.)*: P. P. Blonskij: Die Arbeitsschule, Paderborn 1973
- Wittig, H. E.*: Leben und Werk des frühsowjetischen Reformpädagogen und Bildungspolitikers Pavel P. Blonskij, in: Klemm, U./K. Treml (Hrsg.): Apropos Lernen: alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik, München 1989, 182-198
- Wittwer, W.*: Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur politischen Schulgeschichte im Reich und in Preußen, Berlin 1980
- Wolsing, T.*: Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich, Kastellaun 1977
- Zabeck, J.*: Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68(1972), 577-599

- Zabeck, J.:* Die Sekundarstufe II zwischen Studierfähigkeit und Berufsqualifikation, in:  
Wirtschaft und Erziehung 25(1973), 31-39
- Zapf, W.:* Der nachgeholte Aufstieg, in: Neue Sammlung 11(1971), 250-262
- Zwerschke, M.:* Jugendverbände und Sozialpolitik, München 1963

Die Berufsschule gehört in der Bundesrepublik zu den pädagogischen Institutionen, die in der Bildungspolitik und in der öffentlichen Wahrnehmung minderes Interesse genießen, obwohl sie für einen wesentlichen Teil unserer Jugend – in Kombination mit der betrieblichen Berufsausbildung – dessen Berufskarriere entscheidend mitbestimmt.

Anders als das Gymnasium eröffnen die Berufsschulen für ihre in der Regel pflichtmäßigen Besucher keinen Zugang zu den Hochschulen, finden sich also als eine Bildungsinstitution der Sekundarstufe II berechtigungspolitisch traditionell deprivilegiert. Sie kennzeichnen insofern am deutlichsten die im 19. Jahrhundert politisch gewollte Spaltung des deutschen Bildungswesens – ein bislang nicht beseitigtes Relikt der Klassengesellschaft. Das vorliegende Buch analysiert kritisch am Beispiel der Berufsschule die unheilvolle Spaltung zwischen sogenannten „allgemeinbildenden“ und „berufsbildenden“ Bildungseinrichtungen in Deutschland sowie ihre Ursachen und ihre verschlungene Geschichte. Die Darstellung fragt am Ende nach den Möglichkeiten einer grundlegenden Reform dieser Schule, die durchaus als Kern eines eigenständigen beruflichen Bildungsweges neben dem akademischen bildungspolitisch einen Anknüpfungspunkt bieten könnte. Man muss dies nur politisch wollen!

**Universitätsverlag der TU Berlin**

ISBN 978-3-7983-2628-6 (print)

ISBN 978-3-7983-2629-3 (online)