

Lange, Hermann

## Die Form des Berufs

Harney, Klaus [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten.* Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 11-34. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Lange, Hermann: Die Form des Berufs - In: Harney, Klaus [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten.* Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 11-34 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85086 - DOI: 10.25656/01:8508

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85086>

<https://doi.org/10.25656/01:8508>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

40. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

40. Beiheft

# Beruf und Berufsbildung

Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten

Herausgegeben von Klaus Harney und Heinz-Elmar Tenorth

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1999 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41141

# Inhaltsverzeichnis

KLAUS HARNEY / HEINZ-ELMAR TENORTH Beruf und Berufsbildung – Zur Einleitung in das Beiheft . . . . .	7
<i>Form und Diskurs der Berufsbildung</i>	
HERMANN LANGE Die Form des Berufs . . . . .	11
CHRISTINE MAYER Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem . . . . .	35
FLORIAN KREUTZER Beruf und Gesellschaftsstruktur. Zur reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit in der modernen Gesellschaft . . . . .	61
SYLVIA RAHN Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte . . . . .	85
<i>Steuerung und Reproduktion des Berufsbildungssystems</i>	
ROLF DOBISCHAT / KARL DÜSSELDORFF Transformation der Berufsbildung in den neuen Bundesländern . . . . .	101
JÖRG STENDER Kriterien der individuellen und betrieblichen Ausbildungsbeteiligung. Befunde der Forschung und Konsequenzen für politische Steuerung . . . . .	121
MARTINA WEGGE / HAJO WEBER Steuerung in der Berufsbildung – zwischen Regulation und Deregulation . . . . .	137
URSULA BACKES-GELLNER Zur Notwendigkeit einer öffentlich institutionalisierten Berufsbildung . . . . .	157
FRIEDEMANN STOSS Der Arbeitsmarkt der Berufsbildung. . . . .	171

## *Berufsbildung im internationalen Vergleich*

THOMAS DEISSINGER

Beruflichkeit als Zusammenhang – ein Vergleich mit England . . . . . 189

UTE CLEMENT

Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufs.  
Verständigungsprobleme im globalen Dorf . . . . . 209

## *Berufsbildung im Lebenslauf – zwischen Betrieb, Schule und Weiterbildung*

WALTHER MÜLLER-JENTSCH

Berufsbildung – eine Arena industrieller Beziehungen? . . . . . 233

DIETER EULER

Lernortkooperation in der beruflichen Bildung – Stand und Perspektiven  
aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung . . . . . 249

KLAUS HARNEY / MARKUS WEISCHET / SABINE GESELBRACHT

Der Beruf als Input der Weiterbildung . . . . . 273

DIRK KONIETZKA

Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich . . . . . 289

# Die Form des Berufs

## 1. Die erziehungswissenschaftlichen Wenden der 60er Jahre und der Beruf

In diesem Beitrag geht es darum, den Blick auf *Beruf* als eine grundlegende *Form* zu lenken, eine Form, mit deren Hilfe sich unsere (die deutsche) Gesellschaft über die Ordnung von Arbeit verständigt, eine Form also, mit der sie ihrer Erwerbsarbeit sinnhafte Unterscheidungen aufgibt. Abstrakter formuliert: das Thema meint *Beruf* als eine *Form der gesellschaftlichen Kommunikation*. Die Form des Berufs impliziert, daß es auch andere Formen der Arbeit und der Ausbildung gibt. Der Formbegriff stellt auf die Sichtbarkeit dieser Unterscheidung ab: Mit der Form des Berufs werden Arbeitsvollzüge und Erwerbsverhältnisse dadurch charakterisiert, daß sie innerhalb und außerhalb der Unterscheidung stehen, die der Beruf einführt (LUHMANN 1997, S. 62). Der Formbegriff im LUHMANNschen Sinne stellt außerdem darauf ab, daß genau diese Möglichkeit zu unterscheiden immer wieder hergestellt werden kann (ebenda). Wenn nun eine nationale Gesellschaft via Beruf über Arbeit kommuniziert, hat das natürlich Konsequenzen für die Ordnung dessen, was von dieser Gesellschaft (nicht tautologisch, aber) zirkulär *berufliches* Bildungswesen genannt wird, seit den Jahren des Deutschen Bildungsrates: *Berufsbildungssystem*.

Wir nähern uns dem Thema mit Blick auf den berufspädagogischen Diskurs und konzentrieren uns auf einige Positionen, die uns als entscheidend erscheinen. Dabei ist man gut beraten, nicht nur die jüngste Literatur zu beachten, sondern zumindest hinter die geistes- und sozialwissenschaftlichen Wenden zurückzufragen, an denen Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik in den 60er Jahren teilgenommen haben. Eine solche Rückfrage soll hier unter Gesichtspunkten geschehen, die an die Gedankenwelt und die begrifflichen Hilfen der Gesellschaftstheorie NIKLAS LUHMANNs anknüpfen, für die ja der Systembegriff in einer neuen, funktional auf Probleme bezogenen Fassung zentral ist. Beachtet wird zugleich, daß sich das deutsche Berufsbildungssystem in dem zu Ende gehenden Jahrhundert *entwickelt* hat und das Berufsbildungsgesetz von 1969 keinen Kontinuitätsbruch, aber einen Einschnitt darstellt, den man im Kontext der genannten Wenden sehen muß.

Leitend für eine solche Anknüpfung ist die These, daß LUHMANNs Gesellschaftstheorie für die theoretische Ausschärfung dessen herangezogen werden kann, was die sog. geisteswissenschaftliche Pädagogik gedanklich umtrieb, aber nur in „einheimischer“ (vorsoziologischer) Begrifflichkeit artikulieren konnte. Der Begriff des *Berufs* gehört dazu. Allerdings darf man, wenn man es für

wichtig hält, einen solchen geschichtlich vergleichenden Bezug herzustellen, nicht von der pauschalen Kennzeichnung der Pädagogik vor den Wenden als „Kulturpädagogik“ ausgehen, auch wenn sie sich seit den späten 70er Jahren eingespielt hat (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, S. 17).

Erst recht muß man die von BLANKERTZ entwickelte subjekttheoretische Interpretation im Zuge der ideologiekritisch angeleiteten emanzipatorischen Bildungstheorie hinterfragen. Meine These geht dahin (LANGE 1999; HAHN 1999), daß in einem wichtigen Strang der nach den Wenden als „geisteswissenschaftlich“ zusammengefaßten älteren Pädagogik nicht in subjekttheoretischen, auf „Kultur“ bezogenen Kategorien gedacht wurde, sondern in Kategorien, die man *gesellschaftlich-geschichtlich* verstand. *Geschichtlichkeit* (wenngleich wohl nicht theoretisch zu *Kontingenz* radikalisiert wie bei LUHMANN) und Gesellschaftseinbettung war für die Traditionslinie SCHLEIERMACHER-DILTHEY-FLITNER (1957) (und hier ist unbedingt auch WENIGER (1975) zu nennen), man darf wohl sagen: Existenzbedingung. Denn sie bezogen beides, Geschichtlichkeit und Gesellschaftscharakter, nicht nur auf ihren Gegenstand, den sie Erziehungswirklichkeit nannten, sondern auch auf ihr eigenes wissenschaftliches Verhalten.

Ich stehe nicht an, den frühen – gerade für die Entstehung einer berufspädagogischen Theoriebildung und die Begründung der *Berufsschule* zentral wichtigen – KERSCHENSTEINER diesem Strang des „geisteswissenschaftlichen“ Denkens zuzurechnen. Beim späten KERSCHENSTEINER, der eine „Bildungstheorie“ vorlegt, ist es dann unter dem Einfluß SPRANGERS anders (LANGE 1992). Aber auch noch der Berufspädagoge HEINRICH ABEL, obwohl er 1964 formulierte, daß die „... berufliche Bildungsidee G. KERSCHENSTEINERS und ihre Systematisierung durch E. SPRANGER ... unter Ideologieverdacht geraten“ sei (ABEL 1964, S. 27), ist nicht der ideologiekritisch-emanzipatorischen Wende in ihrer subjekttheoretischen Zuspitzung zuzurechnen, sondern einer Hinwendung zur Erziehungswirklichkeit im Sinne historischer und empirischer Forschung, und zwar ganz im Sinne des oben angesprochenen gesellschaftszugewandten Stranges der älteren Pädagogik. Für sie war Beruf etwas historisch Gewachsenes, Ergebnis gesellschaftlicher Evolution müßte man aus LUHMANN'S Sicht sagen. ABEL (1964, S. 27) stellt dieses Konzept als europäische Tradition dem amerikanischen Denken in Jobs gegenüber. Ein Beispiel also für zwei unterschiedliche *Formen* der Kommunikation über dasselbe gesellschaftliche Problem. Sie sind funktional äquivalent, aber nationalgesellschaftlich nicht ohne weiteres austauschbar. Für sie gilt, was FLITNER (1957, S. 15–18) als den Zusammenhang von „Lebensformen, Praktiken und Erziehungslehren“ beschreibt (LANGE 1999, S. 248).

So ist es nur konsequent, daß ABEL die Befunde seiner empirischen Untersuchungen über das „Berufsproblem“ (ABEL 1963), also das Schwinden des Lebensberufes und die Notwendigkeit, sich auch in der Berufserziehung auf Mobilität einzustellen, im Kontext der Berufs-Semantik verarbeitet. Er „dynamisiert“ den Berufsbegriff, indem er am Konzept eines „beruflichen Bildungsweges“ arbeitet (ABEL 1968), und er „terminiert“ das Berufsverständnis zu einer Rolle neben anderen (der privaten und öffentlichen). „Berufliches Bewußtsein“ aber bestimmt er noch ganz im älteren gesellschaftszugewandten Denkmodus „als die Aufgabe jedes Berufstätigen, zu den sich verändernden

Anforderungen im modernen Arbeitsleben ein menschlich-positives Verhältnis zu gewinnen“ (1963, S. 185). Das ist *piecemeal engineering* im Sinne POPPERS (LANGE 1978, S. 223–225; 1979).

Der entscheidende Bruch mit dieser „hermeneutisch-pragmatischen“ (FLITNER 1957) Denktradition, für die *Beruf* eine „*Lebensform*“ ist, setzt in der Berufspädagogik mit der Kritik ein, die BLANKERTZ (1965a) nicht an ABELS empirischen Befunden, wohl aber an dessen bildungstheoretisch unreflektierter Verarbeitung dieser Befunde übt. Es ist eine radikal subjektbezogen-erkenntnistheoretisch angeleitete Kritik. Sie paßt BLANKERTZ' an KANT und den NEUKANTIANERN ausgerichtete transzendentalphilosophische Position an die damals einsetzende radikale Ideologiekritik an (LANGE 1982), kann also Gesellschaft nur als Gegenstand von Wissenschaft („Erkenntnis“) und Kritik ins Visier nehmen, sich aber nicht selbst als gesellschaftszugehörig reflektieren (MOLLENHAUER 1968, S. 65, eine Passage, auf die sich BLANKERTZ mehrfach beruft, z.B. 1969a, S. 37).

Diese den geisteswissenschaftlich-pragmatischen Ansatz im Namen von Bildungstheorie und Ideologiekritik zurechtweisende Position führt BLANKERTZ (1969a) zu einer Lösung, die den Begriff des Berufs aufgibt und die Wahrheit der klassischen *Berufsbildungstheorie* in einem Begriffspaar aufgehoben sieht, das der SPRANGERSCHEN Zerlegung des Bildungsbegriffs in formale und materiale Bildung entspricht (SPRANGER 1923). Bildung in dieser Sicht ist individuell-menschliche („subjektive“) Form, eine Form, die zeitlos-transzendental begründet erscheint. Sie konkretisiert sich empirisch über die sich geschichtlich wandelnden „Kulturgüter“. Entsprechend treten bei BLANKERTZ „Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen“ (1967) zueinander in ein sozusagen transzendental/empirisches Verhältnis, wie formale und materiale Bildung. BLANKERTZ aktualisiert dieses Verhältnis auf dem Hintergrund der ideologiekritischen Wende und der ABELSCHEN Forschungsergebnisse als das Dual von „Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität“ (1969a, S. 41) und „Beherrschung technischer Prozesse“, eine Beherrschung, die nicht länger via Beruf ihre Form gewinnt, sondern über eine „Theorie der Beherrschung technischer Prozesse“ (1969a, S. 33), den Inbegriff also wissenschaftlich gewonnener Wissensformen. Das Konzept des Schulversuchs „Kollegschule Nordrhein-Westfalen“ wird von BLANKERTZ auf dem Hintergrund dieser Gedankengänge begründet. Die dort vorgesehenen siebzehn Schwerpunkte sind nicht von einer *gesellschaftlichen* Differenzierung her entworfen, sondern analog zur Disziplineinteilung der Wissenschaft.

Der frühe Tod ABELS hat eine Fortsetzung der Kontroverse verhindert. Jedenfalls ist dessen „Replik“ (1965) unbefriedigend, da er die Gemeinsamkeiten seiner Position mit dem gesellschaftsbezogenen Denken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die Differenz seiner und der BLANKERTZSCHEN Auffassung von Ideologiekritik nicht reflektiert. Gleichwohl ist eine entsprechende Lesart der ABELSCHEN Schriften ohne weiteres möglich.

BLANKERTZ hat seine bildungstheoretisch angeleiteten Einwände gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in deren Traditionslinie sein Lehrer WENIGER stand, erst nach ABELS Tod deutlich herausgestellt (BLANKERTZ 1966, S. 73; 1968, S. 104 und 1969b, S. 146 f.). In der Gedächtnisschrift für ERICH WENIGER heißt es: „Die Geschichtlichkeit der Bildung, wie sie in der an DILTHEY

anschließenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik durchgängige Überzeugung ist, faßte WENIGER im Sinne der Geschichtlichkeit des Bildungsbegriffs selbst“. Das aber sei nicht selbstverständlich. Man könne sich „eine Definition der Bildung vorstellen, die ... als formale Bestimmung übergeschichtliche Gültigkeit bewährt“ (1968, S. 105). Der transzendente Hintergrund dieser alternativen Position, die BLANKERTZ einnimmt, wurde oben skizziert. Er läßt BLANKERTZ (1969, S. 17) formulieren, daß sich die „Schwäche“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (und man darf wohl hinzufügen: erst recht einer solchen wie der ABELS) daraus ergab, daß sie „keine legitime vorgängige Position gegenüber Praxis“ beanspruchte und „damit auch grundsätzlich keinen systematischen Ansatzpunkt außerhalb der geschichtlich gewordenen Erziehungswirklichkeit“.

Auf dieser grundsätzlichen Ebene zeigt sich, daß das Recht der ABELSchen Position auf theoretischem Niveau nur darzulegen ist, wenn man den transzendentalen Anspruch BLANKERTZ' auf überzeitliche Gültigkeit seiner subjekttheoretischen Position in Frage und deren gesellschaftstheoretisches Defizit herausstellt. Soweit ich sehe, läßt sich das mit ausgearbeitetem Theorieanspruch mit LUHMANN'S Gesellschaftstheorie leisten, für die der Systembegriff zentral ist, ein Systembegriff allerdings neuer Art, der von der Differenz zu einer überkomplexen Umwelt ausgeht, einer Differenz, die „autopoietisch“ (also vom System selbst) gesetzt und aufrechterhalten wird. Sie kennt keinen gesellschaftsexternen Beobachter. Auch der wissenschaftliche Beobachter muß sich einbeziehen. Auf die Bedeutung dieses Konzepts für Beruf als gesellschaftliche Form soll im nächsten Abschnitt eingegangen werden.

Dieser erste aber läßt sich mit dem Hinweis abrunden, daß sich auf der zeitgeschichtlichen Ebene ABELS Vorgehen des semantisch-konzeptionellen piecemeal engineering als das im Blick auf gesellschaftliche Phänomene adäquatere erwiesen hat. BLANKERTZ' Schüler KUTSCHA weist (1992, S. 541) darauf hin, daß sich die Prognose des Stern-Reports von 1963 („Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei: Heute denkt man nicht mehr in Berufskategorien, heute sucht man einen Job“: zitiert bei BLANKERTZ 1969a, S. 24), auf die sich BLANKERTZ stützte, bis heute nicht bestätigt hat (GREINERT 1993, S. 160). BURKHARD LUTZ, Mitautor des Reports, hat seine Position zum deutschen Facharbeiterkonzept (und damit zu dem ihm zugrundeliegenden Berufs-Konzept) nicht zuletzt mehr dem Eindruck breit angelegter deutsch-französischer Vergleichsstudien, die die nationalen Betriebsorganisationen einbeziehen (LUTZ 1976; 1991) längst geändert; und KUTSCHA (1992, S. 541) urteilt: „Kaum ein Vertreter der neueren Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich der Entberuflichungsthese in der radikalen Zuspitzung des Stern-Reports angeschlossen“. Schließlich sollte auch noch erwähnt werden, daß der von BLANKERTZ bildungstheoretisch auf den Weg gebrachte Schulversuch „Kollegschele NW“ 1998 mit dem berufsbildenden Regelschulwesen zusammengeführt worden ist, und zwar unter der Bezeichnung *Berufskolleg* (VERBÄNDE DER LEHRER AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN NW 1997).

## 2. Beruflichkeit in systemtheoretischer Sicht

Die Rede von Systemen kam im Kontext pädagogischer und bildungspolitischer Kommunikation im Zuge der Wenden der 60er Jahre und der mit ihnen einhergehenden Bildungsreform auf. Man braucht nur die Texte des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES mit dem Gutachten und Plänen im Umkreis des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES zu vergleichen: statt Bildungswesen Bildungssystem, statt Arbeitswelt Beschäftigungssystem, statt Lehrlingswesen Berufsbildungssystem. Der Systembegriff verweist hier natürlich auf Gesellschaft, und viele, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik allein von ihrem anthropologisch-kulturpädagogischen Flügel rezipierten, meinten, ein solcher Gesellschaftsbezug werde erst seit den Wenden der 60er Jahre in der Erziehungswissenschaft beachtet.

1964 taucht im „Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES, das im wesentlichen aus der Feder ABELS stammt, die Wendung „duales System“ auf (z.B. S. 68, auch S. 57). Wie man weiß, hat sie seit den 70er Jahren Schule gemacht, so daß neuerdings die Dualität der „Lernorte“ – auch dies ein Neologismus aus dem Umkreis des Bildungsrats, gemeint sind Betrieb und Schule – als Charakteristikum des deutschen Berufsbildungssystems gilt. Andererseits wird eine solche Charakteristik, die sich auf äußere Strukturmerkmale stützt, mit guten Gründen in Frage gestellt. Der innereuropäische Vergleich hat dafür den Blick geschärft, aber auch sozialgeschichtlich-evolutionär orientierte Überlegungen, auf die wir im dritten Abschnitt eingehen.

Wir wenden uns zunächst den Ergebnissen des Vergleichs der deutschen mit der englischen und französischen Berufsbildung zu, die THOMAS DEISSINGER in seiner 1998 veröffentlichten Habilitationsschrift vorstellt. Sie trägt den Titel „Beruflichkeit als organisierendes Prinzip der deutschen Berufsausbildung“ und führt damit direkt in die Problematik unseres Themas. Interessant ist nämlich, daß DEISSINGER „Beruflichkeit bzw. Berufsförmigkeit“ (S. 128) ausdrücklich als die angemessenere Alternative zur Kennzeichnung der deutschen Berufsausbildung als (duales) *System* einführt, und das mit einer ausführlichen Begründung dieser kategorialen Entscheidung. Angemessener als der *Systembegriff* ist ihm die Kategorie *Berufsförmigkeit* deshalb, weil sie sozusagen aus dem inneren Zusammenhang des zu Charakterisierenden kommt („den Blick von den äußeren Strukturformen der Berufsausbildung auf die ihnen zugrundeliegenden Traditionsparameter lenkt“: S. 128). Im übrigen sei auch bei rein struktureller Betrachtung die Kennzeichnung als „System“ falsch.

Aufmerksamkeit erregt, daß sich DEISSINGER für seine Argumentation an einigen Stellen auf die LUHMANNsche Version der Systemtheorie beruft. Systemtheoretische Hinweise also, um den Systembegriff als unpassend für die deutsche Berufsausbildung abzulehnen! Eine solche Gedankenführung ist zunächst erstaunlich. Geht man nämlich von der LUHMANNschen Theorie aus, muß man annehmen, daß gerade deren System- und Gesellschaftskonzept dem DEISSINGERSchen Verständnis von Berufsförmigkeit als dem „organisierenden Prinzip“ des deutschen Ausbildungswesens begründend beispringen könnte. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß man den Gedankengang LUHMANNS nachvollzieht, wonach die Systeme, mit denen sich seine Theorie befaßt, etwas konkret

Gegebenes sind und sich ihren eigenen kommunikativen Operationen im Medium Sinn verdanken. Sie selbst sind es, die sich („autopoietisch“) via Selektion gegen ihre übermäßig komplexe Umwelt abgrenzen. So gesehen ist das, was DEISSINGER als „organisierendes Prinzip“ anspricht, keineswegs die Alternative zum Systembegriff, sondern Voraussetzung der Systembildung im LUHMANNschen Sinne. „Beruf“ ist, so betrachtet, so etwas wie die „Kontingenzformel“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 58 ff.) des Berufsbildungssystems, die dessen Einheit stiften hilft.

DEISSINGERS Schwierigkeiten mit der systemtheoretischen Erläuterung seiner im übrigen äußerst fruchtbaren These werden verständlich, wenn man verfolgt, wie stark er in seiner Rezeption der Systemtheorie seinem Lehrer ZABECK verpflichtet ist. Er bindet sich an dessen Grundaussage, daß Systeme „nach Prinzipien geordnete Ganzheiten“ sind. Der Begriff System werde „sowohl auf (1) in der Realität existierende Gebilde angewandt als auch auf (2) gedankliche Konstruktionen“ (ZABECK 1980, S. 21). Im Gegensatz zu LUHMANN geht ZABECK nur von der zweiten Bedeutung aus: „Der Systembegriff gehört der Metasprache an“ (S. 22). Ein System ist eine „regulative Idee im Sinne KANTS“, so schließt sich DEISSINGER (S. 97) seinem Lehrer an, jedenfalls im Cantus firmus seines kategorialen Teils: ein erkenntnistheoretisches Instrument zur „kognitiven bzw. funktionalen Ordnung“ des „in der Realität Vorgefundenen“. Es wird dann eingesetzt, wenn „die hohe Komplexität der sozialen Wirklichkeit ... einem streng gefaßten Systembegriff nicht subsumiert werden kann“; und dies sei bei der „sozialen Wirklichkeit, die uns unter berufspädagogischer Fragestellung begegnet“ (ZABECK 1980, S. 21), der Fall.

Von dieser Einlassung her wird verständlich, daß ZABECK und DEISSINGER es ablehnen, das deutsche Berufsausbildungswesen als ein *System* zu charakterisieren, dual hin, dual her. Die Ablehnung hängt mit ihrer erkenntnistheoretisch-analytischen Systemauffassung zusammen: „nach Prinzipien geordnete Ganzheiten“ (s.o.). Wer dieses Ordnungskonzept auf „reale Systeme“ anwendet, kann sich diese nur nach dem Muster des älteren Organisationsbegriffs vorstellen: nach definitiven Vorgaben („regulativen Ideen“) geordnete und gesteuerte Sozialgebilde (LUHMANN 1973, S. 55 ff.). Von dieser Art ist das deutsche Berufsbildungswesen in der Tat nicht, sind im übrigen auch die Qualifikationsvorkehrungen anderer Länder nicht.

Die Differenz zwischen ZABECKS und LUHMANNS Systemverständnis liegt also darin, daß die einheitsstiftende Leistung bei ZABECK von außen kommt, während es sich bei LUHMANN um eine Eigenleistung wirklicher Systeme handelt. Dabei muß man jedoch noch ein zweites sehen. Weder ZABECK noch DEISSINGER reflektieren LUHMANNS Differenzierung sozialer Systeme nach den Systemtypen Interaktion, Organisation und Gesellschaft. Wenn aber das Berufsbildungswesen mit LUHMANNS Theorie als ein (real kommunizierendes) *System* angesehen werden soll, dann ist damit die *Gesellschaftlichkeit* der Berufsbildung angesprochen. Dabei muß man den Gesichtspunkt mitvollziehen, daß sich die moderne Gesellschaft funktional in verschiedene Subsysteme ausdifferenziert hat, die gesamtgesellschaftliche Aufgaben in funktionaler Besonderung wahrnehmen: Wirtschaft, Wissenschaft, Politik, Erziehung und im „Überschneidungsbereich“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 53–58) von Wirtschaft

und Erziehung die Berufserziehung. Um es noch einmal zu betonen: *gesellschaftliche* Subsysteme sind gemeint, nicht Organisationen, welche letztere jeweils bestimmten gesellschaftlichen Funktionssystemen zugehören. Die Wirtschaft kennt Betriebe, die Erziehung Schulen, und das deutsche Berufsbildungssystem kennt die neuerdings „Lernorte“ genannten Organisationen, aber auch das Bundesinstitut für Berufsbildung.

DEISSINGER, so haben wir eingangs herausgestellt, lehnt den Systembegriff ab, weil ihm daran liegt, nicht *äußere Strukturmerkmale* – wie die Dualität der Lernorte oder den Grad staatlicher Regulierung – zum Unterscheidungskriterium zwischen nationalen Ausprägungen beruflicher Qualifikation zu machen, sondern deren *Charakter* (S. 100). Er will sie sozusagen von ihrem sie bewegenden Zentrum her erfassen. Dafür taugt ihm der herkömmliche organisationsanaloge Systembegriff verständlicherweise nicht, und er führt stattdessen die Kategorie „organisierendes Prinzip“ ein. Er kommt zu ihr über die Zwischenstufe von drei unterschiedlichen nationalen „Qualifizierungsstilen“, dem „funktionsorientierten“ für England/Wales, dem „wissenschaftsorientierten“ für Frankreich und dem „berufsorientierten“ für Deutschland. Diese drei Qualifikationsstile bedienen die drei Programmebenen („Dimensionen“ nennt sie DEISSINGER, S. 119 ff.) (A) Sozialisation, Selektion und Allokation, also Vorbereitung auf und Einordnung in die Gesellschaft, (B) ordnungspolitische Rahmung und (C) didaktisch-curriculare Ausrichtung der Qualifikationsprozesse. Dies geschieht also in national je unterschiedlicher Weise, doch so, daß jeweils alle Einrichtungen und Maßnahmen auf den spezifisch nationalen „Stil“ Bezug haben, daß die jeweiligen nationalen Programme auf den drei Ebenen von dort her ihren Sinn bekommen.

Diese Überlegungen also verdichtet DEISSINGER zur Kategorie „organisierendes Prinzip“, doch auch hier ist wieder das Irritierende, daß er diese Kategorie analog zum Systembegriff behandelt, jedenfalls dort, wo er ihn in ZABECKScher Weise wissenschaftstheoretisch erläutert. Es handele sich „um eine Kategorie der Metasprache“, heißt es abermals, die komplexe „Erscheinungen der gesellschaftlich-ökonomischen Wirklichkeit“ (S. 129) zu einem systematischen Zusammenhang ordne. Andererseits finden sich schon in jenem Teil des Buches, der sich mit den kategorialen Grundlagen befaßt (S. 81–131), mancherlei Passagen, die den expliziten wissenschaftstheoretischen Einstieg mit ZABECK widerlegen.

Da liest man z.B., daß es darum gehe, „den Blick von der reinen Struktur- und Funktionsbetrachtung auf das Selbstverständnis gesellschaftlicher Subsysteme zu lenken“; und für einen solchen Blickwinkel könne die Systemtheorie „in ihrer revidierten“, also der LUHMANNschen „Form mit der Kategorie der Selbstreferenz einen Zugang eröffnen“ (S. 104). Wendet man das von DEISSINGER für seinen internationalen Vergleich mit ZABECKS Empfehlung (1980, S. 28) in Anspruch genommene *hermeneutische* Verfahren auf seinen eigenen Text an, muß man sagen: DEISSINGER kann das „organisierende Prinzip“, das seine Argumentation antreibt und im letzten Teil zu beachtlichen Ergebnissen führt, mit ZABECKS Wissenschaftstheorie nicht auf den Punkt bringen. Der Grund ist, daß er die an den Verwendern der Kennzeichnung „duales System“ kritisierte Beschränkung auf die Außenperspektive für die Präsentation seiner eigenen wissenschaftlichen Position beibehält.

Will man etwas von DEISSINGERS Buch lernen, muß man seine kategorialen Einlassungen gegen den Strich lesen, um die ihn eigentlich umtreibende Problemstellung herauszufinden und sich vor allem dem zweiten Teil (S. 133 ff.) zuwenden. Hier nämlich werden die deutschen, englischen und französischen Qualifikationsvorkehrungen de facto als gesellschaftliche Subsysteme behandelt, Systeme also, die *sind* und ihren je eigenen Kommunikationsstil pflegen.

Wenn man denn die *Form des Berufs*, über die in der deutschen Gesellschaft über Qualifikationsprobleme kommuniziert wird, als ein *Prinzip* ansprechen will – und warum eigentlich nicht? –, dann darf man *Prinzip* nicht im Sinne KANTS verstehen, sondern muß es im Sinne MONTESQUIEUS begreifen. Denn das, was DEISSINGER mit seiner Distanzierung vom organisationsanalogen Systembegriff und seinem Abstellen auf die Kategorie „organisierendes Prinzip“ im Sinn hat, ist dieselbe gesellschaftstheoretische Fragestellung, die den großen politischen Denker in seinem Werk „Vom Geist der Gesetze“ bewegt. Bei der Kennzeichnung der unterschiedlichen politischen Verfassungen unterscheidet er nämlich den traditionellen Definitionsmodus nach der Regierungsform (wer herrscht?) von einer Charakterisierung gemäß dem jeweils leitenden „principe“. Zu jeder politischen Außenform gehöre ein eigenes inneres „Prinzip“. Dieses MONTESQUIEUSche Prinzip ist das, was die jeweiligen Bürger bzw. Untertanen dazu bringt, sich so zu verhalten, wie es der jeweiligen Verfassungsform gemäß ist: dem „Geist“ also dieser Verfassung entspricht (MONTESQUIEU 1816 bzw. 1965, Bücher II und III). Für die *Republik* nennt MONTESQUIEU Tugend als ihr Prinzip, für die *Monarchie* *Ehre* und *Furcht* für die *Despotie* („Tugend ist hier nicht nötig, und Ehre wäre gefährlich“: 1965, S. 126). Mir scheint, daß dieser Prinzip-Begriff in die Richtung der LUHMANNschen symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien (LUHMANN 1975; 1984, S. 222 ff. und sonst) weist. *Beruf als Form* gehört in diesen Vorstellungskontext.

### 3. Ideologiekritische Belehrung vs. Sozialgeschichtliche Rekonstruktion: Zur Form des Berufs unter den Gesichtspunkten von Geschichtlichkeit und Entwicklung bzw. Kontingenz und Evolution

Ich rekapituliere: ABEL hat sein pragmatisches Festhalten an der Semantik des Berufs gegenüber BLANKERTZ theoretisch nicht zufriedenstellend begründen können; BLANKERTZ' transzendental-philosophisch angeleitetes Konzept aber hat sich empirisch nicht durchgesetzt: die Form des Berufs zeigt weiterhin gesellschaftliche Wirkung. Sie „lebt“. ABELS Position aber ließe sich, so die hier vertretene These, via LUHMANNs Gesellschaftstheorie auch theoretisch stark machen. Der vorige Abschnitt hat das auf der (wie es bei LUHMANN heißt:) Sachdimension des Sinns zu zeigen versucht, d. h. *systemtheoretisch*. Im folgenden Abschnitt geht es um die *Zeitdimensionen*, also um das, was die FLITNER-Schule *Geschichtlichkeit* nannte. LUHMANN bedient diese Dimension mit *evolutionstheoretischem* Gesichtspunkten und radikalisiert das Problembewußtsein gegenüber dem geisteswissenschaftlichen Verständnis von *Geschichtlichkeit* zur Einsicht in die Unausweichlichkeit von *Kontingenz*. Alles könnte anders sein, weil jeder menschlich-gesellschaftliche Tatbestand sich als das Ergebnis einer Selektion darstellt, und zwar unausweichlich, weil es die Situation

in übermäßig komplexer Umwelt, in der sich jedes System befindet, nicht anders zuläßt.

ABEL hat die berufspädagogische Welt mit diesem Zusammenhang konfrontiert, als er den relativ geschlossenen Gedankenkreis der „klassischen Berufsbildungstheorie“ und das zugehörige Geschichtsbild mit den Ergebnissen seiner sozialhistorischen Forschungen zur Entstehungsgeschichte eben dieser Theorie und des mit ihr verbundenen deutschen Berufsbildungssystems bekanntmachte. Denn seine sozialgeschichtlichen Rückfragen bis zum Jahre 1869 rückten die Kontingenz der im Kaiserreich getroffenen Entscheidung für eine gesetzlich wiederbelebte, am überkommenen handwerklichen Berufskonzept orientierte und der neuinstallierten handwerklichen Selbstverwaltung unterworfenen Berufsausbildung ins Bewußtsein. An den Debatten vor 1897 zwischen den politischen Repräsentanten von Handwerk und Industrie machte er deutlich, daß es auch anders hätte kommen können, wenn die innenpolitischen Konstellationen für die Industriepartei günstiger gewesen wären.

Es ist durchaus zuzugeben, daß ABEL mit diesem auf historische Sozialforschung gegründeten Hinterfragen eine neue Gangart in die Geschichtsauffassung auch des FLITNER/WENIGER-Flügels der geisteswissenschaftlichen Pädagogik brachte, indem er dessen Ausrichtung auf die Erziehungswirklichkeit als Aufforderung zu sozialgeschichtlich-empirischer Forschung verstand. Aber das war keineswegs „positivistisch“ gemeint, und auch das Hinterfragen stand wohl nicht im Vordergrund, sondern die bisher vernachlässigte Präsentation des deutschen Berufsbildungssystems gerade auch in seinem nichtschulischen Kernbereich. Der Blick sollte auf das gelenkt werden, was sich hier unter der Ägide der von Pädagogen nie beachteten Gewerbeordnung seit 1869 ereignet hatte (ABEL 1963, S. 31). „Wie dieses differenzierte deutsche System der gewerblichen Ausbildung und Erziehung im Verlauf der letzten 90 Jahre unter der Industrialisierung sich herausgebildet hat, welchen Triebkräften es seine Entwicklung und derzeitige Gestalt verdankt“ (1963, S. 18) – das der noch weithin bildungsbürgerlich orientierten pädagogischen Öffentlichkeit darzulegen, sah ABEL (Sohn eines Handwerksmeisters) als seine Lebensaufgabe an. Er sei, faßt GROOTHOFF würdigend zusammen, „als Forscher in dem ... Historiker zu sich selbst gekommen“. Mit LUHMANN/SCHORR (1979) könnte man vielleicht sagen, daß es sich um einen Beitrag zur systeminternen Reflexion des Berufsbildungssystems handelt.

Der eigentliche Bruch mit der geisteswissenschaftlichen Tradition der Geschichtszuwendung – und damit der Bruch mit dem tradierten Konnex zum Berufsbegriff – setzt auf historischer Ebene mit ABELS Schüler STRATMANN ein. Das ist um so bemerkenswerter, als STRATMANN zwei handwerkliche Lehren absolviert hat und das ambitiöse sozialhistorische Konzept seines akademischen Lehrers aufnimmt (LANGE 1989) und dieses Programm seit seiner Dissertation (1967) Zug um Zug umsetzt (STRATMANN 1992a und b). Aber diese Umsetzung des ABELSchen Vermächnisses geschieht zunehmend in einem veränderten, nämlich ideologiekritischen, emanzipatorischen Sinne, dessen Positionierung man zwischen BLANKERTZ und MARX vornehmen mußte.

Letzten Endes geht es bei dem Bruch darum, wie die über die Ergebnisse der empirischen Sozialgeschichtsforschung bzw. historischen Sozialwissenschaft (WEHLER 1973; IGGERS 1996) aufbrechende Einsicht in die Geschichtlichkeit al-

ler menschlich-gesellschaftlichen Vorgänge verarbeitet wird. Wie reagiert man auf die Einsicht, daß auf dem ersten Höhepunkt der deutschen Industrialisierung im Hinblick auf den gewerblichen Nachwuchs ausgerechnet mit dem handwerklichen Berufskonzept geantwortet wird? *Die Antwort aus dem Kontext Luhmannschen Denkens lautet: Im Horizont von Komplexität und ausweichlicher Selektivität – also angesichts von Kontingenzenz – ist Anschlußfähigkeit ein zentrales Kriterium für erfolgreiche Entscheidungen. Es war die handwerklich konnotierte Berufsform, die um die Jahrhundertwende anschlussfähig war.* Die nach 1965 zunächst vorherrschende Antwort aber lag im Denkhorizont von MARX, wonach „der Mensch“ die Geschichte macht. So gesehen weisen die Ergebnisse der empirischen Sozialforschung die Veränderbarkeit von Geschichte nach. Letzten Endes steht damit eine evolutionäre gegen eine *am Machen orientierte* Geschichtsauffassung (und ein kommunikationstheoretisches gegen ein handlungstheoretisches Gesellschaftskonzept).

STRATMANN hat in der Wendung zur „Entmythologisierung“ die Möglichkeit gesehen, den durch die empiristische Wende unterbrochenen Neubeginn einer historischen Berufspädagogik wieder aufzunehmen. Er hat das, z.B., am handwerklichen Berufsbegriff vorgeführt (STRATMANN 1975) und den Verlauf der Entwicklung des deutschen Berufsbildungssystems als defizienten Modus des eigentlich Möglichen, als Abweichung vom pädagogisch, d.h. emanzipatorisch eigentlich Gebotenen, präsentiert (insbes. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990). Das entspricht dem eingangs erwähnten BLANKERTZschen Rückgriff auf den frühen MOLLENHAUER.

Diese Zusammenhänge einer berufspädagogischen Historiographie, die eine Geschichte präsentiert, „wie sie eigentlich nie hätte stattfinden dürfen“ (NIPPERDEY 1986, S. 15), sind jüngst von DEISSINGER (1997, S. 31–38) ausführlich behandelt worden. Dort ist auch (S. 45–54) nachzulesen, wie STRATMANNs historische Veröffentlichungen wie ein roter Faden das Urteil durchziehen, „daß die Berufsidee als traditionelle Orientierungsgröße für die Berufserziehung ... nicht länger Gültigkeit beanspruchen kann, weil die ihr normativ vorgegebene Idealisierung von der Wirklichkeit nicht weiter gedeckt“ (S. 49) werde. Für ABEL ist es „gleichsam die Ironie der *Entwicklung* ... , daß die Konturen und Inhalte des deutschen Systems zunächst nicht von den Trägern der Industrialisierung, sondern von vorindustriell-berufsständisch denkenden und handelnden Kräften bestimmt werden“. Doch fügt er im nächsten Satz hinzu: „Die Durchsetzung industrietypischer, lehrgangsmäßiger Ausbildungsformen geschieht ... in den nächsten Stufen der *Entwicklung*“ (ABEL 1963, S. 42); Hervorhebungen HL). Es geht also darum, den Gang der Geschichte nicht hegelianisch – wie STRATMANN (LANGE 1989, S. 382 f.) – auszulegen, sondern als *Entwicklung* zu begreifen. Dabei ist inzwischen zu beachten, daß LUHMANN den Entwicklungsbegriff in einem evolutionstheoretischen Sinne reformuliert hat. Das entspricht der Zuschärfung der geisteswissenschaftlichen *Geschichtlichkeit* zur systemtheoretischen *Kontingenzenz*; und auch in diesem Falle ist zu beachten, daß die Umschrift über eine Differenz hinweg erfolgt. Es ist die Brechung der einheimisch-traditionellen Begrifflichkeit durch die „funktionalistische Beobachterperspektive“ (HARNEY 1987b, S. 185). Sie beobachtet aus der soziologischen Disziplin des Wissenschaftssystems die kommunikativen Operationen im Berufsbildungssystem und achtet dessen Eigenleistung. Beide Sy-

steme aber nimmt sie als gegebene gesellschaftliche Systeme. Der Beobachter bleibt in Gesellschaft (das hat diese Position mit derjenigen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik à la FLITNER gemeinsam und unterscheidet sie von den Positionen à la MARX und BLANKERTZ); aber er beobachtet nicht mit derselben Funktionsperspektive (das unterscheidet sie von der Position FLITNERS), also: nicht einfach Kontinuität, sondern Reformulierung der älteren gesellschafts- und geschichtszugewandten geisteswissenschaftlichen Position, weil diese noch einen vormodernen Gesellschaftsbegriff hat und die funktionale Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft nicht reflektiert. LUHMANN nennt das „soziologische Aufklärung“ (LUHMANN 1970–1995).

Es ist nun faszinierend, nachzuvollziehen, wie KLAUS HARNEY in seinen sozialhistorischen Arbeiten zur Berufspädagogik vom ideologiekritisch aufklärenden Konzept der berufspädagogischen Geschichtsschreibung abweicht und sich der *Entwicklung* des Berufs im Sinne der soziologischen Aufklärung LUHMANNS nähert. Wenn ich es richtig sehe, gelangt er zu LUHMANNS Gesellschaftstheorie über BERGER/LUCKMANN und gewinnt so einen nicht positivistischen Zugang zur „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (BERGER/LUCKMANN 1969). Gewissermaßen selbstverständlich ist dabei, daß diese „Konstruktion“ nicht entlang einer Blaupause erfolgt, sondern eben evolutionär verläuft. Gesellschaftliche Einrichtungen – so auch Nachwuchsförderungssysteme und deren Leitformeln, wie z.B. „Beruf“ – werden nicht *gemacht*, sie *entstehen*. HARNEY greift die bei den Marxisten und innerhalb der emanzipatorischen Berufspädagogik negativ besetzte Einsicht in die „Berufsförmigkeit der Arbeit“ (nach BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 263 schließen sich „Berufsstruktur und demokratische Struktur“ der Tendenz nach aus!) einerseits auf. Aber er wendet diese Einsicht – trotz „1897“ – ins Positive. Die *Form des Berufs* in ihrer konstitutiven Bedeutung für das deutsche System gewerblicher Qualifizierung darzustellen, und zwar als Erfolgsgeschichte im Sinne auch von Modernisierung und Demokratisierung, wird zu einem der zentralen Themen seiner Veröffentlichungen. Insofern sind die beiden Vorträge HARNEYS auf dem 1. und auf dem 5. Berufspädagogisch-historischen Kongreß (HARNEY 1987a und 1996) die Präsentation des Alternativkonzepts zu STRATMANNs Sicht der historischen Zusammenhänge der deutschen Berufspädagogik (LANGE 1989).

Programmatisch deutlich eröffnet wird dieses Alternativprogramm mit einem Aufsatz von HARNEY/TENORTH (1986), in dem es abschließend heißt, daß die Geschichte des dualen Systems als „Niederlagenhistorie“ ihren Gegenstand verfehle, denn „Modernisierung findet *in* solchen Prozessen statt, nicht *gegen* sie“ (S. 108). Den zentralen Hinweis auf Beruf als Form im Sinne eines symbolisch „generalisierten Kommunikationsmittels“, wie es LUHMANN in seiner Gesellschaftstheorie entwickelt hat, findet man 1985 in einem Vortrag HARNEYS zum „Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz“. In anderer Formulierung, meist als Berufs/Betriebs-Differenz, findet sich dieses Theorem in allen einschlägigen Veröffentlichungen HARNEYS. Doch obwohl es inzwischen häufiger zitiert wird, scheint mir die eigentliche theoretische Bedeutung für unser Thema im berufspädagogischen Diskurs noch nicht hinreichend rezipiert. Vielleicht liegt dies daran, daß HARNEY zur Kennzeichnung dieser Differenz Formulierungen wählt, die nicht immer auf Anhieb verständlich sind.

Soviel wird aber bei genauem Lesen deutlich, daß die *Form des Berufs* gesellschaftlich „*universalisiert*“, während der Betrieb partikuläre Gesichtspunkte vertritt. Offensichtlich vollzieht HARNEY mit seinem Theorem, obwohl er das so nicht anspricht, die im vorigen Abschnitt angesprochene Differenz der Sozialsysteme *Gesellschaft* und *Organisation*. Was dort zu dieser Differenz ausgeführt wurde, kann hier nur bekräftigt werden. *Beruf als Form* ist ein *gesellschaftliches* Phänomen: „Der Beruf codiert Qualifikationen für andere als betriebliche Zwecke“ (1985, S. 119). „Der Kontrast zum Betrieb ergibt sich ... aus der gesellschaftlichen Symbolkraft der Berufs- im Unterschied zur Betriebsmitgliedschaft“ (1985, S. 128 A.11). So liest man bei HARNEY, wobei im Sinne der hier herausgestellten systemorientierten Ausschärfung „Berufsmitgliedschaft“ abzuändern wäre in: „Inklusion ins Berufsbildungssystem“. Die Herausstellung und Einschärfung der hier noch einmal in Erinnerung gebrachten Unterscheidung LUHMANNs erscheint mir nötig, damit deutlich wird, warum in gesellschaftlich-evolutionstheoretischen Zusammenhängen ein technizistisches Verständnis von *Konstitution* danebengreift. Bei demjenigen, der *Konstitution* technizistisch versteht, liegt die im vorigen Abschnitt angesprochene Verwechslung eines *gesellschaftlichen* Subsystems mit einer *Organisation* vor. In Gesellschaft einerseits und in einem Betrieb als Organisation andererseits wirken unterschiedliche Systemlogiken.

Hat man sich diese grundlegende Bedeutung des Theorems der Berufs-/Betriebs-Differenz klargemacht und nachvollzogen, daß HARNEY die gesellschaftlich verortete Form des Berufs in einem evolutionären Kontext wirksam sieht, wird seine sich schon seit seiner Dissertation herauschälende Rekonstruktion des deutschen Berufsbildungssystems einleuchtend und nachvollziehbar. Die Herausbildung der spezifischen, am Beruf orientierten Struktur des deutschen Ausbildungssystems ist dem säkularen Prozeß des Übergangs von der frühen Neuzeit mit alteuropäischen Reminiszenzen in die moderne Industriegesellschaft (LANGE 1967; 1992) eingeordnet, greifbar im Prozeß der Ausdifferenzierung der funktionalen Gesellschaftssysteme (s. Abschnitt 2). In diesem säkularen Vorgang findet auch die Ausbildung für den Arbeitsprozeß ihr modernes gesellschaftliches Subsystem.

Es genügt an dieser Stelle, die sozialgeschichtlichen Stadien bzw. Vorgänge anzudeuten, über die man bei HARNEY nachlesen kann: „Auflösung der handwerklichen Identität von Beruf und Betrieb“ (1977, S. 88; 1980 S. 12 f. u.ö.) und damit die Entstehung der Berufs-/Betriebs-Differenz. Die handwerklichen Korporationen, die ja überall weiterbestehen, werden damit im 19. Jahrhundert „funktionsbereinigt“ zum einzigen sozialen Ort und semantischen Kontext, über den ein gesellschaftsallgemeines Konzept für gewerbliche Qualifizierung – eben Beruf – tradiert wird, denn die Industrie entwickelt vorerst kein funktionales Äquivalent. Aus Gründen der gesellschaftlichen Anschlußfähigkeit der handwerklichen Berufsform, ihrer institutionellen Rahmung und des weit über das Handwerk hinausreichenden Gebrauchs seiner Semantik wird am Jahrhundertende dieses handwerkliche Leitbild mit staatlicher Nachhilfe, aber als „Selbstverwaltung“ gesetzlich neu installiert. Das spannungsreiche Verhältnis zwischen Handwerk und Industrie wird zum „dynamisierenden Faktor“ (HARNEY 1987) für die weitere Entwicklung des Berufsbildungssystems, und zwar durch die Adaptierung der Form des Berufs auch für die industrielle

Nachwuchsbildung (und weitere Bereiche des Beschäftigungssystems). Das bedeutet aber andererseits, daß nunmehr das Handwerk seinerseits unter die ingenieurmäßig-schriftlichen Vorgaben der Industrie gerät. Schriftliche Vorgaben ziehen in die Berufsbildung ein (HARNEY 1996): Berufsbilder werden „konstruiert“. Das Berufsbildungsgesetz von 1969 und die Einrichtung des Bundesinstituts für Berufsbildung sind die bisher letzten spektakulären Stufen dieser Entwicklung unter der Ägide der Berufsförmigkeit. Aber schon der Hinweis auf das Neuordnungskonzept für Ausbildungsberufe, das in den 80er Jahren im Metall- und Elektrobereich begann und Vorbildcharakter für andere Berufsfelder gewann, zeigt, daß die Entwicklung im Fluß ist, fast möchte man sagen: trotz der sie anleitenden Berufsform.

Beruf als Form gesellschaftlicher Rahmung von Arbeitskraft, Beruf als symbolisch generalisiertes Medium gesellschaftlicher Kommunikation – akzeptiert man diesen Gesichtspunkt und stellt ihn in sozialgeschichtlich-evolutionärer Perspektive in die Gesamtentwicklung der Arbeitswelt im Zuge der Industrialisierung, fallen einem weitere Formen der institutionell-semantischen Rahmung ein. Ich erwähne hier nur die mannigfachen Ausprägungen der Form des Dienstes in häuslichen und Ordenszusammenhängen und die Form der schulischen/hochschulischen Laufbahnen (HARNEY 1997a, S. 212). „Die fortschreitende Verrechtlichung ... hat die genannten Formen der Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens ... auf zwei Formen konzentriert: auf die Form der schulischen Vermittlung und des schulischen Laufbahnsystems einerseits und des beruflich-korporatistischen Ausbildungssystems andererseits“ (ebd., S. 213). Das ist die heutige Situation; und man muß wohl hinzufügen, daß die zunehmende Bürokratisierung und Verrechtlichung jener Auffassung Vorschub leistet, die sich den *gesellschaftlichen* Charakter dieser Formen nur noch in organisationsanalogen Modellen zurechtlegen kann.

Das Problem dessen, was unter der Bezeichnung „duales System“ firmiert, ist offensichtlich dieses, daß es in seinen beiden Bereichen von zwei unterschiedlichen Formvorstellungen angeleitet wird: Beruf und meritokratische Logik (LUTZ 1991). HARNEYS Konsequenz lautet: „Die betriebliche und die überbetriebliche Ebene“ (gemeint sind der Kammerrahmen und das BIBB) „könnte man als das Berufsbildungssystem im engeren Sinne bezeichnen, während die Berufsschule dem Schulsystem angehört. Im Verhältnis zueinander bilden diese Handlungsebenen kein einheitliches System ...“ (1997a, S. 210). Wir müssen dem, nach unseren bisherigen Ausführungen, zustimmen.

Es ist sicher kein Zufall, daß die von uns entfaltete wissenschaftliche Blickrichtung auf die Innenseite des deutschen Systems (oder besser: dualen Kooperationsbereichs) beruflicher Bildung durch die international vergleichende Perspektive gefördert wurde. Erst die Wahrnehmung alternativer nationaler Lösungen desselben gesellschaftlichen Problems – hier also der Nachwuchsbildung für das Arbeitsleben im Verlauf der Industrialisierung – öffnet den Blick für die Eigenheiten der zuvor für selbstverständlich gehaltenen Gegebenheiten im eigenen Land. Damit rückt aber auch deren Kontingenz in den Blick. Diese Wirkung entspricht also der der Ergebnisse der sozialhistorischen Forschung: das faktisch Vorgefundene steht nunmehr im Licht anderer Möglichkeiten. Aber anders als der sozialgeschichtliche Vergleich im eigennationalen Kontext bietet der internationale Vergleich die Möglichkeit, mit eingetretenen, konkret

nachvollziehbaren Alternativen zu vergleichen. Man sieht, daß nicht jede denkbare Alternative möglich ist, sondern nur gesellschaftlich Anschlußfähiges. Das läßt sich wiederum übertragen auf die sozialgeschichtliche Rekonstruktion der Situation im eigenen Land.

Es muß hier genügen, einige Hinweise auf einschlägige Veröffentlichungen im Bereich internationaler vergleichender Berufspädagogik zu geben. Dabei geht es um solche, die einen systemorientierten Vergleich anstreben und nicht schlicht einen Katalog äußerer Merkmale zu Grunde legen. Insbesondere aber geht es darum, daß unter „formalisierter“ Berufserziehung nicht allein *schulische* Vorkehrungen verstanden werden. In dieser Hinsicht haben einige Veröffentlichungen J. SCHRIEWERS bahnbrechend gewirkt, weil sie im Zusammenhang des Vergleichs deutscher und französischer Berufsbildungsverhältnisse die geschichtliche Entwicklung einbeziehen und auf diese Weise auf die Bedeutung der korporativen Selbstverwaltung für die deutsche Seite stoßen und damit auch die Einbeziehung der betrieblichen Lehre ermöglichen (SCHRIEWER 1986; 1987; DERS./HARNEY 1999). Nebenbei bemerkt, es liegt auf derselben Vergleichsebene, wenn in den 70er Jahren der Betrieb in pädagogischer Perspektive zum „Lernort“ avancierte: im Sinne eines funktionalen Vergleichs relativiert diese Abstraktion den Anspruch der „Schule“, als einzige Institution für ausdifferenziertes Lernen zu gelten (dies im Gegensatz zu STRATMANN/SCHLÖSSER 1990, S. 228 f.).

Hingewiesen sei auch auf Erwägungen zu der Möglichkeit, das deutsche Konzept beruflicher Bildung in einen arabischen Gesellschafts- und Kulturkontext zu übertragen, wie sie I. ODEH (1991) in Zusammenarbeit mit dem Verfasser angestellt hat (S. 216–258). Was dort über die Dimension des „Kulturspezifischen“ im Hinblick auf berufspädagogische Entwicklungshilfe ausgeführt wird, gilt in analoger Weise für die berufsbildungspolitische Debatte innerhalb der EU. Gemeint ist die Auseinandersetzung darüber, wie man sich „Harmonisierung“ unter dem Gesichtspunkt von „Subsidiarität vorzustellen habe. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Entwicklung GREINERTS, der 1975 die deutsche Berufsbildungsgeschichte noch ganz in ideologiekritischer Sicht präsentiert hat. Inzwischen hat er unter dem Eindruck der kritischen Einwände HARNEY/TENORTHS (1986; GREINERT 1990, S. 184) und im Zuge seiner Mitarbeit innerhalb der berufspädagogischen Entwicklungshilfe „eine korrigierte Fassung zu seinem ersten Anlauf einer Typologie von Berufsbildungssystemen von 1988“ (1995, S. 31) vorgelegt. Hierin bezieht er sich auf LUHMANN und dessen Sinnkategorie, lehnt sich dann aber doch an MAX WEBERS Herrschaftssoziologie (S. 31) und dessen anderes Sinn-Konzept an. So kommt er zu den „Regelungsmustern“ *Tradition, Markt* und *Bürokratie*. Das deutsche Berufsbildungswesen muß er dann weiter unter die „Mischtypen“ rechnen und als ein „staatlich flankiertes Marktmodell“ bezeichnen. Es bleibt also bei der schon früher besprochenen (Abschnitt 2) äußeren Kennzeichnung, für deren Inkonsistenzen auf DEISSINGER (1998, S. 116–119) verwiesen werden kann.

Meine hier vorzutragenden Einwände beziehen sich auf einen anderen Punkt, und sie betreffen insofern auch DEISSINGER. Es geht darum, daß GREINERT in Anspruch nimmt, mit der „Kategorie Tradition“ „die historische Dimension des Interpretationsmusters eröffnet“ zu haben. In seinem ersten Versuch (1988) habe er „moderne Ausbildungssysteme ... typologisieren“ wollen,

und das erkläre, warum „die historische Dimension nicht sofort in den Blick geriet“ (S. 33). Nun hat aber GREINERT, wie erwähnt, seine wissenschaftliche Laufbahn mit einer historischen Arbeit begonnen, und uns will scheinen, daß es eben deren ideologiekritischer Ansatz ist, der Geschichte als *Entwicklung* verdrängt. Deshalb ist auch der korrigierte Ansatz im Sinne LUHMANNs oder richtiger: WEBERS noch unzureichend, weil er *Tradition* als *systematische* Kategorie einbringt, sie damit zeitlich stillstellt und *Entwicklung* nicht einzubeziehen vermag. Eben dies scheint uns auch noch das Manko der DEISSINGERSchen Vorgehensweise zu sein, da sie doch ihre Kategorie „organisierendes Prinzip“ an die WEBERSchen Idealtypen anlehnt (und sie im übrigen ja auch der Metasprache zuordnet). Dadurch wird das historische Moment, auf das intensiv und wiederholt verwiesen wird, zu einer bloß systematischen Kategorie. *Entwicklung* ist bei DEISSINGER kein Darstellungsprinzip.

Schließlich ist selbst jener Aufsatz zum Thema „Vom Sinn des Berufs“, den UTE CLEMENT 1996 veröffentlicht hat, und der nach unserem Verständnis LUHMANNs Vorstellungen am nächsten kommt, den man deshalb mit großem Gewinn liest, nicht ganz frei von jenem Problem, zwar zentral auf die Bedeutung der evolutionären Diachronie hinzuweisen („Sinn ist das Kondensat historisch-kultureller Prozesse“: S. 624), die nationalen Kondensate am Ende aber doch synchron zu präsentieren.

#### 4. Überlegungen zur jüngsten Diskussion

Nach dem Versuch, im Zuge einer sozialgeschichtlich orientierten Rekonstruktion der Entwicklung des berufspädagogischen Diskurses zum Thema „Beruf“ die gesellschaftlich-gesellschaftstheoretische Bedeutung dessen herauszuarbeiten, worauf der Terminus „Form des Berufs“ hinweist, wenden wir uns im letzten Abschnitt einigen Aspekten der jüngsten Phase dieses Diskurses zu. Dabei soll auch überlegt werden, wozu denn solcherart sozialgeschichtliche Annäherung und Vergegenwärtigung gut sein könnte.

Die einschlägige Diskussion wird im letzten Jahrzehnt bevorzugt unter dem Stichwort „Zukunft des dualen Systems“ geführt. Dabei ist auffällig, daß nicht länger die – wie immer zu beurteilende – Dualität im Zentrum des Interesses steht, sondern eben der Beruf als Form, als Prinzip, als Medium, als Code (alle diese Umschreibungen finden sich), die Beruflichkeit also, an der sich Erleben und Handeln im deutschen Ausbildungswesen ausrichten, von der sie sich leiten lassen. Dies trifft für alle Positionen zu: ob man im Berufsprinzip einen Vorzug des deutschen Systems mit Zukunftspotential sieht oder geradezu *das* Hemmnis für dessen Modernisierung, Anpassung an die Erfordernisse der Globalisierung und/oder Vereinheitlichungstendenzen in der Europäischen Union. Wenn es um die Beschreibung des Status quo geht, liest man z.B. auch bei LIPSMAYER, in unserem Lande sei immer noch „Beruflichkeit ... das dominante Prinzip nicht nur des Wirtschafts- und Arbeitslebens, sondern auch der darauf bezogenen Bildungs- und Qualifizierungsprozesse ...“ (1998, S. 26). Andererseits ist für ihn das „Konstrukt Beruf“ (S. 25) „zu einem Relikt vergangener Zeiten geworden“ (S. 27). Mit Berufung auf MARX stellt er dem gesellschaftlichen „Konstrukt“ Beruf *Arbeit* als das unmittelbare Verhältnis von Mensch und Na-

tur gegenüber. Von diesem „von allen Gesellschaftsformen unabhängige(n)“ (S. 30, nach einem MARX-Zitat aus dem „Kapital“, 1. Buch 1) Verhältnis sei auszugehen. Doch kann auch LIPSMEIER es bei dieser gesellschaftsfreien Unmittelbarkeit nicht belassen, sondern schlägt als neue Form der Vorbereitung auf Arbeit „eine moderne ganzheitliche Arbeitserziehung“ vor, und zwar als eine „neukentuierte berufliche Bildung“ (S. 38), wie es dann doch wieder heißt.

Analysiert man LIPSMEIERS Text, tritt einem ein bemerkenswertes Amalgam postmarxistischer und pragmatischer Argumente entgegen, die aber eines gemeinsam haben: ihnen geht ein Sensorium für das, was wir bisher im Hinblick auf Gesellschaft und Geschichte entwickelt haben, ab. Unter den pragmatischen Argumenten ist das gewichtigste, daß der Beruf angesichts der Entwicklungen in der Europäischen Union nicht zu halten sei. Uns interessiert, wie solcher Pragmatismus mit dem Nachwirken marxistischer Denkweisen ineins geht. An LIPSMEIERS Text bestätigt sich, daß die Position der radikalen Ideologiekritik in der Spannbreite von MARX bis BLANKERTZ keineswegs erloschen ist. Ich meine ein Denken, das über gesellschaftliche Zusammenhänge entweder gegen Gesellschaft oder an ihr vorbei denkt. Dieses Denken bewegt sich in Natur- und/oder Ideen-Bezügen. Gesellschaft ist ihm Instrument der Entfremdung der Individuen und/oder *Gegenstand* von Forschung und „Konstruktion“. Damit diese Interpretation nachvollziehbar wird, weise ich noch einmal auf die Stelle hin, die LIPSMEIER aus MARX' „Kapital“ zitiert. Danach gebührt *Arbeit* gegenüber *Beruf* deswegen der Vorrang, weil sie „von allen Gesellschaftsformen unabhängig“, also sozusagen als Natur gegeben ist. Diesem Denken entspricht dann auch jene Fußnote, die LIPSMEIER der Feststellung hinzufügt, daß „die Kategorie Berufe angesichts des europäischen Transparenz-Pragmatismus durchgängig nicht mehr zu halten“ sei: „Im übrigen sei darauf verwiesen, daß es erfolgreiche Qualifizierungsmodelle in Industrieländern gibt, die auf die Kategorien Beruf und Bildung ... vollständig verzichten, etwa in Korea“ (S. 29). Des weiteren dienen ihm offensichtlich seine Untersuchungen (1900, 1992), die die Entwicklungsgeschichte von Metall- und Elektroberufen seit dem Ausgang des vorigen Jahrhunderts verfolgen, dazu, Beruf als gesellschaftliches „Konstrukt“ zu betrachten.

Dies bedürfte keiner weiteren Erwähnung, wenn es sich dabei um eine der vielen Metaphern handelte, die den gesellschaftlichen Wandel und die Kontinenz solcher Entwicklungen ansprechen. Aber die Textanalyse hat deutlich werden lassen, daß LIPSMEIERS Denken über gesellschaftliche Zusammenhänge in der Nachfolge des MARXschen Diktums steht, daß alle bisherige Geschichte naturwüchsig abgelaufen sei, daß es aber hinfort darauf ankomme, daß der Mensch sie selber *mache*. Geschichte und gesellschaftliche Einrichtungen sollen also zu Konstruktionsgegenständen der menschlichen Subjekte, der Gattung Mensch – oder wie immer man das Ensemble der Menschen nennt – werden. Eine heutige Variante dieses Denkmodus findet sich in der Einleitung zur G. ROPOHLS „Systemtheorie der Technik“ (1979), die erklärtermaßen einem analytischen Systembegriff (auch von Gesellschaft) folgt; und zwar findet sich diese Variante dort, wo der Verfasser seine „sozialphilosophisch-anthropologische“ Grundposition umreißt. Es heißt: „Wir gehen davon aus, daß die Menschen, wie ihre Geschichte, so auch ihre Technik selber machen ...; auch die technische Entwicklung als Gesamtprozeß ist weder ein übermenschliches

Schicksal noch eine naturwüchsige Selbstbewegung, sondern als Resultat menschlicher Entscheidungen und Handlungen ... zielbewußter Planung, Steuerung und Kontrolle zugänglich“. Die Voraussetzung dafür sieht er „in der technologischen Aufklärung“ (S. 17). Es ist eben diese Position, gegen die LUHMANN sein Konzept der „soziologischen Aufklärung“ stellt. Es gibt kein organisationsanaloges System Gesellschaft (TIEDEMANN 1997, Vorwort v. H. LANGE).

Im übrigen weist auch INGRID LISOP (1996, S. 287) mit Berufung auf die genannten Untersuchungen LIPSMEIERS (1990, 1992) darauf hin, daß Beruf ein „Konstrukt“ sei. Wie LIPSMEIER hält sie im Gefolge MARXschen Denkens dieses Konstrukt der bürgerlichen Gesellschaft für überholt. Doch argumentiert sie nicht technizistisch, sondern zeigt, daß im Umkreis der MARXschen Theorie auch genuin gesellschaftstheoretisches Denken zu finden ist. LISOP kritisiert nämlich an U. BECK (1986; aber auch BECK/BRATER/DAHEIM 1980), daß nach dessen Darlegungen „Vergesellschaftung“ nicht mehr stattfindet „oder nur mehr als Zerfall“ (S. 286). Er versäume es, eine Alternative neuer Vergesellschaftung vorzulegen. LISOP beruft sich für ihre Kritik auf das „Theorem von Freisetzung und Vergesellschaftung“ von NEG/TLUGE (1976), mit dem diese „den historischen Bewegungsprozeß von Gesellschaften als Ganzes wie in einzelnen Teilen als einen der Formgebung und Formaflösung von Institutionen, Organisationen, Wissens- und rechts- und Werbesystemen, Denkmustern, Lebensstilen und Gebräuchen“ beschreiben. „Die Freisetzung ermöglicht eine neue gesellschaftliche Formgebung der freigesetzten Teilelemente als neue Bündelung und Verknotung“ (S. 285).

LISOP wendet diese Überlegungen auf den Beruf als herkömmliche Form von Arbeit in unserer Gesellschaft an und möchte an die Stelle von Beruf, weil überholt, eine neue „Konkreszenz“ setzen, die dem MARXschen Ideal des sich in Arbeit verwirklichenden Menschen entspricht. Was sie hier mit NEG/TLUGE gegen BECK entwickelt, beschreibt – bei genauerer Betrachtung und wenn man einmal das finale Geschichtskonzept von MARX unberücksichtigt läßt – Sozialgeschichte als Evolution und läßt gesellschaftliche Formen aus evolutionärer Entwicklung entstehen bzw. in ihr vergehen. Deshalb ist es erstaunlich, daß Beruf als „Konstrukt“ gekennzeichnet wird, der eigene Vorschlag aber als „eine spezifische Konkreszenz“ (S. 291). Darüber hinaus ist aber auch nicht bedacht, daß es für Neuvorschläge im Umkreis gesellschaftlicher Kommunikation nicht zuletzt um Anschlußfähigkeit geht, und zwar besonders dann, wenn es sich um ein so zentrales Problem handelt wie das, was wir bis heute mit der Berufs-Formel lösen. Noch scheint Beruf anschlufähiger als die komplizierten Umschreibungen LISOPS (und auch LIPSMEIERS).

Interessant ist nun, daß die jüngste Debatte, die um „Organisationsentwicklung“, „lernende Organisation“ und ähnliche Fragestellungen kreist (z.B. GEISSLER 1996) und unter verschiedenen Stichworten die dafür nötige Mitarbeiterpersönlichkeit und ihre Hervorbringungen beschreibt, sich beschreiben läßt als Kombination eines Zusammengehens der Forderungen nach „Entberuflichung“ und nach einer „Neuen Beruflichkeit“ (KUTSCHA 1992). Damit läßt sie sich zunächst als eine Bestätigung des NEG/TLUGE-Theorems deuten. Die starre Form (des bisherigen Berufs) muß einer flexiblen weichen. Doch erscheint es ratsam, sich vor einem abschließenden Urteil noch einmal an HARNEYS Thesen von der Berufs/Betriebs-Differenz zu erinnern, die wir im Sinne

der LUHMANNschen Unterscheidung der Sozialsysteme Gesellschaft und Organisation interpretiert haben. Gelegentlich spricht HARNEY (z.B. 1985) vom Beruf als Umwelt des Betriebes. Diese Wendung erinnert an jene Formulierung LUHMANNs, die bei den Pädagogen so viel Ärger erregt hat: das Konzept der menschlichen Individuen als Umwelt von Gesellschaft (LANGE 1999, S. 254 f.). Diese Positionierung der „personalen Systeme“ ist für LUHMANN die Konsequenz der Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft in funktionale Subsysteme, von denen eines die Wirtschaft (mit ihren Organisationen, den Betrieben) ist.

Akzeptiert man diese LUHMANNsche Darlegung der Emanzipation im Zuge des Umbruchs zur funktional differenzierten Gesellschaft als angemessene Beschreibung des Verhältnisses von „Individuum und Gesellschaft“ in der Moderne, bleibt pädagogisch immer noch zu fragen, was es denn dann bedeute, daß der Beruf eine *gesellschaftliche* Form ist (bezogen auf die Differenz zum Betrieb). Da nämlich Wirtschaft keine Organisation, sondern eines der Vollzugssysteme von Gesellschaft ist, Gesellschaft als Gesamtgesellschaft aber nicht mehr präsent ist, könnte man meinen, daß der Beruf als *gesellschaftliche* Form sich auf Wirtschaft als eines der Vollzugssysteme von Gesellschaft beziehe. Man erfährt, so gesehen, im Beruf das gesellschaftlich Allgemeine in Gestalt der Systemrationalität und der Kommunikationsweisen der Wirtschaft.

So gesehen, wäre HARNEYS These nur ein Hinweis auf die Differenz makro- und mikroökonomischer Gesichtspunkte, und die aktuelle Diskussion um Entberuflichung und Neue Beruflichkeit scheint auf dieses Verständnis hinauszu- laufen, jedenfalls dann, wenn man das im Auge hat, was sich an Überlegungen um das Schlagwort *Schlüsselqualifikationen* rankt. Da geht es sozusagen um die Einlösung pädagogischer Leitbilder (ob um Bildung oder Emanzipation oder Persönlichkeitsentwicklung) entlang der Rationalität des Wirtschaftssystems, eine Rationalität, die durchaus *gesellschaftliche*, also allgemeine Gesichtspunkte für sich in Anspruch nehmen kann und zugleich die für beide Seiten, den Betrieb und die arbeitende Persönlichkeit, nötige Flexibilität und Lernbereitschaft bereitstellt. Gerade auch in wirtschaftspädagogischer Perspektive leuchtet eine solche Argumentation ein. Sie läßt sich nämlich in Verlängerung der über SPRANGER laufenden *kulturpädagogischen* Heranführung der Wirtschaftspädagogik an die Bildungstheorie (REETZ 1999, S. 36 f.), die sich von der berufspädagogischen, soweit es um den frühen KERSCHENSTEINER geht, durchaus unterscheidet (s. Abschnitt 1).

Zum Beispiel benutzt REETZ nur anthropologische Argumente, und die *Berufsform* spielt in seinem Text keine Rolle. Im Grunde wird Anschluß an eine als Persönlichkeitsentwicklung ausgelegte Bildungstheorie gesucht, diese allerdings nicht *gegen*, sondern *in* Gesellschaft verstanden, letztere tritt aber nur als praktische Bewährungs- und Lernsituation in Erscheinung. So gesehen, wird REETZ' Vorwurf an HARNEY nachvollziehbar, daß dieser „mit historischer Gebärde das im Schlüsselqualifikationskonzept angelegte Ziel der Persönlichkeitsentwicklung auf die Betriebspersönlichkeit“ (S. 38) zusammenschnüren lasse. REETZ fühlt sich durch eine solche Interpretation mißverstanden. Auch sein Statement, daß „Tendenzen der Organisationsentwicklung ... bestimmten Ansprüchen des Individuums auf Persönlichkeitsentfaltung“ entgegenkämen und „eine historische Konstellation zu ergeben“ schienen, in der „Qualifikation

und Bildung ... einander bedingende komplementäre Größen“ seien, möchte er offensichtlich nicht als Bestätigung von HARNEYS Trendanalyse verstanden wissen. Hier wird in anthropologisch-didaktischer Perspektive, die in ein unexpliziertes Gesellschaftsverständnis eingebettet ist, an HARNEYS Überlegungen gewissermaßen vorbeiaargumentiert, Überlegungen, die „mit historischer Gebärde“ sozialtheoretisch argumentieren. Zweifellos ist HARNEYS Sprache an einem solchen Vorbeireden nicht unschuldig; aber es gibt da noch einen anderen Punkt, der mir eine wirkliche Auseinandersetzung zu verhindern scheint. Gemeint ist die oben schon angesprochene Ungeklärtheit des *gesellschaftlichen* Status der Berufsform. HARNEY müßte sich explizit der LUHMANN-Analyse stellen und sie sprachlich durchhalten: daß nämlich die in der Moderne aus Gesellschaft in deren Umwelt freigesetzten Individuen Umwelt einer „Gesellschaft“ sind, die sich nur noch als das Ensemble der funktional ausdifferenzierten Gesellschaftssysteme vollzieht. Die aus Gesellschaft freigesetzten Individuen sind seitdem auf die Inklusion in *alle* gesellschaftlichen Funktionssysteme angewiesen (LANGE 1987). Erst wenn diese Perspektive sprachlich durchgehalten wird, kann auch deutlich werden, daß sich die jeweilige Argumentation von HARNEY und REETZ auf verschiedenen Ebenen bewegt.

LUHMANN hat darauf hingewiesen, daß es paradoxerweise die ökologische Kommunikation ist, in der sich Gesellschaft selbst zum Thema macht (taz-Interview vom 21.10.1986), in der es zur „gesamtgesellschaftlichen Reflexion“ (1986, S. 94) kommen kann. Alle Bemühungen im Sinne einer „gesamtgesellschaftlichen Rationalität“ (S. 253) seien auf das Differenzierungsparadox und die Differenzcodierung der Funktionssysteme abzustimmen“ (1986, S. 254 mit Verweis auf LUHMANN 1984, S. 638 ff.). Da nun LUHMANN nicht nur Natur, sondern eben auch die menschlichen Individuen zur Umwelt von Gesellschaft („Gesamtgesellschaft“) rechnet, müßte gerade auch das Thema Individualität/Persönlichkeitsentfaltung Anlaß für eine Reflexion auf die „Differenzcodierung der Funktionssysteme“ (s.o.) sein. Jedenfalls erscheint eine solche Reflexion angesichts der Problematik der freigesetzten personalen Systeme, die doch in *alle* gesellschaftlichen Funktionssysteme inkludiert sein wollen, unausweichlich.

Wenn ich es richtig sehe, spricht der frühe LUHMANN diesen Fragenkreis unter dem von PARSONS übernommenen Stichwort „Institutionalisierung des Individualismus“ an (LUHMANN 1965/1974, S. 49; 1969, S. 401). Dort weist er darauf hin, daß die gesellschaftsabstrakte Konzeption des neuzeitlichen Individualismus „besonders seit DURKHEIMS bahnbrechenden Forschungen über die Notwendigkeit institutioneller Stützen des Individualismus“ (S. 49) überholt sei. Zugleich macht er in einem Beitrag zur „Institutionalisierung“ (1970) deutlich, wie sich das Konzept der Institutionalisierung der persönlichen Freiheit auf dem Wege von der alteuropäischen in die moderne (funktional ausdifferenzierte und mit Organisationen durchzogene) Gesellschaft grundlegend wandelt. Das soll hier nicht im einzelnen nachvollzogen werden, aber ein Zitat erscheint doch nötig. „Freiheit“ in der modernen Gesellschaft müsse „auf doppelte Weise in Institutionen Berücksichtigung finden, nämlich als Kontingenz des moralischen *oder* unmoralischen Handelns ...; und als Freiheit der Teilnahme am institutionalisierten Entscheidungsprozeß des politischen Systems. Beide Aspekte werden bei ARISTOTELES im Begriff der Praxis zusammengefaßt, der

deshalb Ethik und Politik begründet“ (35). Ich ergänze dieses Zitat noch um ein weiteres, in dem es um die Frage geht, wozu denn sozialgeschichtliche Rekonstruktion und sozialgeschichtlicher Vergleich gut ist. Gewiß nicht um etwas, was sowieso nicht geht, also nicht um die Herbeiführung einer Rückkehr zu gesellschaftsstrukturell Überholtem. Wohl aber gilt es, sozialhistorisch vergleichende Rückfragen zu nutzen, um zu sehen, ob die gegenwärtigen Angebote für die Bearbeitung der gesellschaftlichen Probleme den vollen Problemhorizont der älteren Gesellschaftstheorie reflektieren. Dazu also noch einmal LUHMANN: „Die alteuropäische Tradition ist in einer Gesellschaft entstanden, die heute nicht mehr existiert – und zwar weder im Hinblick auf Kommunikationsweisen noch im Hinblick auf Differenzierungsformen. Dennoch bleibt diese Tradition Bestandteil unserer geschichtlichen Überlieferung und in diesem Sinne orientierungsrelevantes Kulturgut. Sie kann nicht absterben – gerade weil sie offensichtlich nicht mehr paßt, gerade weil sie ständig negiert werden *und dafür zur Verfügung stehen muß*“ (LUHMANN 1997, S. 893 f.).

Blickt man nach diesen Zwischenüberlegungen noch einmal auf HARNEYS Berufs/Betriebs-Differenz und ihre sozialgeschichtliche Herleitung der funktionalen Ausdifferenzierung eben nicht nur der alteuropäischen Gesellschaft, sondern auch ihres „privaten“ Pendant, also des „ganzen Hauses“ im Sinne OTTO BRUNNERS, dann gerät in den Blick, daß auch in der modernen Berufsform – von betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten gereinigt und in den Korporationen und ihrer Semantik institutionalisiert – immer auch noch die Nachwirkung des gesamtgesellschaftlichen Verweises steckt. Und drücke sie sich als staatsbürgerlicher Gesichtspunkt noch so zwitterhaft-changierend, noch so „ideologie-verdächtig“ aus (LANGE 1991). Das muß heute im Hinblick auf das „Differenzierungsparadox und die Differenzcodierung der Funktionssysteme“ (s.o.) reformuliert werden. Nur so läßt sich reflektieren, wieso die gesellschaftliche Reflexion als wirtschaftsrational nicht ausreicht, wenn eingeholt werden soll, an welchem (letzten Endes gesellschaftlichen) Problem die bildungstheoretische Reflexion sich abarbeitete.

Ich lese KUTSCHAS (1992) Anmahnung in diesem Sinne. Gemeint ist die Anmahnung, das, was unter der Rubrik „Neue Beruflichkeit“ in die berufspädagogische Kommunikation eingebracht wird – von Schlüsselqualifikationen über Handlungsorientierung bis zu Neuer Ganzheitlichkeit – nicht vorschnell als Substitut für Beruf als gesellschaftliche Form für Arbeit zu nehmen. Ich lese die Anmahnung als Beitrag zur Reflexion der Frage, wie sich angesichts moderner Organisationsentwicklung eine funktional äquivalente Form finden läßt, die das leistet, was der *Beruf* im Zuge der Industrialisierung geleistet hat: die Institutionalisierung der Freiheit der Individuen im Hinblick auf ihren Beitrag zum Sozialprodukt.

Sozialhistorischer Rückvergleich in sozialtheoretischer Perspektive kann da helfen, und zwar vor allem dann, wenn er deutlicher noch als HARNEY den langen Umbruchsprozeß zwischen dem alten und dem modernen Europa reflektiert.

## Literatur

- ABEL, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963.
- DERS.: Berufspädagogik. In: H. GROOTHOFF (Hrsg.): Pädagogik. Das Fischer-Lexikon (Erstausgabe). Bd. 36, Frankfurt a.M. 1964, S. 26–32, 230.
- DERS.: Replik als Versuch einer Standortbestimmung. In: Die berufsbildende Schule 61 (1965), S. 249–252.
- DERS.: Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung, ausgewählt und herausgegeben von K. STRATMANN. Braunschweig 1968.
- DERS./GROOTHOFF, H.H.: Die Berufsschule. Gestalt und Reform. Darmstadt 1959.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- DERS./BRATER, M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek 1980.
- BAETHGE, M.: Berufsprinzip und duale Ausbildung: Von Erfolgsgaranten zum Bremsklotz der Entwicklung? In: W. WITTEWITZ (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Bielefeld 1996, S. 109–124.
- BERGER, P./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1969.
- BLANKERTZ, H.: Berufspädagogik im Mittelraum. Bericht und kritische Anmerkungen zu Heinrich Abels Studie über das Berufsproblem. In: Die berufsbildende Schule 17 (1965), S. 244–249 (a).
- DERS.: Der Deutsche Ausschuss und die Berufsbildung ohne Beruf. In: Die berufsbildende Schule 7 (1965), S. 314–321 (b).
- DERS.: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik 5. Bochum 1966, S. 65–78.
- DERS.: Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 63 (1967), S. 408–422.
- DERS.: Bildungsbegriff. In: I. DAHMER/W. KLAFFI (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968, S. 103–113.
- DERS.: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: DERS. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Neue pädagogische Bemühungen. Bd. 29, 3. Aufl., Essen 1969, S. 23–41 (a).
- DERS.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969 (b).
- CLEMENT, U.: Vom Sinn beruflicher Bildung. In: ZBW 92 (1996), S. 617–626.
- DEISSINGER, Th.: Beruflichkeit als organisierendes Prinzip der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben 1998.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT. SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen. Empfehlungen und Gutachten. Folge 7/8. Stuttgart 1964, S. 51–154.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957.
- GEISSLER, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim 1996.
- GEISSLER, K. u.a. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongress. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung. H. 13, Berlin/Bonn 1992.
- GREINERT, W.-D.: Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten. Hannover 1975.
- DERS.: Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule 40 (1968), S. 145–156.
- DERS.: Fortbildungsschulpolitik im Deutschen Kaiserreich. Die wichtigen Jahre 1895 bis 1914. In: I. LISOP u.a. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. 2. Berufspädagogisch-historischer Kongress 4.–6. Okt. 1869 in Frankfurt a.M. (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 7, hrsg. v. BiBB). Berlin/Bonn 1990, S. 177–192.
- DERS.: Das deutsche System der Berufsausbildung. Baden-Baden 1993.
- DERS.: Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition-Markt-Bürokratie. In: BWP 24 (1995) 5, S. 31–35.
- GROOTHOFF, H.H.: Heinrich Abel. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 62 (1966), S. 881–887.
- HAHN, A.: Die Systemtheorie Wilhelm Diltheys. In: Berliner Journal für Soziologie 9 (1999), S. 5–24.
- HARNEY, K.: Beruf. In: WILLMANN-INSTITUT (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. Bd. 1, Freiburg/Basel/Wien 1977, S. 87–90.

- DERS.: Die preußische Fortbildungsschule. Frankfurt a.M. 1980 (a).
- DERS.: Zur Systemfindung beruflicher Schulen. In: ZBW 76 (1980), S. 563–570 (b).
- DERS.: Zum Verhältnis von Berufspädagogik und Systemtheorie am Beispiel eines Versuchs von Jürgen Zabeck. In: ZBW 77 (1981), S. 779–784.
- DERS.: Der Beruf als Umwelt des Betriebes. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Krefeld 1985, S. 118–130.
- DERS.: Die Beziehung zwischen Handwerk und Industrie als dynamisierender Faktor in der Entstehung des Berufsbildungssystems: Wechselwirkungen zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Strukturbildung am Beispiel des Hüttenfachtarbeiters. In: W.-D.GREINERT u.a. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Kongreßbericht (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 6, hrsg. v. BiBB) Berlin/Bonn 1987, S. 73–101 (a).
- DERS.: Kritische Theorie als Bestandteil berufspädagogischer Selbstformierung im Wissenschaftssystem. In: F.H. PAFFRATH (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim 1987, S. 171–191 (b).
- DERS.: Arbeit, Lernen, Berufsausdifferenzierung – Anmerkungen zum Wandel des parasitären Status traditioneller Industrieausbildung. In: ders./PÄTZOLD 1990, S. 99–110.
- DERS.: Zum Beginn von Anfang und Ende: Tradition und Kontingenz der Berufsausbildung am Beispiel schwerindustrieller Betriebsformen. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1990, S. 206–227.
- DERS.: Industrialisierungsgeschichte als Berufsbildungsgeschichte. Der Einzug der Schrift in die Berufsbildung: zur Transformation von Beruf und Berufsbildung seit 1845. In: W.-D. GREINERT u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und sozialer Wandel. 5. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 4.–6. Okt. 1995 in Bochum, Bd. 1, Bielefeld 1996, S. 37–56.
- DERS.: Geschichte der beruflichen Bildung. In: ders./H.H. KRÜGER (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 209–245 (a).
- DERS.: Der Beitrag der historischen Berufsbildungsforschung zur Berufspädagogik als Wissensform. Zur Erinnerung an Karlwilhelm Stratmann. In: ZBW 93 (1997), S. 227–241 (b).
- DERS./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Beruf. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a.M. 1990.
- DERS./TENORTH, H.-E.: Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis – Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen bis 1914. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 91–113.
- HEIMANN, K.: Berufsbildungsinstitut will das Berufskonzept aufgeben – BiBB-Forschung zerstört Grundlagen des beruflichen Bildungssystems. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1994, H. 2, S. 27.
- IGGERS, G.G.: Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. 2. Aufl., Göttingen 1996.
- KUTSCHA, G.: Entberuflichung und Neue Beruflichkeit – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: ZBW 88 (1992), S. 535–548.
- LANGE, H.: Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens. Weinheim/Berlin 1967.
- DERS.: Der Erfahrungsbegriff der Erziehungswissenschaft. In: W. BRAND/D. BRINKMANN (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Ludwig Kiehn zum 75. Geburtstag. Hamburg 1978, S. 211–248.
- DERS.: Ein dogmatischer Rückfall hinter Popper. Zu Wolfgang Brezinkas Neufassung seiner Metatheorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 403–422.
- DERS.: Das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. In: ZBW 78 (1982), S. 733–748.
- DERS.: Überlegungen zum geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff im Hinblick auf Luhmanns Gesellschaftstheorie. In: OELKERS/TENORTH 1987, S. 304–329.
- DERS.: Rezension „GREINERT, W.-D./HANF, G./SCHMIDT, H./STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufsbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Berlin/Bonn 1987“. In: ZBW 85 (1989), S. 372–384.
- DERS.: Das Verhältnis von Pädagogik und Politik in historisch-systematischer Perspektive. In: K. GEISSLER u.a. 1992, S. 41–75.
- DERS.: Von Wilhelm Flitner zu Niklas Luhmann. Überlegungen zu den sozialtheoretischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 245–260.
- LEMPERT, W.: Beruf als Politikum (Rez. BECK/BRATER/DAHEIM 1980). In: ZBW 77 (1981), S. 519–531.

- LIPSMAYER, A.: Berufsverwandtschaften und Berufsgeschichte von Metallberufen seit 1877. In: HARNEY/PÄTZOLD 1990, S. 111–134.
- DERS.: Hat die berufliche Bildung eine Zukunft? In: Die berufsbildende Schule 48 (1996), S. 299–308.
- DERS.: Vom Wert des Berufes. Eine berufspädagogische Positionsbestimmung. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen. Landesverband Schleswig-Holstein u.a. (Hrsg.): Der Wert des Berufes. 2. Schleswig-Holsteinischer Berufsschultag 7. Mai 1998. Kiel 1998, S. 25–41.
- LISOP, I.: Neue Beruflichkeit. Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen im Prozeß betrieblicher Veränderungen. In: H. GEISSLER (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim 1996, S. 285–300.
- LUHMANN, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde., Frankfurt a.M. 1997.
- DERS.: Einführende Bemerkungen zu einer Theorie symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien. In: ders.: Soziologische Aufklärung 2. Opladen 1975, S. 170–192.
- DERS.: Gesellschaftliche Organisation. In: TH. ELLWEIN u.a. (Hrsg.): Erziehungswiss. Handbuch. Bd. I, Berlin 1969, S. 387–407.
- DERS.: Grundrechte als Institution. 2. Aufl., Berlin 1974.
- DERS.: Institutionalisierung – Funktion und Mechanismus im sozialen System der Gesellschaft. In: H. SCHELSKY (Hrsg.): Zur Theorie der Institution. Düsseldorf 1970, S. 27–41.
- DERS.: Ökologische Kommunikation. Opladen 1986.
- DERS.: Soziale Systeme. Frankfurt a.M. 1984.
- DERS.: Soziologische Aufklärung. 6 Bde., Opladen 1970, 1975, 1981, 1987, 1988, 1995.
- DERS.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt a.M. 1973.
- DERS./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUTZ, B.: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: H.G. MENDIUS u.a. (Hrsg.): Betrieb-Arbeitsmarkt-Qualifikation. Frankfurt a.M. 1976, S. 83–151.
- DERS.: Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin 1991, S. 27–36.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- MONTESQUIEU, CH. S.: De l'esprit des lois. 5 Bde., Paris 1816 (zuerst 1748).
- DERS.: Vom Geist der Gesetze. Eingel., ausgew. u. übers. v. K. WEIGAND. Stuttgart 1965.
- NEGT, O./KLUGE, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt a.M. 1976.
- NIPPERDEY, T.: Nachdenken über die deutsche Geschichte. 2. Aufl., München 1986.
- ODEH, I.: Berufliche Bildung für die arabische Bevölkerung in Israel. Darstellung, Analyse und ein weiterführendes Modell. (Diss. Hamburg) Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1991.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987.
- REETZ, L.: Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: R. ARNOLD (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Hohengehren 1999, S. 35–52.
- SCHRIEWER, J.: Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 69–90.
- DERS.: Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung. In: OELKERS/TENORTH 1987, S. 66–91.
- DERS./HARNEY, K.: „Beruflichkeit versus culture technique“. Contribution a la sémantique du travail en France et en Allemagne. In: B. ZIMMERMANN/C. DIDRY/P. WAGNER u.a. (Hrsg.): Le travail et la nation. Histoire croisée de la France et de l'Allemagne. Paris 1999, S. 107–146.
- SPRANGER, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: A. KÜHNE (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 1. Aufl., Leipzig o.J. (1923), S. 24–38.
- STRATMANN, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- DERS.: Historische Pädagogik als Mittel der Entmythologisierung – dargestellt am Beispiel des Berufsbegriffs. In: J. BLASZ (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. H.-H. Groothoff zum 65. Geburtstag. Hannover 1975, S. 304–322.
- DERS.: Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: ZBW 84 (1988), S. 579–599.
- DERS.: Zeit der Gärung und Zersetzung. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim 1992 (a).
- DERS.: Zur Einführung in das Thema der AG 3. In: K. GEISSLER u.a. 1992, S. 323–327 (b).
- DERS./SCHLÖSSER, M.: Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a.M. 1990.
- TIEDEMANN, H.: Technik als gesellschaftliches Phänomen. Ein Vergleich von Ropohl und Luh-

- mann im Hinblick auf die ökologische Fragestellung im Technikunterricht. Frankfurt a.M./Berlin/New York/Paris/Wien 1997.
- VERBÄNDE DER LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN IN NW (Hrsg.): Duale Ausbildung im Berufskolleg. Sonderheft der Verbandszeitschrift „Die kaufmännische Schule“. O.O., o.J. (1997).
- WEHLER, H.-U.: Geschichte als historische Sozialwissenschaft. Frankfurt a.M. 1973.
- WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Mit einer Bibliographie von Bernhard und Helga Schwenk. Ausgewählt und mit einer editorischen Notiz versehen von Bruno Schonig. Weinheim/Basel 1975.
- ZABECK, J.: Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: H. HEID/W. LEMPERT/DERS. (Hrsg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. ZBW, Beiheft 1, Wiesbaden 1980, S. 21–33.
- ZAHN, E.: Professionalisierte Arbeit und politische Praxis. Zur berufspädagogischen Bedeutung der berufssoziologischen Analyse von Ulrich Beck, Michael Brater und Hansjürgen Daheim. In: ZBW 78 (1982), S. 428–439.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Hermann Lange, Moltkeallee 12, 22926 Ahrensburg