pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bohlinger, Sandra [Hrsg.]; Müller, Christian [Hrsg.]

Beiträge zur historischen Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung. Festschrift für Dieter Grottker zum 70. Geburtstag

Bielefeld : wbv Publikation 2024, 306 S.

Quellenangabe/ Reference:
Bohlinger, Sandra [Hrsg.]; Müller, Christian [Hrsg.]: Beiträge zur historischen Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung. Festschrift für Dieter Grottker zum 70. Geburtstag. Bielefeld : wbv Publikation 2024, 306 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335996 - DOI: 10.25656/01:33599; 10.3278/9783763974665

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335996
https://doi.org/10.25656/01:33599

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

http://www.wbv.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

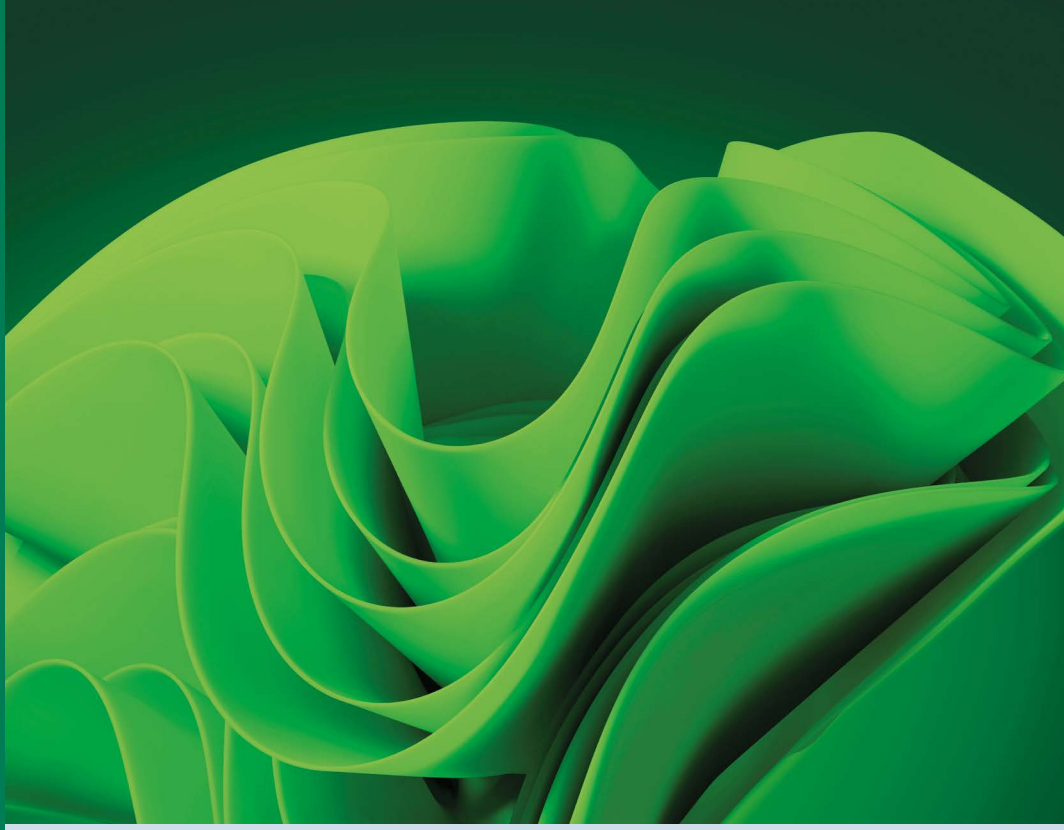
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Sandra Bohlinger, Christian Müller (Hg.)



Beiträge zur historischen Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung

Festschrift für Dieter Grottker zum 70. Geburtstag

wbv

Sandra Bohlinger, Christian Müller (Hg.)

Beiträge zur historischen Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung

Festschrift für Dieter Grottker zum 70. Geburtstag

wbv

Die Produktionskosten für diese Publikation wurden vom Open Access Publikationsfonds der Sächsischen Landesbibliothek, Staats- und Universitätsbibliothek gefördert.

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

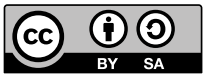
Umschlaggrafik:
istock.com/Kumer

ISBN Print: 978-3-7639-7465-8
ISBN E-Book: 978-3-7639-7466-5
DOI: 10.3278/9783763974665

Printed in Germany

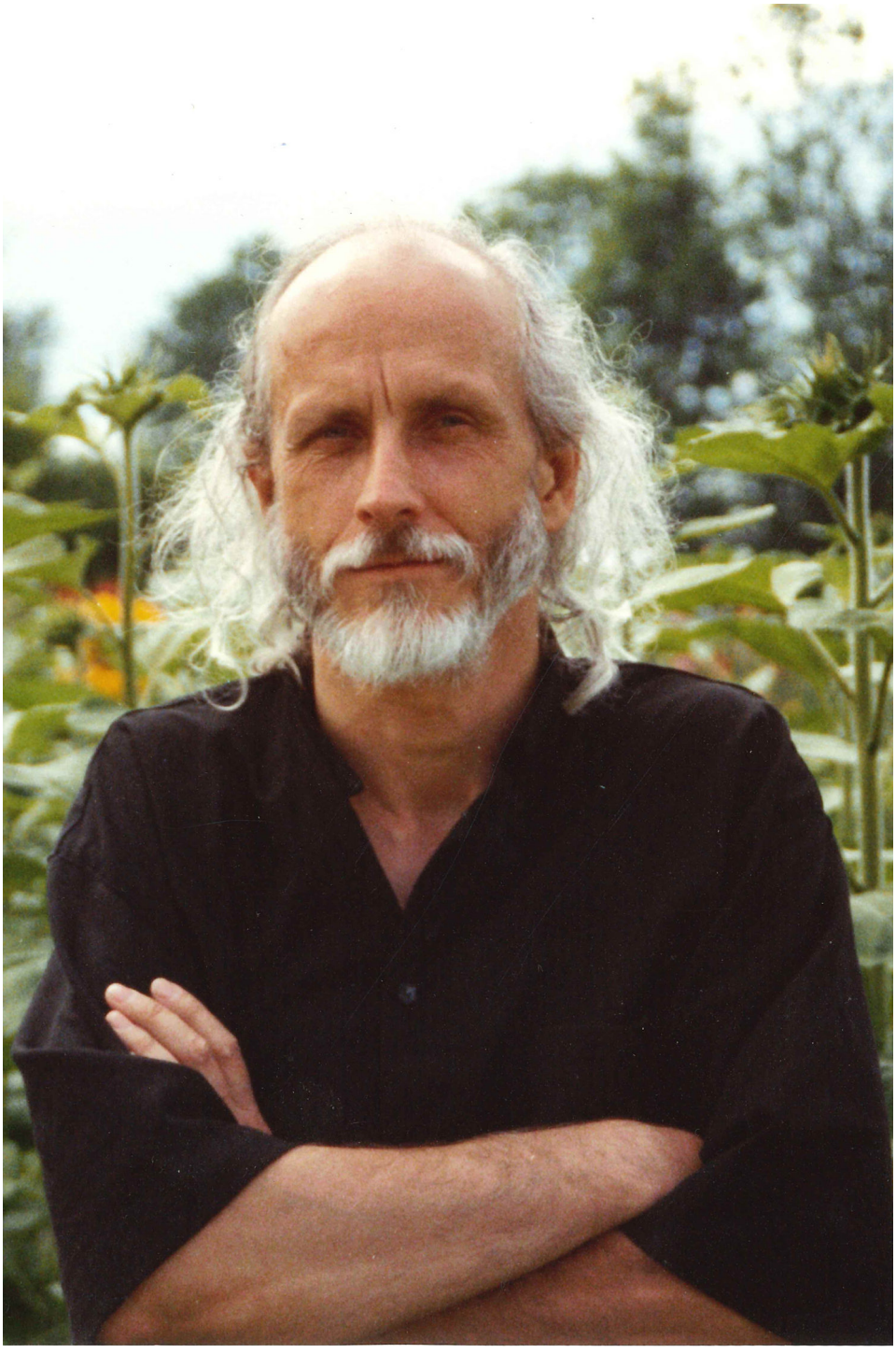
Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

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



Inhalt

Sandra Bohlinger & Christian Müller
Editorial 7

Abschnitt 1: Disziplinäre Bedeutung der historischen Berufspädagogik 17

Volkmar Herkner
Zur historisch-systematischen Berufspädagogik als Fundament einer zukunftsfähigen Berufsbildungswissenschaft 19

Abschnitt 2: Ausgewählte Epochen und historische Entwicklungen 33

Dieter Münk
Betriebserziehung im Dritten Reich 35

Karl Düsseldorff & Dieter Grottker
„Die Welt von gestern" 55

Antonius Lipsmeier
Arbeitsprozessorientierung – eine neuere Innovation in der beruflichen Bildung mit langer Vorgeschichte 77

Friedhelm Schütte
„Zweiter Bildungsweg" – Initiative für soziale Mobilität und Bildungsreform (1952–1969) 81

Abschnitt 3: Gegenwart und Perspektiven der Berufsbildung 95

Ina Krause
Das duale Modell der Berufsbildung im Strukturwandel 97

Dieter Hölterhoff
Berufsausbildung – Leerstellen und Perspektiven 117

Manuela Liebig & Marcel Schweder
Wozu Berufspädagogik im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen? Ein lockerer Diskurs in irritabler Absicht 135

Abschnitt 4: Einblicke in historisch-vergleichende Analysen 149

Thomas Deißinger
The „V word", the „T word" and the „A word" – ein komparativer und historischer Blick auf das Wertigkeitsproblem beruflicher Bildung 151

Anna Stytsenko
Berufliche Bildung in Kirgisistan: Einblick in die Vergangenheit und Gegenwart . . 179

Abschnitt 5: Schnittmengen und Felder der (historischen) Berufsbildungsforschung 193

Anne Bieß
Auf den Spuren der beruflichen (Weiter-)Bildung in der Volkshochschullandschaft – Einblicke in die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Volkshochschularbeit in Deutschland 195

Christian Müller
Die Entscheidungshandlung in der Nussschale. Zur jüngeren Rezeptionsgeschichte von Entscheidung und Organisation in der Berufsbildungsforschung 211

Alina Praun
Zum Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft – die Geschichte der Wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland 227

Hans Gängler
Terminologische Turbulenzen 243

Hoang Long Nguyen & Sandra Bohlinger
Qualifikationen in der betrieblichen Sozialberatung – Geschichte, Forschungsbefunde und Perspektiven 277

Abschnitt 6: Anstelle eines Nachworts 293

Sylvia Hermsdorf-Drobny
Eine Institution 295

Schriften von Dieter Grottker 297

Autorinnen- und Autorenverzeichnis 305

Editorial

Sandra Bohlinger & Christian Müller

Diese Festschrift ist Dieter Grottker zum 70. Geburtstag gewidmet. Als Vertreter der historisch-systematischen Berufspädagogik hat er weit über sein Lehrgebiet hinaus Generationen von Studierenden nicht nur für diese Thematik begeistert und hat sich mit Kolleginnen und Kollegen fachlich ausgetauscht, sondern ist mit ihnen immer wieder in einen (er-)kenntnisreichen und bereichernden Diskurs getreten. Bei zahllosen informellen und formalen Anlässen hat Dieter Grottker sein Gegenüber dazu inspiriert, über eigene Standpunkte nachzudenken und Vieles in einem anderen und zumeist breiteren Kontext zu sehen und verorten zu können. Statt Werk und Wirken chronologisch und vollständig zu beleuchten, wollen wir eher skizzenartig sein Schaffen in Forschung und Lehre darstellen und einen Überblick über die Beiträge jener Personen geben, mit denen er im Austausch steht.

Wissenschaftliche Verortung des Werkes von Dieter Grottker…

Vor rund 25 Jahren hielten van Buer und Kell fest, dass die historische Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „quantitativ nur eine untergeordnete Rolle“ spielt (van Buer & Kell 2000, S. 63). Sechs Jahre später gelangten Wahle und Pätzold (2006, S. 186) zu dem Schluss, dass „[d]er aktuelle Stand der Historischen Berufsbildungsforschung […] trotz ihrer Produktivität und entgegen unbestreitbaren Erfolgen relativ unbefriedigend [ist]. Ihr Nutzen wird in jüngerer Zeit nicht immer gesehen, ihre Arbeitsergebnisse in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht hinreichend genug kommuniziert. Berufsbildungsgeschichte scheint nicht gut in die heutige berufspädagogische Forschungslandschaft zu passen“. 2019 konstatierten Büchter et al. (2019, S. 1) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein nach wie vor geringes Verlangen danach, die eigene Geschichte unter dem Aspekt der „disziplinären Identitätsbildung“ (ebd.) so aufzuarbeiten, dass der historischen Forschung dabei ein prominenter Beitrag zugesprochen würde. Nur wenig später formulierte Kaiser noch drastischer: „Eine Aufgabe etablierter wissenschaftlicher Disziplinen ist es, sich ihrer Grundlagen zu vergewissern. […] In der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) erfolgt diese Selbstvergewisserung sporadisch. Ebenso selten erfolgt die Auseinandersetzung mit der Geschichte beruflicher Bildung innerhalb der BWP“ (Kaiser 2020, S. 13).

Neben der schwierigen Differenzierung zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik einerseits und der Berufsbildungsforschung anderseits[1] geht aus diesen Feststellungen deutlich hervor, dass die historische Berufsbildungsforschung respektive Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Thematik ist, der zwar Bedeutsamkeit zugeschrieben wird, die aber in entsprechenden Forschungsansätzen und -studien bzgl. ihrer Realisierung eher zurückhaltende Beachtung findet. Das spiegelt sich auch im Basiscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wider. Hier wird im Bachelorstudiengang ein Gesamtanteil von 10 % den Theorien, der Organisation sowie den Strukturen beruflicher Bildung eingeräumt, darunter als Unterpunkt der „ausgewählte[n] Probleme der beruflichen Bildung" neben Theorien, Organisation, Qualität etc. eben auch der Geschichte sowie im Masterstudiengang als Unterpunkt der „vertiefte[n] Fragen und Probleme der Berufsbildung" mit einem Gesamtanteil von 15 % neben u. a. den Theorien, dem Management der beruflichen Bildung oder der Politik ebenfalls der Geschichte (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE 2014, S. 11).

Für das scheinbar abnehmende Interesse an der Geschichte der Berufsbildung – worauf der Jubilar immer wieder hingewiesen hat – hat sich auch die innere Ausrichtung der historischen Berufsbildungsforschung im Laufe der Jahre gewandelt. Ähnlich wie bei der historischen Bildungsforschung im Allgemeinen stehen bei der berufsbildungsbezogenen historischen Forschung mittlerweile weniger Fragen danach im Vordergrund, an welchen Persönlichkeiten die Disziplin sich orientiert als vielmehr das Verständnis der zentralen Ideen- und Sozialgeschichte, die sich denn auch in den einschlägigen Curricula der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und verwandter Fächer an den jeweiligen Standorten niederschlägt. Ein Beispiel dafür betrifft wiederum den Jubilar direkt, der mehrfach am Standort Dresden im Masterstudiengang Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung die „Sozial- und Ideengeschichte" als Lehrveranstaltung übernommen hat.

Dieses scheinbar nachlassende Interesse an historischer Berufsbildungsforschung verkennt ihre Gegenwartsbedeutung. Anders formuliert: Gegenwart ist bekanntlich ohne Geschichtskenntnis (und -verständnis) nicht verstehbar; die historische Berufsbildungsforschung hat insofern die Rolle einer „Lehrmeisterin, oder besser: die Funktion als Verstehens- und Interpretationshilfe aktueller Probleme" (Pätzold & Wahle 2005, S. 193 f.). Um es mit den Worten der Person zu formulieren, die mit diesem Band geehrt werden soll: „Geschichtliches Wissen ist Grundlage historischer Urteilsfähigkeit: Wer Berufsbildung als Lebensberuf wählt, muss ein Vorverständnis der Geistes- und Sozialgeschichte beruflicher Bildung besitzen" (Grottker 2020, S. 41).

Dieses Verstehen und Verständnis können sich dabei auf drei Aspekte beziehen, nämlich

- auf das Verständnis (und der Kenntnis) der Chronologie historischer Prozesse,
- der historischen Entwicklung beruflicher Bildung und ihrer Institutionen sowie

1 Zum Verhältnis zwischen Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung siehe z. B. Lipsmeier (2006, S. 19). Zum Verhältnis zwischen Berufsbildungsforschung und *historisch-vergleichender* Berufs- und Wirtschaftspädagogik vgl. ausführlicher Deißinger 2022, S. 96, der Letztere als Teil der deutschen Berufsbildungsforschung definiert.

- auf ein Verstehen der dazugehörigen berufs- und wirtschaftspädagogisch relevanten Begriffe und Theorien.

Alle drei Punkte dienen letztlich dazu, Berufsbildungstraditionen nicht nur zu verstehen, sondern auch zu legitimieren, Wissensbestände faktenbasiert zu erweitern und zu verifizieren und so letztlich mittels „eine[r] theoriebegründete[n] sowie ideologiekritische[n] Funktion als angemessene Distanz zu Tradierung von Ausbildung und Legitimierung von Sozialisationsmechanismen“ zur Fortschreibung der Geschichte und der Geschichtsschreibung zu gelangen (Grottker 2020a, S. 42).

Wenn in einschlägigen Werken (z. B. Rauner 2006) eine so verstandene historische Auseinandersetzung mit Berufsbildungsforschung erfolgt, dann werden dabei üblicherweise alle drei oben genannte Aspekte in den Blick genommen, so etwa auch bei Lipsmeier, wenn dieser zwischen einer frühen vorindustriellen Berufsbildungsforschung, einer Berufsbildungsforschung in der Phase der Industrialisierung, einer Berufsbildungsforschung in der postindustriellen Phase, einer Phase der Differenzierung, Etablierung und Institutionalisierung der Berufsbildungsforschung seit 1969 differenziert (Lipsmeier 2006, S. 20) und dabei gleichermaßen auf die Chronologie der Prozesse und auch auf die damit verbundenen zentralen Begrifflichkeiten verweist. Das spiegelt sich aber auch im Werk von Dieter Grottker selbst wider. Wie sehr die drei Funktionen der Geschichtsschreibung (in der historisch-systematischen Berufsbildungsforschung) miteinander verzahnt sind, das zeigt sich in seinem gesamten Werk und oft in präzisen Beobachtungen, die weit über fachwissenschaftliche Feststellungen und -setzungen hinausreichen, wenn er etwa im Kontext der Gleichwertigkeitsdebatte feststellt: „Mut hat, wer sich nicht scheut, das Ungewöhnliche zu wagen. In einer Welt zunehmender Mittelmäßigkeit zeugt es von Mut, sich einer lebenslangen Bildung zu widmen“ (Grottker 2022, S. 164) oder in einem Beitrag zu Beruf und Bildung im Werk von Max Weber sich zu verstehender Religionssoziologie, verstehender Herrschaftssoziologie, verstehender Wirtschaftssoziologie und verstehender Biographieforschung (Grottker 2020b, S. 4) äußert und alle vier im Kontext der Berufssoziologie verortet. Weber selbst hat bekanntlich sein Buch „Wirtschaft und Gesellschaft“ als einen „Grundriss einer verstehenden Soziologie“ bezeichnet – eine erkenntnistheoretische Anregung auch für die historische Berufs- und Bildungswissenschaft.

Vor diesem Hintergrund soll die vorliegende Festschrift "Beiträge zur historischen Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung" verstanden werden. Zu Ehren des 70. Geburtstags von Dieter Grottker und eines langjährigen und unermüdlichen Verfechters einer analytischen, systematischen und historischen Berufspädagogik soll dieser Band den Dank an einen differenzierten Kritiker und guten Freund darstellen, der sich seit langem mit unermüdlicher Hingabe für die historische Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung einsetzt.

...sein Wirken in der akademischen Lehre

Doch nicht nur in der Forschung hat Dieter Grottker zu etlichen einschlägigen Systematiken beigetragen (z. B. Grottker 2010; 2013; 2018; 2020a). Gleiches gilt auch für die Lehre: seinen ersten Vertrag als wissenschaftlicher Mitarbeiter erhielt er 1993 mit der Gründung der Fakultät für Erziehungswissenschaften. 1995 wurde ihm die Lehrbefugnis für systematische und historische Berufspädagogik einschließlich beruflicher Bildung und Sozialisation übertragen.

Dass Dieter Grottker die Berufspädagogik nicht nur lehrt, sondern auch lebt, ist kein Zufall. 1953 in Bautzen geboren, hat er nach dem Besuch der Oberschule in Knappenrode und Hoyerswerda zunächst eine Berufsausbildung mit Abitur als Elektromonteur im Kraftwerk Lauta absolviert (1969–1972), mit allen Kompromissen, die eine Verknüpfung von Ausbildung und Abitur in insgesamt nur drei Jahren mit sich bringt. Während zeitgleich in Westdeutschland die Diskussion um die Verbindung aus beruflicher und allgemeiner Bildung in Form des Kollegstufenversuchs NRW gerade erst Fahrt aufgenommen hatte (vgl. Kutscha 2023), war diese Verbindung in Ostdeutschland seit 1959 längst gelebte Realität. Wer auf diese Weise Berufspädagogik *erlebt*, kann dies in seinem gesamten Wirken und Tun vermitteln und verständlich machen. Nach dem Wehrdienst und einer Zeit als Elektromonteur im Kraftwerk Boxberg I und Boxberg II folgt dann 1974–1978 das Studium zum Berufsschullehrer für Elektrotechnik/Elektronik an der TU Dresden mit dem Abschluss als Diplom-Ingenieur-Pädagoge. Von nachhaltiger Bedeutung waren Vorlesungen und Seminare zur Beruflichen Didaktik der Elektrotechnik, die seinerzeit Prof. Heinz Rose vorgetragen hat. Rose (geb. 1930), ist am 25. Mai 2024 gestorben. Was sich an das Studium anschließt, ist ein Lebensweg für die und in der Wissenschaft. Zunächst (1978–1982) als Wissenschaftlicher Assistent im Bereich „Geschichte der Berufsbildung" bei Heinz Knauer (1920–2000) an der Sektion Berufspädagogik der TU Dresden ernannt, schließt sich 1982 die Dissertation zu Problemen der Gegenstandsbestimmung der Berufspädagogik an der gleichen Universität an. Die Promotionskommission bestand aus sechs Professoren, darunter die Gutachter Heinz Knauer, Wilfried Lange, Georg Schmelzer und Wolfgang Rudolph als Direktor des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR. Es folgen sieben Jahre als Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bezirkskabinett für Weiterbildung/Berufsbildung in Dresden, einschließlich ab 1985 die Wissenschaftliche Aspirantur sowie 1989 die Verteidigung der Promotion (B), die 1991 in eine Habilitation umgewandelt wird. Bis zu seinem Ruhestand 2018 vertrat Dieter Grottker dann das Lehrgebiet Systematische und Historische Berufspädagogik am heutigen Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden. Trotz des formalen Übertritts in den Ruhestand 2018 hält Dieter Grottker weiterhin Vorlesungen zur Historischen Berufspädagogik und zur Sozial- und Ideengeschichte der Erwachsenenbildung an der TU Dresden.

Dieter Grottker hat in all diesen Jahren Generationen von Lehramtsstudierenden, aber auch Studierende anderer Studiengänge wie dem Master Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung sowie dem Master Vocational Education and

Personnel Capacity Building auf professionelle, umsichtige, kluge und humorvolle Art und Weise ausgebildet. Er ist der einzige Lehrende der Fakultät, der dauerhaft Veranstaltungen zur historisch-systematischen (Berufs-)Bildung durchgeführt hat und bis heute noch durch Lehraufträge durchführt. Zu nennen sind hier u. a. die systematische und historische Berufspädagogik, klassische Berufsbildungstheorien, Berufs- und standespädagogisches Denken im Mittelalter, Luthers Arbeits- und Berufsethik, Arbeiten zu Comenius und Wolfgang Ratke sowie zu Pestalozzis Konzept der Verknüpfung von Berufs- und Menschenbildung und zur sächsischen Schulgeschichte. Wohl anfänglich eher zögerlich, dann aufgeschlossen und kritisch und schließlich systematisch und chronologisch beginnen in der 90er Jahren die geschichtlichen Analysen und wissenschaftlichen Erinnerungen an die Berufsbildung und Berufspädagogik in der DDR zwischen 1949 und 1989. Der von Dieter Grottker veröffentlichte umfangreiche Beitrag über die „Ungleichen Geschwister" im DDR-Bildungswesen in dem von Pott herausgegebenen Buch (2023) zeugt von den konfliktreichen Widersprüchen zwischen Staat und Wirtschaft sowie zwischen Berufsbildung und Volksbildung in der DDR – der „Bruderstreit" zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in der Geschichte (vgl. Müller; Bohlinger 2021) – vielleicht auch eine Lektion der Gegenwart. Zu den regelmäßig angebotenen Veranstaltungen gehörten bis 2016 die „Berufliche Sozialisation" sowie im Masterstudiengang/Lehramt bis 2011 die „Erkenntnistheorie der Berufspädagogik", die „Methodologischen Probleme der Berufspädagogik", aber auch die „Reformation der Berufspädagogik". Seine zusätzliche jährliche Weihnachtsvorlesung ist seit Jahren gleichermaßen bei den Studierenden, Lehrenden und allen Kolleginnen und Kollegen der Fakultät so beliebt, dass so manch ein Absolvent nach Jahrzehnten nur für diese Veranstaltung nach Dresden reist.

Dieter Grottker hat nahezu im Jahresrhythmus neue Lehrveranstaltungen entwickelt, die trotz eines minimalen technischen Aufwands durch Tiefenschärfe und Detailkenntnis überzeugen. Ergänzt werden seine Veranstaltungen durch seine Website https://syllabus-dresden.de/author/dieter-grottker/, auf der er in eigener Sache nicht mehr als unbedingt nötig offenbart und dafür umso mehr über die Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Mit seinen Publikationen und Lehrveranstaltungen unter anderem zur Sozial- und Ideengeschichte des Fachs, den historischen Entwicklungen der Berufspädagogik, zur Arbeits- und Berufsethik und zu den verschiedensten Wegbereitern aus Soziologie, Philosophie und den Erziehungswissenschaften inspiriert er Generationen von Lernwilligen und so manchen Unbelehrbaren.

Eine Übersicht der Beiträge

Dieses Sammelwerk knüpft an die bis dato nur vereinzelten Arbeiten zur historischen Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung an, indem es eine Auswahl an Beiträgen präsentiert, die zumindest in Ansätzen die Breite und Tiefe dieses Felds widerspiegeln. Von der Betriebserziehung im Dritten Reich über die Frage nach sozialer und

beruflicher Mobilität in der beruflichen Bildung bis hin zu Einschätzungen ihrer Wertigkeit und Zukunftsfähigkeit – mit jedem Beitrag dieses Bands erhalten Leserinnen und Leser eine weitere Perspektive auf die (historische) Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung. Damit ist dieses Sammelwerk das Spiegelbild einer Disziplin, die sich kontinuierlich weiterentwickelt und dabei ihre Wurzeln nicht vergisst. Ziel soll es ferner sein, neben der Identifikation einer Vielzahl von Forschungsgegenständen auch Selbstvergewisserungsprozesse zu begleiten und die disziplinäre Identitätsbildung auszubauen (Büchter et al. 2019, S. 1).

Zu diesem Zweck sind die einzelnen Beiträge in sechs Abschnitte gegliedert:

- Disziplinäre Bedeutung der historischen Berufspädagogik
- Ausgewählte Epochen und historische Entwicklungen
- Gegenwart und Perspektiven der Berufsbildung
- Einblicke in historisch-vergleichende Analysen
- Schnittmengen und Felder der (historischen) Berufsbildungsforschung
- Anstelle eines Nachworts

Unter das erste Kapitel „Disziplinäre Bedeutung der historischen Berufspädagogik" wird der Beitrag von Volkmar Herkner gefasst, in dem das Potenzial der historisch-systematischen Berufspädagogik nicht zuletzt für die disziplinäre Identitätsbildung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Berufsbildungswissenschaft herausgearbeitet wird. Hierbei wird die besondere Bedeutung historisch-systematischer Betrachtungen für Gegenwartsanalysen und Entwicklungsperspektiven offenbar.

Den zweiten Schwerpunkt der Festschrift bilden Beiträge zu „Ausgewählten Epochen und historischen Entwicklungen". Eröffnet wird dieser Abschnitt durch Dieter Münks Beitrag zur Betriebserziehung im Dritten Reich, innerhalb dessen der Frage nachgegangen wird, wie sich betriebliche Berufserziehung im NS-Staat vollzog und perfektionierte und sich unter den Augen der deutschen Bevölkerung eine menschenverachtende, faschistische Ideologie etablieren konnte. Im darauffolgenden Beitrag stellt Karl Düsseldorff zehn Fragen an Dieter Grottker zur Berufsbildungsforschung in der DDR und ihrer Entwicklung nach der politischen Wende. Thematisiert werden u. a. die historische Berufsbildungsforschung unter ideologischen und totalitären Bedingungen in der DDR, die Herausforderungen der Wendezeit für die Disziplin, die sich anschließende Entwicklung der scientific community, Theorien, Methoden u. v. m. Im dritten Beitrag des Kapitels widmet sich Antonius Lipsmeier der Arbeitsprozessorientierung und ihrer Vorgeschichte von den Vordenkern ab dem 19. Jahrhundert bis zu den dezidierten fachdidaktischen Konzepten ab Anfang des 20. Jahrhundert. Im letzten Beitrag des zweiten Kapitels analysiert Friedhelm Schütte den Zweiten Bildungsweg im Zeitraum der 1950er und 1960er Jahre zunächst unter einer bildungshistorischen sowie einer bildungssoziologischen Perspektive, bevor die Folgen für soziale und berufliche Mobilität in der beruflichen Bildung aufgezeigt werden.

„Gegenwart und Perspektiven der Berufsbildung" bilden den dritten Schwerpunkt der Festschrift. Ina Krause leitet das Kapitel mit einem Beitrag über das duale Modell der Berufsausbildung in Deutschland vor dem Hintergrund des Strukturwan-

dels von der Vorkriegszeit bis in die Gegenwart ein und stellt dessen enge Verflechtung mit dem deutschen Wirtschafts- und Gesellschaftssystem heraus. Auf der Suche nach Leerstellen und Perspektiven in den Debatten der Berufsausbildung skizziert Dieter Hölterhoff im darauffolgenden Beitrag den berufsbildungspolitischen und -wissenschaftlichen Kontext von Auszubildenden als Subjekte und Arbeitnehmer:innen mit besonderem Status. Auf dieser Grundlage wird außerdem der Frage nachgegangen, welche Debatten um Teilhabe, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit (wei ter-)geführt werden müssen. Manuela Liebig und Marcel Schweder schließen das dritte Kapitel mit einem Beitrag zur disziplinären Selbst- und Fremdbestimmung, den Herausforderungen und Ambivalenzen sowie zur Bedeutung der Berufspädagogik und ihre damit verbundenen Rollen und Aufgaben in der sowie für die Lehrerbildung.

Unter dem vierten Kapitel werden die Beiträge zu historisch-vergleichenden Analysen in der Berufsbildungsforschung zusammengefasst. Thomas Deissinger widmet sich dem Wertigkeitsproblem beruflicher Bildung in einem historischen Vergleich mit Frankreich und England. In den Diensten einer differenzierteren Betrachtung, als es die Dichotomie aus ‚beruflicher' und ‚allgemeiner' Bildung vermag, wird eine trichotome Unterscheidung („The „V word", the „T word" and the „A word"") genutzt und die Wertigkeit beruflicher Bildung u. a. als Folge meritokratischer Logik herausgearbeitet. Im zweiten Beitrag des Kapitels stellt Anna Stytsenko den Transformationsprozess der beruflichen Bildung in der Kirgisischen Republik dar und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Entstehung der beruflichen Bildung ab den 1940er Jahren, die wesentlichen Meilensteine, Beispiele für Reformbemühungen sowie auf die relevanten Akteure, Herausforderungen und Errungenschaften dieses Prozesses.

Das fünfte Kapitel umfasst Beiträge zu den Schnittmengen und Feldern der (historischen) Berufsbildungsforschung. Anne Bieß' Beitrag zu den Spuren der beruflichen (Weiter-)Bildung in der Volkshochschullandschaft leitet das Kapitel ein. Die Autorin weist aus historischer Perspektive und mit Fokus auf das 20. Jahrhundert die verschiedenen Verbindungslinien zwischen beruflicher (Weiter-)Bildung und den Volkshochschulen nach und verweist auf das Potenzial dieser Institutionen auch zukünftige Herausforderungen der Arbeitsgesellschaft mitzugestalten. Auf der Grundlage der Dokumentationen der AG BFN seit Anfang der 1990er Jahre zeichnet Christian Müller im darauffolgenden Beitrag die Rezeptionsgeschichte von Theorien zu Organisationen und Entscheidungen in der Berufsbildungsforschung nach und identifiziert fünf thematische Cluster, die die theoretische Auseinandersetzung der Disziplin mit ihren Organisationen und Entscheidungen in ebendiesen illustriert. Der dritte Beitrag in diesem Kapitel wurde von Alina Praun verfasst und thematisiert das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft aus der historischen sowie ideengeschichtlichen Perspektive der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland von der Universitätsausdehnungsbewegung ab Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Offenen Hochschule nach der Jahrtausendwende. Hans Gänglers Beitrag zu den terminologischen Turbulenzen in der Sozialpädagogik, Sozialen Arbeit und Sozialarbeit zeichnet die historische Genese der Begriffe in Verbindung mit ihren jeweiligen Semantiken nach. Der Beitrag erläutert den Einfluss der verschiedenen semantischen Felder einerseits

sowie die Bedeutung damit einhergehender Systemreferenzen (Disziplin, Profession, Ausbildung) andererseits. Sandra Bohlinger und Hoang Long Nguyen widmen sich im abschließenden Beitrag des fünften Kapitels der Geschichte, den Forschungsbefunden sowie den Perspektiven von Qualifikationen in der betrieblichen Sozialberatung. Ausgehend von der Fabrikpflege ab Beginn des 20. Jahrhunderts, über die Werksfürsorge in der Weimarer Republik, die soziale Betriebsarbeit im Nationalsozialismus bis zur Betriebssozialarbeit und zur betrieblichen Sozialberatung wird die Qualifikationsgeschichte der betrieblichen Sozialarbeit nachgezeichnet.

Anstelle eines Nachworts bildet der Beitrag von Sylvia Hermsdorf-Drobny den Abschluss der Festschrift. Mit einem besonderen Blick auf Dieter Grottkers Wirken und Schaffen an der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden stellt sie den Jubilar nicht nur als engagierten Kollegen und begeisterten Wissenschaftler dar, sondern auch als Person mit wachem Blick für aktuelle gesellschaftliche Problemlagen und dem Drang, das Einende stets stärker zu betonen als das Trennende.

Wir möchten Dieter Grottker an dieser Stelle unseren tiefen Dank aussprechen für sein unermüdliches Engagement und seine inspirierende Persönlichkeit. Möge diese Festschrift nicht nur ein Tribut an seine Verdienste sein, sondern auch ein Anstoß für zukünftige Forschung und Diskussionen auf diesem faszinierenden Gebiet.

In diesem Sinne wünschen wir eine anregende Lektüre und hoffen, dass die Beiträge dieses Bands Neugierde wecken, zu Überlegungen anregen und den eigenen Horizont erweitern.

In Namen aller Beitragenden

Sandra Bohlinger und Christian Müller

Literatur

Büchter, K.; Lambert, A.; Götzl, M.; Gramlinger, F. (2019): EDITORIAL zur Ausgabe 36: Historiografische Berufsbildungsforschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 36, 1–4. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe36/editorial_bwpat36.pdf.

Deißinger, T. (2022): Zur Bedeutung der historisch-vergleichenden Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Grollmann, P.; Frommberger, D. (Hrsg.): Vergleichende Berufsbildungsforschung – Ergebnisse und Perspektiven aus Theorie und Empirie : Jubiläumsausgabe des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 96–122.

Grottker, D. (2010). Fach und Fach-Richtung? Versuch einer Rekonstruktionsgeschichte der Beruflichen Fachrichtungen. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen, 15–35.

Grottker, D. (2013): Der goldene Boden des Handwerks - ein Paradigma historischer Berufsforschung in Mittelalter und früher Neuzeit? in: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung, Bielefeld: Bertelsmann, S. 60–72.

Grottker, D. (2018): Berufsbildungsforschung in der DDR, In: Rauner, F.; Grollmann, P. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43–52

Grottker, D. (2020a): Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. Der Beruf als historische Leitidee der Bildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A.; Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 41–51.

Grottker, D. (2020b): Beruf und Bildung im Werk von Max Weber – Zum 100. Todestag des Berufssoziologen. In: Syllabus, https://syllabus-dresden.de/wp-content/uploads/2020/11/Beruf-und-Bildung-bei-MAX-WEBER.pdf

Grottker, D. (2022): Gleichwertigkeit im Reich der Ungleichheit – Bildung als komparativer Berufs- und Lebensvorteil. In: Bohlinger, S.; Scheiermann, G.; Schmidt, C. (Hrsg.): Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–166.

Kaiser, F. (2020): Die Klaviatur historischer Berufsbildungsforschung. Eine Einleitung und Einblicke in die Tonarten der versammelten Beiträge. In: Kaiser, F.; Götzl, M. (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik. Paderborn: Eusl, S. 11–30.

Kutscha, G. (2023): Die Kollegstufe als umfassender Versuch zur Neugestaltung der Sekundarstufe II unter dem Anspruch von Gleichwertigkeit und Integration. In: denk doch mal, Ausgabe 01/2023, Die Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Bildungspolitik von 1972, https://denk-doch-mal.de/guenter-kutscha-die-kollegstufe-als-umfassender-versuch-zur-neugestaltung-der-sekundarstufe-ii-unter-dem-anspruch-von-gleichwertigkeit-und-integration-konzept-umsetzung-und-perspektiven/

Lipsmeier, A. (2006): Genese der berufspädagogischen Forschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktualisierte Auflage. Bielefeld: wbv, S. 19–26.

Müller, C.; Bohlinger, S. (2021): Der Bruderstreit und das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. In: Berufsbildung, 75(191), 8–10.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge (Beschluss der Mitgliederversammlung in Schwäbisch-Gmünd am 25.09.2014). Schwäbisch-Gmünd. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf

Pätzold, G.; Wahle, M. (2005): Berufspädagogik – Historische Berufsbildungsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 193–199.

Pott, K. F. (2023): Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR. Bielefeld: wbv.

Rauner, F. (2006): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktualisierte Auflage. Bielefeld: wbv.

van Buer, J. van; Kell, A. (2000): Wesentliche Ergebnisse des Projektes „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“ – Thematische, institutionelle und methodologische Analysen und Kritik. In: Kaiser, F.-J. (Hg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999 an der Universität Paderborn. Nürnberg, S. 47–73

Wahle, M.; Pätzold, G. (2006): Ergebnisse und Desiderata aus der berufspädagogisch-historischen Forschung. Eine Bilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Jg. Heft 2, S. 177–193.

Abschnitt 1: Disziplinäre Bedeutung der historischen Berufspädagogik

Zur historisch-systematischen Berufspädagogik als Fundament einer zukunftsfähigen Berufsbildungswissenschaft

Volkmar Herkner

Zusammenfassung

Historisch angelegte Betrachtungen haben in der Berufspädagogik offenbar keinen leichten Stand. Sie sind mitunter mühsam, scheinen aber zur Lösung von Gegenwarts- und Zukunftsfragen beruflicher Bildung – zumindest auf den ersten Blick – nicht relevant zu sein. Werden jedoch die weitaus umfangreicheren Lern-, Bildungs- und Forschungspotenziale historischer Analysen erkannt und sinnvoll genutzt, zeigt sich, dass aus einer rein historischen Berufspädagogik, die in den Verdacht geraten könnte, nur der Nostalgie zu frönen, eine historisch-systematische werden kann, wie sie in herausragender Weise der Dresdner Kollege Dieter Grottker auf der entsprechend bezeichneten Dozentur über mehrere Jahrzehnte vertreten hat. Eine solche historisch-systematische Berufspädagogik hätte starke Anknüpfungspunkte an Gegenwart und Zukunft und würde damit den Nostalgieverdacht zumindest abmildern können. Anhand von drei Einzelaspekten historisch angelegter Darstellungen – Exemplarität, Komparatistik und Kritischer Rationalismus – sollen in dem Beitrag einige Potenziale einer historisch-systematischen Berufspädagogik aufgezeigt werden, wobei hier beispielhaft auf einzelne Arbeiten von Dieter Grottker eingegangen wird. Die Zielstellung reicht aber weiter, sollte es doch für die gesamte Zunft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik[1] künftig darum gehen, eine Berufsbildungswissenschaft zu entwickeln. Für diese wiederum wäre die historisch-systematische Berufspädagogik als ein wichtiges Fundament anzusehen.

1 Genese beruflicher Bildung – (mehr als) nur eine Randerscheinung in der Berufspädagogik

„Wozu brauchen wir das?“ Die Frage stellen gemeinhin Schülerinnen und Schüler, wenn sie einen Kontext zur Praxis, zum „wahren Leben“, für ihre Zukunft vermissen. „Wozu brauchen die Studierenden des berufsbildenden Lehramtes ein Teilmodul zur Geschichte beruflicher Bildung?“ So etwa wurde der Autor des Beitrags in einer universitären Gremiensitzung gefragt, als es um das Curriculum eines neuen Studiengan-

1 Die Wirtschaftspädagogik als Bestandteil der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist nachfolgend sozusagen im Konstrukt der Berufspädagogik mitgedacht. Diese heute vielleicht eher unübliche Sichtweise ist auch als Referenz an die Dozentur an der TU Dresden und das DDR-Verständnis von Berufspädagogik zu verstehen, bei dem berufliches Lernen und Lehren für kaufmännische und verwaltende Berufe und Bereiche von der Berufspädagogik inkludiert gesehen wurden.

ges ging. Um nicht missverstanden zu werden: Die durchschimmernde Skepsis ist berechtigt. So wie bei jedem Teilmodul oder Modul eines Studienganges muss die Frage nach der Sinnhaftigkeit gestellt werden dürfen. Dennoch kam die Frage zunächst überraschend, zumal sie von einer bildungs- und berufsbildungspolitisch engagierten Person gestellt wurde, die sich zuvor auf bundesdeutscher parlamentarischer Bühne immer wieder für eine Stärkung des nicht-akademischen dualen Ausbildungssystems ausgesprochen hatte.

„Wir können (oder: müssen) aus der Geschichte lernen", heißt es oft, wenn eine Antwort auf die Frage gesucht wird, wozu wir Geschichte benötigen. So trivial und einleuchtend die Antwort ist: Sie bleibt in der Regel in hohem Maße abstrakt, unkonkret und damit zumindest teilweise unbefriedigend. Was können Studierende aus der Geschichte beruflicher Bildung für ihr gegenwärtiges oder künftiges Tun lernen? So wird im Studium in Flensburg etwa das Thema „Machtpolitik im Kontext der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969" besprochen. Aber die Studierenden werden mit hoher Wahrscheinlichkeit in ihrem Leben nicht in die Verlegenheit kommen, z. B. ein Berufsbildungsgesetz in einem Land implementieren zu müssen, das bislang ein solches nicht hat.

Was wäre demnach der kritisch fragenden Person zur Legitimation eines Teilmoduls zur Geschichte beruflicher Bildung zu antworten gewesen? Vielleicht hätte zunächst der Hinweis genügt, dass zu den Fragen „Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung" bereits 2010 insgesamt 14 Personen auf zusammen mehr als 200 Seiten ihre Überlegungen niedergeschrieben haben (siehe Wuttke & Beck 2010). Wolf-Dietrich Greinert, eine derjenigen Personen, die historisches und vergleichend-systematisches Arbeiten im besten Sinne verbunden haben, klagte in jenem Band, dass „sich die deutschen Universitäten schon seit längerem" im Bemühen gefallen würden, „die historischen Bestandteile in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen zügig abzuwickeln" (Greinert 2010, S. 115). Und an späterer Stelle gab er eine typische Begründung, warum das beinahe folgerichtig so zu sein scheint. Greinert (ebd., S. 126) schrieb:

> „Die drängenden aktuellen Probleme, deren Lösung der Erziehungswissenschaft heute aufgegeben ist, scheinen die Beschäftigung mit geschichtlich gewordener Theorie und Praxis von Erziehung und Ausbildung zum kaum verantwortbaren Luxus werden zu lassen."

Mit anderen Worten: Historische berufspädagogische Forschung wird in der Regel nicht gefördert, weil sie – so der Vorwurf – zur Lösungssuche aktueller Probleme der beruflichen Bildung nichts beitrage (vgl. auch Horlebein & Pätzold 2010, S. 391). Damit wird eine Forschungsaktivität in der Berufspädagogik in den meisten Fällen zu einem zufälligen Ereignis, weil die Meriten woanders erworben werden können. Historisch arbeiten deshalb vorzugsweise solche Personen, die einen Hang dazu haben. Und jene geraten in den Verdacht, hoffnungslose Nostalgiker zu sein. Von der Forschung färbt sich das Bild auf die Lehre ab, sodass „die Nachzeichnung und Analyse historischer Verlaufsmuster" für viele „im Studium als überflüssiger Ballast gelten kann" (Greinert 2010, S. 115).

2 Historisch-systematische Berufspädagogik

2.1 Historische Berufspädagogik

Unter historischer Berufspädagogik werden gemeinhin historisch bzw. geschichtlich[2] angelegte Betrachtungen über Vorgänge der Berufspädagogik verstanden. Da alles Geschehene mit dessen Ablauf in den Status der Geschichte überführt wird, häuft sich das, was unter historischer Berufspädagogik verstanden werden kann, mit jedem Tag mehr an. Es gibt demnach eine ständige Zunahme dessen, was die historische Berufspädagogik zu betrachten hätte. Ihr Untersuchungsgegenstand wächst folglich von Tag zu Tag. Gleichzeitig wird es immer einfacher, auf ältere Literatur, Archivalien und Dokumente jeder Art – auch im Kontext beruflicher Bildung – zurückzugreifen. Dokumentationen zu geschichtlichen Ereignissen laufen in den Fernsehsendern; durch Mediatheken gibt es Zugriffsmöglichkeiten rund um die Uhr, wenngleich hier derart spezifische Belange wie die berufliche Bildung nur in größeren Kontexten bestenfalls en passant zu finden sind. Alles in allem kann ungeachtet dessen der Titel eines über 30 Jahre alten Aufsatzes von Klaus Bergmann (1993) noch heute in mindestens doppelter Hinsicht gelten: „So viel Geschichte wie heute war nie". Aber: Historisch angelegte Betrachtungen bleiben eine „Geschichte" – hier zudem in der zweiten Wortbedeutung –, wenn sie nicht in Kontexte angebunden werden.

Dieser Zunahme an Betrachtungsgegenständen sowie an Zugriffs- und damit Forschungsmöglichkeiten steht eine offenbar abnehmende Bedeutung der historischen berufspädagogischen Forschung entgegen, die „zu einer marginalen Angelegenheit zu werden drohe" (Horlebein & Pätzold 2010, S. 391). Historisch angelegte Forschung mag „zwar noch nicht als Luxus gelten, doch wird ein konkreter und direkt anwendbarer Beitrag in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion oder gar zur Lösung dringender Probleme von ihr nicht erwartet" (ebd.). Dabei liegen „Ursprungsmotiv und Antrieb jeglicher wissenschaftlicher Betätigung" nahe: Neugier und Interesse, und zwar wie es wirklich ist bzw. – im historischen Kontext – wie es wirklich war (vgl. ebd.). Hierzu kann historische Berufsbildungsforschung einerseits als ein eigenständiges Forschungsfeld innerhalb der Berufsbildungsforschung verstanden werden. Andererseits sollte sie aber auch innerhalb anderer Forschungsfelder integrativer Bestandteil sein (vgl. ebd., S. 393), weil etwa gegenwärtige Betrachtungsgegenstände wie das Übergangssystem oder inklusive Berufsbildung oder das Berufsbildungssystem eines Landes – um nur drei beliebige Beispiele zu nennen – nicht einfach in der Gegenwart da und zu analysieren sind, sondern erst in den Zeitverläufen zu dem heutigen Gegenstand geworden sind.

2.2 Systematische Berufspädagogik

Was kann unter einer „systematischen Berufspädagogik" verstanden werden? In den üblichen Einführungswerken zum Studium der Berufspädagogik finden sich deshalb

2 „Historisch" und „geschichtlich" sollen hier weitgehend anonym stehen. „Historisch" verfolgt noch stärker einem wissenschaftlichen Duktus, während „geschichtlich" durch die (andere) Deutung von „Geschichte" als „Erzählung" beeinflusst wird.

keine Hinweise, weil die Zusammenstellung zwischen Adjektiv und Substantiv in jener Konstellation nicht gebräuchlich ist. Wenn hier von „systematischer" Berufspädagogik gesprochen wird, so ist die Nähe des Adjektivs zu „systemisch" durchaus gewollt. „Systematisch" kann im Kontext mit Berufspädagogik z. B. darauf hinwirken, dass

- die berufliche Bildung als Betrachtungsgegenstand der Berufspädagogik selbst als ein soziales System verstanden werden kann und wiederum in der Zwickmühle zwischen zwei funktionalen Subsystemen der Gesellschaft, der Bildung und der Wirtschaft, steht,
- der Betrachtungsgegenstand systematisch und damit strukturiert durch die Berufspädagogik beobachtet werden sollte, wobei die Struktur z. B. anhand der Meta- (berufliche Bildung im Gesamtgefüge der Gesellschaft), Makro- (berufliche Bildung auf Systemebene), Meso- (berufliche Bildung in den Lernorten) und Mikroebenen (berufliches Lehren und Lernen in Ausbildung und Unterricht) oder der Lernorte Betrieb und Schule oder der Phasen Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung etc. bestimmt sein kann,
- das Vorgehen der Betrachtung nicht rein zufällig, sondern anhand eines methodisch-systematischen Vorgehens erfolgt.

Letztlich soll durch die „systematische Berufspädagogik" eine (wissenschaftliche) Abgrenzung zu einer eher „unsystematischen", auf Zufällen beruhenden Berufspädagogik geschaffen werden. Hierbei gilt es zu erwähnen, dass der Terminus „Berufspädagogik" – wie bei „Pädagogik" – sowohl für den Bereich stehen kann, der an den Lernorten „praktiziert", demnach eine „praktische Berufspädagogik" ist, als auch für eine „theoretische Berufspädagogik", bei der der Gegenstandsbereich beobachtet und über ihn reflektiert wird. Eine solche „theoretische Berufspädagogik" führt zur Berufspädagogik als Wissenschaft. (vgl. Schelten 2010, S. 9 f. und S. 45)

2.3 Historisch-systematische Berufspädagogik

Unter anderem ist Udo Müllges (1985) das Verdienst anzurechnen, dass er mit Verweis etwa auf Wilhelm Dilthey, Otto Willmann und weiteren die Diskussion über die „Art des Verhältnisses zwischen ‚Geschichte und System' in der Pädagogik" auch für die Berufspädagogik aufgeschlossen hat, obgleich er explizit gar nicht auf die Berufspädagogik eingeht, hingegen aber seinen Aufsatz „Über den Stellenwert historischer Pädagogik für die pädagogische Reflexion" in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik" publiziert. Der „Historischen Pädagogik" werde – so Müllges (1985, S. 580) – „neben der systematischen und vergleichenden ein Ort in der ‚engeren' Allgemeinen Pädagogik zugewiesen", doch komme damit „Funktion und Gewicht der einschlägigen Geschichtsschreibung nicht angemessen zum Ausdruck" (ebd.). Der Übertrag von der (allgemeinen) Pädagogik auf die (spezielle) Berufspädagogik bedarf keiner weiteren Worte. Nach der Defizitbeschreibung von Müllges ist hier eher die beidseitige Erschließung relevant. Historisches wissenschaftliches Arbeiten ist demnach – so die Kurzform – erkenntnisleitend für das systematische wissenschaftliche Arbeiten sowie umgekehrt (vgl. ebd., S. 582), woraus sich zugleich ergeben würde, dass keinem der beiden Zweige der Pädagogik ein Vortritt zu gewähren sei (vgl. ebd.). An der Stelle soll

gar keine Vorrang-Diskussion geführt werden. Wichtiger erscheint, die Verbindung beider Zweige der Berufspädagogik zu thematisieren, was naheliegend ist, wenn beide wechselseitig erkenntnisleitend sind.

Die Verbindung von historischer und systematischer Berufspädagogik führt zu dem, was anzustreben ist: mit dem Blick auf das Vergangene systematisch das Gegenwärtige (und Zukünftige) zu beleuchten. Dem Grunde nach hat Heinrich Abel, einer der ersten Professoren der bundesdeutschen Berufspädagogik, diese Verbindung bereits 1964 eher beiläufig thematisiert. In einer Studie für ein Kolloquium der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft schrieb er einleitend u. a.:

> „Die rechtlichen, organisatorischen und berufspädagogischen Grundlagen des recht vielgestaltigen ‚deutschen Systems' sind im Grundzug schon um die Jahrhundertwende geschaffen worden. Daher ist zunächst ein kurzer Rückblick auf die Hauptlinien der Entwicklung bis zur Gründung der Bundesrepublik im Jahre 1949 angebracht, um Zusammenhänge und hemmende wie fördernde Faktoren der Tradition erkennen zu können." (Abel 1964/1968, S. 152)

Karlwilhelm Stratmann, der sich später selbst zu einem der wichtigsten Vertreter der historisch arbeitenden Berufspädagogik entwickelte, urteilte damals, das Werk von Abel lasse erkennen, „in welchem Maße bei ihm die Lösung aktueller Fragen und die Vorbereitung berufspädagogischer Entscheidungen auf historischer Forschung basierten und umgekehrt" (Stratmann 1968, S. 5). Im Kontext einer von Abel bereits skizzierten europäisch angelegten „Vergleichenden Berufspädagogik" sollten, so Stratmann, nach Abel anstehende Entscheidungen „aus historischer, empirischer und vergleichender Forschung entlehnt und abgesichert werden" (ebd.).

Ähnlich wie Greinert (2010, S. 115) „drei Beispiele unterschiedlicher Reichweite aufgeführt" hat, um deutlich werden zu lassen, „dass sozialhistorisch angelegte Analysen in der Regel auch Verstehens-, Interpretations- und Orientierungshilfen für den konstruktiven Umgang mit aktuellen Herausforderungen liefern können" (ebd.), sollen nachfolgend Lern-, Bildungs- und Forschungspotenziale der historisch-systematischen Berufspädagogik anhand dreier übergreifender Bildungsgehalte aufgezeigt werden. So soll erkennbar werden, dass historische Themenbehandlungen nicht nur das historische Wissen erweitern können, sondern dass damit weitergehende und übergreifende Aspekte das Gegenwartsverstehen unterstützen können.

3 Potenziale der historisch-systematischen Berufspädagogik – Betrachtung von Einzelaspekten anhand ausgewählter Beispiele

3.1 Exemplarität

Weshalb gibt es 40 oder 50 Jahre später rückblickende Betrachtungen zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969? Sicherlich beziehen sich Autorinnen und Autoren in einem solchen Fall gern auf das Jubiläum (vgl. z. B. Herkner 2009; Schütte

2010). Sie handeln anlassbezogen.[3] Darüber hinaus aber birgt das Thema erhebliches Potenzial, um aus dem kurzen Ausschnitt der Geschichte beruflicher Bildung Erkenntnisse zu gewinnen, die in andere Situationen und ins Heute übertragbar sind. Wird mit Wolfgang Klafki (1969) gedacht, stellt sich die Frage, worin der allgemeine Bildungsgehalt und Erkenntnisgewinn dieses spezifischen Forschungsinhalts liegen. Überlegungen zu einer solchen Fragestellung sollten im Übrigen bei jeder historisch angelegten Forschungsarbeit angestellt werden. Was ist das Allgemeine an dem Konkreten, das Übertragbare, das Exemplarische, das Transferierbare?

Im Fall der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes können anhand der jahrelangen und zum Teil heftigen Diskussionen im Vorfeld und während des Gesetzgebungsverfahrens etwa politische und rechtliche Konstellationen sichtbar werden, die auf Fälle in „artfremden" Feldern – etwa Gesetzgebungsverfahren zur Gestaltung der Rundfunklandschaft – übertragbar sind bzw. für eine freiheitlich-demokratische Gesellschaft generell gelten. Dazu zählen z. B.

- der Bildungsföderalismus: Im Vorfeld des 1969er-Gesetzgebungsverfahrens zum Berufsbildungsgesetz wurde heftig darüber gestritten, ob das Gesetz zudem für die Berufsbildung gelten könne, die in Schulen durchgeführt wird. Allein die Drohung, dass das Gesetz gegebenenfalls vor dem Bundesverfassungsgericht komplett scheitern könnte, genügte im hektischen Schlussgang, um das Risiko nicht einzugehen. Dabei gab es sowohl vor der Verabschiedung des Berufsbildungsreformgesetzes (2005) als auch des Berufsbildungsmodernisierungsgesetzes (2019) Stimmen bis hin zu Rechtsgutachten, die eine Einbeziehung der berufsbildenden Schulen in das BBiG nicht ausgeschlossen haben.
- die historisch zu begründende Selbstverantwortung der Wirtschaft bei Belangen der Berufsbildung: Die Organisationen der Wirtschaft in Form von Arbeitgeberverbänden, Wirtschaftsverbänden, den zuständigen Kammern, Innungen etc. haben eine rechtliche Regelung durch den Staat für nicht notwendig erachtet, denn Berufsbildung bzw. Berufserziehung lag schon immer im ureigensten Interesse und in der Verantwortung der Wirtschaft. Bereits zu Zunftzeiten hat „die Wirtschaft" in Form der Zünfte die Berufserziehung selbst organisiert und verwaltet. Sie könne dieses am besten. Jeder Eingriff in die Selbstbelange der Wirtschaft würde – so die damalige Drohung – als Restriktion bzw. Behinderung wahrgenommen. Man werde einen umso größeren Einbruch der Zahlen abgeschlossener Ausbildungsverhältnisse erleben, je stärker der Staat regulierend eingreift. Solche skeptisch-drohenden Aussagen aus der Wirtschaft können bis in die Gegenwart wahrgenommen werden, wenn regulierend in den Markt eingegriffen wird. Eines der jüngsten Beispiele war die Einführung der Mindestvergütung für Auszubildende mit dem novellierten BBiG von 2019/2020.
- das öffentliche Interesse an Belangen der Berufsbildung: Im Zuge der Demokratisierung der bundesdeutschen Gesellschaft in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre wurde die berufliche Bildung durch die Bestimmungen im BBiG überhaupt

3 Grottker (1994) widmete seinen Aufsatz „Bildung zur Technik als neue Ratio der Berufserziehung" dem 200. Jahrestag der Gründung der Ecole Polytechnique 1794 in Paris.

> das erste Mal aus der reinen Privatheit gerissen, die ein Ausbildungsverhältnis zwischen einem Auszubildenden und einem Ausbildenden (Ausbildungsbetrieb) darstellt, indem gewerkschaftliche Mitwirkung in Gremien der Berufsbildung geschaffen wurde und die Öffentlichkeit ein Anrecht auf Information und Forschung durch das einzurichtende Bundesinstitut erhielt.

Damit kann der Rahmen weitaus weiter gespannt werden, als das Thema „Machtpolitik im Kontext der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969" nun „lediglich" unter historischen Gesichtspunkten zu beleuchten. Schon gar nicht geht es um eine Chronologie. Es ist vielmehr möglich, die damaligen Auseinandersetzungen als Beispiel für Machtpolitik in der bundesdeutschen Gesellschaft mit Positionen von Interessenvertretungen, politisch-taktischem Geplänkel der Parteien und juristischen Tatsachen sowie Deutungen zu verstehen, die auch im Heute deutlich erkannt werden können.

Wird die historische und bildungstheoretische Betrachtung von Dieter Grottker (1996) zum Konzept der beruflichen Erstausbildung genommen, so können z. B. berufspädagogische Deutungen der Werke „Wilhelm Meisters Wanderjahre" des deutschen Dichters Johann Wolfgang von Goethe (vgl. ebd., S. 64) und „Emile oder über die Erziehung" des (schweizerisch-)französischen Philosophen Jean-Jacques Rousseau als exemplarisch dafür gelten, wie aus Werken der Weltliteratur berufspädagogisch-historisch relevante „Splitter" genutzt werden können. Zudem kann die Deutung der „Erstausbildung als ‚Zeit-Begriff'" (ebd., S. 59) von Grottker als Beispiel interpretiert werden, wie ein Begriff durch den Zusatz „Erst-" eine andere, hier zeitliche Nuancierung erhält.

3.2 Komparatistik

Geschichtliche Betrachtungen können dem Vergleichen dienen, wobei hier Zeitsprünge in der Regel nicht nur sinnvoll, sondern zumindest zum Teil auch notwendig sind. In dem Kontext kann als leicht gängiges und vermutlich bekanntestes Beispiel auf der Meta-Ebene der Berufsbildungssysteme die von Wolf-Dietrich Greinert oft und erstmals 1988 thematisierte Typenbildung genommen werden. Greinert hatte nicht nur die Grundtypen Marktmodell, Schulmodell, duales System aufgeführt, sondern anhand der historischen Entwicklungen in England, Frankreich und Deutschland das Zustandekommen der verschiedenen Typen historisch begründet (vgl. z. B. Greinert 1988; 1999; 2010, S. 115 ff.). Die in den einzelnen Ländern – genauso außerhalb des von Greinert immer wieder thematisierten Trios – bestehenden Berufsbildungssysteme sind nicht von heute auf morgen plötzlich dagewesen oder – durch wen auch immer – von einem Tag auf den nächsten implementiert worden. Sie haben sich in einem Land aufgrund eines (mehr oder weniger) langen Entwicklungsprozesses historisch so entwickelt. Demnach kommen Darstellungen über nationale Berufsbildungssysteme de facto nicht ohne historische Reflexion aus.

Ein weiteres Beispiel ist die Beschäftigung mit dem Deutschen Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH). Dieser Ausschuss existierte von 1908 bis 1939,

wurde dann in das Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe überführt und mit Kriegsende 1945 aufgelöst. Die Geschichte kann über das Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR (ZIB) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) weitergeschrieben werden (vgl. Herkner 2003, vor allem S. 373). Ein kriterienorientierter Vergleich von DATSCH, ZIB und BIBB (vgl. ebd., S. 376–379) kann Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Institutionen verdeutlichen und damit zugleich zum Verstehen der heute existierenden Institution BIBB und ihres Stellenwertes beitragen.

In ähnlicher Weise hat Dieter Grottker z. B. „das Zielprogramm der ursprünglichen polytechnischen Schulen mit gegenwärtigen Bildungsansprüchen" (Grottker 1994, S. 603) verglichen – und auch hier zeitliche und örtliche Sprünge bewältigt. Im Übrigen: Das Ergebnis sei, dass „gewisse Analogien offenkundig" (ebd.) werden. An anderer Stelle hat Grottker (1996, S. 72) z. B. Vergleiche zwischen den Situationen in der DDR und der BRD gezogen.

3.3 Kritischer Rationalismus

Wie kann die Grundidee des Kritischen Rationalismus Studierenden vermittelt werden? Gängigerweise wird das Beispiel der Existenz nur weißer Schafe erzählt. Die These sei falsifiziert, sobald ein schwarzes Schaf gesehen wird. Als Folge müsse die These neu formuliert werden, indem die Bedingungen zur Falsifikation verschärft werden: Alle Schafe sind weiß oder schwarz. … Geeignete Beispiele gibt es auch in der historischen Berufsbildungsforschung. Dieter Grottker (2004, S. 37) etwa schreibt zum Wort „Berufswissenschaft": „Es ist Friedrich Schiller, der das Wort 1789 zuerst benutzt." Um mit Karl Popper zu sprechen, hieße der Satz in die Sprache des Kritischen Rationalismus übersetzt: „Nach heutigem Stand der Forschung ist es Friedrich Schiller, der das Wort zuerst benutzt; nach allem, was wir aktuell wissen spätestens 1789." Es ist eine hohe Latte, die Grottker da aufgehängt hat. Zu untersuchen wären folglich Quellen, die älter als 1789 sind, um sich der Wahrheit weiter anzunähern. Vermutlich haben es bislang nur wenige probiert, Grottker in dieser Aussage zu widerlegen.

Erfolgversprechender erscheint da, den Begriff der „Erstausbildung" schon vor 1964 zu finden. Jörg-Peter Pahl (1996) war für sein Buch „Perspektiven gewerblich-technischer Erstausbildung" auf die Suche gegangen und eben 1964 fündig geworden. Allerdings hatte er in der Folge dann keine „All-Aussage" getroffen, sondern im Wissen um ein möglicherweise schnelles Widerlegen lediglich formuliert: „Dabei wurde der Begriff ‚Erstausbildung' bereits 1964 durch den Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen gebraucht." (Pahl 1996, S. 10) Vielleicht hatte er dabei als Herausgeber des Bandes den Hinweis auch bei seinem Autor (aus dem gleichen Dresdner Haus) abgeschaut, denn Grottker (1996, S. 71) schrieb in seinem Beitrag zu dem Band:

> „Das Wort ‚Erstausbildung' findet sich explizit meines Wissens erstmals 1964 in dem ‚Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen', welches der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen vorgelegt hatte."

4 Umrisse einer Berufsbildungswissenschaft

4.1 Berufspädagogik und Berufsbildungswissenschaft

Wenn unter Berufspädagogik die Praxis und Theorie von Bildung und Erziehung im Kontext von Berufsarbeit zu verstehen ist (vgl. Schelten 2010, S. 45) und sich im allgemeinbildenden Bereich neben der Erziehungswissenschaft zunehmend auch Begriff, Verständnis und Identifikation einer Bildungswissenschaft entwickeln, liegt der Schluss nahe, dass die Zunft der forschenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik sich verstärkt der Entwicklung einer Berufsbildungswissenschaft widmen sollte. Es liegt offenbar zum einen an überprüfbaren („harten") Kriterien, ab wann von einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin – hier halt: Berufsbildungswissenschaft – gesprochen werden kann. Zum anderen aber sorgen Selbstverständnis und Selbstidentifikation der wissenschaftlichen Zunft als „weiche Kriterien" dafür, dass bzw. ab wann von einer sich entwickelnden Berufsbildungswissenschaft ausgegangen werden kann, deren Ausgangs- und Bezugspunkt die Berufspädagogik sein sollte. Gegenwärtig gibt es (noch) nicht viele Personen, die von einer „Berufsbildungswissenschaft" sprechen,[4] wenngleich vor allem Adolf Kell (vgl. z. B. Kell 2005) und Günter Kutscha (vgl. z. B. Kutscha 2008, S. 2) den Begriff bereits in den 2000er-Jahren nutzten.

Anders als „Berufsbildungswissenschaft" ist der Begriff der „Berufsbildungsforschung" durchaus gängig und in der Zunft etabliert. Dem Grunde nach ist er mit zwei historischen Ereignissen eng verknüpft. Zum einen wurde 1970 auf Basis des Berufsbildungsgesetzes von 1969 das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) gegründet, aus dem dann das heutige BIBB hervorging. Zum anderen hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) den Begriff mit ihrem Gutachten von 1990 salonfähig gemacht (vgl. DFG 1990). Wird die hohe Akzeptanz von Berufsbildungsforschung betrachtet, kann es verblüffen, dass sich Berufsbildungswissenschaft bislang als Terminus nicht wirklich durchgesetzt und etabliert hat. Als Pendant zur Berufsbildungsforschung für eine Berufsbildungswissenschaft bliebe die „Berufsbildungslehre" – und die, so ist zumindest anzunehmen, wird an den Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik in zahlreichen berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen betrieben.[5] Forschung und Lehre sowie deren Zusammenspiel sind wiederum die grundlegenden konstitutiven Elemente einer sich weiterentwickelnden (und nicht nur in reinen Forschungseinrichtungen, sondern eben (auch) an Universitäten und Hochschulen betriebenen) Wissenschaft.

Wenn die „weichen Kriterien" derzeit noch nicht auszureichen scheinen, um von einer etablierten und elaborierten Berufsbildungswissenschaft und stattdessen von einer weithin akzeptierten wissenschaftlichen bzw. theoretischen Berufspädagogik zu

4 Als Indiz kann hierzu eine E-Mail vom 11.12.2017 aus dem BIBB dienen. Da war gerade das Buch von Jörg-Peter Pahl mit dem Titel „Berufe, Berufswissenschaft und Berufsbildungswissenschaft" (Bielefeld 2017) erschienen, und die Frage war, ob „Berufsbildungswissenschaft" in den bis dahin rund 8.000 Schlagwörter der Berufsbildung umfassenden Thesaurus aufzunehmen sei. Eine Recherche zum damaligen Zeitpunkt hatte ergeben, dass von über 60.000 erfassten Titeln lediglich drei (!) – neben dem o. g. Buch von Pahl waren es zwei Titel von Kell – das Wort im Sachtitel trugen. Bewusst wird das Wort aktuell z. B. auch von Franz Kaiser (2020) genutzt.

5 Für die historische Berufspädagogik siehe den Sammelband Wuttke/Beck (2010), in dem es – nach dem Titel – explizit um die Lehre geht (und implizit damit auch um die historische berufspädagogische Forschung).

sprechen, so bliebe zunächst nach den „harten Kriterien“ zu fragen. Nach Schelten (2010, S. 12) zeichnet sich eine Wissenschaft durch drei Bestimmungsgrößen aus. Sie richtet ihr Erkenntnisinteresse

> „auf einen bestimmten Gegenstand bzw. auf ein bestimmtes Subjekt. [...] Gegenstand bzw. Subjekt werden einer der betreffenden Wissenschaft eigenständigen Fragestellung unterworfen. Die Fragestellung wird mit der betreffenden Wissenschaft eigenständigen Methoden untersucht.“ (ebd.)

Als viertes konstituierendes Element einer Wissenschaft nach dem Forschungsgegenstand, dem Forschungsziel und den Forschungsmethoden könnten die spezifischen Forschungsergebnisse ergänzt werden. Dass zwischen diesen konstituierenden Elementen ein interdependentes Abhängigkeitsverhältnis besteht, bedarf keiner näheren Erläuterung. Folglich ist nun zu fragen, wie es mit jenen Elementen in einer Berufsbildungswissenschaft aussieht. Hierzu bedarf es in Zukunft tiefgehender Überlegungen und entsprechender Diskurse in der Zunft. In einem ersten Aufschlag könnten Einschätzungen vorgenommen werden (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Konstituierende Elemente der Berufsbildungswissenschaft und erste Einschätzungen (Quelle: Autor)

Element	**berufsbildungswissenschaftliche Ausformung**	**Einschätzungen zum Stand; Kommentare**
Forschungs-gegenstand	Bildung, Erziehung und Sozialisation im Kontext des Beruflichen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bzw. in Genese und Entwicklung	Es gibt zwar „Nachbarwissenschaften“, aber keine andere Wissenschaft betrachtet punktgenau diesen Gegenstand.
Forschungsziel	neue oder immer wieder zu bestätigende, zu präzisierende, zu aktualisierende oder zu verwerfende Erkenntnisse und Folgerungen über Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsvorgänge im Kontext des Beruflichen	Das Forschungsziel wird spezifisch, weil einerseits Bildungsvorgänge und andererseits Vorgänge im Kontext des Beruflichen von keiner anderen Wissenschaft aufgegriffen werden.
Forschungs-methoden	spezielle hermeneutische und empirische Forschungsmethoden	Spezielle Methoden gibt es etwa in der Qualifikationsforschung als Bestandteil der Berufsbildungsforschung. Dennoch besteht hier Nachholbedarf, zumal es sich oft „nur“ um die Anwendung gängiger Methoden etwa der empirischen Sozialforschung und nicht um eigene Methodenentwicklungen handelt.
Forschungs-ergebnisse	vorläufig als bestätigt vorliegende Erkenntnisse und Folgerungen über Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsvorgänge im Kontext des Beruflichen	Spezifische Forschungsergebnisse einer solchen Wissenschaft liegen bereits vor und lassen sich mitunter deutlich von Forschungsergebnissen anderer Wissenschaften abgrenzen.

Gerade wenn sich andere Wissenschaften mit dem berufsbildungswissenschaftlichen Forschungsgegenstand (s. Tab. 1) beschäftigen – als Beispiele seien Forschungen zur Kompetenzentwicklung von Auszubildenden durch Vertreterinnen und Vertreter der Arbeitspsychologie oder der Kognitiven Psychologie genannt –, wird recht schnell deutlich, dass die berufsbildungswissenschaftliche Expertise dann kaum vorhanden ist. Dementsprechend liegt es nahe, die Ausformung durch Vertreterinnen und Vertreter der eigenen Disziplin vornehmen zu lassen und eben nicht durch Disziplinfremde.

4.2 Historisch-systematische Berufspädagogik als Beitragende einer zukunftsfähigen Berufsbildungswissenschaft

Es liegt nahe, dass die historisch-systematische Berufspädagogik wichtige und zuweilen auch entscheidende Beiträge zu einer Berufsbildungswissenschaft leisten kann und sollte. Die eigentlich nicht weiter zu erläuternde Augenscheinlichkeit liegt bereits im Betrachtungsgegenstand selbst begründet. Wenn die Bildung, Erziehung und Sozialisation im Kontext des Beruflichen in ihrer Genese und Entwicklung der Betrachtungsgegenstand ist (siehe Tab. 1), so kann eine wissenschaftliche Beschäftigung damit nicht ohne historische Rekurse mit entsprechenden Rekonstruktionen auskommen. Ob dabei immer der Ursprung der Entwicklung erreicht werden muss bzw. erreicht werden kann, ließe sich leicht anzweifeln. So kann der Ausgangspunkt des Wortes „Berufswissenschaft“ durch Schiller 1789 – um das von Dieter Grottker (2004, S. 37) ausgeführte Beispiel erneut zu nutzen – nur als vorläufig bestätigt gelten. Aber spätestens bei der „Entwicklung“ wird i. d. R. die Vergangenheit erreicht. Das bedeutet jedoch ausdrücklich nicht, dass die Berufsbildungswissenschaft lediglich rückwärtsgewandt sein soll. Zukunftsfähig wird die Berufsbildungswissenschaft, wenn sie die historisch-systematische Berufspädagogik als ein Fundament annimmt. Das heißt, wenn sie nicht nur fragt, wie es wirklich ist oder wie es sein wird, sondern auch, wie es war. Die Entwicklungen gehen aus der Vergangenheit in die Gegenwart und sollten nach Möglichkeit – bei aller Unsicherheit, die das Künftige betreffen – in der Zukunft enden. So gesehen hat die historisch-systematische Berufspädagogik eine glänzende Perspektive in einer künftig weiter zu elaborierenden Berufsbildungswissenschaft.

5 Mit dem Jubilar zur Berufsbildungswissenschaft

Dieter Grottker hat sich in seiner langen wissenschaftlichen Karriere große Verdienste um die historisch-systematische Berufspädagogik erworben. Er hat zahlreiche Studien zur Real- und Ideengeschichte beruflicher Bildung vorgelegt, sei es durch wertvolle biografische Arbeiten (vgl. z. B. zu Karl Arnhold in Grottker 2019 oder zu Hugo Dähne und Franz Lichtenecker etc. in Grottker 2022a; 2022b), die so etwas wie seine besondere Spezialität sind, durch regionalspezifische Analysen mit Schwerpunkt auf die TH/TU Dresden (vgl. z. B. Grottker, Pahl & Schramm 1999; Grottker 2022a; 2022b) oder durch Betrachtungen zu berufspädagogisch-inhaltlichen Themen wie die hier lediglich beispielhaft genutzten Themen Polytechnik (vgl. Grottker 1994), berufliche

Erstausbildung (vgl. Grottker 1996) oder Berufswissenschaft (vgl. Grottker 2004). Darüber hinaus hat er sich stark nicht nur den Forschungsgegenständen mit den erreichbaren Zielen gewidmet sowie (zuweilen: vorläufige) Ergebnisse vorgelegt, sondern auch viel Wert auf die Methodik historischer Forschung selbst gelegt (vgl. z. B. Grottker 2013). Immer wieder wies er beispielsweise auf Originalität, Exklusivität und historiografische Reliabilität von Quellen hin (vgl. ebd., S. 197 und S. 199) und fragte kritisch-prüfend danach, wenn er andere Arbeiten beurteilte. Und diese Einstellung setzte und setzt sich ungeachtet seiner eigenen Publikationen darüber hinaus durch seine Lehrveranstaltungen an der TU Dresden in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft fort. Studierende mehrerer Generationen haben solches Denken aufgegriffen; einige sind selbst Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler – vielleicht auch mit Schwerpunkt auf dem Gebiet der historisch-systematischen Berufspädagogik – geworden und sorgen so für eine Verbreitung und Fortentwicklung seiner Positionen.

Nur wenige haben die Verbindung von historisch angelegten Betrachtungen mit systematischen so hinbekommen wie Dieter Grottker. Damit hat er nicht nur an der TU Dresden eine Dozentur vertreten und ihr ein Profil gegeben. Er hat mit den Weg zu einer Berufsbildungswissenschaft geebnet, zu der wie selbstverständlich ein Fundament aus der historisch-systematischen Berufspädagogik zählen sollte und den zu bestreiten künftig vor allem Aufgabe der nachfolgenden Generationen sein wird.

Literatur

Abel, H. (1964/1968). Die Ausbildung der Lehrer für berufliche Schulen und Lehrlingsausbilder in den Betrieben der Bundesrepublik Deutschland. Studie erstellt für das EWG-Kolloquium über Berufsbildung, Brüssel, 16.–20.11.1964 (V/8484/64-D) (1964). In: H. Abel, *Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung, herausgegeben von Karlwilhelm Stratmann*, 150–183. Braunschweig: Westermann.

Bergmann, K. (1993). „So viel Geschichte wie heute war nie" – Historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte. In A. Schwarz (Hg.), *Politische Sozialisation und Geschichte. Festschrift für Rolf Schörken zum 65. Geburtstag*, 209–228. Hagen: Rottmann.

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

Greinert, W.-D. (1988). Marktmodell – Schulmodell – duales System. *Die berufsbildende Schule*, 40(3), 145–156.

Greinert, W.-D. (1999). *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos.

Greinert, W.-D. (2010). Berufsbildungsforschung ohne historische Orientierung – statt eines Nachrufes. In E. Wuttke & K. Beck (Hg.), *Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Festschrift für Manfred Horlebein*, 115–128. Opladen: Budrich Unipress.

Grottker, D. (1994). Bildung zur Technik als neue Ratio der Berufserziehung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90(6), 586–605.

Grottker, D. (1996). „Bildung hat ein Erstes, aber kein Letztes …" – Bildungstheoretische und historische Betrachtungen zum Konzept der beruflichen Erstausbildung in Geschichte und Gegenwart. In J.-P. Pahl (Hg.), *Perspektiven gewerblich-technischer Erstausbildung. Ansichten – Bedingungen – Probleme*, 59–73. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Grottker, D. (2004). Berufswissenschaft und Berufswissenschaftler – Schwierigkeiten beim Bau des Turms von Babel. In V. Herkner & B. Vermehr (Hg.), *Berufsfeldwissenschaft – Berufsfelddidaktik – Lehrerbildung. Beiträge zur Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung*, 27–41. Bremen: Donat.

Grottker, D. (2013). Methodologische Probleme historischer Berufsforschung. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hg.), *Handbuch Berufsforschung*, 197–208. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Grottker, D. (2019). Arnhold, Karl (Robert). In A. Lipsmeier & D. Münk (Hg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens*, 33–37. Stuttgart: Franz Steiner.

Grottker, D. (2022a). Dähne, Hugo Fürchtegott. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Ergänzungsband*, 25–27. Stuttgart: Franz Steiner.

Grottker, D. (2022a). Lichtenecker, Franz. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Ergänzungsband*, 71–74. Stuttgart: Franz Steiner.

Grottker, D., Pahl, J.-P. & Schramm, B. (1999). Berufsschullehrerausbildung in Dresden – 75 Jahre im Rückblick. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden*, 48(3), 13–17.

Herkner, V. (2003). *Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen. Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung metalltechnischer Berufe*. Hamburg: Kovac.

Herkner, V. (2009). *Öffentliche Aufgabe „Berufsbildung" – Zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes vor 40 Jahren*. Verfügbar unter http://www.bibb.de/de/16619.php (Zugriff am: 20.02.2024).

Horlebein, M. & Pätzold, G. (2010). Zum Stellenwert und zur Positionierung der historischen Berufsbildungsforschung. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 391–393. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kaiser, F. (2020). Akademisierung der beruflichen Lehrkräfte und die Genese der Berufsbildungswissenschaft. Ein historischer Ländervergleich von Schweden, Finnland und Deutschland. In F. Kaiser & M. Götzl (Hg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik*, 47–71. Detmold: Eusl.

Kell, A. (2005). Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine theoretische Positionierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(3), 437–444.

Klafki, W. (1969). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hg.), *Didaktische Analyse. Auswahl: Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule", Reihe A, Nr. 10*, 5–34. Hannover: Hermann Schroedel.

Kutscha, G. (2008). Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 14, 1–14. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (Zugriff am: 14.02.2024).

Müllges, U. (1985). Über den Stellenwert historischer Pädagogik für die pädagogische Reflexion. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 81(7), 580–592.

Pahl, J.-P. (1996). Berufliche Erstausbildung: Beschreibung – Bewertung – Perspektive. In J.-P. Pahl (Hg.), *Perspektiven gewerblich-technischer Erstausbildung. Ansichten – Bedingungen – Probleme*, 7–12. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Schelten, A. (2010). *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart: Franz Steiner.

Schütte, F. (2010). 40 Jahre Berufsbildungsgesetz – eine disziplinhistorische Anmerkung zur Vorgeschichte (1959–1969). In E. Wuttke, M. Friese, B. Fürstenau & R. Tenberg (Hg.), *Dimensionen der Berufsbildung. Bildungspolitische, gesetzliche, organisationale und unterrichtliche Aspekte als Einflussgrößen auf berufliches Lernen. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 135–147. Opladen: Barbara Budrich.

Stratmann, K. (1968). Zur Auswahl der Texte. In H. Abel, *Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung, herausgegeben von Karlwilhelm Stratmann*, 5–6. Braunschweig: Westermann.

Wuttke, E. & Beck, K. (Hg.) (2010). *Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Festschrift für Manfred Horlebein*. Opladen: Budrich Unipress.

Abschnitt 2: Ausgewählte Epochen und historische Entwicklungen

Betriebserziehung im Dritten Reich

Dieter Münk

Prolog

Als Dieter Grottker in der Rubrik „Wiedergelesen“ auf seiner – im Übrigen sehr interessanten – Website mit der Bezeichnung „Syllabus“ sich der Mühe unterzieht, nochmals die im Jahre 1995 von Gisela Miller-Kipp und Martin Kipp unter dem unvergleichlichen Titel „Erkundungen im Halbdunkel“ herausgegebene Aufsatzsammlung zu rezensieren, leitet er ein, der Sammelband ließe „ahnen, worum es geht“. Ziel und Zweck des Buches sei es nämlich, „thematische Quellen zusammen (zu) tragen, die Licht bringen sollen über einen Teil deutscher Geschichte, der oft beschwiegen, ja zeitweilig tabuisiert worden ist. Auch wird manches über den Nationalsozialismus in der bisherigen Geschichtsschreibung vereinfacht, manches vereinseitigt dargestellt, manches sogar falsch gedeutet“.

Man merkt diesen Worten das unmittelbare historische und aufklärerische Interesse an, mit den Mitteln der Wissenschaft zu Erklärungen und Deutungen, natürlich auch zu gesellschaftlichen Wahrheiten zu dringen, die im politischen Tagesgeschäft und in der öffentlichen Meinung allzu gerne vergessen, vertuscht oder – wahlweise – auch im Sinne einer „post-truth-era“ inklusive der Invention „alternativer Fakten“ umgedeutet werden.

Die Fragen, die Dieter Grottker an das Buch – und damit mittelbar auch an die deutsche Gesellschaft unter dem Nationalsozialismus stellt, dokumentieren neben echter Betroffenheit auch ein tiefes, historiografisch begründetes Interesse an der Wahrheitsfindung. Es sind – auch wenn dies sicher ein „Zufall“ der Geschichte ist – Fragen eines Wissenschaftlers, der im Jahr des Volksaufstandes vom 17. Juni 1953 in der DDR geboren ist und der – so könnte man vermuten – vielleicht den Umweg der in seinem wissenschaftlichen Opus fast durchgängig historiografischen Perspektive vor allem deshalb gewählt hat, um die jeweils akuten gesellschaftlichen Entwicklungen kritisch zu begleiten, ohne sich in einem autoritären Unrechtsstaat zu kompromittieren.

Es bliebe, so Grottker weiter, „einiges im Halbdunkel“ und werde „zudem mehr und mehr vergessen oder bewusst verdrängt“. Und dann formuliert er seine Fragen:

> „Wie also konnte es dazu kommen, dass ein ganzes Volk in die Irre geführt worden ist? Was ging dem voraus, als viele Männer siegessicher in einen Krieg gezogen sind, von dem man hätte wissen können, dass man ihn nicht gewinnen kann. Ein Krieg, der schlimmer sein wird als der von 1914. Die Väter, die den Ersten Weltkrieg überlebt haben, hätte die Erinnerungen an ihre Söhne weitergeben müssen. Warum ist dies nicht geschehen? [...] Und so beginnt 1933 alles von vorn. Wann und wodurch entsteht eine solche Kriegsbegeisterung?“

Und Dieter Grottkers Antwort ist: „Durch Erziehung. Auch durch Schule, Ausbildung, Jugendorganisation, Studium – der Krieg beginnt in den Köpfen. Der Krieg beginnt in der Erziehung zum Krieg. Noch ehe der erste Schuss gefallen ist, wird das Feindbild beschrieben. Man lese die Schüleraufsätze jener Zeit. Und aus den Schülern von damals wurden jene Soldaten, die 1939 begeistert in den Krieg zogen. In der sogenannten Wehrmachtsausstellung sind Ende der 90er Jahre u. a. die Briefe zu lesen, die Soldaten von der Front an ihre Familien geschickt haben: Siegessicher, euphorisch, begeistert von den zeitweiligen militärischen Erfolgen. Überzeugt, dass der Krieg schon zu Weihnachten 1939 gewonnen sein wird".

Um die Perspektive einer kritisch verstandenen Erziehungswissenschaft bemüht, betont Grottker dann noch, dass diese Thematik „weniger aus militärischem Interesse" oder in „berufsgeschichtlicher Absicht" zu untersuchen sei – obgleich auch diese Forschung bedeutsam ist –, sondern vor allem aus pädagogischer Sicht: Denn eine kritisch verstandene Erziehungswissenschaft habe eher „jene Hintergründe" im Auge, „die man rekonstruieren muss, um das Ganze verstehen zu können. Militärtechnische Zusammenhänge", so Grottker weiter, „kann man kausal erklären, die Menschen aber muss man verstehen – im Alltag, in ihren Sorgen, ihren Träumen und ihren Ängsten. Zu allen Zeiten". Aus dieser Perspektive betont Grottker, dass das „Verstehen [...] der Beginn jeder kritischen Pädagogik" sei.

Der Verfasser ist fest davon überzeugt, dass Dieter Grottker uns mit dieser Standortbestimmung tiefe Einblicke in sein Denken gewährt und dass diese Rezension insoweit auch seinen pädagogischen Blick und seine erziehungswissenschaftliche Perspektive offenlegt.

Dies war für den Verfasser im Kern der entscheidende Grund für die Themenwahl für diese Festschrift. Denn obwohl Dieter Grottkers Opus sich meines Wissens an keiner Stelle mit der Historie des Nationalsozialismus auseinandergesetzt hat, ist sein historisches Interesse an unserer Disziplin nicht zu übersehen. Schließlich bildet die historiografische Forschung zur Bildungsgeschichte der DDR sowie einiger ihrer berufspädagogisch relevanten Protagonisten einen kaum übersehbaren Kern seines Gesamtwerkes – und auch bei diesen Publikationen zeigt sich durchgängig der Blick einer kritisch verstandenen Erziehungswissenschaft.

1 Lesarten und Sichtweisen der betrieblichen Erwachsenenerziehung im Dritten Reich

Eine kritische Darstellung der „betrieblichen Weiterbildung im Dritten Reich" kann insoweit durchaus mehrere Perspektiven einnehmen: So könnte man etwa die Geschichte des komplexen Institutionengeflechtes der beteiligten Korporationen und Organisationen (DATSCH/DINTA/DAF) untersuchen und dabei weitgehend der nach wie vor herausragenden Dissertation von Müglich (1996) oder auch der verdienstvollen, im Jahre 2004 publizierten Habilitationsschrift von Büchter „Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb. 1919–1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und

Funktionen“ folgen. Man könnte im Rekurs auf Büchter (2004) und Schütte (1992) die Vorgeschichte und die Rolle der Industrie in der betrieblichen Weiterbildung der Weimarer Republik und im Dritten Reich untersuchen und dabei beleuchten, in welchem Umfang die Industrie sich bereits in der Weimarer Republik, gleichsam dem historischen Vorfeld des Nationalsozialismus, mit den Kernideen von DATSCH und DINTA identifiziert hat, weshalb großen Teilen besonders der deutschen Schwerindustrie die Anpassung an die ideologischen Erfordernisse des totalitären Staates nicht allzu schwer gefallen ist. Man könnte den Beitrag des Nationalsozialismus zur Modernisierung der Berufsbildung durch das Forcieren der betrieblichen Weiterbildung betonen und dabei – durchaus analog zur Rolle des NS-Staates bei der Modernisierung der Lehrlingsausbildung im Sinne einer „Perfektionierung der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich“ (Kipp 1995b) – herausstellen, dass die betriebliche Weiterbildung der Nationalsozialisten zumindest auf der betriebspraktischen Ebene in vielerlei Hinsicht für einen Modernisierungsschub gesorgt hat, der in seinen Folgen bis weit in die 60er-Jahre hinein sichtbar war (vgl. zu diesem Effekt nationalsozialistischer Innen-, Wirtschafts- und Industriepolitik Schönbaum 1966). Ein weiterer Aspekt, der sehr interessante Perspektiven offenbart, ist jener der personellen und weltanschaulich-ideologischen Kontinuitäten von der Weimarer Republik über das Dritte Reich bis weit in die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland hinein – und dies sowohl auf der Ebene unserer Fachwissenschaft (vgl. Seubert 1977) als auch auf den meisten Gebieten des öffentlichen Lebens und der Politik.

In diesem Beitrag soll es – ganz im Sinne der oben zitierten Herangehensweise von Dieter Grottker – um die zentrale Frage gehen, wie es möglich werden konnte, die abstrusen, rassistischen, menschenfeindlichen und antiaufklärerischen ideologischen Inhalte tief in der von den NS-Chefideologen so genannten „Volksgemeinschaft“ zu verankern und auf diese Weise eine bemerkenswerte Akzeptanz bzw. einen enormen Rückhalt in der Bevölkerung des Deutschen Reiches zu erzielen: Auf der einen Seite gelang den Nationalsozialisten ohne Zweifel die stabile Verankerung der von Hitler in „Mein Kampf“ so genannten „nationalsozialistischen Weltanschauung“ nicht nur in das politisch institutionelle Geflecht, sondern auch bis tief in die sozialen Bewusstseinsstrukturen der deutschen Gesellschaft. Auf der anderen Seite sind, nicht nur in der betrieblichen Weiterbildung, sondern auch auf zahlreichen weiteren Gebieten des gesellschaftlichen Lebens, im freilich kurzen Verlauf des „1000-jährigen Reiches“ enorme Modernisierungsschübe zu verzeichnen, die zum Teil bis weit in die 60er-Jahre der bundesrepublikanischen Gesellschaft fortwirkten. Genannt seien hier pars pro toto die Steigerung der Frauenerwerbsquote, der enorme Grad der Industrialisierung, die annähernd flächendeckende Einführung der industriellen Serienfertigung – und nicht zuletzt auch die „Modernisierung der beruflichen Erstausbildung“, welche Martin Kipp (1996b) dazu veranlasste, diese mit dem Etikett „Perfektionierung“ der industriellen Berufsausbildung zu versehen.

2 Perspektiven der Faschismusforschung und die betriebliche Weiterbildung im Dritten Reich

Im Angesicht dieses nationalsozialistischen Spagats einer reaktionär-rückwärtsgerichteten Ideologie von „Blut und Boden“ auf der einen und – auf der anderen Seite – dem kriegszielbedingten Zwang, die NS-Wirtschaft und Gesellschaft in eine hocheffiziente und technologisch wie arbeitsorganisatorisch moderne Kriegswirtschaft zu verwandeln, muss man konstatieren, dass dem NS-Regime beides – jedenfalls mindestens bis zum Kriegsbeginn im Jahre 1939 – weitgehend gelungen ist; und zwar mit einem wirklich erstaunlichen Grad an gesellschaftlicher Akzeptanz oder sogar offener Zustimmung in der Breite der Bevölkerung.

Eines muss man sich dabei klarmachen: Keine Diktatur ist auf Dauer ohne die Zustimmung der Mehrheit der Bevölkerung überlebensfähig. Darauf verwies schon Sebastian Haffner 1987, als er in seinem kleinen Büchlein mit dem bescheidenen Titel „Anmerkungen zu Hitler“ die geradezu subversive Frage stellte, ob Hitler möglicherweise in der zeitgenössischen deutschen Gesellschaft und auch in der nachfolgenden Historiografie als einer der „großen Männer der deutschen Geschichte“ Eingang in die Geschichtsschreibung gefunden hätte, wenn er einem der frühen Attentatsversuche vor 1939 erlegen wäre. Angesichts der großen innen-, außen- und wirtschaftspolitischen Erfolge, die das Regime zwischen der Machtergreifung und dem Kriegsbeginn – zum größeren Teil nur scheinbar, in deutlich kleineren Teilen aber auch re vera – vorzuweisen hatte, kommt Haffner zu dem Schluss, dass kaum ein Zweifel daran bestehen könne, dass Hitler in die „Ruhmeshalle der großen Männer der deutschen Geschichte“ aufgenommen worden wäre; so konnte die von Goebbels verantwortete NS-Propaganda u. a. zu ihrer Erfolgsbilanz zählen: die Aufkündigung des Versailler Vertrages, den Austritt aus der internationalen Gemeinschaft des Völkerbundes, die massive Reduktion der Massenerwerbslosigkeit, den Ausbau der Reichsautobahnen, die Remilitarisierung des Rheinlandes, schließlich Olympia 1936 in Berlin – und für die Außenpolitik seien pars pro toto nur das Saarland, Österreich und die Tschechei erwähnt, die Hitler „heim ins Reich“ holte.

Zwar ist es der nachfolgenden Forschung zum Wirken des NS-Staates sehr deutlich gelungen, nachzuweisen, dass die meisten dieser Erfolge entweder auf entsprechende Vorarbeiten in der Weimarer Republik, auf spezifische gesellschaftspolitische Konstellationen oder auch auf die Effekte einer atem- und besinnungslosen Ökonomie auf Pump – jedenfalls aber keineswegs auf originäre (wirtschaftspolitische) Leistungen des NS-Regimes zurückzuführen sei – indes für den propagandistischen Erfolg dieses – modern formuliert – Goebbels´schen Narrativs spielte dies ganz offenbar keine Rolle.

Unter diesem Vorzeichen könnte man auch die expansive Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung einschließlich des didaktisch-curricularen Ausbaus ihrer betriebspraktischen Ansätze und Methoden analog als Teil dieser Modernisierungs- und Erfolgsgeschichte interpretieren und dem NS-Regime attestieren, dass es – in diesem Punkt der Entwicklung der „perfektionierten“ industriellen Facharbeiterlehre in den

Berufsfeldern Elektro und Metall nicht unähnlich (vgl. Kipp & Miller-Kipp 1995a und Kipp 1995b) – gelungen sei, die betriebliche Weiterbildung in einem Maß zu systematisieren und auszubauen, dass – grosso modo und freilich ohne die Anteile der DAF – mindestens die im Dritten Reich etablierte betriebszentrierte Struktur bis in die Bundesrepublik der beginnenden 50er-Jahre erkennbar blieb. So betont auch Büchter (2002, S. 346), dass „von einem (Neu-)Anfang in der betrieblichen Weiterbildung nach 1945 [...] nicht die Rede sein" könne. Und Carl Arnhold, der noch 1953 die Leitung der Holzfachschule in Bad Wildungen übernommen hatte, war angesichts seiner Überlegungen zur „organischen Betriebsgestaltung" auch weiterhin ein gefragter Experte; die hier angesprochene Anfrage lautete:

> „ob er, genau wie in der zurückliegenden Zeit den Firmen helfen könnte, Arbeiten der Organischen Betriebsgestaltung durchzuführen. Der Mitarbeiterstab war zum Teil über den Krieg gerettet worden, gute Mitarbeiter standen also in genügender Zahl zur Verfügung." (GEFA 1964, S. 69, zit. n. Müglich, S. 163)

Diesen Dualismus von rückwärtsgewandter Ideologie und realpolitischen Maßnahmen mit erheblichen Modernisierungseffekten in fast allen Gesellschaftsbereichen bezeichnete Schoenbaum (1966, S. 166) als „double revolution [...] of means and ends". Der Zweck der NS-Wirtschafts- und Industriepolitik war eindeutig und schon lange vor der Verkündung des Vier-Jahres-Plans 1936 der kompromisslose Aufbau einer Kriegswirtschaft; um dieses übergeordnete Ziel zu erreichen, so Schoenbaum weiter:

> „the Nazi regime was forced to encourage modernization and industrialization, despite the anti-modernist nature of Nazi ideology. [...] The revolution of ends was ideological – war against bourgeois and industrial society. The revolution of means was its reciprocal. It was bourgeois and industrial, since in an industrial age even a war against industrial society must be fought with industrial means and bourgeois are necessary to fight the bourgeoise."

Es liegt auf der Hand, dass der Aufbau einer industriellen beruflichen Erstausbildung dabei ebenso notwendig war wie der systematische Ausbau einer notwendigerweise betriebszentrierten betrieblichen Weiterbildung: Der Verzicht auf angemessene Qualifizierungsstrategien vor allem in den Leitbranchen der kriegswichtigen Industrien hätte den gleichzeitigen Verzicht auf die technologische Vormacht auf dem Feld der (Rüstungs-)Industrie bedeutet und damit zugleich das wichtigste Politikziel des NS-Regimes gefährdet.

3 Nationalsozialistische Berufs- und Betriebserziehung in der ideologiegetriebenen Kriegswirtschaft

Dabei darf nicht vergessen werden, dass auch die Kriegswirtschaft und deren tiefere Beweggründe, also die hegemonialen Expansionspläne in Osteuropa (und auch darüber hinaus), letztlich eine logische Konsequenz der sogenannten NS-Weltanschauung

war: Eberhard Jäckel hat bereits 1981 auf zwei zentrale Merkmale der NS-Ideologie hingewiesen: Erstens war es, wie in Hitlers Schrift „Mein Kampf" in aller Deutlichkeit nachzulesen ist, allein Adolf Hitler, der die vielfältigen Stränge und historischen Verästelungen unterschiedlichster ideologischer, zumeist antisemitischer Traditionen in Europa zusammengefasst und schließlich in „Mein Kampf" zu einer nationalsozialistischen Ideologie geformt hat. Und zweitens weist Jäckel darauf hin, dass diese aus zahllosen Bausteinen zusammengesetzte nationalsozialistische Ideologie einen erstaunlich hohen Grad an innerer Konsistenz vorzuweisen hatte: Jäckel identifiziert den Antisemitismus und den daraus unmittelbar resultierenden Rassismus als den zentralen Wesenskern der nationalsozialistischen Weltanschauung. Von diesem Zentrum ausgehend, lassen sich alle anderen Merkmale der NS-Ideologie lückenlos ableiten: Die rassistisch-antisemitische „Blut und Boden"-Ideologie und die damit verbundenen Vorstellungen einer bäuerlich-arischen „Volksgemeinschaft" von „Herrenmenschen" ohne Lebensraum, die dem Führerprinzip verpflichtet waren, bilden ein konsistentes ideologisches Konstrukt (vgl. Jäckel 1981), welches durch die Realpolitik des NS-Regimes sowohl auf dem Bereich der Innenpolitik (dazu zählen der Rassismus und Antisemitismus, das Führerprinzip im straff nationalistischen Staat sowie eine umfassend kontrollierte Volksgemeinschaft im totalitären Staat) wie auch auf jenem der Außenpolitik (vor allem: Gewinnung von Lebensraum im Osten für die arischen Herrenmenschen) unter Hitlers Herrschaft konsequent umgesetzt wurde (vgl. Jäckel 1986).

Vor diesem Hintergrund erweist sich auch Schoenbaums (1966, S. 166) Ansatz als überaus hilfreich, weil er dokumentiert, dass die erzielten Modernisierungseffekte vornehmlich in der NS-Wirtschaft letztlich als „revolution [...] of means" zu kategorisieren sind, um das übergeordnete Ziel der „revolution of ends" zu erreichen: Die gesamte Politik des NS-Regimes war insoweit im Sinne Schoenbaums ideologiegetrieben und unterlag – mit anderen Worten – dem politisch-ideologischen Primat.

So gesehen, war der systematische Ausbau der betrieblichen Weiterbildung eine „revolution of means", die der Integration der NS-Ideologie sowie der Loyalitätsgewinnung der Arbeitnehmer gegenüber dem NS-Regime diente. Die „revolution of ends" dagegen zielte unter dem Vorzeichen der Autarkie- und hegemonialen Expansionsbestrebungen des Deutschen Reiches auf eine Stärkung der kriegswichtigen industriellen Produktion vor allem im Hochtechnologie-Bereich, wofür eine möglichst hoch qualifizierte industrielle Arbeiterschaft erforderlich war. Mit der Qualifizierungspolitik einher ging die umfassende ideologische Indoktrination sowie die Kontrolle der Belegschaften und auch der Betriebe im totalitären Staat. Begleitet wurde diese Politik durch die Gründung der DAF, was die Gleichschaltung bzw. die Abschaffung von Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisationen bedeutete und es dem NS-Regime erlaubte, die Betriebe zum Angebot von Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen interner Schulungen oder auch in Verbindung mit staatlichen Organisationen (DAF) mindestens anzuhalten oder direkt zu zwingen.

Die Notwendigkeit der Expansion der betrieblichen Weiterbildung resultierte aus ihrer Vorgeschichte: Die besonders seit den frühen 20er-Jahren mit großer Macht einsetzenden Versuche der Industrie, angesichts der nicht mehr zeitgemäßen Dominanz

einer ständisch-handwerklich geprägten Arbeitswelt die sehr spezifischen Qualifikationsbedarfe durch Eigeninitiative abzudecken, ist das Resultat eines doppelten Prozesses: Erstens erwies sich schnell, dass im Fahrwasser der Industrialisierung und der damit einhergehenden zunehmenden Serienfertigung tayloristischer Prägung weder die in klassischer Handwerksarbeit erstellten Produkte noch die der tayloristischen Serienfertigung entsprechenden Formen der Arbeitsorganisation und – schon gar nicht – die überwiegend handwerklich geprägten Qualifikationsstrukturen der Arbeiterschaft die spezifischen Bedarfe der modernen Industrie den hohen Ansprüchen im Hinblick auf Technologie und Arbeitsorganisation Genüge leisten konnten (vgl. zu diesem Aspekt ebenso die Detailstudie von Lambert 2017).

Dies hing im Wesentlichen mit der handwerklichen Prädominanz der Qualifikationsstruktur zusammen, welche die spezifischen Bedarfe moderner industrieller Serienproduktion kaum befriedigen konnte. Damit eng zusammenhängend erwies sich auch das mit der Tradition des deutschen Handwerks eng verbundene Berufskonzept als überaus hinderlich, weil sich der handwerklich definierte Beruf für die Betriebe zunehmend als eine Organisationsform von Arbeit mit standardisierten beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse erwies, ohne dass die im Kontext der Industrialisierung und Taylorisierung immer spezifischer werdenden Qualifikationsinteressen der Betriebe allerdings Berücksichtigung gefunden hätten.

Dieses Defizit spricht Harney (1998; 2000) mit der Formel der „Berufs-Betriebs-Differenz“ an, wenn er das betriebliche Interesse an betriebszentrierter Weiterbildung begründet. Auch Kuper betont analog, dass „der Mangel des regulativen Zugriffs auf das Berufskonzept von den Betrieben aus […] zu einem betriebsinternen Problem“ wird, „an das die betriebliche Weiterbildung anschließt. Betriebliche Weiterbildung verfährt gegenüber dem Berufskonzept adhocratisch. Sie ist – relativ zum Betrieb – problemnäher einzusetzen“ (Kuper 1997, S. 129).

Vor diesem Hintergrund ist wenig verwunderlich, wenn Büchter und Kipp feststellten (2003, S. 111 f.), dass „im Nationalsozialismus […] Weiterbildungsappelle ideologisch radikalisiert und auf die Stärkung von Volks- und Betriebsgemeinschaft gerichtet“ worden waren, sodass die betriebliche Weiterbildung „in der NS-Diktatur […] als komplementäre Begleiterscheinung der ideologisch radikalisierten industriellen Berufsausbildung und als Instrument nationalsozialistisch geprägter ‚Betriebsgemeinschaft‘ in großem Maßstab“ (ebd.) expandierte.

Dazu passen die bereits in der zweiten Hälfte der 20er-Jahre einsetzenden Versuche der „Werksgemeinschaftsbewegung“, welche die betrieblichen Jugend- und Erwachsenenbildungsangebote nicht primär als Bildungsprozess, sondern vielmehr als Kernelement eines totalitären „Erziehungskonzeptes“ rubrizierten (vgl. ebd., S. 113). In die gleiche Richtung argumentierten auch DATSCH und DINTA, die den Betrieben bereits 1928 „im Sinne von Vergemeinschaftung und Leistungssteigerung […] eine Reihe ‚fürsorglicher‘ und erzieherischer Maßnahmen“ vorschlugen, „zu denen körperliche Ertüchtigung, Wanderfahrten, Kurse um die Liebe zur engeren und weiteren Heimat zu wecken, Angebote, die die Spartätigkeit anregen und erleichtern, Haushalts- und Pflegekurse für Arbeiterfrauen und Arbeiterinnen zur Entsorgung des Arbeiters daheim gehörten“ (ebd.).

Dies passte vollständig zu dem Erziehungskonzept des oben bereits erwähnten DINTA-Gründers (1925) und späteren Leiters des nationalsozialistischen „Amtes für Betriebserziehung und Betriebsführung“ in der DAF, Carl Arnhold. Dessen Ziel bestand vor allem darin, nicht allein die Gesamtpersönlichkeit des Arbeiters, sondern diesen zugleich in dessen Lebenszeitkontinuität zu erfassen. Die überragende Bedeutung von Carl Arnhold für die nationalsozialistische Berufs- und Betriebserziehung sowie auch dessen zentrale Funktion in der DAF ist in der Forschung hinreichend belegt (vgl. Arnhold 1939, sowie ausführlich: Wolsing 1977).

Angesichts dieser von der DINTA formulierten Ausgangsbedingungen und Zielsetzungen der „Betriebserziehung“ in den 20er- und frühen 30er-Jahren ist es kaum verwunderlich, dass die NS-Ideologie „nahtlos“ an „diese Ansätze anknüpfen“ (Büchter 2002, S. 341) konnte: Im Zuge der Machtergreifung wurde die zuvor sogenannte betriebliche „Erwachsenenerziehung“ sodann zunehmend durch „den Mythos der Betriebsgemeinschaft und der betrieblichen Gefolgschaft“ (Harney 1998, S. 87) ideologisch unterfüttert und legitimiert. Die Verknüpfung und Übertragung des rassistischen Konzepts der „Volksgemeinschaft“ auf den Betrieb als „Betriebsgemeinschaft“ und damit die unmittelbare Einbindung der betrieblichen Weiterbildung in die NS-Ideologie erfolgte formal durch das am 20.01.1934 in Kraft getretene „Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit“ (AOG). Auf dieser Basis aufbauend erließ der deutsche Führer und Reichskanzler Adolf Hitler (NSDAP) eine weitere Verordnung über das „Wesen und Ziel der Deutschen Arbeitsfront (DAF)“: Hier legte der § 2 als Ziel der DAF die „Bildung einer wirklichen Volks- und Leistungsgemeinschaft aller schaffenden Deutschen“ fest. Und in der Tat sollte sich die DAF im Verlauf der 30er-Jahre mit ihrem ebendort installierten „Amt für Berufserziehung und Betriebsführung“ und dessen Hauptabteilung IV („Erwachsenenerziehung in Beruf und Betrieb“) als der zentrale Motor einerseits der betriebspraktischen Expansion der Weiterbildung, andererseits aber auch als treibende Kraft für deren ideologische Aufladung erweisen.

In diesem Fahrwasser bewegte sich auch Walter Löbner, der als Nachfolger von Karl von der Aa im Jahre 1939 eine ordentliche Professur für Wirtschaftspädagogik an der Universität Leipzig erhielt: Löbner diagnostizierte 1935 den „Vormarsch der wirtschaftsberuflichen Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 371) mit dem Betrieb als „wichtigste(r) Pflegestelle“. Der Betrieb sei dabei, so Löbner (1935, S. 372) weiter, „deshalb so bedeutungsvoll, weil er den arbeitenden Menschen für den überwiegenden Teil seiner Zeit in seinen Bann zwingt. Nirgend anderswo – vielleicht mit Ausnahme der Familie – können so viele starke Einwirkungen pädagogischer Art auf den erwachsenen Menschen ausstrahlen wie im Berufsleben“ – der wirtschaftspädagogischen Diagnose folgte die Forderung im Sinne des NS- Regimes: „Es soll nach seinem (d. h.: Hitlers) Willen eine Volks- und Leistungsgemeinschaft aller deutschen Menschen geschaffen werden“ (ebd.).

Während die (inzwischen) universitär etablierte Wirtschaftspädagogik neben Feld, Urbschat und Schlieper (vgl. hierzu Seubert 1977) auf diese Weise gleichsam für den ideologischen Überbau der nationalsozialistischen Betriebserziehung sorgte, kümmerte sich Gustav Messarius als DAF-Abteilungsleiter des „Amtes für Berufserziehung und Betriebsführung“ um die Mühen der Ebene und deklinierte in seinem

Amt den Überbau der nationalsozialistischen Ideologie von der Betriebserziehung für die Bedarfe der DAF en détail durch: Eine straff und planmäßig organisierte Gemeinschaftsbildung sei eine der vordringlichsten Aufgaben betrieblicher Erwachsenenerziehung: „Es musste der Weg vom ich-bezogenen Lückenschließen zu einem echten Leistungsaufbau im Dienste der Gemeinschaft des Volkes gefunden werden." (vgl. Messarius 1938, S. 66). Dies sei auch deshalb notwendig, weil die Teilnehmer an den vorgefundenen Abendlehrgängen unter der Planlosigkeit und Zufälligkeit des Gebotenen litten und weil außerdem „der Deutschen Arbeitsfront nicht zugemutet werden könne, dass sie sich mit der Unvollkommenheit der vorgefundenen beruflichen Wissensschulung einverstanden erklärte" (ebd.). Müglich (1996, S. 80) präzisiert diese stramm ideologische Orientierung, die sich explizit gegen die „individualistische" Sicht der Gewerkschaften wandte, indem er darauf verweist, dass Messarius im Kern „die Umsetzung der Arnhold´schen Gedanken in ein pädagogisches Konzept" (ebd.) leistete: Messarius entwickelte einen biologistischen Ansatz beruflicher Erwachsenenbildung und definierte vor diesem Hintergrund die Berufserziehung als „die planmäßige Entwicklung und Festigung der durch den Erbgang vermittelten Anlage und Fähigkeiten innerhalb des Arbeits- und Wirtschaftslebens durch Lehre und Übung mit dem Ziele, die sich ergebende Leistung zuchtvoll in den täglichen Arbeitsdienst an der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft einzuordnen" (Messarius 1938, zit. n. Müglich 1996, S. 80). Messarius ergänzt, dass „der Gedanke des gemeinsamen Bluterbes [...] bestimmend für das Verhältnis von Lehrkräften und Teilnehmern" (ebd.) sei. Demzufolge sollten „die Lehrkräfte nach seinem Dafürhalten aus gleichem Bluterbe wie die Teilnehmer entstammen" (ebd.). Müglich schließt diese Ausführungen mit der Feststellung, dass „der biologisch begründete Gemeinschaftsgedanke [...] sich also in der Theorie der Erwachsenenbildung in der reinsten Form" (Müglich 1996, S. 81) wiederfindet.

Messarius' Ideen machen deutlich, der Nationalsozialismus versuchte, die ideologische Erziehung im Sinne des totalitären Staates über die gesamte Lebensspanne auszudehnen: „Neben Schule, HJ, BDM und Berufsausbildung trat die Erwachsenenbildung als weiterer Baustein nationalsozialistischer Erziehungswirklichkeit" (Müglich 1996, S. 81 f.). Etwa ab Mitte der 1930er-Jahre reichte das Spektrum der nationalsozialistischen Betriebserziehung von betriebsinternen Schulungen, Betriebsführerschulen für die Weiterbildung von betrieblichen Führungskräften, Berufs- und Fachschulen des öffentlichen Schulwesens bis hin zu Volkshochschulen. Hinzu kamen entsprechende Aktivitäten weiterer Organisationen der Partei wie etwa der Hitlerjugend, des Arbeitsdienstes oder auch der Wehrmacht.

Seit etwa Mitte der 30er-Jahre erstreckten sich die Zuständigkeiten des „Amtes für Berufserziehung und Betriebsführung" innerhalb der DAF auf so unterschiedliche wie zentrale Bereiche wie etwa die „Umschulung", die „Berufsberatung, Berufskunde und Berufsgestaltung" die „Berufslehre", die „Berufsfortbildung", den „Berufswettkampf", die Betreuung der „Berufs- und Fachpresse" und schließlich das gesamte Feld des „Arbeitseinsatzes" (Müglich 1996, S. 56).

Zementiert wurde diese umfassende Monopolstellung des Amtes für Berufserziehung und Betriebsführung" – respektive der DAF – durch die bereits erwähnte Verord-

nung vom 24.10.1934. Der Totalanspruch der DAF auf die gesamte Berufserziehung wurde deutlich herausgehoben, auch um sich in dem bezeichnenderweise sehr bald einsetzenden Kompetenzen-Wirrwarr zwischen Ministerien (Reichswirtschaftsministerium und Reichswirtschaftskammer) und den NS-Parteiorganisationen und -formationen (u. a. HJ, Reichsarbeitsdienst) ein für allemal durchzusetzen:

> „Damit ist das Amt für Berufserziehung und Betriebsführung der DAF allein für Berufserziehungsmaßnahmen jeglicher Art, besonders für die Durchführung von Fachkursen und Fachvorträgen für alle Berufe zuständig. [...] Berufserziehung ist eine Sache der Menschenführung und damit ausschließlich eine Angelegenheit der Partei und in diesem Falle der von ihr beauftragten DAF." (Müglich 1996, S. 61)

Diese Aussage der DAF zeugt einerseits von dem intensiven Bemühen, der DAF die ideologische und betriebspraktische Lufthoheit im Sinne einer Alleinzuständigkeit für alle Fragen der beruflichen Bildung und insbesondere auch der betrieblichen Erwachsenenbildung zu sichern; andererseits ist aber gerade die Betonung dieses Anspruchs auf exklusive Alleinzuständigkeit ein deutlicher Hinweis darauf, dass auch das Gebiet der beruflichen Bildung im totalitären NS-Staat durch das für das NS-Regime so typische „Kompetenzenchaos" geprägt war: Schon der jüdische Arbeitsrechtler Ernst Fraenkel hatte aus dem Exil für die Friedensjahre des Dritten Reiches die Existenz eines „Doppelstaates" (1941: The Dual State) diagnostiziert. Fraenkel charakterisierte das Herrschaftsmodell des Nationalsozialismus einerseits als „Normenstaat", dessen Handeln sich an Gesetzen orientierte, und andererseits als einen „Maßnahmenstaat", der unter dem Vorzeichen des „Primates des Politischen" – und damit nicht des Primates der Wirtschaft (vgl. Mason 1977) – von politischen Zweckmäßigkeitsüberlegungen gesteuert war: Diese Analyse beschrieb exakt die Kluft zwischen rückwärtsgewandter Ideologie und Modernisierungspolitik, die im Nationalsozialismus auf annähernd allen Politikfeldern zu beobachten ist. Die Diagnose erklärt letztlich auch das Neben- und Gegeneinander von Staats- und Parteiämtern, der Machtzentren von Partei/NSDAP, Verwaltung, Wehrmacht, DAF und auch der Großindustrie. Diese These wurde in „Behemoth", jener brillanten, ebenfalls im Exil entstandenen Analyse von Franz Neumann (1942/1944), für die Kriegsphase des NS-Staates, in welcher sich die Prozesse nochmals radikalisierten, wiederholt. Dass der NS-Staat überhaupt funktionierte, führten beide Autoren auf die „charismatische Führergestalt" Adolf Hitlers zurück, dessen Alleinherrschaft überhaupt erst durch diesen Kompetenzen-Wirrwarr ermöglicht wurde.

In der bundesdeutschen Faschismusforschung war es schließlich Karl-Dietrich Bracher, der 1955 in seinem Werk über die „Auflösung der Weimarer Republik" diesen Ansatz weiter verfolgte (vgl. ebenso Bracher 1956) und die bereits am Ende der Weimarer Republik einsetzende Strategie des „Semi-Parlamentarismus" (Bracher 1955) als ein Nebeneinander von zentralistischer Gleichschaltung und Ämterchaos der verschiedenen NS-Formationen sowie des Staatsapparates bezeichnete. Dies betrachtete auch Bracher keineswegs als Schwächung, sondern sozusagen als Bedingung der Möglichkeit von Hitlers alles überragender Führungsrolle. Analog wurde 1960 in der Studie von Bracher, Sauer und Schulz die These einer straff zentralisierten „Polykratie" unter-

schiedlichster Machtzentren und zentralisierter Ressorts im NS-Staat weiterentwickelt; auch sie betonen dabei, dass es gerade diese polykratische Struktur des NS-Staates war, die Hitlers „überwölbende absolute Autorität [im] Führerstaat überhaupt erst ermöglichte“ (Bracher, Sauer & Schulz 1960, S. 135).

So waren etwa mit Blick auf die berufliche Bildung und speziell auf die berufliche Erwachsenenbildung neben der DAF und ihrem „Amt für Berufserziehung und Betriebsführung“ außerdem das (jeweils qua Amt zuständige) Reichswirtschafts- und Reichsarbeitsministerium, ferner die 1927 als Körperschaft des öffentlichen Rechts gegründete und 1938 in das Reichsarbeitsministerium eingegliederte „Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ (RafAuA), schließlich auch die Parteiformationen wie SA und HJ mehr oder weniger beteiligt: So gründete die SA beispielsweise eine ganze Reihe von SA-Berufsschulen (vgl. Kipp 1995d), und die Hitlerjugend war sowohl in ihrer Eigenschaft als staatliche Organisation als auch als Parteiformation schon deswegen involviert, weil die überwiegende Mehrzahl der betrieblichen „Lehrlinge“ im Deutschen Reich naturgemäß auch Mitglieder in der HJ als Partei- und Staatsorganisation war (vgl. Kipp 1996 f, S. 252 ff.). So war beispielsweise in der Reichsjugendführung des Deutschen Reiches das „Amt für Soziale Arbeit“ verankert, dessen Hauptaufgabe in der Einflussnahme der Partei auf die Sozialpolitik für Jugendliche bestand. In diesem Kontext war die HJ – freilich beschränkt auf den Bereich der „nationalsozialistischen Jugendarbeit“ – zuständig für alle Fragen der Berufsnachwuchslenkung und -erziehung, der betrieblichen Berufsbildung und – vor allem – auch für den Reichsberufswettkampf als wohl prominentestem Aushängeschild der NS-Berufsbildungspolitik (vgl. u. a. Postert 2021; Kipp 1995e). Obwohl der Organisationszweck der HJ als Jugendorganisation des NS-Staates den Zuständigkeitsbereich hinreichend deutlich definierte, gab es – vornehmlich durch die Reichsjugendführung und vor allem rund um Fragen der Organisation des Reichsberufswettkampfes – immer wieder Versuche, der DAF deutlich zu machen, dass auch die HJ auf dem Gebiet der beruflichen Bildung politische Gestaltungskompetenzen besaß bzw. genauer: beanspruchte (vgl. ebd.).

4 Ausbau und „Perfektionierung der betrieblichen Berufserziehung“ im NS-Staat

Mit Blick auf die Frage der Kontinuitäten zwischen Weimarer Republik und Drittem Reich konstatiert Büchter:

> „In den folgenden Jahren [d. h.: nach 1933; Anmerk. d. Verf.] wurde die Systematisierung und Intensivierung betrieblicher ‚Erwachsenenerziehung‘ im Kontext der ‚Menschenökonomie‘ weiter vorangetrieben. An die von DINTA-Seite in den 20er und frühen 30er-Jahren formulierten Begründungen und Zielsetzungen betrieblicher Weiterbildung konnte die NS-Ideologie nahtlos anknüpfen.“ (2002, S. 341)

Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass die Zahl der „betrieblichen Berufserziehungswerke und die Maßnahmen beruflicher Weiterbildung quantitativ

rapide“ (Büchter 2002, S. 342) zunahm. So verzeichnet etwa ein Statusbericht des Amtes für Berufserziehung und Betriebsführung für das Jahr 1939 bereits „102 betriebliche Berufserziehungswerke in den verschiedensten Groß- und Mittelbetrieben der Eisen- und Metallindustrie, des Flugzeugbaus, der Textilindustrie, der Nahrungs- und Genussmittelindustrie sowie der Banken und Versicherungen“ – und dies ohne Berücksichtigung der zahlreichen Betriebe, die bereits berufserzieherische Einzelmaßnahmen für Erwachsene, wie Vorträge, Vortragsreihen, Betriebsbesichtigungen u. a. durchführten. Darin kommt das große „Interesse zum Ausdruck, das sowohl weitschauende Betriebsführer als auch deren Gefolgschaftsmitglieder der betrieblichen Berufserziehung und damit der Leistungssteigerung der Erwachsenen im Besonderen entgegenbringen. Die fördernde Berufserziehung der Erwachsenen betrieblicher Prägung“ sei ein „wesentlicher Teil der betrieblichen Menschenführung“ (Bleicher 1940, S. 133). Folgt man Martin Kipp (1995b, S. 244), so stieg die Zahl der betrieblichen „Berufserziehungswerke“, die 1942 in sogenannte „Leistungsertüchtigungswerke“ umbenannt wurden, während der ersten fünf Kriegsjahre von 102 auf 1.500 im Jahre 1944. Selbst noch gegen Kriegsende (1944) waren 4.000.000 Teilnehmer in den betrieblichen und überbetrieblichen „Leistungsertüchtigungswerken“ registriert (1938: 3.360.500) (vgl. ebd.). Es ist augenscheinlich, dass es zu einem Kernziel der DAF gehörte, analog zu der angestrebten und auch weitgehend erreichten „Perfektionierung der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich“ (Kipp 1995b), in der betrieblichen Erwachsenenerziehung gleichzuziehen. Vorgesehen war deren Aufbau in einem Stufenplan mit „Lehrgemeinschaften“ und anknüpfenden „Aufbaukameradschaften“ zur Vermittlung berufspraktischen Wissens und Könnens. Um Fehlentwicklungen zu vermeiden, war eine „organisch eingebaute Berufslaufbahn-Beratung“ integriert. Ergänzt wurde dieses Programm um „wirtschaftskundliche Studienfahrten“, die den Zweck verfolgten, aus den Teilnehmern „fleißige, aufnahmefähige und entwicklungsfähige Gefolgschaftsmitglieder“ (Enka-Archiv, zit. n. Büchter 2002, S. 343) zu machen.

Bei aller Ideologisierung der betrieblichen Erwachsenenerziehung konstatiert Büchter (2002, S. 343) indes, dass „eine ‚Gleichschaltung‘ betrieblicher ‚Erwachsenenerziehung‘ […] nicht statt“ fand; zu beobachten ist vielmehr eine spezielle Art der Arbeitsteilung, derzufolge der Bereich der beruflichen (Erst-)ausbildung bei der DAF („Amt für Berufserziehung und Betriebsführung“) konzentriert war, während die Weiterbildung erkennbar deutlich stärker in der Autonomie der Betriebe verankert war.

Begleitet und unterstützt wurde diese betriebliche Selbstverantwortung in der betrieblichen Erwachsenenerziehung durch das „Versprechen der DAF auf ein Recht der Erwachsenen auf berufliche Weiterbildung“ (Höling 1941, S. 49):

> „Neben der Grundlegung durch die Verordnung des Führers vom 24.10.1934 gründet sich das Deutsche Berufserziehungswerk in der DAF – und insbesondere seine Arbeit in der beruflichen Erwachsenenerziehung – auf das Recht auf berufliche Weiterbildung, das aus dem vom Nationalsozialismus anerkannten Recht auf Arbeit abgeleitet werden kann.“ (ebd.)

Wie weiter oben bereits angedeutet, bedeutete dies natürlich keineswegs, dass dieser Bereich der Betriebserziehung frei von ideologischer Einflussnahme geblieben wäre:

Büchter (2002, S. 344) betont, dass „Selektion und Lenkung“ die bevorzugten „Instrumente beim totalen Zugriff der Betriebe auf das Berufsleben der Arbeiter“ waren und bezeichnet diesen Zugriff sehr treffend als „betrieblichen Imperialismus“, der „auch vor der Lebenswelt der Arbeiter nicht Halt“ (ebd.) machte. Dazu zählte etwa die von dem Reichsorganisationsleiter der DAF, Robert Ley, veranlasste Gründung von ‚Betriebsvolksbildungsstätten“, welche für Betriebe mit mehr als „300 ‚Gefolgschaftsmitgliedern‘ einen Betriebsvolksbildungswart“ (ebd.) vorschrieb, um die Arbeit zwischen den Betriebsvolksbildungswerken und dem 1936 gegründeten „Deutschen Volksbildungswerk“ zu koordinieren. Büchter (ebd.) hat mindestens „die Existenz von Betriebsvolksbildungsstätten bei der IG Farbenindustrie in Leverkusen und bei der AEG Berlin“ nachweisen können.

Zu der relativen betrieblichen Autonomie passt zudem, dass die Angebotsmenge und -breite der betrieblichen Lehrwerkstätten und Betriebsführerschulen mit der staatlich veranlassten Vereinheitlichung bzw. Implementation des Berufs- und Fachschulwesens im Dritten Reich sehr deutlich zunahm; offenbar wurde das staatliche Angebot des Berufs- und Fachschulwesens seitens der Wirtschaft eher als Konkurrenz denn als Unterstützung interpretiert; vielfach beklagte das von Amts wegen zuständige Reichserziehungsministerium den wachsenden Mangel an geeigneten Berufsschullehrern für das berufliche Schulwesen – die ausgebildeten Berufsschullehrer zogen ganz offenbar eine deutlich besser bezahlte Einstellung in der betrieblichen Lehrwerkstätte einer Tätigkeit im staatlichen Schulwesen vor.

5 Betriebliche Erwachsenenerziehung in den Kriegsjahren

Mit dem von NS-Deutschland verursachten Ausbruch des Zweiten Weltkrieges änderten sich die Bedingungen und Umgebungsvariablen des NS-Herrschaftssystems in praktisch allen Politikbereichen (Gesellschaft-, Wirtschafts-, Industrie- und Sozialpolitik) dramatisch. Selbstverständlich gilt dies auch für den gesamten Bereich der Berufsbildungspolitik, da diese unmittelbar mit dem kriegswichtigen Produktions- und Beschäftigungssystem und – nicht zuletzt – auch mit der Arbeitsmarktpolitik zusammenhing. So führte etwa die Umgliederung des DATSCH zu einem sogenannten „Gemeinschaftsorgan der Organisation der gewerblichen Wirtschaft (OgW) und der DAF“ zu einer „Machtverschiebung zugunsten der DAF“ (Müglich, S. 137). Zwar hatte das Reichsarbeitsministerium kurz nach Kriegsbeginn am 16.11.1939 noch festgestellt, die „Umschulung sei in erster Linie eine Sache der Betriebe“ (ebd.), aber die DAF-Kreisverwaltung Wiesbaden konterte diesen Beschluss in einem Schreiben an die Betriebsführer, Betriebsobmänner, Betriebsberufsverwalter und Ausbildungsleiter mit deutlichen Worten:

> „Die Anlernung und Umschulung ist als ein Bestandteil des Leistungsertüchtigungswerkes anzusehen. Durch eine Anordnung hat der Reichsorganisationsleiter (der DAF, Robert Ley, DM) den Einsatz von besonderen Übungsleitern für Anlernung und Umschulung in den Betrieben bestimmt“ (Rundschreiben der DAF Kreisverwaltung Wiesbaden, zit. n. Müglich 1996, S. 137)

Die im Zeitverlauf sich immer stärker bemerkbar machenden Anforderungen der Kriegswirtschaft führten einerseits zu einer deutlich erkennbaren Radikalisierung der parteipolitischen Versuche, das Weiterbildungswesen einer noch stärkeren Ideologisierung zu unterziehen – etwa durch die Umwidmung von ursprünglich staatlichen (ministeriellen) Kompetenzen in die DAF oder andere Formationen der NS-Partei. Und zweitens wurden die kriegsbedingten Probleme des im Jahr 1939 ohnehin schon engen Arbeitsmarktes immer deutlicher durch einen massiven Mangel an (qualifizierten und nicht qualifizierten) Arbeitern bemerkbar: Müglich (1996, S. 102) weist darauf hin, dass „die Zahl der männlichen zivilen Arbeitskräfte [...] von 24,5 Mio. Ende Mai 1939 auf 20,4 Mio. Ende Mai 1940" sank und dass diese Zahl sich bis Kriegsende auf 13,5 Mio. Personen weiter reduzierte. Diese durch den Kriegseinsatz bedingte Reduktion des verfügbaren Personals war umso gravierender, als gerade die Kriegswirtschaft eine Intensivierung der industriellen Produktion sowie auch eine zunehmende Verlängerung und auch Verdichtung der Arbeitszeit verlangte. Dies konnte durch die zahlreich ergriffenen Gegenmaßnahmen (Verkürzung der Ausbildungszeiten, kurzfristige Anlernungen sowie verstärkte Auskämmaktionen in den Betrieben) (vgl. ebd.) nicht einmal ansatzweise abgefedert werden.

In von Arbeiter- und Fachkräftemangel geprägten arbeitsmarktpolitisch kritischen Zeiten wächst die Bedeutung der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung naturgemäß an, weil diese den einzigen Weg zu neuem qualifiziertem Personal eröffnen, wenn die Erwerbspersonenzahl konstant bleibt bzw. – kriegsbedingt – sogar drastisch abnimmt. Eine erste – freilich nach Müglich (vgl. ebd.) recht erfolglose – Maßnahme war der Versuch des NS-Regimes, die Frauenerwerbsquote zu erhöhen.

So blieb denn nichts weiter übrig, als die letzten Reserven des Arbeitsmarktes zu aktivieren; dies erfolgte in erster Linie durch eine Expansion und Ausdifferenzierung der Zielgruppen in der betrieblichen Weiterbildung: Müglich (1996, S. 140 ff.) berichtet über eine reichsweite Ausweitung der Umschulungsmaßnahmen sowie – vor allem – über die Einbeziehung von Frauen in die betriebliche Weiterbildung, die auch vermehrt durch das betriebliche Anlernen von Frauen ergänzt wurde. Zwar stand dies in krassem Gegensatz zu dem arisch-germanischen Frauenbild als Gattin, Hausfrau und Mutter der „Blut und Boden"-Ideologie des Nationalsozialismus, auch hatten die Machthaber noch 1933 in einer ganz anderen Arbeitsmarktsituation „dem Doppelverdienertum den Kampf angesagt" (ebd., S. 141), aber mit der mit dem ersten Vierjahresplan von 1936 einsetzenden spürbaren „Verknappung der Arbeitskräfte [...]" wurden zunehmend Überlegungen angestellt, „Beschäftigungsanreize für Frauen zu schaffen" (ebd., S. 14); wohl wissend, dass Frauenarbeit in der industriellen Kriegswirtschaft mit der NS-Ideologie schlicht nicht vereinbar war, versuchte die DAF sich dennoch an der Quadratur des Kreises:

> „Damit hat doch jede Frau zwei Lebensaufgaben, nämlich einmal als Frau und Mutter Hüterin der Familie zu sein und zum anderen im Erwerbsleben einen Beruf zu haben (Der Mann dagegen hat nur seinen Beruf). Diese beiden Aufgaben müssen wir miteinander in Einklang bringen. Wenn also an die Berufserziehung der Frau gedacht wird, muss immer ihre Aufgabe als Frau und Mutter miteinbezogen werden, so dass die Erziehung

> und Förderung für beides, für Beruf und Familie erfolgt." (DAF, Arbeitsblatt für Werkfrauengruppen 1942, zit. n. Müglich 1996, S. 141; vgl. ganz ähnlich Scholtz-Klink 1937)

In der Folge wuchs die Zahl der weiblichen Erwerbstätigen insbesondere in den kriegswirtschaftlich relevanten Industriesektoren massiv an (vgl. Müglich 1996, S. 142)

Eine weitere Quelle von Arbeitskräften erschloss sich das NS-Regime durch den Einsatz von ausländischen Arbeitskräften, die zunächst, d. h. zu Friedenszeiten, aus dem „Anschlussgebiet" Österreich sowie später auch aus den annektierten Gebieten Sudetenland und Tschechoslowakei zwangsrekrutiert wurden. Mit dem Kriegsausbruch und der Umsetzung des „Generalplan Ost" (vgl. Rössler, Schleiermacher & Tollmien 1993) ergaben sich indes völlig neue Möglichkeiten durch die Zwangsrekrutierung von Fremdarbeitern und Kriegsgefangenen; Müglich (1996, S. 152) weist bis Kriegsende „ca. 7,5 Mio. Ausländer und Kriegsgefangene aus", von denen rund 45 % in der Industrie beschäftigt waren.

Franz Neumann (1977, S. 459) hat in seinem bereits erwähnten „Klassiker" die Wahl des Titels („Behemoth"), der eine alttestamentarische Schreckensgestalt bezeichnet (Buch Hiob), mit den folgenden Worten begründet:

> „Da wir glauben, daß der Nationalsozialismus ein Unstaat ist oder sich dazu entwickelt, ein Chaos, eine Herrschaft der Gesetzlosigkeit und Anarchie, welche die Rechte wie die Würde des Menschen ‚verschlungen' hat und dabei ist, die Welt durch die Obergewalt über riesige Landmassen in ein Chaos zu verwandeln, scheint uns dies der richtige Name für das nationalsozialistische System: DER BEHEMOTH."

Hält man sich das inzwischen von der Historiografie sehr gut aufgearbeitete Schicksal der von dem NS-Regime sogenannten Fremdarbeiter vor Augen, wird deutlich, wie sehr die charakterisierenden Worte von Franz Neumann zur Wirklichkeit des nationalsozialistischen Alltags passten; Heinz Müglich (1996, S. 152) beschreibt die Lage der Zwangsarbeiter mit den folgenden Worten:

> „Die Arbeitsbedingungen der ausländischen Arbeitskräfte waren katastrophal. Eingesperrt in Lager, mit minderwertiger Nahrung versorgt, und von permanenten Übergriffen bedroht, wurde ihnen ein Höchstmaß an Leistung abverlangt. Die nationalsozialistische Arbeitseinsatzpolitik bedeutete für viele ausländische Arbeitskräfte und Kriegsgefangene eine ‚Vernichtung durch Arbeit'."

6 Betriebliche Berufserziehung unter dem Primat der Politik und der Ideologie des NS-Staates

Am Ende dieses Beitrages ist nochmals auf die ertragreiche und erleuchtende Faschismusforschung von Fraenkel, Neumann, Bracher, Sauer und Schulz zurückzugreifen; denn es gilt im Angesicht der maßlosen Schrecken dieser totalitären Herrschaft noch immer die eingangs des Beitrages indirekt von Dieter Grottker formulierte Grundsatzfrage zu beantworten, wie dies alles unter den Augen der deutschen Bevölkerung

überhaupt möglich werden konnte. Zwar ist der Verfasser sicher, dass diese Frage von der Wissenschaft nicht erschöpfend und final beantwortet werden kann; aber immerhin geben uns die genannten Klassiker der Faschismusforschung eine mögliche Teilantwort: Es war ganz wesentlich die Prädominanz des Politischen (Bracher) gegenüber den Fragen einer von ökonomischen Sachzwängen geprägten und kriegszielbedingten Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft im NS-Staat. Der Maßnahmenstaat (Fraenkel) zielte darauf ab, politisch-ideologische Interessen im Namen der „Volksgemeinschaft" möglichst schnell und effizient in staatliches Handeln zu übersetzen. Bestehende rechtliche Schranken wurden dafür konsequent beseitigt, denn die „Herrschaft des Gesetzes" (Carl Schmitt 1934) hätte die Durchsetzung der „Führer-Ordnung" de facto unmöglich gemacht.

So bleibt die Frage nach den möglicherweise ja doch vorhandenen „guten Seiten" der nationalsozialistischen Berufsbildungspolitik: Im Sinne der Modernisierungstheorie des bereits mehrfach zitierten David Schoenbaum kann man sicher bescheinigen, dass die NS-Politik auf dem Feld der beruflichen Aus- und Weiterbildung durchaus wegweisende und die künftige Entwicklung im Nachkriegsdeutschland prägende Elemente vorzuweisen hat. Pars pro toto sei an die berühmten und im Übrigen auch sehr erfolgreichen Lehrgänge von Carl Arnhold erinnert („Eisen erzieht, Holz formt"), die Generationen von Ausbildern und Meistern der bundesrepublikanischen Gesellschaft ein Begriff waren.

Indes bedeutet die These vom Primat der Politik, dass solche nicht von der Hand zu weisenden Modernisierungseffekte der NS-Berufsbildungspolitik keineswegs als Ergebnis einer sachorientierten und an den Erfordernissen der Moderne orientierten Gestaltungspolitik zu bewerten sind; zu bewerten ist dies viel eher unter dem Gesichtspunkt des Primates der Ideologie, d. h. der politisch-ideologischen Absicht, die mit dieser Politik angestrebt wurde: Die konsequente Umsetzung dieses ideologischen Konstruktes, namentlich „Hitlers Weltanschauung" (Jäckel 1981) war das Ziel der NS-Herrschaft; um den Satz aus Franz Neumanns Behemoth (1942/1944) nochmals zu wiederholen, das ideologische Motiv war die Anzettelung von „Chaos, eine[r] Herrschaft der Gesetzlosigkeit und Anarchie, welche die Rechte wie die Würde des Menschen ‚verschlungen' hat".

7 Epilog

Auch wenn der Nationalsozialismus in jeder Hinsicht ein einzigartiges historisches Phänomen war und insofern oder gerade deshalb unvergleichbar bleiben muss, finden sich doch zumindest im Ansatz Parallelen in Biografie und Lebenswelt von Dieter Grottker: 1989, im Jahr des Mauerfalls, beging der engagierte Bildungsforscher und renommierte Berufspädagoge seinen 36. Geburtstag. Er verbrachte mithin sowohl die Anfänge als auch die ersten entscheidenden Jahre einer Wissenschaftlerbiografie in der DDR, die ex post von vielen mit dem Etikett eines totalitären Unrechtsstaates verse-

hen wurde. Und er entschied sich danach, auch in den Folgejahren an „seiner" Universität, der altehrwürdigen „TU Dresden", zu bleiben.

In der vorliegenden Festschrift schreibt er zu der für einen Wissenschaftler sehr zentralen Frage nach dem Wissenschaftsverständnis der „sozialistischen Berufspädagogik": „So entstehen in totalitären Systemen Klischees, gegen die man sich schwer auflehnen kann, wenn sie als Doktrin des zentralen Forschungsinstitutes verkündet werden." Dies, so Grottker weiter, sei eine „schwere geistige Schuld der DDR, die man niemals wegreden können, eine geisteswissenschaftliche Schande, die man der DDR-Berufspädagogik für immer nachsagen wird". Dieter Grottker fand inmitten dieses aus der stalinistischen Epoche rührenden „Ungeists" kleine Fluchten, gewissermaßen Überlebensstrategien, indem er den Weg zu den „wissenschaftlichen Bibliotheken" des Landes suchte, um diese „trotz aller Gleichschaltung und dem Versuch einer Einheits-Pädagogik" als „trojanische Pferde des Denkens" zu nutzen.

Ein trojanisches Pferd in der Wissenschaft – es ist dies ein sehr schönes Bild – und das Bild zeichnet eine mögliche Überlebensstrategie in totalitären Systemen, die, wie Grottker ergänzt, das „Gefühl" vermitteln, die in der DDR-Zeitschrift „Forschung der sozialistischen Berufsbildung" publizierten Beiträge seien „hausgemachte Hauptartikel", sie seien „alles Mögliche, nur keine Wissenschaft: Eine Hauspostille ein geistiger Spuk, ein Ungeist, eine stereotype Politiksprache im Gewand berufspädagogischer Begriffe".

Grottkers sehr persönlicher, aufschlussreicher und von ganz außergewöhnlicher Belesenheit zeugender Beitrag in dieser Festschrift schließt mit einem Gedanken von Stefan Zweig, den dieser über die historische Verantwortung von Bildung und Erziehung im Rückblick auf seine eigene Schulzeit formuliert hat:

> „Wir sollten vor allem erzogen werden, überall das Bestehende als das Vollkommene zu respektieren, die Meinung des Lehrers als unfehlbar, das Wort des Vaters als unwiderleglich, die Einrichtungen des Staates als die absoluten und in alle Ewigkeit gültigen."

Dieter Grottker ergänzt diese Überlegungen Zweigs mit der Bemerkung, dass die „Paradoxie darin" bestehe, dass es

> „viele Menschen gibt, die Jahre später ähnliche Erinnerungen an ihr Leben in der DDR haben – an die Erziehung durch den Staat, die Schule, manchen Lehrer, auch die eine oder andere Erinnerung an jene Bildung, die ihnen Ältere mit auf den Weg gegeben haben. Und so wurden wir selbst von Erzogenen zu Erziehern."

Was also, so fragt Dieter Grottker am Ende seiner Überlegungen:

> „was also ist die rechte Erziehung, was der Geist der Erziehung in der ‚Welt von heute'. Und was wird jene Bildung für die ‚Welt von morgen' umfassen. Woher überhaupt besitzt die Pädagogik eigentlich das Zukunftsgeheimnis? Und muss es dennoch tun."

Dem ist auch mit Blick auf das NS-Regime nichts hinzuzufügen, zumal der „defiziente Modus deutscher Geschichtsbewältigung", so Kipp 1996, in seinem Kern noch immer

nicht überwunden sei, „sondern bekanntlich am rechten Rand unserer Gesellschaft soeben wieder Urstände“ feiert und „damit schon in der dritten Generation kontinuiert“ (Kipp 1995c, S. 563). Leider, so möchte man 23 Jahre nach Erscheinen des Buches von Kipp ergänzen, gilt dieser Befund einer Kontinuität faschistischen Gedankengutes – gerade in der sächsischen Heimat von Dieter Grottker – auch für die vierte und fünfte Generation – und zwar fast ohne Einschränkung.

Literaturverzeichnis

Arnhold, K. (1939). *Wehrhafte Arbeit – eine Betrachtung über den Einsatz der Soldaten der Arbeit*. Leipzig: Bibliographisches Institut.

Bleicher, P.-K. (1940). Das Berufserziehungswerk der DAF in Großbetrieben. *Die Deutsche Berufserziehung*, Ausgabe A, Jg. 55: 133–135. Deutscher Volksverlag. Langensalza,

Bracher, K.-D. (1955). *Die Auflösung der Weimarer Republik*. Stuttgart: Ring.

Bracher, K.-D. (1956). Stufen totalitärer Gleichschaltung. Die Befestigung der nationalsozialistischen Herrschaft 1933/34. *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte*, 4, 30–42.

Bracher, K.-D., Sauer, W. & Schulz, G. (1960). *Die nationalsozialistische Machtergreifung. Studien zur Errichtung des totalitären Herrschaftssystems in Deutschland 1933/34*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-322-96240-9.

Büchter, K. (2002). Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(3), 336–355.

Büchter, K. (2004). Betriebliche Qualifizierungspolitik, Arbeitsorganisation und interne Arbeitsmärkte – Auslöser für industriebetriebliche Weiterbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In P. Gonon & S. Stolz (Hg.), *Betriebliche Weiterbildung. Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen*, 133–150. Bern: hep.

Büchter, K. & Kipp, M. (2003). Betriebliche Weiterbildung in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus – Anstöße – Kontexte – Funktionen. In A. Bredow, R. Dobischat & J. Rottmann (Hg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A bis Z. Grundlagen, Kernfragen, Perspektiven. Festschrift für Günter Kutscha zum 60. Geburtstag*, 101–117. Baltmannsweiler: Schneider.

Fraenkel, E. (1941). *The Dual State*. New York: Oxford University Press. DOI: 10.2307/1067769; deutsche Übersetzung: Fraenkel, E. (2012). *Der Doppelstaat*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

GEFA (1964). *Ein Leben für die Wirtschaft. K. Arnhold zu seinem 80. Geburtstag. Schriftenreihe der Gesellschaft für Arbeitspädagogik*. Witten: Eigenverlag.

Harney, K. (1998). Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.

Harney, K. (2000). Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 158–160. DOI: 10.1007/s11618-000-0017-4.

Höling, K. (1941). *Maßnahmen planmäßiger Erwachsenenerziehung in der deutschen Industrie. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln (verf. Ms.)*. Köln.

Jäckel, E. (1986). *Hitlers Herrschaft. Vollzug einer Weltanschauung*. München: DVA.

Jäckel, E. (1981). *Hitlers Weltanschauung*. München: DVA.

Kipp, M. (1995a). Perfektionierung der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich. In M. Kipp & G. Miller-Kipp (Hg.), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M.: GAFB, S. 269–314

Kipp, M. (1995b). Berufliche Weiterbildung im Dritten Reich. In M. Kipp & G. Miller-Kipp (Hg.), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M.: GAFB, S. 227–250

Kipp, M. (1995c). Von der Dehnbarkeit des Bewußtseins und dem Beschweigen nationalsozialistischer Vergangenheit, zum Beispiel im berufspädagogischen Diskurs. In M. Kipp & G. Miller-Kipp (Hg.), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M.: GAFB, S. 563–572

Kipp, M. (1995d). Privilegien für „alte Kämpfer" – Zur Geschichte der SA-Berufsschulen. In M. Kipp & G. Miller-Kipp (Hg.), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M.: GAFB S. 65–78

Kipp, M. (1995e). Hitlerjugend und Berufserziehung. In M. Kipp & G. Miller-Kipp (Hg.), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M.: GAFB, S. 251–268

Kuper, H. (1997). Betriebliche Weiterbildung als Oszillation von Medium und Form. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, 115–146. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lambert, A. (2017). *Betriebliche (Handwerks) Bildung im Nationalsozialismus – Eine kritisch-historiografische Untersuchung der nationalsozialistischen Interessen und der NS-Ideologie (im Handwerk) in Hamburg (1933–1945)*. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe/32/lambert (Zugriff am: 04.02.2024).

Löbner, W. (1935). Vormarsch der wirtschaftsberuflichen Erwachsenenbildung. In Die Deutsche Berufserziehung, Ausgabe A, 50. Jg.: S. 371–375. Langensalza: Deutscher Volksverlag.

Mason, T. (1977). *Sozialpolitik im Dritten Reich. Arbeiterklasse und Volksgemeinschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag. DOI: 10.1007/978-3-322-83687-8.

Messarius, G. (1938). Der Betrieb als Berufserziehungsstätte für Erwachsene. *Arbeitsschulung*, 9(3), 66–70. Düsseldorf: Eigendruck des Deutschen Instituts für Technische Arbeitsschulung (DINTA).

Müglich, H. (1996). *Entstehung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Dritten Reich*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Neumann, F. (1942/1944). *Behemoth. The Structure and Practice of National Socialism*. New York, London: Oxford University Press; deutsche Übersetzung: Neumann, F. (1977). *Behemoth. Struktur und Praxis des Nationalsozialismus 1933–1944*. Köln, Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Postert, A. (2021). *Die Hitlerjugend. Geschichte einer überforderten Massenorganisation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. DOI: 10.13109/9783666360985.

Rössler, M., Schleiermacher, S. & Tollmien, C. (1993). *Der „Generalplan Ost": Hauptlinien der nationalsozialistischen Planungs- und Vernichtungspolitik*. Berlin: Akademie Verlag.

Schoenbaum, D. (1966). *Hitler's Social Revolution: Class and Status in Nazi Germany, 1933–1939*. New York: Doubleday.

Scholtz-Klink, G. (1937). Frau und Beruf. *Der Schulungsbrief*, 4(3). Berlin: Franz-Eher-Verlag.

Schütte, F. (1992). *Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Seubert, R. (1977). *Berufserziehung und Nationalsozialismus: Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer*. Weinheim: Beltz.

Wolsing, T. (1977). *Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich*. Düsseldorf: A. Henn.

„Die Welt von gestern“

Zehn Fragen an Dieter Grottker zur Entwicklung der Historischen Berufsbildungsforschung in der DDR bis zur „Wende“ und zu ihrer (Neu-)Ausrichtung nach dem Beitritt in den Geltungsbereich des Grundgesetzes

Karl Düsseldorff & Dieter Grottker

1 Persönliche und editorische Vorbemerkungen. Auch: ein Dank und eine Bitte um Nachsicht an den Geehrten

Gemeinhin werden häufig in Festschriften die Geehrten selbst mit einem Wiederabdruck eines ihrer „Klassiker“ gewürdigt. Dies erstens, um nachhaltig auf ihr Schaffen hinzuweisen, und zweitens – oft zumindest – um einen besonders wichtigen Beitrag in Erinnerung zu rufen, ggf. auch, um diesen erneut in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen. In jedem Fall erhalten oft auf diesem Wege die Geehrten auch Aufnahme in die zugeeignete Schrift – aber, ohne darum zu wissen, denn Festschriften entstehen in der Regel ohne bewusste Beteiligung der Geehrten.

Im hier vorliegenden Falle hat der Geehrte mehr oder weniger seinen Festschriftbeitrag als aktuellen Beitrag und nicht als „Klassiker“ selbst erstellt – und, das kann ich versichern, *auch* ohne darum zu wissen. Und hier beginnt mein Dilemma, das ich in einer Art Beichte erst einmal Dieter Grottker, aber auch den Herausgeberinnen und den Beteiligten an dieser Schrift – und den hoffentlich weiteren zahlreichen Leserinnen und Lesern zu gestehen habe. Dieses Geständnis ist nicht zu trennen von meiner fachlichen und persönlichen tiefen Wertschätzung des Geehrten, beides ist Ursprung dessen, dass ich mich zu einer Hintergehung des Jubilars habe entschließen können, allerdings in wirklich ehrenvoller und bester Absicht!

Ich begegnete Dieter Grottker zum ersten Mal im berühmten Oberseminar von Karlwilhelm Stratmann an der Ruhr-Universität in Bochum im Juni 1990. Dieter Grottker hielt einen bemerkenswerten Vortrag über Max Weber (s. u.) – und noch bemerkenswerter (weil dies den Vortragenden in dieser Runde eben oft nicht gelang!): Er hielt sich in der anschließenden Diskussion absolut souverän, wirkte zugewandt und sympathisch, offen und im positiven Sinne neugierig und kooperativ. Unsere zweite Begegnung kam auf dem 3. berufspädagogisch-historischen Kongress in München im Oktober 1991 zustande. Dieser Kongress war dem 90. Veröffentlichungsjubiläum der „Preisschrift“ von Georg Kerschensteiner gewidmet, Dieter Grottker hielt einen Vortrag über die sächsische Fortbildungsschule im Spannungsfeld von Politik und Päda-

gogik[1]; auch hier: souverän, interessiert, bescheiden und zurückhaltend, aber auch: überzeugt von und empathisch verbunden mit seinen Forschungsbefunden. Seitdem sind wir uns zwar selten, aber doch bisweilen auf weiteren Tagungen begegnet, unsere *innere* Begegnung wird eher durch das gemeinsame Interesse an der berufspädagogisch-historischen Forschung und die damit verbundene Lektüre und Recherchearbeit geprägt. Ein jüngstes Beispiel der Interessenverbundenheit liegt etwa in dem auch im Interview erwähnten Beitrag von Dieter Grottker für den Sammelband: Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR, herausgegeben von Klaus Friedrich Pott. Dieser Band nimmt begrüßenswerterweise ein Thema auf, das Ende der 1990er-Jahre in der Berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung unerledigt abgebrochen wurde (nicht zuletzt, weil die politischen Entscheidungen den Fall in der Sache selbst erledigt haben), nämlich die Transformation der Beruflichen Bildung sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Forschungsgegenstände. Hier wird begonnen, sich mit einer Forschungslücke zu beschäftigen, die unübersehbar ist, aber wenig beklagt wird.

Als ich gefragt wurde, ob ich mich an einer Festschrift für Dieter Grottker beteiligen wolle, war mir sofort klar: ja – und dies in einer besonderen Weise. Wenn irgendwer als engagierter Historiograf und kritischer Analytiker der Berufsbildung und der Berufsbildungsforschung zu einer derzeitigen Forschungslücke in der berufspädagogischen Transformationsforschung i. S. der Systemtransformation der Scientific Community etwas zu sagen hat, dann ist dies Dieter Grottker. Und: Niemand sagt/schreibt es besser als er selbst. Also habe ich ihn unter dem Vorwand, zehn Antworten auf von mir gestellte Fragen für eine in Aussicht stehende Publikation zur Transformationsforschung nutzen zu wollen, um seine Mittäterschaft gebeten, wobei ich natürlich nicht zugegeben habe, dass es seine eigene Festschrift ist, für die der Text entsteht.

Dieter Grottker – für dieses Hintergehen erbitte ich Ihre Nachsicht – es war wirklich im besten Sinne gemeint. Da ich auf Ihre entsprechende Absolution vertraue und da das Ergebnis aus meiner Sicht das gut gemeinte Hintergehen rechtfertigt, bin ich überzeugt, dass auch die Leser:innen mir gegenüber Nachsicht walten lassen.

Einführung in die Thematik

In der Berufsbildungsforschung ist die in der „deutsch-deutschen Wendezeit“ so genannte Transformation der Berufsbildung, also der Anpassungsprozess der subakademischen beruflichen Aus- und Weiterbildung „vom Plan zum Markt“ ein weitgehend unerschlossener, heterogener und wenn man auf das Ganze blickt, insgesamt eher mit marginalen Ergebnissen auffälliger Forschungsgegenstand (vgl. Dobischat & Düsseldorff 1999, S. 101). Dies mag zum einen darin begründet liegen, dass die ordnungs- und bildungspolitischen Entscheidungen der deutschen Transformationsphase die Transformationsrichtungen und -inhalte weitgehend von einem wissenschaftlichen

1 Grottker, D. (1992). Das sächsische Modell. Staatsbürgerliche Erziehung in der sächsischen Fortbildungs- und Berufsschule im Spannungsfeld von Politik und Pädagogik. In K. A. Geissler, W.-D. Greinert, L. Heimerer, A. Schelten & K. Stratmann (Hg.), *Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 9.–11. Oktober* 1991 in München, 107–128. Berlin: BIBB. Im Folgenden werden nur die direkt im Vortext des Interviews angesprochenen Quellen annotiert, die zahlreichen Literaturverweise im Interview wurden nicht in ein Verzeichnis aufgenommen.

Beratungsprozess entkoppelt hatten, und mit dem Kalkül, die der DDR unterstellten Modernisierungsrückstände ließen sich quasi in einem Blaupausenmodell und seiner bildungspolitischen Umsetzung durch Übertragung kompensieren, fehlten der Forschung vielfach die zielgerichteten Anlässe. Das heißt, die (Alt)-Bundesrepublik als Blaupause für die erforderlichen Wandlungsprozesse im (Berufs-)Bildungswesen wurde definiert als Ziel, mit dem sich die Modernisierung und Aktualisierung der beruflichen Qualifizierung quasi automatisch ergäbe. Gleichzeitig würde dies nicht nur die Bildungsmodernisierung erfolgreich anstoßen, sondern sogar Kernpunkt der auf Modernisierung ausgelegten erfolgreichen Transformation insgesamt sein (vgl. Düsseldorff 1997, S. 5 ff.; Klemm, Böttcher & Wegen 1992, S. 13; auch Weiß 1993). Solchermaßen den Motiven und Impulsen für eine umfassende Forschung der Transformation weitgehend beraubt, ergab sich auch, dass bis auf wenige Ausnahmen (etwa Beiträge in: Hoffman & Neumann 1994, dort u. a. der Beitrag von Neuner) die Wissenschaftsforschung die Disziplin der Berufs-und Wirtschaftspädagogik unter Transformationsfragestellungen kaum aufgriff, was parallel zu den Defiziten in der Erziehungswissenschaft insgesamt verlief, denn auch hier war eine Transformationsforschung i. S. einer vergleichenden Forschung zwar vorhanden, aber doch nur für wenige akademische Forschungsgruppen attraktiv.[2] Lediglich die diversen Beiträge im in der zweiten Anmerkung angezeigten Band und die dort sorgfältig zusammengetragenen Befunde zeigen hier summarisch entsprechende Forschungsleistungen an, die aber einiges ausblenden. So wissen wir beispielsweise zu wenig über die Historische Bildungsforschung als Forschungsthema der DDR-Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. der Berufsbildungsforschung, können aber hier mit dem Jubilar Dieter Grottker einen der raren Experten in Anspruch nehmen, der wirklich sagen kann: „Ich bin dabei gewesen".

Der Jubilar Dieter Grottker steht nun wie kein Zweiter für ein kontinuierliches Engagement im Themenfeld der Historischen Berufsbildungsforschung; und dies sowohl vor der sogenannten Wende – als auch danach. Und die „Wende" – also der Beitritt der DDR in den Geltungsbereich der Bundesrepublik Deutschland, markiert genau jenen Zeitpunkt, für den der Geehrte sowohl das Vorher als auch das Nachher beschreiben, analysieren und bewerten kann, nicht zuletzt wegen seiner außergewöhnlichen disziplinären und interdisziplinären historiografischen Expertise im Feld der Berufsbildung und der Berufsbildungsforschung. Und: Wie das Ende der Befragung auch zeigt, kann der Jubilar den nachwachsenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auch weitere Forschungsperspektiven aufzeigen.

Dieter Grottker, ich denke, die Disziplin ist Ihnen sehr dankbar für diese ausgreifenden Antworten, und sie verzeiht mir diesen unkonventionellen Weg, auf Ihr Wissen und Ihr sicheres historisches Urteil zurückgegriffen zu haben.

2 Die vergleichenden Forschungsergebnisse, die die DDR in den Blick nahm und Grundlage der Bilanzen für und im Transformationsprozess hätten sein können und müssen, sind glänzend zusammengefasst im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, herausgegeben von Christa Berg, August Buck, Christoph Führ u. a. Hier Bd. VI/2: 1945 bis zur Gegenwart: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. Hg. Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck. München, Beck 1998.

2 Zehn Fragen und zehn Antworten

Frage 1: *Die universitäre historische Forschung in der DDR wurde in einigen ihrer Subdisziplinen staatlich erheblich gefördert, aber auch ideologisch gelenkt. Wie sah es in der Historischen Berufsbildungsforschung unter den Aspekten der „Förderung“ und der „Lenkung“ aus?*

Lenkung von Wissenschaft durch den Staat als die im Sozialismus einzig reale Möglichkeit auch einer Förderung der Geschichtsforschung bleibt systemimmanent einseitig: In der DDR fehlte eben das, was man im Westen die „Blaue Liste“ genannt hat. Das System „Forschung“ war totalitär, weil es offiziell keinerlei plurale Theorien und Methoden, alternative Gesellschaftsmodelle, nicht einmal ökologische Utopien zugelassen hat. Indes: Ein Diskussionsverbot kann man durchsetzen, ein Denkverbot nicht. Dadurch erhielt das Verbotene einen besonderen Reiz. Wie ist Geschichte zu deuten, wie ist Gegenwart zu beschreiben, wie ist Zukunft denkbar? Obwohl niemand eine perfekte geschichtswissenschaftliche Vorhersagetheorie haben kann, hatte Marx bekanntlich suggeriert, den Verlauf der Weltgeschichte von den Klassengesellschaften zu einer klassenlosen Gesellschaft vorhersagen zu können. Eine Ersatzreligion war geboren: Der Weltkommunismus wurde zu einer tragenden und zählebigen Weltanschauung, bis Theorie und Praxis zusammenbrachen. Das Schicksal der sozialistischen Geschichtsforschung: Ein Paradigma war widerlegt. Wenn neben Bund und Ländern in der Wendezeit historische Arbeiten auch durch Stiftungen wie VW[3], Bosch oder IBM[4] gefördert worden sind, so belebt dies die notwendige Themen- und Methodenvielfalt. In der DDR hat eine solche Atmosphäre gefehlt, sodass auch manche historische Berufsbildungsforschung in einer Nische erfolgte – wenig beachtet, gering in der Breite, handwerklich oft individuell gefärbt, misstrauisch von zentralen Einrichtungen beobachtet. Die inoffizielle und ohnehin marginale Historische Bildungsforschung war somit eine Summe von Nischen. Als staatliche Doktrin galt unausgesprochen: Zu fördern sind Erbe und Traditionen, aus denen sich ideologischer[5] und pädagogischer Nutzen ziehen lässt. Das Ergebnis waren nicht nur einseitige, stereotype Themen – wie Geschichte der Arbeiterbewegung, Geschichte der SED, Geschichte der KPdSU –, sondern auch deren tendenziöse Darstellung und zumeist kritiklose Interpretation. Vieles ist wissenschaftlich ohne Wert, manches indes hat bleibende Bedeutung. Umso

3 Die Volkswagenstiftung wie auch andere Institutionen haben den Transformationsprozess auf besonders nachhaltige Weise unterstützt, indem wichtige für die zeitgemäße Ausstattung der Bibliotheken notwendige Bücher und Zeitschriften angeschafft wurden, ergänzt auch durch Schenkungen durch westliche Bibliotheken, darunter Raritäten, die lange vergriffen waren. Das war der Beginn der Transformation im Kleinen, heute oft vergessen.

4 Als IBM in den 90er-Jahren auch in Dresden ansässig wurde, gab es hoffnungsvolle Überlegungen, ob Berufs- und Bildungsforschung an der Universität auf diese Weise gefördert werden könne. Die inhaltlichen Vorhaben waren im Detail relativ weit fortgeschritten, zum Beispiel einen regionalgeschichtlichen Vergleich zwischen Sachsen (Marperger), Österreich (Becher) und Preußen (Leibniz) zu versuchen. Die Hoffnungen haben sich allerdings nicht erfüllt, die Idee besteht bis heute, da eine gewisse Kongenialität zwischen den drei Genannten nicht zu übersehen ist.

5 Insofern verwundert es nicht, dass die Forschungen von Brigitte Seebacher-Brandt (geb. 1946) über Leben und Werk von August Bebel wohlwollend durch die DDR unterstützt worden sind. Das betreffende Buch ist 1988 in Berlin (Ost) erschienen. Dass die Selbstbiografie „Aus meinem Leben“ von Bebel zudem ein Fundus für die Geschichte der Ausbildung im Handwerk im 19. Jahrhundert ist, ist nicht zu übersehen. Lesenswert ferner vor allem dessen Buch über die Sozialutopie von Charles Fourier (1907), welches 1978 bei Reclam Leipzig erschienen ist. Wie die DDR allerdings mit der fragwürdigen Interpretation der Sozialutopien umgegangen ist, wäre gesondert zu betrachten.

mühsamer ist es für manchen aus heutiger Sicht, das Bleibende von Wert zu ermitteln. Man lese noch heute das Buch „Wissenschaft in Berlin“ (1987) sowie die „Schulgeschichte in Berlin“ (1987), hier kündigt sich zum Teil ein neues Geschichtsverständnis an. Fatal die dann Anfang 1989 beginnenden Vorbereitungen auf den 40. Jahrestag der Gründung der DDR: der letzte Akt der Geschichtswissenschaft der DDR, auch der letzte Akt der Pädagogik mit den Thesen der „Akademie der Pädagogischen Wissenschaften“ über 40 Jahre Entwicklung des sozialistischen Schulwesens. Dennoch ist meines Erachtens das autoritäre DDR-System der 80er-Jahre differenzierter zu bewerten als das totalitäre Stalin-System der 50er. Die DDR hat nicht verhindern können, dass mit dem „Kulturabkommen“ (1986) mit der Bundesrepublik auch ein begrenzter Pluralismus entsteht – kontrolliert, sofern möglich gesteuert, gegebenenfalls unterwandert. Die wohl größten Leistungen in der Philosophiegeschichte sind die Werke von Hermann Ley[6] und in ähnlich monumentaler Weise von Siegfried Wollgast, in der Wirtschaftsgeschichte[7] vor allem von Jürgen Kuczynski[8], diese auch von berufsbildungsgeschichtlicher Bedeutung. In der Pädagogik besonders herausragend die Herausgabe der Diesterweg-Werke (ab 1956) durch die Dresdener Historikerin Ruth Hohendorf (1920–2011), die gegenwärtig weitergeführt wird. Was die Geschichte der Philosophie anbelangt, so sind gerade dort – obwohl stets im besonderen Visier von Staat und Partei – von allerdings wenigen Philosophen[9] erkenntnistheoretisch eigen-

6 Die von Hermann Ley (1911–1990) in zehn Bänden verfasste „Geschichte der Aufklärung und des Atheismus“ ist ein Zeichen, was das Wort Lebenswerk bedeutet: das Werk eines wissenschaftlichen Arbeitslebens. Ley, 1948 Professor für Pädagogik an der Universität Leipzig, dann 1950 Professor für Philosophie an der TH Dresden, dort auch Gutachter von Dissertationen in der Berufspädagogik. 1959 erhält er einen originären Lehrstuhl für „Philosophische Probleme der Naturwissenschaften“ an der Humboldt-Universität. In den 80er-Jahren war Ley oft auch zu Vorträgen in Dresden – eine bleibende Erinnerung an Diskussionen, die zeigten, dass in der DDR trotz allem geistigen Niedergang noch ein philosophisch und wissenschaftlich kritischer Geist existierte. Da es für junge Wissenschaftler in der Berufspädagogik kaum wegweisende Orientierungspunkte gab, sucht man diese in der Philosophie- und in der Technikgeschichte, zudem es auch keine Soziologie (im klassischen Sinne) gab.

7 Jürgen Kuczynski genoss das Privileg eines eigenen Instituts an der Akademie der Wissenschaften der DDR. Entstanden sind die 40-bändige Geschichte der Lage der Arbeiter im Kapitalismus, die mehrbändige „Geschichte des Alltags des deutschen Volkes“ sowie kleinere Schriften, u. a. auch über Max Weber. Mit Kuczynski kündigt sich die nahende politische Wende an, als nach langem Zögern von Honecker und Hager 1984 doch noch dessen Buch „Gespräche mit meinem Urenkel“ erscheinen darf.

8 Noch im hohen Alter ist Kuczynski in den 80er-Jahren oft zu Vorträgen auch in Dresden zu Gast, meines Wissens u. a. 1984 im Kulturpalast Dresden und 1988 in einer Kinder- und Jugendbibliothek auf der Prager Straße. Obwohl er da bereits 84 Jahre alt war, nimmt er als Historiker jene notwendige unabdingbare Verantwortung für die Gegenwart wahr. Und liest aus seinem Buch „Gespräche mit meinem Urenkel“. Wer seine Geschichte über die Lage der Arbeiter kannte, wusste wer Kuczynski als Wissenschaftler wirklich war: seit 1934 im Exil in London, dann 1949 Historiker an der Humboldt-Universität und ab 1955 Direktor des Instituts für Wirtschaftsgeschichte an der Akademie der Wissenschaften der DDR. Und auf dieser Grundlage von Leben und Werk zunehmend in einer latenten oppositionellen Einstellung zu Staat und Partei. Er wusste die Privilegien zu nutzen, die er besaß: Er selbst jedoch musste herausfinden, wie weit die Privilegien reichen. Man würde es nicht wagen. Jürgen Kuczynski zu verhaften – nichtsdestotrotz wurden seine Vorträge von den Behörden überwacht, jedoch ohne direkt einzugreifen.

9 Herausragend der Fall Peter Ruben (geb. 1933), Mitarbeiter am Zentralinstitut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften (Direktor Herbert Hörz). Bereits seit den 60er-Jahren arbeitet Ruben zu Hegel und Kant, zur französischen Aufklärung, u. a. Condillac, später auch zu Schumpeter. Die Marx-Interpretationen sind eigenwillig, die Hegel-Deutungen originär, die Begrifflichkeit in Logik und Erkenntnistheorie ungewohnt: Dies alles macht ihn interessant für all jene, die Antworten suchen, die sie in den offiziösen Lehrbüchern nicht finden. Dies auch macht Ruben mehr und mehr verdächtig, als wolle er eine „Plattform“ einer oppositionellen marxistischen Philosophie errichten. Was nicht sein kann, was nicht sein darf: Es folgen 1980 Parteiausschluss, Arbeitsplatzverlagerung, Publikationsverbot. Nun erst recht wird Peter Ruben bekannt, berühmt, geschätzt auch bei Sympathisanten im Westen, u. a. Peter Furth und Wolfgang Lefèvre. Sein Buch „Dialektik und Arbeit der Philosophie“ (1978) war bei Pahl-Rugenstein (Köln) erschienen, darin enthalten auch der spektakuläre Aufsatz „Wissenschaft als allgemeine Arbeit“, ein Wiederabdruck aus „Sozialistische Politik“ (SOPO, 1976). Alle Texte sind heute Teil eines Online-Konvoluts. Für Ruben galt der Begriff „Arbeit“ als Zentralkategorie der Philosophie – m. E. auch ein Paradigma der Historischen Berufsbildungsforschung.

ständige Auffassungen entwickelt worden, misstrauisch beobachtet von der Elite der Parteiphilosophie, u. a. der „Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED“. Wenn man also verstehen will, in welchem Kontext sich historische Berufsbildungsforschung individuell trotz aller Widrigkeiten vollzogen hat, dann muss man diese zumeist inoffiziellen Zusammenhänge kennen: Wer auf berufs- und bildungsgeschichtlichem Gebiet gearbeitet hat, hat von vielen Quellen profitiert, von der DDR-Berufspädagogik am allerwenigsten.

Frage 2: *Forschungsschwerpunkte entwickeln sich standortspezifisch – und dies aus vielschichtigen Gründen. Wo gab es in der DDR bis zum Ende der 1980er-Jahre diese „aktiven“ universitären Standorte der Historischen Berufsbildungsforschung – und warum gerade hier?*

Geistes- und sozialgeschichtliche Forschung entsteht an Orten des Geistes: die alten Universitäten in Mitteldeutschland, seit dem Mittelalter in Leipzig, Frankfurt an der Oder und Rostock, dann auch Halle (1698), die Neugründung als Königliche Universität Greifswald (1815) und als eine der letzten traditionsreichen Universitäten Berlin (1809). Universitäten generieren Bibliotheksbestände. Man betrachte einmal aufmerksam das Foto des Trinity College in Dublin (...) Wo eine Bibliothek war, wurde gelesen, die frühe Form einer Denkfabrik. Wo gelesen wurde, entstanden Diplom- und Doktorarbeiten. Ein Lesesaal ist eine Welt en miniature. Man arbeitete in der Preußischen Staatsbibliothek, in der Albertina und in der damaligen „Deutschen Bücherei“ in Leipzig, in den Franckeschen Stiftungen in Halle, in der Alten Bibliothek in Gryphiswaldensis, in der Sächsischen Landesbibliothek in Dresden, in der Oberlausitzschen Bibliothek in Görlitz. Hinzu kommen die damaligen Staatsarchive in Merseburg, Leipzig und Dresden und die oft übersehenen und unterschätzten Stadtarchive, z. B. in Bautzen und Görlitz sowie das Universitätsarchiv in Leipzig – mit dem riesigen Nachlass von Theodor Litt – und der Bestand des Universitätsarchivs der alten Technischen Hochschule Dresden, woraus in wochenlangen Recherchen die in dem „Biographischen Handbuch“ abgedruckten Dresdener[10] Biographien[11] zu Dähne, Kaiser, Lohmann, Lichtenecker und Knauer hervorgegangen sind. Historische Forschung findet dort statt, wo man Zugang zu den Quellen hat. Und wo eine Idee und ein Wille der Suche vorausgeht. Der Rest ist Mühe und Arbeit – nichts als muhe vnnd erbeyt, wie Luther sagen würde.

10 Die Biografien zu dem Nestor des 1923 gegründeten Pädagogischen Instituts an der TH Dresden Richard Seyfert, Paul Luchtenberg sowie zu Rudolf Schubert und Dietrich Hering hat Antonius Lipsmeier bearbeitet.

11 Es gibt eine lange „to-do-Liste“ der nichtgeschriebenen Biografien, der geliebten und ungeliebten. Neben den oben genannten wären auch andere aus den 20er- bzw. den 50er-Jahren notwendig: Karl Bühler, Charlotte Bühler, Richard Kroner, Viktor Klemperer, Robert Ulich – nach dem Krieg dann Hermann Ley, Karl Trinks, Harald Zimmer, Hilmar Schulz, Hermann Neumerkel, Wilfried Lange, Christa Meyer, Werner Bloy, Jörg-Peter Pahl und andere. Eine solche „Historische Berufsbildungsforschung“ ist subtil, nicht unproblematisch und lückenhaft: Menschen in zum Teil drei politischen Systemen. Es gibt Lebensläufe, die zumeist erst nach dem Tod eines Menschen erscheinen. Und es gibt Biografien, die lassen einen Menschen lebendig werden – so, als würde er selbst beginnen, über sein Leben zu sprechen und schreiben. Was alles könne man darin lesen (...)

Frage 3. *Einer der in Rede stehenden „aktiven" Standorte der historischen Berufsbildungsforschung ist ja unzweifelhaft die Universität (TU) Dresden gewesen; können Sie dafür Gründe benennen?*

Die TU Dresden war die historisch bedeutendste und größte technische Bildungseinrichtung gewesen – hervorgegangen aus der Technischen Hochschule (1870) und erhoben zur Universität (1961). Dies bedeutet, dass es lange Traditionen der Ingenieur- und Technikgeschichte (Sonnemann und dessen Nachfolger Hänseroth), der Philosophiegeschichte (Tillich; Ley; Wollgast), der Lehrerbildung (Seyfert; Kroner; Delekat; Luchtenberg; Trinks; Klemperer) gab – um nur einige zu nennen. Das geistige Zentrum und so auch ein Nährboden für historische Forschung war nach 1945 allerdings Berlin. Dort hatte 1946 der jüdische Historiker Robert Alt (1903–1978) an der Humboldt-Universität die Professur für Geschichte der Pädagogik[12] übernommen und eine Schule begründet, aus der auch Vertreter der Historischen Berufspädagogik[13] hervorgegangen sind, so Heinz Kelbert und Georg Schmelzer. Auch die Universität Leipzig ist u. a. wegen der dort ansässigen Deutschen Bücherei (nach der Fusion mit Frankfurt am Main heute Deutsche Nationalbibliothek) zu nennen. Leipzig verfügt über mehrere geistes- und sozialwissenschaftliche Institute, die Dresden nicht hatte. Insofern verwundert es nicht, dass schon früher an der Universität Leipzig berufspädagogisch relevante Doktorarbeiten betreut wurden, u. a. von Karl Bücher, Wilhelm Wundt, Eduard Spranger und seinem Nachfolger Theodor Litt. Auch die Dissertation (1971) von Georg Gibowski (geb. 1930) zur Geschichte der DDR-Berufsbildung sowie die Doktorarbeit (1966) von Helmut Seiffert über Zincke sind in Leipzig entstanden. Da Zincke seit 1740 Vorlesungen in Kameralwissenschaften an der dortigen Universität hielt, lag es nahe, sich mit Leben und Werk eines solchen Enzyklopädisten näher zu beschäftigen, der dann 1745 an das Collegium Carolinum nach Braunschweig gewechselt ist, wo er die von ihm begründeten „Leipziger Sammlungen" fortgesetzt hat. Die Originale befinden sich noch heute im Besitz der Bibliotheken in Leipzig und Dresden, seit einiger Zeit gibt es auch ein Digitalisat. Vor allem die älteren Bibliotheksbestände stehen mithin in einer wechselseitigen Korrelation mit den Traditionen von Forschungsrichtungen. In einem im Vergleich zum Westen geisteswissenschaftlich relativ isolierten Land hat zudem die Existenz einer „weltoffenen" Bibliothek eine ideologie- und theoriekritische Funktion. Die in der Bundesrepublik erschienenen Bücher zur Philosophie, Soziologie und Pädagogik waren für die DDR-Wissenschaftler das Fenster zu einer so ganz anderen Welt wissenschaftlichen Denkens, eine Tür, die ansonsten verschlossen war. Die Wissenschaftsbibliotheken der DDR waren gewissermaßen „Trojanische Pferde" des Denkens: Wer dort las, erhielt die für ihn einzig mögliche Vorstellung von der wissenschaftlichen Welt des Westens. Wie man dies verarbeitete und publizierte, war eine

12 Das 1949 erschienene Buch von Robert Alt über Condorcet, Lepeletier und Mirabeau hat auch für die Geschichte der Berufsbildung Bedeutung, vgl. den Aufsatz über die École polytechnique in der ZBW (1994).

13 Herausragend ist die bei Robert Alt verteidigte Promotion von Heinz Kelbert (1917–2002) über Johann Joachim Becher und dessen sich 1954 anschließende Habilitation über die Berufsausbildung in den preußischen Bergwerken sowie weitere Themen zur Frühgeschichte der Berufsbildung. Auch Georg Schmelzer (1928–2017) als Bildungshistoriker ist hervorzuheben, zudem er in den 80er-Jahren zu den wenigen, auch öffentlichen Kritikern des am ZIB vorherrschenden Berufs- und Bildungsverständnisses gehört hat.

Gratwanderung, eine Textkunst. So haben sich trotz aller Gleichschaltung und dem Versuch einer Einheits-Pädagogik eigenständige wissenschaftliche Schulen in Berlin und Halle entwickelt, die auch die Arbeiten in Dresden beeinflussten. Zwischen Ost- und Westberlin hatte die Transformation bereits vor 1989 begonnen. So ist jene neuartige Allgemeine Pädagogik von Werner Salzwedel entstanden, ferner die Berufs- und Betriebspädagogik von Georg Schmelzer (beide Berlin), die Arbeiten zur Theorie und Geschichte von Wolfgang Eichler (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften), die Wissenschaftstheorie u. a. von Hubert Laitko (Akademie der Wissenschaften) sowie die Geschichte der Pädagogik von Hans Ahrbeck und seinem Nachfolger Franz Hofmann (beide Halle). Die Forschung zur Frühgeschichte der Berufsbildung im 18. Jahrhundert musste sich notgedrungen an der Geschichte der Pädagogik orientieren, eigentlich hatte sie nach Kelbert aufgehört zu existieren. Die mehr oder weniger engeren Kontakte unter den historisch arbeitenden Kollegen erzeugten so zunehmend ein gewisses Zusammengehörigkeitsgefühl – stärker als alle Versuche einer Gleichschaltung. Werner Salzwedel galt als der Gorbatschow der DDR-Pädagogik – viele Kollegen verdanken ihm eine völlig neue Sicht auf Pädagogik: Aneignung muss monistisch gedacht werden, nicht in didaktischer Manier reduziert auf Lehren und Lernen – bis heute eine unverstandene Idee. Der Dresdener Berufspädagoge Harald Zimmer (1934–1995), Schüler von Dietrich Hering (1925–1974), war der „Logiker“ unter den Didaktikern: identitätsstiftend unter den Insidern, streitbar unter den Outsidern. Zu seinen Schülern zählen sich viele, auch in Chemnitz und Magdeburg, zu jener Schule der „Logisch-methodologischen Grundlagen des Unterrichts“. Sein Engagement für die Logik als ein eigenständiges Fach im Studium richtete sich an die „Gebildeten unter ihren Verächtern“, wie dies Schleiermacher einmal über die Religion formuliert hat. Niemand kann sich auf Dauer der Faszination und Strenge der Logik und Erkenntnistheorie entziehen, eine Lektion auch für jeden Historiker. Wichtig war zudem, dass Zimmer zwischen 1985 und 1990 vor allem auch die historische Berufsbildungsforschung wie kein anderer in Dresden unterstützt und inspiriert hat. Was allerdings die „Kooperation“ der Universitäten mit dem Zentralinstitut für Berufsbildung anbelangt, so erschien diese immer als ein gespanntes und gegenseitig misstrauisches Verhältnis.[14] Hoffnungsvoll war dort ab 1977 am ZIB die Entstehung einer Arbeitsgruppe[15] „Theorie und Strategie der Berufsbildung“, die allerdings nur bis 1981 Bestand hatte. 1981 kam Wolfgang Rudolph als Direktor[16] an das ZIB, vormals Zweiter Sekretär des

14 Es muss von vielen als Demütigung empfunden worden sein, dass nach den Vorgaben des „Zentralen Plans der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung“ die Beruflichen Fachrichtungen der Universitäten ihre Forschungen vor dem ZIB verteidigen mussten: Das Zentralinstitut galt als das selbsternannte Leitinstitut in der Berufsbildungsforschung – politisch ein Riese, bildungswissenschaftlich ein Zwerg.

15 In jener Zeit entstehen am Zentralinstitut zwei wegweisende Habilitationen, vgl. Karl-Heinz Strech „Philosophische Probleme des Verhältnisses von Arbeit und Berufsbildung. Studien zu weltanschaulichen, erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundlagen der marxistisch-leninistischen Theorie der Berufsbildung“ sowie von Reinhard Pester „Zu philosophischen Problemen der Entwicklung der Beziehungen zwischen Beruf, Bildung und Qualifikation“, beide 1978 an der Humboldt-Universität verteidigt.

16 Arnold Knauer (1931–1981), von Hause aus Ökonom, bereits zuvor Direktor des Instituts für Berufsbildung im DPZI, dann bis 1980 Direktor des ZIB, war frühzeitig gestorben. Nach seinem Tod entstand eine gewisse Orientierungslosigkeit am Institut, die dann durch den mit Rudolph beginnenden neuartigen politischen und zum Teil „jugendgemäß“ erscheinenden Führungsstil beseitigt wurde. Das ZIB erlangte wieder Bedeutung. Rudolph hatte die Vision, nach dem Vorbild der „Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung“ (Gerhard Neuner) eine „Theorie der sozialistischen Berufsbildung“ zu schaffen. Das Ergebnis liegt mit dem Buch „Berufspädagogik“ (1987) vor: Die dort vorgestellte sogenannte Theorie eines

Zentralrats der FDJ der DDR, nunmehr ernannt zum Professor: Ab jetzt wurde Forschung neu definiert. Die 1977 begonnene Arbeit an einer „Berufsbildungswissenschaft" blieb völlig ignoriert und die traditionelle und rückwärtsgewandte Berufspädagogik wiedereingeführt: ohne jeglichen historischen Hintergrund. Rudolph hatte zudem den Ehrgeiz, eine Dissertation[17] (B) nachzuholen, die er dann im Juni 1989 mit einem großen Aufgebot an der Humboldt-Universität verteidigt hat. Das Konstrukt des ZIB-Verständnisses von Berufspädagogik und des „berufspädagogischen Prozesses" war urzeitlich, von der allgemeinen Pädagogik lange überrollt und widerlegt: das überkommene Modell der Führungsrolle des Lehrers, der dem Lernenden die Aufgabe der Aneignung zuweist: der alte ewige Dualismus einer geführten Aneignung. Da gab es bei aller Führung keinen Platz für Sozialisation (das Wort war in der DDR ohnehin verpönt). Das Pädagogikverständnis war zudem gekoppelt an die ideologische Aufgabe der sozialistischen Berufspädagogik, den Klassengegner zu bekämpfen. Notwendig sei ein „hartes Ringen mit bürgerlichen Auffassungen, z. B. den Theorien von Kerschensteiner und Litt, mit dem Klassengegner", so Rudolph im ZIB-Buch „Berufspädagogik" (Rudolph 1987, S. 50). Man hatte ein ungutes Gefühl, dass dieser mit hoher Wahrscheinlichkeit kein einziges Buch von Theodor Litt gelesen hatte (...) So entstehen in totalitären Systemen Klischees, gegen die man sich schwer auflehnen kann, wenn sie als Doktrin des zentralen Forschungsinstituts verkündet werden. Dies die schwere geistige Schuld der DDR, die man niemals wird wegreden können, eine geisteswissenschaftliche Schande, die man der DDR-Berufspädagogik für immer nachsagen wird. Wichtig zu ergänzen ist, dass in den 80er-Jahren jener Ungeist, der noch aus dem Stalinismus der 50er-Jahre stammt, allerdings für viele, zunehmend kritisch eingestellte Hochschullehrende nicht mehr typisch war. Das Zentralinstitut war – bei allen z. T. praktischen Erfolgen der DDR-Berufsbildung – als „Forschungs"-Institut auf dem Gebiet der Entwicklung einer wirklich berufspädagogischen Theorie rückschrittlich, der Fortschritt der dortigen Historischen Berufspädagogik geht ab 1981 gegen Null. Den einerseits praktischen Fortschritten der DDR-Berufsbildung steht eine wissenschaftlich völlig falsche Berufs- und Bildungstheorie gegenüber. Wenn man heute die Aufsätze in der damaligen Zeitschrift „Forschung der sozialistischen Berufsbildung" liest, hat man das Gefühl, dass die hausgemachten Hauptartikel alles Mögliche sind, nur keine Wissenschaft: eine Hauspostille, ein geistiger Spuk, ein Ungeist, eine stereotype Politiksprache im Gewand berufspädagogischer Begriffe.

„berufspädagogisch geführten Aneignungsprozesses" ist trivial, das entsprechende Kapitel zur Geschichte der Berufsbildung ist überflüssig, überhaupt gelesen zu werden. Stratmann hat später einmal das ganze Buch „ein Verbrechen" genannt (...)

17 Nach der durch die Dritte Hochschulreform 1968 vollzogenen Abschaffung der Habilitation als Berufungsvoraussetzung trat in der DDR an deren Stelle der Begriff „Dissertation (B)". Rudolph selbst hat 1989 keinerlei Dissertationsschrift an der Humboldt-Universität eingereicht, sondern nur sogenannte „Thesen" verteidigt, deren Abdruck erfolgte kurze Zeit später in der Zeitschrift „Forschung zur sozialistischen Berufsbildung".

Frage 4: *Die historische Berufsbildung in der DDR war in der akademischen Lehre verankert; in welchen Studiengängen war dies der Fall an der TU in Dresden?*

Eigentlich nur in der Berufspädagogik, bis 1989 mit 15 Vorlesungen und Seminaren im Hauptstudium. Allerdings gab es punktuell wegen der geistigen Nähe ähnlicher Quellen auch in der o. g. Technikgeschichte Berührungspunkte, ebenso mit der Geschichte der Philosophie und der Technikphilosophie. Ferner auch bedeutsam – wenngleich fast unbekannt – sind die drei Bände zur „Geschichte der Produktivkräfte“ (1985–1987), u. a. von Thomas Kuczynski (Hrsg.), die jeweils ein eigenständiges Kapitel zur Schul-[18] und Berufsbildungsgeschichte enthalten, etwa vergleichbar mit der mehrbändigen Ausgabe „Propyläen Technikgeschichte“. Um eine Vorstellung der Lehrveranstaltungen zur „Geschichte der Theorie und Praxis der Berufsbildung“ (2 SWS) an der TU zu erzeugen, hier aus der Erinnerung die ungefähre Gliederung der Vorlesungen und Seminare (bis 1989). An die eher triviale Darstellung der Geschichte des Handwerks im Mittelalter schlossen sich an: 1) die Geschichte der berufsvorbereitenden Schulen der Bourgeoisie, ausführlich auch zur Realschule von Christoph Semler in Halle; 2) Karl Marx und Friedrich Engels über Bildungspolitik und Pädagogik, 3) Kerschensteiner als Repräsentant der imperialistischen Berufsbildungspolitik sowie 4) die bildungspolitischen Forderungen der KPD bis 1933. Danach begann in weiteren Vorlesungen die Geschichte der Berufsbildung in der DDR, die antifaschistisch-demokratische Ordnung (1945–1949), die Zeit nach Gründung der DDR, das Gesetz über die Einführung der Zehnklassigen polytechnischen Oberschule (1959), das Gesetz über das Sozialistische Bildungssystem (1965), die Verordnung über die Einführung der Grundberufe und technischen Grundlagenfächer (1968), der Politbürobeschluss zur Berufsausbildung (1976) und der Beschluss zur Berufsausbildung (1983). Die Darstellung, auch in den diesbezüglichen „Lehrbriefen“ für das Berufsschullehrer-Fernstudium, folgt durchgängig dem Gedanken einer Fortschrittsgeschichte, einer erfolgreichen Berufsbildungspolitik unter Führung der SED in chronologischer Darstellung von Parteitag zu Parteitag – die gesamte Gliederung einseitig, die Interpretation tendenziös, die Darstellung von Kerschensteiner[19], Litt und Spranger falsch.

Frage 5: *Welche „Reputation“ hatte aus Ihrer Sicht die historische Berufsbildungsforschung der TU-Dresden in der scientific community der DDR?*

Da es in Dresden und am ZIB in Berlin nur wenige bzw. keine Kooperationspartner zur *Historical community* gab, waren es allein die Vertreter der Allgemeinen Pädagogik

18 In einer für die DDR überraschend detaillierten Form werden dort auch die Lehrpläne der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen sowie Gewerbeschulen des 19. Jahrhunderts betrachtet (I, 1990, S. 483–502; II, 1985, S. 356–386; III, S. 435–455). Selbst diese im Akademie-Verlag Berlin erschienene Edition war den Verfassern des Buches „Berufspädagogik“ offensichtlich unbekannt (vgl. Berufspädagogik 1987, S. 39–50).

19 Wer vor diesem Hintergrund in den 80er-Jahren zum Zweck einer Vergewisserung die „Theorie der Bildung“ von Kerschensteiner gelesen hat, erhielt ein völlig anderes Bild der klassischen Berufsbildungstheorie – eine genauere Vorstellung, wo Kerschensteiner und Spranger kritikwürdig und wo diese bewunderungswürdig sind. Lesenswert noch heute der aufschlussreiche Briefwechsel zwischen ihm und Eduard Spranger bis zu seinem Tod 1932. Die Biografie von Spranger zwischen 1933 und 1945 war immer schon und ist und bleibt widersprüchlich.

in Berlin und der Geschichte der Pädagogik in Halle, wo die historische Berufspädagogik eine gewisse wissenschaftliche Heimat fand: Die dortige Belesenheit der Vertreter war wohltuend und so auch Maßstab eigener Ansichten. An den Universitäten in Halle, Leipzig und Berlin musste sich die Dresdener historische Berufspädagogik zunächst ausweisen, um in dieser Liga mitspielen zu können. Das ist, anknüpfend an die früheren Arbeiten von Hans Ahrbeck und Rosemarie Ahrbeck, später von Franz Hofmann und Christa Fritzke (alle Genannten Halle) sowie Gerhardt Stierand (Leipzig) gelungen. Erwähnenswert ist ferner eine Plattform der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Dresden von Gerhard Arnhardt (1936–2008) und dessen Schüler Reinhard Golz.[20] Arnhardt betrieb langfristig und kontinuierlich die Arbeit an einer sächsischen Schulgeschichte, vor seiner Berufung an die PH war er seit 1969 Direktor der Erweiterten Oberschule in Schulpforta. Später erscheinen von ihm mithin mehrere Arbeiten zu den Fürstenschulen in Naumburg, Grimma und St. Afra in Meißen. Hervorzuheben auch die an der PH entstandene Dissertation zur Geschichte des Gymnasiums in Zittau unter dem Rektor Christian Weise im 17. Jahrhundert. Durch die regionale Nähe zwischen TU und PH in Dresden gab es somit engere Kontakte, allerdings ein eher ungleiches Verhältnis von Geben und Nehmen: Die Pädagogische Hochschule hatte immerhin mehr als zehn Mitarbeiter, die zur Geschichte der Pädagogik arbeiteten, was auch Folgen für die inhaltliche Breite bedeutete.

Frage 6: *Die Ereignisse der Wendezeit überstürzten sich ja, können Sie bitte aus Ihrem Erleben berichten, welche personellen und sonstigen Folgen (Folgen ggf. auch für die Studierenden/bei den Studierenden) für Ihr Institut und für Ihre Fakultät in der Übergangszeit eintraten.*

Ich hatte dieses Zeitgefühl auch. Zum Beispiel konnte ich mir noch Anfang 1990 nicht vorstellen, dass ein halbes Jahr später die Währungsunion kommt. Mein wirtschaftliches Urteilsvermögen sagte mir eher nüchtern, dass es mehrere Jahre brauchen wird, ehe sich die Wirtschaft im Osten dem Niveau des Westens angeglichen hat und es dann gerechtfertigt ist, auch hier die D-Mark als Zahlungsmittel in der Industrie einzuführen. Eine übereilte Einführung würde bedeuten, dass der größte Teil der Betriebe nicht mehr zahlungsfähig wäre, ab sofort den Lohn für alle Arbeitnehmer in D-Mark auszuzahlen. Auch, ob die internationalen Wirtschaftspartner in der Lage wären, die zu importierenden Waren nun in D-Mark zu begleichen. An diese größeren und existenziellen Zusammenhänge haben damals viele unter den DDR-Bürgern nicht gedacht: Am 1. Juli 1990 kam die D-Mark – die erste große „Transformation“. Mit allen Folgen. Und was die Zukunft der Lehrerbildung und die wissenschaftliche Perspektive der Berufspädagogik anbelangt, so war ein Vorausdenken ebenso schwierig. Noch im Frühjahr 1990 versuchte das ZIB überstürzt ein eigenes „Berufsbildungsgesetz der DDR“ zu formulieren – 80 Prozent waren vom BBiG abgeschrieben. Im Oktober trat

20 Reinhard Golz (geb. 1953), 1986 Habilitation an der PH Dresden, danach Dozent für Geschichte der Pädagogik und Professor an der Pädagogischen Hochschule Magdeburg, galt als hoffnungsvoller Vertreter einer neuen Generation der Historischen Pädagogik.

dann der Einigungsvertrag in Kraft, ergänzt durch eine Reihe zeitweiliger Übergangsbestimmungen. Mit der Gründung der neuen Bundesländer allerdings war spürbar, dass jedes Land auch bei allen Fragen der Berufsschulen eigene Wege gehen wird und unterschiedliche Berater aus den alten Bundesländern beteiligt sein werden. Die Unübersichtlichkeit nahm zu: Bisher hatte Dresden für die gesamte DDR Berufsschullehrer ausgebildet, das Diplom war überall anerkannt. Was also wird werden (...) Am 1. Oktober 1990 wurden an der TU bedeutend mehr Studierende für das Berufsschullehrerstudium neu immatrikuliert als zuvor, da sich mit der Auflösung der Nationalen Volksarmee viele für ein Studium bewarben und die bis dahin notwendige Delegierung zum Studium durch einen Betrieb oder die Armee entfallen war. Ein Jahr später brach wider Erwarten die Zahl der Studierenden völlig ein: Es wurden ganze vier Studenten immatrikuliert, nur zwei von ihnen haben dann nach fünf Jahren das Studium erfolgreich abgeschlossen: Die Berufspädagogik erlebt ein Wechselbad der Gefühle. Ist der Lehrerberuf nicht mehr attraktiv? Was könne man tun? Vor allem muss ein Abschluss eingeführt werden, der deutschlandweit anerkannt ist: Das konnte nur das Erste Staatsexamen sein. Was aber wird dann aus dem Diplom, welches an der TH Dresden seit 1945 vergeben worden ist? Fragen über Fragen: bildungspolitisch, wissenschaftlich, persönlich, privat. Mehrere Dinge vermittelten eine gewisse perspektivische Sicherheit und waren eine zeitweilige Stütze für ein schwankendes Selbstwertgefühl: Was eigentlich spricht für die Notwendigkeit einer Theorie und Geschichte der Berufsbildung und welche Gestalt soll eine solche haben? Was sind Argumente für eine Bekräftigung der Idee einer „Systematischen und historischen Berufspädagogik“? Dann die Selbstprüfung, die schwerste und ehrlichste Form wissenschaftlichen Gewissens. Wird das, was man sich mit den beiden – bereits historisch ausgerichteten – Dissertationen (1982 und 1988) erarbeitet hat, Bestand haben? Beruhigend wirkte sich aus, dass nicht alles in der Berufspädagogik ab 1989 neu und unbekannt war: Man kannte aus der Literatur nahezu das gesamte Spektrum[21] der Geschichte der Berufsbildung der Bundesrepublik, auch der Geschichte der Pädagogik und Allgemeinen Pädagogik. Viele Dissertationen der Bundesrepublik waren übrigens in der Bibliothek der Berufspädagogik in Dresden und der Sächsischen Landesbibliothek verfügbar: Da war etwas Vertrautes vorhanden. Schließlich: Gibt es jemanden, der von außen dies alles neutral und sachlich beurteilen kann? Mit den Vorträgen in Bochum, München, Karlsruhe und Bremen sowie zum Diesterweg-Kongress in Berlin nahm diese Zuversicht zu. Die Sicherheit einer Perspektive aber war die Denominierung einer entsprechenden Stelle. Der Strukturplan der Fakultät sah in der Tat ab 1992 eine C4-Professur für „Berufspädagogik“ vor. Diese ist mehrfach ausgeschrieben, aber aus unterschiedlichen Grün-

21 Die Zeitschriften Deutsche Berufs- und Fachschule (DBF), die daraus hervorgegangene ZBW, die „Berufsbildende Schule“ und die „Zeitschrift für Pädagogik“ waren vollständig in Dresden vorhanden. Es war zudem möglich, sich von Teilen Xero-Kopien anfertigen zu lassen, eine Seite kostete 30 Pfennige. Wer dieses Schrifttum über eine längere Zeit verfolgt hat, hatte eine gewisse Vorstellung über den Stand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und auch ein Gespür für die wissenschaftlichen Lager an den westlichen Universitäten. Dazu gehört auch das Bundesinstitut für Berufsbildung, das Buch von Hermann Benner hatte man gelesen, Blankertz auch, Stratmann sowieso. An erster Stelle „Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens“ – Zincke kannte ich von Thyssen her, die Philanthropen von Blankertz. Nur Marperger war und war nirgends zu finden. Das von Klaus Friedrich Pott und Uwe Michelsen herausgegeben „Trifolium“ hat mir dann 1991 Michelsen aus Aachen persönlich geschenkt – mehr als ein Geschenk. Bis heute.

den nie besetzt worden. Aussichtsreiche Bewerber waren Klaus Harney, Gerald Heidegger, Jürgen J. Justin, Dieter Münk, Dietmar Frommberger, Julia Gillen. Erst 2016 ist dann eine Besetzung der nunmehrigen Professur für Berufspädagogik und Didaktik gelungen, die seither Stephan Abele, Schüler von Reinhold Nikolaus (1952–2021), innehat. Die Zusammenarbeit ist überraschend gut. Es gibt z. B. zwar unterschiedliche Vorstellungen der Begriffe Erziehung und Sozialisation, aber ansonsten viel Gemeinsames. Die früheren häufigen Ausschreibungen und Nichtbesetzungen bedeuteten über Jahre hin zumindest auch für die Studierenden teilweise eine gewisse Unsicherheit, verbunden mit nicht zu beantwortenden Fragen: Wer wird die Professur antreten, welche Inhalte werden dann geprüft werden, bei wem kann ich meine wissenschaftliche Arbeit schreiben usw. Damit ist ein dritter Punkt zu nennen. Wie wird sich das Verhältnis zwischen den Lehrenden und Studierenden nach 1989 wandeln: Auch die Studierenden selbst sind Teil des Transformationsprozesses. Wir alle waren Lernende in einem neuen System des Lehrens und Lernens, neuer Inhalte, neuer Medien, anderer Prüfungsformate. Das Erste Staatsexamen wird durch das Kultusministerium abgenommen. Aha (...) Man führte die Mündliche Prüfung gemeinsam mit einem Prüfenden[22] des Ministeriums durch. Und so stabilisierte sich in den 90er-Jahren nach und nach die Lage. Insofern war es letztlich eine Sicherheit für alle Betroffenen, dass bis zum Eintritt in den Ruhestand 2018 eine gewisse Kontinuität zu verzeichnen war: Vorlesungen, Seminare, Prüfungen und Betreuung der „Wissenschaftlichen Arbeiten" im Lehramt sowie auch im Bachelor/Master-Studium und im Magisterstudium „Erziehungswissenschaft" an der Fakultät – immerhin seit 1990 eine Zeit von 28 Jahren.

Frage 7: *Wenn man sich unter einem wissenschaftlichen Transformationsprozess u. a. die sich vollziehende Neuorientierung oder auch Stabilisierung des eigenen Gegenstands- und Methodenverständnisses vorstellt, worin bestanden dann nach 1989 für die historische Berufsforschung diese neuen Orientierungen bzw. stabilisierenden Positionen?*

Neu war die Orientierung an der Vielfalt der berufs- und wirtschaftspädagogischen sowie der arbeits- und betriebspädagogischen Handschriften an den Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik. Entwicklungen in der DDR waren überschaubar, die Situation in der Bundesrepublik anfangs eher unübersichtlich. Es war zu entscheiden, an welchen Paradigmen man sich orientieren könne: an der Stratmann-Schule, der Lipsmeier-Schule, der Greinert-Schule, der Zabeck-Schule, der Lisop-Schule, der Bremer Schule? Oder von jedem das Beste? Auch machte man die Erfahrung, dass Orientierungen in der einen oder anderen Richtung polarisierten. Manche Kollegen der ehemaligen DDR sympathisierten eher mit den süddeutschen Bundesländern, andere mit den nördlichen usw. Man konnte da leicht ins Fettnäpfchen treten (...) Aus heutiger Sicht war es die einzig richtige Möglichkeit, relativ „unpersönlich" alle echten historischen Leistungen und arbeitenden Kollegen einzubeziehen – bewundernswert

22 Nach einem Prüfungstag hat sich ein älterer Kollege aus dem Ministerium bei mir bedankt, er habe viel während der mündlichen Prüfung gelernt. Das klang ehrlich. Meine erste Prüfung mit Kultus (...)

und herausragend die von Stratmann und anderen herausgegebenen „Quellen und Dokumente“, aufschlussreich das Buch von Klaus Friedrich Pott (1977), vor allem auch die häufig übersehene bemerkenswerte Dissertation von Karlheinz König[23] (1985). Das ist aber nur der sachliche und gegenständliche Teil des damaligen Transformationsprozesses. Wichtiger und zugleich schwieriger war die Entscheidung für ein bestimmtes erkenntnistheoretisches Paradigma – also jene historiografische Weise, wie ein geschichtlicher Gegenstand dargestellt, versprachlicht, interpretiert und gedeutet werden solle. Naheliegend war und ist noch immer jene Form, die Herwig Blankertz[24] vertreten hat – eine narrative Verknüpfung unterschiedlicher quantitativer und qualitativer Methoden, beginnend bereits mit „Berufsbildung[25] und Utilitarismus“ (1963) und dann sich fortsetzend bis zur „Geschichte der Pädagogik“ (1982). Neu war auch der riesige Fundus an Quellen, die so in der DDR nicht zugänglich waren, z. B. die von Stratmann übernommenen Werke der Heinrich-Abel-Bibliothek. Zudem stand 1990 ins Haus das in Siegen und Berlin feierlich ausgerichtete Diesterweg-Jubiläum – man spürte, dass sich hier west- und ostdeutsche Befindlichkeiten begegnen werden. Immerhin hat die DDR über Jahrzehnte eine Edition herausgegeben, die es im Westen nicht gab. Andererseits hatte die Bundesrepublik nicht unrecht, dass man Diesterweg politisch missbraucht habe: Der „Diesterweg-Preis“ wurde in der DDR für herausragende pädagogische und bildungspolitische Leistungen vergeben. Jeder musste ab 1990 für sich selbst herausfinden, wie er zu Diesterweg-Werk und DDR-Erbepflege stand. Es ist Stratmann zu verdanken, dass ein damals wichtiger Beitrag in der ZBW erschienen ist, in welchem u. a. das m. E. aufschlussreiche Verhältnis zwischen Diesterweg und Schleiermacher aufgezeigt wurde, ein Umstand, der in dem ansonsten außerordentlich gelungenen Band[26] „Adolph Diesterweg. Wissen im Aufbruch“ (1990)

23 Der Titel des gleichzeitigen Buches von Karlheinz König verweist auf den zeitlichen Umfang der Untersuchung „Zur Reform der Lehrlingsausbildung im Handwerk von den Anfängen bis zum Jahre 1806“ (1985). Die Dissertation ist außerhalb des traditionellen Mainstreams entstanden, dies könnte ein Grund sein, dass ich erst durch die Bekanntschaft mit dem Autor 1990 auf das Buch gestoßen bin. Und sofort dessen Bedeutung erkannt habe – in den Quellen zum Teil ähnlich mit Stratmann und Zabeck, doch ganz anders in Inhalt und Gestaltung. Karlheinz König hat danach viele Jahre an der Universität Nürnberg-Erlangen und zeitweilig auch in Jena die historische Berufspädagogik gelehrt sowie zur Geschichte des bayrischen Schulwesens gearbeitet. Ein 1991 geplantes regionalgeschichtliches Projekt zwischen Bayern und Sachsen ist dann leider nicht zustande gekommen – zumindest der Versuch einer wechselseitigen Transformation.

24 Vgl. „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963), „Bildung im Zeitalter der Großen Industrie“ (1969) sowie „Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart“ (1982). Es ist ein Zufall, dass dazu soeben 2023 eine Rezension zu dem von Zumhof; Oberdorf 2022 herausgegebenen Buch über die Historiografie von Blankertz erschienen ist. Blankertz hat mit Wenigem viel gemacht, Stratmann hat mit Vielem weniger gemacht – ohne mit dieser Vereinfachung dem einen oder anderen Unrecht tun zu wollen. Die deutsche Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird die Bedeutung beider Nestoren zu würdigen wissen.

25 Wenngleich nicht alle in der Bundesrepublik erschienenen Publikationen in der DDR an den Universitäten zugänglich waren, so war der damalige Bestand zumindest eine Grundlage für jene, die zu ähnlichen historischen Themen arbeiten, sich einen Einblick und Überblick zu verschaffen. Dazu gehörte das Buch „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963), seit 1965 im Bestand des damaligen „Instituts für Berufspädagogik und Kulturwissenschaften“ der TU Dresden: Man hat es lesen müssen. Jeder im Haus hätte es lesen können. Nur wenige haben davon Gebrauch gemacht. So kam es, dass unter den Didaktikern die Auffassung vorherrschte, Blankertz sei ausschließlich Didaktiker gewesen (...)

26 Der anlässlich des Diesterweg-Jubiläums erschienene Band zur Ausstellung in Siegen ist noch immer historiografisch einmalig und gestalterisch einzigartig. Texte und Bilder sind mit so viel Liebe zum Detail ausgewählt, dass man wiederholt manches entdeckt, was biografisch oft unbekannt bleibt. Dass allerdings die geistige Nähe zu Schleiermacher kaum sichtbar gemacht wird, verwundert (vgl. Wissen im Aufbruch 1990, S. 49 und 52 ff.), denn in den „Rheinischen Blättern“ ist dessen für Schleiermacher gehegte Bewunderung deutlich spürbar. Und auch die damalige historische Berufsbildungsforschung hat mit Sicherheit manch Neues entdecken oder wiederentdecken können: Die Gymnasialprofessoren Diesterweg und Poppe gründen 1817 in Frankfurt am Main eine Sonntagsschule für Handwerker – welch ein Gedanke: Die Gymnasialpädagogik und Berufspädagogik sind sich in jener Zeit näher als dies die Berufsbildungsforschung z. T. wahrhaben will.

nicht sichtbar wird. Dies zeigt, dass es mit allgemeinen pauschalen paradigmatischen Proklamationen nicht getan ist. Ohnehin klingt Paradigma in berufspädagogischer Tradition eher überdehnt. Dass andere Kollegen der ehemaligen DDR verkündeten, sie seien jetzt und schon immer Vertreter des „Kritischen Rationalismus" gewesen, mag man ehrfürchtig bewundern, vielleicht kann man dies auch belächeln. Ein zeitweiliger Zwischenstand des Transformationsprozesses war die sachliche und methodische Einsicht, dass alles, was Max Weber seinerzeit zusammengetragen hat, bleibenden Bestand für eine historische Berufsbildungsforschung hatte und haben wird. Vor diesem Hintergrund hat Stratmann den betreffenden in der ZBW erschienenen Weber-Aufsatz[27] unterstützt und befördert. In dem Beitrag wird u. a. auf die Tatsache aufmerksam gemacht, dass Weber in seinen Untersuchungen über die Lage der Arbeiter in den ostelbischen Gebieten auch den Bestand an Fortbildungsschulen erfasst hatte – Daten, die m. W. in der üblichen Berufspädagogik bis 1990 weitgehend unbekannt waren. Wenngleich es damals noch nicht die Max-Weber-Gesamtausgabe (MWG) gegeben hat, so war das von Weber und Jaffé herausgegebene „Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik" in der Sächsischen Landesbibliothek in Dresden verfügbar, darin auch der 1904 entstandene und noch heute berühmte Text „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus". Man hatte den vielschichtigen Primärtext mehrfach gelesen, das erste Mal wohl ungefähr 1981, dann auch die „Kritiken und Antikritiken", gut zugänglich in der Ausgabe des Gütersloher Verlagshauses (5. Aufl., 1987, Bd. II, S. 11–345), und selbst später gelegentlich wiederholt, vertiefend, mit immer neuen Einsichten und Eindrücken, auch nach Erscheinen der Gesamtausgabe (MWG). Welch ein streitsamer Geist, welche eine streitbare Zeit. Der sich vollziehende Transformationsprozess hat mithin diese auch für die Geschichte der Berufsbildung hohe Bedeutung Webers bestätigt und durch die Gesamtausgabe nachhaltig bekräftigt – manches allerdings in einigen Aspekten[28] gleichzeitig auch relativiert. Nachdenkenswert[29] ist zum Beispiel der Hinweis von Weber im Vorwort zu „Wirtschaft und Gesellschaft" bezüglich einer „verstehenden Soziologie". Wer den Hintergrund der weitgreifenden Diskussion seit Droysen und Dilthey kennt, wird ahnen, was hier der historischen Berufsbildungsforschung an erkenntnistheoretischer Reflexion notwendig noch bevorsteht. Und wenn hier im Interview u. a. besonders die Bedeutung von Max Weber

Und auch die Idee einer Berufsschule verdankt die Berufspädagogik einem ehemaligen Gymnasialprofessor: Georg Kerschensteiner.

27 Vgl. Grottker, Max Weber – In: ZBW 1990, anlässlich dessen 70. Todesjahres. Dort auch die Kritik an dem in der DDR, insbesondere am ZIB stereotyp falsch verwendeten Berufsbegriff, in völliger Unkenntnis u. a. der betreffenden Definition in „Wirtschaft und Gesellschaft" von Weber (vgl. MWG I/23, S. 339).

28 Vergleicht man die von Max Weber aus der Dissertation (1901) seines Schülers Martin Offenbacher entnommenen Belege, so lassen sich einige wenige Unregelmäßigkeiten erkennen, als habe Weber jene Daten, die seine Protestantismus-These nicht belegen, unterdrückt. Dieser Umstand allerdings ist letztlich völlig unbedeutend, denn die These selbst ist mehrfach durch alle anderen Daten belegt und lässt sich auch in vielen damaligen Regionen mit einer konfessionell gemischten Einwohnerstruktur nachweisen. Bis heute allerdings fehlt eine geschlossene Begründung, weshalb evangelische und jüdische Schüler bezüglich der realienorientierten Schularten ein höheres Bildungsstreben aufweisen als katholische Schüler – dies das eindeutige und unwiderlegte Ergebnis der Untersuchungen von 1898 durch Offenbacher. Auch ist m. W. bislang nicht nachgewiesen worden, ob die Befunde der Studie von Weber konfessionsvergleichend auch auf das Berufsbildungsstreben übertragen werden können (vgl. Weber, Gesamtausgabe, Tübingen 2014, MWG I/9, S. 128 ff.).

29 Unter dem Einfluss der in der deutschen Philosophie und Soziologie stattfindenden Diskussion gelangt Weber zu der Vorstellung einer „verstehenden Soziologie", wie man mehrfach in „Wirtschaft und Gesellschaft" erkennen kann (vgl. Weber, Gesamtausgabe, Tübingen 2013, MWG I/23, S. 165, ferner S. 37 sowie 155).

für die Wirtschafts- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung hervorgehoben wird: Jegliches Hervorheben von Klassikern wirft die Frage auf, weshalb dieser und nicht mancher andere erwähnt wird. So sei auch auf Marx verwiesen. Nach 1989 war es notwendig, einiges klarzustellen, dass es u. a. nicht nur eine innere Angelegenheit eines jeden Wissenschaftlers sei, wie er bislang mit Marx umgegangen ist und wie man zukünftig damit umgeht. Vor allem die Studierenden, die noch vor der Wende ein marxistisch-leninistisches Grundlagenstudium erlebt haben, auch als Berufsschullehrer, hätten das Recht, darauf eine Antwort zu erhalten. Es gibt eigentlich nur eine einzige Möglichkeit, das Marx-Problem zu bewältigen: Man muss Marx neu lesen: „Lire le Capital“, wie 1965 Louis Althusser (1918–1990) empfiehlt, neben dem „Kapital“ (MEW 23) empfehlenswert auch „Die deutsche Ideologie“ (MEW 3) sowie die Texte über die Judenfrage (MEW 1). Und die manchem unbekannten „Grundrisse zur Kritik der Politischen Ökonomie“ (Rohentwurf 1852), die in der DDR überraschend eine versteckte Bedeutung erlangt haben: Der Band war nicht Bestand der Marx-Engels-Werke (MEW), sondern nur als Einzelausgabe erhältlich. Zudem hatte sich eingebürgert, dass ein Zitieren gerade aus diesem Marx-Buch unter Philosophen als exklusiv galt, es kursierte sogar der Gedanke, dass deshalb zu befürchten ist, dass das Buch verboten werden könnte, was den Mythos unter Eingeweihten weiter steigerte. Die historische Berufsbildungsforschung wird aus vielen Marx-Texten manchen Nutzen ziehen können, zur Methode von Marx und dessen Verwendung eines vielfältige Schrifttums: Dass zum Beispiel Elisabeth I ein Lehrlingsgesetz[30] in Kraft gesetzt hat, findet man ebenso wie die Ursachen und Wirkungen der „Fabrikgesetze“ usw. Im Transformationsprozess der ersten Jahre war es sicher vernünftig, all diese Vordergründigkeit von Marx zu vermeiden, da die Gefahr einer Beziehungsfalle zu groß gewesen ist. Inzwischen wird es manchen geben, der – auch vor dem Hintergrund der außenpolitischen Entwicklungen in der Gegenwart – einige aufschlussreiche Gedanken bei Marx zu finden sucht.

Frage 8: *Sie persönlich haben ja bereits auf dem 3. Berufspädagogisch-historischen Kongress in München im Jahr 1991 als Vortragender gezeigt, für einen gesamtdeutschen Forschungsdiskurs offen zu sein. Ihre Einladung zum Kongress sowie Ihre intensiven Kontakte an die Ruhr-Universität Bochum zu Karlwilhelm Stratmann haben das auch belegt, aber: War diese Offenheit, Unvoreingenommenheit und tatsächliche Kollegialität der Normalfall, oder ggf. eher Ausnahme. Beschreiben Sie doch bitte aus Ihrer Erfahrung das „Zusammenwachsen“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und/oder der historischen Berufsbildungsforschung.*

Aus heutiger Erinnerung gab es ausschließlich wertvolle, fruchtbare und insofern persönlich wichtige Kontakte zu Kollegen und Kolleginnen an Universitäten, die an

30 vgl. Marx, Erster Band des „Kapital“ (MEW 23, S. 288 sowie 767). Die Quelle findet sich bereits bei Adam Smith. In der neueren Berufspädagogik hat u. a. Thomas Deißinger auf die pädagogische Bedeutung dieser rechtsgeschichtlichen Quelle hingewiesen (Deißinger 1992, S. 36 ff.). Lehrreich immer auch für die Vorlesungen zur Geschichte der Berufsbildung der schöne Gedanke: Der Mensch hat „jahrtausendelange geschneidert, bevor aus einem Menschen ein Schneider ward“, so Marx (MEW 23, S. 57). So einfach ist es, den Unterschied zwischen nichtberuflicher und beruflicher Arbeit zu erklären. So schwer ist es, den Unterschied zwischen Arbeits- und Berufsethik zu verstehen.

ähnlichen Themen arbeiteten und die zumindest die Idee einer „Systematischen und historischen Berufspädagogik" unterstützt haben. Meinen ersten Vortrag über die Bedeutung von Max Weber hielt ich im Juni 1990 bei Stratmann in Bochum, daraus entstand die diesbezügliche Veröffentlichung in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik" (ZBW). Dann folgte 1991 der Beitrag auf dem von Ihnen erwähnten Historischen Kongress – die Quellen entstammen ausschließlich der Arbeit im Sächsischen Hauptstaatsarchiv in Dresden. Weitere Veröffentlichungen in der ZBW kamen mit dem Diesterweg-Jubiläum zustande, dann 1994 auch aus Anlass des 200-jährigen Jubiläums der Gründung der École Polytechnique in Paris. Neben den Kontakten zu Stratmann und Pleines in Bochum sind zu nennen vor allem die Universitäten in Bremen und Karlsruhe. Wichtig war ein Zusammengehörigkeitsgefühl, fast eine Freundschaft, mit Karlheinz König (Nürnberg-Erlangen), der zur Geschichte der Lehrlingsausbildung ab 1806 promoviert hatte, erschienen im Leuchtturm-Verlag (1985). Herzliche Begegnungen mit Ingrid Lisop und Richard Huisinga sowie mit Manfred Horlebein in Frankfurt am Main, mit Wolf-Dietrich Greinert und Friedhelm Schütte an der TU Berlin, Wolfgang Lempert an der Freien Universität, Martin Kipp in Hamburg und mit Günter Kutscha zu mehrfachen Anlässen. In besonderer Erinnerung auch der Besuch von Anne Schlüter (Dortmund) in Dresden sowie mit Dankbarkeit an Horst Biermann (1946–2015) aus Hannover, der 1991 ein halbes Jahr eine Gastprofessur für Berufspädagogik in Dresden wahrgenommen hatte. Langsam bekam man Boden unter den Füßen, das Selbstwertgefühl kehrte zurück. Viele der Genannten waren in den ersten Jahren zu Tagungen und Vorträgen zu Gast in Dresden: bleibende Erfahrungen und noch heute wichtige Erinnerungen an die damalige Generation der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Da wächst langsam etwas zusammen, man hat ein gemeinsames Erbe deutscher Geschichte. Aber es wird wohl länger dauern als in der Wirtschaft und anderen Bereichen. Der Begriff Transformationsprozess klingt abstrakt, die Realität ist konkreter, komplizierter, man hat das Gefühl, dass alle makrosoziologischen Beschreibungen[31] der vielschichtigen Transformationen die Wirklichkeit nur unzureichend treffen. Mit dem Begriff lassen sich nur begrenzt die wirklichen Dinge beschreiben, tendenziell auch bezüglich eines Ringens um eine neue Identität von Institutionen, für mikrosoziale Entwicklungen ist m. E. die Kategorie Transformation zu großflächig. Was genau sich mikrosoziologisch vollzogen hat, hätte man tagebuchartig notieren müssen: ein auf beiden Seiten aufmerksames Zuhören, Lernen

31 Vgl. von Manuela Raser „Ostdeutsche Lehrer im Transformationsprozess" (2004) sowie „Lehrer im Transformationsprozess" von Hans-Dieter Hoyer (1996). Eine anschauliche Beschreibung, wie sich die Dinge im Detail vollzogen haben, findet sich in aufschlussreicher Weise in dem lesenswerten Buch „Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR" von K. F. Pott (2023): Eine Ostberliner Lehrerin (Jg. 1958) einer kaufmännischen Berufsschule berichtet von ihren Erinnerungen, unter welchen Umständen sie nach 1989 das Staatsexamen nachgeholt hat, um einen anerkannten Abschluss vorweisen zu können. Ihr vierjähriges Studium der Wirtschaftspädagogik von 1977 bis 1981 an der Humboldt-Universität wurde von der Senatsverwaltung als nicht ausreichend beurteilt (vgl. Pott 2023, S. 413–448). Für sie war die Transformation ein Prozess mit vielen kleinen und großen Diskriminierungen, Chance und Schicksal, trotz Diplom noch einmal Neues und anderes lernen zu müssen. Transformation ist ein Vorgang, wo Fremdes zu Eigenem wird und so eine neue Identität entsteht. *Transformative Prozesse* in der Gesellschaft führen im Inneren Menschen selbst zu tiefgreifenden *reflexiven Vorgängen*, voller Selbstzweifel, Anfechtungen, nicht selten verbunden mit Verbitterung und einem Gefühl an Ungerechtigkeit. Eine Lebensleistung wird auf den Prüfstand gestellt: Der erwachsene Mensch muss sich vor einer Behörde rechtfertigen. Und wird sich vielleicht fragen, was er eigentlich falsch gemacht hat, nur, weil er im anderen Teil von Berlin geboren worden ist (…)

voneinander, beginnendes Verstehen, wiederkehrendes Nichtverstehen. Die Wende bringt ihre eigene Sprache hervor. Vor allem ist es jene neue Sprachlichkeit, die ein sich wandelndes Lebensgefühl einleitet. Neue Worte legen dem Menschen neue Lebensvorstellungen in den Mund. Das geflügelte Wort ab 1989 war der Begriff „Marktwirtschaft“. Jede Verkäuferin begründete dieses und jenes damit, dass man ja jetzt Marktwirtschaft habe – eine Transformation von Worthülsen. Und so ähnlich wird es auch mit dem begrifflichen Konstrukt „Duales System“ gewesen sein, welches bis heute nicht selten falsche Vorstellungen weckt. Von dem berufs- und wirtschaftspädagogischen Kompetenzmodell habe ich das erste Mal bewusst etwas 1991 von Andreas Schelten auf dem Berufspädagogisch-historischen Kongress in München gehört – die Ahnung, dass man allein mit fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenz wird nicht alles erklären können. Und noch heute bin ich der Meinung, dass es eher vielerlei Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, die in ihrem Ensemble das ergeben, was man als eine Kompetenz für etwas bezeichnet: Der Mensch hat nicht Kompetenzen, sondern er ist für etwas kompetent. Das ist eine andere Logik. Wir brauchen nicht drei und immer mehr und immer neue „Kompetenzen“: Es gibt nur eine einzige Handlungskompetenz – entweder man hat diese oder nicht. Der Rest ist eine zunehmende Inflationierung des Wortes, bis in die Gegenwart. Inzwischen hat die Kompetenzidee ihre eigene Geschichte, man sollte sie einmal aufschreiben (...) Eine Makroperspektive wird diese Lebendigkeit der tatsächlichen Transformationsgeschichte der „Wende“ nur teilweise beschreiben und erklären können: Man erklärt Ursachen und Wirkungen und konstruiert Bedeutungen. Wirkliches Begreifen und tieferes Verstehen ist etwas anderes. Nicht nur ein Nennen von Gründen und Folgen, sondern ein Verstehen von Sinn – und dies gelingt nur zwischen Menschen, in Gesprächen, in Briefen, vielleicht in einem Interview. Eine Mentalitätsgeschichte wäre nötig, um zu den Tiefenstrukturen von Transformation und Deformation vorzudringen. In der Zeit der Wende spürte man zwischen den westdeutschen und ostdeutschen Kollegen eine Wärme, die es wohl ansonsten selten gibt – sei es, weil der Alltag und andere Umstände dies nicht zulassen, sei es auch, weil die Konkurrenz dies verhindert. Einiges von Kooperation und Kommunikation ist bis heute geblieben: Man braucht nicht viele Worte, wenn man sich nach vielen Jahren einmal wiedertrifft. Dennoch hat sich vieles verändert. Das politische Deutschland selbst hat sich gewandelt. Und Europa ist heute weniger europäisch als 1957 mit Gründung der EWG. Dies die damaligen Konstrukteure, wer aber werden die Konstrukteure des neuen Europas sein? Und noch immer verfügen wir nicht über eine europäisch vergleichende Geschichte der Berufsbildung. Welche europäischen Transformationen gab es im 19. Jahrhundert, welche heute? Vielleicht war es auch jener einzigartige Zeitgeist nach 1989, die Hoffnung, dass es an den ostdeutschen Universitäten einen Neubeginn[32] geben könne und dass man daran mitwir-

32 In diesem Zusammenhang war es schmerzvoll, dass Karlwilhelm Stratmann mitunter behauptete, dass er ab 1990 weniger finanzielle Mittel erhalten würde, weil alles Geld in den Osten geht: „Keine müde Mark“, meinte er, würde er seither bekommen. Das war 1992 auf dem DGfE-Kongress in Berlin. Eine Beziehungsfalle. Ich fühlte mich unwohl, wusste darauf öffentlich nicht zu reagieren. Ich hatte auch später nicht den Mut, etwas zu erwidern. Dies hat unsere Beziehung belastet, da war etwas zerbrochen. Transformation hat viele Facetten ... War das nur eine persönliche Verärgerung oder war das die Meinung auch eines größeren Teils der Menschen der Bundesrepublik? Bis heute ist die Rede von einer Besonderheit der Menschen in Ostdeutschland in der Einstellung zur Politik. Niemand hat 1989 ahnen können, wie tief die Gräben noch

ken wollte. Jeder Kontakt zwischen Ost und West in der damaligen Zeit machte Mut – wissenschaftlich und menschlich. Man erfuhr eine Bestätigung für den eingeschlagenen inhaltlichen Weg, man erhielt oft auch die nötige Kraft und Anerkennung, die im eigenen Hause fehlte.

Frage 9: *Welche nahen und fernen Forschungsvorhaben gibt es für die nächsten Jahre, darf man da etwas präjudizieren?*

Vielleicht neigen wir alle dazu, uns vor dem Hintergrund der nahezu unbegrenzten Möglichkeiten zunehmend digitalisierter historischer Quellen zu viel vorzunehmen, um letztlich die Erfahrung zu machen, immer unzufrieden zu sein. Aber einige Vorhaben oder Ideen wären nicht unwichtig: Die weitere Arbeit an der sächsischen Regionalgeschichte, an der historischen Entwicklung der gewerblichen und technischen Bildung in Sachsen, ist ein bleibendes Ziel. Viele Vorarbeiten sind abgeschlossen, manches ist noch zusammenzutragen, und dann muss das Ganze publiziert werden. Es gibt zur „Geschichte des sächsischen Schulwesens" (1999) eine beachtenswerte zweibändige Ausgabe, daran lässt sich anknüpfen: noch immer lesenswert, wenngleich dort von beruflicher Bildung kaum die Rede ist. Auch im „Biographischen Handbuch" finden sich eine Reihe von Biografien, die mit Sachsen verbunden sind. Weitere Biografien werden notwendig sein, Vollständigkeit ist ohnehin nicht zu erhoffen. Das ursprünglich gemeinsam mit Stratmann geplante Projekt regionalgeschichtlicher Bände im Rahmen der „Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung" zu den einzelnen alten und neuen Bundesländern ist seinerzeit nicht zustande gekommen. Allerdings hat der regionalgeschichtliche Vergleich der Entstehung der Staatsbürgerkunde (Berlin, Württemberg, Sachsen) auf dem Kongress in München gezeigt, wie aufschlussreich regionale Einsichten sein können, um nicht bei globalen Betrachtungen des Deutschen Reiches oder Preußens stehenzubleiben. *Zweitens*: Die historische Entwicklung der Ingenieurausbildung im Königreich Sachsen sowie die spätere Entstehung einer Ingenieurpädagogik an der TH nach 1945 unter Hans Lohmann ist originär und nicht uninteressant. Man könnte sagen: Ingenieurwissenschaft ohne Ingenieurgeschichte ist leer, Ingenieurgeschichte ohne Ingenieurwissenschaft blind. Im ingenieurpädagogischen Bewusstsein kann beides verknüpft werden. Die Geschichte der Ingenieurschulen des 19. Jahrhunderts mündet in die heutigen Fachhochschulen, die sich zu sogenannten Hochschulen der Angewandten Wissenschaften (HAW) entwickeln – zum Teil, ohne ihre eigene Geschichte hinreichend zu kennen. *Drittens*: Die Geschichte der Lehrerbildung an der TH Dresden, der Gymnasiallehrer an der Univer-

30 Jahre später sind, wenn man nur die Gefühle am Kochen hält. Die Lebensverhältnisse sind weitgehend angeglichen, die geistigen Entwicklungen eilen den wirtschaftlichen hinterher. Wann wird ein Zusammenwachsen, wovon man oft redet, abgeschlossen sein? Und was wird die nächste Generation überhaupt noch wissen über die DDR – über Dinge, die nicht im Geschichtsbuch stehen: Die DDR war ein Land, in dem es noch bis 1958 Lebensmittelmarken gab, die Butter je Familie noch bis 1962 rationiert war. In der Bundesrepublik wurden die Lebensmittelmarken 1950 abgeschafft. Aber wer weiß das schon heute noch? Und pädagogisch? Die DDR war ein Land, wo 1967 die letzte Drei-Klassen-Schule aufgelöst wurde. Eine völlig unbekannte Tatsache. Drei Jahre lang wurden die erste, zweite und dritte Klasse zeitgleich von einem einzigen Lehrer in einem einzigen Klassenzimmer unterrichtet: die andere Pädagogik – eine Dorfschulpädagogik, bis 1967. Und die Erinnerung an jene Lehrerin, die dies ab 1955 mit der ihr eigenen Pädagogik und Didaktik vermocht hat: ein Unterricht in allen Fächern zugleich.

sität Leipzig[33], das Berufsschullehrerstudium in Leipzig für Landwirtschaft, an der Humboldt-Universität Berlin für Wirtschaftspädagogik[34] sowie in Chemnitz[35], wo zwischen 1912 und 1936 ebenfalls Gewerbeschullehrer ausgebildet worden sind. Zur Geschichte des landwirtschaftlichen Bildungswesens ist 1994 von Kurt Renner (Leipzig) in den „Quellen und Dokumenten“ bereits eine wichtige Sammlung erschienen. Aufschlussreich für die Atmosphäre am 1924 gegründeten Pädagogischen Institut der TH nach 1933 ist ferner das Konvolut der Tagebücher des Romanisten Victor Klemperer, welches bislang aus einer pädagogisch systematischen Perspektive kaum ausgewertet worden ist. Anders dagegen stellen sich Quellenlage und Beurteilung[36] der Biografie des Dresdener Philosophen und Pädagogen Alfred Baeumler (1887–1968) dar, der 1933 von der TH in das Amt Rosenberg berufen wird. Vieles ist noch offen, Neues wird aufgefunden, in den vergessenen Tiefen der Archive. Historische Arbeit hält sich selbst in Gang. *Viertens*: Schließlich die Geschichte der Ausbildung von Lehrkräften für den Berufspraktischen Unterricht (Ausbilder) an den sogenannten Lehrmeisterinstituten, u. a. in Gotha, Karl-Marx-Stadt, Magdeburg und in Aschersleben für Handelsberufe sowie die ab 1985 begonnene Einrichtung eines Direkt-Studiums für Lehrkräfte des berufspraktischen Unterrichts der Elektrotechnik mit dem Abschluss „Ingenieur-Pädagoge“ an der TU Dresden (1990 ausgelaufen). Nestor dieser weitsichtigen Idee war Heinz Rose (geb. 1930), Professor für Unterrichtsmethodik der Elektrotechnik und Leiter der betreffenden Beruflichen Fachrichtung.[37] Wenngleich der genannte Abschluss fragwürdig ist, so ist doch die Idee zukunftsweisend, vielleicht wiederkehrend. *Kleinere Vorhaben* sind ferner: In diesem Jahr jährt sich das Erscheinung des Buches „Trifolium Mercantile Aureum“, welches 1723 von Paul Jacob Marperger in Dresden verfasst worden ist. Marperger war seit 1712 Mitglied der Akademie von Leibniz in

33 Zwischen der Lehrerbildung in Dresden und Leipzig gibt es insofern eine Verbindung, da der von Richard Seyfert 1924 eingerichtete Studiengang für Mittelschullehrer, der nach dem Krieg wiederaufgenommen wurde, 1947 von Dresden an die Universität Leipzig verlagert worden ist. Die Diplomgewerbelehrerbildung dagegen ist seit 1924 ohne Unterbrechung an der TH bzw. TU Dresden institutionalisiert – seit nunmehr 100 Jahren.

34 Die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in der SBZ und der DDR ist umfassend und tiefgründig dargestellt von Klaus-Friedrich Pott (Erstauflage 2022, sowie in einer stark erweiterten Auflage 2023). Das Buch ist in allen Teilen und wissenschaftlichen Apparaten lesenswert, übergreifend auch für das Berufsschullehrerstudium an den drei Technischen Universitäten in Dresden, Chemnitz und Magdeburg gleichermaßen zutreffend. Hingewiesen sei vor allem auf die aufwendige Illustration der Texte durch Skizzen, Grafiken und Fotografien.

35 Auch im damaligen Karl-Marx-Stadt (heute wieder Chemnitz) wurde mit zwei Studienrichtungen für Berufsschullehrer begonnen, 1964 für Maschinenwesen und 1965 für Elektrotechnik. Die dortige Mitarbeiterin für das Lehrgebiet Geschichte der Berufsbildung war Anneliese Göbel, die 1969 an der TU Dresden mit einer Arbeit über den Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) bei Heinz Knauer (1920–2000) promoviert wurde – für die DDR ein höchst seltenes Thema einer Dissertation.

36 Die übliche ideologische Bewertung von Baeumler in der vorliegenden Literatur geht nicht ohne Grund von einer rein politischen Karriere aus, zudem dieser nachweisbar in seiner Eigenschaft als Professor für „Politische Pädagogik“ in unrühmlicher Weise seine Kollegen an den Hochschulen ausspioniert hat. Irritierend indes ist das eher ausgewogene Urteil, welches Theodor Wilhelm (1906–2005) 1990 im Interview mit Gisela Miller-Kipp über Baeumler formuliert hat, wenn er meint: „Baeumler hat mir Nietzsche erschlossen. Er war eben der einzige Philosoph unter den Nazi-Größen, und zur Politik ist er gekommen wie der Blinde zur Farbe, das ist ein ganzes Thema für sich.“ (Kipp & Miller-Kipp 1995, S. 458). Auch eine genauere Analyse des von Baeumler und Seyfert herausgegebenen „Handbuchs der deutschen Lehrerbildung“ (1930–1933) deutet darauf hin, dass hier noch manches zu tun ist.

37 Langjährige Mitstreiter von Heinz Rose waren Arnfried Richter (1936–2023) und Wolfgang Göbel (1936–2023), beide sind im selben Jahr geboren, beide im selben Jahr gestorben. Nachfolger von Rose nach dessen Emeritierung war Klaus Drechsel, von 1986 bis 1999 Dozent in der Beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik und Elektronik. Der o. g. originäre Studiengang für Lehrkräfte des Berufspraktischen Unterrichts wurde geleitet von Manfred Adamski. Damit gehörte der Elektrotechnikbereich neben der Beruflichen Fachrichtung „Technische Chemie“ zu den leistungsfähigsten in der Berufsbildungsforschung an der Sektion Berufspädagogik der TU Dresden.

Berlin und stand seit 1713 in kurfürstlich-sächsischen Diensten. Wer das Buch kennt, weiß, dass das Trifolium ein geschichtlich außerordentlich wichtiges Werk ist. Notwendig ist ferner eine Aufarbeitung der 1946 an der TH Dresden gegründeten sogenannten „Arbeiter-und-Bauern-Fakultät", aus deren Absolventen auch Gewerbelehrer und Mitarbeiter der Beruflichen Fachrichtungen hervorgegangen sind. Und schließlich, wenn es die Zeit zulässt, wären ergänzende Arbeiten im Bundesarchiv zur Geschichte des DPZI[38] und dessen indirektem Nachfolger, dem Zentralinstitut für Berufsbildung in Berlin nützlich.

Frage 10 (Letzte Frage): *Möchten Sie abschließend vielleicht noch etwas ergänzen?*

Ja, möglicherweise wäre der folgende aufschlussreiche Gedanke von Stefan Zweig über die historische Verantwortung von Bildung und Erziehung ein gewisser Abschluss für unser Interview.[39] Sie haben ja Fragen gestellt, die auch meine eigenen Fragen sind – Dinge, die einen umtreiben, auch Dinge, die man zeitweilig verdrängt, die irgendwann wiederkehren und nie endgültig bewältigt werden. Ich habe dieses Zitat von Stefan Zweig (1881–1942) seinerzeit auch in meinem Vortrag 1991 auf dem Berufspädagogisch-historischen Kongress an der TU München verwendet. Und auch später immer wieder in den Vorlesungen zur „Historischen Berufspädagogik" betrachtet: „Wir sollten vor allem erzogen werden, überall das Bestehende als das Vollkommene zu respektieren, die Meinung des Lehrers als unfehlbar, das Wort des Vaters als unwiderleglich, die Einrichtungen des Staates als die absoluten und in alle Ewigkeit gültigen." – Dies die Erinnerung von Stefan Zweig an seine Schulzeit, an seine Jugend, an die „Welt von gestern". Die Paradoxie besteht darin, dass es viele Menschen gibt, die Jahre später ähnliche Erinnerungen an ihr Leben in der DDR haben – an die Erziehung durch den Staat, die Schule, manchen Lehrer, auch die eine oder andere Erinnerung an jene Bildung, die ihnen Ältere mit auf den Weg gegeben haben. Und so wurden wir selbst von Erzogenen zu Erziehern. Was also ist die rechte Erziehung, was der Geist der Erziehung in der „Welt von heute"? Und was wird jene Bildung für die „Welt von morgen" umfassen? Woher überhaupt besitzt die Pädagogik eigentlich das Zukunftsgeheimnis? Und muss es dennoch tun.

Ich danke Ihnen für das Gespräch, für manche gute Frage und für Ihre Geduld! Der Transformationsprozess indes ist noch nicht zu Ende (...).

38 Aus dem 1949 gegründeten „Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut" ist 1970 die „Akademie der Pädagogischen Wissenschaften" (APW) hervorgegangen, die direkt dem Ministerium für Volksbildung unterstand und dann ab 1970 keinerlei Forschung mehr auf dem Gebiet der Berufsbildung betrieben hat, während am DPZI Allgemeinbildung und Berufsbildung noch „unter einem Dach" miteinander kooperierten. Die Geschichte des DPZI ist detailliert aufgearbeitet in der Dissertation von Nicole Zabel (2009, online), lesenswert ist zudem das Buch von Elmar Tenorth und Ulrich Wiegmann zum Personalbestand der APW (2022, online). Etwas Gleichwertiges für einen Vergleich zwischen dem DPZI und dem Zentralinstitut für Berufsbildung wäre nötig, zudem Letzteres in noch weiter greifende funktionale Zusammenhänge einzuordnen ist, u. a. dessen dienstliche Beziehungen zum Staatssekretariat für Berufsbildung, zur Staatlichen Plankommission (eine Art Wirtschaftsministerium) sowie zum Zentralrat der FDJ und zum Parteiapparat.

39 Nach Abschluss des Interviews wurden in den Fußnoten die Antworten zum Teil durch die nötigen Daten und Hintergrundverweise ergänzt, die für ein leichteres Verständnis der geschichtlichen Zusammenhänge erforderlich sind.

Literaturverzeichnis

Dobischat, R. & Düsseldorff, K. (1999). Transformation in den neuen Bundesländern. In K. Harney & H.-E. Tenorth (Hg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven Gestaltungsmöglichkeiten. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 40*, 101–120. Weinheim, Basel, Beltz.

Düsseldorff, K. (1997). *Untersuchungen zur beruflichen Weiterbildung in der Transformation vom Plan zum Markt*. Bochum: Dr. Dieter Winkler.

Führ, C. & Furck, C.-L. (Hg.) (1998). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 6. Zweiter Teilband. 1945 bis zur Gegenwart. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer.* München: C. H.Beck.

Grottker, D. (1992). Das sächsische Modell. Staatsbürgerliche Erziehung in der sächsischen Fortbildungs- und Berufsschule im Spannungsfeld von Politik und Pädagogik. In K. A. Geissler, W.-D. Greinert, L. Heimerer, A. Schelten & K. Stratmann (Hg.), *Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 9.-11. Oktober 1991 in München*, 107–128. Berlin: BIBB.

Grottker, D. (2023). Ungleiche Geschwister – Das Dogma der sozialistischen Allgemeinbildung und die Berufsausbildung in der DDR. In K. F. Pott (Hg.), *Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR*, 357–396. Bielefeld: Eusl. https://doi.org/10.3278/9783763974399.

Hoffmann, D. & Neumann, K. (Hg.) (1994). *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und in der DDR*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Kipp, M. & Miller-Kipp, G. (1995). *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Frankfurt (a. M.): GAFB.

Klemm, K., Böttcher, W. & Wegen, M. (1992). *Bildungsplanung in den neuen Bundesländern: Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche*. Weinheim, München: Juventa.

Neuner, G. (1994), Kontinuität und Transformation klassischer Bildungstheorie im DDR-Bildungswesen. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hg.), *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und in der DDR*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 173–196.

Weiß, R. (1993). Transformation durch betriebliche Weiterbildung. In W. Schlaffke & R. Weiß (Hg.), *Vom Plan zum Markt. Berichte zur Bildungspolitik 1993 des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung*, 59–78. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Arbeitsprozessorientierung – eine neuere Innovation in der beruflichen Bildung mit langer Vorgeschichte

Antonius Lipsmeier

Dass die „verstärkte Orientierung der Ausbildung an Arbeits- und Geschäftsprozessen […] [das] prägende Merkmal der neugeordneten Berufe" sei (Junge & Reglin 2005), kann nicht bestritten werden; so war schon im nordrhein-westfälischen Berufsschullehrplan von 1965 festgelegt worden, dass der „betriebliche Arbeitsauftrag oder der Kundenauftrag" den „Mittelpunkt der Schularbeit" (Lehrplan 1965, S. XIX) bilden sollten, und auch in der DDR-Didaktik bildete die „enge Verbindung von Unterrichtsprozeß und Arbeitsprozeß" eine verbindliche curricular-didaktische Vorgabe (Zentralinstitut 1981, S. 37 ff. und S. 268 ff.). Aber dass damit eine Innovation erst seit der Jahrhundertwende (Neuordnung der Metall- und Elektroberufe in den Jahren 2003 und 2004) verbunden sei, wie diese beiden Autoren meinen, entspricht nicht ganz den Tatsachen. Denn schon 1923 hatten die beiden Berliner Gewerbelehrer August Sagajewski und Richard Löblich eine Monografie herausgebracht mit dem Titel: „Arbeitsvorgänge im Maschinenbau. Eine Ergänzung der Werkstattausbildung durch die Berufsschule" (Langensalza o. J.; 1923); und Sagajewski hatte schon 1908 einen einschlägigen Zeitschriftenartikel zu dieser Thematik veröffentlicht. Die Fachdidaktik von Sagajewski und Löblich gruppierte die technologischen Kenntnisse in 15 Arbeitsverfahren, vom Messen bis zum Härten. Und auch die beiden bekannten Fachdidaktiker W. Hecker (1871–1933; vgl. Lipsmeier & Münk 2019, S. 212 ff.) und G. Gagel (1883–1936; ebd., S. 166 ff.) stellten wenig später die Arbeitsvorgänge in den Mittelpunkt ihrer Fachkunde:

> „Arbeitsvorgänge sind in engster Verbindung mit den Werkzeugen zu besprechen. […] Die Handwerksmeister sind meist gern bereit, Werkzeuge leihweise zur Verfügung zu stellen und Arbeitsvorgänge gelegentlich in der Werkstatt vorzuführen." (Hecker & Gagel 1925, S. 36; vgl. auch S. 196)

Damit wurde der bis dahin in der gewerblichen Fortbildungs-/Berufsschule üblichen (und noch länger verbreiteten) Systematisierung mit den zentralen Inhalten von Werkstoffkunde, Werkstoffbearbeitung und Werkzeugmaschinen eine Alternative gegenübergestellt, die zukunftsweisend wurde. Diese fachdidaktische Innovation hatte sich allerdings bei den Vordenkern wie Karl Preusker (1786–1871), Eduard Wilda (1838 bis 1907) und Rudolf Horstmann (1875–1935) schon abgezeichnet (vgl. Lipsmeier & Münk 2019). Spätestens mit Friedrich Rücklin (1830–1905) war dieses Prinzip in unterschiedlichen Benennungen und verschiedenartigen Ausprägungen in der fachdidaktischen Diskussion nahezu unumstritten: Der „naturgemäß gestaltete Geschäftsbetrieb des

einzelnen Schülers“ sei das „einzige Unterrichtsgebiet“ (Rücklin 1888, S. 35). Ohne diese Entwicklungen hier im Detail ausbreiten zu können, kann mit den KMK-Handreichungen von 2007 (in der Fassung von 2021) für die zentrale Ausgestaltung der Lernfelder festgestellt werden, dass sie „aus Handlungsfeldern des jeweiligen Berufes“ entwickelt worden sind und „sich an den berufsbezogenen Aufgabenstellungen innerhalb zusammenhängender Arbeits- und Geschäftsprozesse“ (KMK 2007, S. 11) orientieren. Dafür hatten quasi in Vorausahnung der kommenden Entwicklungen Theodor Scharf und Artur Haese schon ab 1903 eine für 25 Berufe und Berufsgruppen differenzierte Publikationsserie herausgebracht (s. Literaturverzeichnis).

Von besonderer Bedeutung wurde ein von Gagel entwickelter Lehrplan, nämlich die „Maschinenschlosserfachkunde“ (1928/29). Dieser Lehrplan, der Stoffkunde, Arbeitskunde und Betriebskunde (einschließlich betriebswirtschaftlicher Aspekte) umfasste und in „Stoffgruppen“ bündelte (1928/29, S. 283), enthielt noch weitere innovative Aspekte: Merk-, Arbeits- und Aufgabenblätter sollten zur Verbesserung des Unterrichts ebenso eingesetzt werden wie Unterrichtsversuche (ebd., S. 293 ff. und S. 317 ff.); weiterhin plädierte er für die Ergänzung des allgemein üblichen Klassenunterrichts durch Einzelunterricht, verstärkt in der Mittel- und Oberstufe (ebd., S. 332). Dieser Lehrplan, der das sachlogische Prinzip mit dem psychologischen Prinzip kombinierte, hat nach Monsheimer „breite Verbreitung besonders in den metallgewerblichen Klassen der Industriegebiete“ (Monsheimer 1956, S. 54) gefunden; er ist als große curriculare Innovation anzusehen und signalisiert den endgültigen Durchbruch der Fachkunde als Konzentrationsfach mit „Leitfachfunktion“ (Pukas 1988, S. 259 ff.) der gewerblich-technischen Berufsschule. Auch die „Frankfurter Methodik des werkkundlichen Unterrichts“, besonders verbunden mit den Namen Wissing, Botsch und Geißler, stellte schon seit den 1930er-Jahren die Analyse von betrieblichen Arbeitsanforderungen an den Anfang ihrer fachdidaktischen Konzeptionierungen (vgl. Schmale 1967).

Aktuell wird unter dem facharbeitertypischen Arbeitsprozesswissen Folgendes verstanden:

- *„dasjenige Wissen, das im Arbeitsprozeß unmittelbar benötigt wird (im Unterschied z. B. zu einem fachsystematisch strukturierten Wissen);*
- *es wird meist im Arbeitsprozeß selbst erworben, z. B. durch Erfahrungslernen, schließt aber die Verwendung fachtheoretischer Kenntnisse nicht aus;*
- *es umfasst einen vollständigen Arbeitsprozeß, im Sinne der Zielsetzung, Planung, Durchführung und Bewertung der eigenen Arbeit im Kontext betrieblicher Abläufe.“ (Fischer 2000, S. 121; vgl. auch Fischer 2006, S. 75 ff.)*

Literatur

Fischer, M. (2000). *Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozeßwissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens*. Opladen: Leske + Budrich.

Fischer, M. (2006). Arbeitsprozesswissen als zentraler Gegenstand einer dömänenspezifischen Qualifikations- und Curriculumforschung. ZBW-Beiheft, 19, 75–93. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11783-4

Gagel, G. (1928/29). Der Fachunterricht in der Maschinenschlosserklasse. *Die kleine Berufsschule,* 2, 265–258, 281–293, 317–338.

Hecker, W. & Gagel, G. (1925). *Das Zeichnen der konstruierenden Berufe. (Metall-, Holz- und Steinbearbeiter) in gemischtberuflichen Klassen kleiner Berufsschulen*. Leipzig, Berlin: Teubner.

Hecker, W. & Gagel, G. (1931). *Zeichen- und Modellierübungen zur Entwicklung des räumlichen Vorstellungsvermögens. Lehrerheft*. Leipzig, Berlin: Teubner.

Junge, A. & Reglin, T. (2005). Arbeits- und geschäftsprozessorientierte Aus- und Weiterbildung: Neue Herausforderungen für die berufliche Bildung. H. Loebe & E. Severing (Hg.), *Prozeßorientierung in der Ausbildung. Ausbildung im Arbeitsprozeß*, 21–34. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

KMK (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule*. 3. Aktualisierung vom 17.6.2021. Bonn.

Lipsmeier, A. & Münk, D. (Hg.) (2019). *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens*. Wiesbaden: Franz Steiner.

Monsheimer, O. (1956). *Drei Generationen Berufsschularbeit. Gewerbliche Berufsschulen*. Weinheim: Beltz.

Pukas, D. (1988). *Die gewerbliche Berufsschule Fachrichtung Metalltechnik: Ihre Entstehung um die Jahrhundertwende und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart*. Alsbach: Leuchtturm.

Rücklin, F. (1988). *Die Volksgewerbeschule, ihre sozialwirtschaftliche Aufgabe, ihre Methode und naturgemäße Gestaltung*. Leipzig: o. V.

Sagajewski, A. (1908). Der Arbeitsvorgang im Mittelpunkte des gewerblichen Unterrichts für Fabriklehrlinge. *Die Fortbildungsschule,* 12, 113.

Sagajewski, A. & Löblich, R. (1923). *Arbeitsvorgänge im Maschinenbau. Eine Ergänzung der Werkstattausbildung durch die Berufsschule*. Langensalza.

Scharf, T. & Haese, A. (1915). Die Buchhaltung der Kolonialwaren-Kleinhandlung nach der einfachen, amerikanischen und doppelten Buchführung. Magdeburg 1915 (ab 1903, Magdeburg, Heft 9: Barbier und Friseur, III. Aufl., Heft 25 der Serie „Geschäftsgänge für den Unterricht in der gewerblichen Buchführung", Magdeburg 1924).

Schmale, W. (1967). Die Frankfurter Methodik. Eine informative Gesamtschau. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule,* 63(3), 204–214.

Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR (1981). *Der Unterrichtsprozeß in der Berufsausbildung*. Berlin (Ost): Eigenverlag.

„Zweiter Bildungsweg“ – Initiative für soziale Mobilität und Bildungsreform (1952–1969)

Friedhelm Schütte

> Der Berufliche Bildungsweg ist möglich, weil die veränderten Leistungsansprüche moderner Berufe mit ihrem Zwang zur Theorie und zu abstrakterem Denken […] schon jetzt einen neuen Charakter gegeben haben oder sie verpflichten, einen solchen neuen Charakter anzunehmen.“ (Deutscher Ausschuss 1966, S. 490)

Im berufspädagogischen Rückspiegel betrachtet ist der Zweite Bildungsweg unvollendet geblieben. Weder ist das Schisma von Fachbildung (Berufserziehung/Berufsbildung) und Allgemeinbildung noch die arbeitspolitische Asymmetrie im nationalen (und europäischen) Beschäftigungssystem aufgehoben. Bildungsabschlüsse, Entlohnung resp. Beschäftigungsentgelte und sozialer Status korrespondieren noch immer mit der Idee des Zweiten Bildungsweges. Der Zweite Bildungsweg, die „zweite“ Bildungssäule, hat arbeits-, bildungs- und sozialpolitisch nur in der Schweiz und in Österreich öffentliche Akzeptanz gefunden. Der European Qualifications Framework (EQF) und sein bundesdeutsches Pendant Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) offenbaren nach wie vor eine strukturelle Differenz zwischen der höheren nichtakademischen Fachbildung zertifiziert von Fachhochschulen und der höheren Allgemeinbildung, erworben an Universitäten resp. Technischen Hochschulen. – Gleichwohl: Fachoberschule, Fachgymnasium, Berufsoberschule und andere Bildungsgänge des Systems beruflicher Bildung erfreuen sich seit Jahrzehnten einer kontinuierlich wachsenden sowie stabilen Nachfrage (vgl. Autor:innengruppe 2022, S. 165 ff.).[1]

Insofern soll im Folgenden erstens in bildungshistorischer Absicht der berufspädagogische Diskurs zum Zweiten Bildungsweg (Beruflicher Bildungsweg) in Erinnerung gerufen und der Impuls zur Demokratisierung der Berufserziehung in den 1950er-Jahren thematisiert werden (Kap. 1). Zweitens soll in bildungssoziologischer Absicht die soziale Mobilität der berufstätigen Jugend in den Vordergrund mit dem Ziel gerückt werden, um die bildungspolitische und curriculare Programmatik einer beruflichen Bildungssäule und dessen Diskurs darzustellen (Kap. 2). Schließlich soll drittens die soziale und berufliche Mobilität im institutionellen Kontext des Systems beruflicher Bildung zwischen Aufwuchs, Modernisierung dual verfasster Lehrlingsausbildung und Arbeitspolitik beleuchtet werden (Kap. 3). Ein Kommentar beschließt den Beitrag (Kap. 4).

---

1 Die Zahl der Absolvierenden beruflicher Schulen resp. vollzeitschulischer Bildungsgänge mit Fachhoch- und Hochschulreife ist seit rund zehn Jahren konstant, die Nachfrage mithin ungebrochen und mittelfristig stabil. Im Detail dazu: Sekretariat der KMK 2022, S. 71 u. Tab. 5.9, S. 73 sowie, hinsichtlich „Fachgymnasien“ (Berufliche Gymnasien), Anhang: Tabellen, S. 2*. Die Aussagen sind aufgrund der demografischen Entwicklung relativ zu deuten. Ferner: Schütte 2022a, S. 134 ff.

1 Demokratisierung der Berufserziehung – Programmatik und Reforminitiativen 1952–1958

Der in den frühen 1950er-Jahren in der Bundesrepublik eingeführte Begriff Zweiter Bildungsweg verkörpert zweierlei: In bildungspolitischer Hinsicht will er erstens eine Antwort auf die institutionalisierte Dominanz der Allgemeinbildung mit der gymnasialen Bildung und deren berechtigungspolitischem Monopol im Zentrum geben; zweitens der sozialen Mobilität eine historische Tür öffnen. Die institutionalisierte Berufserziehung in Gestalt von Berufsschule und Betriebslehre, von Berufsfachschule und Fachschule, so der Tenor der Reformfraktion, könne nicht wie in der Vergangenheit eine berufliche und somit lebensgeschichtliche Sackgasse der berufstätigen Jugend sein. Vielmehr müsse sie den sozialen Aufstieg gepaart mit beruflicher Mobilität gewährleisten, auf die technologischen Herausforderungen mit einer Reform nichtakademischer Karrierewege antworten und somit eine gesamtgesellschaftliche Aufwertung erfahren. Institutioneller Aufwuchs einerseits, strukturelle Gleichstellung der beruflichen mit der allgemeinen Bildungssäule andererseits seien bildungspolitisch das Gebot der Stunde.

Einen ersten Reformimpuls hatte das Amt des Hohen US-Kommissars für Deutschland im Februar 1952 geliefert. Das sogenannte Ware-Gutachten der US-Administration bescheinigte dem deutschen Bildungswesen einen manifesten Klassencharakter. Die werktätige Jugend würde, so der Tenor, systematisch in ihren sozialen Chancen benachteiligt und zudem sei die traditionelle Schulstruktur antidemokratisch. Mit gleichem Tenor hatte der Pfingstkongress der Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände (AGDL/GEW) 1952 in Berlin argumentiert. Anders als das von *Johannes Riedel* (1889–1971) erstellte Gegengutachten der KMK, welches das Ware-Gutachten relativierte (vgl. KMK 1952)[2], ging der Verband mit der Forderung nach einer umfassenden Reform des Erziehungs- und Bildungswesens allerdings einen Schritt weiter. Nicht nur die tradierte Form der Berufserziehung wird kritisiert, vielmehr die Verfassung des gesamten Schulwesens, dessen Struktur insgesamt infrage gestellt wird. Die Zukunft der Jugend stehe auf dem Spiel – eine strukturelle Reform sei das Mittel der Wahl.[3] Die auf dem Kongress präsentierten „Grundsätze der Neuformung des deutschen Bildungswesens" schrieben nicht nur dem im September 1953 konstituierten Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (DtA) Reformvorschläge ins Protokoll, sondern setzen zugleich eine öffentliche Debatte um den Zweiten Bildungsweg mit dem Ziel in Gang, die Grund-, Mittel- und Oberstufe (später Sekundarstufe II) zu reformieren. Sowohl die einschlägigen Lehrkräfteverbände aus

2 KMK 1952. In der Literatur auch als *Riedel*-Gutachten aufgeführt. Auf eine Einlassung muss an dieser Stelle verzichtet werden.

3 Die Jugendfrage stand nach der politischen Katastrophe des Nationalsozialismus, namentlich der HJ-Erziehung der „deutschen Jugend" ganz oben auf der bildungspolitischen Agenda. Siehe dazu: *Karl Mannheim* (1951), der bereits vor Kriegsende auf das „Problem der Jugend in der modernen Gesellschaft" hingewiesen hatte und deren „Mitarbeit" am Neuaufbau für unabdingbar hielt. Revolutionen und/oder Reformen benötigen, so KM, die „vitalen Kräfte" der nachwachsenden Generation. „In beiden Fällen kann der Wille, etwas Neues zu schaffen, nur mit Hilfe der Jugend verwirklicht werden" (ebd., S. 53). Auf den jugendpolitischen Aspekt muss aus Platzgründen an dieser Stelle verzichtet werden.

dem Umfeld des Systems beruflicher Bildung als auch die Bildungspolitik selbst, in den Ländern und im Bund, waren aufgefordert, sich der liegen gebliebenen Sache anzunehmen. Folglich setzte eine Wiederbelebung von Reforminitiativen aus der Weimarer Republik ein. Der Begriff Berufs-Oberschule wurde in Berlin mit dem Anspruch eines Aufwuchses der „Oberstufe" ins Gespräch gebracht, gewissermaßen schulpolitisch kreiert, ebenso die Forderung nach einem 9. Schuljahr.

Die Initiative zur Reformierung der institutionalisierten Berufserziehung ist aufs Engste mit dem Namen *Paul Luchtenberg* (1890–1973)[4] verbunden. Dieser hatte 1952 auf der zweiten Haupttagung des Deutschen Verbandes der Gewerbelehrer in der Frankfurter Paulskirche die Neuausrichtung der Berufsschule eingeklagt und die Lehrkräfte aufgefordert, die „Neugestaltung der Bildungswege" im Selbstverständnis einer „pädagogische[n] Elite" (Luchtenberg 1952, S. 97) in die eigenen Hände zu nehmen (vgl. ebd., S. 97 ff.). In der berufsbildungspolitischen Arena herrschte Einigkeit darüber, die Berufs- und Fachschulen in einen bildungspolitischen Gesamtplan einzufügen, und zwar schul- und berechtigungspolitisch. Auch die Lobby der gymnasialen Allgemeinbildung, vereinigt im Institut zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten, wirbt in der Weinheimer Entschließung von 1952 für eine Aufwertung resp. öffentliche Anerkennung berufsfachlicher Bildung.

> „Es fehlt im deutschen Bildungswesen eine vollwertige Erziehung, welche die geistige Grundbildung für die Aufgaben des praktischen beruflichen Lebens in der heutigen Gesellschaft bietet. [...] Die Arbeit an der Erfüllung der vorstehend gekennzeichneten Aufgaben [der „wissenschaftlichen und literarischen Grundbildung" sowie „einer praktisch-volkstümlichen Bildung"; Anmerk. d. Verf.] darf nicht dazu führen, daß die überragende Bedeutung, die der Förderung des Volks- und Berufsschulwesens zukommt, verkannt wird." (Deutscher Ausschuss [DtA] 1966, S. 1000 und 1002)

Unter der Überschrift „Berufserziehung" wird die Entschließung explizit. Um das „Wertbewußtsein" von berufstätigen Jugendlichen zu adressieren,

> „muss die unmittelbare Lebenserfahrung, die der junge Mensch in der täglichen Berufsarbeit erwirbt, ergänzt, geordnet und erläutert werden. [...] Das Anliegen der Berufserziehung ist jedoch [...] viel umfassender. In der Gestaltung des gesamten Schulwesens muß daher die echte Berufserfahrung zu ihrem Recht kommen." (Greinert 2013, S. 105 f.)

Diese Initiative stellt das Lager der Berufs-, Arbeits-, Sozial- und Wirtschaftspädagogen- und pädagoginnen nicht zufrieden, ging es doch neben einem allgemeinen Bekenntnis über die historisch inferiore Stellung des Berufs- und Fachschulwesens nicht hinaus. Zudem konzentrierte sich die verbale Anerkennung ausschließlich auf curriculare Aspekte ohne die Struktur und ordnungspolitischen Implikationen berufsbildender Schulen zu thematisieren.

4 Zur Vita: Lipsmeier & Münk 2019, S. 339 ff.

Gleichwohl, diese Initiative und andere dieser Art[5], vor allem jedoch *Paul Luchtenbergs* Engagement, führten u. a. dazu, am 20. September 1953 die Gründung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen im Deutschen Bundestag auszurufen. Dieser, das gesamte Schulsystem begutachtende Ausschuss legte im Februar 1959 mit dem sogenannten Rahmenplan einen Masterplan zur „Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens" vor (vgl. ebd., S. 59 ff.). Er bedachte alle Schultypen mit Ausnahme berufsfachlicher Bildungsgänge bzw. Schulformen. Das System beruflicher Bildung sollte einem eigenständigen Gutachten vorbehalten bleiben. Erst fünf Jahre später, im Juli 1964, wird es der Öffentlichkeit präsentiert – der Name *Heinrich Abel* (1908–1965)[6] ist damit verbunden. Sowohl die weitreichenden Reformvorschläge der Berufsbildungs-Lobby, in deren Zentrum der Zweite Bildungsweg stand, als auch die Komplexität der Materie hatten die Bearbeitung des Gegenstandes, die u. a. mit einer Neuordnung der Ausbildung von Lehrkräften an Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen einherging, verzögert.

2 Beruflicher Bildungsweg – soziale Mobilität der berufstätigen Jugend 1959–1964

Konzeptionell hatte die AGDL/GEW in mehrfach überarbeiteter Fassung auf der Bremer Versammlung 1960 ein zweigleisiges Strukturmodell für das bundesdeutsche Bildungssystem vorgeschlagen (vgl. DtA 1966, S. 136 ff.; ferner: Greinert 2013, S. 105 ff.). Das ordnungspolitische Modell mit den Säulen „1. Bildungsweg" (Allgemeinbildung) und „2. Bildungsweg" (Fachbildung) sah für beide Säulen nach Ablauf von 13 Schuljahren zum einen den Abschluss der „Hochschulreife", zum anderen die „Fachschulreife (über Berufsaufbau- und Berufsfachschule)" vor. Dieses Modell konzipiert für das „berufliche Schulwesen" mehrere Übergänge ins System der Allgemeinbildung und bildete im weitesten Sinne die Diskussion innerhalb der Community seit Mitte der 1950er-Jahre ab.[7] Programmatisch beansprucht es eine Antwort auf zukünftige Anforderungen der „modernen technischen Zivilisation" zu liefern, eingedenk der sozialen Mobilität Jugendlicher in Form der „Öffnung weiterer Zugänge zur Hochschulreife" (ebd., S. 136).

Der ordnungs- und berechtigungspolitische Anspruch der Reformfraktion, das berufliche Ausbildungs- und Schulsystem in das bestehende System der Allgemeinbildung im Sinne zweier gleichberechtigter Bildungssäulen einzugliedern, setzte eine grundständige Reform des dual verfassten Lehrlingswesens voraus. Betroffen waren folglich nicht nur vollzeitschulische Bildungsgänge u. a. der Berufsfachschule, sondern auch die Teilzeit-Berufsschule und die Organisation der Betriebslehre (Meister- und Industrielehre). Der Reformdiskurs zielt insofern neben strukturellen Aspekten

5 Siehe dazu die „Berufspädagogische Chronik" der Berufspädagogischen Zeitschrift (BPZ) für die Jahrgänge 1952 (1. Jg.) bis 1959 (8. Jg.). Siehe auch: Riedel 1959.
6 Zur Vita: Lipsmeier & Münk 2019, S. 15 ff.
7 Siehe den Gegenvorschlag von *Otto Monsheimer* (DtA 1966, S. 139).

insbesondere auf eine berechtigungspolitische sowie curriculare Revision im Umgang mit Bildungsabschlüssen und berufsfachlichen Inhalten.

Im Fokus des strukturellen Diskurses standen programmatisch die Berufsvorbereitung und die Einführung eines 9. Schuljahres. Umstritten war allerdings die institutionelle Ansiedlung beruflicher Vorbereitung. Einerseits könnte sie, so das Argument, die Idee des Zweiten Bildungsweges stützen, andererseits die Allgemeinbildung schwächen, keineswegs jedoch befördern. Mit der Etablierung des Schultyps Berufsaufbauschule, eine weitere Neuerung, wird eine strukturelle und institutionelle Zäsur vorgenommen, mithin eine berufliche Oberstufe eingeführt. Durch die Rahmenvereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister von 1959 wird die Möglichkeit zur Erlangung der Fachschulreife eröffnet, der sozialen Mobilität mithin eine Tür in Richtung Höhere Fachschule (Ingenieurschule resp. nachmalige Fachhochschule) und wissenschaftliche Hochschule geöffnet.[8] Während die Frage des 9. Schuljahres mit der Institutionalisierung der Hauptschule und der Einführung des Unterrichtsfachs Arbeitslehre als allgemeinbildendes Ressort beantwortet wird – die Arbeitslehre verfolgte nicht das Ziel der „Berufsreife" i. S. einer beruflichen Vorbildung (nach speziellen Berufen) (vgl. DtA 1966, S. 401; ferner: Abel 1961; Groothoff 1956) –, war der Einstieg in eine curricular-berufsfachlich ausgerichtete Oberstufe (Sekundarstufe II) an berufsbildenden Schulen mit der schrittweisen Einrichtung von Berufsaufbauschul-Klassen vollzogen. Das Gutachten des Deutschen Ausschusses zum Beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen von 1964 fasst die Forderung nach Flexibilisierung des Schulwesens wie folgt zusammen:

> „Allgemeiner wird unter ‚Zweitem Bildungsweg' die Erweiterung des Lehrgefüges der Berufsschule durch kulturkundliche Fächer verstanden; diese Erweiterung hat zum Ziel, reiferen erwerbstätigen Jugendlichen eine wissenschaftliche Grundbildung zu vermitteln; am häufigsten bezeichnet ‚Zweiter Bildungsweg' den Weg außerhalb des Gymnasiums zum Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule." (DtA 1966, S. 489; vgl. hierzu auch Abel 1959, S. 197 f.)

Protagonisten des Zweiten Bildungsweges wie *Heinrich Abel* plädierten für die Abschaffung von Umwegen bei der Karriereplanung. Eine Integration statt der gewohnten Addition von Bildungspfaden sei das Gebot der Stunde.

> „Mit der Durchsetzung dieses neuen Schultyps [Berufsaufbauschule; Anmerk. d. Verf.] treten die Probleme um seine pädagogisch sinnvolle Gestaltung immer dringender in den Vordergrund. Sie werden befriedigt und zukunftsweisend nur dann gelöst werden können, wenn dieser Schultyp nicht isoliert, sondern in seiner konstitutiven Bedeutung für die berufliche Ausbildung in der industriellen Gesellschaft gesehen wird." (Abel 1959, S. 197)

In Anlehnung an die angelsächsische Tradition „Secondary Education for all!" wirbt *Abel* in Richtung „Parlamente und Kultusministerien" für mehr Aktion statt Proklama-

8 Die Erlangung der Fachschulreife wurde 1960 mit der Fachrichtung Technik rechtlich und didaktisch eröffnet (DtA 1966, S. 470). Siehe auch: Stellungnahme 1955.

tion. Sie müsse sich in der Freigabe von Finanzmitteln zum Aufwuchs des Zweiten Bildungsweges äußern. Im Gestus eines Ultimatums und sich der Zustimmung des Reformlagers gewiss, rief er in der Berufspädagogischen Zeitschrift zum Handeln auf. „Die Zeit ist reif für den Einzug der Bildung in die Ausbildung nicht nur bei den qualifizierteren Berufen, sondern in allen Zweigen des beruflichen Lebens" (ebd., S. 198). *Abel* weist nicht nur auf erste gelungene Pilotprojekte aus Stuttgart und Saarbrücken hin, die mit der „Technischen Oberschule" bzw. „Berufsoberschule" lokal neue Schultypen eingeführt hatten, vielmehr war ihm an einer kontinuierlichen beruflichen Sozialisation im Rahmen einer „neuartigen Organisation von Ausbildungs- und Bildungseinrichtungen verschiedenster Art" gelegen. Ihm ging es programmatisch darum, „eine Korrektur unseres einseitigen, utilitas gegen humanitas ausspielenden Bildungsdenkens" vorzunehmen. Damit waren nicht zuletzt „didaktische Aufgaben in engem Zusammenwirken von pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis im schulischen, betrieblichen und Jugendsozialraum" adressiert. Mit diesem Vorstoß war zugleich die Forderung nach einer Reform der beruflichen Erstausbildung in Betrieb und Berufsschule verbunden, gesteuert von den beiden Wirtschaftskammern. *Abel* konnte im Herbst 1959 die Forderungen der berufspädagogischen „Zunft" unter anderem deshalb so scharf publizieren, weil der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) einen Entwurf für ein Berufsausbildungsgesetz veröffentlicht hatte.[9] Zudem hatte der Deutsche Ausschuss zur Lage der Erwachsenenbildung pro domo soziale Mobilität gleichwie Aufstiegsfortbildung gesprochen (vgl. DtA 1966, S. 857 ff.). Obschon sich die klassische Erwachsenenbildung nicht als Teil des Zweiten Bildungsweges verstand, sah sie sich aufgefordert den Weg von Berufstätigen zum Hochschulstudium zu ebnen.

> „Da die Arbeit der Erwachsenenbildung von den Erlebnissen und von den Erfordernissen des beruflichen Alltags mitbestimmt wird, kann sie vor allem die Bildungsarbeit der Berufsschule erweitern und vertiefen." (ebd., S. 924)

Auf dem Höhepunkt der Debatte um den Zweiten Bildungsweg und angesichts der angelaufenen Beratungen zu einem Berufs(aus)bildungsgesetz stellt *Abel* (1962, S. 14 ff.) den Zweiten Bildungsweg in den Kontext einer (erweiterten) beruflichen Bildungsidee.[10] Sich auf *Luchtenbergs* Paulskirchen-Statement vom „organisierten Chaos" im Feld des beruflichen Schulwesens berufend, legt er einen flammenden Appell zur pädagogischen sowie curricularen Untermauerung der „These von der Notwendigkeit des Zweiten Bildungsweges" vor. Der berufsfachliche Bildungsweg wird hier im Anschluss an die Vorarbeiten der Deutschen Gesellschaft für gewerbliches Bildungswesen als institutionelles Drei-Stufen-Modell bestehend aus einer Grundstufe i. S. von Berufsvorbereitung, einer Mittelstufe, zu der vollzeitschulische Bildungsgänge (Handels-, Berufsaufbau-, Haushaltungsschule und so fort) auf der einen Seite und die betriebliche Ausbildung nebst „Teilzeitschule" auf der anderen zählen. Hinter diesem institutionellen resp. strukturellen Blick verbarg sich eine Berufsbildungstheorie. Sie

9 Auf das Thema BBiG wird aus Platzgründen nicht näher eingegangen. Siehe dazu: Schütte 2009.
10 Abel 1962, S. 14 ff. sowie die nachfolgenden Zitate S. 20 und S. 21, S. 18 sowie S. 20.

basierte auf zwei Argumenten: der Notwendigkeit sich den technologischen Herausforderungen berufsbildungspolitisch zu stellen und die tradierte Facharbeiter-/Gesellenqualifikation auf ein neues Niveau zu heben einerseits, andererseits geistige Mobilität als eine soziale, im Sinne von „Selbst- und Weltverständnis" zu begreifen und insofern

> „Ausbildung ‚als unentbehrliches Medium der Bildung' anzuerkennen. In der pluralistischen Gesellschaft gibt es kein einheitliches und verbindliches Ethos der Arbeit und des Berufes [...]. Diesen Tatbestand gilt es zu erkennen und zu ertragen, was Bildung auch vom einfachen Arbeiter verlangt." (Abel 1962, S. 18)

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, so *Abel*, solle sich ihres klassischen Berufs- und Bildungsbegriffs entledigen. „Ein berufliches Erbe zu hüten, wie es die normative Berufspädagogik verkündet, ist ständig der Gefahr eines zweckhaften Mythos und bombastischer Historisierung unterworfen" (ebd.). Der Berufliche Bildungsweg – begrifflich wurde er in den 1960er-Jahren popularisiert – dient *Abel* und anderen Reformern theoretisch dazu, die Vergesellschaftung von (Lohn-)Arbeit und (Berufs-)Bildung zu thematisieren und die berufliche Erst- und Weiterbildung sowohl im soziologischen Licht des Wandels von Erwerbsberufen als auch im Sinne einer bildungspolitisch garantierten Chancengleichheit zu diskutieren.

3 Berufserziehung zwischen beruflicher Mobilität und Arbeitspolitik 1964–1969

Der Widerstand gegen den Zweiten Bildungsweg (Beruflichen Bildungsweg) hatte viele Gesichter. Vor allem die Lobbyisten der Wirtschaft tragen Bedenken vor. Verbände und Kammern fürchten auf der einen Seite um ihre „angestammten" Privilegien hinsichtlich Steuerung und Kontrolle des „dualen Systems" (Prüfungswesen), auf der anderen Seite war ihnen die soziale und damit die berufliche Mobilität aus arbeitspolitischen Gründen suspekt. Die Rekrutierung qualifizierten Nachwuchses sowie die individuelle Option eines Arbeitsplatzwechsels drohen mit der Etablierung eines Beruflichen Bildungsweges außer Kontrolle zu geraten. Die Berufsaufbauschule als Bildungsangebot für examinierte Facharbeiter sowie Gesellen und Gesellinnen mit dem mittleren Schulabschluss Fachschulreife stellt die alte Ordnung im Feld der nichtakademischen Berufsbildung systemisch infrage. Zudem droht mit der Neugestaltung von Curricula sowohl für die Teilzeit-Berufsschule als auch für die betriebliche Ausbildung (Berufsbilder etc.) – wie *Abel* sie postuliert hatte – eine weitere Gefahr.

Das im Sommer 1964 veröffentlichte Gutachten Folge 7/8 des Deutschen Ausschusses über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen, an dem *Abel* federführend mitgewirkt hatte, exponiert den Zweiten Bildungsweg insofern, als es die Arbeitslehre als Fach der Hauptschule in den Status der Berufsfindung hob, die duale Ausbildung (Industrie- und Meisterlehre) als Kern des beruflichen Bildungswesens deklariert und der sozialen Mobilität mit den Abschlüssen „Berufsreife", „Fachschul-

reife" sowie „Hochschulreife" als „eigenständiger Bildungsweg und einheitliches Abschlusszeugnis" im letzten von fünf „Grundempfehlungen" (DtA 1966, S. 492 f.) das Wort redet. Die auf dem Papier konstruierte soziale gleichwie berufliche Mobilität mit der „Neugestaltung der Mittelstufe des Beruflichen Bildungsweges" unterbreitet drei Vorschläge, die sich thematisch mit dem „Eintritt ins Berufsleben" auseinandersetzten und der Hauptschule neue Aufgaben („Berufsaufklärung", „Berufsberatung", „Berufswahl") zuweisen sowie das doppelte Bildungsziel der Berufsfachschule – Berufsorientierung zum einen, Berufsausbildung zu anderen – problematisieren. Das zweite Reformszenario konzentriert sich auf die „berufliche Ausbildung und Erziehung" mit den Themen „Berufsordnung", „Berufsausbildung im Betrieb", Mitwirkung der Berufsschule an der Berufsausbildung" (inkl. „Organisation des Unterrichts", „Zusammenarbeit von Berufsschule und Betrieb" i. S. des „dualen Systems"). Und schließlich widmet sich das dritte Szenario der „Weiterführung der allgemeinen Bildung", in dessen Mittelpunkt der Deutsch-, Politik- und Religionsunterricht sowie Sport und die musische Bildung stehen.

„Die Neugliederung verlangt eine didaktische Neubesinnung" (ebd.) notiert das Gutachten. Angesprochen war damit sowohl eine Überprüfung der tradierten Didaktik und Methodik des beruf(sfach)lichen Unterrichts und dessen „Organisation" als auch der Inhaltsauswahl, mithin die Evaluation von Curricula.

> „Die Berufsschule ist in der Regel in Fachklassen organisiert; daran ist festzuhalten. In der gewerblichen Berufsschule sollte jedoch für verwandte Berufe eine gemeinsame breit angelegte Grundausbildung geschaffen werden. Ergänzt durch Kurse für spezielle Fähigkeiten […]" (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der berufsfachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe sollte nach dem Geist der *Abel*-Kommission eine Binnendifferenzierung greifen.

> „In den Oberklassen ist das Klassenprinzip durch ein Kurssystem zu ergänzen oder in Einzelfällen zu ersetzen. Klassen und Kurse sollten […] nach der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Schüler differenziert sein" (ebd.).

Insofern waren neue (Rahmen-)Lehrpläne, angepasste Unterrichtsmethoden zu konstituieren und „spezielle Werkstätten" mit einschlägig vorgebildetem Lehrpersonal heranzuziehen.

Das Problem eines adäquat ausgebildeten Personals für den Unterricht in den Klassen der Berufsgrund(aus)bildung, der sogenannten Mittelstufe einschließlich des „dualen Systems" sowie der Oberstufe und der neu zu errichtenden schulischen Werkstätten, grundierte ordnungs- und bildungspolitisch den Widerstand gegen die von der Kommission unterbreiteten Vorschläge. Zu den zentralen Hürden der Reform des Systems beruflicher Bildung zählte – wie angesprochen – das arbeitspolitische Misstrauen der Wirtschaft und politische Vorbehalte der konservativen und marktliberalen

Parteien im Deutschen Bundestag (vgl. Lipsmeier & Greinert 1968 S. 6 ff.)[11] und damit indirekt die Finanzierung des institutionellen Aufwuchses. Daneben, und das betraf vor allem die Regierungen der Länder, war die Ausbildung von Lehrkräften an den berufsbildenden Schulen (Berufs- und Fachschulen) ebenfalls auf ein neues Niveau zu heben. Eine Akademisierung vornehmlich der Ausbildung von Gewerbelehrern und Gewerbelehrerinnen war schlussendlich eine Voraussetzung für die Professionalisierung von Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogen und mittelfristig Garant für die institutionelle Sicherung des Beruflichen Bildungsweges und der Umsetzung des auf mehreren Ebenen zu gestaltenden Reformprojekts. Damit einher ging die Einrichtung neuer Lehrstühle an Universitäten und Technischen Hochschulen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik.[12]

Für die Organisatoren des Widerstandes standen weder curriculare Fragen noch schulinterne Aspekte des Beruflichen Bildungsweges wie die Etablierung vollschulischer Bildungsgänge im Mittelpunkt. Vielmehr insistierten sie auf die Leistungserbringung von Jugendlichen und deren Begabungspotenzial. *Fritz Arlt* (1912–2004), Chef des deutschen Industrieinstituts mit Sitz in Köln, brachte die „Begabtenauslese im Betrieb" als arbeitspolitische Maßnahme ins Gespräch und polemisierte gegen eine „Verakademisierung der [nichtakademischen; Anmerk. d. Verf.] Berufe" bzw. gegen die „Tendenz zur Akademisierung der Arbeitsstellen" (Arlt 1958, S. 78; vgl. hierzu auch Arlt 1959).[13] Die Industrie schrieb sich angesichts der wachsenden Popularität des Beruflichen Bildungsweges die „Förderung begabter berufstätiger Jugendlicher" (ebd., S. 10) zur Absicherung interner Arbeitsmärkte einerseits, zur Rekrutierung einer betrieblichen Funktionselite andererseits auf die Fahnen. Die „Lösung des Problems ‚Zweiter Bildungsweg'" (ebd., S. 53) bedeutete für die warenproduzierende Wirtschaft im Sinne *Arlts* (ebd., S. 88 und 9) vornehmlich „Reserven an Begabungen" zu erkennen und durch „Auslese und Förderung" die Interessen großer Unternehmen zu wahren und somit soziale Mobilität in der Tradition betrieblicher Sozialpolitik einzuhegen. In die gleiche Richtung, aber mit anderem Tenor argumentiert *Erwin Krause* (1908–1978), langjähriger Leiter der von den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft (BDI, VDA) finanzierten Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) in Bonn, indem er eine „Grundstufe der Jugendlichenausbildung" (Krause 1961, S. 57) bejaht, diese mittelfristig für erforderlich hält und „vorgesehene Spezialgebiete" (ebd.) zu den Aufgaben der „Erwachsenen-Weiterbildung" (ebd.) zählt, mithin einschlägige „Zusatz- und Aufbaulehrgänge für verwandte Berufe" (ebd.) im Geiste des Deutschen Ausschusses akzeptiert, gleichwohl der beruflichen Mobilität mit Skepsis begegnet.[14] *Krause* plädiert, ausschließlich das „duale System" im Blick, für einen „Mittelweg", der „sowohl der Individualität des jungen Menschen als auch den Erfordernissen der Wirtschaft Rechnung trägt" (ebd., S. 62).

11 Zur „Gleichwertigkeitsfrage" und der „Brisanz für die Einheit des beruflichen Bildungsweges": Stratmann 1999, S. 496.
12 Das Thema wird an dieser Stelle ausgeklammert. Es ist allerdings bedeutend für den Prozess der Etablierung des Beruflichen Bildungsweges in der BRD und dessen Weiterentwicklung bis zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969 (vgl. hierzu Schütte 2013, S. 131 ff.).
13 Arlt 1958, S. 78 und die nachfolgenden Zitate S. 10, S. 53, S. 88 und S. 9. Siehe auch: Arlt 1959.
14 Krause 1961, S. 57 und die nachfolgenden Zitate S. 62 und S. 61.

Soziale und berufliche Mobilität waren für *Arlt* und *Krause* eine Frage betrieblicher Arbeits- und Sozialpolitik, die um die Ausbildung eines „hochqualifizierten Fachmann[s]" (ebd., S. 61) der Zukunft kreisten, nicht um Chancengleichheit und sozialen Status. Während *Abel* die Erwerbsbiografie von Jugendlichen ins Zentrum seiner Reformidee stellt und die kumulative Wirkung berufsfachlicher Sozialisation von der Berufsvorbereitung bis zur Hochschulreife (Abitur I + II) als Keystone des Beruflichen Bildungsweges erachtet, pflegt die Wirtschaft große Zurückhaltung und zeigt Interesse nur an einer Vertiefung der Industrie- und Meisterlehre. Insofern kann *Abel* am Ende seiner Kommissionstätigkeit angesichts des Gutachtens Folge 7/8 festhalten:

> „Der berufliche Bildungsweg ist nötig, nicht nur, weil unsere Gesellschaft mehr Nachwuchs mit gehobener Bildung braucht, sondern auch, weil die Sinngehalte der werktätigen Arbeit und des sozialen Handelns für das Gesamtwerk der Jugendbildung von gleicher Bedeutung sind wie die des wissenschaftlichen und künstlerischen Schaffens." (DtA 1966, S. 490)

Begriffsgeschichtlich hat *Abel* die Unterscheidung zwischen „Zweitem" und „Beruflichem" Bildungsweg an die curriculare Kohärenz berufsfachlicher Bildungsgänge gekoppelt und mit dem Diktum verbunden, berufliche Sozialisation und Expertise (Fachbildung) von der Grundstufe über die Mittelstufe bis zur Oberstufe zu organisieren, befördert sowie kontrolliert resp. begutachtet von wissenschaftlich ausgebildeten Lehrkräften.

4 Schluss – Kommentar

Die noch nicht aufgehobene strukturelle Disparität zwischen deutschem und europäischem Qualifikationsrahmen offenbart in ordnungs-, berechtigungs- und schulpolitischer Hinsicht dreierlei: Zunächst ist eine long durée im Sinne eines deutschen Sonderwegs, mithin eine (berufs-)bildungspolitische Kontinuität über unterschiedliche Staatsformen hinweg zu besichtigen; zweitens ist die strukturelle Diskriminierung berufsfachlicher Bildungsgänge, wie bspw. die nichtakademische Ausbildung von Meisterinnen und Meistern sowie Technikerinnen und Technikern zeigt, nicht beseitigt, mithin ein nachhaltiger Sonderfall im europäischen sowie außereuropäischen, vornehmlich angelsächsisch dominierten Bildungs- und Beschäftigungssystem; schließlich zeigt drittens das zähe Ringen um einen zweiten, sich neben der Allgemeinbildung und deren Institutionen legitimierender Bildungsweg, dass dieser sozialer Arbeitsteilung unterliegt, geprägt von Tradition und bestimmten Reproduktionsmodi, mithin nationale Formen von Arbeitspolitik und Rekrutierungspraktiken repräsentiert. Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird dem sogenannten Zweiten, Beruflichen Bildungsweg nur insofern Rechnung getragen, wie eine formale Gleichrangigkeit auf dem Papier zwar praktiziert, der curricularen Gleichwertigkeit die Anerkennung jedoch abgesprochen wird. Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit bleiben trotz Bologna- sowie des Brügge-Kopenhagen-Lissabon-Prozesses so-

zial-, berechtigungs- und arbeitspolitisch umkämpfte Zonen nationaler Bildungs- und Beschäftigungspolitik (vgl. Schütte 2013, S. 57 ff.).

Der Diskurs zum Beruflichen Bildungsweg wird mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (1969) und der Etablierung von Fachoberschule und Fachhochschule ad acta gelegt (vgl. Pahl 2018). Mit der Aufnahme der Arbeit des Deutschen Bildungsrates gerät der Begriff Zweiter bzw. Beruflicher Bildungsweg als bildungspolitischer Terminus in den Hintergrund (vgl. Jüttemann 1991). Zwar wird die Dreiteilung des (bundes-)deutschen Bildungssystems mit Grund-, Mittel- und Oberstufe formal übernommen, diese jedoch in ein Konzept von Primar- und Sekundarstufen transformiert. Die berufliche Oberstufe wird systemischer Teil der sogenannten Sekundarstufe II. Berufliche Erstausbildung in Form des dualen Systems sowie die Berufsfachschule mit ihren vollzeitschulischen, zwei- und dreijährigen Bildungsgängen bilden fortan institutionell neben dem Gymnasium die Sekundarstufenbildung ab. Zertifikate berufsbildender Schulen werden formal, mit Ausnahme berufsvorbereitender Bildungsangebote, als gleichrangig mit gymnasialen Abschlüssen eingestuft, ohne allerdings berechtigungspolitisch hinsichtlich Studium und Zugang zu nationalen und europäischen Teilarbeitsmärkten gleichwertig behandelt zu werden. Weder löste das Sekundarstufen-Konzept die berechtigungspolitische Abhängigkeit vom System der Allgemeinbildung im Sinne einer Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit von Bildungsgängen der „Zweiten" Sekundarstufe (Klassen 11 bis 13) noch erlangte das System beruflicher Bildung die gewünschte materielle Anerkennung. Soziale und berufliche Mobilität werden weiterhin definiert und gemessen an vom allgemeinbildenden Schulwesen erteilten Berechtigungen. Der vom Bildungsrat in die Diskussion getragene Vorschlag, zwischen Abitur I (ehem. Mittelstufe) und Abitur II zu differenzieren, eröffnet zwar den Zugang zu „wissenschaftlichen Hochschulen oder zu Fachhochschulen", unterstreicht zugleich allerdings den inferioren Charakter berufsfachlicher Karrierewege sowie die uneingelöste Idee einer zweiten Bildungssäule (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969, S. 48). Die Idee, in der Sekundarstufe II „studienbezogene, berufsqualifizierende und doppeltqualifizierende" (Blankertz 1983, S. 323) Abschlüsse anzubieten, fand national keine einhellige Akzeptanz, blieb ein Nischenangebot, begrenzt auf einige Bundesländer.[15] Die strukturellen Probleme sind anscheinend unlösbar – der Traum aus den 1950er-Jahren von einer „Integration studienvorbereitender und berufsqualifizierender Bildung" (ebd., S. 321) findet kein Ende.

Die horizontale und vertikale Arbeitsteilung und deren Abbildung durch nicht- und akademische Berufe verlangt im nationalen Interesse drei grundlegende Reformen. Erstens ist eine Durchlässigkeit zwischen dem System beruflicher Bildung und dem System der Allgemeinbildung auf allen Stufen des formalisierten Bildungssystems zu gewährleisten, curricular abzustimmen sowie berechtigungspolitisch zu sichern – u. a. im Hinblick auf den transnationalen Arbeitsmarkt und die Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen in Europa (s. o.). Zweitens sind angesichts der (chronisch) signifikanten Abbrecherquoten von akademischer und nichtakademischer Ausbildung einerseits sowie anhaltender Attraktivität von Fachgymnasium und Be-

15 Zur Kritik: W.-D. Greinert, zit. in Schütte 2022, S. 155 ff.

rufsoberschule andererseits die in systemischer Konkurrenz zueinander stehenden Bildungssäulen – hier „Fach"-/„Berufsbildung", dort „Allgemein"-/„Hochschulbildung" – neu zu justieren und die nationalen Bildungsströme den Anforderungen der globalen Fabrik anzupassen. Drittens ist eine Umlage zur Finanzierung der betrieblichen Ausbildung (Industrie- und Meisterlehre) aufzulegen.[16] Sie hat eine staatliche Ausbildungsgarantie für jene Jugendlichen zu budgetieren, die den dualen Karriereweg beschreiten wollen und den einzelnen Gewerken somit den erforderlichen Nachwuchs im Wettbewerb lokaler und globaler Marktanteile garantieren. Alle laufenden bzw. temporären Sonderprogramme auf kommunaler, Landes- und Bundesebene sind aufzuheben und dem Ziel der dualen berufsfachlichen Erstausbildung sowie dem Alleinstellungsmerkmal dieser bundesdeutschen Institution auf dem Kontinent unterzuordnen.

Der in der öffentlichen Debatte befindliche Staatsvertrag für Bildung kann diese Themen aufgreifen, muss jedoch ordnungspolitisch weit darüber hinaus gehen.[17] Eine dritte, umfassende Bildungsreform in der Tradition des Deutschen Ausschusses bzw. des Deutschen Bildungsrates ist mithin vom Deutschen Bundestag auszurufen, schon allein deshalb, weil eine respektable Bewertung des DDR-Bildungssystems (nach über 30 Jahren!) noch aussteht und die Berufsausbildung mit Abitur eine Variante unter vielen zur Überwindung des Schismas von Allgemein- und Fachbildung repräsentierte (vgl. Kurt 1991; *Dieter Grottker* in Pott 2022).

Literatur

Abel, H. (1959). Der Zweite Bildungsweg. *Berufspädagogische Zeitschrift,* 8(10), 198–201

Abel, H. (1961). Das neunte Schuljahr und die Berufsfachschulen. *Berufspädagogische Zeitschrift,* 10(8/9), 146–148.

Abel, H. (1962). Berufliche Bildungsidee und Zweiter Bildungsweg. *Berufspädagogische Zeitschrift,* 11(1), 14–21.

Arlt, F. (1958). *Der zweite Bildungsweg. Sozialer Aufstieg begabter berufstätiger Jugendlicher durch Ausbildung, Bildung und Arbeitsleistung.* München: Isar Verlag.

Arlt, F. (1959). *Europäisches Gespräch über den Zweiten Bildungsweg. Bilanz einer Tagung im Internationalen Haus Sonnenberg 1959. Berufspädagogische Beiträge, Heft 12.* Braunschweig: Westermann.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2022). *Bildung in Deutschland 2022.* Bielefeld: wbv Publikation.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen [DtA] (1966). *Empfehlungen und Gutachten 1953–1965. Gesamtausgabe.* Stuttgart: Klett.

16 Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Ausbildungsplatz-Förderungsgesetz (APlFG) vom 10. Dezember 1980 ist folglich zu kassieren und die Rechtsordnung auf eine belastbare, berufliche Mobilität fördernde Grundlage zu stellen und mit einem überfälligen Weiterbildungs-Gesetz i. S. berufsbiografischer Umorientierung (Berufswechsel etc.) zu verbinden (vgl. Greinert 1998, S. 97).

17 Siehe bspw. die Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (2023) zum Lehrkräftemangel, die die Besonderheiten des Typ 5 (Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen) ausblendet.

Deutscher Bildungsrat (1969). *Empfehlungen der Bildungskommission – Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen*. Bonn: Eigenverlag.

Blankertz, H. (1983). Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In H. Blankertz, A. Kell & G. Kutscha (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 2: Sekundarstufe II,* 321–339. Stuttgart: Klett.

Greinert, W.-D. (1998). *Das „deutsche System" der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik,* Band 1. Baden-Baden: Nomos.

Greinert, W.-D. (2013). *Humanistische versus realistische Bildung. Eine Studie zur Ergänzung der Geschichte der „deutschen Sonderwege"*. Baltmannsweiler: Schneider.

Groothoff, H.-H. (1956). Grundsätzliche Überlegungen zur Pädagogik und Didaktik des „zweiten" Bildungsweges. *Berufspädagogische Zeitschrift,* 5(11), 174–178.

Jüttemann, S. (1991). Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungsweges vor dem Hintergrund seiner Geschichte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kultusministerkonferenz [KMK] (1952). *Gutachten zur Berufsausbildung der deutschen Jugend. Erstattet vom Ausschuß für Berufserziehung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Deutschen Bundesrepublik* (sog. Riedel-Gutachten). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Krause, E. (1961). *Grundlagen einer Industriepädagogik*. Berlin, Köln: Beuth.

Kurth, W. (1991). Berufsausbildung mit Abitur. Konzeptionen doppeltqualifizierender Bildungsgänge aus der Sicht des ostdeutschen Bildungssystems. *Die berufsbildende Schule,* 43(4), 237–256.

Lipsmeier, A. & Greinert, W.-D. (1968). *Berufsbildungsgesetz – Hearing 1967. Eine Analyse und Auswertung. Gewerkschaftliche Beiträge zu Fragen der beruflichen Bildung Nr. 12.* Köln: Bund.

Lipsmeier, A. & Münk, D. (Hg.) (2019). *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens*. Stuttgart: Steiner. https://doi.org/10.25162/9783515121910.

Luchtenberg, P. & Krause, E. (Hg.) (1952). *Beiträge zur Reform der Berufserziehung. Im Auftrage der Zentralstelle zur Erforschung und Förderung der Berufserziehung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Mannheim, K. (1951). *Diagnose unserer Zeit. Gedanken eines Soziologen*. Zürich, Wien: Europa.

Pahl, J.-P. (2018). *Fachhochschule. Von der Fachschule zur Hochschule für angewandte Wissenschaften*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6004670w.

Pott, K. F. (2022). *Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR*. Paderborn, Bielefeld: Eusl bei wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004896w.

Riedel, J. (1959). Bildungsprobleme beim Zweiten Bildungsweg. In R. Dahrendorf & H.-D. Ortlieb (Hg.), *Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart,* 120–130. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Sekretariat der KMK (2022). *Vorausberechnung der Zahlen der Schüler/-innen und Absolventen 2021 bis 2035. Statistische Veröffentlichung der KMK Nr. 234 – Sept. 2022.* Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_234_Vorausberechnung_Schueler_Abs_2021_2035.pdf (Zugriff am: 14.6.2023).

Schütte F. (2009). 40 Jahre Berufsbildungsgesetz (BBiG) – eine disziplinhistorische Anmerkung zur Vorgeschichte 1959–1969. In E. Wuttke, B. Fürstenau, M. Friese & R. Tenberg (Hg.), *Dimensionen der Berufsbildung. Bildungspolitische, gesetzliche, organisationale und unterrichtliche Aspekte als Einflussgrößen auf berufliches Lernen*, 135–147. Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf030n.14.

Schütte, F. (2013). Akademisierung und Professionalisierung der Berufsschullehrerbildung – Historische Stationen, systematische Argumente. In B. Bonz & F. Schütte (Hg.), *Berufspädagogik im Wandel*, 130–157. Baltmannsweiler: Schneider.

Schütte F. (Hg.) (2022). *Schlüsseltexte der Berufspädagogik – Theorie, Geschichte und Didaktik*. Stuttgart: Steiner.

Schütte, F. (2022a). Nichtakademische versus akademische Bildung. Zum Wandel der Arbeitsgesellschaft. In F. Schütte (Hg.), *Schlüsseltexte der Berufspädagogik – Theorie, Geschichte und Didaktik*, 131–142. Stuttgart: Steiner.

Stellungnahme zum „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens" vom 17.2.55. In Deutscher Ausschuss (1966), *Gesamtausgabe*, 55 und 1004 ff.

Stratmann, K. (1999). Das duale System: Ansätze zu einer Bilanz. In G. Pätzold & M. Wahle (Hg.), *Berufserziehung und sozialer Wandel*, 375–393. Frankfurt a. M.: GAFB.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme*. Bonn: Eigenverlag.

Abschnitt 3: Gegenwart und Perspektiven der Berufsbildung

Das duale Modell der Berufsbildung im Strukturwandel

Ursprung und Gegenstand der Berufsbildungsforschung in Deutschland

Ina Krause

Abstract

Das duale Berufsbildungsmodell in Deutschland war von Beginn an und ist bis heute ein zentraler Gegenstand der Berufsbildungsforschung. Im Jahr 2024 blickt dieses auf eine bewegte Geschichte zurück. Auf Zeiten der intensiven Befürwortung und des Kampfes für seine Einrichtung und Etablierung – ebenso wie auf Zeiten der nahezu vernichtenden Kritik und vollständigen Infragestellung.

Dabei spiegelt das duale Berufsbildungsmodell auch heute noch die besondere Stellung von Berufsbildung und Berufsbildungsforschung im deutschsprachigen Raum wider. Seine Strukturen sind tief in den Entwicklungspfaden des deutschen Wirtschafts- und Gesellschaftssystems verankert.

Das Ziel dieses Beitrags ist es die zentralen Entwicklungslinien des dualen Systems seit seiner Entstehung und Institutionalisierung in der deutschen Vorkriegszeit bis in die heutigen Tage hinein nachzuskizzieren und auf dieser Grundlage die bestehenden Strukturen und deren Funktionsfähigkeit zur Förderung guter Berufsbildung vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen zu hinterfragen.

Einführung

Die in diesem Beitrag angestrebte Auseinandersetzung mit den Entwicklungsdynamiken des dualen Berufsbildungssystems kann in einen engen Bezug zu der von Dieter Grottker immer wieder herausgestellten Bedeutung von „historischer Bildung als unentbehrlicher Grundlage der beruflichen Identität von (Berufs-)Lehrerbildung“ (Grottker 2020, S. 6) gestellt werden. Ohne Kenntnisse der Ursprünge der historischen Entstehungsgeschichte eines Systems und seiner Besonderheiten – wie eben der deutschen dualen Berufsbildung – lässt sich dieser Überlegung von Dieter Grottker zufolge auch die weitere Entwicklung eines solchen Systems kaum von den in ihm wirkenden Akteuren – und dies sind im Kontext des dualen Berufsbildungssystems maßgeblich Berufsschullehrende und Berufsbildende – zukunftsfähig mitgestalten. Die Auseinandersetzung mit den Wurzeln kann aber ein fruchtbarer Ansatz sein, um Lösungen für aktuelle und zukünftige Probleme zu entwickeln.

Das Ziel dieses Beitrags ist es daher, die zentralen Entwicklungslinien des dualen Systems seit seiner Entstehung und Institutionalisierung in der deutschen Vorkriegszeit bis in die heutigen Tage nachzuskizzieren und auf dieser Grundlage die entstandenen Strukturen vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen auf ihre Funktionsfähigkeit zu Förderung und Ermöglichung guter Berufsbildung zu hinterfragen.

Der folgende historische Abriss zeigt auf, dass das Berufsbildungsmodell der dualen Ausbildung von Jugendlichen eine lange Tradition im deutschsprachigen Raum hat und in beiden deutschen Staaten der Nachkriegszeit eng ausgestaltet, institutionell fest in das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem der Bundesrepublik sowie auch der DDR verankert war und sich auch im Prozess der deutschen Wiedervereinigung als tragfähiges, wenn auch kostenintensives System zur Sicherung von Fachkräftebedarf und sozialem Frieden bewährt hat.

Dem Beitrag und seiner Gliederung zugrunde liegt eine analytische Differenzierung von vier Phasen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Transformationsprozesses der deutschen Arbeitsgesellschaft (vgl. Krause 2023, S. 37 ff. und S. 81 ff. in Anlehnung an Bell 1999). Differenziert werden die Entwicklungen in die Phasen:

(1) der frühen Industrialisierung Deutschlands, deren Ende etwa mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs zusammenfällt;
(2) der Hochindustrialisierungsphase in beiden deutschen Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg, die sich bis spätestens zur deutschen Wiedervereinigung Anfang der 1990er-Jahre erstreckt;
(3) der Flexibilisierung und Informatisierung der deutschen Wirtschaft und Gesellschaft, die sich (überlappend mit der zweiten Phase) in den späten 1980er-Jahren vor allem schon in der Bundesrepublik entfaltet und sich im geeinten Deutschland bis etwa zu den 2010er-Jahren erstreckt;
(4) sowie der gerade erst eingeleiteten Transformation Deutschlands zur virtuellen Arbeitsgesellschaft.

Im Folgenden wird somit in systematischer Weise und historisch rückblickend die institutionelle Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des dualen Berufsbildungssystems in Deutschland skizziert, um dessen Bedeutung vor dem Hintergrund aktueller Ereignisse neu zu bewerten, wodurch sich Wege der zukunftsfähigen und nachhaltigen Ausgestaltung dieses Systems aufzeigen lassen.

Zur Institutionalisierung des deutschen Berufsbildungsmodells im Wirtschafts- und Gesellschaftssystem in der Vor- und Zwischenkriegsperiode

Die Entstehungsgeschichte des deutschen Modells dualer Berufsbildung ist eng mit der verspäteten, aber sehr intensiven Industrialisierung Deutschlands in der Vor- und Zwischenkriegsphase verwoben (vgl. Thelen 2004, S. 39 ff.); wobei erst sehr viel später in der Nachkriegsperiode konkrete gesetzliche Ordnungsrahmen für dieses besondere

Berufsbildungsmodell in den beiden deutschen Staaten definiert wurden (vgl. Herkner 2013; Greinert 2013). Diese konnten allerdings auf einige Grundpfeiler früherer Institutionalisierungsprozesse von Berufsbildung im deutschsprachigen Raum aufsetzen, die nun im Folgenden etwas näher beschrieben werden sollen.

Bereits im Jahre 1897 wurde mit dem Handwerkerschutzgesetz eine erste institutionelle Rahmung für die Ausbildung von Fachkräften und die Vertretung eigener Interessen im deutschen Wirtschaftsraum für das Handwerk vorstrukturiert. Bestätigt wurde hierbei durch die gesetzgebende Instanz des deutschen Kaiserreiches, seiner Zeit die Hoheit der Vertretungsorgane des Handwerks (zuerst nur der Handwerksinnungen, später auch der neu gebildeten Handwerkskammern) über die Frage der Berufsbildung. Die zugewiesene Verantwortlichkeit baute auf den vorhandenen Traditionen im Handwerk auf: Ausbildungswege und Prüfungsmodalitäten für unterschiedliche Handwerksberufe klar zu strukturieren. Das Gesetz wies nun den Handwerksbetrieben und -vertretungen die Verantwortung zu, die eingeschlagenen Wege fest im deutschen System zu etablieren sowie Prüfungsmodalitäten von Berufsabschlüssen klar und selbstbestimmt festzulegen (vgl. Thelen 2004, S. 39). Das mit diesem Gesetz von Kaiser und Reichskanzler bestätigte Monopol der Handwerksbetriebe und Handwerksvertretungen als ausbildende und prüfende Instanzen in der Berufsbildung brachte den Handwerksbetrieben einen wahren Vorteil im Kampf um Nachwuchskräfte. Was ein Grund dafür ist, dass dieses Monopol bis in die Zeit des NS-Regimes vonseiten der Handwerksbetriebe und -vertretungen verteidigt wurde und damit auch weitgehend bestehen blieb. Lange Zeit blieben Industriebetriebe darauf angewiesen, dass es ihnen gelang in immer größer werdender Zahl gut ausgebildete Handwerker aus diesem Sektor abzuwerben – wenn auch Industriebetriebe nach und nach versuchten ohne staatliche Prüfungsberechtigung eigene Wege der strukturierten Berufsausbildung zu etablieren.

Das Institutionenmodell der handwerklichen Berufsausbildung mit Berufsabschluss setzte sich somit in der deutschen Industriegeschichte als leitbildgebend durch. Das Besondere am deutschen Entwicklungsweg von Berufsbildung war, dass Deutschland als Nachzügler in der Industrialisierung auf den Erfahrungen anderer Länder aufsetzen konnte und somit Berufsbildung zu einem Thema wurde, über welches zwischen Arbeitgeberorganisationen, den Gewerkschaften und staatlichen Instanzen sehr lange Zeit intensiv gestritten und verhandelt wurde. Zwischen den Arbeitgebervertretungen und Gewerkschaften entfachte sich somit in der frühen Industrialisierungsphase eine bis in die Zeiten der Weimarer Republik stetig fortgesetzte Debatte, welche Rolle der Staat im Kontext grundständiger Berufsausbildung einnehmen sollte. Dass eine grundständige und in den Betrieben verortete Berufsbildung aber für die Entwicklung der deutschen Wirtschaft von Bedeutung ist, darin waren sich diese beiden Gegenspieler auch am Ende der Weimarer Republik noch weitgehend einig.

Gleichzeitig unterstand Deutschland vor allem in den ersten Jahren der Industrialisierungsphase noch einer autokratischen Führung durch König und Reichskanzler, die vorbeugend vor sozialen Unruhen spezifische ordnende Maßnahmen in der Wirt-

schafts- und Sozialpolitik zur Regulierung von Berufsbildung umsetzte. Eine dieser Maßnahmen war eben der bereits benannte Erlass des Handwerkerschutzes im Jahr 1897, welcher u. a. von Thelen (2004) auch als Akt der Aufrechterhaltung des Gleichgewichts von konservativen und innovativen Wirtschaftskräften im Land interpretiert wird. Die Politik des Kaiserreiches sowie auch die besonderen Pfade, die in Deutschland auf dem Weg der Industrialisierung vor und nach dem Ersten Weltkrieg in der Weimarer Republik eingeschlagen wurden, führten dazu, dass die Frage der „guten Berufsbildung" ein Thema war und blieb, das im deutschsprachigen Raum intensiver als in anderen sich industrialisierenden Ländern diskutiert, aber auch schon früh von einschlägigen Institutionen beforscht wurde (vgl. Tabelle 1).

Symbolträchtig für die Entwicklung der grundständigen dualen Berufsausbildung nun auch in der Industrie sind die Gründung des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen (DATSCH) im Jahr 1908 durch Industrieunternehmen im Berliner Raum (vgl. Thelen 2004, 60) und die sich etwas später – im Jahr 1925 – in der Weimarer Republik entwickelnde Initiative der Metallbauer- und Stahlindustrie an der Ruhr zur Gründung des Deutschen Instituts für technische Arbeiterschulung (DINTA) sowie letztlich die Entstehung und Etablierung des Arbeitsausschusses für Berufsbildung (AfB) in den Jahren 1925 bis 1927 als gemeinsames Organ der deutschen Industrie und des deutschen Handwerks (vgl. Thelen 2004, 88). Erstere Gründungsinitiative spiegelt dabei die Bestrebung der Industrieunternehmen zunächst im Berliner Raum wider, die Qualität von Produktion und Output durch strukturierte Ausbildungswege zu sichern. Die zweite Gründungsinitiative zeigt, dass sich diese Bestrebungen im deutschsprachigen Raum auch lokal ausweiteten und letztlich mit der drittgenannten Initiative auch zu einer Zusammenarbeit von Handwerk und Industrie führten.

Tabelle 1: Entwicklung des deutschen Berufsbildungsmodells 1850 bis 1945 (nach Thelen 2004, S. 39–91)

Ausgangspunkt etwa 1850 bis 1900 frühe Industrialisierung Deutschlands	Handwerksberufe mit starken Traditionen und eigenen Regularien zur Berufsausbildung; Unterstützung durch das autoritäre politische System der dt. Kaiserzeit, die Tradition der Handwerksberufe aufrechtzuerhalten und als Gegengewicht zu den aufstrebenden sozialdemokratischen Bestrebungen zu fördern; Die wachsenden Industrieunternehmen unterstützen die Gründung von berufsbildenden Schulen.
1897 Handwerkerschutzgesetz	Anerkennung der Verantwortung und Zuständigkeit der Institutionen des Handwerks (Kammern und Innungen) für die rechtliche und inhaltliche Regulierung der Berufsausbildung in den jeweiligen Feldern.
1908 Gründung des deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen (DATSCH)	Gründung des DATSCH in Berlin initiiert durch den Verein Deutscher Ingenieure (VDI) sowie den Verband Deutscher Maschinenbauanstalten (VDMA) in Reaktion auf den Mangel an Fachkräften mit der Zielstellung für die Industrie in Deutschland eigene Berufsbildungswege zu etablieren.

(Fortsetzung Tabelle 1)

1914–1918 Erster Weltkrieg	Die Kriegshandlungen verstärkten den Fachkräftemangel in der deutschen Industrie.
1918–1933 Entwicklungen in der Weimarer Republik	Gewerkschaften und große Industrieunternehmen (bspw. MAN., Ludwig Loewe and Company, Borsig, König und Bauer) sowie die Industrieverbände VDMA und VDI ringen um die Etablierung eines Berufsbildungsmodells in der deutschen Industrie; Betriebsinterne Qualifizierungsformen können sich aufgrund des bereits vorhandenen und erfolgreichen Modells der überbetrieblichen Ausbildungspraxis nicht etablieren; Die Auseinandersetzungen zwischen Handwerk, Industrie und Gewerkschaften führen letztlich zu einer Standardisierung und Vereinheitlichung der Berufsbildung in beiden Wirtschaftsbereichen (Handwerk und Industrie) mit einer starken Orientierung auf die Etablierung überbetrieblicher Berufsbildungsformen. Entwicklung erster Prüfungsformate für die industrielle Berufsbildung durch Arbeitgeberverbände und IHKs. Die Handwerksvertretungen erhalten aber ihr Prüfungsmonopol für die Zertifizierung von Berufsabschlüssen.
1920/1926 Standardisierungsbestrebung des DATSCH	Der DATSCH entwickelt für die metallverarbeitende Industrie Standards der Berufsbildung und Lehrgänge für Maschinenbauer, Monteure, Werkzeugmacher, Modellbauer, Gießer, Schmiede und Präzisionsmechaniker. Der DATSCH entwickelt 1- bis 2-jährige Ausbildungswege für angelernte Arbeitskräfte.
1925 Gründung des Deutschen Institutes für Technische Arbeiterschulung (DINTA)	Auf Initiative der deutschen Metallbauer- und Stahlindustrie an der Ruhr wird die DINTA gegründet. Erster Direktor wird Robert Carl Arnold. Arnold entwickelt ein eigenes pädagogisches Konzept für 4-jährige berufsbegleitende Berufsbildungswege mit einem starken Fokus auf die Ausbildung im Betrieb und treibt die Gründung von Werksschulen und Lehrwerkstätten voran.
1925–1927 Gründung und Etablierung des Arbeitsausschusses für Berufsbildung (AfB)	Gründung des Ausschusses durch die Vereinigung deutscher Arbeitgeberverbände (VDA), den Reichsverband der deutschen Industrie (RDI) und den DATSCH; Beitritt des Deutschen Industrie- und Handelstages (DIHK) 1926; Beitritt des Deutschen Handwerks und Gewerbekammertages (DHGT) und des Reichsverbands des Deutschen Handwerks 1927; erster Präsident Ernst Borsig; Zielstellung war es, eine staatliche Regulierung der Berufsbildung zu verhindern.
1929–1945 Wirtschaftskrise und Zweiter Weltkrieg	Die kooperativen Reformbestrebungen der Industrie und des Handwerks kommen zum Erliegen. Die von dem Metall- und Maschinenbau aufgebauten Strukturen industrieller Berufsbildung werden von den Nationalsozialisten übernommen und weiter standardisiert. In den Kriegsjahren wird zudem die allgemeine Arbeitspflicht eingeführt und Betriebe werden zur Ausbildung von Fachkräften verpflichtet.

Ungeklärt blieb aber trotz aller Bestrebung bis zum Ende der Weimarer Republik, wie ein deutschlandweites Berufsausbildungsmodell genau aussehen könnte und welche Rolle dem Staat in einem solchen System zuzusprechen sei. Mit der Übernahme der Macht durch das NS-Regime kamen alle Verhandlungen diesbezüglich vollständig zum Erliegen (vgl. Thelen 2004, S. 215 ff.).

Gleichwohl wurde in der Zeit der Diktatur durch die Nationalsozialisten die Frage der Berufsbildung nicht unbeachtet gelassen, sondern eher intensiv vom System instrumentalisiert. Die weitere Zentralisierung und Standardisierung betrieblicher Berufsausbildung wurde sowohl als ein Instrument zur Steuerung politischer Einflussnahme auf Jugendliche und junge Arbeitnehmende angesehen, wie auch zur Schlüsselinstitution der Stärkung der militärisch-wirtschaftlichen Lage Deutschlands erklärt (vgl. Thelen 2004, S. 219; Schneider 1999, S. 364). Die Berufsausbildung in der Industrie wurde zunächst im Jahr 1933 durch die Einführung eines zentralen Registers für alle Ausbildungsverträge gestärkt. Auch die bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts bestehende Registrierungspflicht von Ausbildungsverträgen im Handwerk – der Eintrag in die Handwerkerrolle – wurde in dieses zentrale Ausbildungsregister integriert. Wirtschaftlich tätige Firmen waren nun verpflichtet, ihre Ausbildungsaktivitäten gegenüber den zentralen Arbeitgeberorganen und damit auch gegenüber dem NS-Staat offenzulegen und nationale Wettbewerbe dienten in der Zeit der Militarisierung der Gesellschaft der Steigerung der Ausbildungsintensität und -qualität.

Des Weiteren wurden ab dem Jahr 1935 Firmen in der Eisen-, Metall- und Bauindustrie mit mehr als zehn Beschäftigten zur Ausbildung von Fachkräften verpflichtet, was in der Folge zu einem intensiven Anstieg der Zahlen von Auszubildenden und Facharbeiterabschlüssen führte. Die Zahl der Abschlüsse stieg von 2.801 Facharbeiterabschlüssen im Jahr 1935 auf 121.653 Abschlüsse im Jahr 1942 (vgl. Wolsig 1977, Tabelle 357). Dabei wurde in diesem Zeitraum die Ausbildung in Handwerksberufen stärker systematisiert und die Prüfungen an einheitliche Standards angepasst, wie sie von dem DATSCH für die Industrie entwickelt worden waren. Zudem wurde mit einem Gesetzesakt im Jahre 1935 die Meisterprüfung als Voraussetzung einer Betriebsgründung im Handwerk als verpflichtende Voraussetzung eingeführt. Gleichzeitig verlor das Handwerk das im Jahr 1897 erhaltene und dann lange Zeit gut behütete Monopol der Zertifizierung von Prüfungsleistungen für und von beruflichen Fachabschlüssen, da vom NS-Regime auch den IHKs das Recht zugesprochen wurde, Prüfungen für die Berufsabschlüsse in der Industrie abzunehmen (vgl. Thelen 2004, S. 222). Als zentrales Organ zur Entwicklung von Lehrmaterial für die Berufsausbildung in der Industrie setzte sich in Zeiten des NS-Regimes der DATSCH durch, der später vom Staat und insbesondere dem Reichsministerium für Wirtschaft vereinnahmt und im Jahr 1939 in das Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe umgeformt wurde.

Entwicklungen in der industriell geprägten Nachkriegsperiode Deutschlands

Das duale Berufsbildungssystem deutscher Prägung wird von zahlreichen Autoren als Motor und Erfolgsmodell insbesondere der bundesdeutschen Nachkriegsgesellschaft bezeichnet (vgl. Estevez-Abe, Iberson & Soskice 2001; Culpepper & Finegold 1999), da es zwei Probleme gleichzeitig lösen sollte und konnte: erstens die Sicherung des wach-

senden Fachkräftebedarfs der deutschen Wirtschaft in der Wiederaufbauphase nach dem Zweiten Weltkrieg; zweitens die in der Nachkriegszeit dringend benötigte Befriedung der gesellschaftlichen Konfliktherde, die noch in den 1930er-Jahren zu sozialem Unfrieden und zu einer hohen Kriegsbereitschaft in der deutschen Bevölkerung geführt hatten (vgl. Bosch, Haipeter, Latniak u. a. 2007; Euler 2013). Insbesondere galt es und gelang es die steigende Jugendarbeitslosigkeit in allen vier Sektoren des geteilten deutschen Raumes und später in der jungen Bundesrepublik mit dem Konzept einer praxisnahen Berufsausbildung zu bekämpfen (vgl. Tessaring 1993).

Das deutsche Berufsbildungsmodell der Nachkriegsepoche muss somit immer aus einer wirtschafts- und aus einer sozialpolitischen Perspektive betrachtet werden, wenn es darum geht, dessen gesellschaftliche Bedeutung näher zu ergründen.

Aus eben einer solchen Perspektive gilt es nachzuvollziehen, wie sich der noch heute wirksame Ordnungsrahmen des deutschen Berufsbildungsmodells in den Jahren des wirtschaftlichen Aufschwungs der deutschen Aufbaujahre in der Bundesrepublik Deutschland sowie auch in der ehemaligen DDR entwickelt hat und welche wesentlichen Meilensteine zu seiner institutionellen Verfestigung von Berufsbildung sowie der Qualifikation von Berufsbildenden in Zeiten vor und nach der deutschen Wiedervereinigung beigetragen haben.

Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland

Die Entwicklungen in den vier Sektoren des geteilten Nachkriegsdeutschlands liefen in Sachen Berufsbildung zunächst ganz grundsätzlich in dieselbe Richtung. Der Fokus der Bemühungen der Wiederaufbauarbeit der Besatzungsmächte im Hinblick auf die Neuetablierung und Neuordnung des Schul- und Bildungssystems lag zunächst auf der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen, die einen Schwerpunkt in der Entnazifizierungspolitik der Besatzungsmächte bildete. Die Berufsbildung erhielt somit in den ersten Jahren nach Kriegsende nur eine geringe Aufmerksamkeit durch die steuernde Kraft der Besatzungsmächte, sodass die Wirtschaftsakteure innerhalb der Besatzungszonen begannen, die bekannten und bewährten Strukturen des betrieblich-dualen Systems der Berufsausbildung wiederaufzubauen (vgl. Thelen 2004, S. 219 ff.; Herkner 2013). In den westlichen Besatzungszonen arbeiteten insbesondere die Vertreterverbände der Arbeitgeber zunächst auf eine Auflösung der zentralisierten Strukturen des NS-Regimes hin, was insbesondere in der amerikanischen Besatzungszone vonseiten der Besatzungsmacht starke Unterstützung fand. IHKs und HWKs etablierten sich wieder als unabhängige Akteure, nun beide mit eigenen Ausbildungswegen und Ausbildungsregistern, und sahen sich jeweils auch für die Wiederbelebung einer qualitativ hochwertigen beruflichen Ausbildung von Nachwuchskräften für ihren Wirtschaftssektor in der Zuständigkeit. So wurde bereits im Jahr 1947 durch die IHKs die Arbeitsstelle für Berufserziehung des Deutschen Industrie- und Handelstages gegründet, während im Handwerkssektor die Kammern sich auf die Gründung eines Handwerksinstitutes zur Förderung beruflicher Bildung (angesiedelt an der Universität

Köln) einigten. Eine konkrete Zuständigkeit für die Ausbildung und das Prüfungswesen in der jungen Bundesrepublik Deutschland erhielten die Kammern mit dem Inkrafttreten der Handwerksordnung vom 17.9.1953 und dem Inkrafttreten des Gesetzes zur vorläufigen Regelung des Rechts der Industrie- und Handelskammern vom 18.12.1956.

Ein Meilenstein des bundesdeutschen Entwicklungspfades von Berufsbildung wurde mit dem Berufsbildungsgesetz 1969 und der drei Jahre später folgenden gesetzlichen Einführung einer Ausbildereignungsprüfung für betriebliches Bildungspersonal (1972) erreicht. Das Berufsbildungsgesetz des Jahres 1969 bindet die Kooperationspartner der deutschen Industrie, d. h. die Kammern, die Gewerkschaften und den Staat als ordnende Institution in das System der Berufsbildung in der deutschen Industrie ein. Es gilt bis heute gemeinsam mit der Handwerksordnung als gesetzlicher Grundpfeiler des Ordnungsrahmens der Berufsbildung im inzwischen wiedervereinten Deutschland. Mit der Einführung des Berufsbildungsgesetzes konnte somit ein wichtiges und im internationalen Vergleich nahezu einmaliges Instrument der Etablierung von Standards vor allem für die berufliche Erstausbildung in der Bundesrepublik geschaffen werden.

Der mit dem Berufsbildungsgesetz sichtbar gewordene Gestaltungswille im Bereich der beruflichen Bildung und darüber hinaus der sozial- und bildungspolitischen Rahmung des Übergangs von Jugendlichen von der Schule ins Arbeits- und Berufsleben hat den Weg der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Hochindustrialisierungsphase sehr stark geprägt. Das deutsche Modell der Berufsbildung beziehungsweise der Verbindung von Berufsbildung und Produktionsmodell wurde insbesondere von der Forschung zu den „Varieties-of-Capitalism“ mit den Begriffen des Hochqualifikationsgleichgewichts (vgl. Finegold & Soskice 1988; Hall & Soskice 2001; Estevez-Abe, Iberson & Soskice 2001) oder auch dem Modell Deutschland (vgl. Bosch, Haipeter, Latniak u. a. 2007) beschrieben.

Ziel der Einführung des Berufsbildungsgesetzes war es für die Bundesrepublik einheitliche, öffentlich-rechtlich geordnete Berufsbilder zu schaffen und damit den Maßstab für Ausbildungsrealitäten nicht an den Anforderungen einzelner Betriebe und Unternehmen anzulegen, sondern Mindeststandards für die zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten in den von den Sozialpartnern und dem Gesetzgeber sowie dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als wissenschaftlich begleitender Partner gemeinsam ausgestalteten Berufsbildern zu definieren sowie auch den Rahmen der Ausbildungszeit und der Ausbildungsvergütung von Jugendlichen gesetzlich zu regulieren (vgl. Kutscha 1995; Rützel & Schapfel 1996).

Berufsbildung in der DDR

Aber nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland entwickelte sich in der Nachkriegsphase ein duales Berufsbildungsmodell als fortgesetzter Weg der Entwicklungen in der frühen Industrialisierungsphase und der Weimarer Zeit in Deutschland. Berufs-

bildung wurde auch in der DDR in Form des Lernens in Berufsschule, Lehrlingswerkstätten (oftmals betriebseigen) sowie direkt im Betrieb umgesetzt (vgl. Hergner 2013; Hergner 2015; Albrecht & Zinke 2013). Bereits im Jahr 1947 wurde die „Verordnung über die Ausbildung von Industriearbeitern in den Berufsschulen" erlassen, welche den Pfad einer dualen Berufsausbildung den deutschen Traditionen weiterfolgend eröffnet. Anders als in der Bundesrepublik übernahmen aber in der DDR im Verlauf der 1950er- und 1960er-Jahre vornehmlich zentralstaatliche Instanzen nach und nach die Steuerung des Berufsausbildungsgeschehens und die Ordnung der in der Regel zweijährigen Ausbildungsberufe.

Im Bildungsgesetz von 1965 wurde die Berufsbildung in den Kontext der Bildungswege in der DDR eingeordnet. Die Integration grundständiger schulischer Bildung und Berufsbildung erfolgte über eine intensive und staatlich regulierte Praxis der Berufsorientierung und Berufsberatung, die bereits ab Klasse 7 in den allgemeinbildenden „Polytechnischen Oberschulen" umgesetzt wurde und die für etwa 75 Prozent der DDR-Bürgerinnen und -Bürger in einer Berufsausbildung mit Facharbeiterabschluss mündete.

Besonderer Wert wurde in der DDR auch schon früh auf die Ausbildung qualifizierten Ausbildungspersonals gelegt. Bereits im Jahr 1957 wurde von staatlicher Seite ein „Direktstudium zum Lehrmeister" eingerichtet, welches ab 1959/60 zusätzlich auch als 18-monatiges Fernstudium etabliert und später durch die Entwicklung der Studienrichtungen Ingenieur-, Ökonom-, Medizin- und Agrarpädagogik ergänzt wurde (vgl. Albrecht, Behrendt & Müller-Tamke 2015).

Mit dem Inkrafttreten der Verfassungsreform von 1968 wurde zudem als Instrument der zentralen Lenkung des Staates im DDR-Berufsbildungssystem „das Recht und die Pflicht aller Jugendlichen festgesetzt, einen Beruf zu erlernen" (Artikel 25). Dieses Gesetz rechtfertigte später die Festsetzung von Ausbildungspflicht und Ausbildungsquoten für Betriebe. Die Qualifizierung von Fachkräften für den Einsatz in den unterschiedlichen Bereichen der Zentralwirtschaft der DDR differenzierte dabei sehr stark zwischen berufsfachlicher Qualifikation und einer Hochschulbildung. Das Gesetz zur Verpflichtung der Aufnahme einer Berufsausbildung zielte darauf, die Fachkräfteentwicklung in der DDR voranzutreiben und die Zahl der Un- und Angelernten maßgeblich zu verringern. Diesen Bestrebungen gegenüber stand aber die starke Regulierung der Hochschulzugangsberechtigung und des Hochschulzugangs selbst. Nur ausgewählten leistungsstarken Schülerinnen und Schülern wurden zentral gelenkte Plätze in einer Erweiterten Oberschule mit dem Qualifikationsziel Abitur zugewiesen, welches die zentrale Voraussetzung für die Zulassung zu einem Universitätsstudium darstellte. Zudem eröffnete das DDR-Bildungssystem ab 1960 den leistungsstarken und systemkonform handelnden Berufsschülerinnen und Berufsschülern (etwa 5 %) die Möglichkeit den Weg zu einer höheren Bildung durch den Abschluss einer Berufsausbildung mit Abitur einzuschlagen (vgl. Herkner 2015, S. 14). Dieser integrierte Bildungsweg stellte eine bis heute in der Berufsbildungsforschung beachtete Innovation des zentral gelenkten Berufsbildungssystems der DDR dar.

Mit der deutschen Wiedervereinigung wurden aber alle eigenen Instrumente des Berufsausbildungssystems der DDR – darunter die bewährten Wege der Qualifikation des berufsbildenden und betrieblichen Ausbildungspersonals – aufgegeben. Den Vereinbarungen des Wiedervereinigungsvertrags folgend fand auch im Bereich der Berufsbildung ein Institutionentransfer der bundesdeutschen Regelungen auf den ostdeutschen Beitrittsraum statt. Bereits am 12. und 19. Juli 1990 traten in der DDR die bundesdeutsche Handwerksordnung und das bundesdeutsche Berufsbildungsgesetz in Kraft (vgl. ebd.; Albrecht & Zinke 2015).

Transformation und Wende in Gesellschaft, Wirtschaft und Berufsbildung in den 1990er- bis 2000er-Jahren

Zur Veranschaulichung der nun seit 1990 im wiedervereinten Deutschland etablierten, kooperativ organisierten Struktur des dualen Berufsausbildungssystems kann die folgende Abbildung 1 herangezogen werden (angelehnt an BIBB 2017; BIBB 2022).

Anhand dieser Modelldarstellung lässt sich zunächst aufzeigen, was die zentralen Orte sind, an denen in Deutschland Berufsausbildung stattfindet. Diese sind der Betrieb und die Berufsschule sowie unter Beauftragung durch den Betrieb auch überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen.

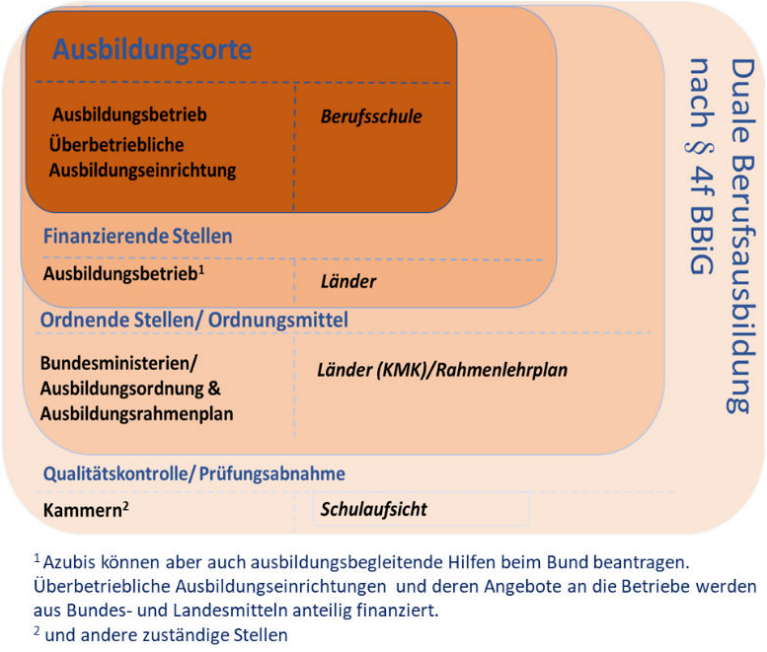


Abbildung 1: Darstellung der Struktur des Berufsbildungssystems im wiedervereinten Deutschland

Ein wesentlicher Teil der dualen Berufsausbildung findet im Ausbildungsbetrieb – also bereits in der Praxis selbst – statt. Der Betrieb trägt auch zu einem großen Teil die Kosten für die Ausbildung. Er beschäftigt die Azubis nach Abschluss eines Ausbildungsvertrags in der Regel sozialversicherungspflichtig. Auszubildende durchlaufen während ihrer Ausbildung mehrere Praxisphasen und nehmen im Betrieb geeignete Aufgaben wahr. Die Ausbildungsordnung und der Ausbildungsrahmenplan sind die ordnenden Mittel der Ausbildung und strukturieren diese. Sie werden von den zuständigen Fachministerien erlassen, in der Regel das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. Aus- und überarbeitende Stelle von Ausbildungsordnungen ist das BIBB in Bonn in Zusammenarbeit und Austausch mit Partnern aus den jeweiligen Berufsfeldern und Sachverständigen von Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretungen.

Bei der Durchführung einer Berufsausbildung haben die Kammern, also die Industrie- und Handelskammer sowie die Handwerkskammer zudem eine überwachende und qualitätssichernde Funktion. Sie sind auch für die Organisation und die Abnahme von Prüfungsleistungen im praktischen Teil der Berufsausbildung zuständig. Zusätzlich sorgen Gewerkschaften dafür, dass die Mitgliedsbetriebe den Auszubildenden gute Rahmenbedingungen bieten.

Die Berufsschule nimmt in dem Konsortium kooperierender Institutionen eine Sonderrolle ein. Da das Jugendschutzgesetz für Deutschland vorschreibt, dass alle Jugendlichen unter 18 Jahren ohne einen abgeschlossenen Berufsabschluss zum Besuch einer weiterführenden Schule verpflichtet sind, ist es der Auftrag der Berufsschule, Auszubildende auf ihrem Qualifizierungsweg bis zum Abschluss der ersten Berufsausbildung zu begleiten und ihnen theoretisches und fachpraktisches Wissen zu vermitteln. Die Berufsschulen unterliegen wie die allgemeinbildenden Schulen dem Ordnungsrahmen der Länder. Die Bundesländer finanzieren auch die Ausstattung und die Gehälter des Lehrpersonals der Berufsschule.

Die Darstellung des dualen Berufsbildungsmodells der BRD und des wiedervereinten Deutschlands zeigt also, wie komplex und gleichzeitig kooperativ das Institutionensystem der dualen Berufsausbildung inzwischen aufgebaut und angelegt ist. Sie verdeutlicht damit aber auch, wie viele Partner in einen Austausch treten müssen, wenn es notwendig ist Anpassungen an den Rahmenbedingungen vorzunehmen oder auch wenn es darum geht Ausbildungsinhalte oder gar Ausbildungsberufe neu abzustecken.

Seit der Etablierung des beschriebenen Berufsbildungssystems in den 1960er- und 1970er-Jahren in der Bundesrepublik Deutschland gab es daher einige Neuordnungsphasen und Versuche das bundesdeutsche System und seine ordnenden Institutionen – insbesondere das BIBB begleitende und berufsbildungsforschende Institution – infrage zu stellen. Auf die kritische Evaluation der Albach-Kommission (1987) wurde mit einer Neuausrichtung der Berufsbildung durch einen Paradigmenwechsel im bundesdeutschen System beruflicher Bildung reagiert. Die Berufsausbildung sollte nun durch eine Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Wissensgesellschaft – der Einführung der Orientierung auf „Selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren“

als Kernkompetenzen von Facharbeiterinnen und -arbeitern – wesentlich modernisiert werden (vgl. Herkner 2015). Umgesetzt wurde diese Anpassung insbesondere im Rahmen der umfassenden Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der 1980er-Jahre.

Aber auch im Nachklang der Entwicklungen im Zuge der Wiedervereinigung Deutschlands und dem intensiven Institutionentransfer des bundesdeutschen Systems auf den Raum der ehemaligen DDR sowie der, der Wiedervereinigung folgenden, intensiven Deregulierungswelle in der deutschen Wirtschaft (vgl. Krause 2023, S. 123 ff.) wurden gegen Ende der 1990er- und Anfang der 2000er-Jahre wieder vermehrt Stimmen laut, die das deutsche Berufsbildungssystem an seinem Leistungsende sahen und eher den Weg einer starken Akademisierung der Ausbildungsstrukturen in Deutschland und die Abwendung von der starken Orientierung der Bildungspolitik Deutschlands an Berufsbildung im Allgemeinen anstrebten (vgl. z. B. Sinn 2003).

In dieser Kritiklandschaft bahnten sich zwei gesellschaftliche Stimmungen ihren Weg. Einerseits war die Kritik an der Funktionsweise des deutschen Berufsbildungsmodells durch eine neoliberale Argumentationsweise gefärbt, die darauf abzielte, den wirtschaftlichen Flexibilisierungsbestrebungen von Unternehmen und der New Economy möglichst einen großen Spielraum einzuräumen, um auf internationalen Märkten freier agieren zu können. Andererseits spiegelt sich in der Kritik am Berufsbildungssystem auch die krisenhafte Bewältigung der ostdeutschen Transformation wider, auf die die duale Berufsbildung als kooperatives System privatwirtschaftlich organisierter sowie öffentlich-rechtlicher Akteure in einem staatlich regulierten Ordnungsraum nur unter Zuhilfenahme umfassender staatlicher Unterstützungsprogramme positiv einwirken konnte. Zwar gelang es, die Strukturen des Berufsbildungssystems auf dem ehemaligen Gebiet der DDR relativ rasch an die bundesdeutschen anzupassen (vgl. Herkner 2015), in der Fläche konnte die duale Berufsausbildung im Transformationsprozess Ost ihre Wirkung als Motor des wirtschaftlichen Anschubs und der Vereinbarung wirtschafts- und sozialpolitischer Ziele aber kaum ohne staatliche Förderpolitik und intensive sozialstaatliche Investitionen entfalten. Es fehlte dem System bis Mitte der 2000er-Jahre an einer entscheidenden Grundlage. Der Komplettumbau der ostdeutschen Betriebs- und Unternehmenslandschaften (vgl. Krause 2020; Wyrwich & Fritsch 2019) verminderte die Zahl ortsansässiger privatwirtschaftlich erfolgreich wirtschaftender KMU und Großunternehmen in diesem Raum, wodurch die Beteiligung vonseiten der Wirtschaftspartner an der Großoffensive der Umschulung und Neuausbildung von Fachkräften im ostdeutschen Raum nicht in ausreichendem Maße abgedeckt werden konnte, bei gleichzeitig hohem Bedarf vonseiten der Ausbildungssuchenden nach attraktiven und gut bezahlten Ausbildungsplätzen. Die Qualifizierungsoffensive im Transformationsprozess Ost erfolgte somit zu großen Teilen über staatlich gestützte Förderprogramme von Umschulungen und vollschulischen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen unter hoher Beteiligung überbetrieblicher staatlich gestützter Bildungsträger. Gleichzeitig trug der Mismatch von fehlenden attraktiven Ausbildungsstellen und einer wesentlich höheren Zahl an Aus- und Umschu-

lungsplatzsuchenden zur großen Abwanderungswelle der 1990er-Jahre vor allem junger Menschen aus strukturschwachen Regionen in Ostdeutschland in strukturstärkere Regionen vorwiegend in Westdeutschland bei.

Die Anfang bis Mitte der 2000er-Jahre immer lauter werdende Kritik am System dualer Berufsausbildung, die auch den liberalen Geist der Hartz-Reformen Anfang der 2000er-Jahre widerspiegelt, fand unter anderem seinen Widerhall in der Aufforderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung an den Wissenschaftsrat Deutschland eine Kommission zur Bewertung der Leistungsfähigkeit des BIBB und seiner Forschungsaktivitäten durchzuführen. Damit verstärkte die Kritik die Anstrengung im Berufsbildungssystem die Umgestaltung der dualen Berufsbildung und der Institutionen des Berufsbildungssystems in der Phase der intensiven Flexibilisierung von Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik durch angepasste Konzepte in der Berufsbildung aktiver wissenschaftlich zu begleiten. Mit der Novelle des Berufsbildungsgesetzes von 2005 wurde zudem ein wissenschaftlicher Beirat eingerichtet, der die Wissenschaftler:innen des Berufsbildungsinstituts bis heute regelmäßig durch Stellungnahmen und Empfehlungen berät und dazu beitragen soll, dass das deutsche System beruflicher Bildung durch regelmäßige Neuordnungsprozesse von Berufsbildern und den Rahmenbedingungen von Berufsbildung fortlaufend eine Anpassung an die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen erfährt (vgl. Kremer & Weiss 2006).

Das Berufsbildungsgesetz selbst wurde seit der deutschen Wiedervereinigung in den Jahren 2005 und 2020 umfassenden Neuregulierungen unterzogen, die der weiteren Anpassung des gesetzlichen Ordnungsrahmens an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen dienen sollen. Mit diesen Novellen wurden im System der beruflichen Bildung Wege eröffnet, Auslandsaufenthalte in Berufsausbildungsphasen zu integrieren, die Zugänge für Quereinsteiger und Personen mit ausländischen Berufsabschlüssen zu erleichtern, Teilzeitausbildungen zu ermöglichen sowie letztlich durch die Einführung von drei Weiterbildungsstufen zum 1.1.2020 den Fokus von der beruflichen Erstausbildung nun stärker hin zu einer Etablierung durchlässiger Wege des lebensbegleitenden beruflichen Bildens und Lernens zu verlagern (vgl. Gesetz zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung BBiMoG vom 24.10.2019).

Aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung in der digitalisierten, virtualisierten und nachhaltig wirtschaftenden Gesellschaft

Vor dem Hintergrund der dargestellten Entwicklungslinien kann die Frage gestellt werden, welchen aktuellen Herausforderungen sich das duale Berufsbildungsmodell nun aber in der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart stellen muss und wie sich seine Bedeutung zu deren Bewältigung aus einer wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Perspektive darstellt.

Auf eine große Herausforderung, der sich das deutsche Berufsbildungssystem aktuell gegenübersieht, deutet in besonderer Weise die dritte IAB-Studie von Dengler und Matthes aus dem Jahr 2021 hin, die sich mit der Frage befasst, welches Ersetzungspotenzial die Digitalisierung von Arbeitsprozessen und die Virtualisierung von Arbeitskontexten auf dem deutschen Arbeitsmarkt auslöst. Diese zeigt, dass sich inzwischen auch der deutsche Wirtschaftsraum in einem intensiven digitalen Transformationsprozess befindet. Wurde noch im Jahr 2013 die Oxford-Studie von Frey und Osborne, die für die USA ein Ersetzungspotenzial von beruflichen Tätigkeiten von 47 Prozent prognostizieren, aus deutscher Perspektive stark infrage gestellt (vgl. Dengler & Matthes 2015; Bonin, Gregory & Zierhan 2015), zeigen inzwischen die Daten des Instituts für Arbeits- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg, dass nunmehr mit den Zahlen aus dem Jahr 2019 eine Prognose für einen laufenden Wandel von 34 Prozent aller Berufsbilder in Deutschland abgeleitet werden muss (vgl. Dengler & Mathes 2021, S. 1). Nedelkoska und Glenda sprechen in ihrer Studie, durchgeführt im Auftrag der OECD von 2018, von einem Wandel von 35 Prozent aller Berufsbilder in Europa (vgl. Nedelkoska & Glenda 2018, S. 49).

Die Automatisierung sowie die Informatisierung von Arbeitsprozessen und die zunehmende Nutzung neuer Kommunikations- und Datenaustauschtechnologien (Virtualisierung) (vgl. Hirsch-Kreinsen 2016) leiten somit einen intensiven und dauerhaften Prozess des Wandels von Berufsbildern und Tätigkeitsprofilen ein, der vom deutschen Berufsbildungssystem mit seinem hohen Grad an Standardisierung und der Ausrichtung auf eine qualitativ hochwertige Erstausbildung nicht ohne strukturelle Veränderungen beantwortet werden kann.

Aber nicht nur die Digitalisierung wird in Zukunft Arbeitswelten und Berufsbilder weiter verändern. Auch der anstehende Umbau der deutschen Wirtschaft in Richtung Energieeffizienz und nachhaltigem, ressourcenschonendem Handeln birgt weitere Veränderungen von Berufsbildern in sich (vgl. Mohoric 2023). Eine Deloitte-Studie aus dem Jahr 2022 prognostiziert, dass sich weltweit etwa 800 Millionen Arbeitsplätze verändern werden müssen (vgl. Deloitte 2022, S. 29), wenn das Null-Emissionen-Ziel erreicht werden soll (vgl. Helmcke, Heuss, Hieronimus u. a. 2021). Das sind rund ein Viertel aller bestehenden Arbeitsplätze. Die gute Nachricht dabei ist, dass laut der benannten Deloitte-Studie 80 Prozent der dafür notwendigen Qualifikationen in den verschiedenen Berufsbildern bereits vorhanden sind (vgl. Deloitte 2022), nun aber gerade die Kompetenzen, nachhaltige und energieeffiziente Konzepte auch umzusetzen, in den konkreten Handlungsfeldern zum Einsatz kommen müssen. Dies gilt insbesondere für die Berufsfelder in der Energiewirtschaft, die sich auf einen langfristigen und nachhaltigen Umbau der Energieversorgung Deutschlands umstellen müssen, weg vom Kohlestrom hin zu nachhaltigen Energieerzeugungssystemen.

Berufsbildung ist ein Schlüsselkonzept, um die aktuell in Deutschland laufenden Transformationsprozesse gestalten zu können. Es braucht gut ausgebildete Fachkräfte, um Produkt- und Prozessinnovationen im laufenden Geschäft zu entwickeln und zu etablieren. Allerdings behindert gerade mitten in diesem laufenden Strukturwandel Deutschlands der in vielen Branchen immer deutlicher sichtbar werdende

Fachkräftemangel die aktiven Transformationsbestrebungen der gestaltenden Akteure. So zeigen die Daten des Fachkräftereports der IHK Deutschland von 2022, dass in Industrie und Handel bereits im Jahr 2022 53 Prozent der befragten Betriebe angaben, dass offene Stellen nicht adäquat besetzt werden können (vgl. DIHK 2023, S. 5). Besonders betroffen vom Fachkräftemangel ist die Bauwirtschaft mit 66 Prozent der Betriebe, die angeben, offene Stellen im Jahr 2021 nicht adäquat besetzen zu können, 2022 waren es 58 Prozent der Betriebe. Direkt danach folgt die Industrie, für die im Jahr 2022 ebenfalls 58 Prozent der Betriebe angeben, dass offene Stellen nicht adäquat besetzbar sind.

Aber welchen Beitrag kann nun die Berufsbildung im dualen System zur Bewältigung dieses sichtbaren Fachkräftemangels leisten? Deutlich wird mit Blick auf die Zahlen des Statistischen Bundesamtes Deutschland (vgl. Abbildung 2), dass die Beteiligung im dualen System, also junge Menschen, die sich in Ausbildung befinden, seit den frühen 2000er-Jahren bundesweit rückläufig ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2021). Demgegenüber steht eine Entwicklung, dass immer mehr junge Menschen im Zeitraum der Jahre 1990 bis 2020 ein Studium aufgenommen haben, wobei die Studierendenzahlen inzwischen auf einem wesentlich höheren Niveau als die Ausbildungszahlen stagnieren (vgl. Statistisches Bundesamt 2023; siehe auch Abbildung 2).

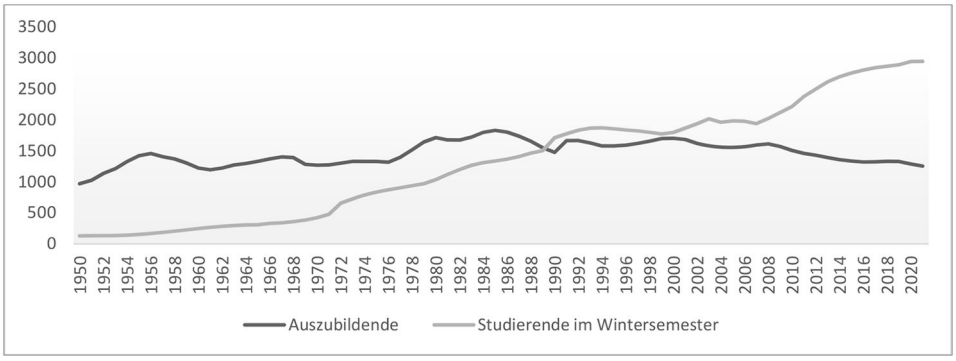


Abbildung 2: Auszubildende und Studierende (absolute Zahlen in Tausend; bis 1989 früheres Bundesgebiet, ab 1990 Gesamtdeutschland) (Quelle: Destatis; Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung N036 vom 15.6.2023)

Dieser Blick auf die Statistik zeigt, dass die Berufsbildung als Zugangsweg zum ersten Arbeitsmarkt in etwa seit der deutschen Wiedervereinigung im Hinblick auf Attraktivität und Beteiligung wesentliche Bedeutungsverluste hinnehmen musste.

Zusammenfassung und Ausblick

Zwei Kritikpunkte lassen sich aus den oben dargestellten Entwicklungspfaden des dualen Berufsbildungsmodells sowie auch aus den Auseinandersetzungen um die immer wieder verhandelte Frage der Realisierung „guter Berufsbildung“ herausstellen.

Erstens haben insbesondere die Kritiker am deutschen Berufsbildungsmodell seit den 2000er-Jahren immer wieder die Frage ins Spiel gebracht, inwiefern die Berufsbildung im dualen System trotz seiner kooperativen Struktur und seiner sozialstaatlichen Einbettung nicht doch zu stark an einem realistischen Bildungsideal orientiert ist (vgl. Greinert 2013). Seit der Entstehung des dualen Berufsbildungssystems gab es immer wieder die Kritik, dass das Verwertungsinteresse der in diesem System spürbar wirkenden Wirtschaftsakteure zu stark über das Interesse der emanzipatorischen Entwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gestellt worden ist. Die Dominanz der Vermittlung ökonomisch verwertbarer Fähigkeiten und Kompetenzen kann und muss – so die Argumentationskette in jüngerer Zeit – auf selbstbestimmte Jugendliche eher abschreckend wirken, weswegen diese lieber einen schulischen oder hochschulischen Ausbildungsweg wählen und Berufsausbildung als weniger attraktive Ausbildungsalternative abwerten.

Zur Beantwortung dieser Kritik gilt es, sich immer wieder neu mit den Fragen auseinanderzusetzen, wie in der Realität die Ausbildungsbedingungen im Betrieb, in der Berufsschule und in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen ausgestaltet sind. Mit welcher Motivation und welchen Zielen sind Berufslehrende und Berufsbildende in diesem System aktiv? Dabei spielt auch die Frage eine wichtige Rolle, ob Jugendliche in ihrer Ausbildung nicht nur fachlich und beruflich verwertbare Kompetenzen vermittelt bekommen, sondern in der beruflichen Ausbildung in besonderer Weise persönlich reifen können, Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln und lernen, ihre Handlungsspielräume bei wachsender fachlicher und persönlicher Kompetenz auszuweiten.

Dass in diesem Kontext auch neue Lernformen und Lernmedien sowie interaktive Methoden und gegebenenfalls digitale Instrumente der Lernprozessbegleitung zur Verbesserung der Lern- und Ausbildungsbedingungen diskutiert werden sollten, ist kaum infrage zu stellen. Geklärt werden muss dabei aber auch, wie ausbildende Fachkräfte und Ausbildende selbst lernen, mit neuen Methoden und Medien umzugehen und diese in die Prozesse der beruflichen Bildung einbetten können? Die Frage nach einer guten Berufsbildung schließt also weiterhin die Frage nach einer guten Qualifikation von Berufsbildungspersonal ein.

Ein zweiter wesentlicher Kritikpunkt am deutschen dualen Berufsbildungsmodell wird durch die international vergleichenden Analysen insbesondere von Kathleen Thelen Anfang der 2000er-Jahre sichtbar (vgl. Thelen 2004, S. 270). Sie bezieht sich darauf, dass das deutsche Berufsbildungsmodell mit seinen hoch standardisierten Berufsbildern und umfassenden Regularien noch immer stark durch die industriellen Strukturen des Deutschlands der Vor- und Nachkriegszeit geprägt ist. Was sich seinerzeit bewährte und den Erfolg des Modells Deutschland begründete – nämlich der immer noch dominante Fokus der beruflichen Bildung in Deutschland auf eine qualitativ hochwertige Erstausbildung –, gereicht nun in einer sich stetig verändernden Wirtschafts- und Arbeitswelt zum Nachteil. Mit der Fokussierung auf eine umfassende Erstausbildung geht eben die Vernachlässigung der Frage der stetigen Weiterentwicklung von Fachkräften über den Lebens- und Berufsverlauf hinweg einher. Hierdurch,

so die Argumentation von Kathleen Thelen, wird das deutsche Berufsbildungssystem starr und kann Wandlungsprozesse, wie wir sie im Zuge der Digitalisierung und vor dem Hintergrund neuer Zielstellungen nachhaltigen Wirtschaftens vorfinden, kaum bearbeiten.

Um dieser Kritik zu begegnen, gilt es, die Durchlässigkeit und die Frage des lebenslangen Lernens in der aktuellen Praxis von Berufsbildung zu hinterfragen. Wie können Aus- und Weiterbildung noch besser verzahnt werden und in welcher Form ist es möglich, Betriebe und berufliche Bildungseinrichtungen zu Orten und Netzwerkpunkten zu machen, die zum fortwährenden Lernen anregen und somit die stetige Weiterentwicklung von Fachkräften, aber auch von deren Qualifizierungswegen ermöglichen?

Ein bildungspolitisches Programm, welches derzeit insbesondere den Themenbereich der Verzahnung von beruflicher Erst- und Weiterbildung aktiv bearbeitet, ist die nationale Weiterbildungsstrategie[1], die vom Bundesgesetzgeber sowie auch von den Ländern derzeit aktiv angeschoben wird. Dieses Programm beantwortet Thelens Kritik am deutschen Berufsbildungsmodell, auf deren Basis die Aussage herausarbeitet werden kann, dass für die Entwicklung von Fachkräften im deutschen System und unter dem aktuellen Transformations- und Innovationsdruck eine qualitativ hochwertige Erstausbildung längst nicht mehr hinreichend ist, um mit allen Herausforderungen umzugehen. Denkbar ist, dass gerade diese Kritik mit der Implementierung tragfähiger und finanzierbarer Strukturen der betrieblich-beruflichen Weiterbildung als fortgesetzte Entwicklung des deutschen Modells beruflicher Bildung beantwortet werden kann.

Die Auseinandersetzung mit den aus der historischen Analyse sichtbar gewordenen Kritikpunkten am deutschen dualen Berufsbildungsmodell zeigt auf, welche Wege in den kommenden Jahren in Deutschland eingeschlagen werden könnten, um das bewährte deutsche System der Berufsausbildung besser auf die aktuellen Herausforderungen vorzubereiten. Es bleibt offen, die aktuellen Entwicklungen weiter zu beobachten. Diesem Auftrag muss sich die systematische und historisch-vergleichende Berufsbildungsforschung in Deutschland weiterhin stellen.

Literaturverzeichnis

Albrecht, G., Behrendt, R. & Müller-Tamke, W. (2015). Ausbilderqualifizierung Ost. Schwerpunkte der Förderpolitik nach der Wende und ihre Ergebnisse. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(5), 30–33.

Albrecht, G. & Zinke, G. (2013). Der Transformationsprozess der Berufsausbildung in Ostdeutschland. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 42(3), 24–27.

Bell, D. (1999). *The Coming of Post-Industrial Society. A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.

1 https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a805-umsetzungsbericht-nationale-weiterbildungsstrategie.html; zuletzt abgerufen am 13.10.2023

BIBB (2017). *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen*. Bonn: BIBB.

BIBB (2022). *Informationsvideo: Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/de/136147.php (Zugriff am: 5.12.2023).

Bonin, H., Gregory, T. & Zierhan, U. (2015). *Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland: Endbericht*. Mannheim: Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.

Bosch, G., Haipeter, T., Latniak, E. & Lehndorff, S. (2007). Demontage oder Revitalisierung? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59, 318–339. https://doi.org/10.1007/s11577-007-0031-0.

Culpepper, P. D. & Finegold, D. (Hg.) (1999). *The German Skills Machine: Sustaining Comparative Advantage in a Global Economy*. New York, Oxford: Berghahn Books. https://doi.org/10.3167/9781571811448.

Deloitte Global (2022). *Work toward net zero. The rise of the Green Collar workforce in a just transition*. Verfügbar unter https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/de/Documents/risk/Deloitte-Work%20toward%20net%20zero_Report.pdf (Zugriff am: 20.02.2024).

Dengler, K. & Matthes, B. (2015). *Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Substituierbarkeitspotential von Berufen in Deutschland (IAB-Forschungsbericht 11/2015)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.

Dengler, K. & Matthes, B. (2021). *Folgen des technologischen Wandels für den Arbeitsmarkt. Auch komplexere Tätigkeiten könnten zunehmend automatisiert werden (IAB Kurzbericht 13/2021)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.

DIHK (2023). *Fachkräfteengpässe weiter steigend. DIHK-Report Fachkräfte 2022*. Berlin: DIHK.

Estevez-Abe, M., Iversen, T. & Soskice, D. (2001). Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In P. A. Hall & D. Soskice (Hg.), *Varieties of Capitalism:* The Institutional Foundations of Comparative Advantage, 145–183. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0199247757.003.0004.

Euler, D. (2013). *Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Finegold, D. & Soskice, D. (1988). The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, 4(3), 21–53. https://doi.org/10.1093/oxrep/4.3.21.

Frey, C. B., Osborne, M. A. (2013). *The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerization?* Oxford: University of Oxford.

Fritsch, M. & Wyrwich, M. (2019). *Wirtschaft im Schock. Auswirkungen von Grenzöffnung und deutscher Vereinigung auf die DDR-Wirtschaft*. Verfügbar unter https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47101/wirtschaft-im-schock/ (Zugriff am: 20.02.2024).

Greinert, W. D. (2013). Humanistische versus realistische Bildung. Eine Studie zur Ergänzung der Geschichte der „deutschen Sonderwege". Baltmannsweiler: Schneider.

Grottker, D. (2020). Berufsbildung im Spiegel eines wissenschaftlichen Lebens. Zur Erinnerung an Professor Heinz Knauer, der vor 100 Jahren geboren wurde. *Universitätsjournal der Technischen Universität Dresden*, 17, 6.

Hall, P. A. & Soskice, D. (2001). An Introduction to Varieties of Capitalism. In P. A. Hall & D. Soskice (Hg.), *Varieties of Capitalism:* The Institutional Foundations of Comparative Advantage, 1–71. New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.2307/30040740.

Helmcke, S., Heuss, R., Hieronimus, S. & Engel, H. (2021). *Net-Zero Deutschland – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zur Klimaneutralität bis 2045*. o. O.: McKinsey & Company.

Herkner, V. (2013). Grundzüge der Genese und Entwicklung einer korporatistischen Ordnung von Ausbildungsberufen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(3), 16–19.

Herkner, V. (2015). Berufsbildung von der deutschen Teilung bis zur Einheit – gemeinsame Wurzeln, verschiedene Wege. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(5), 13–15.

Hirsch-Kreinsen, H. (2016). Zum Verhältnis von Arbeit und Technik bei Industrie 4.0. *APuZ*, 66(18–19), 10–17.

Krause, I. (2020). *Arbeit und Arbeitsmarkt – Angleichung bei sich verfestigenden Strukturdifferenzen. Beitrag zum Dossier „Lange Wege der deutschen Einheit" der Bundeszentrale für politische Bildung*. Bonn: bpb.

Krause, I. (2023). *Entkoppelte Arbeitswelten. Betriebliche Arbeitsorganisationen und neue Intermediäre im Strukturwandel postindustrieller und virtueller Arbeitsgesellschaften*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839459423.

Kremer, M. & Weiss, R. (2006). Strukturen verändern – Potenziale entwickeln – Qualität verbessern. Herausforderungen für das BIBB. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35(1), 3–4.

Kutscha, G. (1995). Didaktik der beruflichen Bildung im Spannungsfeld von Subjekt- und Systembezug. In P. Dehnbostel & H.-J. Walter-Lezius (Hg.), *Didaktik moderner Berufsbildung. Standorte, Entwicklungen, Perspektiven*, 266–278. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Mohornic, A. (2023). Berufliche Bildung und grüne Transformation in Europa. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 52(4), 32–34.

Nedelkoska, L. & Glenda, Q. (2018). *Automation, skills use and training, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 202*. Paris: OECD Publishing.

Rützel, J. & Schapfel, F. (1996). *Die Rolle und Funktion beruflicher Standards in der Bundesrepublik Deutschland bezogen auf Berufsbildung und Arbeitsmarkt*. Berlin: BIBB.

Schneider, M. (1999). *Unterm Hakenkreuz. Arbeiter und Arbeiterbewegung 1933–1939*. Bonn: J. H. Dietz.

Sinn, H.-W. (2003). *Ist Deutschland noch zu retten?* Berlin: Ullstein.

Statistisches Bundesamt (2023). *Pressemitteilung Nr. N036. Destatis, 15.6.2023*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/06/PD23_N036_12.html (Zugriff am: 5.12.2023).

Tessaring, M. (1993). Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 26(2), 131–161.

Thelen, K. (2004). *How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan*. New York: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511790997.

Wolsig, T. (1980). Die Berufsausbildung im Dritten Reich im Spannungsfeld der Beziehungen von Industrie und Handwerk zu Partei und Staat. In M. Heinemann (Hg.), *Erziehung und Schulung im Dritten Reich*, 301–309. Stuttgart: Klett-Cotta.

Berufsausbildung – Leerstellen und Perspektiven

Dieter Hölterhoff

„Was ist der Unterschied zwischen dem Messias und dem Installateur?“, fragt Ephraim Kishon. „Der Messias könnte eines Tages doch noch kommen.“

1 Abstract

Mit der Frage nach den Leerstellen in der Debatte um die Berufsausbildung wird versucht, Ursachen und Hintergründe der Auszubildenden als Subjekt Arbeitnehmer:innen mit besonderem Status in den Blick zu nehmen. Dabei geht es um eine Auswahl von Stationen der Entwicklung des heutigen Berufsbildungsgesetzes und die damit verbundenen Auseinandersetzungen. Der Bezug zwischen Bildung und Ausbildung und deren institutioneller Gegensatz wird bezogen auf die berufsbildungspolitische Verantwortung mit Blick auf die Verantwortungsträger hergestellt. Seit Verabschiedung des ersten Berufsbildungsgesetzes 1969 gestellte berufs- und wirtschaftspädagogische sowie berufsbildungspolitische Fragen werden hinsichtlich der nur scheinbar klaren Antwort zur berufsbildungspolitischen Verantwortung abhängig von den realen Machtverhältnissen erörtert. Angesichts der von der Chancenungleichheit des Subjekts der Berufsausbildung geprägten Situation wird ein Ausblick auf seine Perspektiven gewagt, wenn die Chancengerechtigkeit als einvernehmliches Ziel vereinbart werden könnte.

2 Leerstellen

Sie wundern sich, wieso in einem Beitrag zur Berufsausbildung nicht von dem mit dem BBiG 1969 abgelösten Begriff der Lehrstelle, sondern von Leerstellen die Rede sein wird?

Zum Begriff der Leerstelle können die Literaturwissenschaften (vgl. z. B. Iser 1972) herangezogen werden, demzufolge es die Aufgabe des Lesers und der Leserin ist, die verschiedenen Elemente, die nicht durch den Text vorgegeben sind, in eine Beziehung zueinander zu bringen. Hier soll aber nicht von Literaturwissenschaft die Rede sein, sondern gefragt werden, ob die Auszubildenden in Wirklichkeit nicht als Leerstelle im Berufsausbildungssystem vorkommen.

Was könnte die Leerstelle im BBiG und seinem Wirkungsfeld sein? Bei Jutta Allmendinger findet sich ein Hinweis.

Allmendinger benutzte im Editorial zu den WZB-Mitteilungen 3/22 diese Bezeichnung zur Kennzeichnung der vergeblichen Suche eines 16-Jährigen mit ordentlichem Realschulabschluss nach einer Lehrstelle in Zeiten des anscheinend „händeringenden" Suchens nach Auszubildenden (vgl. Allmendinger 2022, S. 3).

Was haben das Lebensalter – für ein großes Unternehmen, das möglicherweise das Jugendarbeitsschutzgesetz umgehen will –, eine Rot-Grün-Schwäche – nicht politisch gemeint – oder ein fehlendes bronzenes Schwimmabzeichen – nicht als zukünftiger Fachangestellter für Bäderbetriebe oder auf Kauffahrteischiffen (BBiG § 3 Abs. 2 Nr. 3) – mit den Klagen über fehlende Bewerber:innen (vgl. Allmendinger 2022, S. 3) zu tun? NICHTS! Es handelt sich offensichtlich um Leerstellen bei den Verantwortlichen in Ausbildungsbetrieben. Sie kennen oft genug weder Rechtslagen noch Ausbildungsordnungen, wie es der Verfasser in Zeiten der zu wenig bereitgestellten Ausbildungsplätze vielfach hörte, wenn Betriebsinhaber:innen von KMU und im Handwerk Kenntnisse und Fähigkeiten von Bewerberinnen und Bewerbern einforderten, die erst am Ende der Ausbildung nachzuweisen waren.

Was bedeutet eine solche Erfahrung für junge Menschen am Beginn ihres Berufslebens, insbesondere wenn es sich um Jugendliche mit „falschem" Vor- oder Familiennamen handelt. Widersprüche und persönliche Kränkungen und Zurückweisungen werden erfahren, Interessengegensätze werden durch die „Konfrontation mit Herrschaftsansprüchen des Betriebs und seinen Strategien zur Rekrutierung, Qualifizierung und Nutzung jugendlicher Arbeitskräfte" (Mayer, Schumm, Flaake u. a. 1981, S. 305) deutlich und Chancenungleichheit wird manifestiert. Im von Allmendinger genannten Beispiel kommt noch verweigerte Teilhabe hinzu. Dies alles ist Ausdruck der Ausgrenzung der beruflichen Bildung aus dem Bildungssystem (vgl. dazu Baetghe 2017). Gefragt wurde nach den Leerstellen im BBiG. In § 1 Abs. 3 heißt es:

> „(3) Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen."

Die Auszubildenden werden nur indirekt erwähnt, denn es hätte auch formuliert werden können:

> „Den Auszubildenden sind die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln." (BBiG § 1 Abs. 3)

Die Formulierung des Gesetzestextes hebt hingegen ab auf die Pflicht der Ausbildenden. Die Adressatinnen und Adressaten dieser Pflicht – die Auszubildenden – werden namentlich hier nicht erwähnt.

Auszubildende kommen als Subjekt zunächst in den §§ 3–5 BBiG und umfänglich mit ihren Pflichten in § 9 BBiG vor.

Zieht man unter dem Blickwinkel der Auszubildenden als zukünftige Arbeitnehmer:innen den gewerkschaftsnahen Kommentar[1] von Wohlgemuth heran, der in Rn. 6 zu § 3 auf die nicht nachvollziehbaren unterschiedlichen Regelungen im Betriebsverfassungsgesetz und im Bundespersonalvertretungsgesetz hinweist: „Arbeitnehmer (Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer) im Sinne dieses Gesetzes sind Arbeiter und Angestellte einschließlich der zu ihrer Berufsausbildung Beschäftigten" (BetrVG § 5 Abs. 1 Satz 1) sowie „(1) Im Sinne dieses Gesetzes sind Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer die Beschäftigten, [...] die sich in einer beruflichen Ausbildung befinden" (BPersVG § 4). Durch diese beiden Textstellen wird deutlich, dass Berufsausbildung nicht als Bildung verstanden wird.

Das wird auch im Arbeitsgerichtsgesetz erkennbar: „(1) Arbeitnehmer im Sinne dieses Gesetzes sind [...] die zu ihrer Berufsausbildung Beschäftigten." (ArbGG § 5 Abs. 1 Satz 1). Der Gesetzgeber wollte es so und daran hat sich bis zum heutigen Tage nichts geändert.

Im BBiG 1969 f. ist eine Teilhabe der Auszubildenden an ihrer eigenen Ausbildung nicht vorgesehen. Sie sind zwar Objekte des Vorhabens Ausbildung, haben aber im Gesetz als Subjekte eine unbedeutende Rolle. Sie kommen in § 9 mit ihren Pflichten vor. Von Rechten ist allenfalls indirekt in den Paragrafen über die Pflichten des Ausbildenden die Rede. Auch in den Prüfungsparagrafen ab § 34 ist dies seit 1969 indirekt der Fall (vgl. BBiG 1969). Dort ist den Auszubildenden noch die Sonderrolle des Prüflings zugeschrieben (BBiG 1969 § 34 Abs. 2 sowie 2010 § 37 Abs. 2). Es wird über die Auszubildenden verhandelt, insbesondere beim Prozess der Entwicklung der Ordnungsmittel. Mitspracherechte für Auszubildende waren durch den Gesetzgeber nicht vorgesehen und die Kontroll- respektive Beschwerdeinstanz sind die Vertreter der Ausbildenden, die Kammern.

Aber wie verhält sich die Ausgrenzung aus dem Bildungssystem zu der Feststellung, dass die Bildungsreformen in Deutschland seit den 1960er-Jahren zu einer gestiegenen Bildungsbeteiligung, längerer Verweildauer im Bildungssystem und einer Bildungsniveausteigerung aller sozialer Milieus beigetragen haben (vgl. Walgenbach 2017, S. 517)? Ist wirklich durch die Einführung neuer Bezeichnungen wie Oberschulen, Mittelschulen, Gemeinschaftsschulen, Stadtteilschulen nach der „erfolgreichen" Diskreditierung der Gesamtschule und anschließend der Hauptschule durch restaurative Kreise, wie z. B. den hessischen Elternverein oder sein Pendant in West-Berlin, den Berliner ebenfalls CDU-gesteuerten Elternverein, eine Verbesserung eingetreten?

3 Ausgewähltes zur Berufsbildungspolitik

Die Bildungsferne der Berufsausbildung als Teil des Wirtschafts- und materiell des Arbeitsrechts (vgl. Baethge 1965, S. 95) ergibt sich aus dem historisch gewachsenen, von der Wirtschaft behaupteten Vorrecht der wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Interessen.

1 Hans Hermann Wohlgemuth war seinerzeit Justiziar der IG Bergbau und Energie.

Es wird eine Tradition fortgeschrieben, die ihre Ursachen in der Entwicklung seit der im Mittelalter begründeten Zunftausbildung hat (vgl. Pätzold 2004, S. 94 ff.).

Offe betont den gespaltenen Rechtsstatus der Auszubildenden mit dem schwach normierten öffentlich-rechtlichen Status als Berufsschüler:innen gegenüber dem privaten arbeitsrechtlichen Vertrag, der sie an den Betrieb bindet (vgl. Offe 1975, S. 61). Eine Verklammerung, und sei es nur über die berufspädagogische Eignung der Ausbilder:innen, unterbleibt und die Überprüfung bleibt nach langer Gegenwehr gegen eine Ausbilder-Eignungsverordnung AEVO den Kammern vorbehalten (vgl. ebd., S. 63). Schwach formuliert die Ausbilder-Eignungsverordnung in § 3 Abs. 2 Nr. 2:

> „(2) Das Handlungsfeld nach § 2 Nummer 2 umfasst die berufs- und arbeitspädagogische Eignung, die Ausbildung unter Berücksichtigung organisatorischer sowie rechtlicher Aspekte vorzubereiten. Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind dabei in der Lage, [...] die Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung der betrieblichen Interessenvertretungen in der Berufsbildung zu berücksichtigen." (AEVO § 3 Abs. 2)

Ein Hauch von Teilhabe und Mitbestimmung, denn nicht überall gibt es die Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung.

Obwohl die Ausbilder:innen in der DDR oftmals den Abschluss als Ökonom- bzw. Ingenieur-Pädagoginnen- und Pädagogen erworben hatten, wurde die Anwendung der AEVO – nicht nur in Ostdeutschland, sondern 2003 gleich für die ganze Republik – als Ausbildungshindernis – ausgesetzt. So weit zunächst zur gesetzgeberischen Seite im Fokus der Berufsbildungspolitik.

Wolfgang Lempert hat mit der Studie „Leistungsprinzip und Emanzipation" den – damals wie heute – offensichtlich in Vergessenheit geratenen Aspekt der Verknüpfung von Berufsbildung und Demokratie in den Blick genommen (vgl. Lempert 1971, S. 111 f.). Durch den Bezug zu Abel, „dass Ausbildung immer auch ‚Bildung' und Erziehung impliziert – auch politisch wirksame Bildung und Erziehung" (ebd., S. 41), rückt er die Auszubildenden als Subjekte in den Fokus.

Mit den Markierungspunkten von 1973 forderte die sozialliberale Bundesregierung – sich selbst – auf, die Mitwirkung der unmittelbar Betroffenen zu regeln und erwähnte die Auszubildenden ausdrücklich (vgl. BMBF 1973, S. 28). Die Bundesregierung bezog sich in den Markierungspunkten ausdrücklich auf den Bildungsgesamtplan, der davon ausging, „dass auch die berufliche Bildung den Anspruch des einzelnen auf Förderung und Entfaltung seiner Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten erfüllt" (BMBW 1973, S. 12) werden. Und weiter heißt es bezüglich eines neuen Berufsbildungsgesetzes, „daß berufliche Bildung zu einem gleichwertigen Teil des Bildungssystems wird" (ebd., S. 13) und damit grundsätzlich nicht länger dem Recht der Wirtschaft gemäß Art. 74 Abs. 1 Nr. 11 GG zugeordnet werden dürfte. Also hieß das Ziel, die berufliche Bildung in die Oberstufe des Bildungssystems (Sekundarstufe II) zu integrieren und folgerichtig die Kammern zu entmachten (vgl. Bake & Hölterhoff 2018, S. 225). Eine wichtige Aussage findet sich im „Manifest der Reform der Berufsausbildung": „Berufsausbildung ist eine öffentliche Aufgabe" (Manifest zur Reform der Berufsausbildung 1973, S. 17). Diese wird konkretisiert durch die vorgesehene Schaffung

eines Bundesamts für Berufsbildung, das „die Abstimmung und Kooperation zwischen Bund und Ländern erleichtern" (ebd.) soll, und dem Vorschlag, die Zuständigkeit des Landesausschusses für Berufsbildung auf die schulische Bildung sowie die Sicherung der Mitwirkung zu erweitern (vgl. ebd., S. 25 f).

Aus Anlass der Veröffentlichung der Markierungspunkte der Bundesregierung wurde das „Manifest der Reform der Berufsausbildung" von mehr als 100 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erarbeitet (vgl. Manifest zur Reform der Berufsausbildung 1973). Hier sollen die für diesen Beitrag inhaltlich wesentlichen Punkte herausgegriffen werden. Außer von Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen auch von der Bildungsökonomie und dem Bildungs- und Arbeitsrecht sowie der Berufs- und Jugendsoziologie wurde – und diese Zusammensetzung ist in zweierlei Hinsicht aus heutiger Sicht bemerkenswert – hervorgehoben, dass die Aufsplittung auf die Bundes- und Länderzuständigkeit der Integration der Berufsbildung ins Gesamtbildungssystem entgegenstehe (vgl. ebd., S. 499). Sie verstanden die erforderliche Berufsbildungsreform als Ansatz zur Integration in das Gesamtbildungssystem und damit zugleich als Instrument der Bildungsreform (vgl. ebd., S. 496 und S. 499).

Weitreichender war die Forderung, die sogenannte „Selbstverwaltung der Wirtschaft" durch eine viertelparitätische Selbstverwaltung durch die Auszubildenden, die Ausbildenden und Lehrkräfte, Gewerkschaften und Unternehmen zu ersetzen, was allerdings eine Verfassungsänderung zur Voraussetzung haben würde. Dabei sollte die Berufsbildung zum „Zentrum der integrierten Oberstufe" werden (vgl. ebd., S. 503). Und so verwundert es nicht, dass die Verfasser:innen des Manifests auf die trotz zahlreicher bildungssoziologischer Untersuchungen erfolgte Aussparung der Probleme des Zusammenhangs von Bildungsprozessen und gesellschaftlicher Verwertung von Bildung hinwiesen (vgl. ebd., S. 505). Aus der Abschottung zwischen Berufsausbildung und Bildung, dem Bildungs-Schisma, wie es Baethge analysiert (vgl. Baethge, Solga & Wiek 2007, S. 15 f.), erschließt sich auch, dass die Auszubildenden rechtlich Objekt bleiben und sich die Frage nach der Teilhabe und Mitwirkung stellt.

Seeber, Baetghe, Baas u. a. (2018, S. 140) gehen im „Ländermonitor Berufliche Bildung" auf den Kontext sozialer Integration und Teilhabe an der beruflichen Bildung ein:

> „Berufliche Bildung ist in einer doppelten Perspektive auf gesellschaftliche Teilhabe bezogen: zum einen durch ihren Beitrag zur Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung, zum anderen dadurch, dass sie durch die Vermittlung der qualifikatorischen Voraussetzungen für die Erwerbsarbeit eine wichtige Grundlage materieller Lebensgestaltung und sozialer Einbindung schafft. In welchem Ausmaß sie dies für unterschiedliche soziale Gruppen erreicht, entscheidet über deren Teilhabechancen."

Damit werden erneut die Auszubildenden als Subjekte in den Mittelpunkt gerückt.

Insgesamt muss die Frage nach der Reform der Berufsausbildung jedoch in dem Komplex der Restauration nach 1945 und der Beendigung der Bildungsreform in den 1970er-Jahren betrachtet werden.

> „Belege dafür sind die Rückschläge in der Bildungsreform in Hessen (und andernorts) im Zusammenhang mit dem Rückgang des staatlichen Finanzaufkommens seit 1972/73 – und auch Erklärungen, wie die des ehemaligen Hessischen Kultusministers Krollmann SPD: ‚Bildungsreform ist, was bezahlt werden kann'." (Frenz 1989, S. 187)

Die Auseinandersetzungen um ein Bildungssystem, die diskursiv zu führen wären, scheinen nach den Debatten – Picht, Dahrendorf u. a. – bis Ende der 1970er-Jahre in den Jahren der „geistig-moralischen Wende" zum Erliegen gekommen zu sein. Erst TIMSS 1997 und dann PISA brachten Bewegung.

Welche Wissenschafts- und Bildungsminister:innen der Länder, geschweige denn die sich unwidersprochen unzuständigerweise Einmischenden des Bundes haben die Universitäten zu einem Exzellenzcluster der Lehrkräftebildung angeregt? An welcher Universität umfasst das Exzellenzcluster die Lehrkräftebildung? Die Antwort liefert die Seite der DFG zu den Exzellenzclustern[2]: Keine Universität hat ein Exzellenzcluster für Bildung im weitesten Sinn. Bildung scheint also entgegen allen Beteuerungen von Bildungspolitikerinnen und -politikern doch nicht so wichtig zu sein.

Der KMK reichte es, weil die sie bildenden Länder keinen Bildungsrat zustande brachten, eine Ständige Wissenschaftliche Kommission SWK einzurichten. Bekannt ist bislang nicht, ob die Versammlung der 16 für Schule und damit für Bildung und Erziehung zuständigen und verantwortlichen Länderminister:innen sowie eventuell ihre Bildungsverwalter:innen in den Ministerien sich aufgrund der Ergebnisse der SWK auch mit anderen Ergebnissen der Bildungswissenschaften zum Zweck der Verbesserung des Bildungssystems auseinandersetzen.

> „Evidenzbasierte Bildungspolitik ist nur möglich als Teil von Wissenschaftskommunikation. Sie setzt die wechselseitige Verständigung zwischen denen, die Bildungsforschung betreiben, denen, die sie interpretieren und denen, die an Entscheidungsprozessen – etwa in der Bildungspolitik und Bildungsadministration – beteiligt sind, voraus." (Bromme, Prenzel & Jäger 2016, S. 144)

Bromme, Prenzel und Jäger (2016, S. 145) schlagen für die Herstellung unterschiedlicher Öffentlichkeiten zur Schaffung rationaler Grundlagen u. a.

> „folgende (noch immer vereinfachende) Unterscheidungen vor:
> – die Akteure in Bildungsadministration und Bildungspolitik,
> – die professionellen Akteure im Bildungssystem (insbesondere Lehrkräfte und Personen in Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung),
> – die Subjekte des Bildungssystems (d. h. Schülerinnen/Schüler, Studierende und ihre Eltern)".

Zu ergänzen ist der letzte Spiegelstrich um die Auszubildenden und die Ausbildenden sowie die Akteure in der Berufsausbildung.

2 https://www.dfg.de/sites/exu-karte/de.html bzw. https://www.deutschland.de/de/topicwissenuniversitaet-und-forschung/ exzellenzuniversitaeten-in-deutschland-im-ueberblick (Stand 10.3.2023):

Wenn der Begriff der Evidenz auch im alltäglichen Sprachgebrauch inzwischen selbstverständlich geworden zu sein scheint (vgl. ebd., S. 131), so stellt sich die Frage nach dem konkreten berufsbildungspolitischen Handeln mit Evidenzbezug.

Ob der von der für Schule unzuständigen Bundesministerin Stark-Watzinger für den 14.3.2023 einberufene „Bildungsgipfel 2023, wie im Koalitionsvertrag beabsichtigt, über die aktuellen Herausforderungen des deutschen Bildungssystems diskutiert" (BMBF 2023 https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/veranstaltungen/2023/bildungsgipfel-2023.html) oder nicht, bleibt ebenso wie der Bildungsgipfel 2008 in Dresden ein uneingelöstes politisches Versprechen. DGB und BDA forderten am 13.03. 2023 gemeinsam

> *„[d]ie Bildungspolitik muss auf allen Ebenen mit einer klaren Zielorientierung, mit Evidenzbasierung und begleitenden Evaluationen von Maßnahmen ansetzen und vorgehen. Strategien müssen über Legislaturperioden hinweg konzipiert sein und umgesetzt werden. Jedes von der Politik festgelegte Ziel muss verbindlich mit den benötigten Ressourcen hinterlegt werden." (DGB & BDA 2023)*

Mit dieser Forderung werden genau die Grenzen beschrieben: Bildungspolitik wird ab einem Jahr nach der Wahl bis zum Eintritt in den Wahlkampf gemacht. Ressourcen bestimmen die Finanzminister:innen der Länder, wie sich aktuell an den Eckpunkten des BMBF zum Startchancenprogramm zeigt (vgl. Wiarda 2023).

Der DGB ließ 2014 von Klaus Klemm die Ergebnisse des Dresdner Gipfels evaluieren. Um nur ein Ergebnis herauszugreifen:

> *„Das auf dem Bildungsgipfel verkündete Ziel, die Quote derer, die in den allgemeinbildenden Schulen den Hauptschulabschluss nicht erreichen, zu halbieren, ist bisher deutlich verfehlt." (DGB 2014, S. 7)*

Neun Jahre später klingt das ähnlich. Rund 47.500 junge Menschen haben die allgemeinbildenden Schulen ohne Abschluss verlassen (vgl. Klemm 2023). Es liegt die Annahme nahe, dass diese Menschen aus den sog. bildungsfernen Schichten kommen, wobei die Benachteiligung derer mit migrantischer Herkunft signifikant höher ist.

> „Bei den deutschen Jugendlichen verblieben 2020 insgesamt 4,6 Prozent ohne einen Hauptschulabschluss, bei den ausländischen Jugendlichen lag diese Quote mit 13,4 Prozent um 8,8 Prozentpunkte deutlich höher." (ebd., S. 15)

Klemm sieht in diesen jungen Menschen den

> „wesentlichen Teil des ‚Nachwuchses' der nahezu 1,7 Millionen jungen Erwachsenen im Alter zwischen zwanzig und dreißig bzw. der knapp 2,7 Millionen Zwanzig- bis Vierunddreißigjährigen, die keinen Ausbildungsabschluss vorweisen können". (ebd., S. 21)[3]

3 Schaut man sich die Level-One-Studie zum funktionalen Analphabetismus an, die ca. ein Viertel der erwerbsfähigen Bevölkerung umfasst, dann ist die Situation noch bedrückender (vgl. Grotlüschen & Riekmann 2012).

Die Zuordnung zu den sogenannten „bildungsfernen“ Schichten bedarf einer differenzierten Betrachtung. Nicht jeder junge Mensch, der die Schule ohne Abschluss verlässt, gehört dazu. Viele Geflüchtete, die unterschiedliche Aufenthaltstitel haben, durchaus auch gebildet aus dem Herkunftsland gekommen sind, sprechen unzureichend Deutsch. Sie können ihren Kindern in der Schule nicht helfen. Die Kinder haben gebildete und nicht bildungsferne Eltern, gehören aber dennoch oftmals zu denen, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben und von daher keinen Abschluss erwerben.

4 Bereiche berufsbildungspolitischer Verantwortung

Bereits 2007 stellte Baethge fest, dass die starke Segmentierung zur Achillesferse des gesamten Bildungssystems geworden sei.

> „Eine grundlegende Reform, die das institutionelle Schisma zwischen höherer Allgemein- und Berufsbildung aufgehoben hatte, hat es nie gegeben, obwohl sie oft – am nachdrücklichsten in der Bildungsreformdiskussion der 1960er Jahre und vom Deutschen Bildungsrat (1970) – gefordert worden ist. Dies ist erklärungsbedürftig, da ein Großteil der aktuellen bildungspolitischen Probleme in beiden großen Bereichen auf die versäumte Reform zurückzuführen ist.“ (Baethge, Solga & Wiek 2007, S. 19; vgl. Baethge 2007, S. 24)

Angesichts der Studienabbrechenden, der nach wie vor zu hohen Zahl junger Menschen ohne Schul- und Berufsabschluss[4] stellt sich die Frage nach einem Bildungssystem, das Teilhabe ermöglicht. Die von Klaus Klemm für die Bertelsmann Stiftung erarbeitete Studie geht für 2021 von rund 47.500 jungen Menschen aus, was einem Anteil von etwa seit zehn Jahren mehr als sechs Prozent an allen gleichaltrigen Jugendlichen entspricht (vgl. Klemm 2023, S. 8). 13,4 Prozent haben einen Migrationshintergrund (vgl. ebd.). Die existierende Segmentierung wird andauernd fortgeschrieben. Veränderungen sind nicht feststellbar, wie Schindler 2012 ausführt. „Gerade akademisch gebildete Eltern vermitteln ihren Kindern schulrelevante Bildungsinhalte oft im Alltag abseits des Schulunterrichts und pflegen kulturelle Praktiken, die mit den Bildungsidealen der Schule übereinstimmen“ (vgl. Schindler 2012, S. 9). Das wächst sich zum Vorteil gegenüber Kindern aus weniger gebildeten Elternhäusern aus (vgl. Domke 2017, S. 296). Dazu passt eines der vom Zentralverband des Deutschen Handwerks ZDH 2022 durchgeführten Kampagnenplakate: „Was gegen das Handwerk spricht? Meine Akademikereltern“ (https://www.zdh.de/ueber-uns/aktion-modernes-handwerk/neue-plakatkampagne-raeumt-mit-alten-vorurteilen-auf/ Stand 02.03.2023).

Aus dem gerade Gesagten und der folgenden Position aus der 9 + 1-Arbeitsgruppe des Bundesinstituts für Berufliche Bildung (BIBB) wird ein Dilemma deutlich: Das nach wie vor offensichtliche Versagen der Berufs- und Studienorientierung, der Lehr-

4 „Von den 20- bis 34-Jährigen, die über keinen Schulabschluss verfügten, besaßen 68,8 % auch keinen Berufsabschluss“ (BIBB 2019, S. 316).

kräftemangel an allgemeinbildenden Schulen und die häufig überforderten Elternhäuser verstärken die von der AG benannten Probleme.

> „Das Übergangssystem mit seinen unterschiedlichen Maßnahmen ist als ein kompensatorisches Angebot entstanden, um in Zeiten des Mangels an Ausbildungsplätzen sowie im Falle von Zugangsschwierigkeiten aufgrund individueller Hemmnisse Jugendliche auf die berufliche Ausbildung vorzubereiten!“ (Arbeitsgruppe 9 + 1 2022, S. 21)

Auch wenn die Handlungsempfehlungen auf eine Chancenverbesserung mit positiver Konnotation des Übergangssystems oder Warteschleifensystems gerichtet sind, je nachdem ob es positiv oder negativ belegt wird, so ändert es nichts an der Tatsache, dass der seit Jahrzehnten durch organisierte Verantwortungslosigkeit der Bildungsminister:innen – zusammengefasst in der KMK –, der jeweiligen Finanzminister:innen sowie die Hauptverantwortung tragenden Ministerpräsidentinnen und -präsidenten verschuldete Lehrkräftemangel eine wesentliche Ursache für die zu geringe Förderung in der allgemeinbildenden Schule bis zum Ende der Sekundarstufe I ist. Der Sektor der beruflichen Bildung im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung, selbst wenn diese 2005 im BBiG aufgenommen wurde, kann die Defizite nicht beseitigen. Schulbildung bis zum Ende der allgemeinen Schulpflicht ist weit mehr als Berufsausbildungsvorbereitung.

Doch zurück zur Berufs**ausbildung**….

Sowohl die lange Geschichte bis zum ersten BBiG von 1969 als auch die Novellierungen von 2005 und 2020 sind Ausdruck der gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Zwar gingen die zentralen Regelungsbefugnisse 1969 von der Wirtschaft auf den Staat über, aber an der sog. Selbstverwaltung der Wirtschaft änderte sich nichts (vgl. Bake & Hölterhoff 2018, S. 221 f.). Der Versuch der Veränderung erfolgte mit den Markierungspunkten, flankiert durch das berufsbildungswissenschaftlich begründete Manifest. Berufliche Bildung sollte gleichwertiger Teil des Bildungssystems werden (vgl. BMBW 1973, S. 13).

An dieser Stelle ist auf die Dauerhaftigkeit der Auseinandersetzung um die Machtsicherung der Wirtschaft hinzuweisen. Diese ging Anfang der 2000er-Jahre bei den CDU-geführten Senaten so weit, dass der seinerzeitige Hauptgeschäftsführer der Handelskammer Hamburg – die Personalisierung ist hier zulässig – die Zuständigkeit für die duale Berufsschule aus der staatlichen, grundgesetzlich verbürgten Verantwortung zugunsten der Oberhoheit der Wirtschaft herauslösen wollte (vgl. Sterzel 2005). Die verfassungsrechtlichen Grenzen führten zur Aufgabe des Vorhabens, das vom Senat der Freien und Hansestadt Hamburg unterstützt worden war. Es ging nicht um die vordergründige behauptete Verbesserung der Berufsausbildung für die Auszubildenden, es wurde die Machtfrage gestellt.

Es bleibt bis heute bei der nicht eingelösten Programmatik der Jahre der Bildungseuphorie. Die vorgeschlagenen Änderungen im Regierungsentwurf von 1975 waren von ganz unterschiedlicher rechtlicher und bildungspolitischer Relevanz. Grundlegende Kritik kam von den Arbeitgeberverbänden (vgl. Baetghe 1979, S. 199), die schon die Schaffung eines BBiG für überflüssig gehalten und jahrelang Obstruk-

tion betrieben hatten. Auch die Gewerkschaften übten Kritik, was nicht überraschte, da Letztere schon die Markierungspunkte als zu wenig reformorientiert und hinter den Reformforderungen des Deutschen Bildungsrates zurückbleibend infrage gestellt hatten (vgl. Görs 1979, S. 186 f. und 189 f.). Auch unter Berufsbildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern wurde der Entwurf sehr negativ beurteilt. Aus Sicht Greinerts wurden mit dem Gesetzentwurf die Vorschläge der Markierungspunkte bis zur Unkenntlichkeit verwässert (vgl. Greinert 2007, S. 131). Der Entwurf sei ein „um die Substanz gebrachtes Reformkonzept" (Baethge 1979, S. 197 f.).

Die Lernenden werden im Manifest in den Fokus gerückt, indem die Verfasser:innen die Wahrung ihrer Grundrechte im Rahmen der Berufsfreiheit durch Entzug der Privilegien der „Selbstverwaltung" mit nahezu ausschließlicher Unternehmensorientierung anmahnen (vgl. Manifest zur Reform der Berufsausbildung 1973, S. 505). Insbesondere hielten es die Unterzeichnenden für erforderlich, die Jugendlichen im Prozess der Ausbildung z. B. durch Mitbestimmung als Subjekt anzusehen, damit sie ihren Anspruch auf Chancengleichheit realisieren können (vgl. ebd., S. 518).

Die gewerkschaftliche Bildungsreformdiskussion nicht nur zur beruflichen Bildung ab 1972 mit den Forderungen zu einer integrierten Bildungspolitik mit der Betrachtung der allgemeinen, beruflichen, politischen und kulturellen Bildung als Einheit und daraus resultierend eine inhaltliche und strukturelle Gesamtreform des Bildungswesens stellten das Individuum in den Mittelpunkt. Dafür sollten die umfassenden Prinzipien *Integration, Differenzierung* und *Demokratisierung* gelten (vgl. Kassebohm 2023). Der 1982 vom DGB vorgenommene Rückblick inklusive der Forderungen des Gewerkschaftstages von 2022 ist trotz Beibehaltung wesentlicher Forderungen als resignativ zu bezeichnen, wenngleich die Kritik am Bildungssystem aufgrund nationaler und internationaler Untersuchungen, Panels, Monitor und Bildungsberichte nicht nachlässt und die Liste der Defizite länger wird (vgl. ebd.).

Seit Jahren wird zunehmend vor dem drohenden Fachkräftemangel gewarnt. Anhand der Schülerzahlentwicklung, selbst unter Einbeziehung der minderjährigen Zugewanderten ist klar geworden, dass das allgemeine Bildungssystem als Vorläufer der beruflichen Bildung, sei es im Berufsausbildungssystem nach BBiG oder die hochschulische Ausbildung, erhebliche Anstrengungen zu unternehmen hat. Liegt das Versagen an der Ferne der Schule, um nicht zu sagen Distanz zur Arbeitswelt? Liegt es an der zu hohen Zahl der Studienbeginner:innen, die dann doch nach zwei bis drei Semestern feststellen, dass das Studium zu beginnen ein Irrtum war? Liegt es an der falschen Berufsorientierung und -beratung? Liegt es an der fehlenden Berufsorientierung und der falschen Studienorientierung in Gymnasien und in den Elternhäusern? Liegt es gar daran, dass zu viele Verantwortliche in den Bildungsministerien, um es freundlich auszudrücken, nicht wissen, welche Chancen die Berufliche Bildung bietet? Auch muss danach gefragt werden, ob nicht das frühere, zum Teil durch die OECD gespeiste Gerede vom zu geringen Akademikeranteil in Deutschland einen Anteil daran hat (vgl. Münkler 2019, S. 212). Die Differenz resultiert aus dem fehlenden betrieblichen Ausbildungssystem in den OECD-Mitgliedstaaten mit Ausnahme Österreichs und der Schweiz.

Es passt ebenso ins Bild, wenn 2007 die damalige Bereichsleiterin Berufliche Bildung beim DIHK von Obernitz formulierte, dass angesichts der bestehenden Differenzierung der Berufsbilder – die in der Regel von der Arbeitgeberseite gefordert wurde – bei dem zu erwartenden Schülerrückgang ein flächendeckender Berufsschulunterricht nicht zu erwarten sei, um damit das Modell „Dual mit Wahl" zu begründen. Daran zeigt sich noch einmal deutlich, dass die Ausbildungsseite, d. h. die Arbeitgeber:innen an Bildung kein ernst zu nehmendes Interesse zeigen (vgl. von Obernitz 2007, S. 161).

Alles das sind Fragen, die seit Jahrzehnten auf dem Tisch liegen, hier aber nicht beantwortet werden können. Klaus Klemm hat es jüngst noch einmal der Bildungspolitik ins Stammbuch geschrieben: „Qualifikatorische Vergeudung kann sich Deutschland angesichts der heraufziehenden demographisch bedingten Verknappung nicht leisten" (Klemm 2023, S. 21).

Im BBiG von 2020 ist immer noch nicht der Erwerb von Handlungskompetenz als Ziel definiert. In Rahmenlehrplänen sind Bildungsstandards festgeschrieben, die mit der im sog. Konstanzer Beschluss von 1997 erwarteten Entwicklung von Kompetenzen korrelieren. Im Vergleich fällt der betriebliche Teil der Ausbildung hinter die Anforderungen an die Allgemeinbildung zurück (vgl. KMK 1997). Da hilft auch kein „Schönreden" wie im Positionspapier zur Weiterentwicklung der Abschlussprüfungen 2021 (vgl. KMK 2021a). Das Erreichen eines weiterführenden Schulabschlusses mit bestandener Berufsabschlussprüfung ist allein der Berufsschule geschuldet.

Die bisher erörterten Punkte enthalten noch keine Perspektiven für das Kerngeschäft der Berufsausbildung in Berufsschule und Betrieb. Von daher ist es offensichtlich erforderlich, auf den außerschulischen und außerbetrieblichen Bereich zu schauen, in dem die individuellen wie auch die im Team erbrachten Leistungen von Auszubildenden gefragt sind.

Besonders ist auf die zahlreichen Wettbewerbe hinzuweisen. Da ist zunächst der berufsbezogene Fremdsprachenwettbewerb Team Beruf von Bildung & Begabung zu nennen, denn eine Fremdsprache ist in der Stundentafel verankert (https://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/team-beruf).

> „Die Wettbewerbskategorie TEAM Beruf ist für Auszubildende und Schülerinnen und Schüler berufsbildender Schulen (Höchstalter: 27 Jahre). Ihr bildet ein Team von zwei bis acht Personen und zeigt uns Eure Fremdsprachenkenntnisse, Eure Kommunikationsstärke und Kreativität." (Team Beruf 2023)

Bedauerlicherweise hat die Beteiligung von Ausbildungsbetrieben und hier insbesondere bei den Großbetrieben in den letzten Jahren sehr nachgelassen. Bemerkenswert ist, dass sich die Betriebe indirekt beteiligen, wenn die Berufsschule die führende Rolle – die sie in vielen Fällen ohnehin wahrnimmt – übernimmt. So stellten 2021 in Zeiten der Pandemie das Oberstufenzentrum Teltow mit einer Gruppe Mediengestalter:innen sowie die Susanna-Eger-Schule aus Leipzig mit den Gastronomieberufen die Sieger (https://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/erwachsene/unternehmen).

Die Persönlichkeitsbildung dieses Wettbewerbs wird bedauerlicherweise in einer Untersuchung des BIBB nicht betrachtet, sondern nur als „Nicht kodifizierte Zusatzqualifikationen" ausgewiesen. Die Untersuchung des BIBB befasst sich nicht mit dem

Wettbewerb, sondern es wird formal der Fremdsprachenunterricht unter Anforderungen der Unternehmen und des Arbeitsmarktes eingeordnet (vgl. Hofmann & König 2023, S. 8). Dieser ist durch die Rahmenvereinbarung zur Berufsschule festgeschrieben, in der für den nachträglichen Erwerb des mittleren Schulabschlusses ausreichende

> „Fremdsprachenkenntnisse entsprechend einem mindestens fünfjährigen Fremdsprachenunterricht oder Fremdsprachenkenntnisse auf dem Referenzniveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)" (KMK 2021b)

gefordert werden. Diesen Sachverhalt nur als Zusatzqualifikationen zu werten und als „Bildungsformat in der deutschen Ausbildungslandschaft, das Unternehmen und Auszubildenden zusätzliche Vorteile auf dem Arbeitsmarkt sowie hinsichtlich Karrierechancen verschafft" (Hofmann & König 2023, S. 28), geht durch den ausschließlichen Bezug auf die Verwertung am Kern des Bildungsvorhabens vorbei (vgl. ebd.). Der Fremdsprachenunterricht ist ausschließliche Angelegenheit der Berufsschule, es sei denn einzelne Unternehmen führen ihn aus innerbetrieblichen Gründen durch. Im Berufsbildungsbericht 2006 heißt es

> „Auf Grund der Internationalisierung der Unternehmen werden auch für die Fachkräfte zunehmend Fremdsprachenkenntnisse, wie das Anwenden englischer Fachbegriffe, erforderlich." (BMBF 2006, S. 193)

Zahlen dazu sind nicht bekannt.[5]

Die Politische Bildung in der Berufsschule ist durch das Fach „Wirtschafts- und Sozialkunde" reduziert auf eine „Kunde". Die kammerseitig vorgegebenen Prüfungsaufgaben, die weitgehend auf Wirtschaft reduziert sind (vgl. Hölterhoff 2022, S. 217 f.; vgl. Zurstrassen 2022), bedürfen einer neuen Wertigkeit für die Berufsschulen und natürlich für das heimliche Curriculum, die fremdbestimmten Prüfungen. Ergänzend dazu bietet sich der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten als größter historischer Forschungswettbewerb für junge Menschen in Deutschland an (https://koerber-stiftung.de/projekte/geschichtswettbewerb/?utm_source=newsletter&utm_medium=email). Ferner ist der Jugenddemokratiepreis der Bundeszentrale für Politische Bildung zu nennen. Es werden einmal pro Jahr junge Menschen für ihr Engagement in Projekten für die Demokratie ausgezeichnet. Die Jugendjury besteht aus politisch engagierten und ehrenamtlich aktiven jungen Menschen zwischen 16 und 26 Jahren (https://www.bpb.de/veranstaltungen/reihen/jugenddemokratiepreis/).

Als weiteres Beispiel ist der Wettbewerb der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik zu nennen, mit dem Schulen prämiert werden, in denen Kinder und Jugendliche gemeinsam mit Erwachsenen Demokratie in besonderem Maße lernen, leben und gestalten können (https://degede.de/blog/2023/01/demokratie-erleben-der-preis-fuer-demokratische-schulentwicklung-2023/).

5 Die einzige im BIBB aufgefundene weitere Veröffentlichung stammt aus dem Jahr 1993 und befasst sich mit dem Fremdsprachenunterricht in der Berufsschule (vgl. Wordelmann 1993).

Der Wettbewerb „Gelbe Hand – Mach meinen Kumpel nicht an“ (https://www.gelbehand.de/ setz-ein-zeichen/wettbewerb-die-gelbe-hand/) richtet sich vorrangig an Jugendliche im Betrieb und auch an innerbetriebliche Workshops.

Diese wenigen Beispiele zeigen, dass außerhalb der organisierten und mit den Ordnungsmitteln durchgeregelten Berufsausbildung, die weniger das Subjekt Auszubildende im Fokus hat, gerade für die Berufsschulen Möglichkeiten bestehen, wenigstens im Bereich des Fremdsprachenlernens und der Politischen Bildung aktiv zu werden.

5 Perspektiven?

Mit den bisherigen Ausführungen wurde versucht, den berufsbildungspolitischen und berufsbildungswissenschaftlichen Rahmen um das Subjekt „Auszubildende“[6] zu skizzieren. Der dreigeteilte Rahmen um die Auszubildenden zwischen staatlichem Berufsbildungssystem „Berufsschule“, privatwirtschaftlichem Berufsausbildungssystem „Unternehmen“ und der öffentlich geförderten Berufsausbildung bei „Trägern“ (vgl. BIBB https://www.bibb.de/de/1641.php) macht es dem Subjekt nicht leicht. An welcher Debatte sollen sie teilhaben? Gehören sie eher den sogenannten bildungsfernen Schichten an, trifft man sie womöglich häufiger in der SGB-geförderten Trägerausbildung, die nicht Teil der allgemeinen Bildungsdebatte ist. Letztere ist „zu einem Schlachtfeld des gehobenen Mittelstands geworden“ (Münkler & Münkler 2019, S. 214). Die nicht auf dem Schlachtfeld befindlichen Personen werden auch um Teilhabe betrogen. Sie nehmen nicht an tariflichen Ausbildungsvergütungen teil, sie haben keine Chance auf eine betriebliche Anschlussbeschäftigung. Chancengleichheit ist gemessen an den „regulären“ Auszubildenden nicht gegeben, ebenso wenig wie Bildungsgerechtigkeit. Euler und Seeber stellen diese Disparitäten sehr prononciert heraus:

> „Schulabgänger_innen ohne Hauptschulabschluss haben erhebliche Probleme, in eine berufliche Ausbildung einzumünden. Das Schulberufssystem bleibt ihnen aufgrund eines fehlenden formalen Schulabschlusses weitgehend verschlossen und im dualen System finden sie, obwohl rechtlich gesehen kein formaler Schulabschluss vorausgesetzt wird, seit Jahren nur begrenzt Zugang zu einer Ausbildung.“ (Euler & Seeber 2023, S. 20)

Ob eine seit den 1970er-Jahren diskutierte Ausbildungsgarantie die wirksame Lösung sein kann, ist zu bezweifeln. Dies wäre am Beispiel der, wie Münkler und Münkler es beschreiben, Umdefinierung von Chancengleichheit zu Chancengerechtigkeit hin zu Bildungsgerechtigkeit zu vertiefen (vgl. Münkler & Münkler 2019, S. 226). Bildungsgerechtigkeit als Konzept umfasst auch die außerschulischen Faktoren, die im betrieblichen Teil der Berufsausbildung zu berücksichtigen wären. Eine solche Debatte hätte auch zu klären, ob „Teilhabe“ gönnerhaft gemeint ist, wenn sie nicht angesichts der erfahrenen Benachteiligung zur aktiven Teilnahme wird, die nicht nur im Bildungs-

6 Zum Subjekt des Schülers und der Schülerin allgemein vgl. Rucker et al. 2021.

system, sondern auch im Sozialsystem stattfindet. Bildungsgipfelchen und technokratisch anmutende „Task Forces-Bildung" verschleiern die fehlende strukturelle und inhaltliche Auseinandersetzung um Bildung und Berufsbildung. Das hat nichts mit dem Bürgerrecht auf Bildung, wie es Dahrendorf beschrieb, zu tun. Die staatliche Schule sieht sich partiell einer „Austrocknung" gegenüber, weil Erziehungsberechtigte in der heutigen Wahrnehmung ihres „Bürgerrechts" als vermeintlichem Ausweg ihre Kinder in die sogenannte Privatschule schicken und danach in die staatliche oder auch von ihnen bezahlte private Hochschule.

Der umfassendere Teil der Berufsausbildung findet ohnehin in privatwirtschaftlichen Unternehmen statt. Doch: Wer Selektion und Segregation erfolgreich mithilfe des Kaufes von Bildungszeit umschifft hat, findet sich dann doch nach Abbruch des Studiums in der Berufsausbildung wieder und endet im positiven Fall als gebildeter Bürger, der seine nichtuniversitäre Berufsausbildung als Teilhabechance begriffen hat. Perspektiven mit teuren, bildungsökonomisch unsinnigen Umwegen.

Zum Schluss noch einige Fragen, in denen Perspektiven liegen könnten.

Was wäre wenn

- die Verfügungsmacht über Ausbildungsplätze nicht länger bei den Unternehmen läge,
- die Selbstverwaltung der Wirtschaft aufgehoben würde,
- die ANR (Angebots-Nachfrage-Relation) nicht mindestens 112,5[7] betrüge,
- die Auszubildenden überall bei der Gestaltung ihrer Ausbildung mitgestalten und mitentscheiden würden,
- genügend hochqualifizierte Lehrkräfte und betriebliches Ausbildungspersonal eingesetzt würden?

Literatur

Allmendinger, J. (2022). Leerstellen. *WZB Mitteilungen*, 177, 3.

Arbeitsgruppe 9 + 1 (2022). *Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung*. Bonn: Barbara Budrich.

Baetghe, M. (1979). Notprogramm als Reform. In H. Nolte (Röhrs, H.-J. 197–210.

Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI Mitteilungen*, 34, 13–37.

Baethge, M. (2007). Berufsbildung: Teil des Bildungssystems – nicht nur des Arbeitsmarktes. In J. U. Prager & C. Wieland (Hg.), *Duales Ausbildungssystem – Quo vadis?*, 23–39. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

7 Stand 2018.

Baethge, M. (2017). *Alte und neue soziale Ungleichheiten in der Beruflichen Bildung*. Verfügbar unter https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/251708/alte-und-neue-soziale-ungleichheiten-in-der-beruflichen-bildung/ (Zugriff am: 21.2.2023).

Bake, U. & Hölterhoff, D. (2018). Keine Experimente – Zur Entwicklung des Rechts der dualen Berufsausbildung im 20. Jahrhundert. In D. Hölterhoff (Hg.), *Zwischen Wirtschaft und Staat – Aspekte der Gesetzgebungsgeschichte und der Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung*, 9–435. Hamburg: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität.

BIBB (Hg.) (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.

BMBF (Hg.) (2006). Berufsbildungsbericht 2006. Berlin: BMBF.

BMBF (2023). Bildungsgipfel 2023: Chance Bildung. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/veranstaltungen/2023/bildungsgipfel-2023.html (Zugriff am: 15.3.2023).

BMBW – Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1973). *Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte)*. Bonn: BMBW.

Bromme, P., Prenzel, M. & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 129–146. https://doi.org/10.1007/s11618-016-0703-5.

Bundeswettbewerb Fremdsprachen Team Beruf. https://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/team-beruf (Zugriff am 8.3.2023).

DGB (2014). *Bildungsgipfel-Bilanz 2014. Soziale Schieflage in der „Bildungsrepublik"*. Verfügbar unter https://www.dgb.de/themen/++co++b61391ac-964e-11e4-ad67-52540023ef1a (Zugriff am: 15.3.2023).

DGB & BDA (2023). Gemeinsame Stellungnahme zum „Bildungsgipfel" der Bundesregierung am 14. März 2023. Verfügbar unter https://www.dgb.de/presse/++co++4262ffa4-bf44-11ed-9a68-001a4a160123 (Zugriff am: 15.3.2023).

Domke, L. (2017). Die Übergangsentscheidung von der Schule zum Studium. In M. S. Baader & T. Freytag (Hg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, 292–310. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_15.

Euler, D. & Seeber, S. (2023). *Ausbildungsgarantie. Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Frenz, W. (1989). Bildungspolitik und politische Bildung in Hessen im Zeichen der Reform. In M. T. Greven & H.-G. Schumann (Hg.), *40 Jahre Hessische Verfassung – 40 Jahre Politik in Hessen*, 186–209. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09194-3_11.

Görs, D. (1979). Berufsbildungsreform – Eine Herausforderung der Gewerkschaften. In H. Nolte & H.-J. Röhrs (Hg.), *Das Berufsbildungsgesetz*, 186–197. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Greinert, W.-D. (2007). *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsausbildung*. Frankfurt a. M.: GAFB.

Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.

Hölterhoff, D. (2022). Politische und berufliche Bildung – Annäherung an ein vernachlässigtes Forschungsfeld. In D. Hölterhoff (Hg.), *Zur Berufsbildungspolitik der KMK. Beiträge zur Bedeutung der Beruflichen Bildung sowie der dazugehörigen Politischen Bildung,* 145–272. Hamburg: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität.

Hofmann, S. & König, M. (2023). *AusbildungPlus – Zusatzqualifikationen in Zahlen 2021. Auswertung der Berufsschulangebote*. Bonn: BIBB.

Iser, W. (1972). *Der implizite Leser: Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Fink.

Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/maerz/anteil-der-jugendlichen-ohne-schulabschluss-seit-zehn-jahren-auf-hohem-niveau (Zugriff am: 7.3.2023).

KMK (1997). *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss – (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997)*.

KMK (2021a). *Positionspapier der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Abschlussprüfung in der dualen Berufsausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.09.2021)*.

KMK (2021b). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 i. d. F. vom 09.09.2021)*.

Lempert, W. (1971). *Leistungsprinzip und Emanzipation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Manifest zur Reform der Berufsausbildung (1973). *deutsche jugend*, 21(11), 495–524.

Mayer, E., Schumm, W., Flaake, K., Gerberding, H. & Reuling, J. (1981). *Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewußtsein*. Frankfurt a. M.: Campus.

Münkler, H. & Münkler, M. (2019). *Abschied vom Abstieg. Eine Agenda für Deutschland*. Berlin: Rowohlt.

Offe, Claus (1975). *Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Pätzold, G. (2004). Geschichte und Organisation des Lehrens und Lernens im Kontext von Arbeit und Beruf – Lernort Betrieb. In Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.), *Berufsausbildung in Deutschland: Ausstellungskonzept zu ihrer Geschichte und Gegenwart. Abschlussbericht,* 94–112. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München.

Rucker, T., Anhalt, E. & Ammann, K. (2021). Der Subjektstatus des Schülers/der Schülerin. Erziehungstheoretische Überlegungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung,* 11, 19–33. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00294-7.

Schindler, S. (2012). *Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.

Seeber, S., Baethge, M., Baas, M., Richter, M., Busse, R. & Michaelis, C. (2018). *Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit – ein Vergleich zwischen den Bundesländern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6004634w.

Sterzel, D. (2005). *Entstaatlichung der beruflichen Schulen*. Baden-Baden: Nomos.

von Obernitz, S. & Obladen, C. (2007). Flexibilisierung der Berufsausbildung. In J. U. Prager, & C. Wieland (Hg.), *Duales Ausbildungssystem – Quo vadis?*, 160–164. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Walgenbach, K. (2017). Bildungsprivilegien im 21. Jahrhundert. In M. S. Baader & T. Freytag (Hg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, 513–536. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_25.

Wiarda, J. M. (2023). *Starkes Konzept, zwei große Haken*. Verfügbar unter https://www.jmwiarda.de/ (Zugriff am: 9.5.2023).

Wordelmann, P. (1993). Die Notwendigkeit von Fremdsprachenunterricht an der Berufsschule. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 22(5), 9–14.

Zurstrassen, B. (2022). Viele Herausforderungen, desolate Lage. Politische Bildung an den berufsbildenden Schulen. *Aus Politik und Zeitgeschichte,* 72(48), 23–28.

Wozu Berufspädagogik im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen? Ein lockerer Diskurs in irritabler Absicht

Manuela Liebig & Marcel Schweder

Abstract

Festschriften und damit auch die darin enthaltenen Beiträge, sehen sich mit der ihnen eigentümlichen Herausforderung konfrontiert, die wissenschaftlichen Leistungen der Person zu referieren, der die Festschrift gewidmet ist – im vorliegenden Fall unseres Kollegen Dieter Grottker[1] –, ohne diese Leistung(en) einfach zu reproduzieren. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, sich einer Frage anzunähern, der sich Dieter Grottker im Rahmen seiner wissenschaftlichen Tätigkeit u. E. immer wieder explizit (vgl. hierzu Grottker 1988; 1990; 1998) und vielfach auch implizit gewidmet hat, nämlich der Bestimmung dessen, was Berufspädagogik ist. Gleichsam müssen wir spezifizieren: Das Ansinnen ist nicht, eine abschließende Antwort zu geben – was ohnehin vor dem Hintergrund der Wissenschaftsbiografien der Autorin und des Autors vermessen wäre –, sondern vielmehr den Diskurs in Erinnerung zu rufen, engzuführen auf den Kontext universitärer Lehrerbildung mit der Absicht, darzulegen, dass in der Gegenstandbestimmung der Berufspädagogik nicht die Lösung, sondern das Problem liegt. Wir relativieren also mit einer uns äußerst passend erscheinenden Aussage Dieter Grottkers: Die folgenden Ausführungen „versteh[en] sich als Darlegung von Standpunkten zu [...] Problemkreisen, eine erschöpfende Antwort ist ohnehin nicht zu erwarten“ (Grottker 1988, S. 4).

Methodischer Schattenriss

Universitäre Lehrerbildung hat ein Problem.[2] Mit Dietrich Dörner (1987, S. 14) gesprochen, besteht nicht nur eine dialektische Barriere, sondern zugleich eine Synthesebarriere, weil weder das Ziel klar beschrieben ist noch die Mittel bekannt sind, um mit Sicherheit aus Studienanfängerinnen und -anfängern professionell agierende Leh-

1 Eine Besonderheit ergibt sich für die Autorin und den Autor des Beitrags aus der Tatsache, dass sie Dieter Grottker sowohl als Dozenten im Rahmen ihres eigenen Studiums als auch als Kollegen kennengelernt haben. Das bemerkenswerte daran, in ausdrücklich positivem Sinne gemeint, ist, dass die Person Dieter Grottker (zur Unterscheidung von Person und Rolle vgl. Fuchs 2011, S. 243) dabei dieselbe geblieben ist. Er ist ein Individuum, das sowohl in Bezug auf die Berufspädagogik als auch über deren Grenzen hinaus breit und tief gebildet und zugleich außergewöhnlich zugänglich ist. Er teilt sein Wissen nicht aus Gründen der Reputation, sondern aus der Idee, das Denken zu ermöglichen und zu teilen.

2 Dies gilt letztlich ebenso für die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung. Da die Festschrift auf die Wirkungsfelder des Jubilars im Wissenschaftssystem referiert, soll im Beitrag eben diese erste Phase der Lehrerbildung betrachtet werden.

rende zu machen. In der Folge entstehen unterschiedliche Fragen, beispielsweise zur Vereinbarkeit von Wissenschafts- und Praxisbezug im Studium, zur Konstitution der Profession "Lehrer:in" oder zum hochschulischen Curriculum. Diese stehen allesamt in einem konditionalen Verhältnis, mit der Folge, dass deren Beantwortung wieder nur zum Anfang führt. Da auch wir diesem Zirkel nicht entkommen können, setzten wir ihn voraus[3], wohlwissend, dass auch anders beobachtet werden könnte.[4] Vor diesem Hintergrund lässt sich nunmehr der Blick fokussieren auf ein für das Lehramt für berufsbildende Schulen spezifisches Element: die Berufspädagogik und die Frage, für welches Problem die Berufspädagogik im Studiengang eigentlich die Lösung ist. Dass diese Frage keineswegs polemischer, sondern grundlegender Natur ist, lässt sich schon daran erkennen, dass sich die Auffassungen darüber, was Berufspädagogik ist, unterscheiden. Wenn Dieter Grottker schreibt, die „Allgemeine Berufspädagogik [versteht sich] vor allem als Wissenschaft vom Gesamtzusammenhang berufspädagogischer Teilprozesse“ (Grottker 1990, S. 82) und Andreas Schelten die Berufspädagogik „als Wissenschaft und Praxis der Berufserziehung“ (Schelten 2000, S. 43, vgl. ebenso 2010, 45 f.) beschreibt, dann scheint dem im ersten Moment nichts Widersprüchliches innezuwohnen. Bei genauerem Hinsehen erkennen wir jedoch eine Differenz, die typisch für Universitäten ist und sich insbesondere in Lehramtsstudiengängen zeigt, nämlich die gleichzeitige Existenz von Wissenschaft und Erziehung/Bildung. Diese möchten wir zum Ausgangspunkt unserer Ausführungen machen, weil sich dahinter vielleicht das Problem verbirgt, für das die Berufspädagogik die Lösung ist.[5]

Wir setzen zudem voraus, dass die Kernaufgabe der akademischen Lehrerbildung darin besteht, das Lehren zu lehren. Das heißt zugleich, dass die Erziehungswissenschaft die Theorie(n) vom Lehren und Lernen nicht nur auf das Arbeitsfeld der Lehrer:innen, sondern zugleich auf sich selbst beziehen muss (vgl. Luhmann & Schorr 1976, S. 248), mit der Schwierigkeit, dieses Lehren lehren nicht ausschließlich als Vermittlung einer pädagogischen Könnerschaft zu verstehen, weil ein universitäres Lehramtsstudium mehr sein muss „als eine bloße Befähigung, Unterricht halten zu können“ (Grottker 1994, S. 76). Es geht folglich auch darum, (Erziehungs-)Wissenschaft zu studieren, weil angenommen werden kann, dass

> „im Medium der Wissenschaft ‚gebildete‘ Personen zu einer anderen Praxis fähig sind als wissenschaftlich ungebildete – nicht, weil sie über andere Wissensbestände und ggf. daraus abgeleitete Handlungstechnologien verfügen, sondern weil sie andere, reflektierte und kompetentere Persönlichkeiten geworden sind. Nicht die aus wissenschaftlichem Wissen abgeleiteten Handlungsregeln stellen sich dann als ‚praxisrelevant‘ dar, sondern die durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen ermöglichten Prozesse

3 Gewissermaßen als gegebenen Horizont ganz im Sinne Gadamers: „Wer keinen Horizont hat, ist ein Mensch, der nicht weit genug sieht und deshalb das ihm Naheliegende überschätzt“ (Gadamer 1960/2010, S. 307).

4 Beispielsweise indem man von Lehrer*aus*bildung spricht und damit mindestens sprachlich auf Beruf statt auf Profession rekurriert, mit der Folge, dass die Lehrerarbeit dann „durch einen (berufsspezifischen) Arbeitsgegenstand und die an ihm zu erbringende (ebenfalls berufsspezifische) Veränderung“ (Eichhorn 2007, S. 17 f.) charakterisierbar sein müsste.

5 Es geht hier keinesfalls darum, Dieter Grottker und Andreas Schelten als Vertreter der Berufspädagogik diametral gegenüberstellen. Uns interessiert vor dem Hintergrund der Überschrift unseres Beitrags der Duktus der Aussagen. Insofern stellen wir nur unsere Interpretationen gegenüber und geben damit dem Artikel überhaupt erst einen Anfang. Was beide wirklich gemeint haben, verbleibt ohnehin in deren Bewusstsein.

> der Persönlichkeitsveränderung [...] durch d[ie] das Denken und Handeln [...] [in der Schulpraxis; Anmerk. d. Verf.] verändert wird." (Scherr 2000, 196 f.)

Wird die Forderung nach wissenschaftlicher Fundierung und praxisbezogenem Lernen im Rahmen des Studiums vorausgesetzt, so hat dies Konsequenzen für die Berufspädagogik als Bestandteil der Lehrerbildung. Es genügt dann nicht allein, dass sich Studierende berufspädagogisches Wissen im Sinne von Handlungswissen aneignen. Vielmehr muss das Ziel sein, die Studierenden dazu zu befähigen, berufspädagogisch zu denken (vgl. Grottker 1991, S. 28). Folgt man diesem von Grottker formulierten Anspruch, schärft sich das hier zu fokussierende Kernproblem, nämlich das zu fassen, was Berufspädagogik im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen leisten kann bzw. soll, um der genannten Prämisse – berufspädagogisches Handeln und Denken ermöglichen – gerecht zu werden.

Grottker zufolge lassen sich (berufspädagogische) Grundprobleme über eine „ausgewogene Untersuchung des **theoretischen Kerns** des Grundproblems, des **historischen Hintergrunds** des betreffenden Grundproblems sowie der **praktischen Relevanz** des Problems im Alltag" (ebd., S. 27; Hervorhebung im Original), wenn nicht lösen, so doch zumindest verstehen. Dies schon deshalb, weil „[d]ie Betrachtung solcher Grundprobleme [...] nicht mit einem ‚Entweder-Oder', sondern mit einem ‚Sowohl-Als-auch'" (ebd.) urteilt. Wir möchten diesen triadischen Ansatz, der keinem strengen Algorithmus folgt (vgl. ebd.), im Weiteren aufgreifen, wobei wir – durchaus in etwas lockerer Interpretation des Ansatzes – uns ausgehend von der historischen Genese über die Theorie hin zur praktischen Relevanz bewegen. Die Begrenzung des Blickes auf die Berufspädagogik als Element des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen führt dabei zwangsläufig zu Einschränkungen respektive einer Zentrierung des Vorgehens. Mit Blick auf den historischen Hintergrund ist darzustellen, wann sich die Berufspädagogik im Lehramtsstudium institutionalisiert hat, hinsichtlich des theoretischen Kerns ist zu eruieren, was die Berufspädagogik als (Wissenschafts-)Disziplin konstituiert und bezüglich der praktischen Relevanz ist aufzuzeigen, welche Funktion die Berufspädagogik in Abgrenzung zu den anderen Studienbestandteilen übernimmt. In der abschließenden Zusammenführung der Perspektiven soll versucht werden, die Frage nach dem „Wozu" von Berufspädagogik im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen zu beantworten.

Vom Werden zum Sein

Die Entstehung der Berufspädagogik, einschließlich der Wirtschaftspädagogik, ist untrennbar an die Akademisierung der Gewerbe- und Handelslehrerausbildung gebunden. „Auf die wissenschaftliche Bühne getretenen [ist die] ‚Berufspädagogik'" (Schütte 2023, S. 5) in den 20er-Jahren des 19. Jahrhunderts, und während sich Kerschensteiner noch über den seiner Ansicht nach unnötigen „Akademikerfimmel" (Kerschensteiner 1929, S. 1, zit. n. Grottker, Pahl & Schramm 1999, S. 13) echauffierte, etablierte sich aufgrund der Veränderungen im Berufsbildungssystem und der später

hieraus resultierenden „institutionellen Verankerung des Professionswissens für Lehrer der beruflichen Schulen“ (Harney 2009, S. 47) die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als akademische Disziplin. Im Übrigen ist zu diesem Zeitpunkt „mit der offiziellen Denomination […] ebenfalls die Arbeits- und Sozialpädagogik angesprochen“ (Schütte 2023, Fn. 1). Gründe dafür, dass sich gerade die Sozialpädagogik über die Jahre aus diesem Korpus gelöst hat und sich bis heute in ihrem Selbstverständnis nicht zugehörig fühlt, können an dieser Stelle nur vermutet werden. Gegebenenfalls ist eine Ursache in der seit den späten 60er-Jahren stattfindenden Hinwendung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Qualifikationsfrage und der damit einhergehenden Abwendung von der Jugendbildung (vgl. ebd., S. 2 f.) zu suchen, vor allem aber in der Fokussierung auf die Facharbeit des kaufmännischen und gewerblich-technischen Bereichs, die durch das Inkrafttreten des BBiG am 1. September 1969 auch gesetzlich fokussiert wurde (vgl. hierzu Herkner 2009). Wenngleich diese Abgrenzungen disziplinhistorisch interessant sind, weil sie zu differenten Selbstbeschreibungen führen, die dann beispielsweise Diskurse zu den Gemeinsamkeiten beruflicher Lehrerbildung erschweren und bisweilen auch verhindern, soll im Weiteren nur der Kern der Genese herausgestellt werden, der letztlich in der bereits benannten Akademisierung der Gewerbe- und Handelslehrerausbildung liegt. Entscheidend ist, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik

> „nicht aus gesellschaftlich oder rein wissenschaftlich eingefordertem Forschungs- und Strategiebedarf heraus konstituierte. Sie war vielmehr die Antwort auf einen plötzlichen Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern für neue, sich segmentär etablierende Einrichtungen der gewerblichen und kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, und zwar seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert.“ (Lisop 2010, S. 3)

Der Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern resultierte wiederum aus den durch die neuen „Kulturen der Arbeitsteilung geprägten Verflechtungsbedingungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem“ (Harney 2009, S. 47). Diese enge Verbindung zu wirtschaftlichen Strukturen lässt sich nicht nur an der Entstehung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ablesen, sondern ebenso an der Genese der beruflichen Fachrichtungen (vgl. Grottker, Pahl & Schramm 1999, S. 13), welche letztlich die hochschulische Lehrerbildung für berufsbildende Schulen auf inhaltlicher und didaktischer Ebene nahezu von Beginn an strukturieren (vgl. hierzu Herkner 2010; Grottker 2010). Der gemeinsame Ursprung verhinderte jedoch nicht, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bis heute nicht mehr als ein „kollegialer Zusammenschluss in Gestalt einer Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (Lisop 2010, S. 4) ist. Ein Blick auf die Referenzsysteme – die kaufmännische und die gewerbliche Arbeitswelt – zeigt, dass sich die Wirtschaftspädagogik „mit den kaufmännischen Berufen auf ein unter Wissensgesichtspunkten homogeneres Feld beziehen [kann] als die Berufspädagogik“ (Harney 2009, S. 47). Dass dies für die Frage des Gegenstands der Berufspädagogik von entscheidender Bedeutung ist, ist offensichtlich, weil sie „das Territorium der Fachdidaktik“ (Harney 2009, S. 47) eben nicht mit besetzen kann – sie muss sich auf eine „übergeordnete Ebene der Gegenstandskonstruktion beziehen“ (Harney 2009,

S. 48). Während die Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, abgesehen von einem zeitlichen Versatz, in einer beinahe parallelen Weise verlief, manifestierte sich das Sein auf gänzlich unterschiedliche Art und Weise.

> „Während die Wirtschaftspädagogik in der Vermittlung der Wirtschaftlichkeit von Organisationen also ein die kaufmännische Arbeitsteilung übergreifendes Objekt hat, hat die Berufspädagogik keinen vergleichbaren Zugriff auf die fachliche Differenzialität der nicht-kaufmännischen Berufe." (Harney 2009, S. 43)

Die Akademisierung der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen hat historisch gesehen das Problem des „Zerfall[s] des Imitatio-Prinzips der Berufserziehung" (Stratmann 1994, S. 40) gelöst. Zugleich hat sie, zumindest für die Berufspädagogik, ein neues Problem geschaffen, nämlich die Frage nach dem Selbstverständnis der Disziplin (vgl. hierzu Reinisch 2009) und damit einhergehend dem disziplinären Verhältnis der Berufspädagogik zu anderen Disziplinen, wie bspw. den Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen.

Grenzziehungen

Zu denken, dass völlig klar wäre, was die Berufspädagogik konstituiert respektive was sie *ist*, weil doch im Begriff selbst die Antwort zu stecken scheint – nämlich eine Pädagogik, die auf Berufe gerichtet ist –, stellt sich bei näher Betrachtung recht schnell als übereilte Annahme heraus. Unternimmt man den gewagten Versuch, das näher zu bestimmen, was Berufspädagogik ist, kommt man nicht umhin, ihren Gegenstandsbereich zu definieren. Allerdings ist „[d]as Problem der Definition von Wissenschaftsgegenständen und der Strukturierung von Wissenschaftsgebieten, insbesondere im Umfeld der Berufsbildung, [...] nicht nur eine rein fachliche oder sachliche Frage einer ‚nüchternen Gegenstandsdiskussion' [...] [, weil das] Gegenstandsproblem [...] immer sozial rückgebunden" (Grottker 1998, S. 31) ist. Hinzu kommt, dass die Berufspädagogik grundsätzlich in zwei ganz unterschiedlichen Formen Gestalt annimmt – als (1) berufspädagogisches Denken $^{\text{Praxis (P)}}$ und damit ein Mittel, welches Ausbilder:innen in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) und Betrieben sowie Lehrkräfte an privaten wie staatlichen Schulen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung *in* der Praxis nutzen[6], und (2) ein berufspädagogisches Denken$^{\text{Theorie (T)}}$, welches Wissenschaftler:innen in Theorie nutzen, um *über* berufsbezogene Bildungsprozesse und aus unterschiedlichen Blickwinkeln (bspw. historisch oder systematisch) zu reflektieren.

6 Eine u. E. spannende Frage wäre, ob die Vermittlungskonzepte und Strategien in universitären Kontexten ebenfalls hierunter gefasst werden können. Immerhin wird in vielen Studienrichtungen für Berufe ausgebildet, was eine Berufspädagogik impliziert. Im Kontext der Ausbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren erscheint gewissermaßen folgerichtig der Begriff der Ingenieurpädagogik, der aber zugleich hin und wieder für die akademische Ausbildung von Berufspädagoginnen und Berufspädagogen, mithin Lehrkräften für berufsbildende Schulen verwendet wird. Dem ließe sich nun wieder entgegnen, dass Lehrer:in kein Beruf, sondern eine Profession ist, was dann wohl – nicht ganz ohne Augenzwinkern – eine Professionspädagogik nach sich ziehen müsste. Festhalten darf man aber wohl, dass die universitäre Berufspädagogik mit Blick auf sich selbst berufsblind ist, weil sie im akademischen Kontext eben keine beruflichen Bildungsprozesse, sondern einen Professionalisierungsprozess ermöglicht (das ist ja gerade die praktische Relevanz im Lehramtsstudium).

Lässt man die vielleicht willkürlich erscheinende Unterscheidung in die beiden Formen berufspädagogischen Denkens[7] zu und versteht diese zugleich gerade *nicht* als Form einer strikten Differenz von Erklärungswissen (Theorie) auf der einen und Handlungswissen (Praxis) auf der anderen Seite[8], gewinnt das Chaos der Gegenstandskonstruktion an Ordnung. Zugleich sind wir geneigt, dem Resümee von Grottker zu folgen, der vor dem Hintergrund der Gegenstandsbestimmung von Berufsfeldwissenschaft und allgemeiner Berufspädagogik zu bedenken gibt, dass „mit einer klassischen Definitionsform keine befriedigende Lösung zu erzielen [ist]. Zumeist wird man zunächst mit ‚Näherungen' und Illustrationen weiterkommen" (Grottker 1998, S. 35).[9]

Mit Blick auf das berufspädagogische Denken^{P} ergibt sich aber zumindest sofort die Frage nach dem Neben- und Ineinander von Disziplinen wie der Betriebspädagogik, Arbeitspädagogik, Berufsschulpädagogik oder der Didaktik des beruflichen Lehrens und Lernens. Nicht anders verhält es sich bezüglich des berufspädagogischen Denkens^{T}. Hier wäre dann über die identischen oder trennenden Gegenstandsfelder der Berufswissenschaft, der Berufsbildungswissenschaft oder der Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen zu diskutieren. Ein Ansatz wäre unter berufspädagogischem Denken^{T} die

> „Berufsbildungstheorie und -geschichte, die Berufsbildungssysteme im nationalen und internationalen Zusammenhängen, Konzepte zur Beruflichkeit sowie zur Aus- und Weiterbildung unter historischen und gesellschaftlichen Bedingungen [...], Entwicklungen beim beruflichen Lernen und Lehren [...] [, sowie] Berufsbildung unter besonderen sozialen und erzieherischen Aspekten" (Herkner 2015, S. 237)

zu verstehen und unter berufspädagogischem Denken^{P} die Grundprinzipien beruflichen Lehrens und Lernens respektive das Wesen der Gestaltung von Berufsbildung(sprozessen). Damit flankiert und stützt die Berufspädagogik zugleich die beruflichen Didaktiken (vgl. ebenso Becker, Spöttl & Windelband 2019, S. 9).

---

7 Willkürlich ist die Unterscheidung u. E. natürlich nicht. Vom Ansatz her folgen wir damit Grottker, der zwei Denktypen unterscheidet: „den wissenschaftlichen, auf Erkenntnisse gerichteten Denktyp [...] sowie das alltägliche Denken praktisch tätiger Berufspädagogen, die tätigkeitsbezogen Sachverhalte [...] in anderer Weise reflektieren als Wissenschaftler" (Grottker 1994, S. 75). Ebenso argumentiert Patry, wenn er Theorien mit Blick auf die schulpraktische Ausbildung unterscheidet in „Theorien, für die der Anspruch erhoben wird, sie in der Praxis anzuwenden (‚Theorien$_1$'), sodann jene Theorien, die den Bezug zwischen Theorien$_1$ und Praxis thematisieren (‚Theorien$_2$')" (Patry 2014, S. 31).

8 Wenn man auf Wissen rekurrieren möchte, dann ggf. eher auf die Differenz von Entscheidungs- und Erklärungswissen, wobei Professionalität Begründungswissen erfordert, d. h. „eine intermediäre zwischen Erklären und Entscheiden korrespondierende dritte Wissensebene [...] [die] das auf der Ebene des Erklärungswissens theoriesprachlich abstrakt ausformulierte wissenschaftliche Regelwissen mit den in der Unterrichtssituation konkret geforderten berufspädagogischen Entscheidungen verbinde[t]" (Kurtz 1999, S. 33). Ähnlich argumentiert Keller-Schneider (2008, S. 43 f.), indem sie in Anlehnung an Shulman (1991) zwischen „Wissen über Praxis" (Erklären) und dem „Wissen aus Praxis" (Handeln) sowie dem „Wissen für Praxis" (Begründen), welches die ersten beiden Formen integriert, unterscheidet. Professionalität zeichnet sich demgemäß „dadurch aus, dass wissenschaftlich generiertes Wissen als universalisiertes Regelwissen mit praktischem Handlungswissen als Deutung einer individuellen Praxis in einer konkreten Situation als individuelle Lösung verknüpft wird" (Keller-Schneider 2008, S. 44). Übertragen auf die Berufspädagogik: Erst die professionelle Verbindung der beiden Formen berufspädagogischen Denkens durch die Berufspädagoginnen und Berufspädagogen selbst führt zum Ziel.

9 Am Rande sei angemerkt, dass Grottker die Frage nach der Gegenstandsbestimmung wie folgt beantwortet: „Berufsfeldwissenschaft [...] muß gar nicht umständlich von allgemeiner Berufspädagogik abgegrenzt werden – sie ist allgemeine Berufspädagogik" (1993, S. 39).

Diese Zweiheit von berufspädagogischem Denken ist natürlich Fluch und Segen zugleich, und zwar sowohl für die Studierenden als auch die Professorinnen und Professoren berufspädagogischer Lehrstühle, weil beide Personenkreise die Perspektiven voneinander getrennt und zugleich als Einheit verinnerlichen bzw. referieren müssen. Hinzu kommt, dass diese Zweiheit, wenn sie denn (für das Lehramtsstudium) überhaupt als notwendig erachtet wird, nicht zwangsläufig als ein Berufsgebiet im Rahmen der Besetzung von berufspädagogischen Lehrstühlen formuliert wird.

> „Auch können aus außerwissenschaftlichen Gründen (z. B. Kapazitätsgründen) traditionell eigentlich getrennte Berufungsgebiete zusammengelegt werdn – dies zieht in der Regel vielfältige Konsequenzen für die wahrgenommene Berufung nach sich. So kommt es, daß [sic] es teils Berufungen für Berufspädagogik sowie Berufungen für Berufsfeldwissenschaft gibt, teils solche Berufungsgebiete auch personell vereinigt sind. Alle derartigen Varianten haben ihre Vor- und Nachteile. Hochspezialisierte Berufungsgebiete mögen sicher sehr leistungsfähig sein, sind aber bei der Bewältigung der breiten Anforderungen in Lehre und Forschung eher hinderlich. Zu breite Berufungsgebiete wiederum deuten auf die Gefahr von Oberflächlichkeit hin, keines der zahlreichen Gebiete kann auch nur annähernd gründlich bearbeitet werden. Mit Sicherheit also ein ‚ewiges' Problem der Wissenschaftspolitik und Wissenschaftsphilosophie." (Grottker 1998, S. 31)

Soweit wir Grottker richtig verstehen, begreift er die Berufspädagogik in erster Linie als Wissenschaftstheorie bzw. „Wissenschaftsdisziplin" (Grottker 1988; 1990, S. 82) über Berufsbildung (berufspädagogisches Denken^{T}). Die Systematik der Berufspädagogik (als historisch gewachsenen theoretischen Gesamtzusammenhang) zu (er)kennen, ist seiner Ansicht nach Voraussetzung für berufspädagogisches Denken^{P}. Mit diesem befasst sich in Abgrenzung zum berufspädagogischen Denken^{T} die Didaktik des beruflichen Lehrens und Lernens bzw. die allgemeine berufliche Didaktik. Wir verstehen diese Auffassung als ein Ergebnis der historischen Entwicklung der beruflichen Lehrerbildung und den im Rahmen der Genese eingerichteten Lehrstühlen am Standort Dresden (vgl. hierzu Grottker 1998; Grottker, Pahl & Schramm 1999). Schelten (2000; 2010) – um die „Gegenüberstellung" zu Beginn des Beitrags aufzugreifen – blickt demgegenüber auf beides. Für ihn ist die Berufspädagogik eine Medaille mit den Seiten Erziehungspraxis (Lehre und Vollzug beruflicher Bildung, d. h. berufspädagogisches Denken^{P}) sowie Erziehungswissenschaft (Erforschung der Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse beruflicher Bildung, d. h. berufspädagogisches Denken^{T}). Mit Blick auf Schelten könnte man mit Kurtz fragen: „[K]ann die Berufspädagogik Wissenschaft und zugleich auch praxisbezogen sein?" (Kurtz 1997, S. 101). Mit Blick auf Grottker wäre die Frage: Wenn Berufspädagogik Wissenschaft ist, wer übernimmt dann die (Lehre über und Vollzug von) Praxis? Für die Disziplin selbst dürften die Antworten und damit die disziplinäre Gegenstandsbestimmung/-abgrenzung nicht allzu relevant sein, für die inhaltliche Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge für berufsbildende Schulen allerdings sehr wohl, weil damit letztlich auf unterschiedliche Vorstellungen über das Wissensportfolio professioneller Lehrender rekurriert wird.

Bedeutungsgehalt

Die Berufspädagogik ist heute als Haupt-, Neben- oder Wahlfach sowie in sehr unterschiedlichem Umfang in vielen Studiengängen verankert. Seit 2009 findet sie sich zudem in der nicht-akademischen Weiterbildung zur Geprüften Berufspädagogin bzw. zum Geprüften Berufspädagogen (IHK) wieder (vgl. Herkner 2015, S. 237). An dieser Stelle konzentrieren wir uns jedoch auf die praktische Relevanz der Berufspädagogik im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen, was das letzte der drei Grundprobleme darstellt.

Interessant ist, dass bezüglich der Berufspädagogik, obwohl sie ein obligatorischer Bestandteil beruflicher Lehramtsstudiengänge ist, in den einschlägigen Handreichungen der KMK (2018, 2019a, 2019b), abgesehen vom Hinweis, dass das Studium „Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufs- oder Wirtschafts-pädagogik [sic]" (KMK 2018, S. 3) umfasst, weder vertiefende inhaltliche noch strukturelle Hinweise gegeben werden. Nun ließe sich entgegensetzen, dass im Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. DGFE 2014, S. 11) die Inhaltsbereiche klar benannt sind, nämlich:

- Theorien, Organisation, Strukturen beruflicher Bildung
- Berufliches Lehren, Lernen, Entwickeln
- Berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder
- Professionalisierung
- Forschungsmethoden.

Allerdings sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede und damit die Bezüge zu den beruflichen Fachrichtungen sowie deren Didaktiken nicht ohne Weiteres herauszulesen (vgl. Becker, Spöttl & Windelband 2019, S. 8). Zudem wird von einem Umfang von 75 LP ausgegangen, der im Rahmen der lehramtsbezogenen Curricula wohl nicht annäherungsweise erreicht wird. Spiegelt man dies vor dem Hintergrund der flankierenden bzw. unterstützenden Funktion von Berufspädagogik für die beruflichen Fachrichtungen und ihre Didaktiken, wird sehr schnell deutlich, dass dieser Anspruch wohl nicht ohne Abstriche erfüllt werden kann. Insofern müssen die Standorte respektive die Lehrstuhlinhaber:innen und deren Mitarbeiter:innen in Anlehnung an das Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. DGFE 2014) Schwerpunkte setzen. Ob diese dann genügen, damit sich in den Köpfen der Studierenden ein schlüssiges Gesamtbild ergibt, können wir nicht bewerten. Noch viel entscheidender ist, dass sich die praktische Relevanz der Berufspädagogik im Studium ja gerade nicht allein darin erfüllt, für das Unterrichten zu befähigen, sondern darin, das Allgemeine und Systematisierende beruflicher Bildung(sprozesse) in Relation zur historischen Genese zu erkennen.

> „[So] sind die Zielstellungen der Berufspädagogik eher vergleichend in Bezug zur Geschichte oder zur Entwicklung der Berufsbildung, zum Vergleich zwischen unterschiedlichen Berufsbildungssystemen, zu Entwicklungen des beruflichen Lernens (formales und informales Lernen), den unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Qualität der be-

> ruflichen Bildung oder zu übergreifenden Gestaltungsanforderungen der Berufsbildung hin ausgerichtet." (Becker, Spöttl & Windelband 2019, S. 7)

Fest steht, dass sich die Qualität des Studiums über das disziplinäre Verhältnis von Berufspädagogik, beruflichen Fachrichtungen und den Didaktiken bestimmen lässt. Die Schwierigkeit besteht eher in der Ausgestaltung dieses Verhältnisses.

Syllabus

Grottker, Pahl und Schramm (1999, S. 17) haben es treffend formuliert: „Ein Resümee zu ziehen, bedeutet immer eine Gefahr fragwürdiger Verallgemeinerung und Verkürzung". Dennoch möchten wir versuchen, aus dem Verfassten eine Einsicht abzuleiten. Dabei geht es nicht darum, dem Jubilar das Wort zu reden, gewissermaßen in Anbiederung der wissenschaftlichen Leistungen, sondern darum, die im Titel gestellte Frage nach dem „Wozu" von Berufspädagogik zu beantworten. Eine Beantwortung aus der Berufspädagogik heraus erscheint dabei wenig zielführend, weil dann vom Selbstverständnis her auf die Frage hin referiert werden müsste, wohl mit dem Ergebnis festzustellen, dass es *das* Selbstverständnis nicht gibt, sondern eher ein „Sammelbecken tradierter Perspektiven" (Grottker 2023). Im Anschluss an die von Grottker (1998) verwendete Metapher des Feldarbeiters würde nämlich eben dieser selbst (!) bestimmen, was auf dem Feld angebaut wird und wo dessen Grenzen liegen. Gefragt haben wir jedoch nicht aus Sicht der Berufspädagogik, sondern aus Sicht ihrer Umwelt. Von diesem Standpunkt aus wird das Feld funktionalisiert, Anbau und Grenzen sind demnach fremdbestimmt. Dass „Fremdverständnis und Selbstverständnis gerade bei dem so vielschichtigen Problem wie der beruflichen Bildung und ihrer Verankerung in ‚Pädagogiken' beträchtlich weit auseinander liegen können" (Grottker 1998, S. 33), begründet sich in der Natur der Beobachtung, respektive des Beobachterstandpunkts. In Reflexion der Diskurse *in* der und *über* die Berufspädagogik zeichnet sich u. E. ab, dass die Berufspädagogik weder in der Innenansicht noch in der Außenansicht als Zustand betrachtet werden kann (und zukünftig werden wird). Sie ist vielmehr eine fluide Bezeichnung für die wissenschaftliche Disziplin[10], welche auf die „Produktion und Reproduktion von Arbeitsvermögen" (Schütte 2023, S. 2, vgl. ebenso Grottker 1988, S. 3 f.) rekurriert. Fluide deshalb, weil sie die Veränderungen der Arbeitswelt, und zwar der akademischen wie der nicht-akademischen, nicht nur zur Kenntnis nehmen, sondern fortlaufend kritisch und vor allem theoriebezogen reflektieren sowie Antworten auf die entstehenden Fragen finden muss. Dass das eine Spiegelung am Historischen immer mit einschließt, ist selbstverständlich. Im Kontext des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen muss die Berufspädagogik ein auf die „Beruflichkeit der Arbeit" (Grottker 1998, S. 37) und die Berufsbezogenheit der Bildung bezogenes Wissenssystem be-

10 Mit Luhmann (2000, S. 260 ff.; vgl. auch Kühl 2011) könnte Berufspädagogik auch als ein Zweckprogramm bezeichnet werden und zwar deshalb, weil sich mit ihr zukunftsbezogene, berufspädagogische Entscheidungen in den Organisationen (Betriebe, Schulen, Überbetriebliche Bildungsstätten, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen) sowie für die unterrichtsförmigen Interaktionen treffen lassen.

reitstellen, das das berufspädagogische Denken gleichermaßen theoretisch fundiert, wie es die Praxis strukturiert.

Im Rückblick auf 75 Jahre Berufsschullehrerausbildung in Dresden stellen Grottker, Pahl und Schramm (1999, S. 12) heraus, dass die „Berufspädagogik in der langjährigen Dresdner Auffassung [...] sich nicht schlechthin als an die Tradition von Lehramtsstudiengänge gebundene Disziplin" versteht. Vielleicht ist genau das die Lösung des von uns aufgeworfenen berufspädagogischen Grundproblems des „Wozu" von Berufspädagogik im Lehramtsstudium.

Es ist selbstverständlich, dass die Berufspädagogik die „wesentliche[n] und notwendige[n] Zusammenhänge zwischen Aneignung und Beruf" (Grottker 1988, S. 3) untersucht *und* diese in Relation zur Gestaltung und Umsetzung berufspädagogischer Lehr-Lern-Prozesse setzt. Entscheidend ist, dass sich ihr Aufgabenbereich nicht nur auf Letzteres beschränkt, da die Berufspädagogik ansonsten nicht von einer Didaktik des beruflichen Lehrens und Lernens/allgemeiner beruflicher Didaktik zu unterscheiden wäre.[11] Das heißt, die Kernaufgabe der Berufspädagogik besteht in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen in der wissenschaftlich fundierten Synthese der Relation von Aneignung und Beruf, und zwar indem sie das Systematische und Historische beruflicher Bildung herausarbeitet, d. h. Ordnungsprinzipien offeriert, die die differenten Funktionen von Beruf und Erziehung/Bildung in einen Zusammenhang bringen. Dass dies die Bereitstellung geeigneter Theorien einschließt, ist sicherlich konsensfähig. Ob, wie sich Grottker (vgl. ebd., S. 10) mit Blick auf die Forschung bereits vor 35 Jahren gefragt hat, die Entwicklung und Umsetzung einer berufspädagogischen Methodologie ebenfalls zum Portfolio der Berufspädagogik gehört oder sie sich letztlich dem forschungsmethodischen Repertoire der Sozial- respektive Erziehungswissenschaft(en) bedienen kann, muss aus Platzgründen an dieser Stelle offenbleiben.

In Reflexion des hier referierten Diskurses bleibt zusammenfassend festzustellen, dass die besondere Leistungsfähigkeit der Berufspädagogik als Wissenschaft „vom Gesamtzusammenhang beruflicher Bildungsformen, ihrer Kategorien und Theorien" (Grottker 2023) darin besteht, die Bedeutung und Notwendigkeit einer universitären Lehrerbildung für berufsbildende Schulen entlang der Differenz von Beruf und Erziehung/Bildung begründen zu können, indem sie die Entwicklungslinien und Begründungszusammenhänge der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen als Aneignungsgegenstand in die berufspädagogischen Lehrveranstaltungen des Lehramts für berufsbildende Schulen wiedereinführt – Berufspädagogik löst mithin das Problem, dass das Einzelne und Unsystematische zu verallgemeinern, zu systematisieren und für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrer:innen verfügbar zu machen ist.

11 Berufspädagogik als Disziplin existiert heute natürlich auch losgelöst von Studiengängen des Lehramts für berufsbildende Schulen. Weil sie aber immer noch Berufs*pädagogik* ist, kann sie zugleich nicht losgelöst vom beruflichen Lehren und Lernen gedacht werden.

Literaturverzeichnis

Becker, M., Spöttl, G. & Windelband, L. (2019). Berufliche Fachdidaktiken/Berufsdidaktik im Spannungsfeld der Berufspädagogik und der gewerblich-technischen Fachrichtungen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 37, 1–21. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe37/becker_etal_bwpat37.pdf (Zugriff am: 21.10.2023).

DGFE (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am: 22.10.2023).

Dörner, D. (1987). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

Eichhorn, S. (2007). *Facharbeit als Innovationsfaktor dargestellt am Beispiel chemiebezogener Laborarbeit im werkstoffbezogenen Forschungssektor*. Dissertation. Dresden: TUDpress.

Fuchs, P. (2011). Inklusionssysteme. Vorbereitende Überlegungen zu einer Ethik der Amicalität. In M. Dederich & M. W. Schnell (Hg.), *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik*, 241–256. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839415498.241.

Gadamer, H.-G. (1960/2010). *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Grottker, D. (1988). *Aneignung und Beruf – Zur Entstehung und Entwicklung berufspädagogischen Denkens – Beiträge zur Ausarbeitung einer Allgemeinen Berufspädagogik als Wissenschaftsdisziplin*. Dissertation. Dresden: TU Dresden.

Grottker, D. (1990). Aneignung und Beruf – Zur Entstehung und Entwicklung berufspädagogischen Denkens – Beiträge zur Ausarbeitung einer Allgemeinen Berufspädagogik als Wissenschaftsdisziplin. *Forschung Berufsbildung,* 24(2), 82–88.

Grottker, D. (1991). *Historische und systematische Berufspädagogik. 3. Lehrbrief. Einführung in die systematische Berufspädagogik*. TU Dresden. Institut für Grundlagen der Berufspädagogik.

Grottker, D. (1994). Zur Problematik des Systematischen in der Berufspädagogik – Systematikanspruch zwischen Vision und Wirklichkeit. In H. Hortsch & F. Wehrmeister (Hg.), *Paradigmen und Versionen der berufspädagogischen Lehre in Dresden. Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik, Band 5*. Dresden: Institut für Berufspädagogik.

Grottker, D. (1998). Berufsfelder – Wissenschaftsfelder – Spannungsfelder. Probleme der Gegenstands- und Methodenbestimmung von Berufsfeldwissenschaft und Berufspädagogik. In J.-P. Pahl & F. Rauner (Hg.), *Betrifft: Berufsfeldwissenschaften. Beiträge zur Forschung und Lehre in den gewerblich-technischen Fachrichtungen*, 31–49. Bremen: Donat.

Grottker, D. (2010). Fach und Fach-Richtung? Versuch einer Rekonstruktionsgeschichte der Beruflichen Fachrichtungen. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen,* 15–35. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Grottker, D. (2023). Zur Geschichte der Dresdner Berufspädagogik. *Vortrag im Rahmen des Forschungsforums 100 Jahre Berufspädagogik in Dresden. 14.11.2023, Dresden*.

Grottker, D., Pahl, J.-P. & Schramm, B. (1999). Berufsschullehrerausbildung in Dresden – 75 Jahre im Rückblick. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden*, 48(3), 12–17.

Harney, K. (2009). Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In I. Lisop & A. Schlüter (Hg.), *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 37–63. Frankfurt a. M.: GAFB.

Herkner, V. (2009). *Öffentliche Aufgabe „Berufsbildung" – Zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes vor 40 Jahren: Ein Gesetz wird vierzig*. Bundesinstitut für Berufsbildung. https://doi.org/10.3278/6004020w035.

Herkner, V. (2010). Berufspädagogische Wurzeln und Entwicklungen der Beruflichen Fachrichtungen. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen*, 35–56. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6004020w035.

Herkner, V. (2015). Berufspädagogik. In J.-P. Pahl (Hg.), *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche*, 236–238. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Dissertation. Zürich: Universität Zürich.

KMK – Kultusministerkonferenz (2018). *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 13.09.2018.

KMK – Kultusministerkonferenz (2019a). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019.

KMK – Kultusministerkonferenz (2019b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.

Kurtz, T. (1997). *Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers*. Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85104-8.

Kurtz, T. (1999). Vom Wissen zum Können in Handlungsfeldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In A. Schelten, P. Sloane & G. Straka (Hg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998*. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09368-8_2.

Kurtz, T. (2001). Form, strukturelle Kopplung und Gesellschaft. Systemtheoretische Anmerkungen zu einer Soziologie des Berufs. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(2), 135–156. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0204.

Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93185-2.

Lisop, I. (2010). Zum Stellenwert der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–15.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1976). Ausbildung für Professionen – Überlegungen zum Curriculum für Lehrerausbildung. In H. D. Haller & D. Lenzen (Hg.), *Lehrjahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion?*, 247–277. Stuttgart: Klett.

Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97093-0.

Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*, 29–44. Münster: Waxmann.

Reinisch, H. (2009). Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 16, 1–20. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/content/uploads/media/reinisch_bwpat16.pdf (Zugriff am: 22.10.2023).

Schelten, A. (2000). *Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache: eine Auswahl*. Stuttgart: Franz Steiner.

Schelten, A. (2010). *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart: Franz Steiner.

Scherr, A. (2000). Wissensaneignung als Bildungsprozeß? Überlegungen zur Funktion pädagogischer Studiengänge und zur Rekonstruktion (sozial)pädagogischer Wissensformen. In B. Dewe & T. Kurtz (Hg.), *Reflexionsbedarf und Forschungsperspektiven moderner Pädagogik*, 187–202. Opladen: Leske+Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99925-2_9.

Schütte, Friedhelm (2023). Reproduktion von Arbeitsvermögen. Zur Theorie-, Rezeptions- und Disziplingeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Teil I). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 187–202. https://doi.org/10.3262/EEO12230475.

Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hg.), *Unterrichten als Beruf*, 145–160. Köln, Wien: Böhlau.

Stratmann, K. (1994). Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung. *Die berufsbildende Schule,* 46(2), 40–51.

Abschnitt 4: Einblicke in historisch-vergleichende Analysen

The „V word“, the „T word“ and the „A word“ – ein komparativer und historischer Blick auf das Wertigkeitsproblem beruflicher Bildung

Thomas Deissinger

Abstract

Auch für Deutschland kann konstatiert werden, dass die „Gleichwertigkeit“ beruflicher und allgemeiner Bildung nach wie vor durch die sog. „meritokratische Logik“ gehemmt wird und – so in Anlehnung an einen Artikel von Dieter Grottker – von „Gleichwertigkeit im Reich der Ungleichheit“ (Grottker 2022) gesprochen werden kann. Dennoch ist durch das duale Ausbildungssystem eine gewisse Abschwächung diesbezüglicher Differenzwahrnehmungen zu konstatieren. Dies gilt jedoch für England und Frankreich viel weniger. Es kann hier sogar von Zuordnungsmöglichkeiten jenseits der klassischen Teilsysteme von Bildung gesprochen werden, die über den angelsächsischen Begriff der „academic-vocational binary“ hinausweisen und damit den Fokus auf noch differenziertere Grenzziehungen und deren Problemhaltigkeit lenken. In diesem Beitrag thematisieren wir zunächst die „meritokratische Logik“, die nach wie vor dem Wertigkeitsproblem hinsichtlich der Berufsbildung ihren Stempel aufdrückt. Anschließend sollen die mit Wertigkeitszuschreibungen einhergehenden strukturellen und qualifikationsseitigen Besonderheiten in den beiden Berufsbildungssystemen erörtert werden, wobei die Rekonstruktion der o. g. Grenzlinien im Falle Englands zudem historisch vertiefend erfolgt.

1 Problemstellung

Wenn mit „Gegenwartsbedeutsamkeit“ (Zabeck 2013, S. 19 ff.; Deißinger 2022c) von einem zentralen methodologischen Anker für sowohl auslandspädagogische als auch systematisch-komparative Studien gesprochen wird, dann bedeutet dies, dass die berufspädagogisch relevante Gegenwart und die mit ihr verbundenen Problemlagen, was Traditionsparameter, Strukturgegebenheiten, aber auch Modernisierungsentwicklungen im Berufsbildungssystem angeht, ohne einen historisch-rekonstruktiven Blick zurück nicht verstanden werden können (vgl. Deißinger 2022c). Eine besondere Bedeutung kommt hierbei dem Wertigkeitsproblem mit Blick auf die berufliche Bildung zu – auch als „standing of VET“ (Vocational Education and Training) benannt (vgl. Billett 2020; Deißinger 2022b). Berufsbildungssysteme sind durch kulturelle Einbettungen, die durch Wirtschaft, Gesellschaft, mentale Prägungen, ideengeschichtliche Entwick-

lungen und pädagogische Überzeugungen gleichermaßen determiniert sind, unverwechselbare Entitäten, auch wenn teilweise von Ähnlichkeiten gesprochen werden kann – so im Falle Deutschlands und der Schweiz oder Englands und Australiens (vgl. Georg 1997; Deißinger & Gonon 2021; Deißinger 2013). Sie sind keinesfalls (nur) Konstruktionen politisch-administrativer Entscheidungen und bedürfen deshalb des Blicks in die Vergangenheit, um sie wirklich verstehen zu können.

Wenn man versucht, so z. B. mit Blick auf die Lehre (*apprenticeship*) oder auch den Bereich der sog. „Technical Education" in England (vgl. Kap. 4 sowie Deißinger 1992, S. 341 ff.), „historisch Einmaliges aus seiner scheinbaren Isolierung befreit und […] in Verstehens- und Wirkungszusammenhänge" (Zabeck 2013, S. 19 f.) zu bringen (vgl. Pätzold & Wahle 2005, S. 198; Gonon 2020, S. 38), dann hat dies entscheidend mit der Wertigkeitsperspektive gegenüber der beruflichen Bildung zu tun, die sowohl ideen- als auch sozialgeschichtliche Facetten aufweist. Berufsbildungssystemen kann eine „Selbstbezüglichkeit" im Sinne einer spezifischen „Eigenlogik" (Georg 1997) attestiert werden. Dies trifft auf Deutschland ebenso zu – man denke an das korporatistische Fundament kollektiver Steuerung im dualen System (vgl. Deißinger 2021; Busemeyer & Schlicht-Schmälzle 2014) –, durchaus aber auch auf den angelsächsischen oder romanischen Kulturraum. In den letztgenannten Fällen haben wir es mit dem Verschwinden der außerhalb des Staatlichen liegenden ordnungspolitischen, d. h. makrostrukturellen Grundverfassung beruflicher Bildung zu tun. Auch mit Blick auf die didaktischen Leitbilder und Lernkulturen folgen Frankreich und England anderen historischen und kulturellen Prägungen als Deutschland (vgl. Harris & Deißinger 2003; Deißinger 1998; 2021). Vor allem manifestiert sich in jeder Strukturlogik jeweils auch das politische und soziale Umfeld, in dem sich berufliche Bildung vollzieht: „Different types of countries have different types of transition systems that reflect the nature of their social and political institutions, economy and labour market" (Wheelahan 2016, S. 465).

Wenn wir von „Wertigkeit" im Duktus des Titels dieses Beitrags sprechen, meinen wir das Verhältnis zwischen beruflicher, technisch orientierter und allgemein-akademischer Bildung. Dass die unterschiedlichen Wahrnehmungen von allgemeiner und beruflicher Bildung zu den Kernthemen der Berufsbildungstheorie, aber auch der Berufsbildungspolitik und der historischen Berufsbildungsforschung gehören, liegt auf der Hand (vgl. Backes-Haase 2001). Einzelne Autoren der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. Berufsbildungsforschung sprechen hier von einer „Dichotomie", einem „kontradiktorischen Gegensatz" (Zabeck 1974, S. 46), oder gar von einem „deutschen Bildungs-Schisma" mit „institutioneller Segmentierung" (Baethge 2006, S. 16). Diese Begriffe lassen sich im Falle Deutschlands vor allem mit dem Entstehen der die Individualität des Menschen verabsolutierenden Humboldtschen Bildungstheorie im frühen 19. Jahrhundert assoziieren (vgl. Zabeck 2013, S. 219 ff.; Büchter 2020, S. 220; Blankertz 1982, S. 119). Diese ließ es nicht zu, „die Qualifizierung für Funktionen in dem beruflich organisierten Beschäftigungswesen in die Bildungsidee" einzubeziehen und „die institutionalisierte Berufserziehung dem Bildungswesen zuzurechnen" (Büchter 2020, S. 226). Dennoch zeigt gerade die Klassische Berufsbildungstheorie,

dass sich mit neuartigen pädagogischen Konzepten um 1900 strukturelle Entwicklungen anstoßen ließen, die in diesem konkreten Fall bis heute nachwirken – in Gestalt der Teilzeitberufsschule – und die die o. g. Dichotomie in Deutschland relativ zu anderen Ländern als vergleichsweise weniger ausgeprägt erscheinen lassen (vgl. Deißinger 2011; Gonon 2011; Winch 2006). Dennoch kann auch für Deutschland konstatiert werden, so Büchter, dass die „Gleichwertigkeit" beruflicher und allgemeiner Bildung nach wie vor durch „Monopolisierungsstrategien" der allgemein-akademischen Bildung blockiert wird, welche sich auf „institutionelle und administrative Hürden" und „symbolische Ordnungen, die den höheren Wert allgemeiner Bildung an Gymnasien und Universitäten immer wieder sozial konstituieren" (Büchter 2020, S. 229), stützen. Man könnte in diesem Zusammenhang – in Anlehnung an einen aktuellen Beitrag von Dieter Grottker (2022) – angesichts der zahlreichen Ansätze und Versuche in der jüngeren deutschen Bildungsgeschichte, „Gleichwertigkeit" zwischen den Bildungsteilbereichen auf den Weg zu bringen, auch für Deutschland nach wie vor von einer (avisierten) „Gleichwertigkeit im Reich der Ungleichheit" (ebd.) sprechen. Noch stärker sichtbar werden die mit Ungleichheit einhergehenden Ambivalenzen beim Blick auf andere Berufsbildungssysteme. Wenn nämlich im Titel des vorliegenden Beitrags von „V word" (für „vocational"), „T word" (für „technical") und „A word" (für „academic") gesprochen wird, eröffnen sich Zuordnungsmöglichkeiten jenseits der klassischen Teilsysteme von Bildung, welche über den angelsächsischen Begriff der „academic-vocational binary" (Davey & Fuller 2013) hinausgehen und damit den Fokus auf noch differenziertere Grenzziehungen und deren Problemhaltigkeit lenken. Zunächst betrachten wir jedoch die sog. „meritokratische" Logik, die nach wie vor dem Wertigkeitsproblem hinsichtlich der Berufsbildung ihren Stempel aufdrückt. Hierbei geht es uns um ihre Rolle bei der Rekonstruktion der o. g. Grenzlinien mit Blick auf Frankreich und – zudem historisch vertiefend – England.

2 Geteilte Strukturen und Wertigkeiten im Bildungsbereich – das Phänomen der „meritokratischen Logik"

Die Erkenntnis, dass die mit der Gleichwertigkeitsfrage verknüpfte Wertigkeitsfrage beruflicher Bildung nicht nur bildungstheoretische (vgl. Reichenbach 2021), sondern natürlich auch bildungspolitische sowie bildungshistorische und damit realgeschichtliche Hintergründe hat, führt uns zu dem, was aktuell mit dem Phänomen der Akademisierung, oder gar polemisch mit dem Begriff „Akademisierungswahn" assoziiert wird (vgl. Nida-Rümelin 2014). Damit ist der in den letzten Jahren auch in Deutschland gewachsene Zuspruch zum höheren allgemeinbildenden Schulwesen und den Universitäten gemeint (vgl. Wolter & Kerst 2015). Die darauf bezogene Aussage Büchters, dies sei (auch) das „Ergebnis von historisch-kontinuierlichen Abschottungen und Privilegierungen höherer allgemeiner Bildung, die gerade deshalb nach wie vor weitaus attraktiver ist als die berufliche Bildung" (Büchter 2017, S. 29), eröffnet einen wesentlichen Aspekt unserer Betrachtung, nämlich den der sog. „meritokratischen Logik" (Young 1961), welche nach allem, was wir über ausländische Bildungs- und Berufsbil-

dungssysteme wissen (vgl. Braun 2022), dort zumeist stärker und sichtbarer ausgeprägt ist als in Deutschland mit seinem vergleichsweise resilienten dualen Ausbildungssystem (vgl. Deißinger 2022b). Unter „Meritokratie" bzw. „meritokratischer Logik" versteht man in der Rezeption durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik die perzipierte oder tatsächliche Abhängigkeit der schulischen und/oder beruflichen Positionierung von Individuen von (zumeist im Schul- oder Hochschulsystem) erworbenen formalen Berechtigungen, die auf dem Leistungsprinzip basieren (vgl. Frommberger 2009, S. 2). Das Selektionskriterium für erfolgreiche Bildungs- und Berufswege verlagert sich auf die vor allem intellektuell unter Beweis gestellte individuelle Leistung. So versteht Hoffer „meritocracy" wie folgt (Hoffer 2002, S. 435; vgl. auch Goldthorpe 1996, S. 255 f.; Solga 2013, S. 22 f.):

> „The term meritocracy is usually understood to mean that individuals are selected for educational opportunities and jobs on the basis of demonstrated performance or ostensible predictors thereof. The most widely used meritocratic selection criteria are educational degrees or certificates and examination results."

Braun kennzeichnet in ihrer Studie zum Zusammenhang von Meritokratie und beruflicher Bildung den Begriff der Meritokratie idealtypisch (vgl. Braun 2022; 2023), indem sie u. a. davon ausgeht, dass sich Meritokratie gesellschaftlich gesehen innerhalb eines Spannungsfeldes zwischen Förderung von Chancengleichheit und Elitenbildung durch Selektion etabliert und abbildet (vgl. ebd., S. 198). Dieses Konzept von Meritokratie rekurriert ursprünglich (vgl. Young 1961) auf den Leistungsgedanken allein, jedoch nicht auf das, was Meritokratie in „typisch meritokratisch" orientierten Bildungssystemen gesellschaftlich und mental bewirkt bzw. wie sie als „Katalysator" für bestimmte Formen der Bildung fungiert (vgl. Braun 2023). In einem engeren Sinne bezieht sich die Definition der Meritokratie nämlich auf bestimmte Formen von Zertifikaten, zugrunde liegende Bildungswege und Bildungsinhalte sowie damit assoziierte kulturell-gesellschaftliche Bewertungen. In Meritokratien werden gesellschaftliche Funktionen sowie gesellschaftlicher Status nach bestimmten Leistungen verteilt, welche in der Regel im allgemeinen Bildungssystem festgestellt und zertifiziert werden (vgl. Becker & Hadjar 2017, S. 33). Hierbei korreliert diese Wertsetzung sowohl mit dem Bildungsgang als solchem als auch mit dem damit i. d. R. in Aussicht gestellten höheren sozialen und ökonomischen Status im Beschäftigungssystem (vgl. Braun 2022, S. 13 ff.). Somit führt Meritokratie in der Realität zumeist dazu, dass sie segmentierend wirkt und dazu beiträgt, berufliche Bildung als nicht vollwertige Bildungsoption für Leistungsschwache und Geringqualifizierte abzustempeln (vgl. z. B. zu Kanada Lehmann, Taylor & Wright 2014). Die Bildung der Elite übernehmen Bildungseinrichtungen bzw. -gänge mit anspruchsvollen Eingangsprüfungen und die Hochschulen. Somit wird unterstellt, dass nur Abschlüsse aus dem allgemeinbildenden bzw. akademischen Bereich des Bildungssystems wertvolle Lebens- und Karriereperspektiven ebnen und diejenigen, die sich – wie die berufliche Bildung – dieser „Verallgemeinerungslogik" des Wissens- und Kompetenzerwerbs aufgrund ihrer andersartigen gesellschaftlichen und ökonomischen Funktionalität mehr oder weniger verschließen, einen minderwertigen Status bzw. Rang in der jeweiligen nationalen Bildungshierarchie zugewiesen

bekommen: „The most common definition of meritocracy conceptualizes merit in terms of tested competency or ability, and most likely as measured by IQ or standardized achievement results“ (Hoffer 2002, S. 436).

Somit kann Meritokratie im engeren Sinne in Verbindung mit hierarchischen Klassifizierungen von Bildungsabschlüssen und einer damit einhergehenden Verdrängung „fachspezifischer Qualifizierung“ verstanden werden. Georg und Sattel beziehen sich hierauf, wenn sie „Organisationsstrukturen von Bildung und Berufsbildung, die Übergangsmuster zwischen Schule, Berufsausbildung und Beschäftigung, das Ausmaß der Formalisierung, Standardisierung und Spezialisierung von Ausbildungs- und Arbeitsorganisation“ (Georg & Sattel 2006, S. 126) mit Normen und Regeln begründen, welche allgemeine gesellschaftliche Anerkennung genießen. Diese Anerkennung kann jedoch landestypisch bedingte Valenzen aufweisen, weshalb wir im Folgenden vor allem auf Länder schauen, die von einer starken Akademisierungskultur geprägt sind und in denen die Berufsbildung höchstens an zweiter Stelle in der Bildungshierarchie angesiedelt ist.

Auch Deutschland ist – trotz der relativ hohen gesellschaftlichen Wertschätzung der Berufsbildung, vor allem jener im dualen System, und der starken Verankerung des Berufsprinzips als wichtiges Regulierungsmedium auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Deißinger 1998; 2021) – nicht frei von meritokratisch induzierten Entwicklungen. Wie bereits oben erwähnt, hat die neuhumanistische Bildungstheorie eine zentrale Rolle bei der Verweisung der beruflichen Bildung auf den Status des „nur Nützlichen“ bzw. „Unreinen“ (Humboldt 1964; Blankertz 1982, S. 119) gespielt, obwohl sich in der deutschen Ideengeschichte – so bspw. bei Pestalozzi und Goethe – auch differente Wertschätzungen des Beruflichen finden lassen, die bereits seine Deutung als Bildungswert in der klassischen deutschen Berufsbildungstheorie am Beginn des 20. Jahrhunderts erahnen lassen (vgl. Zabeck 2013, S. 229 ff.; Gonon 2011). Vor diesem Hintergrund hat historisch gesehen das formale Prinzip der Meritokratie dort bereits eine spezifische inhaltliche Färbung erfahren, wo sich die „neuen Eliten“ mit der Bildung als Statusmerkmal vor allem im 19. Jahrhundert dem Diktum der „allgemeinen“, d. h. „zweckfreien“ Bildung verschrieben und damit die „Absonderung der Spezialbildung von der allgemeinen Menschenbildung“ (Büchter 2020, S. 220; vgl. auch Herrlitz 1982), wie sie Humboldt vorgeschlagen hatte, besiegelt wurde.

In der modernen Entwicklung kam es vor diesem Hintergrund zu zwei Abwandlungen der allgemeinen Implikationen des klassischen meritokratischen Prinzips:

- Zum Ersten rückte seine Formalisierung durch Prüfungen in den Vordergrund, die intellektuelle Leistungen zum Gegenstand haben, und die Entstehung einer diesbezüglichen sozialen Dimension, die die Verselbstständigung dieser Formalisierung gegenüber der Verwertbarkeit der Bildungsinhalte markiert.
- Zum Zweiten steht Meritokratie heute vor allem für eine auf generalistischen „merits“ beruhende Selektionswirkung in der Gesellschaft. Da Hochschulen traditionell eher für die „Verallgemeinerung“ von Bildung stehen, hat dies Implikationen für jene Bildungswege zur Folge, die „nach oben“ nicht unmittelbar anschlussfähig sind.

Wir wollen im Folgenden nun den Blick auf die Realität der strukturellen Verfasstheit von Meritokratie und der darin inkorporierten Wertigkeit für die berufliche Bildung richten. Frankreich und England verkörpern Systemstrukturen, in denen das Problem des „standing“ der beruflichen Bildung (vgl. Billett 2020) in unterschiedlicher, wenn auch durchaus in ähnlicher Weise sichtbar gemacht werden kann. Im Falle von England werden wir zudem im Rahmen eines historischen Exkurses ins 19. Jahrhundert Entwicklungslinien skizzieren, die im Konzept der sog. „T Levels“ in ihrer Gegenwartsbedeutsamkeit in einem modernen Gewand sichtbar werden.

3 Strukturen der „zweifachen Dichotomie“ am Beispiel Frankreichs und Englands

3.1 Beispiel Frankreich: die Dreifach-Differenzierung der gymnasialen Bildungswege

Frankreich verfügt über ein primär schulbasiertes Berufsbildungssystem mit stark zentralistisch-bürokratischen Strukturen, einer starken politisch-rechtlichen Steuerung und der Einbindung des beruflichen Bildungsweges in das gymnasiale System, was Greinert dazu veranlasst, die französische Berufsbildung dem „bürokratischen Regelungsmuster“ (Greinert 1995; vgl. auch Méhaut 2013, S. 198 ff.; Deißinger 1998, S. 184 ff.) zuzuordnen. Eine solche Kennzeichnung suggeriert zunächst, dass es sich – aufbauend auf einem Gesamtschulsystem auf der Sekundarstufe I – um gleichwertige Alternativen handelt, wenn in Frankreich von „allgemeinen“, „technischen“ und „beruflichen“ Gymnasien (*lyceés*) gesprochen wird. Tatsächlich ist das System hoch selektiv, was die Zugänge zu den drei Grundformen der gymnasialen Bildung betrifft, die sich am Ende der Sekundarstufe I im sog. *Collège* entscheiden (vgl. Braun 2022, S. 158 ff.; Auduc 2018; Hörner & Many 2017). So spricht Schriewer von einer „schulischen Lehrlingsausbildung unter der Dominanz des allgemeinbildenden Schulsystems“ (Schriewer 1982, S. 252), was darauf hindeutet, dass der berufliche Zweig hier eher eine faktisch separierte und damit untergeordnete Rolle im Vergleich zu den beiden anderen spielt, zumal mit ihm eine geringere Leistungsfähigkeit der Lernenden und ein geringeres Niveau der Lerninhalte assoziiert wird (vgl. Braun 2022, S. 164 ff.). Vor allem kann in komparativer Absicht im Falle von Frankreichs Berufsbildung von einem „wissenschaftsorientierten Qualifizierungsstil“ (Deißinger 1998) gesprochen werden, da das Primat der Theorie über die Praxis unübersehbar ist. Für die beruflichen Abschlüsse im schulischen Bereich, die an den *lycées professionnels* erworben werden, impliziert dies zweierlei: Zum einen sind sie hinsichtlich ihrer Wertigkeit als abhängige Größen alternativer Bildungs- und Ausbildungswege anzusehen, vor allem, was die ihnen attribuierten Karriere- und Einkommenschancen im Vergleich zu den tertiären Bildungsoptionen anbelangt (vgl. Lasserre 1994, S. 74 f.). Zum andern existiert innerhalb des beruflichen Berechtigungswesens selbst eine Werthierarchie, nach der die schulisch erworbenen Abschlüsse den nichtschulisch erworbenen und die „allgemeineren“ Zertifikate den „spezielleren“ vorgezogen werden, wobei unzweifelhaft das

allgemeine Abitur „in seiner Bedeutung für den sozialen Status und die Karrierechancen“ (Braun 2022, S. 162) herausragt. Während allerdings die Grundmerkmale der französischen Berufsbildung, nämlich die staatliche Trägerschaft, das staatliche Monopol der Vergabe von „Diplomen“ aller Art (vgl. Hörner 1994, S. 285) sowie das Bekenntnis zum schulischen Lernfeld, Ergebnisse historischer Weichenstellungen sind, die mit den Wirkungen der Französischen Revolution und hier vor allem mit dem staatlichen Verbot der Zünfte 1791 zusammenhängen (vgl. Lutz 1986, S. 193 f.; Deißinger 1998, S. 198 ff.), geht die Tendenz zu höheren und gleichzeitig allgemeineren (akademischen und technischen) Abschlüssen auf den forcierten Ausbau des Sekundarschulwesens seit den 1950er-Jahren zurück (vgl. Galland 1995, S. 136; ausführlicher und aktuell hierzu Braun 2022, S. 111 ff.).

Der Besuch eines allgemeinbildenden oder technischen Gymnasiums schließt in Frankreich mit dem Erwerb des Ausbildungsniveaus vier als *baccalauréat général* oder *baccalauréat technologique* ab. Diese Abiturzeugnisse eröffnen die Zulassung zu Hochschulen (vgl. Bouder & Kirsch 2007, S. 507). Demgegenüber findet die berufsorientierte Ausbildung primär entweder an beruflichen Gymnasien oder – im Falle der Lehre – an Lehrlingszentren statt. Hier erwerben die Schülerinnen und Schüler nach einer zweijährigen Ausbildungszeit das Zertifikat über die berufliche Eignung (*certificat d'aptitude professionnelle*, CAP) auf dem Ausbildungsniveau fünf. Diese Qualifikation führt in der Regel zu einer direkten beruflichen Eingliederung (vgl. Bernhard 2017, S. 309). Eine weitere Option ist die Möglichkeit, das *brevet d'enseignement professionnel* (BEP) zu erhalten. Die höchstmögliche Abschlussvariante im beruflichen Lernprozess an Gymnasien ist das 1985 eingeführte „Berufsabitur“ (*baccalauréat professionnel*/BacPro), das als „Aufwertungsprojekt“ für die berufliche Bildung gilt:

> „The introduction of a baccalauréat was a way of giving the vocational track parity of esteem with the other pathways, particularly since this qualification in theory confers the same rights of access to higher education, including university, as the other baccalauréats.“ (Méhaut 2013, S. 201)

Die traditionellen Zielvorstellungen der französischen Bildungspolitik, „Elite-Formation“ einerseits sowie „Chancengleichheit“ andererseits trotz der sowohl horizontalen wie auch vertikalen Grenzlinien im Bildungssystem nicht als Gegensätze zu begreifen (vgl. Brauns 1996), entsprechen ziemlich genau dem Ur-Typus der Meritokratie, da diese Prinzipien auf Leistung fokussieren und Prüfungen eine strenge Selektionsfunktion zuweisen (vgl. Braun 2022, S. 165; Mèhaut 2013, S. 199 ff.), jedoch zugleich prinzipiell allen die Möglichkeit eröffnen, die für sie passenden Bildungswege zu wählen und aufzusteigen. In der Realität haben wir es allerdings mit Grenzlinien zu tun, die eindeutig meritokratisch bedingt sind: zum Ersten mit der Segmentierung zwischen den schulischen Bildungswegen und der Lehre (*apprentissage*), zum Zweiten mit der Dreifach-Segmentierung innerhalb des schulischen Bildungssystems, wo die allgemeinen (the „A word“) und technischen Abschlüsse (the „T word“) das gegenüber dem beruflichen Weg (the „V word“) höhere Ansehen genießen. Zum Dritten werden im berufsbildenden Schulwesen die allgemein-theoretisch ausgerichteten Abschlüsse der

beruflichen Bildung gegenüber den grundständigen Berufsabschlüssen (CAP) höher gerankt. Tatsächlich war bis Ende der 1990er-Jahre das BEP (ein höheres Berufsbildungszertifikat) statistisch gesehen der wichtigste Weg im Berufsbildungswesen Frankreichs (vgl. Kommission der EG/EUROSTAT/CEDEFOP 1997, S. 30). Der auf operative Tätigkeiten hinführende berufliche Qualifizierungsweg jedoch, der mit der dualen Ausbildung in Deutschland verglichen werden kann und im Anschluss an die siebte Klasse in einem dreijährigen Ausbildungsgang zu einer relativ eng profilierten Facharbeiterqualifikation führt, hat bis auf den heutigen Tag demgegenüber einen inferioren Status. Ein Grund hierfür kann in der Einführung des Berufsabiturs sowie in der Ausweitung der technischen Zweige am Lyzeum in den 1980er- und 1990er-Jahren gesehen werden (vgl. Hörner 1996, S. 95; Maillard 1994, S. 64). Das Berufsabitur bezieht hierbei seine Attraktivität nicht nur aus dem gymnasialen Bildungsweg, sondern aus der Tatsache, dass es sich hier um eine Hybridqualifikation handelt, die den Hochschulzugang parallel zum Berufsabschluss ermöglicht (vgl. Méhaut 2013).

Méhaut (2013, S. 199) charakterisiert vor diesem Hintergrund die Prinzipien und den Kontext der französischen Berufsbildung nach vier Gesichtspunkten, die uns wiederum zentral auf die meritokratische Logik als kulturell-mentale Grundkomponente der französischen Bildungsgeschichte, aber auch die Unterschiede zu Deutschland aufmerksam machen:

- „A *meritocratic principle of operation*, with entry into the various tracks being determined by the quality of pupils' results. This meritocratic principle is supposed to ensure equality of opportunities for all, regardless of social origin […].
- A *high degree of centralisation*, under state control. Curricula and qualifications are defined at national level, leaving individual establishments little room for manoeuvre. […].
- The *dominance of general education* and the weakness of vocational tracks (particularly in comparison with countries with strong apprenticeship systems) […].
- *Stratification by level* (which contrasts, for example, with the formal homogeneity of the German apprenticeship system). This stratification, which is at the heart of the meritocratic principle, is supposed to guarantee vertical progression."

Vor allem jedoch handelt es sich um ein primär schulisches Ausbildungssystem als Lösungsmodell. Mit der Einrichtung vollzeitschulischer Ausbildungsstätten für Lehrlinge, der sog. *écoles manuelles d'apprentissage*, entsteht mit dem Jahre 1880 ein gegenüber der deutschen Entwicklung konträres Muster institutionalisierter Berufsausbildung – trotz der Ähnlichkeit der industriell-technischen Entwicklung und der bürokratisch-militärischen Tradition der beiden Länder (vgl. Schriewer 1982, S. 252). Dies führt uns zu der Frage, weshalb ein intermediärer Gestaltungsraum, wie er als vorindustrielles Muster im Sinne einer das „Urmodell" der Berufsausbildung (Lehre, *apprenticeship*, *apprentissage*) flankierenden und zugleich integrierenden sozioökonomischen Umwelt die europäische Wirtschaftsgeschichte insgesamt prägt (vgl. Pirenne 1982, S. 171 ff.), in die modernen Strukturen der Berufsausbildung Frankreichs keinen

Eingang gefunden hat Die Antwort auf diese Frage ist in den sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Langzeitwirkungen der Französischen Revolution zu suchen.

Es fällt vor diesem Hintergrund nicht schwer, von einem „Land der Meritokratie" bzw. von einem „typisch meritokratischen System" mit einer spezifischen „Wertlogik" zu sprechen (vgl. Demesmay 2012, S. 9; Ott 2015, S. 223; Lutz 1986; Braun 2022, S. 111 ff. und S. 168 ff.). Vor allem erschließt sich nachvollziehbar, weshalb in Frankreich im Vergleich zu Deutschland die berufliche Bildung in ein Wertigkeitsgefüge des Berechtigungswesens eingebunden ist, in welchem – ausgehend von der Sekundarstufe I – die zentrale Funktion von Bildung darin besteht, dass Abschlüsse zwar auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet sein können, ihre primäre Bedeutung jedoch i. S. v. „progression" gesehen wird. Hierbei spielen sowohl die traditionelle Klassifikation von Abschlüssen auf einer vertikalen Skala (vgl. Bouder & Kirsch 2007, S. 506) eine Rolle als auch das Faktum, dass die Lehre als auf dem Arbeitsmarkt nachgefragte Option und eigenständiges System nur einen marginalen Platz im Gesamtsystem von Bildung und Berufsbildung einnimmt. Man kann hier auch von einer „Doppelnatur" von Berufsabschlüssen sprechen, die besonders am BacPro erkennbar wird: Zertifikate können in eine Berufstätigkeit münden, sie können aber auch als Berechtigung für nachfolgende Bildungswege fungieren (vgl. Ott 2015, S. 246 ff.). Wirklich anschlussfähig ist die berufliche Bildung demnach nur dort, wo sie – wie im Falle des Berufsabiturs – das Qualitätsmerkmal der Hochschulzugangsberechtigung adaptiert und damit mit hybrider Funktion bzw. doppelqualifizierend auftritt (vgl. Méhaut 2013).

Die von uns hier skizzierten Grenzlinien innerhalb des französischen Bildungswesens wie auch die Dreifach-Segmentierung auf der Sekundarstufe II können sowohl als Ausdruck dieser „Philosophie" als auch als Ergebnis einer zu dieser hinführenden Entwicklung interpretiert werden. Die in der meritokratischen Grundhaltung innerhalb der französischen Gesellschaft zum Ausdruck kommenden kulturellen und mentalen Parameter erscheinen ebenso unverrückbar wie im Falle Deutschlands die Selbstverständlichkeit, berufliche Bildung i. S. v. Ausbildung primär in die Hände der Wirtschaft und der Kammern zu legen (vgl. Deißinger 2021). Dass es in Frankreich unter dem Dach der staatlichen Gesamtverantwortung für die Bildung zu einer wertinduzierten „Versäulung" der Bildungswege i. S. des Titels dieses Artikels gekommen ist, erstaunt jedoch nach wie vor angesichts des im Erbe der Französischen Revolution verankerten Gleichheitsprinzips. Es mag nun ebenso erstaunen, dass auch in England ähnliche Segmentierungen lokalisiert werden können – mit ähnlichen Implikationen für Status und Ansehen der beruflichen Ausbildung.

3.2 Beispiel England: GNVQs, Diplomas und T Levels und die Idee eines „broad vocational track"

England ist das Land bzw. der Landesteil des Vereinigten Königreichs, in dem die Berufsbildung seit den 1970er-Jahren einem permanenten Reformierungsprozess unterworfen wurde, der vor allem gespeist war von der Erkenntnis ihrer strukturellen Defizite, was ihre Akzeptanz und ihr Funktionieren als eigenständiges Lernangebot für Jugendliche neben dem hochschulischen Bildungsweg betrifft (vgl. Keep 2015; Wolf

2011; Sainsbury Review 2016). So spricht Alison Wolf in ihrem kritisch-konstruktiven Report von 2011 von einem „constantly shifting and unpredictable environment" (Wolf 2011, S. 46) für die berufliche Bildung in England. Zudem muss festgehalten werden, dass der Begriff *apprenticeship* faktisch ein Sammelbegriff geworden ist für alle Angebote und Programme des arbeitsplatzbezogenen Lernens, was sie selbstredend von anderen, vor allem „technischen" Bildungsangeboten abgrenzt (vgl. Ryan 2012).

Vor allem gibt es nach wie vor eine grundlegende Zurückhaltung des Staates, in die berufliche Bildung jenseits von Finanzierungsmodalitäten und bürokratischer Neu-Etikettierung steuernd zu intervenieren, was auch im „qualification system" zum Ausdruck kommt, welches sich weitgehend unabhängig von der öffentlichen Hand entwickelte (vgl. ausführlich hierzu Deißinger 1992, S. 201 ff.; 2022a). Die damit verbundene „Freisetzung" der traditionellen Lehrlingsausbildung und ihre damit unausweichliche Rolle als „Stiefkind" der Bildungspolitik hat damit zu tun – auch wenn in den vergangenen Jahrzehnten eine Vielzahl von bildungspolitischen Aktivitäten in Gang gesetzt wurden, vor allem der Lehre eine reliablere Rolle beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zuzuschreiben. Dass es hierbei in erster Linie um quantitative Effekte ging, wird von Fuller und Unwin anschaulich rekonstruiert, die darauf hinweisen, dass bei diesen politisch-administrativen Bemühungen der qualitative Aspekt zugunsten der politisch gewünschten Ausweitung der Lehrlingszahlen zumeist ins Hintertreffen geriet (vgl. Fuller & Unwin 2021, S. 257).

Ohne einen Blick in die Geschichte fällt es schwer, diese Konstante der englischen Bildungspolitik in ihrer gesellschaftlich-kulturellen Bedeutung zu verstehen (vgl. Deißinger 2022c). Das Ausbleiben einer wirklich zielführenden Thematisierung oder gar Lösung des Qualifizierungs- und Eingliederungsproblems breiter Bevölkerungsschichten und seine Abhängigkeit von sozialpolitischen und bildungspolitischen Problemlagen in England bzw. im Vereinigten Königreich im 19. Jahrhundert (und damit im Zeitalter der Hochindustrialisierung) stellt sich markanter und für den Bereich der beruflichen Bildung folgenreicher dar als in anderen Ländern, vor allem im Vergleich mit Deutschland (vgl. Deißinger 1994b). Für die Lehre mündete die mit der Industrialisierung seit dem späten 18. Jahrhundert verbundene (auch formale) Abkehr vom berufsständischen Prinzip und seiner gesellschaftlich-ökonomischen Bedeutung in eine Phase der „governmental non-intervention" zwischen 1814 (*Repeal Act*) und 1964 (vgl. Deißinger 1992, S. 157 ff.). In der Berufsbildungsfrage änderte sich die Doktrin der Nichteinmischung in der Tat erst mit dem *Industrial Training Act* von 1964 (vgl. Perry 1976). Dem Vakuum, das der Staat zugunsten des ökonomischen Prinzips hinterließ und das vor allem das Viktorianische Zeitalter prägte – dazu gehört auch im Rückblick der zögerliche Aufbruch Englands zur Staatlichkeit seines Elementarerziehungswesens (vgl. Deißinger 1992, S. 271 ff.) –, kommt hierbei eine besondere Gegenwartsbedeutsamkeit zu. Für die Berufsbildung lässt sich feststellen, dass sie in diesem retardierten Entwicklungsprozess ebenfalls „zu kurz kam" – und dies trotz der Anstrengungen der Politik in den 1990er- und frühen 2000er-Jahren, sie der in den meisten europäischen Ländern vorherrschenden Formalisierung ihrer Strukturen anzunähern (vgl. Fuller & Unwin 2021, S. 262).

Die nach wie vor in der wissenschaftlichen Community in England akzeptierte Kennzeichnung der englischen Berufsbildungspolitik als „muddling through", wie Gospel und Edwards (2012, S. 1232) dies tun, lässt sich somit eindeutig mit der „strong tradition of laissez-faire" and „voluntarism" (ebd.) assoziieren. So wird in der Literatur u. a. darauf hingewiesen, dass ein wesentliches Problem in England darin bestand und nach wie vor besteht, dass das Interesse der Betriebe an systematischer Ausbildung als schwach und volatil gilt – und dies trotz der Tatsache, dass die *apprenticeship* weitgehend von einer „employment logic" (Fuller & Unwin 2021) bestimmt wird. Es ist deshalb durchaus nachvollziehbar, weshalb die den Betrieben großzügig gewährte Liberalität in England dazu geführt hat, „dass deren Engagement in der Erstausbildung deutlich geringer ist als in kollektiven Systemen" (Busemeyer & Vossiek 2016, S. 262; vgl. hierzu auch Hordern 2021). Eine wichtige Rolle spielt hier sicherlich die monetaristisch bestimmte Beschäftigungspolitik in den späten 1970er- und 1980er-Jahren, als die Jugendarbeitslosigkeitsquote (so im Jahre 1981) bis auf das Zehnfache des Werts des Jahres 1960 angestiegen war (vgl. Fuller & Unwin 2021, S. 259 und S. 263). An die Stelle der fast nur noch in wenigen Gewerben verankerten Lehre traten Jugendausbildungsprogramme und in den 1980er-Jahren das auf Modularisierung und Kompetenzorientierung und weitgehende Deregulation setzende Konzept der *National Vocational Qualifications* (vgl. Deißinger 1994a; Jessup 1995). Es ist bezeichnend, wenn Fuller und Unwin beim Anfang der 1980er-Jahre auf den Weg gebrachten *Youth Training Programme* (YTS) von einer „catchphrase for low quality training and exploitation" (Fuller & Unwin 2021, S. 263; vgl. auch De Coulon, Greenwood & Vignoles 2010) sprechen.

Der rein funktionalistische Blick auf die berufliche Qualifizierung gilt für beide Projekte der 1980er-Jahre: Vor allem jedoch die NVQs gelten in England als Inbegriff funktional gestalteter, eng angelegter Fähigkeitspakete, die in der Literatur von vielen Seiten Kritik erfahren haben, weil ihnen das Ganzheitliche, die institutionelle Verankerung und der didaktische Anspruch nicht zugesprochen werden kann – Gütekriterien, die in vielen Ländern mit schulischer oder betrieblich-dualer Ausbildung assoziiert werden. Winch verweist darauf, dass mit den NVQs die Wiederbelebung der Lehre seit den 1960er-Jahren faktisch gestoppt wurde und an ihre Stelle ein „employer- and market-led VET system" trat, in dem „learning outcomes" (Winch 2023, S. 21) die Berufsausbildung als zentrales Merkmal kennzeichnen sollten. Der berufliche Bildungsweg wurde nicht nur durch dieses Konstruktionsmerkmal degradiert, sondern das Niveau der Ausbildung in einem nationalen Stufenkonzept zumeist auf Level 2 realisiert – trotz der theoretischen Gleichwertigkeitsbehauptungen der Berufsbildungspolitiker, wozu Winch ausführt:

> „It is not surprising that in many sectors of the labour market, NVQs were considered to be low-level qualifications enjoying little prestige among either employees, prospective employees or many employers." (Winch 2023, S. 26)

Das mit der Einführung der NVQs erzeugte Qualifikationsangebot jenseits der etablierten Ausbildungswege in *Colleges of Further Education* und Betrieben wurde in den 2000er-Jahren zunehmend als problematisch in der Wissenschaft diskutiert und mündete u. a. in den Expertenberichten von Wolf (2011), Richard (2012) und Sainsbury

(2016), deren konstruktive Kritik dazu führte, dass in der Lehre mehr auf qualitätssteuerende Inputfaktoren gesetzt wurde (u. a. sog. *apprenticeship standards*). Winch (2023, S. 33) spricht von einer der „revolution" folgenden „counter-revolution" im letzten Jahrzehnt, auch wenn bis dato nicht davon gesprochen werden könne, dass ein direkter „Angriff" auf das zugrunde liegende Konzept der *learning outcomes* erfolgt wäre – „one of the outstanding disasters in English educational and labour market policymaking in recent decades" (ebd.). Tatsache ist jedenfalls, dass die NVQs in einzelnen Branchen fortexistieren.[1]

Vor diesem Hintergrund ist verständlich, dass auch in England von einem Wertigkeitsproblem der Berufsbildung im Spannungsfeld zur allgemein-akademischen Bildung (vgl. auch Pring 2007; Davey & Fuller 2013) und ihrem eher inferioren „standing" in Gesellschaft und Wirtschaft gegenüber dem allgemein-akademischen Bildungsweg gesprochen wird. Die Segmentierung zwischen der höheren Bildung an den Universitäten und *public schools* (vgl. Kynaston 2019) und der „nur" anwendungsorientierten beruflichen Bildung verweist zunächst auf die klassische Dichotomie, mit der wir es auch in Deutschland zu tun haben. Die darüber hinausweisende „zweifache Dichotomie" bahnte sich in England bereits in den 1980er- und 1990er-Jahren an, als es nicht länger nur darum ging, nicht nur die Lehre (ab 1994 *Modern Apprenticeship* genannt) auf stabilere Füße zu stellen, qualitativ neu auszurichten und rechtlich wie auch organisatorisch zu stärken (vgl. Deißinger 2022a; Fuller 1996), sondern ihr eine zweite Funktion zuzusprechen, nämlich Durchlässigkeit von der beruflichen Bildung über sog. „progression routes" bis in die höhere akademische Bildung hinein zu eröffnen. Der Nationale Qualifikationsrahmen in England und Wales, der in den 1980er-Jahren etabliert wurde und als eine Parallelentwicklung zum damals vielversprechenden Konzept der modularen und zugleich dezidiert kompetenzorientierten Strukturierung von Bildungswegen beschrieben werden kann (vgl. Jessup 1995), sollte und soll hierzu Transparenz und Orientierung bieten. Heute sprechen wir in England von einem *Regulated Qualifications Framework* (RQF), der u. a. auf das Ziel der Durchlässigkeit von beruflicher Bildung zur höheren Bildung und ihre Vergleichbarkeit mit der allgemeinen schulischen Bildung ausgerichtet ist (vgl. Winch 2023, S. 32).

Bereits in den 1990er-Jahren war es Ziel der staatlichen Bildungspolitik, die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung zu fördern und damit die Durchlässigkeit in Richtung höhere Bildung zu erleichtern. Zwei Konzepte ragen hierbei heraus, wobei beide der von uns verwandten Kategorie des „T Word" zugeordnet werden können, da es sich nicht um engere berufliche Abschlüsse handelt, die einer ausschließlichen Arbeitsmarktorientierung unterliegen, sondern um „allgemein-berufliche" Zertifikatsformen. Es handelt sich um die *General National Vocational Qualifications* (GNVQs) und die in den frühen 2000er-Jahren geschaffenen *Diplomas*, denen wie den GNVQs nur eine temporäre Bedeutung in der englischen bzw. britischen Berufsbildungslandschaft vergönnt war. So ist es rückblickend auch nicht verwunderlich, dass andere Zielsetzungen jenseits der Qualitätsfrage, der Frage der

1 Siehe hierzu die offizielle Website der Regierung zu den einzelnen Qualifikationsstufen (https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean/print; Zugriff: 27.10.23)

Steuerung der Berufsbildung und des Aspekts der beruflichen Integration bzw. Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit die Berufsbildungspolitik mehr und mehr bestimmten. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Funktionsbestimmung beruflicher Bildung bzw. beruflicher Orientierung (auch in der Sekundarstufe) in Richtung des Hochschulzugangs und der Herstellung von Gleichwertigkeit (*parity of esteem*) zur allgemeinen und zur hochschulischen Bildung zu nennen. Damit kommen wir zu einer aktuellen Konzeptentwicklung im englischen Berufsbildungssystem, den sog. „T Levels". Wir skizzieren aber zunächst kurz ihre Vorgeschichte.

Sie beginnt mit der Einführung der *General National Vocational Qualifications* (GNVQs) im Jahre 1992 (vgl. Yeomans 1998) und setzt sich fort mit den *14–19 Diplomas* ab 2008 (vgl. Hodgson & Spours 2010; Stanley 2010; Department for Education and Skills 2005).[2] Beide existierten bis 2007 bzw. 2013 und galten in der Literatur stets als „weakly vocational" oder „broad vocational", wobei die GNVQs durch ihre Bezogenheit auf den vorberuflichen schulischen Bildungsbereich allgemeiner ausgerichtet waren. Grundsätzlich war ihre Positionierung im Bildungssystem alternativ zu den GCSEs (dem *General Certificate of Secondary Education* auf der Sekundarstufe I) und den A Levels. Während die NVQs seit den späten 1980er-Jahren als „strongly vocational" galten bzw. nach wie vor gelten, entwickelte sich mit den beiden erstgenannten Konzepten ein „broad vocational track" (Raffe 2000, S. 14 f.). Die GNVQs erhielten hierbei eine von der beruflichen Ausbildung eher distanzierte Zweckbestimmung, da sie im Sekundarschulsystem und im Überschneidungsbereich zwischen der Sekundarstufe der allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Ausbildung, also auch an den *Colleges of Further Education* angesiedelt wurden (vgl. Pring 2007, S. 119; Cockett 1996, S. 40 f.). Die gemeinsame Idee jedoch, die der Einführung einheitlicher Standards in Gestalt von „Nationalen beruflichen Qualifikationen" (NVQs) bzw. „Allgemeinen nationalen beruflichen Qualifikationen" (GNVQs) zugrunde lag, bestand darin, die Hauptvarianten beruflicher Bildung, d. h. die auf etablierte Berufsabschlüsse wie BTEC etc. ausgerichtete vollzeitschulische College-Ausbildung sowie die unterschiedlichen Levels der *apprenticeship* mit den Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulwesens vergleichen zu können und damit Gleichwertigkeit zumindest auf dem Papier herzustellen (vgl. Department of Trade and Industry 1995, S. 79 ff.). Dass wir es hier bis heute mit Ambivalenzen zu tun haben, ist sicherlich der zugrunde liegenden Kompetenzorientierung (vgl. Jessup 1995) sowohl bei den NVQs als auch den GNVQs geschuldet, die sie eigentlich per se nicht prädestinierte für berechtigungsorientierte „progression routes" (ebd.) im Bildungssystem.

Pring (2007) spricht schon für die 1980er-Jahre von einem „emerging three-track system" im Bereich der Bildung und Ausbildung im post-16-Bereich an den *Colleges of Further Education,* bei dem die GNVQs und später die *Diplomas* institutionell hervorstechen (vgl. Stanley 2010). Die *Colleges of Further Education* sind seit 1944 das Herzstück des englischen Weiterbildungssystems, der *Further Education* (vgl. Dent

2 Das Oxford Dictionary of Education spricht bei den *Diplomas* von „theoretical and practical learning, including work experience, […] aimed at young people of all ability levels" (Wallace 2015, S. 81). Ziel sei es zugleich, die „gap between vocational and academic routes" (ebd.) zu überbrücken.

1983, S. 131 ff.; Deißinger 1992). Während die NVQs spezifische arbeitsplatz- bzw. funktionsbezogene, und damit relativ eng gespannte Fähigkeiten zum Gegenstand haben, sind die aktuell als Innovation gehandelten T Levels deutlich breiter angelegt, dem allgemeinen Abitur (A Level) formal gleichgestellt und mit einer Hybridfunktion und damit einem Arbeitsmarktbezug ausgestattet.[3] Formell lokalisiert sind die T Levels auf der Sekundarstufe II, wobei als Lernorte unterschiedliche Institutionen (vorrangig die *Colleges of Further Education*) fungieren können. Seit 2016 wurde das neue Konzept organisatorisch auf den Weg gebracht, mit der übergeordneten Zielgröße, eine spürbare Aufwertung des Qualifikationsangebots für Jugendliche und eine transparentere Qualifikationsstruktur zu erreichen – womit zentrale kritische Aspekte des *Wolf Report* 2011 aufgegriffen wurden, in dem u. a. beklagt worden war, dass bis zu einem Drittel der „post-16 cohort" lediglich als „low-level vocational qualifications" mit geringem Verwertungsnutzen für eine qualifizierte Beschäftigung angeboten wurden (vgl. Ertl 2022; Wolf 2011, S. 7). Vor dem Hintergrund der vom *Wolf Report*, vom *Sainsbury Review* und anderen Expertenanalysen immer wieder herausgestellten Defizitprobleme in der beruflichen Bildung des Landes haben wir es bei den T Levels unzweifelhaft mit einem Reformprojekt zu tun, das im Zwischenraum zwischen dem klassischen allgemeinbildenden Weg (A Levels) und der *apprenticeship* bzw. dem *workplace learning* angesiedelt ist (vgl. Orr & Terry 2023). Insofern kann auch von einer zweifachen Dichotomie im Bildungssystem Englands gesprochen werden, als es sich um „middle-track"-Qualifikationen handelt und damit von einer Abgrenzung zu betrieblichen Ausbildungsoptionen im Sinne des „T word" gesprochen werden kann (vgl. Ertl 2022, S. 169 f. und S. 173).

Im September 2020 wurden die ersten drei Programme auf den Weg gebracht, gefolgt von sieben weiteren Programmen 2021 und sechs T Levels im Jahr 2022 sowie einer Übergangsqualifikation, dem sog. „T Level Transition Programme". Als neues Ausbildungsformat gibt es die T Levels vorrangig mit kaufmännischen Fächerschwerpunkten, aber auch im Landwirtschafts- und Gesundheitssektor sowie im Handwerk werden sie angeboten (Department for Education 2023). Für September 2023 war die Einführung sieben weiterer T Levels geplant, aber mit einer vollständigen Implementation ist nicht vor 2024 zu rechnen, wobei das Ziel von 24 Fachrichtungen angestrebt wird (vgl. Ertl 2022, S. 175; Wolstencroft & Darnell 2022, S. 153). Jugendliche in England können sich für diesen Bildungsweg nach der Sekundarstufe I (d. h. nach Erreichen des GCSE) einschreiben und somit die beiden letzten Jahre der Pflichtschulzeit abdecken, wobei eine Kombination mit A Levels nicht möglich ist – was sie von den etablierten *BTEC Diplomas* unterscheidet, die politisch intendiert mittelfristig abgeschafft werden sollen (vgl. Young & Hordern 2022, S. 76; Orr & Terry 2023, S. 556). Eine erfolgreiche Absolvierung eines T Level-Programms entspricht dem Abschluss von drei A Levels und ist somit vergleichbar mit einer „advanced apprenticeship" und gleichzeitig einer grundsätzlichen Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium. Letzteres verweist zwar (auch) auf die Zielgröße Durchlässigkeit, jedoch ist und war es

3 In einer Verlautbarung der *Further Education Unit* aus dem Jahre 1979 klingt dieser Doppelcharakter zwischen „Intellektualität" und „Kompetenzorientierung" wie folgt: „What personal qualities do young people need to acquire in order to cope, imaginatively and intelligently, with a future which is unpredictable and often hostile? What qualities do they need in order to contribute to the wider social and economic well-being" (Further Education Unit 1979, zit. in: Pring 2007, S. 125).

auch ein Ziel der Regierung, hier den Erwartungen der Betriebe auf branchenspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten zu entsprechen (vgl. Department for Education 2023; Orr & Terry 2023, S. 546). Das zweijährige Programm enthält neben dem theoretischen Unterricht (Colleges oder *private training providers*) ein Betriebspraktikum von mindestens 45 Tagen (vgl. Hogarth & Gambin 2021, S. 159; Ertl 2022, S. 172 ff.). Bemerkenswert ist, dass sich die T Levels an den sog. „apprenticeship standards" orientieren, die als Grundlage für die Curriculumstrukturen gelten sollen. Dennoch spricht die Regierung von einem mit viel Geld unterfütterten „new gold standard in technical education" (Department for Education 2023) – was wiederum begrifflich deutlich macht, dass es im Sinne einer Hybridqualifikation nicht um eine eng ausgelegte berufliche Qualifizierung gehen soll (vgl. Orr & Terry 2023, S. 547 f.).

4 Historischer Exkurs: Technical Education in England im 19. Jahrhundert

Im Folgenden wollen wir kurz skizzieren, inwiefern die Differenzierung bzw. die „zweifache Dichotomie" in England, die sich mit den T Levels fortzusetzen scheint, auf historische Entwicklungen rekurriert, die im 19. Jahrhundert liegen. In diesem Zusammenhang sind – ohne auf die komplexen Verläufe der englischen Berufsbildungsgeschichte detailliert eingehen zu können – vier Aspekte ihrer Entwicklung wichtig (vgl. ausführlich hierzu Deißinger 1992):

- Die Elementarerziehung in England – und mit ihr das Fortbildungsschulwesen – hinkte der europäischen Entwicklung deutlich hinterher. Der englische bzw. britische Sozial- und Schulstaat entstand unter retardierten, vor allem der Industrialisierung geschuldeten Bedingungen und wurde durch staatlich-religiöse Zuständigkeitsfragen im Schulwesen zudem ausgebremst (vgl. ebd., S. 223 ff.).
- Die Lehre (*apprenticeship*) blieb unter dem Vorzeichen des Manchester-Kapitalismus und der liberalen Wirtschaftstheorie als pädagogisches und sozialstaatliches Projekt auf der Strecke. Die alte sie stützende Berufsordnung zerschellte Anfang des 19. Jahrhunderts endgültig auch in formalrechtlicher Sicht (vgl. ebd., S. 157 ff.).
- Die höhere akademische Bildung, vor allem an den Universitäten und *public schools*, folgte im 19. Jahrhundert ähnlichen Vorgaben wie jene in Deutschland. Für das am Individuum ausgerichtete Erziehungsideal der *liberal education* gibt es sowohl bildungstheoretisch als auch sozialstrukturell Hinweise auf eine dadurch verfestigte Klassendichotomie und vor allem eine Zuwendung auch der Mittelschicht zur Kultur der etablierten Eliten, die bis auf den heutigen Tag in England fortwirkt (vgl. Rubinstein 1987, S. 61 f.).
- Die technisch-berufliche Erziehung und Bildung entwickelt sich parallel zur Entwicklung der betrieblichen Ausbildung der sog. Unterschichten in einer Weise, die sich schon früh im 19. Jahrhundert eher der höheren Bildung zuwandte oder in der Erwachsenenbildung ihr Medium fand (vgl. Deißinger 1992, S. 329 ff.).

In diesem Zusammenhang werden in der öffentlichen und politischen Diskussion im Königreich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die Stimmen lauter, die auf kontinentaleuropäische Entwicklungen im Bereich der Elementarerziehung bis hin zur Lehre in Deutschland, die Ende des 19. Jahrhunderts eine Renaissance erfährt (vgl. Deißinger 2021), verweisen und Defizite betonen. So thematisierte der *Samuelson Report* (1884) verschiedene Bereiche des Bildungswesens und betonte in seinen Empfehlungen die Wichtigkeit, technisches Zeichnen und arbeitsbezogene Inhalte, wie z. B. Holz- und Metalltechnik, in die Curricula der Elementarschulen aufzunehmen. Auch wenn diese Kommission von den Werkstätten der Industrie als den „besten technischen Schulen" (Maclure 1979, S. 124) des Landes sprach, plädierte sie doch für eine berufspraktische Ausrichtung der *science classes* sowie für deren stärkere Einbindung in die Zuständigkeit der zentralen und lokalen Erziehungsbehörden. Zur gleichen Zeit drängte die Kommission auf die Intensivierung und Systematisierung der Lehrerbildung, auch und gerade für die technisch-naturwissenschaftlich orientierten Lehrangebote. Die geforderte Integration naturwissenschaftlicher, handwerklich-technischer und industriell-technischer Lehrinhalte in das englische „Schulsystem" steht für das Bemühen, den Bereich der *Technical Education* dem konservativ verhafteten Sekundarschulwesen anzunähern und ihm zu gesellschaftlicher Akzeptanz zu verhelfen (vgl. Argles 1964, S. 31 ff.).

Im Jahre 1889 markierte der *Technical Instruction Act* den eigentlichen Beginn der direkten staatlichen Förderung der *Technical Education* in England (vgl. Reeder 1987, S. 144). Man kann die aus ihm resultierenden Wirkungen für den Bereich der beruflichen Bildung als wegbereitende Entwicklungsmomente auf dem Wege zum heutigen System der *Further Education* kennzeichnen (vgl. Perry 1976, S. 24). Tatsächlich zeichnete sich nach 1890 eine organisatorische Aufgabenteilung innerhalb des englischen technisch-beruflichen Schulwesens ab: Auf der einen Seite gab es das *Department of Science and Art* und die ihm unterstellten, auf lokaler Ebene operierenden *Technical Instruction Committees*, die sich der *Technical Education* außerhalb des Elementar- und Sekundarschulwesens zu widmen hatten und berufspraktische und theoretische Klassen bezuschussten (vgl. Cotgrove 1958, S. 15 f.). Auf der anderen Seite waren die kommunalen *School Boards* bzw. *School Attendance Committees* – Letztere für die nicht-staatlichen Schulen – auf der Grundlage der Bildungsgesetze der 1870er- und 1880er-Jahre für die Förderung der *Technical Education* im Elementarschulbereich verantwortlich (vgl. Roderick & Stephens 1978, S. 73 f.), vor allem durch die Einrichtung „höherer Elementarschulen" (*higher grade schools*; *higher elementary schools*). In den großen Städten waren es die *Technical Instruction Committees*, die den Aufbau der höheren technischen Schulen nach dem Vorbild der deutschen Technischen Hochschulen anstießen. Am Ende des 19. Jahrhunderts zählte man insgesamt 235 *Technical Colleges*, wobei von diesen höheren technischen Ausbildungsstätten nicht nur Berufsabschlüsse auf Hochschulebene (*degrees*) vergeben, sondern gleichzeitig die traditionellen Formen der multifunktionalen Erwachsenenbildung fortgeführt wurden (vgl. Hennock 1990, S. 313 ff. und S. 330).

Zu Kompetenzfragen und organisatorischer Abgrenzung gesellte sich der ambivalente Bedeutungsinhalt des Begriffs der *Technical Education*:

> „The words Technical Education have now two distinct meanings - one, the teaching of a specific art or trade; the other, instruction in elementary science bearing on all arts or trades, and the training of the hand and eye, which together facilitate the acquisition of any art or handicraft the pupil may select when he quits the school for the workshop." (Davenport-Hill 1888, S. 672)

Die Dichotomisierung innerhalb des mit der Kategorie *Technical Education* erfassten berufserzieherischen Geschehens wird hierin sichtbar, wozu Musgrave illustrierend Beispiele anführt, die belegen, wie dieser Begriff über die Abgrenzung zum klassischen Curriculum allmählich in der öffentlichen Meinung Englands zunehmend in einer deutlichen Ambivalenz gesehen wurde – was z. B. auch in der Legaldefinition des o. g. *Technical Instruction Act* zum Ausdruck kam:

> „In this Act – The expression ‚technical instruction' shall mean instruction in the principles of science and art applicable to industries, and in the application of special branches of science and art to specific industries or employments. It shall not include teaching the practice of any trade or industry or employment." (Musgrave, zit. in: Deißinger 1992, S. 354).

Es ist durchaus angemessen, der staatlichen Politik im Viktorianischen Zeitalter die Verantwortung dafür zuzuschreiben, dass der schulischen technisch-beruflichen Bildung des „einfachen Volkes" weitgehend ein „Eigenleben" gegenüber dem Bereich der betrieblichen Ausbildung bzw. Anlernung zugestanden wurde (vgl. Wrigley 1986, S. 167 f.). Weder handelte es sich bei der *Technical Education* um ein Substitut noch um einen integralen Bestandteil der Lehre. Positiv gewendet könnte man höchstens von einer komplementären Funktion sprechen, die jedoch viel stärker auf der Idee einer „lebenslangen" Bildung des Arbeiters und Handwerkers beruhte als darauf bezogen war, der Arbeiterklasse die *scientific principles* ihrer Gewerbe näherzubringen. Hinter dieser strikten Trennung der praktischen und der theoretischen Seite beruflich-technischer Bildung stand vor allen Dingen die Unternehmerschaft, die um den Verlust ihrer Autorität im Bereich der (weitgehend zur Kinderarbeit degradierten) Lehrlingserziehung fürchtete (vgl. Deißinger 1992, S. 165 ff.)

Die Idee der staatlicherseits mitorganisierten oder mitfinanzierten beruflichen Bildung stand damit ab den 1860er- und 1870er-Jahren im Zeichen theoretischer, im wesentlichen allgemeinbildender Bildungsinhalte (*scientific instruction*), die auf das Bedürfnis nach Bildung im Allgemeinen wie auch nach naturwissenschaftlicher Horizonterweiterung im Besonderen ausgerichtet waren. In den Vorschlägen der *Bryce Commission* (1895), die zum Teil durch den *Balfour Education Act* von 1902 verwirklicht wurden (vgl. Deißinger 1992, S. 309 ff.), wurde deshalb bewusst auf die Notwendigkeit einer Integration der schulischen Berufsbildung in das Sekundarschulwesen (*technical secondary education*) hingewiesen. Sie wurde demnach primär in ihrer berufsvorbereitenden oder gar allgemeinbildenden Funktion gesehen, wobei vor allem kein direkter

Zusammenhang zur betrieblichen Lehre angenommen wurde. Man kann die o. g. Entwicklungen hin zu den T Levels und die T Levels selbst in einer ähnlichen Weise dieser Zwecksetzung zuordnen und damit von den Anfängen einer Traditionslinie des mit dem „T word“ assoziierten Entwicklungsstrangs der englischen Bildungsgeschichte sprechen.

5 Schlussbemerkungen

Die Traditionsgrundlagen von Berufsbildungssystemen verweisen auf die Notwendigkeit, diese über den historisch-vergleichenden Zugriff so zu lokalisieren, dass eine „Zuordnung auf spezifische Gesellschaftsformationen, soziale Systeme, Praktiken oder Kulturen“ (Tenorth 2018, S. 166 f.) möglich wird. Hierbei sollte es darum gehen, einen Einblick zu gewinnen in spezifische, das institutionelle wie auch das didaktische Handlungssystem überspannende Regulationsmodi, „organisierende Prinzipien“ oder „sinnstiftende Kategorien“, bspw. das Berufsprinzip (vgl. Deißinger 1998; Büchter 2021, S. 189 ff.; Clement 1996), sowie in die jeweilige soziale Dynamik von Bildungs- bzw. Berufsbildungssystemen. Unsere „Fallstudien“ haben gezeigt, dass in England mit seiner *liberal market economy* – und dies bis in die heutige Zeit hinein – von einer Marginalisierung der Lehre als Strukturform von Ausbildung sowie relativ ambivalenten Versuchen, ihre Reputation (das „standing“) zu verbessern, gesprochen werden kann (vgl. Billett, Choy & Hodge 2020; Gospel & Edwards 2012). Diese Problemlage bildet einen Kontrast zu den berufspädagogischen Gegebenheiten in den deutschsprachigen Ländern mit ihren traditionell-korporatistischen Systemelementen (allen voran Deutschland und die Schweiz). Blickt man auf die aktuellen Debatten in anderen angelsächsischen Ländern, so zeigt sich auch hier eine erstaunliche Kontinuität von Problemlagen und eine Führung der Diskurse entlang eigener Traditionslinien und eines eigenen Traditionsverständnisses, deren Überschreiten offensichtlich schwerfällt. Dies verhindert jedoch nicht Reformambitionen und -schritte, welche allerdings – so in Australien oder auch Kanada – teilweise in andere Richtungen weisen. So setzen konzeptionelle und institutionelle Neuorientierungen in diesen Ländern beispielsweise im Bereich der systemischen Verschränkung von Schulbildung und Berufsbildung (*VET in Schools*) oder im Feld der *tertiary vocational education* bzw. *cooperative education* an (vgl. zu Australien Polesel & Clarke 2011; zu Kanada Moodie 2019). Deutlich wird am Beispiel Englands auch, dass der „technische“ (the „T word“), der „beruflich-betriebliche“ (the „V word“) und der „akademische“ Bildungsweg (the „A word“) unterschiedlich wahrgenommen werden und weder von einer wirklichen Renaissance der Lehre noch bislang von einer hohen Wahrscheinlichkeit der Akzeptanz der T Levels in der Wirtschaft gesprochen werden kann (vgl. Ertl 2022, S. 176 f.). Es scheint, dass die „dreifache Differenzierung“ bzw. „zweifache Dichotomie“, die wir mit Blick auf England und Frankreich skizziert haben, grundsätzlich unverändert fortwirkt und sich – vor allem im Falle Englands – periodisch im neuen Gewand zu reproduzieren scheint. Ähnliches gilt traditionell auch für Frankreich, wo die berufliche Bildung zwar in das

Sekundarschulsystem integriert ist, jedoch als separiert erkennbar bleibt, während die Lehre am unteren Ende der meritokratischen Leiter verharrt. Wir sehen also erstaunliche Ähnlichkeiten der beiden großen europäischen Länder, was die Persistenz des meritokratischen Denkens angeht, auch wenn bspw. mit dem BacPro in Frankreich und den T Levels in England Hybridisierungsansätze erkennbar sind, die sich eindeutig dem Bekenntnis zur Aufwertung der beruflichen Bildung verdanken.

Literatur

Argles, M. (1964). *South Kensington to Robbins. An Account of English Technical and Scientific Education since 1851*. London: Longman.

Auduc, J. L. (2018). *Le système éducatif français*. Paris: Nathan.

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

Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI Mitteilungen*, 34, 13–27.

Becker, R. & Hadjar, A. (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 33–62. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7.

Bernhard, N. (2017). *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich*. Opladen: Budrich UniPress. https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk2wm.

Billett, S. (2020). Perspectives on enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 161–169. https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1749483.

Billett, S., Choy, S. & Hodge, S. (2020). Enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves: Australia. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(2), 270–296. https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1751247.

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

Bouder, A. & Kirsch, J. L. (2007). The French vocational education and training system: Like an unrecognised prototype? *European Journal of Education*, 42(4), 503–521. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00326.x.

Braun, V. (2022). *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung. Idealtypische Rekonstruktion als Deutungsrahmen für das Wertschätzungsproblem der Berufsbildung in der Ukraine*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36827-2.

Braun, V. (2023). Meritocracy as a catalyst for the devaluation of vocational education and training. In L. Moreno Herrera, M. Teräs, P. Gougoulakis & J. Kontio (Hg.), *Learning, teaching and policy making in VET. Emerging issues in research on vocational education and training, Vol. 8*, 420–447. Stockholm: Atlas Akademi.

Brauns, H. (1996). Zur Vereinbarkeit von Chancengleichheit und Eliteformation im Bildungswesen – Das Beispiel Frankreich. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 13(1), 13–47.

Büchter, K. (2017). Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In P. Schlögl, D. Moser, K. Schmid, F. Gramlinger & M. Stock (Hg.), *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand*, 19–43. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6004552w021.

Büchter, K. (2020). Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung als Demokratisierungsprojekt. Historische Kontinuität und Grenzen einer Forderung. In F. Kaiser & M. Götzl (Hg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik*, 215–232. Detmold: Eusl.

Büchter, K. (2021). Beruf und Beruflichkeit – Historische (Dis-)Kontinuität von Diskursen, Funktionen und Sichtweisen. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel & G. Walden (Hg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*, 185–199. Leverkusen: Barbara Budrich.

Busemeyer, M. & Schlicht-Schmälzle, R. (2014) Partisan power, economic coordination and variations in vocational training systems in Europe. *European Journal of Industrial Relations*, 20(1), 55–71. https://doi.org/10.1177/0959680113512731.

Busemeyer, M. & Vossiek, J. (2016). „Mission impossible"? Aufbau dualer Berufsausbildung in England und Irland. *WSI Mitteilungen*, 69(4) 254–263. https://doi.org/10.5771/0342-300X-2016-4-254.

Clement, U. (1996). Vom Sinn beruflicher Bildung. Zur Modellbildung in der vergleichenden Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92(6), 617–626.

Cockett, M. (1996). Vocationalism and Vocational Courses 14–16. In R. Halsall & M. Cockett (Hg.), *Education and Training 14–19: Chaos or Coherence?*, 33–49. London: David Fulton.

Cotgrove, S. F. (1958). *Technical Education and Social Change*. London: George Allen and Unwin.

Davenport-Hill, R. (1888). Technical Education in Board Schools. *Contemporary Review*, 53, 672–685.

Davey, G. & Fuller, A. (2013). Transcending the academic-vocational binary in England? An exploration of the promise of hybrid qualifications. In T. Deißinger, J. Aff, A. Fuller & C. Helms (Hg.), *Hybrid Qualifications: structures and problems in the context of European VET policy*, 79–110. Bern: Peter Lang.

De Coulon, A., Greenwood, C. & Vignoles, A. (2010). *An Investigation of the Labour Market Effect of Apprenticeships in the UK*. London: King's College London and Institute of Education.

Deißinger, T. (1992). *Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Deißinger, T. (1994a). Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen". Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip"? *Bildung und Erziehung*, 47(3), 305–328. https://doi.org/10.7788/bue.1994.47.3.305.

Deißinger, T. (1994b). The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: A Comparative View. *Compare. A Journal of Comparative Education*, 24(1), 17–36. https://doi.org/10.1080/0305792940240103.

Deißinger, T. (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben: Eusl.

Deißinger, T. (2011). Kerschensteiner und die deutsche Berufsschule im Lichte der Berufserziehungsgeschichte des englischsprachigen Kulturraums. In B. Siecke & D. Heisler (Hg.), *Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert*, 368–382. Paderborn: Eusl.

Deißinger, T. (2013). Aktuelle Entwicklungen in den Berufsbildungssystemen Englands und Australiens – wohin steuert die Kompetenzorientierung? In G. Niedermair (Hg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven*, 457–480. Linz: Trauner.

Deißinger, T. (2021). Zur Relevanz von Handwerkspolitik und Handwerksrecht für die Konstituierung und Konsolidierung des deutschen dualen Systems. In S. Dernbach-Stolz, P. Eigenmann, C. Kamm & S. Kessler (Hg.), *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Festschrift für Philipp Gonon*, 19–40. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32682-1_2.

Deißinger, T. (2022a). Die Lehrlingsausbildung (apprenticeship) im englischen Berufsbildungssystem: Hintergründe, strukturelle Entwicklungen und politische „Wiederbelebungsaktivitäten" der letzten Jahrzehnte. In S. Bohlinger, G. Scheiermann & C. Schmidt (Hg.), *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel. Zukünfte beruflicher Bildung im 21. Jahrhundert*, 233–254. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37897-4_15.

Deißinger, T. (2022b). The Standing of Dual Apprenticeships in Germany: Institutional Stability and Current Challenges. In S. Billett, B. E. Stalder, V. Aarkrog, S. Choy, S. Hodge & A. H. Le (Hg.), *The Standing of Vocational Education and the Occupations It Serves. Professional and Practice-based Learning: Vol. 32*, 83–101. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96237-1.

Deißinger, T. (2022c). Zur Bedeutung der historisch-vergleichenden Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In T. Deißinger, D. Frommberger, P. Grollmann, U. Lauterbach, M. Pilz, T. Schröder & G. Spöttl (Hg.), *Vergleichende Berufsbildungsforschung – Ergebnisse und Perspektiven aus Theorie und Empirie. Jubiläumsausgabe des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung*, 96–122. Bonn: BIBB.

Deißinger, T. & Gonon, P. (2021). The development and cultural foundations of dual apprenticeships – a comparison of Germany and Switzerland. *Journal of Vocational Education and Training*, 73(2), 197–216. https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1863451.

Demesmay, C. (2012). *Das Ringen um Gleichheit: Integration als Chance für Frankreich (DGAP-Analyse, 4)*. Berlin: Forschungsinstitut der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik e.V.

Dent, H. C. (1983). *Education in England and Wales*. London: Hodder & Stoughton.

Department for Education (2023). *Introduction of T Levels*. Verfügbar unter https://www.gov.uk/government/publications/introduction-of-t-levels/introduction-of-t-levels (Zugriff am: 2.11.2023).

Department for Education and Skills (2005). *14–19 Education and Skills (White Paper)*. London: HMSO.

Department of Trade and Industry (1995). *Competitiveness – Forging Ahead (White Paper)*. London: HMSO.

Ertl, H. (2022). T Levels als Kern eines neuen Qualifikationssystems in England: Hintergründe, Implementierung und Einordnung. In T. Deißinger, D. Frommberger, P. Grollmann, U. Lauterbach, M. Pilz, T. Schröder & G. Spöttl (Hg.), *Vergleichende Berufsbildungsforschung – Ergebnisse und Perspektiven aus Theorie und Empirie. Jubiläumsausgabe des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung*, 165–181. Bonn: BIBB.

Frommberger, D. (2009). „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 2. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml (Zugriff am: 14.02.2024).

Fuller, A. (1996). Modern Apprenticeship, Process and Learning: Some Emerging Issues. *Journal of Vocational Education and Training*, 48(3), 229–248. https://doi.org/10.1080/1363682960480302.

Fuller, A. & Unwin, L. (2021). (Re)Searching for „Quality“ in English Apprenticeship: reflections on the past, present and future of a vulnerable model of learning. In S. Dernbach-Stolz, P. Eigenmann, C. Kamm & S. Kessler (Hg.), *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Festschrift für Philipp Gonon*, 257–276. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32682-1_14.

Galland, O. (1995). Jugend in Frankreich. Soziologie einer Altersklasse. In Deutsch-Französisches Institut (Hg.), *Frankreich-Jahrbuch 1994*, 133–145. Opladen: VS.

Georg, W. (1997). Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In W.-D. Greinert, W. Heitmann, R. Stockmann & B. Vest (Hg.), *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?*, 65–94. Baden-Baden: Nomos.

Georg, W. & Sattel, U. (2006). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung*, 125–152. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_9.

Goldthorpe, J. H. (1996). Problems of „Meritocracy“. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hg.), *Can Education be Equalized?*, 255–287. Boulder: Westview Press.

Gonon, P. (2011). Zur Legitimität beruflicher Bildung – Pestalozzi und Kerschensteiner als pädagogische Vordenker arbeitsbezogener Lern- und Integrationsprozesse. In B. Siecke & D. Heisler (Hg.), *Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift für Manfred Eckert*, 354–367. Paderborn: Eusl.

Gonon, P. (2020). Dilettantismus als Dispositiv. Zur disziplinären Entwicklung historischer Berufsbildungsforschung. In F. Kaiser & M. Götzl (Hg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik*, 31–45 Detmold: Eusl.

Gospel, H. & Edwards, T. (2012). Strategic transformation and muddling through: industrial relations and industrial training in the UK. *Journal of European Public Policy*, 19(8), 1229–1248. https://doi.org/10.1080/13501763.2012.709023.

Greinert, W.-D. (1995). Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 24(5), 31–35.

Grottker, D. (2022). Gleichwertigkeit im Reich der Ungleichheit – Bildung als komparativer Berufs- und Lebensvorteil. In S. Bohlinger, G. Scheiermann & C. Schmidt (Hg.), *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel. Zukünfte beruflicher Bildung im 21. Jahrhundert*, 151–166. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37897-4_10.

Harris, R. & Deißinger, T. (2003). Learning Cultures for Apprenticeships: a comparison of Germany and Australia. In J. Searle, I. Yashin-Shaw & D. Roebuck (Hg.), *Enriching Learning Cultures. Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Vol. 2*, 23–33. Brisbane: Australian Academic Press.

Hennock, E. P. (1990). Technological Education in England, 1850–1926: The Uses of a German Model. *History of Education*, 19(4), 299–331. https://doi.org/10.1080/0046760900190403.

Herrlitz, H.-G. (1982). Geschichte der gymnasialen Oberstufe. Theorie und Legitimation seit der Humboldt-Süvernschen Reform. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell & G. Kutscha (Hg.), *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9, Teil 1*, 89–107. Stuttgart: Klett.

Hodgson, A. & Spours, K. (2010). Vocational qualifications and progression to higher education: the case of the 14–19 Diplomas in the English system. *Journal of Education and Work*, 23(2), 95–110. https://doi.org/10.1080/13639080903578619.

Hoffer, T. B. (2002). Meritocracy. In D. L. Levinson (Hg.), *Education and Sociology: an encyclopedia*, 435–442. New York: Routledge & Falmer.

Hogarth, T. & Gambin, L. (2021). The Anglo-Saxon model: policy twists and turns along the road to creating a demand-led apprenticeship system in England. In CEDEFOP (Hg.), *The Next Steps for Apprenticeship*, 152–161. Luxemburg: Eigenverlag.

Hordern, J. (2021). Are apprenticeship standards in England supporting expert vocational practice? In CEDEFOP (Hg.), *The Next Steps for Apprenticeship*, 144–151. Luxemburg: Eigenverlag.

Hörner, W. (1994). Auf dem Weg zur „lernenden Gesellschaft"? Zur Logik der Berufsbildung in Frankreich. *Bildung und Erziehung*, 47, 283–304. https://doi.org/10.7788/bue.1994.47.3.283.

Hörner, W. (1996). Frankreich. In O. Anweiler (Hg.), *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern*, 31–107. Weinheim: Beltz.

Hörner, W. & Many, G. (2017). Frankreich. In H. Döbert, W. Hörner, B. v. Kopp & L. R. Reuter (Hg.), *Die Bildungssysteme Europas*, 231–257. Baltmannsweiler: Schneider.

Humboldt, W. v. (1964). Königsberger Schulplan (1809). In W. v. Humboldt, Schriften, Bd. V, Hg. v. A. Flitner u. K. Giel, Stuttgart, 168–200.

Jessup, G. (1995). Outcome Based Qualifications and the Implications for Learning. In J. W. Burke (Hg.), *Outcomes, Learning and the Curriculum Implications for NVQs, GNVQs and other Qualifications*, 3354. London: Falmer Press.

Keep, E. (2015). Governance in English VET: On the functioning of a fractured „system". *Research in Comparative and International Education*, 10(4), 464–475. https://doi.org/10.1177/1745499915612185.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften/EUROSTAT/CEDEFOP (1997). *Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Kynaston, D. (2019). *Engines of Privilege: Britain's private school problem*. London: Bloomsbury Publishing.

Lasserre, R. (1994). Das berufliche Schulwesen und die Problematik dualer Ausbildungsgänge in Frankreich. In R. Hettlage (Hg.), *Bildung in Europa – Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf*, 73–80. Regensburg: Universitätsverlag Regensburg.

Lehmann, W., Taylor, A. & Wright, L. (2014). Youth apprenticeships in Canada: on their inferior status despite skilled labour shortages. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(4), 572–589. https://doi.org/10.1080/13636820.2014.958868

Lutz, B. (1986). Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, 193–212.

Maclure, J. S. (1979). *Educational Documents. England and Wales, 1816 to the Present Day*. London: J. Stuart Maclure.

Maillard, F. (1994). CAP - BEP, association ou concurrence? Le cas des formations de la vente. *Formation Emploi*, 47, 59–72. https://doi.org/10.3406/forem.1994.2071.

Méhaut, P. (2013). Hybrid or dual currency qualifications? – The French case. In T. Deißinger, J. Aff, A. Fuller & C. Helms (Hg.), *Hybrid Qualifications: structures and problems in the context of European VET policy*, 197–211. Bern: Peter Lang.

Moodie, G., Skolnik, M. L., Wheelahan, L., Liu, Q., Simpson, D. & Adam, E. G. (2019). How are „applied degrees" applied in Ontario colleges of applied arts and technology. In J. Gallacher & F. Reeve (Hg.), *New Frontiers for College Education. International Perspectives*, 137–147. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315142593-10.

Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn: zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Edition Körber.

Orr, K. & Terry, R. (2023). Perceptions of quality and the shaping or misshaping of vocational education: the case of T level qualifications in England. In L. Moreno Herrera, M. Teräs, P. Gougoulakis & J. Kontio (Hg.), *Learning, teaching and policy making in VET. Emerging issues in research on vocational education and training, Vol. 8*, 544–574. Stockholm: Atlas Akademi.

Ott, M. (2015). *Lernwegoffenheit in der französischen Berufsbildung. Zum Potenzial von Outcome-Orientierung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07731-0.

Pätzold, G. & Wahle, M. (2005). Berufspädagogik – Historische Berufsbildungsforschung. In F. Rauner (Hg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, 193–199. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Perry, P. J. C. (1976). *The Evolution of British Manpower Policy from the Statute of Artificers 1563 to the Industrial Training Act 1964*. London: British Association for Commercial and Industrial Education.

Pirenne, H. (1982). *Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Europas im Mittelalter*. München: Francke.

Polesel, J. & Clarke, K. (2011). The marginalisation of VET in an Australian secondary school. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 525–538. https://doi.org/10.1080/13636820.2011.580362.

Pring, R. (2007). 14–19 and Lifelong Learning: distinguishing between academic and vocational learning. In L. Clarke & C. Winch (Hg.), *Vocational Education. International approaches, developments and systems*, 118–132. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/NOE0415380607.

Raffe, D. (2000). Investigating the Education Systems of the United Kingdom. In D. Phillips (Hg.), *The Education Systems of the United Kingdom*, 9–28. Oxford: Symposium Books.

Reeder, D. (1987). The Reconstruction of Secondary Education in England, 1869–1920. In D. Müller, F. Ringer & B. Simon (Hg.), *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870–1920*, 135–150. Cambridge: Cambridge University Press.

Reichenbach, R. (2021). Zur Dichotomie von Berufsbildung und Allgemeinbildung. In S. Dernbach-Stolz, P. Eigenmann, C. Kamm & S. Kessler (Hg.), *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Festschrift für Philipp Gonon*, 355–372. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32682-1_19.

Richard, D. (2012). *The Richard Review of Apprenticeships*. Verfügbar unter https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/34708/richard-review-full.pdf (Zugriff am: 14.4.2022).

Roderick, G. & Stephens, M. D. (1978). *Education and Industry in the Nineteenth Century: The English Disease?* London: Longman.

Rubinstein, W. D. (1987). Wealth, Elites and the Class Structure of Modern Britain. In W. D. Rubinstein (Hg.), *Elites and the Wealthy in Modern British History. Essays in Social and Economic History*, 51–82. Brighton: Edward Everett Root.

Ryan, P. (2012). Apprenticeship: Between Theory and Practice, School and Workplace. In M. Pilz (Hg.), *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18757-0_23.

Sainsbury Review (2016). *Report of the Independent Panel on Technical Education*. London: HMSO.

Schriewer, J. (1982). Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell & G. Kutscha (Hg.), *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9, Teil 1*, 250–285. Stuttgart: Klett.

Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, 19–38. Weinheim: Beltz Juventa.

Stanley, J. (2010). 14–19 Diplomas and Higher Education. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 39(2), 14–17.

Tenorth, H.-E. (2018). Historische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, 155–185. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8.

Wallace, S. (Hg.) (2015). *A Dictionary of Education*. Oxford: Oxford University Press.

Wheelahan, L. (2016). The roles and purposes of qualifications, their relationship to the labour market and how this helps to shape educational pathways. In S. Bohlinger, T. K. A. Dang & M. Glatt (Hg.), *Education Policy: mapping the landscape and scope*, 463–486. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Winch, C. (2006). Georg Kerschensteiner – founding the dual system in Germany. *Oxford Review of Education*, 32(3), 381–396. https://doi.org/10.1080/03054980600776530.

Winch, C. (2023). Learning outcomes: The long goodbye: Vocational qualifications in the 21st century. *European Educational Research Journal*, 22(1), 20–38. https://doi.org/10.1177/14749041211043669.

Wolf, A. (2011). *Review of Vocational Education – The Wolf Report*. London: HMSO.

Wolstencroft, P. & Darnell, J. (2022). The impact of widening participation in Further Education settings in England. In C. McCraig, J. Rainford & R. Squire (Hg.), *The Business of Widening Participation: policy, practice and culture*, 147–165. Bingley: Emerald Publishing. https://doi.org/10.1108/978-1-80043-049-520221008.

Wolter, A. & Kerst, C. (2015). The „Academization“ of the German Qualification System: Recent Developments in the Relationships between Vocational Training and Higher Education in Germany. *Research in Comparative and International Education*, 10(4), 510–524. https://doi.org/10.1177/1745499915612188.

Wrigley, J. (1986). Technical Education and Industry in the Nineteenth Century. In B. Elbaum & W. Lazonick (Hg.), *The Decline of the British Economy. An Institutional Perspective*, 162–188. Oxford: Oxford University Press.

Yeomans, D. (1998). Constructing Vocational Education: From TVEI to GNVQ. *Journal of Education and Work*, 11(2), 127–149. https://doi.org/10.1080/1363908980110202.

Young, M. (1961). *Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Wege zur Meritokratie*. Düsseldorf: Econ.

Zabeck, J. (1974). Allgemeinbildung und Berufsbildung. Über den Widersinn der Restauration eines Gegensatzes mit der Absicht, ihn zu überwinden. In H. Schanz (Hg.), *Grundfragen der Berufsbildung*, 46–56. Stuttgart: Holland & Josenhans.

Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl.

Berufliche Bildung in Kirgisistan: Einblick in die Vergangenheit und Gegenwart

Anna Stytsenko

Abstract

Die Berufliche Bildung in der Kirgisischen Republik hat einen bemerkenswerten Transformationsprozess durchlaufen. In diesem Beitrag wird die Frage beleuchtet, welche wesentlichen Meilensteine, Herausforderungen und Reformbemühungen zunächst das System der beruflich-technischen Bildung und seit 1999 das System der grundlegenden Berufsbildung im Laufe der Jahre geprägt haben.

Vorab

In einer Vorlesung zur historischen Berufspädagogik, die Dieter Grottker vor drei Jahren gehalten hat, hat er die Frage gestellt, die bis heute bei seiner damaligen Studentin hängen geblieben ist und trotz mehrerer erläuterter Hypothesen immer noch offenbleibt. Die Frage lautete: „Welche Wortart ist historisch die erste?“. Dies war nicht die einzige Frage von ihm, die die Verfasserin noch lange Zeit beschäftigt hatte. Obwohl die Vorlesungen von Dieter Grottker zu diesem Zeitpunkt wegen der Corona-Pandemie online stattgefunden haben, konnten die Studierenden seine Begeisterung und Leidenschaft zur historischen Berufspädagogik durch die Bildschirme spüren und sich von diesen Themen inspirieren lassen. Seitdem die Verfasserin Dieter Grottker kennenlernen durfte, assoziiert sie die Weihnachtszeit eng mit seinen wunderschönen Weihnachtsvorlesungen. Sie findet jede Weihnachtsgeschichte von ihm sehr faszinierend und bewundernswert, vor allem wie schön er sein Wissen über historische Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung in allen möglichen Konstellationen anwendet.

Mit großer Dankbarkeit für seine wunderschönen Vorlesungen, sein immer sehr freundliches und energiegeladenes Dasein möchte die Verfasserin in diesem Beitrag versuchen eine Tür zu einem in Deutschland weniger bekannten, aber trotzdem spannenden Thema zu öffnen.

Einleitung

Die Berufsbildung ist ein Motor für die sozioökonomische Entwicklung eines jeden Landes. In diesem Beitrag wird ein Blick auf die historische Entwicklung der beruflichen Bildung in Kirgisistan, einem zentralasiatischen Binnenland mit reicher Geschichte und vielfältiger Kultur, geworfen. Die heutige Kirgisische Republik grenzt an

China, Kasachstan, Usbekistan und Tadschikistan. Die aktuelle Gesamtfläche beträgt 199.950 km^2 mit einer Bevölkerungszahl von 6.692.000 Einwohner:innen (vgl. „Kirgistan: Länderdaten und Statistiken“ 2023). Das gebirgige Land umfasst sieben administrative Gebiete: Čuj[1], Yssyk, Kul, Naryn, Talas, Oš und Batken, die über unterschiedliche Bodenschätze verfügen. Derzeit gehören zu den grundlegenden Wirtschaftssektoren Landwirtschaft mit Exportgütern wie Obst und Gemüse, Getreide, Baumwolle; Bergbau vor allem mit der Förderung von Gold; bei den Dienstleitungssektoren insbesondere Handel, Finanzdienstleitungen und Tourismus (vgl. Außenwirtschaftsportal Bayern o. J.).

Kirgisistan ist eine relativ junge demokratische Republik, die seit dem 31. August 1991 unabhängig ist. Im Zeitraum von 1917 bis 1991 gehörte das heutige Territorium Kirgisistans zur Sowjetunion, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert war es unter der Verwaltung des Russischen Reiches, noch früher haben auf diesem Territorium nomadische Volksstämme gewohnt, die sich nicht als ein einheitliches Volk bezeichnet haben. Diese historischen Ergebnisse haben die Entwicklung der heutigen Republik stark beeinflusst. In diesem Zusammenhang hat die berufliche Bildung eine bemerkenswerte Transformation durchlaufen. In diesem Beitrag wird die Frage beleuchtet, welche wesentlichen Meilensteine, Herausforderungen und Reformbemühungen zuerst das System der *beruflich-technischen Bildung (professional´no-techničeskoe obrazovanie)* und seit 1999 das System *der grundlegenden Berufsbildung (načal´noe professional´noe obrazovanie)* im Laufe der Jahre in Kirgisistan geprägt haben.

Im Folgenden wird zunächst die allgemeine historische Entwicklung des Landes kurz dargestellt. Anschließend wird auf die Entstehung der beruflichen Bildung in der Region eingegangen und die Entwicklung der beruflich-technischen Bildung in den Zeiträumen 1942 bis 1966 und 1966 bis 1991 erläutert. Daraufhin werden die weiteren Entwicklungen der beruflichen Bildung seit 1991 mit Herausforderungen im System der grundlegenden Berufsbildung vorgestellt. Abschließend werden einige Beispiele von Reformbemühungen zur Modernisierung dieses Systems präsentiert und wesentliche Erkenntnisse zusammengefasst.

1 Die historische Kontextbeschreibung

Bevor auf die Betrachtung der Berufsbildung in Kirgisistan eingegangen wird, soll der allgemeine historische Kontext zum besseren Verständnis der fortlaufenden Beschreibung dargestellt werden.

Ursprünglich haben auf dem heutigen Territoriums Kirgisistans unterschiedliche nomadische Volksstämme gewohnt, die sich nicht als ein einheitliches Volk bezeichnet haben. „Geschichte und Herkunft der Kirgisen sind immer noch nicht vollständig geklärt. Ein Problem der historischen Nachvollziehbarkeit entsteht unter anderem durch oft konträre Bezeichnungen der nomadischen Gruppen“ (Hilgers 2002, S. 16).

1 In diesem Beitrag wurde die Transliteration kyrillischer Buchstaben ins Lateinische nach ISO 9:1995 genutzt.

Horlacher (2016, S. 219) weist darauf hin, dass die zentralasiatische Region des heutigen Territoriums Kasachstans und Kirgisistans zumeist von der nomadischen Fernweidewirtschaft geprägt wurde. Durch dieses Territorium führte die bekannte Seidenstraße und seit dem späten mittelalterlichen Zeitraum war die zentralasiatische Region mit dem Russischen Zarenreich durch unterschiedliche Handelsbeziehungen verbunden.

In der ersten Hälfte der 19. Jahrhunderts hat sich das Interesse des damaligen Russlands an dem südlichen Mittelasien aus strategischen, wirtschaftlichen und politischen Motiven vergrößert. Die meisten kirgisischen Volksstämme befanden sich damals unter der Abhängigkeit von dem Khanat Kokand (vgl. Kappeler 2008, S. 160 ff.).

Albrecht (2006, S. 39 f.) zufolge hat in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das russische Zarenreich eine Unterwerfung in der zentralasiatischen Region begonnen. Laut Kappeler (2008, S. 164) wurden im Jahr 1867 die nördlichen Gebiete des Kokand-Khanats als russische Verwaltungseinheit „Turkestan" organisiert. 1875 kam es im Kokand-Khanat zu einem großen Aufstand der nomadischen Kirgisen und Usbeken, der sich zu einem heiligen Krieg gegen die Russen weiterentwickelte. Während mehrerer Militärkampagnen (1875 und 1876) besetzte die russische Militärmacht den Süden des Kokand-Khanats.

So wurden die einzelnen kirgisischen Volksstämme, die auf dem heutigen Territorium Kirgisistans lebten, in das Russische Zarenreich eingegliedert.

1917 hat sich die Oktoberrevolution in Russland ereignet, die zum Machtwechsel hin zur *Bolschewiki-Partei* und zu maßgeblichen politischen, sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen auch in der zentralasiatischen Region geführt hat, sodass im Jahr 1918 die *Autonome Sozialistische Sowjetrepublik (ASSR) Turkestan* als Teil der *Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik (RSFSR)* gegründet wurde. Ein Jahr später wurde zuerst das heutige Kirgisistan als *Kara-Kirgisisches Autonomes Gebiet der RSFSR* bezeichnet. Im Oktober 1924 wurde die *ASSR Turkestan* wegen administativer und ideologischer Veränderungen aufgelöst. Im Jahr 1936 hat Kirgisistan den Status als *Kirgisische Sozialistische Sowjetrepublik* erhalten (vgl. Kappeler 2008, S. 288 ff.; Krebs 2011, S. 69 f.).

In den folgenden Jahren bis zu dem Zerfall der Sowjetunion war die Kirgisische Sozialistische Sowjetrepublik Teil der UdSSR. Am 31. August 1991 erklärte die Kirgisische Republik ihre Unabhängigkeit und hat in den vergangenen 30 Jahren turbulente Zeiten hinter sich. Diese Turbulenzen entstanden durch politische Instabilität mit mehreren Revolutionen mit den Machtwechseln in den Jahren 2005, 2010 (vgl. Kunze & Gronau 2011, S. 161 ff.), 2020 (vgl. Ismailbekova 2022, S. 2 ff.). Konflikte an den Grenzen mit Tadschikistan im Jahr 2019 und Unruhen zwischen ethnischen Kirgisen und Usbeken haben sich im Jahr 2010 (vgl. Lempp & Wolters 2020, S. 85 f.) aufgelöst, was sich wiederum direkt auf die Entwicklung des Staates in seiner Gemeinsamkeit auswirkte.

2 Entstehung der beruflichen Bildung in Kirgisistan

Es existiert keine einheitliche Meinung über die Entstehung der Berufsbildung in Kirgisistan, sondern unterschiedliche und kontroverse Sichtweisen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die diese Herausbildung mit verschiedenen historischen Ereignissen in Verbindung bringen.

Laut Palin (2016, S. 26 f.) wurden die Grundlagen des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems nach der Eingliederung Kirgisistans ins Russische Reich in der zweiten Häfte des 19. bis Anfang des 20. Jahrhunderts geschaffen. Beispielsweise wurden im Jahr 1903 bereits landwirtschaftliche Schulen in Pišpek[2] und Prževal´sk[3] eingerichtet, die 23 Schüler besucht haben. In diesen Schulen wurden damals sowohl theoretische als auch praktische Kurse in den Bereichen Gartenbau, Imkerei und Seidenraupenzucht angeboten.

Aliev (2017, S. 51) vertritt in seinem Aufsatz hingegen die Meinung, dass die Berufsbildung ihren Ursprung nach der Etablierung der Sowjetmacht in Kirgisistan hat und dass *Lenins Dekret „Über die Berufsschulpflicht"* im Jahr 1920 einen Impuls zur Entwicklung der Berufsbildung im Land gegeben hat.

Hierbei wurde unter dem Begriff *„beruflich-technische Bildung" (professional´no-techničeskoe obrazovanie)* laut Anweiler & Kuebart (1988, S. 583) nach der sowjetischen Begriffsbestimmung berufliche Ausbildung verstanden. Beruflich-technische Bildung galt als Sammelbegriff für die fachliche Ausbildung von Arbeitskräften, die im System der beruflich-technischen Bildung vermittelt wurde. Dennoch wurde nach der Revolution bis in die 1930er-Jahre die Bildung an den Hochschulen und Universitäten als höchstes Niveau der beruflich-technischen Bildung einbezogen.

Die kirgisische Wissenschaftlerin Sharshembieva (2020, S. 782) vertritt die gleiche Meinung wie Aliev (2017) und verweist auf das gleiche *Dekret* in den 1920er-Jahren, in dem festgelegt wurde, dass die obligatorische Berufsausbildung für Arbeiter:innen von 18 bis 40 Jahren eingeführt werden sollte. In Kirgisistan wurden damals erste Kurse in zwei Kohlebergwerken (Kyzyl-Kyâ und Sulûkta) eingerichtet, wo die Menschen zwischen vier und acht Wochen ausgebildet wurden. Im Laufe der Zeit wurden die *Fabrik- und Werkschulen für Lehrlinge (FZU: školy fabrično-zavodskogo učeničestva)* aufgebaut, die eine Grundlage für das kirgisische System beruflich-technischer Bildung geschaffen haben. In diesen Schulen wurden Arbeitskräfte für folgende Berufe vorbereitet: Bergarbeiter:innen, Drechsler:innen, Mechaniker:innen, etc.

In diesem Zusammenhang hebt Sharshembieva (2020, S. 782 f.) in ihrem Aufsatz hervor, dass als System die beruflich-technische Bildung in Kirgisistan am 15. April 1942 geschaffen wurde. An diesem Tag wurde die *kirgisisch-republikanische Abteilung von Arbeitsreserven* unter dem Rat der Volkskommissare der Kirgisischen SSR organisiert.

Anweiler & Kuebart (1988, S. 566) weisen darauf hin, dass insgesamt in der Sowjetunion die damals neu geschaffene *Hauptverwaltung für Arbeitsreserven* eine wichtige

2 Aktuell „Biškek" – Hauptstadt Kirgisistans.
3 Aktuell „Karakol" – Stadt im Norden Kirgisistans.

Rolle übernehmen und der „Arbeitskader“ mit der zentralen Koordination, darunter planerische und organisatorische Koordination, Ausbildungs- und Verteilungsaufgaben garantieren sollte. Es wurden in den *„Schulen für Arbeitsreserven“* drei grundsätzliche Schularten eingerichtet: zweijährige Gewerbe- und Bergbauschulen sowie mit gleicher Ausbildungsdauer Eisenbahnerschulen und die *Schulen der Fabrik- und Werkausbildung (FZO: školy fabričnogo-zavodskogo obučeniâ)*. In den Schulen der Fabrik- und Werkausbildung betrug die Ausbildungsdauer ursprünglich sechs Monate und später bis zum einem Jahr. Dort wurden Arbeitskräfte für die Berufe im Industriebereich und im Bauwesenbereich vorbereitet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass erste landwirtschaftliche Kurse mit der Vermittlung theoretischer und praktischer Inhalte am Ende des 19. bis Anfang des 20. Jahrhunderts auf dem heutigen Territorium Kirgisistans eingerichtet wurden. Mit dem Dekret „Über die Berufsschulpflicht“ im Jahr 1920 wurde zum ersten Mal eine obligatorische Ausbildung für die Arbeiter:innen zwischen 18 und 40 Jahren eingeführt, und demzufolge haben die Einrichtungen von Fabrik- und Werkschulen für Lehrlinge die Grundlagen für die beruflich-technische Bildung als System geschaffen. Mit der Gründung der kirgisisch-republikanischen Abteilung von Arbeitsreserven im Jahr 1942 wurde die beruflich-technische Bildung in der damaligen kirgisischen SSR als System mit drei Ausbildungsschularten geschaffen.

3 Die Entwicklung der beruflich-technischen Bildung im Zeitraum 1942 bis 1966

Nach der Gründung der kirgisisch-republikanischen Abteilung für Arbeitsreserven in der Kirgisischen Sozialistischen Sowjetrepublik hat sich das System der beruflich-technischen Bildung, wie auch in anderen Sowjetrepubliken, weiterentwickelt.

Zwischen 1946 und 1952 wurden in Kirgisistan 16.500 Facharbeiter:innen ausgebildet. Zu Beginn des Jahres 1948 existierten bereits 28 Berufsbildungseinrichtungen in der Republik, darunter acht Handwerksschulen, eine Eisenbahnschule und 19 Schulen *der Fabrik- und Werkausbildung (FZO)*. In diesem Zeitraum wurden von der republikanischen Abteilung von Arbeitsreserven fünf *landwirtschaftliche Mechanisierungsschulen (školy mechnizacii sel´skogo chozâjstva)* im System aufgenommen und umstrukturiert. Diese Schulen wurden später in Schulen *(UMSH: učiliŝa mechanizacii sel´skogo chozâjstva)* mit materiell-technischer Ausstattung (40 Mähdrescher, 120 Traktoren und 435 verschiedene landwirtschaftliche Maschinen) unter der Zuständigkeit der kirgisischen Abteilung für Arbeitsreserven umgewandelt (vgl. Sharshembieva 2020, S. 783).

Nach der Reorganisierung wurden in diesen Schulen *(UMSH)* die Traktor- und Mähdrescherfahrer:innen mit breitem Profil ausgebildet; diese Schularten sind später Vorreiter für die Ausbildung mechanischer Arbeitskader geworden (vgl. Aliev 2017, S. 53).

Im Jahr 1958 fand die Umstrukturierung des Systems der Arbeitsreserven in der Sowjetunion statt, nachdem das Gesetz *„Über die Festigung der Verbindung der Schule*

mit dem Leben und über die weitere Entwicklung der Volksbildung in der UdSSR" in Kraft trat. Laut diesem Gesetz wurde eine einheitliche Art von Berufsbildungseinrichtungen geschaffen. Dazu gehörten *staatliche berufstechnische Schulen (GPTU: gorodskie professional´no-techničeskie učiliŝa)* mit einer Ausbildungsdauer von einem bis drei Jahren und *ländliche berufstechnische Schulen (SPTU: sel´skie professional´no-techničeskie učiliŝa)* mit der Dauer der Ausbildung zwischen einem und zwei Jahren (vgl. Aliev 2017, S. 54).

Ein weiteres wichtiges historisches Ereignis in der Geschichte der Berufsbildung in der Republik fand am Ende der 1950er-Jahre statt. Es wurde die Reform zur Umwandlung der *Abteilung von Arbeitsreserven (upravlenie trudovych reservov)* in die *Hauptabteilung für die beruflich-technische Bildung (glavnoe upravlenie proftechobrazovaniâ)* verabschiedet und damit wurden finanzielle Mittel für den Bau neuer Schulen zur Verfügung gestellt. Hierbei betrug beispielsweise in der ersten Hälfte der 1970er-Jahre die Anzahl der Berufsbildungseinrichtungen 70 und die Anzahl der Lernenden 30.000 (vgl. Sharshembieva 2020, S. 783).

Die Gründung der Hauptabteilung für beruflich-technische Bildung in der damaligen kirgisischen SSR stellt ein wichtiges historisches Ereignis dar, das einen Impuls für die Entwicklung des Bildungswesens gegeben hat, da eine ganze Abteilung eingerichtet wurde, um notwendige Voraussetzungen für Auszubildende zu schaffen, mit dem Ziel qualifizierte Arbeitskräfte auszubilden und das Berufsbildungssystem zu verbessern. Dabei betont Aliev (2017, S. 54), dass die Einrichtung dieser Institution einen wesentlichen Beitrag für die Republik geleistet hat. Die Aufgaben der Hauptabteilung für beruflich-technische Bildung waren auf methodische, strukturelle und institutionelle Entwicklung, auf die systematische Bereitstellung von Arbeitskräften für unterschiedliche Sektoren in der Volkswirtschaft und auf die Verbesserung der Berufsausbildung ausgerichtet.

Im Jahr 1966 wurde eine Entscheidung auf der Grundlage des Beschlusses des ZK der KPdSU und des Ministerrates der UdSSR *„über Erhöhung der Rolle staatlicher Komitee Ministerrates UdSSR für beruflich-technische Bildung in der Vorbereitung von qualifizierten Arbeitskräften für die Volkswirtschaft"* in der Republik getroffen, diese Hauptabteilung in das Staatskomitee des Ministerrats der kirgisischen SSR für beruflich-technische Bildung umzuwandeln. Das Staatskomitee hatte ein facettenreiches Aufgabenspektrum – nicht nur die Verwaltung der beruflich-technischen Bildung, sondern auch die Organisation der Berufsausbildungsvorbereitung für die Schulabsolventinnen und -absolventen und die methodische Unterstützung für Unternehmen, Ministerien, Organisationen, Personalabteilungen etc. bei der Ausbildung und Vorbereitung von Arbeitskadern für den Produktionsbereich (vgl. Aliev 2017, S. 54).

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass nach der Schaffung dieses Komitees das Verständnis über berufliche Bildung komplexer wurde. Es wurden die Schwerpunkte bezüglich Berufsausbildungsvorbereitung der jungen Menschen/Schulabsolventinnen und -absolventen berücksichtigt und multilaterale Unterstützung für verschiedene Akteure im Bereich Methodik organisiert.

Resümierend lässt sich sagen, dass der Zeitraum 1942 bis 1966 bezüglich der Entwicklung der beruflich-technischen Bildung mit vielen strukturellen Veränderungen

verbunden war. Diese Veränderungen bezogen sich einerseits auf die Berufsbildungseinrichtungen bzw. auf die Aufnahme fünf landwirtschaftlicher Mechanisierungsschulen in der Zuständigkeit der kirgisisch-republikanischen Abteilung für Arbeitsreserven, auf die Umstrukturierung in Schulen der Mechanisierung für ländliche Volkswirtschaft *(UMSH)* und die vereinheitlichten Arten von Berufsbildungeinrichtungen mit staatlichen und ländlichen berufstechnischen Schulen *(GPTU und SPTU)*. Andererseits haben sich wesentliche Veränderungen in diesem Zeitraum hinsichtlich der Abteilung von Arbeitsreserven ergeben. Sie wurde zuerst am Ende der 1950er-Jahre in die Hauptabteilung für beruflich-technische Bildung umgewandelt und im Jahr 1966 durch den Beschluss in das Staatskomitee des Ministerrats der kirgisischen SSR für beruflich-technische Bildung umstrukturiert.

4 Die beruflich-technische Bildung im Zeitraum von 1966 bis 1991

Drei Jahre später hat sich eine weitere wesentliche Veränderung in der Entwicklung des sowjetischen Berufsbildungssystems ergeben. Laut Anweiler & Kuebart (1988, S. 569) wurden seit 1969 mittlere beruflich-technische Schulen expandiert. Es wurden zwei bisherige Schularten (mittlere und „einfache" beruflich-technische Schulen) vereinheitlicht, dabei blieben die früheren Ausbildungsgänge erhalten und unter den mittleren beruflich-technischen Schulen vereint. Jedoch wurde die dreijährige Ausbildung in diesen Berufsbildungseinrichtungen in den Vordergrund gerückt, die Mittelschulabsolventinnen und -absolventen (nach der 8. bzw. 9. Klasse) die Möglichkeit gegeben hat eine „vollständige" Sekundarschulbildung neben der beruflichen Qualifikation zu erhalten. Aliev (2017, S. 55) weist darauf hin, dass im Zeitraum von 1969 bis 1970 in zwei Städten auf dem Territorium Kirgisistans (Žalal-Abad und Prževal´sk) zwei erste *mittlere beruflich-technische Schulen (srednie professional´no-tehničeskie učilišâ*) mit gleichzeitig beruflicher und allgemeinbildender Ausrichtung eingerichtet wurden. Am Ende des Jahres 1971 betrug die Anzahl der mittleren beruflich-technischen Schulen in der Republik 11 und die Anzahl der Lernenden 4.000 Personen.

In den 1980er-Jahren bestand ein großer Bedarf an Landwirtschaftsmechanikern und -mechanikerinnen, demzufolge wurden in den fünf nachfolgenden Jahren circa 40.000 Traktorfahrer:innen und Mechaniker:innen in den ländlichen berufstechnischen Schulen ausgebildet. In den Dörfern haben diese genannten Schulen eine vielseitige Rolle gespielt. Auf der einen Seite waren sie als Einrichtungen für berufliche Qualifizierung angesehen und auf der anderen Seite fungierten sie als Kulturzentren für junge Erwachsene aus dem ländlichen Raum (vgl. Sharshembieva 2020, S. 783). Aus dieser Betrachtung lässt sich schließen, dass die berufliche Bildung mit ihren Bildungseinrichtungen in der damaligen Republik eine wichtige Bedeutung hatte. Ihre Rolle war nicht auf die Ausbildung von Arbeitskräften für die Umsetzung der Planwirtschaft beschränkt, sondern sie hatte auch eine aufklärende und kulturelle Funktion für die kirgisische Bevölkerung.

Das Jahr 1988 ist bedeutend in der Geschichte der beruflichen Bildung in Kirgisistan. Laut Aliev (2017, S. 56) wurde in diesem Jahr das staatliche Komitee für beruflich-technische Bildung in allen Ländern der UdSSR abgeschafft. Infolgedessen fiel das System der beruflich-technischen Bildung unter die Zuständigkeit des Ministeriums für Volksbildung der Republik, wo es bis zum Zusammenbruch der Sowjetunion (1991) angesiedelt war.

In den letzten Jahren, vor dem Zusammenbruch der Sowjetunion, gab es auch eine Reihe von Veränderungen in dem System wie z. B. die Umwandlung einiger berufsbildender Lernanstalten in *berufliche Lyzeen (professional´nye licei)*. Zudem wurden damals Berufsbildungskomplexe mit Kantinen, Werkstätten und Wohngemeinschaften aufgebaut (vgl. Sharshembieva 2020, S. 783). Zu Beginn des Jahres 1991 betrug die Anzahl der beruflich-technischen Schulen 122 und die Anzahl der Lernenden im Berufsbildungssystem überstieg 60.000. Es wurden Ausbildungskurse in 230 Berufen im Land zur Verfügung gestellt (vgl. Aliev 2017, S. 56).

Abschließend ist zu sagen, dass der Zeitraum von 1966 bis 1991 von folgenden Veränderungen im System der beruflich-technischen Bildung gekennzeichnet ist: die weitere Vereinheitlichung von Berufsbildungseinrichtungen mit der Einrichtung mittlerer beruflich-technischer Schulen, wo gleichzeitig die berufliche und allgemeinbildende Komponente berücksichtigt wurde, die Abschaffung des staatlichen Komitees der beruflich-technischen Bildung, wodurch das System der beruflich-technischen Bildung dem Ministerium für Volksbildung in der Republik seit 1988 unterstellt wurde, und abschließend die Umwandlung einiger berufsbildender Lehranstalten in berufliche Lyzeen.

5 Berufliche Bildung in der Kirgisischen Republik seit 1991

In der zweiten Hälfte des Jahres 1991, nämlich am 31. August, erhielt Kirgisistan den Status eines souveränen demokratischen Staates. Dieses historische Ereignis eröffnete neue Perspektiven für die Entwicklung des Landes, die allerdings auch mit gewissen Herausforderungen verbunden waren. Der Übergang zur Marktwirtschaft und die Integration in den Weltmarkt erforderten Veränderungen in dem damaligen System der beruflich-technischen Bildung.

Am 16. Dezember 1992 trat das Gesetz der Republik Kirgisistan zur Bildung N 1074-XII[4] *(Zakon Respubliki Kyrgyzstan ob obrazovanii)* in Kraft, in dem im Abschnitt II „Bildungssystem“ *(Razdel II. Sistema obrazovaniâ)* der Artikel 11 „Bildungsprogramme“ *(Stat´â 11. Obrazovatel´nye programmy)* stand, dass zu den Bildungsprogrammen auch berufliche Programme gehören, die eine kontinuierliche berufliche Entwicklung und die Ausbildung qualifizierter Fachkräfte gewährleisten sollen. Der Artikel 17 „Berufliche Ausbildung (Ausbildung für Arbeitsberufe)“ *(Stat´â 17. Professional´naâ podgotovka, obučenie rabočim professiâm)* besagte, dass berufliche Ausbil-

4 Kirgisische Gesetze haben keine Kurztitel, alle Bezeichnungen und Namen wurden wie im Original übernommen.

dung in erster Linie darauf zielt, den Erwerb eines bestimmten Arbeitsberufes zu beschleunigen, und nicht darauf, das Bildungsniveau des Lernenden zu erhöhen (vgl. das Gesetz der Republik Kirgisistan zur Bildung N 1074-XII).

Dieses Bildungsgesetz wurde noch in den Jahren 1997 und 2002 überarbeitet und schließlich im Jahr 2003 aufgehoben. Das neue *Gesetz der Kirgisischen Republik zur Bildung Nr. 92 (Zakon Kyrgyzskoj Respubliki ob obrazovanii)* wurde von der gesetzgebenden Versammlung des Žogorku Keneš[5] der Kirgisischen Republik verabschiedet, trat am 30. April 2003 in Kraft und ist heute noch in Anwendung.

Aliev (2017, S. 56) und Sharshembieva (2020, S. 783) weisen darauf hin, dass das aus der sowjetischen Zeit bekannte System der beruflich-technischen Bildung seit 1999 das System der grundlegenden Berufsbildung in der Kirgisischen Republik ist.

Am 26. November 1999 wurde das Gesetz der Kirgisischen Republik über grundlegende Berufsbildung N 129 *(Zakon Kyrgyzskoj Respubliki o načal´nom professional´nom obrazovanii)* verabschiedet. Dieses Gesetz regelt ausschließlich den Bereich der grundlegenden Berufsbildung und bestimmt rechtliche, organisationale und ökonomische Grundlagen der grundlegenden Berufsbildung, die darauf abzielt, die Rechte der Bürger:innen auf den Berufserwerb, die Ausbildung, die Weiterbildung und die Umschulung in den Lehranstalten der grundlegenden Berufsbildung zu gewährleisten (vgl. Gesetz der Kirgisischen Republik über grundlegende Berufsbildung N 129 i. d. F. v. 26. November 1999 N 129). In den folgenden Jahrzehnten wurde dieses Gesetz viermal in den Jahren 2008, 2011, 2012 und 2021 überarbeitet.

Im Rahmen der *grundlegenden Berufsbildung* werden in Kirgisistan folgende Ausbildungsprogramme angeboten:

- *Dreijährige Ausbildung:* eine Kombination aus beruflichen und allgemeinbildenden Inhalten, die für die Fortsetzung der Bildung an einer Hochschule für die Absolvierenden notwendig sind.
- *Zweijährige Ausbildung:* eine Kombination aus beruflichen und allgemeinbildenden Inhalten, jedoch ohne für die Bewerbung an einer Hochschule erforderliche Komponenten.
- *Zehnmonatige Ausbildungskurse:* mit dem Ziel des Erwerbs der Kompetenzen und Fähigkeiten, die für die Ausübung der beruflichen Tätigkeiten erforderlich sind. Sie werden sowohl für die junge Menschen als auch für Erwachsene angeboten (vgl. Asian Development Bank 2007, S. 2 f.).

An dieser Stelle lässt sich erwähnen, dass in der sowjetischen Zeit das System der beruflich-technischen Bildung mit seinen Berufsbildungseinrichtungen sehr gut entwickelt war. Wie im Bericht der Asian Development Bank (2007, S. 2) erwähnt, war dieses System ein wichtiger Anbieter für die Ausbildung qualifizierter Arbeitskräfte und gut mit den Industrieanforderungen in der Sowjetära abgestimmt. Nach dem Zerfall der Sowjetunion ist dieses System zu einem der am meisten vernachlässigten Bildungsbereiche in Kirgisistan geworden.

5 Das Parlament im parlamentarischen Einkammersystem in der Kirgisischen Republik.

Die Schlüsselproblembereiche, die das System der grundlegenden Berufsbildung betrafen, lassen sich folgenderweise beschreiben: veraltete Curricula, kein institutionalisiertes Entwicklungsprogramm für Berufsbildungspersonal, veraltete Ausstattung in den Berufsbildungseinrichtungen, Mangel an Fortbildungen für Führungspersonal, wenig attraktives Image der grundlegenden Berufsbildung, nicht ausreichende Bereitstellung von finanziellen Mitteln, schwache Beteiligung von Industrie- und Sozialpartnern, etc. (vgl. Ministry of Education, Science and Youth of the Kyrgyz Republic 2014, S. 19).

Das sind nur einige Herausforderungen, mit denen das System der grundlegenden Berufsbildung in den letzten Jahrzehnten konfrontiert war und teilweise immer noch konfrontiert ist.

6 Die Reformbemühungen für die Modernisierung des Systems der grundlegenden Berufsbildung

Um die Problembereiche zu bearbeiten und das System der grundlegenden Berufsbildung in der Kirgisischen Republik zu modernisieren, wurden zahlreiche Bemühungen mit entsprechenden Lösungsansätzen von unterschiedlichen Akteuren in den letzten drei Jahrzehnten unternommen.

Einige Beispiele dafür sind: Im Zeitraum von 1995 bis 1996 hat die Kirgisischen Republik ein Darlehen von der Weltbank für die Revitalisierung des Systems der beruflich-technischen Bildung erhalten. Mit diesen finanziellen Mitteln wurden die lehrmaterielle Basis in den Berufsbildungseinrichtungen gestärkt und die moderne technische Ausstattung für die Ausbildung in den Fachbereichen Elektronik, Elektrotechnik, Tourismus, Bauwesen etc. installiert (vgl. Dobaev o. J., S. 59 f.).

Im Jahr 2004 hat ein großes Vorhaben zur Entwicklung und Umsetzung eines nationalen Qualifikationsrahmens in Kirgisistan begonnen. Als Hauptinitiator dieses Projektes hat die Europäische Stiftung für Berufsbildung *(ETF)* fungiert (vgl. UNESCO-UNEVOC 2013, S. 12).

Im Jahr 2007 wurden Bestrebungen im Rahmen des Projektes „Berufliche Bildung und Kompetenzentwicklung“ unternommen, um die Reform des Systems der grundlegenden Berufsbildung bei der Verbesserung der Ausbildungsmöglichkeiten für junge und erwachsene Menschen zu unterstützen. Dieses Vorhaben wurde von der Asiatischen Entwicklungsbank initiiert und die gesamte Projektlaufzeit betrug sechs Jahre, von Januar 2007 bis April 2013 (vgl. Asian Development Bank 2023a). Es war die erste Intervention im Berufsbildungssystem, die dazu dienen sollte, die kirgisische Regierung zu unterstützen bei dem Übergang vom sowjetischen Modell zu einem System, das den Arbeitsmarktanforderungen und international anerkannten Bildungsstandards entspricht (vgl. Asian Development Bank 2007). Die zentralen Ergebnisse waren dabei: die Konsolidierung und Rationalisierung im System der grundlegenden Berufsbildung (d. h. es wurden einige Berufsbildungseinrichtungen der grundlegenden Berufsbildung vereint und einige modernisiert), die erfolgreiche Einführung des

CBT-Ansatzes (Competency-based training) für 18 vorrangige Berufe (dazu gehören entwickelte Kompetenzstandards und Bewertungsinstrumente, ausgearbeitete modulare CBT-Lehrpläne und Lernmaterialien, Schulungen von Berufsbildungspersonal zu den CBT-Kursen, etc.), die Verbesserung des Lehr- und Lernumfeldes in 28 Einrichtungen der grundlegenden Berufsbildung, die Einbindung von Arbeitgebern, etc. (vgl. ADB 2014, S. 3 ff.).

Seit 2013 wurden im System der grundlegenden Berufsbildung zielgerichtete Bemühungen unternommen, um den Zugang zur Berufsbildung für Lernende mit besonderen Bedürfnissen zu verbessern. In den Jahren 2014 und 2015 wurden bedarfsorientierte Lehrpläne und Lernmaterialien aufbereitet (vgl. European Training Foundation 2017, S. 5).

Im Zeitraum von 2013 bis 2019 wurde das zweite Projekt von der Asiatischen Entwicklungsbank im Bereich der Berufsbildung umgesetzt, womit die vorherige Arbeit zur Unterstützung der Reform zur Verbesserung von Ausbildungsprogrammen und der Modernisierung der Berufsbildung fortgesetzt wurde (vgl. Asian Development Bank 2023b). Die Schlüsselergebnisse dieser umfangreichen Vorhaben lassen sich wie folgt zusammenfassen: Einrichtung des Management-Informationssystems (MIS: management information system) für den Bereich der grundlegenden Berufsbildung, Einrichtung von vier Modellzentren mit ausgestatteten Werkstätten (zwei in ländlichen Gebieten für landwirtschaftliche Maschinenreparaturen und zwei in städtischen Gebieten für Autoreparaturen), Sanierung der Berufsbildungseinrichtungen (42 Einrichtungen im System der grundlegenden Berufsbildung und 18 im System der mittleren Berufsbildung, dabei wurden nicht nur die Gebäude saniert, sondern auch die Ressourcen für die Erleichterung des räumlichen Zugangs für Lernende mit besonderen Bedürfnissen und moderne technische Ausstattung zur Verfügung gestellt), Implementierung von CBT (17 CBT-Lehrpläne für grundlegende und 15 für mittlere Berufsbildung; in den Jahren 2017 bis 2018 wurden diese Lehrpläne in beiden Systemen pilotiert, danach wurden 33 CBT-Kurse angenommen und landesweit eingeführt) etc. (vgl. Asian Development Bank 2020, S. 3 ff.).

Das sind nur einige Beispiele für die Bemühungen, um das System der grundlegenden Berufsbildung zu modernisieren und zu verbessern. Abschließend ist zu erwähnen, dass es in den letzten 30 Jahren komplexe und facettenreiche Veränderungen in diesem System gegeben hat und dass es sich derzeit noch im Transformationsprozess befindet.

Fazit

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Geschichte der Berufsbildung in Kirgisistan ein umfangreiches und sehr komplexes Thema ist. In diesem Beitrag wurde versucht, am Beispiel der beruflich-technischen Bildung und des Systems der grundlegenden Berufsbildung die Entwicklungen mit wesentlichen Meilensteinen, Herausforderungen und Reformbemühungen zur Modernisierung des Systems aufzuzeigen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis Anfang des 20. Jahrhunderts erste Bemühungen der Einrichtung landwirtschaftlicher Schulen unternommen wurden, um theoretische als auch praktische Inhalte in den Bereichen Gartenbau, Seidenraupenzucht und Imkerei zu vermitteln. In der sowjetischen Zeit spielte die beruflich-technische Bildung eine wesentliche Rolle für die Bereitstellung von Arbeitskräften, war gut entwickelt und mit den Anforderungen der Volkswirtschaft gut abgestimmt. Seit 1991 erlebte die kirgisische unabhängige Republik eine turbulente Zeit. Der Übergang zum Marktwirtschaftssystem brachte neue Anforderungen an die berufliche Bildung im Land mit sich. Eine unzureichende Finanzierung, veraltete Curricula und technische Ausstattung, die schwache Einbeziehung von Industrie- und Sozialpartnern und weitere Problemlagen haben die Entwicklung des Systems beeinträchtigt. Seit 1999 ist das damalige System der beruflich-technischen Bildung das System der grundlegenden Berufsbildung geworden. In den vergangen 30 Jahren wurden zahlreiche Reformbemühungen von unterschiedlichen Akteuren unternommen, um dieses System zu revitalisieren und zu modernisieren. Allerdings wurden in diesem Beitrag nur einige Beispiele solcher Bemühungen vorgestellt. Um weitere Reformbemühungen und Veränderungen im System der grundlegenden Berufsbildung in den letzten Jahrzehnten in Kirgisistan zu beschreiben, bräuchte man weitere umfassende Untersuchungen.

Literatur

ADB (2014). *Completion Report. Kyrgyz Republic: Vocational Education and Skills Development Project*. O. O.: Asian Development Bank.

Albrecht, J. (2006). *Entwicklung des Lebensstandards im postsowjetischen Zentralasien während der Transformation. Retrospektive und Zukunft*. Dissertation. München: Ludwig-Maximilians-Universität.

Aliev, T. (2017). Istoriâ razvitiâ professional´no-techničeskogo obrazovaniâ Kyrgyzskoj Respubliki [Geschichte der Entwicklung der beruflich-technischen Bildung in der Kirgisischen Republik]. *Èl agartuu, ilimij-pedagogikaljk žana metodikaljk žurnal*, 1–2, 51–58.

Anweiler, O. & Kuebart, F. (1988). Berufsausbildung in der Sowjetunion im Schnittpunkt pädagogischer Ziele und ökonomischer Interessen. *Osteuropa*, 38(7/8), 562–577.

Asian Development Bank (2020). *Kyrgyz Republic: Second Vocational Education and Skills Development Project*. o. O.: ADB.

Asian Development Bank (2007). *Proposed Asian Development Fund Grant Kyrgyz Republic: Vocational Education and Skills Development Project*. o. O.: ADB.

Asian Development Bank (2023a). *Kyrgyz Republic: Vocational Education and Skills Development*. Verfügbar unter: https://www.adb.org/projects/38298-022/main (Zugriff am: 10.07.2023).

Asian Development Bank (2023b). *Kyrgyz Republic: Second Vocational Education and Skills Development Project*. Verfügbar unter: https://www.adb.org/projects/38298-023/main (Zugriff am: 11.07.2023).

Außenwirtschaftsportal Bayern (o. J.). *Kirgisistan*. Verfügbar unter: https://international.bihk.de/laenderinformationen/laenderauswahl/land/KGZ/uebersicht.html (Zugriff am: 22.06.2023).

Dobaev, K. (o. J.). Dual education: Problems of formation and development in Kyrgyzstan. *Izvestiâ Kyrgyzskoj Akademii obrazovaniâ*, 56–65.

eglitits-media (2023). *Kirgisistan: Länderdaten und Statistiken*. Verfügbar unter: https://www.laenderdaten.info/Asien/Kirgisistan/index.php (Zugriff am: 06.06.2023).

European Training Foundation (2017). *Executive summary of the Torino Process 2016–2017 Kyrgyzstan report*. o. O.: ETF.

Gesetz der Kirgisischen Republik über grundlegende Berufsbildung vom 26. November 1999 N 129. Abgerufen am 24.07.2023 von http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/292/10?cl=ru-ru

Gesetz der Kirgisischen Republik zur Bildung vom 30.April 2003 Nr. 92. Abgerufen am 24.07.2023 von http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/1216/350?cl=ru-ru

Gesetz der Republik Kirgisistan zur Bildung vom 16. Dezember 1992 N 1074-XII. Abgerufen am 24.07.2023 von http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/839/10

Hilgers, I. (2002). Transformationsprozess im Norden Kirgisistans. Sozio-ökonomischer Wandel am Beispiel eines Dorfes. *Kölner Ethnologische Beiträge*, 3, 1–84.

Horlacher, F. (2016). Entwicklung der beruflichen Bildung im Bereich der Lebensmittelverarbeitung in Zentralasien. In B. Mahrin (Hg.), *Wertschätzung – Kommunikation – Kooperation: Perspektiven von Professionalität in Lehrkräftebildung, Berufsbildung und Erwerbsarbeit; Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Johannes Meyser,* 218–233. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Ismailbekova, A. (2022). Eine weitere "gestohlene" Revolution? Macht und Informalität in Kirgistan. *Zentralasien-Analysen*, 153, 2–6. https://doi.org/10.31205/ZA.153.01.

Kappeler, A. (2008). *Rußland als Vielvölkerreich. Entstehung – Geschichte – Zerfall*. München: C. H. Beck.

Krebs, M. (2011). *Zwischen Handwerkstradition und globalem Markt. Kunsthandwerker in Usbekistan und Kirgistan*. Berlin: Klaus Schwarz. https://doi.org/10.1515/9783112208694.

Kunze, T. & Gronau, L. (2011). Von der Tulpenrevolution zur Drei-Tage-Revolution: Das postsowjetische Kirgisistan kommt nicht zur Ruhe. In ISFH (Hg.), *OSZE Jahrbuch 2010*, 161–173. Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845232669-161.

Lempp, J. & Wolters, A. (2020). Das politische System Kirgisistans. In J. Lempp, S. Mayer & A. Brand (Hg.), *Die politischen Systeme Zentralasiens. Interner Wandel, externe Akteure, regionale Kooperation*, 75–91. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31633-4_5.

Ministry of Education, Science and Youth of the Kyrgyz Repucblic (2014). *Education Development Strategy of the Kyrgyz Republic for 2012–2020.* Bishkek. Verfügbar unter: https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2014/education-development-strategy-kyrgyz-republic-2012-2020-6620 (Zugriff am: 14.07.2023).

Palin, A. (2016). The formation of the system of school and professional education in Kyrgyzstan during the period of its entry into the Russian empire. *Vestnik KRSU,* 16(4), 22–27.

Sharshembieva, T. (2020). The situation of vocational education in Kyrgyzstan. In *Sociologiâ i obŝestvo: tradicii i innovacii v sozial´nom razvitii regionov*. Moskau-Tjumen: 781–791. https://doi.org/10.19181/kongress.2020.98.

UNESCO-UNEVOC (2013). *World TVET Database Kyrgyzstan*. Bonn: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

Abschnitt 5: Schnittmengen und Felder der (historischen) Berufsbildungsforschung

Auf den Spuren der beruflichen (Weiter-)Bildung in der Volkshochschullandschaft – Einblicke in die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Volkshochschularbeit in Deutschland

Anne Bieß

Abstract

Der Beitrag knüpft an die Debatten zur Trennung der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung in Deutschland an und erkundet die Rolle der beruflichen (Weiter-)Bildung im Kontext der Bildungsarbeit eines vermeintlich allgemeinen Weiterbildungsträgers, den Volkshochschulen. Anhand eines historischen Rückblicks sowie der Auseinandersetzung mit der Gegenwart werden vergangene und aktuelle Aktivitäten der Volkshochschularbeit in der beruflichen (Weiter-)Bildung herausgestellt. Die Zukunftsperspektive zeigt diverse Anknüpfungspunkte zur Einbindung der Volkshochschularbeit in berufliche Weiterbildungsnetzwerke.

1 Einleitung

Im Jahr 2019 feierten die Volkshochschulen in Deutschland ihr 100-jähriges Bestehen und blicken zurück auf eine Historie, geprägt von Gründungsenthusiasmus, Umbrüchen und Kontinuität sowie reformpädagogischen Bewegungen. Heutzutage gelten Volkshochschulen als größtes traditionell gewachsenes Institutionennetzwerk in Deutschland (vgl. Klemm 2021, S. 21 ff.). Seit der Wiedervereinigung Deutschlands im Jahr 1990 hat die Volkshochschule augenscheinlich an Bedeutung in der beruflichen (Weiter-)Bildung verloren, sodass diese oftmals als Institution der allgemeinen Weiterbildung tituliert wird (vgl. Groth 2018, S. 358). Diesbezüglich herrscht in erwachsenenpädagogischen Fachdebatten Uneinigkeit, denn es existieren zahlreiche Indizien für das Vorhandensein beruflicher (Weiter-)Bildungsangebote in Volkshochschulen, die aktiv zur Gestaltung von Berufsbiografien beitragen (vgl. Fleige 2023; Dittrich 2018; Menke 2018). Des Weiteren wird gegenwärtig von einer Bedeutungsverschiebung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung gesprochen, denn in der modernen Arbeitsgesellschaft rücken Themen wie Persönlichkeitsentwicklung, Work-Life-Balance, Kommunikationsfähigkeiten, Resilienz oder Führungskompetenzen, die vor allem durch Volkshochschulen bedient werden, immer mehr in den Fokus beruflicher Bildungsbedürfnisse (vgl. Groth 2018, S. 358). Der Beitrag knüpft an diese These an und geht der Rolle der Volkshochschulen in der beruflichen Weiterbildung in Vergan-

genheit, Gegenwart und Zukunft nach. In der Erforschung der Geschichte beruflicher Weiterbildungsforschung wird Volkshochschulen als berufsrelevante Akteure eher wenig Beachtung geschenkt, sodass die Vergangenheitsperspektive die teilweise dominierende Rolle der Volkshochschulen in der beruflichen Weiterbildung in Deutschland oftmals unterschlägt, wobei der Beitrag versucht, diese stärker hervorzuheben. Die Gegenwartsperspektive zeigt aktuelle Aktivitäten der Volkshochschularbeit in der beruflichen Weiterbildung und dass zwischen allgemeiner und beruflicher (Weiter-)Bildung mehr Synergien bestehen als augenscheinlich sichtbar. Die Zukunftsperspektive eröffnet Einblicke in den künftigen Bedeutungszuwachs des Zusammenwirkens von allgemeiner und beruflicher (Weiter-)Bildung und nimmt Bezug auf Teilergebnisse eines aktuellen Forschungsprojekts.

2 Trennung der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung – ein Debattenumriss

Die Ordnung des Weiterbildungssystems in Deutschland basiert auf einer traditionell gewachsenen Trennung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, die besonders dann als Grundlage genutzt wird, wenn es um staatliche Förderung und gesetzliche Regulierung geht (vgl. Nuissl 2011, S. 338). Damit ist eine Unterscheidung zwischen beruflicher Weiterbildung (Fortbildung oder Umschulung) sowie nicht beruflicher Weiterbildung (Erwachsenenbildung) gemeint, die üblicherweise isoliert geplant, organisiert, gefördert und erforscht wird (vgl. Kuhlenkamp 2007, S. 9).

Diese Begriffsdifferenzierung impliziert eine gewisse Doppeldeutigkeit, welche einerseits das Vorhandensein einer vielfältigen Bandbreite an z. B. politischer, kultureller, allgemeiner, beruflicher, betrieblicher etc. Weiterbildung vermittelt, andererseits erweckt diese den Anschein der Zusammenhanglosigkeit gespaltener Weiterbildungsbereiche (vgl. von Rosenbladt von 2007, S. 21 f.; Dietrich 2007, S. 32). Generell ist die Begriffsabgrenzung eine pragmatisch akzeptierte Vorgehensweise in Forschung und Praxis, um Maßnahmen, Institutionen sowie Förderungsmöglichkeiten zuzuordnen oder um Teilnahmequoten sowie Bildungsbedarfe und -bedürfnisse empirisch zu erforschen. Jedoch ist die künstlich erzeugte Grenzlinie aus pädagogischer Sichtweise kritisch zu hinterfragen. Aus personenbezogener Perspektive stellt sich die Frage, in welchen Lebenssituationen sowie aus welchen Motivationen oder Bildungsmotiven Weiterbildungsangebote wahrgenommen werden (vgl. von Rosenbladt 2007, S. 23). Zudem existiert aus der Perspektive des Lebenslangen Lernens keine Trennung zwischen beruflicher und privater Lebenswelt, sodass allgemeine Weiterbildung in diesem Verständnis über die bloße berufliche Verwertbarkeit hinausgeht (vgl. Dietrich 2007, S. 36). Auch im Kontext der stetig fortschreitenden Verschmelzung von Lebenswelt- und Berufskompetenzen können Bildungsangebote, die nach dem System der allgemeinen Weiterbildung zugeordnet werden, auch berufliche Verwertungszwecke aufweisen (vgl. Groth 2018, S. 358). Zudem ist aus systembezogener Perspektive diese Differenzierung zu hinterfragen, da sich eine trennscharfe Zuordnung zu berufsbezo-

genen und nicht berufsbezogenen Bildungsaktivitäten anhand von Institutionen, nach Themenfeldern oder Veranstaltungsarten schwerlich umsetzen lässt (vgl. von Rosenbladt 2007, S. 23).

Als einschlägige Institutionen der beruflichen Weiterbildung werden bspw. Gewerkschaften, Kammern oder Berufsverbände angesehen, jedoch gibt es auch Weiterbildungsinstitutionen, die eine Schnittstelle beider Bereiche darstellen, wie die Volkshochschulen (vgl. Dietrich 2007, S. 32). Obwohl Volkshochschulen vermehrt der allgemeinen Weiterbildung zugeordnet werden, zeigt der folgende historische Rückblick, dass Volkshochschularbeit in Deutschland von ihrem Beginn an nicht nur politische und allgemeine, sondern auch berufsbezogene und berufliche Bildung in ihrem Repertoire aufweist (vgl. Menke 2018, S. 371).

3 Rückblick: Berufliche (Weiter-)Bildung an Volkshochschulen am Beispiel historischer Prägungsphasen

Die organisierte Wissensvermittlung an Erwachsene in Deutschland gab es, noch ehe sich die Volkshochschulen in Deutschland gründeten, sodass erste, wenn auch indirekte „Vorläufer" des deutschen Volkshochschulwesens in der Geschichte der Erwachsenenbildung zu verzeichnen sind. Die Wurzeln der Erwachsenenbildung sind geprägt durch den Beginn des organisierten Vortragswesens im ersten Viertel des 19. Jahrhunderts zur Aufklärung des Bürgertums, wie z. B. durchgeführt von Fichte und Humboldt in Berlin oder durch die Entstehung von Arbeiterbildungsvereinen als erste Form politischer Zusammenschlüsse der Arbeiterklasse, welche die Möglichkeit zur politischen Willensbildung durch das Studium sozialistischer Schriften boten und so zum Erwerb von Allgemeinwissen beigetragen haben. Auch in der Zeit des „Deutschen Reichs" unter Bismarck sind erste Vorläufer der institutionalisierten Erwachsenenbildungslandschaft zu finden, damals existierte ein weitverzweigtes Netz an verschiedenen Bildungseinrichtungen für die Arbeiterklasse. Eine besondere Rolle fiel der „Gesellschaft für Verbreitung der Volksbildung" zu, die vor allem für die Wissensvermittlung der stets komplexer werdenden Produktionsprozesse zuständig war und als zentrale Einrichtung für die gesamte Volksbildungsarbeit in Deutschland fungierte (vgl. Emmerling 1958, S. 13).

Verfolgt man die Wurzeln der Volkshochschulen in der stark zerklüfteten Geschichte der Weiterbildung, so ist der Begriff „Volkshochschule" erstmalig in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den dänischen Volkshochschulen „Folkehøjskole" aufzufinden und wird damals als Bezeichnung für Bildungseinrichtungen für junge Erwachsene mit einer Heimunterbringung genutzt (vgl. Klemm 2021, S. 11). Es ist kaum möglich, das auslösende Moment für die Entstehung der Volkshochschulidee in Deutschland auszumachen. Die historische Aufarbeitung der deutschen Volkshochschulgeschichte zeigt zwar, dass die dänische Heimvolkshochschulbewegung einen wesentlichen Einfluss auf die Herausbildung der deut-

schen Volkshochschulkultur in den 1920er-Jahren hatte. Jedoch kann festgehalten werden, dass deren Entstehungszusammenhänge gebündelt durch diverse pädagogische Richtungen aus dem 18. und 19. Jahrhundert geprägt wurden und sich wie folgt zusammensetzten:

- Richtung der beruflichen Fortbildung: entstammt aus den ersten Bauernvereinen, die sich Ende des 18. Jahrhunderts mit neuen Anbaumethoden auseinandersetzten,
- Richtung der gesellschaftlich-politischen Bildung: wurde als breit angelegte Volksbildung verstanden und erstmals in den dänischen Heimvolkshochschulen im 19. Jahrhundert umgesetzt,
- bürgerlich-liberale Haltung: basiert auf der humanistisch-rationalistischen Gesellschaftsordnung,
- Leitgedanken der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit: wirkten durch Vorläufer der Arbeiterbildungsvereine in die Volkshochschulentwicklung hinein,
- Universitätsausdehnungsbewegung: kam über England und Wien nach Deutschland und führte zur Einbindung der wissenschaftlichen (Weiter-) Bildung als weiterer Baustein der Volkshochschularbeit (vgl. ebd., S. 12).

In Anbetracht ihrer über 100-jährigen Bildungshistorie hat die Volkshochschule allgemein als Bildungsinstitution, aber auch in Bezug auf ihre inhaltliche Ausrichtung diverse historische Transformationsprozesse durchlebt (vgl. Käpplinger 2021, S. 17 ff.), in denen sie eine mal stärker oder mal weniger ausgeprägte Rolle und Funktion zur beruflichen Qualifizierung der Bevölkerung einnahm. Daran gebunden ist auch ihre Wahrnehmung bzw. Rolle als Akteur in der beruflichen (Weiter-)Bildung. Ein kurzer historischer Rückblick zeigt, dass Volkshochschulen in Deutschland von ihrem Beginn an nicht nur allgemeine, sondern auch berufsbezogene und berufliche Bildung in ihrem Repertoire aufweisen (vgl. Menke 2018, S. 371). Besonders nachdrücklich wird ihre Rolle in der beruflichen (Weiter-)Bildung im geschichtlichen Rekurs deutlich, wenn Bildung nicht in Bereichen gedacht wird, sondern in einem ganzheitlichen Sinne, sodass allgemeine, berufliche oder politische Bildung zusammenhängend stattfinden (vgl. Bremer 2017, S. 91). An diesen Gedanken anknüpfend zeigen die folgenden Kapitel, dass Volkshochschularbeit einen besonderen Beitrag zur Überwindung gesellschaftlicher Umbrüche wie Kriege oder gesellschaftliche und wirtschaftliche Krisen leistet. Besonders deutlich wird die Bedeutung der Volkshochschulen in Nachkriegszeiten, in denen Berufsbildungssysteme zerrüttet waren und zuallererst die Zerrissenheit der Bürger:innen durch lebensweltnahe und politische Bildung aufgehoben werden musste, um den daran anknüpfenden Weg für die Wiederaufnahme beruflicher Biografien zu ebnen. Dies wird anhand der folgenden konkreten geschichtlichen Ereignisse aufgezeigt.

3.1 Die Geburtsstunde der Erwachsenenbildung in Deutschland und die erste große Volkshochschulgründungswelle

Die beginnende Entwicklung der Erwachsenenbildung und die Volkshochschulidee erfahren durch den Ausbruch des Ersten Weltkrieges im Jahr 1914 eine Unterbrechung und werden erst nach dem Kriegsende und der damit veränderten politischen Situation einen immensen Aufschwung erfahren. Während des Ersten Weltkrieges wurde die Schaffung der Volkshochschulen genutzt, um den bürgerlichen Streikbewegungen und den Kämpfen der Arbeiterklasse gegen den Krieg entgegenzuwirken und waren somit „keine Hilfe für die sozialistischen Arbeitermassen bei ihrem Kampf gegen den imperialistischen Krieg" (vgl. Emmerling 1958, S. 32). Vielmehr waren Volkshochschulen dazu angehalten, den Gedanken einer Bildungs- und Kulturgemeinschaft aufrechtzuerhalten, indem soziale Kluften verdeckt, revolutionäre Gedanken eingedämmt sowie der Siegeswille im Kriegsheer (Front-Volkshochschulen) und in der Bevölkerung gestärkt wurden. Mit dem allmählichen Zerbrechen des Wilhelminischen Reichs eröffneten sich neue Wege, die Zerrissenheit der Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit umzugestalten. Das ausschlaggebende Moment der einsetzenden Volkshochschulbewegung erfolgte noch vor dem endgültigen Ende des Kaiserreichs im Oktober 1918 in Rothenburg, indem der Ausschuss der Deutschen Volksbildungsvereinigung eine Volkstagung abhielt und über die Neuausrichtung und Gestaltung der Volksbildungsarbeit in der Nachkriegszeit und in diesem Zusammenhang auch über die Auffassung des Ziels der Volksbildung und des Menschenbilds an sich diskutierte (vgl. ebd., S. 30).

Mit dem Ende des Kaiserreichs und der Weimarer Verfassung im Jahr 1919 wurde durch den Artikel 148, Abs. 3 die Förderung der Volksbildung[1] einschließlich der Volkshochschulen durch Reich, Länder und Gemeinden gesetzlich verankert. Dieser staatliche Auftrag zur Förderung der Volksbildung hatte eine deutschlandweite Gründungswelle von Volkshochschulen zur Folge. Im Zuge dessen wurde auch erstmals der Begriff Volkshochschule als Institution für allgemeine und flächendeckende Volksbildung in Deutschland legitimiert (vgl. Klemm 2021, S. 11 f.). Die Volkshochschulen sollten zum nationalen und kulturellen Wiederaufbau Deutschlands beitragen und zum *„Integrationsfaktor des klassengespaltenen Volkes werden und sich der staatsbürgerlichen Bildung annehmen, um insbesondere der Arbeiterschaft [zu einem] im neuen Staat angemessenen Bildungs- und Wissenstand zu verhelfen"* (Meyer 1969, S. 29).

Die im Jahr 1919 angestoßene große Gründungswelle führt auch auf sächsischem Gebiet zu weiteren Volkshochschulgründungen z. B. in Aue, Bautzen, Freiberg, Glauchau, Oschatz oder Pirna u. v. m. Am dritten Februar 1919 veröffentlichte die Volkshochschule in Chemnitz das erste Programm (vgl. Klemm, Lemke & Mede-Schelenz 2019, S. 23).

Die Volkshochschulen sollten nach dem Ersten Weltkrieg das Grundmotiv einer allgemeinen Volksbildung, also einer am Menschen orientierten Bildung verfolgen, sodass Sonderbestrebungen parteipolitischer oder weltanschaulicher Art nicht angedacht waren. Jedoch war die Arbeit der Volkshochschulen uneinheitlich und stark von

1 Damalige Bezeichnung für Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

den jeweiligen Leitungen oder zuständigen Landesstellen abhängig (vgl. Meyer 1969, S. 30). Auch die gesamtgesellschaftlich gebrochene Situation der Nachkriegszeit erschwerte die Anfangszeit der Volkshochschulbewegung. Die Lebensumstände waren von Widersprüchen geprägt und die von den Volkshochschulen versprochene Lebenshilfe für die Bevölkerung konnte programmatisch nicht klar erfasst werden (vgl. Emmerling 1958, S. 47). Vor allem konnte die Richtung der am Menschen orientierten Volksbildung nicht umgesetzt werden, da es an Mitarbeitenden, Lehrenden und Methoden fehlte, die nicht an diese neue Bildungsvorstellung und politischen Erfordernisse angepasst waren, folglich wurde die alte Arbeitsweise fortgeführt (vgl. Meyer 1969, S. 31). Es wurde viel im Bildungswesen experimentiert, sodass sich auch die Volkshochschulentwicklung an mehreren Orten stark heterogen vollzogen hat und sich individuell handelnde Bildungsinstitutionen herausbildeten. So wurde durch die Gewerkschaft der Metallarbeiter in Dessau die „Schule der Arbeit" als bewusstes Gegengewicht zur bürgerlichen Volkshochschule gegründet. Wiederum wurde in Leipzig eine „Schule der Arbeit" gegründet, die versuchte, Volkshochschulheime mit einem organisierten Abendstudium auszuweiten. Jedoch waren solche Aktivitäten nur als Modellversuche anzusehen und zahlenmäßig unbedeutend (vgl. Emmerling 1958, S. 47). Viele der aus der großen Gründungswelle entstandenen Volkshochschulen brachen spätestens durch die Inflation zusammen (vgl. Meyer 1969, S. 30).

3.2 Leipziger Richtung – Arbeiterbildung in der Volkshochschule

Neben der aufgezeigten Volkshochschulbewegung existierte die sogenannte Arbeiterbewegung, welche sich in einem stetigen Spannungsfeld bewegten. In diesem Kontext nimmt die Leipziger Richtung (1922–1933) eine besondere Grenzstellung ein, da sie kritisch zu den damaligen Schulen und Volkshochschulbestrebungen steht und den Gedanken der allgemeinen Volksbildung und Volksgemeinschaft ablehnt und vielmehr versucht, die allgemeine und berufliche Bewegung miteinander zu verbinden (vgl. Meyer 1969, S. 29). Die Volkshochschule in Leipzig wurde zu Hochzeiten der Inflation im April 1922 gegründet und konnte im Gegensatz zu anderen Volkshochschulen dieser Zeit elf Jahre lang als Bildungsstätte bestehen. Das Gelingen der Leipziger Richtung basiert auf erfolgversprechenden Faktoren, denn: 1) die Notwendigkeit der Volkshochschulgründung basierte auf der dringend benötigten Arbeiterbildung und Arbeitslosenbildung in der Region; 2) die Arbeiterschaft begegnete allen anderen Bildungsstätten mit großem Misstrauen, da deren Bildungswert zum größten Teil als „höchst problematisch" angesehen wurde (vgl. Meyer 1969, S. 32 f.); 3) die Begründer:innen der Leipziger Richtung betrieben eine erfindungsreiche Bildungsarbeit mit schöpferischem Praxisbezug (vgl. Guth & Richartz 1995, S. 96). Die starke Ausrichtung der Volkshochschularbeit an einer intensiven Arbeiterbildung begründete sich bereits im Jahr 1919, indem ein Volksbildungsamt eingerichtet wurde, das einerseits das zerklüftete und durch den Krieg stagnierende Volksbildungswesen ordnen und neu erschließen sollte (vgl. ebd., S. 97). Die Leipziger Richtung ist bis heute als Bildungseinrichtung für die „Handarbeiterschaft" und für ihre besonders praxisorientierte Arbeiterbildung bekannt, deren Auswirkungen weit über die Grenzen Sachsens reichten.

Das Ende der Leipziger Richtung ging mit den Restriktionen des Nationalsozialismus einher. Am fünften Mai 1933 kam es zur Auflösung der Volkshochschule Leipzig, die damit einer nationalsozialistischen Gleichschaltung entkommen konnte (vgl. Meyer 1969, S. 100 f.).

3.3 Volkshochschularbeit zur Zeit des Nationalsozialismus

Zur Zeit des Nationalsozialismus gingen die Volkshochschulen neben den nationalsozialistischen Einrichtungen der Berufsausbildung unter oder wurden in den Organisationen „Kraft durch Freude" eingegliedert. Der Begriff Volkshochschule verschwand und die erzieherische Komponente der „freien Erwachsenen- und Volksbildung" wurde als Führungsmittel manipuliert (vgl. Emmerling 1958, S. 61). Auch in Sachsen werden die Volkshochschulen im Jahr 1933 stark unter Druck gesetzt, sodass es zu einer großen Entlassungswelle von Volkshochschulmitarbeitenden kam und viele Einrichtungen geschlossen wurden oder sich selbst auflösten (vgl. Klemm, Lemke & Mede-Schelenz 2019, S. 23). Zum Beginn des einziehenden Faschismus gab es Volkshochschulen, die sich widerspruchslos den nationalsozialistischen Gedanken hingaben (vgl. Emmerling 1958, S. 61). Jedoch gab es auch Volkshochschulen, die sich zu widersetzen versuchten und für ihre Selbstbehauptung kämpften. Hier sei die Dresdner Volkshochschule als prägnantes Beispiel genannt, welche aufgrund ihrer linksgerichteten Mitarbeitenden und verschiedener Lehrgangs- und Vortragsthemen durch journalistische Hinweise der Dresdner Nachrichten in den Fokus der Nationalsozialisten geriet. Es kam zu mehren Großaktionen, in denen versucht wurde, die Volkshochschule zu einem Parteiinstitut des Dritten Reichs umzugestalten, die anfangs durch die Widerstandsbereitschaft der Volkshochschulmitglieder und der Hörerschaft abgewehrt werden konnte. Die Dresdner Volkshochschule konnte noch bis zum Beginn der faschistischen Diktatur im Jahr 1933 standhalten und musste sodann den Betrieb als letzte deutsche Volkshochschule einstellen (vgl. Emmerling 1958, S. 65), u. a. kam es zur Umfunktionierung der Heimvolkshochschule Sachsenburg in eine nationalsozialistische Führerschule (vgl. Klemm, Lemke & Mede-Schelenz 2019, S. 23).

3.4 Volkshochschulen in den Besatzungszonen nach 1945

Das Ende des Zweiten Weltkrieges begründete einen Neuanfang, der die Volkshochschullandschaft und deren Rolle in der Weiterbildung in den darauffolgenden Jahren nachhaltig bestimmen wird. Trotz des einheitlichen Begriffs Volkshochschule erfolgte die Profilbildung in den Besatzungszonen deutlich unterschiedlich. Die Volkshochschulentwicklung in den westlichen Besatzungszonen erfolgte im Sinne des Pluralismus, sodass diese eigenständig über Strukturen, Programm oder Personal bestimmen konnten, lediglich die Rahmenbedingungen waren staatlich bestimmt (vgl. Hinzen & Meilhammer 2018, S. 129). Es existierten damals ca. 50 Volkshochschulen, die sich den Aufgaben der bürgerlichen Erziehung und Aussprachen zu Lebensfragen widmen. Die Funktion der westdeutschen Volkshochschulen lag vor allem in der Stärkung des staatsbürgerlichen Bewusstseins durch Vorträge „politischer, wirtschaftlicher und künstlerischer Art in Kursen mit anschließender Aussprache sowie [der] musische[n]

Erziehung“ (Emmerling 1958, S. 68). Zudem sollte die Heimatverbundenheit durch Volkstanz, Werkkurse, Wandern und die Förderung des Interesses an Ortschaft und Landschaft gestärkt werden (vgl. ebd.). Auch in der Sowjetischen Besatzungszone kam es zur kommunalen Revitalisierung der Erwachsenenbildungsstrukturen, eingebettet in den staatlich regulierten Wiederaufbau des Bildungssystems. Mit dem Befehl Nr. 22 der sowjetischen Militäradministration (SMAD) wurde der Weg der Volkshochschulen und für die spätere DDR als zentraler Bildungsbeauftragter für die Allgemeinbildung und die fachliche Qualifizierung von Arbeitern in den Betrieben geebnet (vgl. Klemm, Lemke & Mede-Schelenz 2019, S. 26). Somit wurden die Einrichtungen unter politische Kontrolle gestellt, welche die Aufgaben der Volkshochschulen definiert, Lehrpläne vereinheitlicht und die Richtlinien und Arbeitsmethoden durch die Deutsche Verwaltung für Volksbildung stellt. Allein die Trägerschaft verbleibt wie z. B. in Leipzig unter städtischer Trägerschaft. Somit werden Volkshochschulen, staatliche Bildungseinrichtungen und die in der Weimarer Republik erkämpfte Unabhängigkeit vom Staat aufgehoben (vgl. Guth & Richartz 1995, S. 105).

3.5 Volkshochschulen als Teil des staatlichen Berufsbildungssystems in der DDR

Die Rolle und Aufgabe der Volkshochschulen in der SBZ prägte das darauf aufbauende staatliche (Weiter-)Bildungssystem in der DDR nachhaltig, sodass die ostdeutsche Volkshochschullandschaft neben Aufgaben der allgemeinen Weiterbildung auch eine tragende Rolle im beruflichen (Weiter-)Bildungssystem einnahm. Bereits im Jahr 1949 wurden die Außenstellen der Volkshochschulen allmählich in sogenannte Betriebsvolkshochschulen umgewandelt. Hierbei wurde eng mit Betrieben zusammengearbeitet, in denen keine berufliche Bildungseinrichtung bestand, und durch die Etablierung von Betriebs- und Dorfakademien wurde ein breiter Wirkungskreis erreicht (vgl. Bramer 1991, S. 424). Ende der 1950er- und Anfang der 1960er-Jahre erfuhr die berufliche Weiterbildung neue Impulse, sodass Volkshochschulen mit Schulabschlüssen der achten, zehnten und zwölften Klasse betraut wurden sowie mit der Vorbereitung Berufstätiger auf Meisterprüfungen für Fach- bzw. Hochschulstudium sowie mit Frauensonderklassen. Somit leisteten Volkshochschulen einen maßgeblichen Beitrag zur Aufrechterhaltung des sozialistischen Bildungssystems (vgl. ebd.).

Ab dem Jahr 1953 übernahm der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund (FDGB) die Verantwortung der beruflichen Kurse in den Volkshochschulen, die in Technische Betriebsschulen umgewandelt wurden. Im Jahr 1956 wurden die insgesamt 220 Volkshochschulen, davon 54 in Sachsen, einem Umstrukturierungsprozess unterzogen und fungierten als Abendoberschulen für Erwachsene. Somit hatten die DDR-Bürger:innen bei entsprechendem Bedarf die Möglichkeit, die eigene Schulbildung zu vervollständigen, sich beruflich weiterzuqualifizieren oder sich kulturell zu betätigen. Die vorrangige Zuständigkeit der Volkshochschulen galt in dieser Zeit jedoch dem Nachholen von Schulabschlüssen. Mit dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem im Jahr 1965 kam es zur Aufgabenerweiterung und Aufwertung der Volkshochschulen, wodurch ihnen die Zuständigkeit und Qualifikation zugewiesen wurde, be-

rufliche Weiterqualifikationen durchzuführen. Diese wurden unter dem Begriff „Aus- und Weiterbildung der Werktätigen“ zusammengefasst (vgl. Klemm, Lemke & Mede-Schelenz 2019, S. 26). Es wurde großen Wert darauf gelegt, dass die berufliche Weiterbildung von Berufstätigen mit der betrieblichen Produktions- und Arbeitskräfteplanung abgestimmt wurde. Demnach und in Anbetracht der fortwährenden Verstaatlichung der Erwachsenenbildung für volkswirtschaftliche und sozialpolitische Zwecke wurde berufliche Weiterbildung überwiegend am ökonomischen Bedarf ausgerichtet. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass berufliche Weiterbildung in der DDR eine stark dominierende Rolle einnahm (vgl. Bramer 1991, S. 424). Im Jahr 1980 kam es zu einer neuen Volkshochschulordnung in Ostdeutschland, nach der den Volkshochschulen die Verantwortung für Lehrgänge zum Erwerb des Abschlusses der zehnklassigen polytechnischen Oberschule und der Hochschulreife übertragen wurde. Die Wiedervereinigung beider deutscher Staaten veranlasste die Angleichung der Volkshochschularbeit in Deutschland, sodass es neben anderen Veränderungsprozessen am 01. August 1992 zur Ausgliederung des Bereichs Schulabschlüsse kam, die fortan an Abendgymnasien und Abendmittelschulen absolviert werden konnten (vgl. Klemm, Lemke & Mede-Schelenz 2019, S. 17).

4 Gegenwart: Volkshochschulen als Institutionen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung

Derzeit existieren ca. 900 Volkshochschulen in Deutschland, welche flächendeckend in urbanen und strukturschwachen Regionen agieren. Volkshochschulen sind heutzutage vor allem dafür bekannt Bildungsangebote für die Gesamtgesellschaft, also breite Bevölkerungsschichten in ihren jeweiligen regionalen Wirkungskreisen im Sinne der Gemeinwohlorientierung bereitzustellen. Der damit verbundene Auftrag, Bildung für Erwachsene jedweder Altersgruppe und aller sozialen Schichten unabhängig vom Schulabschluss zu ermöglichen, ist ein historisch gewachsenes Alleinstellungsmerkmal, das sich auch im Programmangebot widerspiegelt (vgl. Süssmuth & Eisfeld 2018, S. 473 f.). Darin finden sich Bildungsangebote zur Gesundheitsbildung, Politik, Gesellschaft, Umwelt, Arbeit und Beruf, Sprache und Integration, Grundbildung und Schulabschlüsse sowie Kultur und Gestalten. Auch wenn Volkshochschulen zumeist der allgemeinen Weiterbildung zugeordnet werden, finden sich in ihrem gegenwärtigen Bildungsrepertoire „eine ganze Menge an Orientierungs- und Gestaltungshilfen für die aktiven Berufsbiografien der Menschen“ (Menke 2018, S. 371). Ein Blick in die aktuelle Volkshochschulstatistik[2] gibt Aufschlüsse zur Frequentierung der Programmbereiche. Diese erfassen eine Teilnehmerbelegung für den Bereich „berufsbezogene Kurse“ mit 12,5 % und im Bereich „Qualifikation für das Arbeitsleben 7,9 % der Gesamtbelegungen (vgl. Echartim, Huntemann, Lux u. a. 2020, S. 69 f.). Zwar ist im Bereich „Arbeit und Beruf“ in den letzten Jahren ein Abwärtstrend zu verzeichnen (vgl.

2 Die Volkshochschulstatistik in der 59. Folge stammt aus dem Berichtsjahr 2020 und umfasst die Angaben von 98 % der Volkshochschulen (∑ = 852) in Deutschland.

Groth 2018, S. 358), jedoch stößt die Volkshochschulstatistik im Sinne der Erfassung des Beitrags von Volkshochschulen zur Weiterbildung mit berufsbezogenen Verwertungszusammenhängen auf diverse Grenzen (siehe Kapitel 1). Des Weiteren werden existierende Querschnittsbereiche wie z. B. in Programmsegmenten „Sprache" oder „Grundbildung" sowie Themenschwerpunkte wie Digitalisierung und Nachhaltigkeit, die ebenfalls einen beruflichen Verwendungszweck vorweisen können, nicht in der statistischen Erfassung berücksichtigt (vgl. Menke 2018, S. 372).

In ihrer Selbstwahrnehmung sehen sich Volkshochschulen als zentraler Bildungsanbieter für allgemeine und berufliche Weiterbildung, da in deren Programmangeboten auch zahlreiche Angebote zur Erreichung anerkannter Abschlüsse zu finden sind. In Analysen der Programmsegmente (vgl. Fleige, Gieseke, von Hippel u. a. 2022) wird deutlich, dass Volkshochschulen diverse Möglichkeiten zur „individuelle[n] berufliche[n] Weiterbildung" anbieten, „um neue Anforderungen, die sich an vorhandene individuelle Kompetenzen und Qualifikationen [...] andocken" (ebd., S. 68) zu überwinden. Somit existieren neben klassischen Weiterbildungskursformaten weitere Angebote mit beruflichen und arbeitsplatzbezogenen Verwertungszusammenhängen wie Beratung (Entscheidungsfindungsprozesse), Coaching (Übergänge Schul- und Berufslaufbahn) oder Informationsveranstaltungen (vgl. ebd., S. 157). Aufgrund dessen fungieren Volkshochschulen durchaus als *„eine institutionelle Schnittstelle von beruflicher Aus- und Weiterbildung, da sie Angebote zentral im Bereich der beruflichen Weiterbildung anbieten, aber auch Angebote vorhalten, die eher an der Schnittstelle zur beruflichen Ausbildung liegen, und hier vor allem im Bereich der individuellen beruflichen Übergänge"* (ebd., S. 31). Beispielmaßnahmen hierfür sind Berufseinstiegsbegleitung, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen oder ausbildungsbegleitende Hilfen (vgl. ebd.).

In vertiefender Betrachtung des Programmbereichs „Arbeit und Beruf" finden sich diverse Qualifizierungsmaßnahmen und Angebote zur Digitalisierung, darunter sind EDV-Kurse stark nachgefragt. Zudem gibt es auch Auftrags- oder Vertragsmaßnahmen durch Unternehmen oder Betriebe, für deren Beschäftigte zielgruppenspezifische Weiterbildung geleistet wird (vgl. Menke 2018, S. 372). Ein Handlungsbereich, in denen Volkshochschulen bereits langjährig aktiv sind, ist die Alphabetisierung und Grundbildung, auch was das Nachholen von Schulabschlüssen betrifft. Jüngst wird in diesem Handlungsbereich ein Anknüpfungspunkt für die berufliche bzw. berufsorientierende Bildung im Sinne der arbeitsplatzorientierten Grundbildung als ein neuer Strang der Alphabetisierungsarbeit gesehen. Dabei sollen bildungsferne, berufstätige Menschen mit Schwierigkeiten in den Grundkompetenzen wie Schreiben, Lesen und Rechnen und den damit verbundenen Herausforderungen im Umgang mit digitalen Medien als Zielgruppe fungieren. Die arbeitsplatzbezogene Grundbildung kann dabei helfen, die z. B. durch schriftliche Dokumentation oder digitale Kommunikation anspruchsvoller gewordenen Tätigkeiten zu erhalten und zu sichern. Daraus resultierende Nebenwirkungen werden in der vergehenden Angst vor dem Schreiben oder in der wachsenden Freude am Lesen u. a. auch außerhalb des Arbeitsalltags gesehen (vgl. ebd., S. 373).

Auch wenn der Großteil der Volkshochschulen in Deutschland noch ihre Bildungsarbeit durch separate Programmbereiche strukturiert, sollen zukünftig die berufliche Bildung, aber auch Querschnittsthemen wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit oder politische Bildung synergetisch in der Bildungsarbeit gedacht werden (vgl. ebd.). Eine Möglichkeit, wie zukunftsrelevante Querschnittsthemen im Kontext beruflicher und allgemeiner Weiterbildung synergetisch umgesetzt werden können, wird im folgenden Kapitel beleuchtet.

5 Zukunftspotenziale: Volkshochschulen als Netzwerkakteure der beruflichen (Weiter-)Bildung in strukturschwachen Regionen

Lebenslanges Lernen wird als elementares Begleitinstrument zur Gestaltung des demografischen und strukturellen Wandels angesehen, der sich vor allem verstärkt in strukturschwachen Regionen[3] äußert (vgl. Klemm 2006, S. 39). Unter den sich daraus ergebenden Herausforderungen für Regionalakteure diverser Branchen stehen auch Akteure der allgemeinen und beruflichen (Weiter-)Bildung vor der Aufgabe, neue Gestaltungskonzepte unter Berücksichtigung regionaler Ressourcen und arbeitsmarktlicher Veränderungen zu entwickeln. In diesem Kontext übernehmen nachhaltige Regionalentwicklung und damit verbundene Vernetzungsprozesse eine tragende Rolle, indem endogene Ressourcen zusammengeführt und wiederum in regionale Gestaltungs- und Entwicklungskonzepte eingebunden werden (vgl. Gnahs & Back 1995, S. 135). Dabei verfolgt die Leitidee der Regionalentwicklung das Erfordernis der Verzahnung von Angeboten der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung sowie weiteren wirtschaftlichen, politischen u. a. Regionalakteuren. Folglich werden Vernetzung, Netzwerkaufbau und Verstetigung auch zur autonomen Aufgabe für Berufsbildungsakteure und berufsrelevante Akteure (vgl. Büchter 2000, S. 43).

Volkshochschulen sind in strukturschwachen Regionen oftmals der einzig erreichbare Weiterbildungsanbieter und gleichzeitig Anlaufstelle für soziale Begegnungen und Austausch sowie für kulturelle Angebote in ihrem kommunalen Wirkungskreis und fungieren nicht nur als Bildungsdienstleister. Sie übernehmen zudem eine relevante Rolle zur Sicherung der Daseinsvorsorge und Gemeinwohlorientierung (vgl. Klemm 2006, S. 39 f.). Volkshochschulen sind in Netzwerkbildungsprozessen in der Berufsbildung ein bisher wenig beachteter Partner, obwohl diese diverse Potenziale als berufsrelevanter Akteur in strukturschwachen Regionen vorweisen. Dazu zählen z. B. 1) flächendeckende institutionelle, strukturelle und personelle Ressourcen; 2) Zugang zur regionalen Bevölkerung; 3) bereits bestehende, aber ausbaufähige Angebote und

3 Nach dem Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft sind strukturschwache Regionen gekennzeichnet durch sechs spezifische Merkmale: (1) eine weitläufige geografische Fläche, (2) eine niedrige Bevölkerungsdichte, (3) Effekte der Binnenwanderung und starke Bevölkerungsverluste, (4) steigende Altersstrukturen, (5) überwiegend land- und forstwirtschaftliche Flächennutzung und (6) vorwiegende Existenz von klein- und mittelständischen Unternehmen (BMEL 2018, S. 8 f.).

Auftragsnahmen für Betriebe und Unternehmen; 4) Konzepte für mobile Kursformate; 5) bestehende Lernortkooperationen mit regionalen Akteuren, die auf inhaltlicher Ebene vertieft werden können (weiterführend siehe Bieß, Bohlinger & Krause 2023, S. 7 ff.). Ein weiterer ausbaufähiger Ansatzpunkt, an den Vernetzungsaktivitäten anknüpfen können, ist die Bildungsprojektarbeit in strukturschwachen Regionen. Ein aktuelles Forschungsprojekt[4] untersucht die Projektarbeit als Handlungsfeld der Volkshochschulen zur Gestaltung von Erwachsenenbildung in strukturschwachen Regionen. Die ersten Teilergebnisse zeigen, dass Bildungsprojektarbeit ein zukunftsfähiges Fundament für regionale Netzwerkarbeit darstellt und neue Möglichkeiten bietet, Weiterbildung (allgemein und beruflich) in strukturschwachen Regionen mit anderen Formaten, Partnern, Inhalten oder Ideen so zu gestalten, was über das traditionelle Regelangebot oder bestehende Kooperationen derzeit nicht möglich ist. Beispielhaft sei hier die Tourismusakademie genannt, die sich, beginnend über ein Volkshochschulprojekt und in Zusammenarbeit mit regionalen Netzwerkpartnern, zu einer sich selbst tragenden Betriebsgesellschaft entwickelt hat und mittlerweile z. B. Vitaltrainer:innen oder Wellness-Kosmetiker:innen qualifiziert. Ein anderes Beispiel ist ein fahrbarer Seminarraum, der Kindertagesstätten aufsucht und hier Erzieherfortbildungen durchführt. Des Weiteren zeigen die Teilergebnisse, dass die Trennung der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung v. a. im Kontext staatlicher Bildungsprojektförderung ein Hindernis für die Projektumsetzung darstellt. In einem Projekt, das auf allgemeine Weiterbildungsangebote im Kontext der Begleitung der Bevölkerung bei der digitalen Transformation ausgerichtet ist, erreichten die Volkshochschulen zahlreiche Anfragen von Kindertagesstätten und Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigungen, die Bedarfe an Mitarbeiterschulungen zum Umgang mit digitalen Medien im Kontext ihres Handlungsfelds vorweisen. Da die staatlich zur Verfügung gestellten Projektmittel auf allgemeine Weiterbildungsangebote abzielten, konnten die Bildungsangebote nicht als berufliche Weiterbildung umgesetzt werden, sodass die Interessierten diese als Privatpersonen besuchten. Diese Situation fungiert als illustrativer Ansatzpunkt, an dem lösungsorientiert mit anderen Akteuren der Berufsbildung zusammengearbeitet werden könnte.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Volkshochschulen durchaus als geeigneter Partner in Vernetzungsprozessen der Berufsbildung agieren können und dass vor allem Bildungsprojektarbeit einen Mehrwert darstellt, um u. a. finanzielle Ressourcen in die Region einzubringen und somit eine Erweiterung der Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Weiterbildung in ebendiesen Regionen darstellen und somit einen relevanten Beitrag zur Regionalentwicklung leisten kann. Jedoch sind konkrete Kristallisationspunkte, an denen allgemeine und berufliche Weiterbildungsakteure für gemeinsame Aktivitäten ansetzen können, bisher wenig transparent, um die aufgezeigten Potenziale und Ressourcen auszuschöpfen.

4 Das qualitativ angelegte Forschungsprojekt untersucht die Projektarbeit in strukturschwachen Regionen an Volkshochschulen und Volkshochschullandesverbänden und befragt Projektbeteiligte (n = 25) in zwölf deutschen Bundesländern. Derzeit wird die Datenauswertung durchgeführt, deren erste Teilergebnisse an dieser Stelle zu Rate gezogen werden.

6 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag veranschaulicht die schillernde Rolle der Volkshochschulen in Deutschland und deren Bezug zur beruflichen (Weiter-)Bildung in der Vergangenheit, Gegenwart und einer möglichen Zukunft und macht deren Rolle als berufsrelevanter Akteur deutlich – und dass historisch bedingte Veränderungen einen bedeutenden Einfluss auf die Richtung der Wandlungsprozesse der Volkshochschularbeit besitzen (vgl. Groth 2018, S. 382). Insgesamt ist festzuhalten, dass die Volkshochschulen selbst die deutliche Trennung der allgemeinen und beruflichen Bildung nie in ausgeprägter Weise umsetzten, deren Vertreter:innen orientierten sich stets an integrativen erwachsenenpädagogischen Bildungskonzepten und an entsprechenden Ansätzen einer „Balance und eine[r] gegenseitige[n] Durchdringung von Qualifikationsinteressen und Emanzipationsinteressen" (Tietgens 2010, S. 245).

Wird der Anspruch verfolgt, konkrete Bezüge zur beruflichen (Weiter-)Bildung aus dem Volkshochschulprogramm herauszufiltern, so sind Bildungsangebote zu finden, in denen fachspezifische Anforderungen, aber auch persönlichkeitsrelevante Kompetenzen vermittelt werden, die in der gegenwärtigen Arbeitswelt immer relevanter werden (vgl. Fleige, Gieseke, von Hippel u. a. 2022, S. 68). Die Lernziele in der gegenwärtigen Arbeitsgesellschaft sind nicht mehr als gradliniger Lernweg von Anfangszustand A nach Endzustand B bestimmbar. Heute ist berufliche Weiterbildung im weitesten Sinne von sich stetig wandelnden Megatrends wie Digitalisierung oder auch Globalisierung bestimmt, welche spezifische Bewältigungskompetenzen erfordern und somit auch die Rolle und Themen beruflicher (Weiter-)Bildung beeinflussen und in denen Selbstreflexivität sowie daran angepasste Lernsettings eine größer werdende Rolle spielen (vgl. Groth 2018, S. 362).

Im Bereich der beruflichen (Weiter-)Bildung werden Volkshochschulen voraussichtlich weniger als Marktkonkurrenten von privaten Anbietern beruflicher Bildung agieren, vielmehr verfügen diese über anschlussfähige Erfahrungen, Ressourcen, Potenziale und die Nähe zu einem besonderen Klientel, dass für Akteure der beruflichen (Weiter-)Bildung von Nutzen sein kann, um die oben benannten Erfordernisse der modernen Arbeitsgesellschaft zu bewältigen. Zur Ausschöpfung der hier im Beitrag aufgezeigten Anknüpfungsmöglichkeiten für berufliche (Weiter-)Bildung ist eine Ausweitung der Kooperation mit Betrieben und Unternehmen sowie eine intensive und nachhaltig ausgebaute Netzwerkbildung in ihren eigenen Wirkungskreisen zwingend notwendig (vgl. Bieß, Bohlinger & Krause 2023, S. 14; Menke 2018, S. 372).

Literatur

Bieß, A., Bohlinger, S. & Krause, I. (2023). Im Osten nichts Neues? Über (un)bekannte Akteure in der regionalen Weiterbildungslandschaft. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 44. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe44/biess_etal_bwpat44.pdf (Zugriff am: 15.02.2024).

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (Hg.) (2018). *Ländliche Regionen verstehen. Fakten und Hintergründe zum Leben und Arbeiten in ländlichen Regionen*. Verfügbar unter: https://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Broschueren/LRverstehen.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am: 05.08.2023).

Büchter, K. (2000). Berufsschulen und Weiterbildung. Institutionelle Entgrenzung als Regio-nalisierungsstrategie. In P. Faulstich (Hg.), *Innovation in der beruflichen Weiterbildung zwischen Programmatik und Implementation*, 43–62. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bramer, H. (1991). Berufliche Weiterbildung in der DDR vor der Wende. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 24(2), 423–431.

Bremer, H. & Trumann, J. (2017). Politische Erwachsenenbildung in politischen Zeiten. In D. Münk & M. Walter (Hg.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel: Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne*, 81–99. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14355-8_5.

Dietrich, S. (2007). Institutionalstruktur von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Deutschland. *REPORT*, 30(4), 32–41.

Dittrich, J. (2018). Berufliche Bildung als Gestaltungshilfe aktiver Berufsbiografie. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68(4), 368–370. https://doi.org/10.3278/HBV1804W368.

Echarti, N., Huntemann, H., Lux, T. & Reichart, E. (2022). *Volkshochschul-Statistik: 59. Folge, Berichtsjahr 2020.* Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/I70681.

Emmerling, E. (1958). *Fünfzig Jahre Volkshochschule in Deutschland: ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Berlin: Volk und Wissen.

Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A. & Stimm, M. (2022). *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen: Zugänge zum lebenslangen Lernen*. Bern: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b19878.

Gnahs, D. & Back, H.-J. (1995). Gibt es einen Zusammenhang von Regulierungsdefiziten und regionalen Disparitäten in der beruflichen Weiterbildung? In R. Dobischat & R. Husemann (Hg.), *Berufliche Weiterbildung als freier Markt – Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion,* 135–146. Berlin: Rainer Bohn.

Groth, A. (2018). Die Rolle der Beruflichen Bildung an Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68(4), 358–364. https://doi.org/10.3278/HBV1804W358.

Guth, W. & Richartz N. (1995). 75 Jahre Leipziger Richtung – Episode oder Modell? In D. Oppermann & P. Röhrig (Hg.), *75 Jahre Volkshochschule*, 95–110. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.3278/HBV1804W358.

Hinzen, H. & Meilhammer, E. (2018). 100 Jahre Volkshochschule: Einleitung zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung*, 71(2), 125–136. https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.2.125.

Käpplinger, B. (2021). Volkshochschulen und die Dialektiken von Ansprüchen und Wirklichkeiten in bereits mehr als 100 Jahren. In R. Egler (Hg.), *Blick zurück und nach vorn. Überlegungen zur Zukunft der Volkshochschule. Dresdner Diskurse. Erwachsenenbildung, Band 1,* 17–35 Ulm: Klemm + Ölschläger.

Klemm, U. (2006). Bildung als gesellschaftsverändernde Praxis. Lernende Region: Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(1/2), 39–44. DOI: 10.25656/01:6097.

Klemm, U. (2021). Einleitung: Volkshochschulen in Sachsen als reformpädagogischer Aufbruch in das 20. Jahrhundert. In R. Egler (Hg.), *Blick zurück und nach vorn. Überlegungen zur Zukunft der Volkshochschule. Dresdner Diskurse. Erwachsenenbildung, Band 1*, 11–16. Ulm: Klemm + Ölschläger.

Klemm, U., Lemke, T. & Mede-Schelenz, A. (2019). *100 Jahre Volkshochschule in Sachsen: Ausstellungskatalog*. Ulm: Klemm + Oelschläger.

Kuhlenkamp, D. (2007). Trennt das Weiterbildungsrecht allgemeine und berufliche Weiterbildung. *REPORT*, 30(4), 9–20.

Menke, B. (2018). Wo werden Volkshochschulen als Vermittler beruflicher Bildung künftig gebraucht? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68(4), 371–374. https://doi.org/10.3278/HBV1804W371.

Meyer, K. (1969). *Arbeiterbildung in der Volkshochschule: die „Leipziger Richtung". Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922–1933*. Stuttgart: E. Klett.

Nuissl, E. (2011). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 329–346. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94165-320.

Rosenbladt, B. v. (2007). Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme. *REPORT*, 30(4), 21–31.

Süssmuth, R. & Eisfeld, K. H. (2018). Volkshochschule: Erwachsenenbildung/Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 763–784. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_37.

Tietgens, H. (2010). Thesen zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung" aus der Sicht der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?*, 243–253. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92260-7_15.

Die Entscheidungshandlung in der Nussschale. Zur jüngeren Rezeptionsgeschichte von Entscheidung und Organisation in der Berufsbildungsforschung

Christian Müller

Abstract

Weder handeln Organisationen noch verhalten oder entscheiden sie sich. Menschen in Organisationen aber handeln, verhalten und entscheiden in besonderer Weise, d. h. anders, als sie es ohne die informellen und formalen Zwänge in und durch Organisationen und andere Organisationsmitglieder tun würden. Entscheidungsleitend sind dabei nicht nur dokumentierte Regelwerke von der Satzung der GmbH, über Verträge bis zu Compliance-Regeln oder die Hausordnung der Schule, sondern auch und ganz besonders die informellen Pfade und Erwartungen, die an die Organisationsmitglieder gestellt werden bzw. von denen diese glauben, sie wären an sie gerichtet.

Wenn auch nicht jedes Verhalten, nicht jede Handlung eine Entscheidung(shandlung) ist, so ist die Entscheidung dennoch ein konstitutives Merkmal von Mitgliedern einer Organisation. Vor diesem Hintergrund unternimmt der vorliegende Beitrag den Versuch, die Rezeptionsgeschichte organisationalen Entscheidungsverhaltens, d. h. von Entscheidungstheorien mit dezidiertem Organisationsbezug bzw. Organisationstheorien mit dezidiertem Entscheidungsbezug in der Berufsbildungsforschung darzustellen und der Frage nach dem Stellenwert solcher Theoriezugänge in der Disziplin nachzugehen.

Prolog

Vor nicht einmal zehn Jahren lernte ich Dieter Grottker im Zuge meiner Anstellung am Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken der Technischen Universität Dresden kennen. Als unsere erste länger dauernde Begegnung ist mir eine Diskussion um Wert, Reiz und Grenzen der Luhmannschen Systemtheorie in der Erziehungswissenschaft in seinem eher kleinen, aber bis unter die Decke mit schier unzähligen Büchern gefüllten Büro in guter Erinnerung. Ich war beeindruckt und hatte noch keine Ahnung, dass dies nur ein Bruchteil dessen ist, was Dieter Grottker über Jahrzehnte Forschung und Publikation rezipierte. Neben fachlichen Diskussionen und allerhand Literaturempfehlungen (insbesondere zu Max Weber) tauschen und teilen wir musikalische Vorlieben und haben regelmäßig Gelegenheit, gemein-

same Frühstücke im Arbeitsbereich oder Weihnachtsmarktbesuche zu unternehmen. Dankbar bin ich ihm für die zahlreichen Denkanstöße und Inspirationen in dieser Zeit. Er trägt die Wissenschaft in Kopf und Herz.

Berufsbildungsforschung und die Bedeutung der Organisation

Berufsbildungsforschung setzte sich als Schwerpunkt der Bildungsforschung seit dem Ende der 1960er-Jahre in Form der Etablierung einschlägiger Institutionen durch (vgl. Rauner und Grollmann 2018, S. 13) bzw. fand 1977 durch Lempert erstmalig Einzug in das Wörterbuch der Pädagogik (vgl. Lempert 1977, S. 100 f.). Ihre „Ursprungs- und Bezugsdisziplinen" (Dobischat & Düsseldorff 2009, S. 386) wie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik oder Betriebs- und Arbeitspädagogik verweisen selbstverständlich auf deutlich ältere Institutionalisierungs- und Konsolidierungsprozesse (vgl. ebd.). Ein besonderes (inter-)nationales Interesse wird der Berufsbildungsforschung zuteil, weil sie neben der Bildungspolitik die Politikfelder Wirtschaft und Arbeit tangiert (vgl. Rauner & Grollmann 2018, S. 13). Unter anderem hieraus resultiert eine Vielzahl zu bearbeitender Fragestellungen auf Makroebene (bspw. Berufsbildungssysteme), Mesoebene (bspw. Bildungsorganisationen) sowie Mikroebene (bspw. Lehr- und Lernprozesse), die nur interdisziplinär zu bearbeiten sind (Dobischat & Düsseldorff 2009, S. 385; Rauner & Grollmann 2018, S. 13; Sloane 2019, S. 668). Als ein Schwerpunkt der Bildungsforschung, genauer als berufs- und wirtschaftspädagogische Bildungsforschung, hat sie die Strukturen und Prozesse beruflicher Bildung zum materialen Gegenstand (vgl. Sloane 2019, S. 669), wozu nicht zuletzt diejenigen Organisationen gehören, in denen sich Berufsbildung institutionalisiert(e) bzw. die responsiv auf Berufsbildungsforschung reagieren (ebd.). Im Kontext der beruflichen Bildung interessieren also zuvorderst diejenigen Organisationen, deren Organisationszweck auf die Berufsbildungsforschung ausgerichtet ist (vgl. Kell & Wittmann 2018, S. 66).

Zur besonderen Komplexität wird die Organisationsperspektive der Berufsbildungsforschung jedoch, weil sie aufgrund ihres materialen Gegenstands nicht allein pädagogische, sondern ebenso wirtschaftliche, politische und andere Organisationen fokussieren muss. Organisationen werden damit zum formalen Gegenstand (nicht nur) der Berufsbildungsforschung. Allerdings ist der Gegenstandsbereich der Berufsbildungsforschung mit den Prozessen und Strukturen der beruflichen Bildung nicht sonderlich klar umrissen, hierauf verweisen u. a. Dobischat und Düsseldorff (2009, S. 383 f.). So umfasst der in Deutschland gepflegte wissenschaftliche Diskurs zur beruflichen Bildung gerade nicht „[...] alle Formen arbeits-, erwerbs- und berufsbezogener Bildung [...], die überhaupt denkbar sind [...]" (Dobischat & Düsseldorff 2009, S. 384), sondern widmet sich vorrangig dem gewerblich-technischen sowie kaufmännisch-verwaltenden Aus- und (leider nur in sehr viel geringerem Maße) Weiterbildungswesen, d. h. dem System der Berufsausbildung sowie zu geringen Teilen der

beruflichen Weiterbildung, obwohl diese Eingrenzung mit einigem Unbehagen verbunden ist (vgl. ebd., S. 384 f.).

In der Konsequenz unterliegt die organisationstheoretische Perspektive in der Berufsbildungsforschung zwei Einschränkungen: Organisationen werden eher dort zum Forschungsgegenstand, wo ihr Zweck an der Berufsbildung(sforschung) ausgerichtet ist und weniger dort, wo Berufsbildung innerhalb von Organisationen und mit Organisationen *auch* stattfindet. Zweitens geraten Organisationen aus dem Fokus, wenn Berufsbildung nicht im traditionellen Kontext handwerklich-technischer bzw. kaufmännisch-verwaltender Ausbildungen untersucht wird, also bspw. im Rahmen der Planung und Durchführung betrieblicher Weiterbildung. Ähnlich argumentiert auch Kurtz (2008, S. 138 f.), wenn er für eine Öffnung der Berufsbildungsforschung gegenüber der Organisationsforschung und Organisationstheorie plädiert, „[…] da ja Personen zumeist in Organisationen arbeiten, die nach ganz bestimmten von der Form der Ausbildung zu unterscheidenden Logiken operieren, so dass es natürlich für Berufspädagogen in Theorie und Praxis unerlässlich ist, ein Verständnis von der Form der modernen Organisation zu haben" (Kurtz 2008, S. 138). Nicht zuletzt werden individuelle Leistungs- und Publikumsrollen in den verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen erst über Organisationen vermittelt, d. h. die Positionen in einer Organisation bzw. die Positionierung zu einer Organisation gibt Auskunft über den individuellen Status als Kunde oder Kundin, Insasse oder Insassin, Empfänger:in, Leistungserbringer:in etc. (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund ist im Folgenden das Verhältnis von Organisation und Pädagogik zu bestimmen, ehe ein (aus Sicht des Autors) für die Erziehungswissenschaft besonders geeigneter organisationstheoretischer Zugang exemplarisch dargestellt und anschließend die jüngere Rezeptionsgeschichte von Organisationstheorien in der Berufsbildungsforschung nachgezeichnet wird.

Zur Rolle der Organisation in der Pädagogik

Wenngleich in der Pädagogik „[…] die These von der Unvereinbarkeit von Erziehung und Organisation eine lange Tradition […]" (Terhart 1986, S. 205) hat, plädiert Terhart für einen neuen Zugriff auf Organisationen, der an die Stelle rationalistischer Vorstellungen von Organisationen deren „[…] Unsteuerbarkeit, Situationsgebundenheit und Flexibilität sowie Undurchschaubarkeit in den Mittelpunkt stellt […]" (ebd.). Den Ausgangspunkt solcher Institutionenblindheit vermutet Terhart in einem ursprünglich personalistischen Erziehungsverständnis und dem eher ambivalenten Verhältnis zur (staatlichen Groß-)Organisation der Pädagogik – sorgte diese zwar einerseits für Prestige, so war sie andererseits Limitation „[…] der praktischen Realisation des Berufsethos […]" (Terhart 1986, S. 207). Ähnlich argumentiert auch Göhlich (2018, S. 18 f.) für die Historie der Organisationspädagogik, der unter Verweis auf Humboldt von wissenschaftlichen Anstalten spricht, die mitunter Freiheit bedrohen können: „Der Freiheit droht aber nicht bloß Gefahr von ihm [dem Staat; Anmerk. d. Verf.], sondern auch von

den Anstalten selbst, die, wie sie beginnen, einen gewissen Geist anzunehmen und gern das Aufkommen eines anderen zu ersticken“ (Humboldt 1809/1810, S. 233). Auf das Verhältnis von Staat und wissenschaftlicher Anstalt/Vereinigung hebt auch Schleiermacher ab und stellt fest, dass durch den Staat geduldete sowie durch Beruf oder Wissenschaft gegründete Organisationen Privilegien und Schutz empfangen, aber „[…] wenn der Staat von ihrer Nützlichkeit überzeugt ist, er sich allmählich so aneignet und sie in sich aufnimmt, daß man hernach nicht mehr unterscheiden kann, ob sie frei für sich entstanden oder von der verwaltenden Macht gestiftet worden sind […]“ (Schleiermacher 1808, S. 127). Göhlich verweist darauf, dass erst mit den 1970er- und 1980er-Jahren eine pädagogische Organisationslehre angemahnt wird, die Organisation nicht als Verwaltung der in ihnen stattfindenden Pädagogik versteht, sondern sie selbst als Teil der pädagogischen Praxis etabliert (vgl. Göhlich 2018, S. 20). Erst damit verbunden stellte sich auch die Frage nach geeigneten Theoriezugängen, die mit der für die Pädagogik konstitutiven Unsicherheit, Ungewissheit, Flexibilität usw. vereinbar sind, anstatt von verwaltungsorientiertem Rationalismus pädagogischer Organisationen auszugehen. Dies beschreibt eines der Kernprobleme, warum aus organisationstheoretischer Perspektive eine Annäherung von Person und Organisation so schwierig erscheint, und ist auch in dem organisationssoziologischen Schisma wiederzufinden, wonach sich rationalistische und kommunikativ-interaktionalistische Ansätze lange Zeit unversöhnlich gegenüberstanden (vgl. Terhart 1986, S. 210 f.). Erst mit dem Ende der 1970er- und in den 1980er-Jahren rezipierten erziehungswissenschaftliche Diskurse neuere Konzepte wie bspw. loosely coupled systems (vgl. Weick 1976) oder der Neoinstitutionalismus (vgl. Meyer & Rowan 1977), deren Ursprünge allerdings in soziologischen Forschungen liegen. Als den „[…] Kulminationspunkt der Kritik an rationalistischen Organisationsvorstellungen […]“ (Terhart 1986, S. 212) bezeichnet Terhart allerdings die Arbeiten um James March und Johan Olsen zum Garbage Can Model (vgl. Cohen, March & Olsen 1972; March 1990; Cohen, March & Olsen 1990), das im Folgenden vorgestellt wird, bevor anschließend und beispielhaft die Rezeptionsgeschichte dieses Modells und weiterer, auf Organisationen bezogene Entscheidungstheorien in der Berufsbildungsforschung dargestellt wird.

Organisationen und das Garbage Can Model

Konstitutiv für eine Organisation sind verschiedene, aber aufeinander bezogene Handlungen (vgl. Kühl 2011, S. 13). Konkreter gefasst sind Organisationen „[…] soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen“ (Kieser & Kubicek 1983, S. 2). Organisationen können in utilitaristische, normative sowie Zwangsorganisationen typisiert werden, wobei sie sich insbesondere in ihrer Ausübung von Macht und der Einbindung ihrer Mitglieder voneinander unterscheiden (vgl. Etzioni 1975, S. 4 ff.; Kieser & Kubicek 1983, S. 10). So üben Erstere ihre Macht auf der Grundlage von Entlohnung aus und binden ihre Mitglieder durch Verträge (bspw. Unternehmen), normative Organisationen üben Macht durch Normen und Ideologien

aus, während sie ihre Mitglieder durch Überzeugung und Suggestion gewinnen und halten (bspw. Kirchen). Zwangsorganisationen wie Gefängnisse wiederum nutzen Gewalt und entfremden dadurch ihre Mitglieder (vgl. ebd., S. 6 ff.). Hieraus wird ersichtlich, dass Mitgliedschaft (und die Entscheidung darüber) ein konstitutives Element jeder Organisation ist, ebenso wie Hierarchie und ein Organisationszweck (vgl. Kühl 2011, S. 5 ff.). Allerdings ist mit Blick auf bspw. Schulen leicht zu erkennen, dass derart idealisierte Vorstellungen nur schwer empirische Repräsentation finden: So sind die Mitgliedschaft der Lehrerinnen und Lehrer (Entlohnung und Berufsethos) und die Hierarchien untereinander von ganz anderer Natur als es die Mitgliedschaft der Schülerinnen und Schüler (Zwang durch Schulpflicht) und die Hierarchien zwischen beiden Statusgruppen sind. Entlang der o. g. Typologie wäre zu diskutieren, ob Schülerinnen und Schüler Organisationsmitglieder in diesem Sinne sind, ob Gefängnisinsassinnen und -insassen Mitglieder der Organisation Gefängnis sind – man würde wohl auch nicht annehmen, dass der Gast im Restaurant oder der Fahrgast in der Straßenbahn ein Mitglied der gleichen Unternehmung sei. Der Beitrag der Schülerinnen und Schüler zum Organisationszweck allerdings ist ein besonderer, denn sie sind nicht nur Zielgruppe, sondern an der Zweck- und Zielerreichung maßgeblich beteiligt.

Neben Zweck, Mitgliedschaft und Hierarchien verfügen Organisationen laut Kühl (2011, S. 89 ff.) über eine formale, informale und eine Schauseite, d. h. eine Formalstruktur sowie eine informale Struktur i. S. v. Abweichungen von formalen Regelsystemen, was Kühl als ein „[…] Netzwerk bewährter Trampelpfade […]“ (Kühl 2011, S. 115) bezeichnet. Damit wird deutlich, dass informale Strukturen eben keine einmaligen Irrungen oder seltene Improvisationen sind, vielmehr würde das Abweichen von solchen informalen Strukturen für Irritation in der Organisation führen und ggfs. sogar sanktioniert werden. Zuletzt verfügt jede Organisation über die sogenannte Schauseite, eine gepflegte und geplante Fassade für Außenstehende bzw. eine Reaktion auf von außen an die Organisation herangetragene Erwartungen (ebd., S. 138 ff.).

Das Garbage Can Model unternimmt den Versuch zu erklären, wie innerhalb solcher Organisationen Entscheidungen getroffen werden. March (1990, S. 312 ff.) geht davon aus, dass menschliches Entscheiden nicht entlang wohldefinierter und stabiler Präferenzen erfolgt, sondern Präferenzen dem moralischen Standpunkt zuwiderlaufen können, sich Vorlieben ändern, mehrdeutig und unpräzise sind und Präferenzen insbesondere im organisationalen Kontext sogar aktiv gemanagt und strategisch genutzt werden. Zugleich kritisiert March das Primat rationaler Entscheidungen in Organisations- und Entscheidungstheorien und macht es zur Präsupposition seines Modells, dass Entscheidungshandlungen in Organisationen häufiger auf Basis erlernten Verhaltens und Erfahrung, Intuition oder Nachahmung erfolgen als auf der Grundlage rationaler Kalkulation (vgl. ebd., S. 321 f.). Anstatt als wohlstrukturierte und nach rationalen Prinzipien funktionierende Systeme werden Organisationen im Garbage Can Model demzufolge als organisierte Anarchien verstanden, d. h. als „[…] Organisationen, die durch problematische Präferenzen, unklare Technologien und fluktuierende Partizipation gekennzeichnet sind […]“ (ebd., S. 330). Konkret gehen die Autoren nicht von einer Pfadlogik bei Entscheidungen in Organisationen aus, sondern nehmen an,

dass Probleme, Lösungen, Gelegenheiten und Entscheider:innen nicht gänzlich zufällig, aber vom System der Organisation relativ unabhängig innerhalb eines Garbage Can (eines Mülleimers bzw. Papierkorbs) zusammentreffen und diesen wieder verlassen. Je nachdem, ob sich zu dem Problem eine passende Auswahl findet, sich eine geeignete Situation für eine Entscheidung ergibt oder überhaupt eine zuständige Entscheiderin bzw. ein zuständiger Entscheider zugegen ist, werden Entscheidungen entweder durch Flucht, durch Übersehen oder durch Lösung des Problems getroffen (vgl. ebd., S. 331 ff.). Gelöst wird ein Problem, wenn ihm eine geeignete Auswahlalternative zugeordnet werden konnte, was im Garbage Can Model allerdings nur selten der Fall ist. Häufiger dagegen wird durch Übersehen entschieden, d. h. eine Auswahl wird gewählt, ohne dass überhaupt ein Problem berücksichtigt wird (es wird übersehen), oder durch Flucht, d. h. eine Wahlalternative ist für längere Zeit erfolglos mit einem Problem verbunden (es erfolgt keine Entscheidung) und es tritt eine attraktivere Auswahl in den Garbage Can ein, sodass das Problem zur neuen Auswahl flüchtet (vgl. ebd., S. 343 ff.). Dabei werden Zugangsstruktur (wie sind Probleme mit Entscheidungsgelegenheiten verbunden) und Entscheidungsstruktur (wer hat Zugang zur Entscheidung bzw. genug Prestige, Macht, Qualifikation etc., um zu entscheiden) der Organisation unterschieden. Diese können bspw. hierarchisch (besonders wichtige Probleme werden von besonders wichtigen Personen bearbeitet in möglichst vielen Situationen) oder eher unsegmentiert sein (wichtige und unwichtige Probleme können prinzipiell von jedem Organisationsmitglied zu allen möglichen Zeitpunkten bearbeitet werden) (vgl. Cohen, March & Olsen 1990, S. 337 ff.). Probleme werden also nicht entlang ihrer Bedeutung und Relevanz nacheinander und von Expertinnen und Experten bearbeitet und gelöst. Vielmehr kommt es vor, dass Entscheider:innen sich den Problemen widmen, die einer Lösung besonders nahe stehen, wodurch besonders schwierige Auswahlen, also solche, die viel Aufwand und Energie benötigen, besonders lange unbearbeitet bleiben und leichte Auswahlen viel schneller bearbeitet werden (obwohl sie ggfs. deutlich weniger wichtig sind). Oder Entscheider:innen widmen ihre Aufmerksamkeit eher denjenigen Auswahlen, denen andere Organisationsmitglieder bereits viel Aufmerksamkeit zuteilwerden ließen, und favorisieren somit stets solche Auswahlen, deren Entscheidung sie für besonders wahrscheinlich halten. Zuletzt können Entscheider:innen bei der Frage, welchem Problem sie sich widmen, auch auf die beste Aufwand-Nutzen-Bilanz achten (Cohen ebd., S. 335).

Obwohl mit dieser Perspektive auf Organisationen zahlreiche Fragen bzgl. deren Plan- und Steuerbarkeit einhergehen, sieht Terhart (1986, S. 218) darin eine wichtige Entwicklung hin zu einem besseren Verhältnis von Erziehung und Organisation: „Insofern *entkräften* [Hervorhebung im Original] diese neuen Ansätze auf der konzeptuellen Ebene (!) die Unvereinbarkeitsthese von Erziehung und Organisation, indem sie dem Faktor ‚Organisation' seinen mechanistischen und rationalistischen (Schein-) Charakter nehmen". Vor diesem Hintergrund gilt es im Folgenden die jüngere Rezeptionsgeschichte dieser und ähnlich gelagerter theoretischer Bezugnahmen darzustellen und Ausschau nach dem Verhältnis von Organisationen und Berufsbildungsforschung zu halten.

Eine kurze Rezeptionsgeschichte der Organisation in der Berufsbildungsforschung

Die Datengrundlage der vorliegenden Aufarbeitung bilden die bis dato 38 Publikationen der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN), d. h. Berichte zur beruflichen Bildung und die Dokumentationen der Foren und Workshops der AG BFN von 1993 bis 2023.[1] Hierzu wurden die Literaturverzeichnisse von mehr als 550 Einzelbeiträgen systematisch nach Einträgen gesichtet, die einen Hinweis auf die Rezeption organisationstheoretischer Arbeiten geben bzw. auf solche Literatur, die sich mit Entscheiden und Handeln dezidiert in Organisationen beschäftigt. Die AG BFN wurde am 07. Juni 1991 vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der damaligen Bundesanstalt für Arbeit, dem Bundesinstitut für Berufsbildung sowie der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet (vgl. Czycholl 1993, S. 1) und agiert als Plattform der Berufsbildungsforschung „[…] für den interdisziplinären Austausch sowie für den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis“ (Homepage der AGBFN: www.agbfn.de). Sie ist darum in besonderer Weise geeignet, einschlägige Diskurslinien innerhalb der Disziplin aufzuzeigen.

Um die identifizierten Beiträge nicht einfach chronologisch aufzulisten, werden sie im Folgenden nach Schwerpunkten geclustert. Einschlägige Bezugnahmen wurden, in ganz unterschiedlicher Ausprägung, in insgesamt elf Beiträgen, d. h. in etwa 2 % aller analysierten Literaturverzeichnisse aufgefunden. Bezugnahmen ohne Quelle fielen dementsprechend durch das Raster.

Cluster I: Lernende Organisationen und das organisationale Lernen

Fatzer (1996) thematisiert die Komplexität des Gegenstands „Lernende Organisation“ und argumentiert, dass es kein universelles Modell organisationalen Lernens geben kann. Stattdessen werden drei Perspektiven auf Organisationslernen unterschieden: normative Ansätze, die Bedingungen formulieren, unter denen Organisationen lernen können, eine Entwicklungsperspektive (Organisationslernen als Phase der Organisationsentwicklung, als Lebenszyklus von Organisationen oder die lernende Organisation als höchste Entwicklungsstufe von Organisationen) sowie eine Fähigkeits-Perspektive, d. h. Lernen sei eine in Organisationen eingebettete Fähigkeit und Lernen fände immer statt (vgl. ebd., S. 365 ff.). Normative Ansätze wiederum erforschen demnach häufig Mikroprozesse und verfolgen die Frage: „Wie können defensive Routinen und eingeübte Inkompetenz überwunden werden?“ (ebd., S. 367). Im Zuge dessen ver-

1 Einzig die folgende Publikation der AG BFN konnte nicht recherchiert werden: Jürgen van Buer; Adolf Kell; Ulrike Buchmann [Mitarb.]; Eveline Wittmann [Mitarb.] (1999): Forschungsprojekt „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“. Berlin.

weist Fatzer auf die Ursprünge des Konzepts des organisationalen Lernens bei March und Simon (1958).

Koring (2012) wiederum erörtert, inwiefern Lernprozessbegleiter:innen organisationale Lernprozesse unterstützen können. Dabei nutzt sie das Konzept der Unternehmenskultur, um den kontextuellen Rahmen organisationalen Lernens zu erörtern und für Lernprozesse nutzbar zu machen. Nicht zuletzt wird Wissen, so Koring, über organisationale Strukturen Teil des Kompetenzprofils von Lernprozessbegleitenden (vgl. ebd., S. 90). Die Autorin verfolgt das Ziel, organisationales Lernen nicht nur aus der Perspektive individueller Entwicklungen, sondern ebenso aus organisationaler Perspektive zu bearbeiten (vgl. ebd., S. 90) und rezipiert hierfür die Arbeiten zum organisationalen Lernen von Argyris und Schön (2008). Handeln und Entscheiden sind hier Kernkonzepte, wenn es um die Modelle des Einschleifen- und Doppelschleifen-Lernens geht, weil sie Präferenzen (Leitwerte), Strategien (Entscheidungsprozesse und deren Mittel) oder Mechanismen in Organisationen thematisieren, die individuelles Entscheiden innerhalb der Organisation kanalisieren (vgl. ebd.).

Cluster II: Institutionalisierungsprozesse

Brünner, Chvosta und Oertel (2016) nutzen für ihre Erörterung der Institutionalisierung dualer Studiengänge den Neoinstitutionalismus (vgl. Meyer & Rowan 1977) als theoretischen Zugang. Konkret auf Entscheidungshandlungen wird zwar nicht verwiesen, aber die Bedeutung institutioneller Strukturen, gesellschaftlicher Normen und politischer Entscheidungsträger:innen im Rahmen von Institutionalisierungsprozessen wird herausgearbeitet und erörtert, wie und warum Organisationen auf ihre Umwelt reagieren (vgl. Brünner, Chvosta & Oertel 2016, S. 67).

Cluster III: Kleingruppenentscheidungen und Gruppendynamiken

Brettschneider (2000) untersucht Kleingruppenentscheidungen im Rahmen der Fallstudienarbeit in der kaufmännischen Erstausbildung mit dezidiertem entscheidungstheoretischem Fokus (vgl. bspw. Boos 1996) und verbunden mit dem Ziel, individuelle Entscheidungsfähigkeit zu fördern (vgl. Brettschneider 2000, S. 171). Der starke Fokus auf die mikropolitischen Aushandlungsprozesse innerhalb der untersuchten Gruppe sowie Gruppendynamiken verdrängt allerdings die Organisationsperspektive, sodass diese kaum zum Tragen kommt. Außerdem bleiben individuelle Präferenzen unbeleuchtet, da zwar das Verhalten und die Interaktion der Gruppen beobachtet wurden, nicht aber deren Gründe und Motive für oder gegen eine Alternative zu votieren erfragt worden sind.

Cluster IV: Berufswahlverhalten und organisationale Auswahlmechanismen vor dem Hintergrund von Inklusion und Ungleichheit

Hartung und Schöngen (2007) widmen sich auf der Datengrundlage des IAB Betriebspanels der Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung in Dienstleistungsberufen und gehen hierbei auf betriebliche Ausbildungsentscheidungen ein (vgl. ebd., S. 30). Im Zuge dessen werden betriebliche Investitionsentscheidungen humankapitaltheoretisch reflektiert, wobei auf genauere Einlassungen zum organisationalen Entscheidungsverhalten verzichtet wird. Nicht auf einen dezidierten Ansatz, aber auf die generelle Notwendigkeit von Forschung zu Entscheidungen, deren Begründungen sowie zu Auswahlmechanismen in Berufsfachschulen verweist Boos-Nünning (2011, S. 247), um die Erfolgschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Einmündung in Ausbildung näher zu betrachten. Enggruber und Ulrich (2016) wiederum diskutieren auf der Grundlage einer Befragung von 300 Expertinnen und Experten die Frage nach der Bedeutung inklusiver Berufsbildung. Dabei rekurrieren die Autorin und der Autor u. a. auf die institutionellen Rahmenbedingungen, wenn es um die Umsetzbarkeit von Reformen geht. Mit Blick auf institutionenökonomische und neoinstitutionalistische Organisationstheorien (vgl. Kieser & Ebers 2014; Walgenbach & Meyer 2008) wird konstatiert, dass die für die Förderung von Inklusion bedeutenden Akteure der organisationalen Handlungslogik nach Selbsterhalt, jedoch nicht den Interessen der Jugendlichen nach Inklusion folgen würden (vgl. Enggruber & Ulrich 2016, S. 65). Zuletzt legen Ertelt und Frey (2021) ihrem Aufsatz zur „Diagnose der Interdependenz von berufswahlbezogenen Persönlichkeitsvariablen für eine nachfragebezogene Berufsorientierung“ (ebd., S. 43) dezidiert Entscheidungstheorien zugrunde. Neben der Unterscheidung präskriptiver und deskriptiver Ansätze werden u. a. Simons’ Konzept der bounded rationality (vgl. Simon 1997) oder Lindbloms muddling through rezipiert (vgl. Lindblom 1959). Weiterhin wird auf Gigerenzer und Selten (2002) verwiesen und Suchregeln, Stoppregeln und Entscheidungsregeln dargestellt. Die dezidierte Nutzung entscheidungstheoretischer Ansätze ist selten und hier besonders ausgeprägt.

Cluster V: Handlungslogik in Organisationen

Gröschke und Wilkens (2009) widmen sich der Operationalisierung von Kompetenz auf den Ebenen Individuum, Gruppe sowie Organisation. Bezugnehmend auf den Ansatz komplexer adaptiver Systeme und die Komplexitätstheorie (vgl. Kappelhoff 2002) diskutieren sie u. a. die Entwicklung flexibler Ordnungsformen in dynamischen Entwicklungsprozessen mit dem Ziel, Handlungsfähigkeit in Organisationen herzustellen (ebd., S. 125 f.). Dabei wird auch auf inner- und außerhalb von Organisationen wirkende formale und informelle Subsysteme verwiesen. Zwar heben die Autorinnen nicht dezidiert auf die Mikroebene von Entscheidungshandlungen ab, erörtern Hand-

lungskompetenz aber vor dem Hintergrund der Wechselwirkungen mit den organisationalen Bedingungen.

Tafner (2018) plädiert in seinem Aufsatz für eine bildungstheoretisch fundierte berufliche Didaktik, um zumeist naturalistische (behavioristische) Theoriezugänge so zu erweitern, dass auch „normative Verantwortung, der subjektive Sinn und das Performative der Praxis in den Blick genommen werden […]" (ebd., S. 51) können. Unter anderem verweist er auf die Trennung von Ökonomie und Ökonomik als eine Prämisse einer solchen Didaktik, da das tatsächliche Handeln und Entscheiden in wirtschaftlichen Kontexten nicht von moralisch-ethischen, sozialen oder politischen Kontexten unabhängig sind, d. h. nicht als autonomes Handeln betrachtet werden kann, wie es Modelle der Ökonomik suggerieren (vgl. ebd., S. 58 f.). Er schlussfolgert, dass „rein ökonomisches Denken nur im Modell möglich ist, denn das ökonomische Handeln ist ein Aspekt, also ein Teil des Ganzen und nicht das Ganze, des menschlichen Handelns – selbst im ökonomischen Kontext" (ebd., S. 59). Als theoretischen Zugang für die Darstellung dieser verschiedenen Systemlogiken nutzt er die institutionen- und organisationstheoretischen Ansätze von Scott (2001) und stellt fest: „Rein ökonomisches Handeln gibt es nur im Modell. Im realen wirtschaftlichen Handeln verbinden sich ökonomische, soziale, moralische und politische Aspekte zu einer Entscheidung" (Tafner 2018, S. 60).

Grunau und Gössling (2023) widmen sich der Wissenschaft-Praxis-Kooperation in designbasierten Forschungsansätzen und erörtern damit verbundene Herausforderungen und Gestaltungsansätze (vgl. ebd., S. 120). Zu den genutzten Theoriezugängen gehören unter anderem die Konfigurationstheorie (vgl. bspw. Mintzberg & Quinn 1988), anhand derer erläutert wird, dass Akteure im Zuge von Kooperationen der eigenen systemimmanenten Logik folgen, um die gemeinsamen Ziele zu erreichen, zugleich aber auch Änderungen von Systemlogiken angestoßen werden können, was wiederum zu Innovation in der Organisation führen kann (vgl. Grunau & Gössling 2023, S. 123).

Wenngleich die Ausbeute, gemessen an der Gesamtzahl der analysierten Beiträge, durchaus überschaubar ist, so lassen sich dennoch erste bescheidene Erkenntnisse zusammenfassen: Wenn Organisationstheorien bzw. Ansätze thematisiert werden, die sich dezidiert mit Entscheidung in Organisationen beschäftigten, so hauptsächlich im Zusammenhang mit drei Themenfeldern: lernende Organisationen, Berufswahlverhalten bzw. organisationale Auswahlmechanismen sowie wenn es um die Handlungslogik von bzw. in Organisationen geht. Seltener werden entsprechende Theorien rezipiert, um Institutionalisierungsprozesse oder Gruppenentscheidungen und -dynamiken in Organisationen zu beschreiben. Gleichwohl von einer organisationstheoretischen Schule in der Berufsbildungsforschung augenscheinlich (noch) keine Rede sein kann, verweist die Breite an Thematisierungen auf einiges Potenzial für Disziplin. In Teilen kultivieren die vorgestellten Thematisierungsstrategien allerdings einen Anthropomorphismus, indem Organisationen Eigenschaften zugeschrieben werden, die tatsächlich Menschen vorbehalten sind. Dies gilt insbesondere dann, wenn Organisationen entscheiden, lernen, sich verhalten etc., ohne dass dabei die Subjektebene

und die damit verbundenen Motive, Präferenzen, Gründe etc. hinreichend berücksichtigt werden. Das Verhältnis von Subjekt und Organisation nur diametral zu beschreiben, weil sich bspw. Zielkonflikte zwischen beiden auftun, wird dieser Komplexität nicht gerecht. Hierin kann ein Desiderat bestehen, sich im Rahmen der Berufsbildungsforschung konsequenter organisationstheoretischen Perspektiven zuzuwenden.

Fazit

Herbart (1835, S. 165) konstatierte: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse." Schon 1842 reagierte Mager in der Pädagogischen Revue darauf mit der Anmerkung: „Nicht alle Hindernisse sind in der Natur des Zöglings; von den Hindernissen, welche in den ökonomischen, politischen, socialen [sic!] Verhältnissen liegen, sagt die Psychologie nichts" (Mager 1842, S. 302) und weist damit auf die Komplexität und implizit zugleich auf weitere Perspektiven und Bezugsdisziplinen einer Pädagogik als Wissenschaft hin. Das Verhältnis wiederum von Bildungsforschung zur allgemeinen Pädagogik kann als Verwissenschaftlichung der pädagogischen Praxis (seit nunmehr zwei Jahrhunderten, aber mit einer extremen Bedeutungszunahme seit den 1960er-Jahren) verstanden werden (vgl. Tippelt 1998, S. 239). Interdisziplinarität ist, wie einleitend dargestellt, in der Berufsbildungsforschung qua ihres Gegenstands ohnehin eine Binse. Disziplinäre Zugänge in der Pädagogik als Wissenschaft weiten sich also aus (und tun dies schon längst), auch wenn organisationstheoretische Ansätze (insbesondere aus Soziologie, Betriebswirtschaftslehre und Verwaltungswissenschaft) in der Berufsbildungsforschung noch nicht allzu häufig anzutreffen sind. Vor dem Hintergrund der oben aufgezeigten Potenziale und blinden Flecken könnten diese Bezugnahmen allerdings hilfreich sein. Gegenteilig verhält es sich zwar in der Organisationspädagogik (hier hat eine breitere organisationstheoretische Diskussion Einzug gefunden), doch gilt die Verknüpfung ebendieser mit der Berufspädagogik als ausbaufähig (vgl. Eigenmann & Gonon 2018, S. 72). Wenngleich die rezipierten Veröffentlichungen als Datengrundlage aus den o. g. Gründen durchaus geeignet sind, einschlägige Diskurslinien der Berufsbildungsforschung nachzuzeichnen, so unterliegt dieser Zugriff offensichtlichen Limitationen. Vor dem Hintergrund einer Vielzahl von Veröffentlichungen, die nicht zur Datengrundlage gehörten, ist der gewählte Zugang zwar empirisch begründet, allerdings auch reduktionistisch. Da die Berufsbildungsforschung weit über die hier analysierten Quellen hinausreicht, wäre ein umfangreicheres Literature Review angezeigt.

Die kurze Rezeptionsgeschichte zeigt aber, dass entsprechende theoretische Bezugnahmen in der Berufsbildungsforschung zwar selten sind, jedoch längst Eingang gefunden haben sowie im Zusammenhang verschiedener Themen und Fragestellungen genutzt werden. Nicht nur wenn es um lernende Organisationen und Institutionalisierungsprozesse geht, sondern auch in Verbindung mit Berufswahlverhalten, Ausbildungsplatzvergabe sowie in der Diskussion unterschiedlicher Systemlogiken der in

der Berufsbildungsforschung thematisierten Organisationen bis hin zur Ebene der individuellen Entscheidungskompetenz in Gruppen (und Organisationen) werden einschlägige Theorien rezipiert.

Literatur

Argyris, C. & Schön, D. A. (2008). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Boos, M. (1996). *Entscheidungsfindung in Gruppen. Eine Prozeßanalyse*. Bern: Huber.

Boos-Nünning, U. (2011). Blinde Flecken? Bedarf von Forschung und Praxis vor dem Spiegel der Migrationsforschung. In M. Granato, D. Münk & R. Weiß (Hg.), *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung*, 239–258. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Brettschneider, V. (2000). Kleingruppenentscheidung im Rahmen der Fallstudienarbeit in der kaufmännischen Erstausbildung. In F.-J. Kaiser (Hg.), *Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999 an der Universität Paderborn*, 171–177. Nürnberg: Zentralamt der Bundesanstalt für Arbeit.

Brünner, K., Chvosta, A. & Oertel, S. (2016). Die Institutionalisierung dualer Studiengänge: Hintergründe, Verlauf und Entwicklung. In U. Faßhauer & E. Severing (Hg.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis*, 63–80. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly,* 17(1), 1–25. https://doi.org/10.2307/2392088.

Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1990). Ein Papierkorb-Modell für organisatorisches Wahlverhalten. In J. G. March (Hg.), *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven*, 329–372. Wiesbaden: Gabler.

Czycholl, R. (1993). Vorwort. In F. Buttler, R. Czycholl & H. Pütz (Hg.), *Modernisierung der beruflichen Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung. Dokumentation des 1. Forums Berufsbildungsforschung 1993 an der Universität Oldenburg: Forum Berufsbildungsforschung*, 1–2. Nürnberg: IAB.

Dobischat, R. & Düsseldorff, K. (2009). Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, 383–404. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_20.

Eigenmann, P. & Gonon, P. (2018). Berufs-/Wirtschaftspädagogik und Organisationspädagogik. In M. Göhlich, S. M. Weber & A. Schröer (Hg.), *Handbuch Organisationspädagogik*, 71–81. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_10.

Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2016). Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung"? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In A. Burda-Zoyke & K. Vollmer (Hg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, 59–76. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2021). Diagnose der Interdependenz von berufswahlbezogenen Persönlichkeitsvariablen für eine nachfragebezogene Berufsorientierung. In U. Weyland, B. Ziegler, K. Driesel-Lange & A. Kruse (Hg.), *Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen*, 43–59. Leverkusen: Barbara Budrich.

Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations: On power, involvement, and their correlates*. New York: Free Press.

Fatzer, G. (1996). Lernende Organisation – Organisationales Lernen. In P. Diepold (Hg.), *Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen – Divergenzen, neue Anforderungen – alte Strukturen; Dokumentation des 2. Forums Berufsbildungsforschung 1995 an der Humboldt-Universität zu Berlin*, 365–370. Nürnberg: IAB.

Gigerenzer, G. & Selten, R. (Hg.) (2002). *Bounded rationality. The adaptive toolbox. Dahlem Workshop on Bounded Rationality*. Cambridge: MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/1654.001.0001.

Göhlich, M. (2018). Geschichte der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, S. M. Weber & A. Schröer (Hg.), *Handbuch Organisationspädagogik*, 17–28. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_2.

Gröschke, D. & Wilkens, U. (2009). Ebenenübergreifende Kompetenzfeststellung: Diskussion eines Operationalisierungsvorschlags. In D. Münk & E. Severing (Hg.), *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf; Berichte zur beruflichen Bildung*, 123–138. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Grunau, J. & Gössling, B. (2023). Wissenschaft-Praxis-Kooperation in designbasierten Forschungsprojekten – Pragmatische Ansätze zum Umgang mit einem Ideal. In H.-H. Kremer, H. Ertl & P. F. E. Sloane (Hg.), *Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung*, 120–139. Bonn: Barbara Budrich.

Hartung, S. & Schöngen, K. (2007). Zur Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung in ausgewählten Dienstleistungen. In H. Dietrich & E. Severing (Hg.), *Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge*, 25–59. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Herbart, J. F. (1835). Umriss pädagogischer Vorlesungen. In W. Asmus (Hg.) (1965), *HERBART. Pädagogisch-Didaktische Schriften, Dritter Band*, 157–300. Düsseldorf, München: Helmut Küpper.

Humboldt, W. v. (1809/1810). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In J. G. Fichte, F. Schleiermacher & W. v. Humboldt (Hg.), *Gründungstexte. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin: Humboldt-Universität. (HU 200 – Das moderne Original) 2010.

Kappelhoff, P. (2002). Komplexitätstheorie: Neues Paradigma für die Managementforschung? In G. Schreyögg & P. Conrad (Hg.), *Theorien des Managements*, 49–101. Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-322-89486-1_3.

Kell, A. & Wittmann, E. (2018). Organisation und Institutionen der Berufsbildungsforschung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, 66–73. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kieser, A. & Ebers, M. (Hg.) (2014). *Organisationstheorien*. Stuttgart: W. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-029171-3.

Kieser, A. & Kubicek, H. (1983). *Organisation*. Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783111345598.

Koring, C. (2012). Selbstgesteuertes Lernen und die Rolle der Lernprozessbegleitung im Spannungsverhältnis zur Unternehmenskultur. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, 77–93. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93185-2.

Kurtz, T. (2008). Zum Verhältnis von Berufsbildungsforschung und Organisationstheorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik,* 104(1), 133–140. https://doi.org/10.25162/zbw-2008-0007.

Lempert, W. (1977). Berufsbildungsforschung. In H. Rombach (Hg.), *Wörterbuch der Pädagogik. In drei Bänden*, 100–101. Freiburg (i. Br.): Herder.

Lindblom, C. E. (1959). The Science of „Muddling Through". *Public Administration Review,* 19(2), 79. https://doi.org/10.2307/973677.

Mager, K. W. E. (1842). Zweite Section. Beurtheilungen und Anzeigen. A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik, zur Psychologie und zur Geschichte des Bewusstseins. *Pädagogische Revue,* 3, 297–330.

March, J. G. (Hg.) (1990). *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.

March, J. G. & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley & Sons.

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology,* 83(2), 340–363. https://doi.org/10.1086/226550.

Mintzberg, H. & Quinn, J. B. (1988). *The strategy process. Concepts, contexts, and cases*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Rauner, F. & Grollmann, P. (2018). Einleitung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, 11–21. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.36198/9783838550787.

Schleiermacher, F. D. E. (1808). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. In J. G. Fichte, F. Schleiermacher & W. v. Humboldt (Hg.), *Gründungstexte. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*, 123–228. Berlin: Humboldt-Universität. (HU 200 – Das moderne Original) 2010. https://doi.org/10.1515/9783111640846.

Scott, W. R. (2001). *Institutions and organizations. Ideas, interests, and identities*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior. A study of decision-making processes in administrative organizations*. New York: Free Press.

Sloane, P. F. E. (2019). Berufsbildungsforschung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, 667–681. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_51.

Tafner, G. (2018). „Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen“ (Klafki). Ansätze zur Eigenständigkeit einer bildungstheoretisch fundierten beruflichen Didaktik. In P. Tade Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hg.), *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*, 51–70. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik,* 32(2), 205–223. DOI: 10.25656/01:14386.

Tippelt, R. (1998). Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 1(2), 239–260. DOI: https://doi.org/10.25656/01:4505.

Walgenbach, P. & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: W. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-029442-4.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly,* 21(1), 1. https://doi.org/10.2307/2391875.

Zum Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft – die Geschichte der Wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland

Alina Praun

Abstract

Hochschulen bilden seit mehreren Jahrhunderten eine der zentralen Bildungseinrichtungen unserer Gesellschaft. Geprägt von dem Humboldt'schen Bildungsideal sind bis heute Forschung und Lehre die zentralen Säulen akademischer Hochschuleinrichtungen. Unter dem neuen Stichwort „Third Mission" verstecken sich neue, auf die Gesellschaft gerichtete Aktivitäten von Hochschulen wie beispielsweise die seit 1998 festgeschriebene Aufgabe der Weiterbildung. Wenngleich der ausgeprägte Diskurs um wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung der Hochschulen relativ neu scheint, so existieren Vorläufer und ähnliche Diskurse auch schon im 19. und 20. Jahrhundert. Anhand der unterschiedlichen Diskurse zum Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft soll am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung gezeigt werden, welchen Anforderungen Hochschulen sich aufgrund eines veränderten Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Gesellschaft im Kontext einer Bildung zur Beschäftigungsfähigkeit stellen müssen.

1 Einleitung

> „Die Geschichte universitärer Weiterbildung ist im wesentlichen eine Geschichte des Verhältnisses der Hochschule zu der sie umgebenden Gesellschaft." (Schäfer 1988, S. 8)

Wissenschaftliche Weiterbildung wird – wie in diesem Zitat impliziert – meist in Bezug zum Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft thematisiert. Damit ist wissenschaftliche Weiterbildung heute Teil des Diskurses um die Third Mission, unter welchem hochschulische Aktivitäten in Interaktion mit der Gesellschaft gefasst sind. Grundsätzlich entstammt die hochschulische Weiterbildungsaufgabe dem Imperativ an Wissenschaft, ihre Erkenntnisse und Prozesse auch hochschulexternen Gruppen zugänglich zu machen und zugleich einen Beitrag zur gesellschaftlichen Transformation durch Bildung zu leisten (vgl. Krainer & Winiwarter 2016, S. 110; Schäffter 2022, S. 41). In diesem Sinne kommt einerseits der Weiterbildung vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft und in Bezug zum Erhalt individueller Beschäftigungsfähigkeit

eine Schlüsselrolle zu sowie andererseits der Wissenschaft im Kontext komplexer gesellschaftlicher Probleme und deren Lösung. Damit ist das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft – wie auch Gibbons, Limoges, Nowotny u. a. (1994) in ihrem Mode 2 konstatieren – (inzwischen) wechselseitig. Für das Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung, welches bis heute sehr divers ist, sind somit sowohl das Gesellschaftsbild als auch das Wissenschaftsverständnis konstitutiv. Aus diesem Grund erscheint es notwendig die Entwicklung universitärer Erwachsenenbildung bzw. wissenschaftlicher Weiterbildung auch im Kontext der Diskurse um das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft sowie gängiger Begriffsverständnisse zu setzen. Zudem soll zusätzlich die Frage nach der Beruflichkeit bzw. dem Berufsbezug wissenschaftlicher Weiterbildung anhand der Historie und sich damit einhergehenden verändernden Formaten, Zielgruppen und Gesellschaftsdiskursen gestellt werden.

2 Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung

2.1 Merkmale und Definition

Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung unterliegt bis heute einer gewissen Unschärfe und Heterogenität, was unter anderem auf die Bedeutungsvielfalt (vgl. Möller 2021, S. 25), die Begriffsunschärfe „des Attributs ‘wissenschaftlich‘“ (Wolter 2011, S. 2) sowie die Vielfalt an Bezeichnungen zurückzuführen ist (vgl. Seitter 2017, S. 146 f.). So zeigt sich historisch betrachtet ein Begriffswechsel von volkstümlichen Hochschulkursen und extramuralen Angeboten über die universitäre Erwachsenenbildung bis hin zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Damit einhergehend sind heute unterschiedlichste Begriffsverständnisse und Merkmalsausprägungen verknüpft.

Je nach Begriffsverständnis können wissenschaftlicher Weiterbildung unterschiedliche Merkmale zugeschrieben werden. Einigkeit herrscht bei den Merkmalen des *wissenschaftlich-didaktischen Niveaus* (vgl. Sweers 2019, S. 12), dem *Lehrpersonal* in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung, welches vor allem wissenschaftliches Personal und Hochschullehrende sind (vgl. Faulstich & Oswald 2010, S. 11; Wolter 2011, S. 11), und den *Anbietern,* welche Hochschulen sowie weitere wissenschaftliche Einrichtungen sind (vgl. Wolter 2011, S. 11). Dabei verweist Möller (2021, S. 25) darauf, dass sich das Adjektiv wissenschaftlich vor allem auf das Anspruchsniveau anstatt auf Anbieter, Zielgruppe(n) oder Formate bezieht und differenziert daher zwischen einem weiten Begriff (in Bezug auf heterogene Formate und Zielgruppen) und einem engen Begriff, welcher der Definition der KMK (2001) entspricht:

> „Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht.“ (KMK, 2001, S. 2)

Uneinigkeit besteht allerdings bezüglich der *Adressaten und Zielgruppen* wissenschaftlicher Weiterbildung. Einigkeit besteht zwar dahingehend, dass Berufserfahrung als Teilnahmevoraussetzung gilt, allerdings stellt sich die Frage, ob die primäre Zielgruppe Hochschulabsolventinnen und -absolventen als „Rückkehrer" (Wolter 2011, S. 11) sind oder hochschulexterne Zielgruppen mit Berufserfahrung (vgl. Faulstich & Oswald 2010, S. 22; Möller 2021, S. 25 ff.). Zudem stellt wissenschaftliche Weiterbildung ein Angebotssegment wissenschaftlicher Einrichtungen dar, welches sich aufgrund von Merkmalen wie der Nachfrageorientierung (vgl. Rosendahl, Dobischat & Ahlene 2010, S. 28; Sweers 2019, S. 12), dem Kostendeckungsprinzip (vgl. Sweers 2019, S. 11) sowie der meist zentralen organisationalen Verortung von Angeboten (vgl. Faulstich & Oswald 2010, S. 8) von der Funktionslogik grundständiger Studienprogramme unterscheidet.

In dem vorliegenden Beitrag wird wissenschaftliche Weiterbildung als Weiterbildungsangebote gerichtet an eine heterogene Zielgruppe begriffen, unabhängig, ob diese eine Hochschulzugangsberechtigung oder einen Hochschulabschluss besitzen. Exkludiert werden dabei die Weiterbildungsangebote für Hochschulangehörige, da diese als Personalentwicklungsmaßnahme zu werten sind, wie sie auch in anderen (Bildungs-)Organisationen praktiziert werden.

2.2 Begriffsverständnisse und Spannungsfelder

Ein weiteres Merkmal ist die hybride Position wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Mörth Schiller, Cendon u. a. 2018, S. 2; Seitter 2017, S. 144 f.) als Intermediär zwischen verschiedenen Funktions- und Systembezügen (vgl. Jütte & Lobe, 2021, S. 5; Wolter & Schäfer 2020, S. 31). So befindet sich wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen dem tertiären und quartären Bildungssektor (vgl. Faulstich & Oswald 2010, S. 37) sowie zwischen Wissenschaft und Erwachsenenbildung (vgl. Alexander 2022, S. 16). Auch besteht ein Dilemma der Ausbalancierung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung (vgl. Wilkesmann 2010, S. 31 f.), welche beide wissenschaftlicher Weiterbildung als Merkmale zugeschrieben werden. Aus organisationaler Perspektive liegt wissenschaftliche Weiterbildung, welche heute meist zentral organisiert ist, quer zur disziplinären und fachlichen Logik und der vorherrschenden organisationalen Struktur an Hochschulen (vgl. Mörth, Schiller, Cendon u. a. 2018, S. 2).

Aufbauend auf den heterogenen Begriffsdefinitionen, Merkmalen sowie den Spannungsfeldern wissenschaftlicher Weiterbildung unterscheidet Seitter (2017, S. 145 f.) drei Verständnisse, welche im Anschluss an die historische Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung nochmals reflektiert und unter den beitragsleitenden Fragen thematisiert werden sollen. Zu verdeutlichen ist dabei, dass diese Begriffsverständnisse auch zeitgleich auftreten können, sich nicht zwangsläufig widersprechen, sondern die Vielfältigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung verdeutlichen und analytischen Wert haben.

Wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliche Wissenschaft: In diesem Begriffsverständnis ist wissenschaftliche Weiterbildung selbst öffentliche Wissenschaft, welche sich vor allem hochschulexternen Zielgruppen zuwendet, die wenig bis gar keine Ver-

bindungen zu Hochschulen aufweisen. In diesem Verständnis sollen wissenschaftliche Ergebnisse und der wissenschaftliche Erkenntnisprozess vermittelt und zugänglich gemacht werden. Gesellschaft wird hier in Form der Öffentlichkeit mit einer Vielzahl an Formaten adressiert. In der Tradition der Aufklärung ist der Kern wissenschaftlicher Weiterbildung sowohl Vermittlungs- und Transferaufgabe als auch eine gesellschaftliche Legitimationsfunktion für Hochschulen (vgl. Seitter 2017, S. 145). Ein Berufsbezug oder eine berufliche Verwertbarkeit spielt keinerlei Rolle, sondern ein emanzipatorisch aufklärerisches Ziel ist in diesem Verständnis der wissenschaftlichen Weiterbildung inhärent.

Wissenschaftliche Weiterbildung als Treiber lebenslauforientierter Hochschulbildung: In diesem zweiten Verständnis wird die Nähe der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Erwachsenenbildung evident. Im Paradigma des lebenslangen Lernens ist wissenschaftliche Weiterbildung ein Instrument zur Schaffung lebenslaufumspannender Hochschulbildung. Dies bedingt die Erweiterung der Zielgruppe auf sogenannte nicht traditionell Studierende. In diesem Begriffsverständnis werden Fragen der Durchlässigkeit sowie Anerkennung und Anrechnung hochschulextern erworbener Kompetenzen thematisiert. Hochschulen werden dabei als „lebenslaufumspannende Bildungseinrichtungen" dargestellt, was sie von anderen Bildungseinrichtungen abhebt, allerdings auch grundlegende organisations- und angebotsstrukturelle Veränderungen nach sich zieht.

Wissenschaftliche Weiterbildung als abschlussorientiertes und berufsbegleitendes Angebotssegment: Wissenschaftliche Weiterbildung kann zudem als ein berufsbegleitendes, abschlussorientiertes und kostenpflichtiges Angebotssegment der Hochschulen verstanden werden. Im Gegensatz zum grundständigen Studium soll wissenschaftliche Weiterbildung direkte Einnahmen durch die Teilnehmenden generieren und kostendeckend angeboten werden. Weiterhin sind Hochschulen ein Anbieter unter vielen auf dem Weiterbildungsmarkt und treten daher in Wettbewerb mit nicht-hochschulischen Organisationen. Dieses Begriffsverständnis steht dabei in einem engen Zusammenhang mit den New Public Management-Reformen und damit einhergehenden Praktiken sowie anderen in den letzten Jahren erfolgten Hochschul- und Studienreformen. Wissenschaftliche Weiterbildung wird in diesem Sinne als „Vorreiter von managerial governance" (Wilkesmann 2010, S. 31) bezeichnet, da hier schon früh nach Prinzipien der Bedarfs- und Nachfrageorientierung sowie Dienstleistungsorientierung und Kostendeckung gehandelt und gesteuert wird (vgl. Seitter 2017, S. 146).

3 Zum Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft

Für die wissenschaftliche Weiterbildung wird häufig das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft als konstitutiv gesehen (vgl. Alexander 2022, S. 19; Schäfer 1988, S. 8). Damit einher gehen unterschiedliche Hochschul-, aber auch Gesellschaftsbilder, Wissenschaftsverständnisse sowie eine Veränderung gesellschaftlicher Ansprüche an Hochschulen.

Während Hochschulen bis Ende des 19. Jahrhunderts durch soziale Abgrenzung ihr Kompetenzmonopol zu erhalten suchten und dies durch gesellschaftliche Erwartungen auch als legitim angesehen wurde, kam im Zuge der Aufklärung auch die Forderung nach einer Öffnung der Wissenschaft nach außen bzw. zur Verbreitung wissenschaftlichen Wissens in die Gesellschaft, welche unter dem Stichpunkt Popularisierung von Wissenschaft diskutiert wurden (vgl. Eichholz 2008, S. 121 ff.; Faulstich 2006, S. 7 f.). Heutzutage wird Popularisierung weitgehend negativ angesehen und häufig mit Vereinfachung und Ungenauigkeit konnotiert, sodass befürchtet wird, wissenschaftliche Erkenntnisse werden unterkomplex – und damit falsch – dargestellt und vermittelt (vgl. Eichholz 2008, S. 130 ff.).

Auch der von Gibbons, Limoges, Nowotny u. a. (1994) formulierte Mode 2 von Wissenschaft ist in diese Debatte einzuordnen. Ausgehend von einem veränderten Verhältnis zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit beschrieben die Autorinnen und Autoren mit dem Modus 2 eine neue Art der Wissensproduktion, welche sich durch eine Problemdefinition im Anwendungskontext, Heterogenität und Transdisziplinarität auszeichnet. Während im Mode 1 vor allem die wissenschaftliche Community über die Relevanz von Forschungsfragen und die Qualität der Forschungsergebnisse entscheidet, ist es im Mode 2 die gesellschaftliche und praktische Relevanz des Forschungsproblems sowie eine Qualitätskontrolle, die eine breite Vielfalt wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Akteure einschließt, um sozial-robustes Wissen zu produzieren. Zu betonen ist hierbei, dass beide Modi parallel nebeneinander existieren und Mode 2 keineswegs Mode 1 ersetzen soll.

Ein weiterer und heute immer noch vorherrschender Diskurs ist die „Dritte Mission" der Hochschulen. Die Debatte um die Öffnung der Hochschulen hat dabei nicht nur Implikationen für die Weiterbildung, sondern eröffnet rund um den Begriff „Dritte Mission" neue Aufgaben für Hochschulen, welche vor allem aus einer Legitimationsnotwendigkeit der Hochschulen stammen. Berghäuser (2017) definiert die Dritte Mission wie folgt: „Mit Dritter Mission werden hochschulische Aktivitäten bezeichnet, die zwar im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne jedoch selbst allein Lehre und Forschung zu sein" (Berghäuser 2017, S. 35). Somit bündeln sich unter dem Begriff eine Vielzahl an Aktivitäten, welche „sich mit wechselseitigen Interaktionen zwischen der Hochschule und der außerhochschulischen Umwelt" (Roessler, Duong & Hachmeister 2015, S. 6) befassen. Teil der Dritten Mission sind Aktivitäten, die über die Aufgaben der Forschung und Lehre hinausgehen, zugleich an die Kernaufgaben gekoppelte Ressourcen nutzen, hochschulexterne Gruppen einbeziehen und gesellschaftliche Interessen und Entwicklungen betreffen und thematisieren (vgl. Berghäuser & Hoelscher 2020, S. 59; Berghäuser 2017, S. 35). Ableitend daraus haben sich inzwischen drei Dimensionen der Dritten Mission entwickelt: Wissens- und Technologietransfer, Weiterbildung und gesellschaftliches Engagement. Die Zuordnung der Weiterbildung zur „Dritten Mission" betont ihre nachgeordnete Rolle im Vergleich zur Lehre und Forschung, wodurch sie sprichwörtlich das fünfte Rad am Wagen darstellt.

Mit dem Aufkommen der Debatten um sogenannte „grand challenges“ oder „wicked problems“[1] wird der Beitrag und die Verantwortung der Hochschulen zur Problemlösung gesellschaftlicher Problemlagen – also zur gesellschaftlichen Transformation – unter dem Stichwort „Transformative Forschung“ diskutiert (vgl. Schneidewind & Singer-Brodowski 2014). Thematisiert wird dabei der soziale oder gesellschaftliche Impact von Forschung sowie der Beitrag der Hochschulen. Ähnlich wie der Modus 2 zeichnet sich auch der Ansatz der transformativen Wissenschaft durch Inter- und Transdisziplinarität sowie Problem- und Lösungsorientierung aus (vgl. Krainer & Winiwarter 2016, S. 110 f.).

Gemein haben diese Diskurse, dass sie nicht nur ein neues Verhältnis, sondern einen neuen Gesellschaftsvertrag zwischen Gesellschaft und Wissenschaft thematisieren und dahingehend Konsequenzen und Implikationen für die Wissenschaft, allen voran die Hochschulen geben. Fakt ist, dass sich durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, Erwartungen und auch Problemlagen die Rolle von Hochschulen und Hochschulbildung verändert, neue Aufgaben für Hochschulen und neue Legitimationsnotwendigkeiten entstehen. Die früher unidirektionale Kommunikation von Wissenschaft in die Gesellschaft wurde zur bidirektionalen Kommunikation, welche auch zur Weiterbildungsaufgabe der Hochschulen führte und diese begründet.

4 Historische und ideengeschichtliche Entwicklung

Die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung beginnt mit der Entstehung der Universitätsausdehnungsbewegung Ende des 19. Jahrhunderts. In der Literatur wird die historische Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in vier bzw. mittlerweile fünf Phasen unterschieden (vgl. Wolter 2011; Wolter & Schäfer 2020). Diese Phasen lehnen sich an den institutionellen Veränderungen, strategischen Orientierungen und daraus resultierenden Handlungen der Hochschulen an (Wolter & Schäfer 2020, S. 18). Dabei ist auch zu erkennen, dass die zeitgebundenen Bezeichnungen der hochschulischen Weiterbildungsaufgabe jeweils auch unterschiedliche Bedeutungen, Zielgruppen und Ideengeschichten implizieren.

4.1 Die vor-institutionelle Phase: Universitätsausdehnungsbewegung

Die Anfänge der hochschulischen Weiterbildungsaufgabe werden übereinstimmend in der Universitätsausdehnungsbewegung ab Ende des 19. Jahrhunderts gesehen (vgl. Schäfer 1988, S. 11; Wolter 2011, S. 12; Wolter & Schäfer 2020, S. 19). Eng verknüpft ist die Geschichte wissenschaftlicher Weiterbildung mit der Entwicklung der Volksbildung und weist somit eine historische Parallelität zur Entwicklung der Volkshochschulen auf.

1 Unter den Begriffen „grand challenges“, „wicked problems“ oder „complex problems“ sind Probleme und Herausforderungen gefasst, welche eine hohe gesellschaftliche Signifikanz sowie globale Reichweite haben, potenziell lösbar sind und zur Lösung koordinierte und kollaborative (interdisziplinäre) Ansätze benötigen (vgl. Czakon 2019, S. 10). Darunter zählen z. B. Klimawandel, globaler Hunger und Armut, aber auch Schutz der Artenvielfalt und Meere.

Der Ursprung der Universitätsausdehnungsbewegung ging von hochschulinternen sowie -externen Reformbedarfen der englischen Universitäten Oxford und Cambridge aus und zielte auf eine Ausdehnung des Lehrbetriebs auf unterversorgte Regionen sowie die Ausdehnung der Universitäten auf weitere Disziplinen ab (vgl. Schäfer 1988, S. 13). Die Idee der auch als extra-mural bezeichneten Bewegung war die Öffnung der Universität im Sinne eines humanistisch-aufklärerischen Ideals zur Popularisierung von Wissenschaft in die hochschulexterne Öffentlichkeit – auch die Arbeiterbewegung. Im deutschsprachigen Raum verbreitete sich die Universitätsausdehnungsbewegung über Österreich nach Deutschland. Getragen wurde die Bewegung vor allem von individuellen Hochschullehrenden und stieß aufgrund des auf sozialer Abgrenzung beruhenden Kompetenzmonopols der Hochschulen auf großen Widerstand an diesen.[2] Aufgrund dessen organisierten sich die Hochschullehrenden, welche im volkstümlichen Vortragswesen tätig waren, vor allem vereinsförmig (vgl. Olbricht 2001, S. 96). Festzuhalten ist, dass das volkstümliche Vortragswesen vor allem ein interessiertes Bildungsbürgertum anzog und die Arbeiterschaft diese Angebote weit weniger in Anspruch nahm (vgl. Schäfer 1988, S. 17 f.).

In der Weimarer Republik differenzierte sich die Volksbildung mit den Volkshochschulen als eigenständige hochschulunabhängige Institution heraus (vgl. Wolter & Schäfer 2020, S. 20), wodurch die Volkshochschulen zum potenziellen Wettbewerber der Hochschulen in der Erwachsenenbildung wurden. Zugleich prägten laut Strzelewicz (1985, vgl. Wolter & Schäfer, 2020, S. 20) wissenschaftskritische Strömungen dieser Zeit die Erwachsenenbildung, wodurch sich die Volksbildungsbewegung nicht nur von den Hochschulen abgrenzte, sondern sich im Gegensatz dazu positionierte. Mit dem Scheitern der Universitätsausdehnungsbewegung endete auch die Verbindung zwischen Hochschule und Volkshochschule. Mit dem Beginn des Zweiten Weltkrieges stagnierte dann die Entwicklung der Weiterbildungsaufgabe sowie die Öffnung der Hochschulen vollständig.

4.2 Pionierphase universitärer Erwachsenenbildung

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und mit Erscheinen des sogenannten Blauen Gutachtens im Jahr 1948 erstarkte die Forderung nach einer Öffnung der Hochschulen in Westdeutschland erneut. Gerade aus Demokratisierungsbemühungen entstanden neue Antriebe für die in dieser Phase sogenannte universitäre Erwachsenenbildung (vgl. Strzelewicz 1973, S. 219 f.) und damit verbunden auch eine (wiederbelebte) Diskussion zur Zusammenarbeit der Hochschul- und Erwachsenenbildung.

In diese Phase fielen wichtige Meilensteine der Institutionalisierung[3]: So wurde 1955 an der Universität Göttingen das Sekretariat für Seminarkurse gegründet, was als „Urform der späteren Kontaktstelle" (Schulenberg, Knoll & Pöggler 1982, S. 173) gilt. 1968/1970 gründete sich der Arbeitskreis universitärer Erwachsenenbildung, welcher seit der Umbenennung 2003 die Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fern-

2 Beispielhaft ist hier der 1887 an der Berliner Universität gestellte Antrag „Zur Einrichtung und Leitung volkstümlicher Hochschulkurse" zu nennen, welcher vom Senat der Universität mit Verweis darauf abgelehnt wurde, dass Hochschulen dem Zweck der Ausbildung für den höheren Dienst dienen.

3 Wolter und Schäfer bezeichnen diese Phase auch als „Ausbildung institutioneller Vorbilder" (2020, S. 23).

studium (DGWF) ist und somit auch im heutigen Hochschulsystem eine Schlüsselrolle bei der Förderung von und Forderung nach hochschulischer Weiterbildung hat.

Als neue Angebotsform etablierten sich neben Vorträgen nun Seminarkurse, welche durch teilnehmerorientierte Arbeitsformen sowie längere Kursdauer und eine wissenschaftliche Tätigkeit der Lehrenden gekennzeichnet waren und als Ziel die Vermittlung wissenschaftlichen Denkens verfolgten (vgl. Wolter & Schäfer 2020, S. 22).

In diese Phase bzw. in den Übergang bis zur nächste Phase fällt die Ausbreitung der Zentral- oder Kontaktstellen, was durch die Parallelität einer ausgeprägten Reformbereitschaft an Hochschulen zu dieser Zeit, gezielte Förderprogramme für Modellprojekte sowie eine Welle an Hochschulneugründungen bedingt war (vgl. Wolter & Schäfer 2020, S. 23). Zu betonen ist in diesem Zusammenhang auch, dass mit der Entstehung der Fachhochschulen in den 1970ern diese sich als starker Anbieter von Weiterbildung etablierten (vgl. ebd., S. 25). Auch in dieser Phase war vor allem das Engagement einiger Individuen wie beispielsweise Helmut Plessner oder Wolfgang Schulenberg „für die Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung ein wichtiger Motor" (ebd., S. 22).

Zudem gilt es auch die ostdeutsche Entwicklung differenziert zu betrachten, wo die Weiterbildungsaufgabe eine weitaus tiefere Institutionalisierung erfuhr (vgl. ebd., S. 23 f.). Schon vor Gründung der DDR in der sowjetischen Besatzungszone wurde die Öffnung der Hochschulen zum Thema: Dies ist beispielsweise an dem Aufruf des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes Sachsens „Arbeiter auf die Universität" im Jahr 1946 sowie in unterschiedlichen Forderungen und Anordnungen zur „Beseitigung des reaktionären Bildungsprivileges" (Hoyer 2000, S. 239) zu erkennen. Auch die am 17. Juni 1954 gegründete „Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse", welche seit 1966 den Zusatz „Urania" erhielt und dem aufklärerischen Ziel der Verbreitung von Wissenschaft sowie der Popularisierung von Wissenschaft folgte, ist in diesen Kontext einzuordnen. Zentral war auch die dritte Hochschulreform der DDR Mitte bzw. Ende der 1960er.[4] Diese kann als „strukturelle Reaktion auf sich verändernde Bedingungen des Wissenschaftsbetriebes" (Laitko 1998, S. 146) bezeichnet werden und war zur „Bewältigung" der „wissenschaftlich-technischen Revolution" (ebd., S. 148) gedacht. Zentral im Kontext der hochschulischen Weiterbildung, und nach Laitko (vgl. ebd., S. 151 f.) Hauptzweck der Reform, war die Stärkung des Praxisbezugs, was eine Ausrichtung der Hochschulen auf wirtschaftliche Bedarfe bedingte.[5] Im Zuge der dritten Hochschulreform wurde auch die Planung als Instrument an Hochschulen gestärkt, sodass volkswirtschaftliche Arbeitskraftbedarfspläne neben Vorgaben für Hochschulen hinsichtlich Erstausbildung nun auch Vorgaben für die Weiterbildung enthielten (Wolter & Schäfer 2020, S. 24). So erfuhr die Weiterbildung an ostdeutschen Hochschulen eine größere Verankerung. Jedoch wurden im Zuge der

4 Der genaue Zeitpunkt der Hochschulreform wird unterschiedlich datiert. So wurde der erste Entwurf 1965 veröffentlicht und 1967 von der Hochschulkonferenz der DDR verabschiedet. Das Jahr 1968 wird von Laitko (1998) als Höhepunkt der Reform beschrieben. Auch Wolter und Schäfer (2020) datieren die Hochschulreform auf 1968/1969.

5 Dies ist unter anderem auch an der Einrichtung zweier Beratungsgremien – dem Wissenschaftlichen Rat und dem Gesellschaftlichen Rat – für die Hochschulleitung zu erkennen. Gerade Letzterer sollte den Praxisbezug stärken, spielte aber nach Laitko (1998) keine größere Rolle.

Wiedervereinigung die Weiterbildungsstrukturen der Hochschulen nahezu vollständig abgewickelt. So löste sich 1990 die Urania auf, wobei sich in den Nachfolgejahren bis heute bestehende Nachfolgervereine in den ostdeutschen Bundesländern gründeten, welche demselben Ziel folgen.[6]

4.3 Von der universitären Erwachsenenbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Der Beginn der dritten Phase wird auf die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1976 datiert, da hier Weiterbildung erstmals als *eine* Aufgabe der Hochschulen gesetzlich festgeschrieben wurde. In dieser Zeit entwickelte sich ein neues Verständnis von hochschulischer Weiterbildung, welche nun nicht mehr nur als externe Dienstleistung hochschulexterner Gruppen verstanden wird, sondern als institutioneller Lehr- und Ausbildungsauftrag das Ziel der Weiterbildung der eigenen Absolventinnen und Absolventen verfolgt (Wolter 2011, S. 13 f.). Hierbei wird zweierlei impliziert: Zum einen veränderte sich die primäre Zielgruppe von der hochschulexternen Arbeiterklasse hin zu den eigenen Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Zum anderen stand die Weiterqualifizierung Letzterer im Blick, wodurch auch die berufliche Verwertbarkeit in die Weiterbildung Einzug erhielt.[7]

Damit einher ging der Begriffswandel von der universitären Erwachsenenbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung, welcher einen Bedeutungswandel sowohl für die dahinterliegenden und verfolgten Ideen und Ziele als auch einen Aufgabenwandel der Hochschulen impliziert. Während in früheren Phasen die Hochschulen primär als Vermittler i. S. d. Kontaktstellen auftraten, entwickelten sich diese nun zu eigenen Weiterbildungsanbietern (vgl. Wolter 2011, S. 13 f.). Hier prägten sich viele Merkmale aus, die wissenschaftlicher Weiterbildung als Angebotssegment auch heute noch zugeschrieben werden, wie beispielsweise die Bedarfs- und Nachfrageorientierung. Dabei traten die Hochschulen nicht nur in Wettbewerb mit Anbietern der (allgemeinen) Erwachsenenbildung, sondern auch vermehrt mit Berufsbildungsanbietern. Die Fachhochschulen, welche in den 1970ern entstanden, etablierten sich ebenfalls als hochschulische Weiterbildungsanbieter und treten damit in Konkurrenz zu den Universitäten. Die Formate, die Hochschulen in dieser Phase anboten, reflektieren ebenso die entstehende Vielfalt der Zielgruppen und Anbieter: So etablieren sich berufliche Fortbildungen für Hochschulabsolventinnen und -absolventen, Fortbildungsangebote für Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung bis hin zu Angeboten für Arbeitslose (Wolter & Schäfer, 2020, S. 24 f.). Als Organisationsform etablierten sich die Zentral- und Kontaktstellen nicht nur, sondern breiteten sich vor allem ab den 1970er weiter aus.

Ab Mitte der 80er-Jahre stagnierte aufgrund steigender Studierendenzahlen die Entwicklung der Weiterbildungsaufgabe an Hochschulen, welche daraufhin in den

6 Beispielhaft ist hier der Magdeburg Urania e.V. zu nennen, der sich 1994 gründete und sich dem Ziel der „Verbreitung wissenschaftlichen Denkens und wissenschaftlicher Erkenntnis in einer aufgeklärten, modernen und weltoffenen Gesellschaft“ verschreibt (siehe http://www.urania-magdeburg.de).

7 Wolter & Schäfer (2020) sprechen in diesem Kontext auch von einer Perspektivverschiebung von wissenschaftsorientierter allgemeinbildender zur wissenschaftsbasierten beruflichen Weiterbildung.

Hintergrund rückte. Die Gründe für die Ermüdungserscheinungen waren vielfältig (Wolter, 2011, S. 14): So existierten beispielsweise haushalts-, personal- und rechtliche Restriktionen, die Barrieren für eine weitere Expansion darstellten, auch wurde und wird Weiterbildung bis heute als eine Randaufgabe wahrgenommen und liegt quer zum wissenschaftlichen Reputationssystem.[8]

4.4 Diversifizierung und Funktionswandel

Als Beginn der vierten Phase gilt die Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung als *Kernaufgabe* im Hochschulrahmengesetz im Jahr 1998. Nach den in den 1980er-Jahren auftretenden Ermüdungserscheinungen wurde wissenschaftliche Weiterbildung im Zuge der 1990er-Jahre und im Kontext der Verwaltungsreform für Hochschulen als Teil ihrer Diversifizierungsbestrebungen wieder attraktiv. Die Diversifizierung ging einher mit drei zentralen Entwicklungstendenzen in der Hochschulentwicklung (Wolter & Schäfer 2020, S. 26 f.): der Kommerzialisierung von Bildung, der Managementisierung von Hochschulen sowie der Bolognareform, welche umfassende Auswirkungen auf die Studienstrukturen der Hochschulen hatte. Die daraus entstandenen Konsequenzen und Implikationen sind vielfältig: Weiterbildung wird – auch heute noch – von Hochschulen als attraktive Möglichkeit für zusätzliche finanzielle Mittel erachtet.[9] Zugleich wird wissenschaftliche Weiterbildung Teil einer wettbewerblichen Marktstrategie von Hochschulen und im Kontext von Bildungsmanagement und Hochschulentwicklung gesehen. Dabei zeigt sich ein Wandel des Leitmotivs der wissenschaftlichen Weiterbildung von der Öffnung hin zur „arbeitsmarktpolitische[n] […] Erschließung und Ausschöpfung von Humankapital" (ebd., S. 27). Wolter & Schäfer (vgl. ebd., S. 28 ff.) konstatierten drei sich vollziehende Diversifizierungstendenzen dieser Phase. Erstens die *Diversifizierung der Zielgruppen*: So kamen Hochschulabsolventinnen und -absolventen und Erwerbstätige (i. S. d. beruflichen Weiterbildung) als auch Personen ohne Hochschulabschluss sowie Personen ohne Verwertungsinteresse (i. S. d. allgemeinen Bildung) in den Blick. Daraus bedingt sich zweitens eine *Diversifizierung der Formate*: So existierten nun Weiterbildungsformate sowohl mit als auch ohne Berufsbezug, von weiterbildenden Studiengängen mit akademischen Graden über Zertifikatskurse und Weiterbildungsmodulen hin zu digitalen oder berufsbegleitenden Angeboten sowie das Fernstudium. Auch Angebote zur Wissenschaftsvermittlung – nun bezeichnet als PUSH-Angebote (Public understanding of science and humanities) – werden seitdem von den Hochschulen angeboten. Die dritte Diversifizierungstendenz bezieht sich auf die *Organisationsform* wissenschaftlicher Weiterbildung: Anstelle der Zentral- und Kontaktstellen trat nun eine Vielzahl an Organisationsformen wie z. B. zentrale Einrichtungen oder An-Institute, aber auch eine verteilte Weiterbildungsverantwortung über die Fakultäten war und ist grundsätzlich

8 Damit ist gemeint, dass in den Leistungskriterien des Wissenschaftssystems wissenschaftliche Weiterbildung nicht abgebildet ist und somit wenig Anerkennung erfährt, sodass Hochschulangehörigen in Berufungsverfahren die Lehrtätigkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht zum Vorteil werden, sondern eher zum Nachteil, da die hier investierte Zeit an anderer Stelle fehlt.

9 Hierzu ist anzumerken, dass die Hoffnung durch Weiterbildungsangebote zusätzliche Mittel zu generieren bis heute unerfüllt bleibt. Auch wenn wissenschaftliche Weiterbildung dem Prinzip der Kostendeckung unterliegt, so stellt das Angebotssegment (bisher) keine wirksame Strategie dar, die verfügbaren Mittel der Hochschule zu erhöhen.

möglich (vgl. ebd., S. 28 f.). Zudem pluralisierten sich auch die Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung, so traten neben die Hochschulen auch außeruniversitäre Forschungseinrichtungen oder private Hochschulen, wodurch sich auch eine Diversifizierung der Wettbewerber ergab.

4.5 Die Offene Hochschule

Die Phase der Diversifizierung wurde nach Wolter und Schäfer (2020) mit Beginn des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen" im Jahr 2011 abgelöst. Leitend ist das Paradigma des Lebenslangen Lernens, weswegen Weiterbildung als Teil einer Strategie zur Etablierung von Strukturen des Lebenslangen Lernens an Hochschulen in die hochschulpolitische Debatte einzog (vgl. Wolter & Schäfer 2020, S. 29 f.). Charakteristisch hierbei ist die „Erosion traditioneller Grenzziehungen zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und akademischer Erstausbildung" (ebd., S. 19). Dies zieht vor allem Fragen der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung nach sich. Exemplarisch ist hierbei der von der HRK 2008 gefasste Beschluss zur Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte.[10] Dahingehend erweiterte sich die Zielgruppe in dieser Phase auf nicht traditionell Studierende, also Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung mit beruflicher Qualifikation (vgl. Faulstich & Oswald 2010, S. 17; Möller 2021, S. 26). Damit einher geht auch ein neues Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung, welches Weiterbildung aus biografischer Perspektive der Teilnehmenden klassifiziert (beispielhaft zu nennen sind hierbei Möller 2021, S. 17; Wolter & Schäfer 2020, S. 17). Je nach der Biografie des/der Studierenden ist es möglich, dass das grundständige Studium eine Weiterbildung darstellt. Dieses neue Verständnis findet beispielsweise Ausdruck in der Flexibilisierung der weiterbildenden und grundständigen Angebote durch die Einführung berufsbegleitender Formate, des Teilzeit- oder Fernstudiums sowie hybrider Studienformate.

Das heutige Öffnungsverständnis im Vergleich zu dem der Universitätsausdehnungsbewegung ist allerdings wesentlich enger gefasst: Es geht nicht darum eine wissenschaftsexterne Öffentlichkeit mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und wissenschaftlichen Grundlagen in kostenlosen Angeboten weiterzubilden, sondern es werden gebührenpflichtige Weiterbildungsangebote eingerichtet, welche *auch* Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung sowie Personen nach Abschluss der ersten Bildungsphase besuchen. Wissenschaftliche Weiterbildung stellt heute immer noch ein Angebotssegment dar, das dem Prinzip der Kostendeckung unterliegt (vgl. Sweers 2019, S. 11), wodurch der Öffnung gewisse Grenzen gesetzt sind, da impliziert wird, dass die wissenschaftliche Weiterbildung im Gegensatz zur grundständigen Lehre eben kein öffentlicher Auftrag der Hochschulen, sondern ein Marktangebot für spezifische Zielgruppen ist.

10 In der Entschließung der HRK vom 18.11.2018 zur Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte legt die HRK grundsätzlich die Möglichkeit fest, mit beruflicher Ausbildung zum Hochschulstudium zugelassen zu werden, um hierdurch individuelle Barrieren abzubauen. Dabei ruft die HRK die Bundesländer auf, einheitliche Zugangsregelungen für beruflich Qualifizierte festzulegen sowie die Hochschulen eigene Zugangsverfahren zu entwickeln. Die Entschließung ist online unter https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Beschluss_HSzugang%281%29.pdf verfügbar.

5 Fazit

Die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt selbst deren Hybridität auf: Wie vor allem an den frühen Phasen gesehen werden kann, ist die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung auch eine Geschichte des Verhältnisses zwischen Hochschul- und Erwachsenenbildung, die gemeinsame historische Bezüge haben (vgl. Mörth, Schiller, Cendon u. a. 2018, S. 2). Weiterhin spiegelt die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung auch die Diskurse des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Gesellschaft wider und zeigt – wie beispielsweise an den Demokratisierungshoffnungen nach dem Zweiten Weltkrieg – die Verbindung von Wissenschaft mit der gesellschaftlichen Transformation. Wie die geschichtliche Betrachtung gezeigt hat, unterliegt die Debatte um das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft einer stetigen Entwicklung und Veränderung. Dies wirkt sich auf die Zielgruppen, Angebotsformate und Organisationsformen aus. Zudem pluralisierten sich auch die Konkurrenten der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt zunehmend: Waren es zu Beginn nur die Volkshochschulen, sind es nun auch Berufsbildungsanbieter, allgemeinbildende Weiterbildungsinstitutionen oder wissenschaftliche Einrichtungen wie Forschungszentren.

Die von Seitter (2017) aufgestellten Begriffsverständnisse sind vor dem Hintergrund der geschichtlichen Entwicklung als Ausdruck eben jenes historischen Wandels zu verstehen. Wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliche Wissenschaft stellt dabei historisch das älteste Verständnis dar und steht in der Tradition der Aufklärung und Wissenspopularisierung. Wissenschaftliche Weiterbildung als abschlussorientiertes und berufsbegleitendes Angebotssegment kann dabei in die Phase der Hochschulreformen rund um die New Public Management-Praktiken eingeordnet werden und ist Ausdruck eben jener Steuerungslogik. Wissenschaftliche Weiterbildung als Treiber lebenslauforientierter Hochschulbildung stellt dabei wohl das neueste Begriffsverständnis dar und ist dabei auch in den Kontext der Phase der Offenen Hochschule einzuordnen, da auch hier das Ziel der Aufbau einer lebenslaufumspannenden Hochschule ist. Aus Sicht der Autorin muss allerdings ein viertes Begriffsverständnis erweitert werden, welches ebenso in der letzten Phase der Hochschulöffnung und Entgrenzung aufkommt: *wissenschaftliche Weiterbildung aus individueller (berufs)biografischer Perspektive*. In diesem Begriffsverständnis wird die Frage, ob es sich um Weiterbildung handelt, aus der Perspektive der teilnehmenden Person definiert, wodurch eine Entgrenzung von weiterbildender und grundständiger Lehre bzw. der Hochschulangebote im Gesamten in den Fokus rückt (beispielhaft zu nennen sind hierbei Möller 2021; Schäffter 2022).[11] In einem biografischen Verständnis von Weiterbildung sind Hochschulen schon heute ein virulenter Anbieter – nach den Charakteristika der Studierenden, wenngleich die besuchten Programme als grundständig charakterisiert werden.

Der berufliche Bezug und die berufliche Verwertbarkeit wissenschaftlicher Weiterbildung erhielt spätestens mit dem Begriffswechsel von der universitären Erwachse-

11 Beispielsweise sind hier Bachelor-Studierende mit vorheriger Berufsausbildung und Berufserfahrung zu nennen oder Studierende konsekutiver Masterstudiengänge, die zwischen beiden Studienzyklen berufstätig waren.

nenbildung hin zu wissenschaftlicher Weiterbildung Einzug in die Debatte. Während historisch gesehen bei der Universitätsausdehnungsbewegung eine allgemeine Bildung im aufklärerischen Ideal für eine wissenschaftsferne Zielgruppe gefordert wurde, wird spätestens durch die Fokussierung der Hochschulabsolventinnen und -absolventen als Zielgruppe eine Verwertbarkeit der vermittelten Qualifikation impliziert und anvisiert. Dies wurde in Westdeutschland durch die New Public Management-Reformen und die Etablierung der Weiterbildung als Angebotssegment der Hochschulen auf einem Markt nochmals verstärkt, da hierbei die Teilnehmer- und Bedarfsorientierung eine Verwertbarkeit bedingen. Auch in der DDR war aufgrund der Kapazitätsplanungen und der Stärkung des Anwendungsbezugs in der dritten Hochschulreform eine direkte Beziehung zum Arbeitsmarkt und zur Beschäftigungspolitik evident. Der Einzug der Berufs- und Praxisorientierung in die Hochschulen betrifft dabei nicht nur die wissenschaftliche Weiterbildung. Spätestens mit der Bologna-Reform rückt die Beruflichkeit auch bei der grundständigen Lehre in den Fokus. Auch mit Fragen der Anerkennung und Anrechnung beruflicher Bildung, non-formaler und informell erworbener Kompetenzen sowie der Erschließung der Zielgruppe der nicht traditionellen Studierenden ist berufliche Qualifizierung sowie berufliche Verwertbarkeit eine gesellschaftliche Anforderung an Hochschulschulbildung im Gesamten und Weiterbildung im Speziellen.

Literaturverzeichnis

Alexander, C. (2022). Wissenschaftliche Weiterbildung und ihre besondere Positionierung. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung,* 2, 16–21. DOI: 10.11576/ZHWB-5858.

Berghäuser, H. & Hoelscher, M. (2020). Reinventing the third mission of higher education in Germany: Political frameworks and universities' reactions. *Tertiary Education and Management,* 26(1), 57–76. https://doi.org/10.1007/s11233-019-09030-3.

Berghäuser, H. (2017). Die Dritte Mission in der Hochschulgovernance. Eine Analyse der Landeshochschulgesetze. *Hochschulmanagement. Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen,* 12(2–3), 35–43.

Czakon, W. (2019). Grand Challenges: A Way Out of the Ivory Tower for Management Academic Discipline. *Problemy Zarzadzania,* 17(4), 9–23. https://doi.org/10.7172/1644-9584.84.1.

Eichholz, D. (2008). *Popularisierung von Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Eine Exploration von Theorien und Dokumenten*. Dortmund: Technische Universität Dortmund. DOI: 10.17877/DE290R-8552.

Faulstich, P. (2006). Vorwort: Vermittlung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. In P. Faulstich (Hg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung,* 7–9. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839404553-prf.

Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier No. 200.* Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. https://doi.org/10.3262/EEO16100092.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies.* London: SAGE Publications.

Habeck, S. (2021). Interdisziplinarität in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung,* 71(1), 36–47. https://doi.org/10.3278/HBV2103W004.

Hoyer, S. (2000). „Arbeiter an die Universität". Die Vorbereitungskurse zum Hochschulstudium in Sachsen 1946–1949. *Neues Archiv für sächsische Geschichte,* 71, 239–262. https://doi.org/10.52411/nasg.Bd.71.2000.

Jütte, W. & Lobe, C. (2021). Stichwort: Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung,* 2, 7–10. https://doi.org/10.25656/01:24191.

KMK (2001). *Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001.* Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf/ (Zugriff am: 25.03.2024).

Krainer, L. & Winiwarter, V. (2016). Die Universität als Akteurin der transformativen Wissenschaft: Konsequenzen für die Messung der Qualität transdisziplinärer Forschung. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society,* 25(2), 110–116. https://doi.org/10.14512/gaia.25.2.11.

Laitko, H. (1998). Umstrukturierung statt Neugründung: Die dritte Hochschulreform der DDR. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte,* 21(2–3), 143–158. https://doi.org/10.1002/bewi.19980210207.

Möller, C. (2021). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Ermöglichungskontext: Eine Rekonstruktion bildungs- und berufsbiographischer Prozesse und Orientierungen*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32702-6.

Mörth, A., Schiller, E., Cendon, E., Elsholz, U. & Fritzsche, C. (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen"*. https://doi.org/10.25656/01:15711.

Olbricht, J. (2001). Erwachsenenbildung in der Bismarckzeit und der Wilhelminischen Epoche. In J. Olbricht (Hg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, 83–137. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95032-1_3.

Roessler, I., Duong, S. & Hachmeister, C.-D. (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft. Arbeitspapier Nr. 182.* Gütersloh: CHE. Verfügbar unter https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf (Zugriff am: 20.07.2023).

Rosendahl, A., Dobischat, R. & Ahlene, E. (2010). Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2, 22–33. https://doi.org/10.3278/REP1002W022.

Schäfer, E. (1988). *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnungsbewegung zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske u. Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10307-3.

Schäffter, O. (2022). Wissenschaftliche Weiterbildung in Resonanz auf gesellschaftlichen Strukturwandel. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 36–44. https://doi.org/10.11576/ZHWB-6093.

Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Marburg: Metropolis.

Schulenberg, W., Knoll, J. H. & Pöggeler, F. (1982). *Zur Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1970–1981. Gutachten über Entstehung, Praxis und Auswirkungen des Niedersächsischen Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung*. Hannover: Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst.

Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 155–151. https://doi.org/10.3278/HBV1702W.

Strzelewicz, W. (1973). *Demokratisierung und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.

Sweers, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung: Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23307-5.

Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation,* 30(1), 28–42.

Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung,* 33(4), 8–34.

Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*, 13–40. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_1.

Terminologische Turbulenzen

Anmerkungen zur sozialpädagogischen Semantik

Hans Gängler

Abstract

In allen wissenschaftlichen Disziplinen, die auf Professionen bezogen sind (Stichweh), zeigen sich semantische Probleme. Aber kaum weniger als in der „Sozialpädagogik", da dieser Begriff sowohl zur Bezeichnung einer wissenschaftlichen Disziplin als auch einer Profession dient. Der Sachverhalt wird zudem komplexer, da sich sowohl auf der Disziplin- als auch auf der Professionsseite zusätzliche terminologische Varianten anbieten: Sozialarbeit, Soziale Arbeit, Sozialarbeitswissenschaft. Zudem verwirrt sich die Sachlage dadurch, dass manche Diskursbeiträge diese Begriffe sämtlich als Synonyme betrachten, andere hingegen sie als klar voneinander geschieden verstehen. Der folgende Beitrag rekonstruiert die historischen Debatten zwischen 1840 und 1910, die möglicherweise einen ersten Eindruck von den historischen Hintergründen dieser babylonischen Sprachverwirrung geben.

Die Semantik von „Sozialpädagogik", „Soziale Arbeit" und „Sozialarbeit"

Es ist in letzter Zeit wieder ruhiger geworden in der Diskussion um „Sozialpädagogik" als Terminus. In zahlreichen jüngeren Fachpublikationen finden sich lapidare Hinweise in der Art wie: „Wir benutzen den Begriff Soziale Arbeit im Folgenden als Oberbegriff von Sozialarbeit und Sozialpädagogik" (Müller & Galuske 2012, S. 587).[1] Andere Autoren problematisieren dies allerdings und verweisen auf ungelöste Theorieprobleme (vgl. Thole 2012; Rauschenbach & Züchner 2012). Wieder andere geben sich der terminologischen Vielfalt geradezu lustvoll hin:

> „Ich verwende [...] bewusst beide Begriffe, ‚Sozialpädagogik' und ‚Soziale Arbeit', wobei es sich eher um unterschiedliche Akzente[2] als um die Benennung grundlegender Differenzen handelt. Soweit pädagogische Traditionen und Belange im Vordergrund stehen, spreche ich von ‚Sozialpädagogik', ansonsten nutze ich den Konvergenzbegriff ‚Soziale Arbeit'. In adjektivischer Form ziehe ich prinzipiell ‚sozialpädagogisch' vor." (Dollinger 2019, S. 297)

1 Ähnlich argumentierend etwa Thiersch (2013), Füssenhäuser (2016) u. a.
2 „Akzent" im semantischen Kontext ist eine durchaus klärungsbedürftige Metapher.

Der folgende Beitrag ist allerdings weder in der Absicht entstanden, die angesprochenen Theorieprobleme zu lösen, noch einen zusätzlichen, besseren Vorschlag für die Lösung der terminologischen Turbulenzen vorzulegen. Vielmehr geht es um eine Rekonstruktion und Analyse des Ursprungs dieses Variantenreichtums innerhalb der sozialpädagogischen Terminologie. Denn in der Tat lassen sich in der Fachsprache der Sozialpädagogik für „Sozialpädagogik" unterschiedliche Terminologien identifizieren. Dies ist innerhalb von Fachsprachen eher unüblich, da diese in der Regel Sachverhalte theoretisch präzise bezeichnen sollen, um darüber kommunizieren zu können. In der sozialpädagogischen Fachsprache sind es jedoch mindestens drei[3] Termini – „Sozialpädagogik", „Soziale Arbeit" und „Sozialarbeit" –, die teilweise synonym, teilweise in divergierenden Bedeutungen benutzt werden.[4]

Thomas Rauschenbach und Ivo Züchner haben diesen Befund folgendermaßen resümiert:

> „Die Gemeinsamkeiten und Schnittmengen zwischen den Referenzrahmen Sozialpädagogik und Sozialarbeit erscheinen inzwischen größer als die jeweiligen Besonderheiten und Unterschiede. Und dennoch gibt es vor diesem Hintergrund vorerst keine einheitliche Linie der Rahmung und des Einbezugs von Fragestellungen und Diskursen, von Grundbegriffen und thematischen Bestandteilen." (Rauschenbach & Züchner 2012, S. 155)[5]

Mit dem folgenden Beitrag ist die Absicht verknüpft, die historische Entwicklung und den semantischen Rahmen dieser Terminologien etwas zu erhellen. Da der Begriff „Sozialpädagogik" – nach bislang vorliegendem Forschungsstand – der älteste der drei untersuchten Begriffe ist, ist im Folgenden auch von einem „sozialpädagogischen" Diskurs die Rede. Die historisch jüngeren Begriffe „Soziale Arbeit" sowie „Sozialarbeit" werden als Differenzierungen und/oder Erweiterungen innerhalb dieses älteren sozialpädagogischen Diskurses verstanden.[6]

Nun kann die Lösung eines solchen terminologischen Problems in den Sozialwissenschaften kaum darin bestehen, eine formale Sprache einzuführen wie etwa in der Linguistik, Logik oder Mathematik. Und schon gar nicht kann es darum gehen, eine

3 Man könnte die Schrägstrichvariante „Sozialarbeit/Sozialpädagogik" noch als vierte Variante betrachten. Allerdings handelt es sich eher nicht um einen systematisch ausgearbeiteten Begriff, sondern vielmehr um eine temporäre Verlegenheitslösung, die mittlerweile wieder seltener geworden ist. Zudem taucht diese Variante erst mit der Etablierung von Fachhochschulen in Deutschland 1969/1970 auf und dem damit verbundenen Problem, organisatorische Einheiten („Fachbereiche") und Berufsabschlüsse („staatlich anerkannte/r Sozial…") zu benennen.

4 Weitere in diesem semantischen Feld liegende Begriffe wie „Pflege" (mit den jeweiligen Komposita Armenpflege, Jugendpflege, Wohlfahrtspflege etc.), „Fürsorge" (mit den entsprechenden Komposita Armenfürsorge, Jugendfürsorge, Säuglingsfürsorge etc.) sowie „Wohlfahrt" (mit den entsprechenden Komposita Jugendwohlfahrt, Wohlfahrtspflege, Volkswohlfahrt etc.) werden hier zunächst vernachlässigt, weil wir uns auf den sozialpädagogischen Diskurs im engeren Sinne konzentrieren. Einzelstudien für andere im weiteren semantischen Umfeld von „Sozialpädagogik" liegende Begriffe liegen etwa für „Wohlfahrt" (Raseem 1992) oder „Barmherzigkeit" (Collinet 2014) vor. Zu ausführlicheren Studien zu den eben genannten Begriffen vgl. Gängler (2020a).

5 Leider haben es Rauschenbach & Züchner versäumt, uns die angesprochenen Gemeinsamkeiten und/oder Schnittmengen mitzuteilen, sodass wir auf Spekulationen hinsichtlich der inhaltlichen Begründung ihrer Aussage angewiesen bleiben.

6 Zu diesem genealogischen Argument werden im Laufe der Argumentation weitere, anders gelagerte Argumente hinzutreten. Ob diese Auffassung tragfähig ist, mag am vorläufigen Endpunkt meiner Argumentation beurteilt werden.

bestimmte semantische Variante als die „richtige“ oder „zutreffende“ auszuzeichnen.[7] Der Vorschlag, der mit diesem Text unterbreitet wird, besteht darin, den Gebrauch der Worte im jeweiligen semantischen Kontext zu beobachten, um damit möglicherweise Hinweise darauf zu erhalten, was den semantischen Wandel dieser Termini auslöst und vorantreibt.[8] Eine umfassende begriffsgeschichtliche Aufarbeitung ist jedoch im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich und muss späteren Publikationen vorbehalten bleiben.

Im Folgenden wird die bislang nur teilweise[9] erforschte Entstehungsgeschichte der drei Begriffe „Sozialpädagogik“, „Soziale Arbeit“ und „Sozialarbeit“ rekonstruiert.

1 Die Ursprünge der terminologischen Heterogenität

Seit etwa Mitte des 19. Jahrhunderts lässt sich der Begriff „Sozialpädagogik“, seit etwa 1880 der Begriff „Soziale Arbeit“ und seit den 1890er-Jahren lassen sich Varianten des Begriffs „Sozialarbeit“ nachweisen.[10] Und spätestens seit Ende des 19. Jahrhunderts gibt es Diskussionen darüber, was diese Begriffe eigentlich bezeichnen und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Teilweise werden sie zur Bezeichnung unterschiedlicher Sachverhalte, teilweise zur Bezeichnung derselben Sachverhalte benutzt (vgl. Roeßler 1995). Ein solcher Zustand kann in wissenschaftlichen Diskursen problematisch sein, da er wissenschaftliche Kommunikation erschwert oder gar verhindert. Andererseits ist gerade Unklarheit und Indifferenz innerhalb des Wissenschaftssystems ein permanenter Auslöser für wissenschaftliche Kommunikation (vgl. Treml 1997; Zimmerli 1992).

1.1 Sozialpädagogik

Über die Entstehung und Bedeutung des Begriffs „Sozialpädagogik“ liegt im heutigen Fachdiskurs eine „große Erzählung“ vor: Diese beharrt mehrheitlich auf einer „Ur-

7 Diesen Weg gehen v. a. Autoren, die die auf Mager zurückgehende Begriffstradition stärken wollen und alle semantischen Variationen dann als „Bedeutungsverfall“ (Müller & Kronen 2010, S. 196) kennzeichnen, oder – schlimmer noch – als „Verfallsgeschichte“, „Siechtum“ und „Tod“, wie Reyer (2002). Die derart „absolute Wahrheiten“ oder „Bedeutungen“ in Anspruch nehmende Argumentation ist im besten Fall „Meinung“, im schlimmsten Fall „blinde Dogmatik“. Die Theologie kennt wenigstens noch die Disziplin der Dogmengeschichte; in diesem speziellen Fall handelt es sich eher um eine sozialpädagogische Geschichtsdogmatik.

8 Er folgt damit wissenssoziologischen Ansätzen, wie sie insbesondere Niklas Luhmann vorgelegt hat (Luhmann 1980; 1981; 1982; 1989; 1995; sowie insbesondere 2008).

9 Eine solide ausgearbeitete Begriffsgeschichte liegt für die drei Begriffe bislang nicht vor, wenngleich die Debatte um ihr Verhältnis seit gut 100 Jahren andauert. An ausführlicheren Einzelstudien empfehlen sich zu „Sozialpädagogik“ insbesondere Kronen (1980), Gottschalk (2004), Dollinger (2006), Müller (2006) sowie Müller & Kronen (2010). Zu „Soziale Arbeit“ sind die Hinweise Maiers (1998, S. 13 ff.) hilfreich sowie zu „Sozialarbeit“ – mit Abstrichen, da historisch wenig zuverlässig – Tuggener (1971) und Mühlum (2001); zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Sozialarbeit Lattke (1955), Brandt (1971) und Konrad (1993).

10 Zum Begriff „Sozialpädagogik“ hat Kronen (1980; wieder abgedruckt in Müller & Kronen 2010,nach dieser heute leichter zugänglichen Ausgabe im Folgenden auch zitiert wird) auf die seit den 1920er-Jahren zunehmend in Vergessenheit geratene Tatsache hingewiesen, dass Mager den Begriff zwischen 1844 und 1849 verwendet hat. Für den Begriff „Soziale Arbeit“ hat Maier (1998) auf die (erstmalige?) Verwendung des Begriffs durch Lorenz von Stein (1880) hingewiesen. Und für den Begriff „Sozialarbeit“ lassen sich Vorläufer ab den 1890er-Jahren im Kontext der (bürgerlichen) Frauenbewegung nachweisen. Man denke nur an die von Minna Cauer und Jeannette Schwerin 1893 in Berlin gegründeten „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit“ (vgl. Salomon 1901; 1902).

sprungsdifferenz“ der Wortschöpfung bei Mager und Diesterweg und skizziert dann in Folge zwei unterschiedliche Begriffstraditionen: Mager – Lindner – Natorp – Gaudig sowie Diesterweg – Nohl/Bäumer – Mollenhauer – Thiersch (vgl. etwa Kronen 1980; Roeßler 1995; Niemeyer 1989; 1997; 2012; Reyer 2002).[11]

Wie Geck (1963) in seiner Studie „Über das Eindringen des Wortes ‚sozial‘ in die deutsche Sprache“ nachzeichnete, tauchte das Wort „social“ zwar schon 1801 im deutschen Sprachraum in Campes Wörterbuch (Campe 1801) auf, konnte sich aber in der Folge im Sprachgebrauch nicht durchsetzen. Erst ab den 1830er-Jahren erlebte das Wort dann vor allem als Adjektiv eine breite Rezeption, die sich bis Ende der 1840er-Jahre hinzog: Es wurde geradezu zu einem Modewort.[12]

Ab Anfang der 1830er-Jahre sind dann auch Fundstellen in unserem thematischen Kontext bekannt.[13] Diesterweg etwa setzte sich 1833 mit Cousins Bericht[14] über das deutsche Schulwesen auseinander und formuliert:

> „Wir zeichnen uns durch Schulbildung aus, aber es fehlt uns an der politischen Bildung. […] Würde diesem Mangel abgeholfen, so würden wir bei Festhaltung und Steigerung unserer ausgezeichneten Schulbildung zu wahrer, vollkommener und ganzer Volksbildung gelangen. Auf welchem Wege wäre diese zu realisiren [sic], wodurch ergänzen wir das, was uns fehlt? Oder, was gehört außer der Schulbildung, zur Volksbildung? Kurz will ich Ihnen darüber meine Meinung sagen. Unsere Schulbildung wird zur Volksbildung, d. h. zur individuellen und socialen.“ (Diesterweg 1833, S. 54)

Seiner Meinung nach wird die Schulbildung erst dann zur Volksbildung, wenn neben die Individualbildung eine „sociale Bildung“ tritt. Insofern stoßen wir hier bereits Anfang der 1830er-Jahre auf die 65 Jahre später – etwa bei Natorp – so intensiv diskutierte

11 Anders und kritisch dazu allerdings Winkler, nämlich dass zwischen der Natorpschen und Nohlschen Auffassung ein „weder epochaler, noch ein prinzipieller Bruch“ (Winkler 2004, S. 916) bestehe. Anders auch Dollinger (2006, S. 135), der „den gesamtpädagogischen Kontext der Begriffsverwendung“ Diesterwegs betont.

12 Als Beispiele führt Geck (1963) u. a. „sociale Philosophie“, „sociale Theorien“, „sociale Bewegung“, „sociale Religion“, „sociale Widersprüche“, „sociale Familie“, „sociale Zustände“, „sociale Gesundheit“, „sociales Problem“, „sociale Politik“ an – aber keine einzige Verbindung mit Pädagogik oder Erziehung. Dies liegt möglicherweise daran, dass Geck als Soziologe vor allem sozial- und politikwissenschaftliche Literatur ausgewertet hat und dabei die in pädagogischen Publikationen erscheinenden Varianten übersehen hat.

13 Kronen (1980) hat den Rezeptionskontext des Begriffs detailliert rekonstruiert, beschränkte sich aber bei der Rekonstruktion der Begriffsbildung/Wortschöpfung im Wesentlichen auf das Umfeld der Erstnennungen des Begriffs bei Diesterweg und Mager. Zudem war er der Auffassung, dass der Terminus „sozial“ bei Diesterweg erst 1836 in seiner Publikation „Die Lebensfrage der Zivilisation“ (Diesterweg 1836) erscheint. Da hatte Diesterweg den Terminus, wie Kronen entgangen ist, allerdings schon regelmäßig in seinen Beiträgen in den Rheinischen Blättern verwendet, etwa in Wendungen wie „Kollisionen des socialen Lebens“, „socialen Tugenden“, „sociale Pflicht“ (1833), „die Entwicklung der socialen Verhältnisse“, „Formen des socialen Lebens“, „in socialer Hinsicht die Erscheinungen der Rohheit“, „die gegenwärtige sociale Lage Europa's“ (1834), um nur die frühesten zu nennen.

14 Victor Cousin (1792–1867) war ein französischer Philosoph, Kulturtheoretiker und Schulreformer. Als Schulreformer war er bestrebt, Elemente der nationalen Schulsysteme Sachsens und vor allem Preußens in Frankreich einzuführen. Einflussreich in dieser Hinsicht waren seine Berichte an den für Bildungsangelegenheiten zuständigen französischen Minister. Im Sommer 1831 besuchte er im Auftrag der französischen Regierung Frankfurt (zu der Zeit eine freie Reichsstadt bis zum Einmarsch Preußens im Jahre 1866), Sachsen sowie Berlin. Seine Berichte an den Minister wurden später unter dem Titel „Rapport sur l'Etat de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse“ publiziert. Seine Ansichten und Vorschläge wurden nach seiner Rückkehr nach Frankreich rasch aufgenommen und im Folgenden in ein Gesetz zur Elementarbildung eingebaut, nachdem er ein „Exposé des motifs et projet de loi sur l'instruction primaire, présentés à la chambre des députés, séance du 2 janvier 1837“ vorgelegt hatte. Der Bericht Cousins (1832a; 1832b) über das deutsche Schulwesen erschien dann schon 1832 in einer Übersetzung des Hamburger Pastors und Katecheten des Waisenhauses Kröger.

Dichotomie zwischen Individual- und Sozialpädagogik. Zunächst aber ist noch von „socialer Bildung", nicht von „Socialpädagogik" die Rede.

Ein Jahr später konkretisiert Diesterweg seine Ideen der „socialen Bildung" in einem Beitrag in den Rheinischen Blättern:

> „Denn keine Nation will Alles zu aller Zeit. In diesem Jahrhundert ist ihr Streben auf die Cultur des Bodens, in einem andern auf Handel und Gewerbe, in einem dritten auf die Entwicklung der socialen Verhältnisse gerichtet." (Diesterweg 1834, S. 47)

Und diese von Diesterweg ins Auge gefasste Entwicklung der sozialen Verhältnisse ist für ihn zuallererst eine Frage der Bildung; zwar nicht unbedingt der Schulbildung, aber allemal der Volksbildung:

> „Darum verlangen wir für das Volk einen ausreichenden, klaren Unterricht über die Gesetze und die Staatsverfassung, kurz über die socialen Verhältnisse, ohne hier bestimmen zu wollen, ob sich derselbe an unsere Volksschulen (was wir bezweifeln) anschließen lasse, oder ob in anderer Weise dafür gesorgt werden müßte." (ebd., S. 34)

Auf die pädagogischen Aufgaben angesichts gesellschaftlicher Problemlagen erinnerte er im Rahmen eines Berichts über die Berliner pädagogische Gesellschaft:

> „Unleugbar liegt es in der Richtung des Pädagogen, seinen Blick vorzugsweise bei den Mängeln und Gebrechen derer, auf welche er erziehend einwirken will, verweilen zu lassen, und die Institutionen der Schule und des Lebens mehr von ihrer mangelhaften, als von ihrer begünstigenden Seite aufzufassen. Der Pädagog will bessern. Seine Thätigkeit besteht daher in dem doppelten Geschäft: das, was gut ist, zu stärken und zu erhöhen, das, was nicht gut ist, zu entfernen, wo möglich zu vernichten. So wie es nun, ist einmal ein kernhafter Saamen von energischer Triebkraft ausgestreut, vorzüglich darauf an kommt, daß alle Hindernisse und feindlichen Umstände entfernt werden: also besteht des Erziehers wesentliche Thätigkeit darin, das Nachtheilige zu beseitigen. Denn das Wachsthum und Gedeihen erfolgt mit Nothwendigkeit aus der Innern Triebkraft gesunder Anlagen und lebendiger Wurzelkeime, wenn nur der Feind abgehalten wird. Darum muß der Pädagog diesen kennen, und um ihn kennen zu lernen, sein Augenmerk auf ihn richten, folglich nicht, wie es eine vornehm beliebte Manier Andrer ist, die Augen gegen das vorhandene Mangelhafte oder Böse verschließen oder es ignoriren, es heimlich oder öffentlich secretiren, sondern dasselbe mit angestrengter Sehkraft erspähen, es dem Auge bloßlegen, es in seinem ganzen Umfange, in seiner Tiefe erforschen. Sein erstes und wichtigstes Geschäft gleicht dem des Arztes, der das vorhandene Uebel in seiner Wesenheit und in seinem Ursprunge auszukundschaften und zu entfernen hat. Die Natur vollzieht alsdann von selbst die Heilung. Aber dieses Sondiren und Anatomiren physischer, moralischer und socialer Gebrechen ist sehr häufig ein unerfreuliches, und, leider auch bei Vielen ein verhaßtes, wo nicht gar ein verfolgtes Geschäft." (Diesterweg 1837, S. 45 f.)

Bei diesem Argument könnte man ohne Weiteres an eine Sozialpädagogik á la Bäumer und Nohl denken, deren Aufgabe es ist, soziale Probleme zu bearbeiten, wenn nicht gar zu lösen. Entsprechend formulierte Diesterweg auch im Weiteren:

> „Die Erscheinung, daß die für's praktische Leben und die reale Welt im umfassenden und höhern Sinne des Wortes zu erziehende Jugend auf den Hochschulen theils entweder in die Wüsten einer abgestorbenen Gelehrsamkeit, oder in die ideologischen Gebiete einer aus dem Nichts auferbauten Philosophie, oder in mystisch-theologische Speculationen, oder in schwärmerische, demagogische Richtungen hinein getrieben wird — diese und ähnliche Erscheinungen werden wir dann verschwinden sehen; alle tatkräftigen, durch Geist und Willen ausgezeichneten Männer werden sich der lebendigen Fortentwickelung des Lebens widmen, und an der Vervollkommnung der socialen vaterländischen Verhältnisse arbeiten." (Diesterweg 1837, S. 50 f.)

Nicht ohne allerdings solche hochfliegenden Ideen ein Jahr später wieder auf den Boden der Tatsachen zurückzuholen:

> „Unmittelbar von der Thätigkeit der Volksschullehrer und den Leistungen der Volksschule die Abstellung gesellschaftlicher Übel und Gebrechen, socialer Verrenkungen, schiefer Stellungen zu erwarten – es ist Chimäre, ist Wahn." (Diesterweg 1838, S. 7)

Und erneut ein Jahr später finden wir neben anderen Formulierungen[15] das Adjektiv „sozial" im Kontext der Lehrerbildung wieder: „Die vollständige Bildung des Lehrers ist eine moralisch religiöse, eine pädagogische, eine sociale" (Diesterweg 1839, S. 261).

Im Jahre 1840 wird von Diesterweg dann der Gedanke der „Volksbildung", also des pädagogischen Beitrags zur Gestaltung des Sozialen mit Bezug auf die Veränderung des Selbstverständnisses der Pädagogen wieder aufgegriffen und weiter entwickelt:

> „erst Pestallozzi [sic] führte den großen Gedanken einer allgemeinen Volksbildung in das Leben ein [...] Seitdem werden alle über die nächsten Schranken ihres unmittelbaren Wirkungskreises hinausgehenden Lehrer von diesem Gedanken getragen; sie betrachten sich als Mitbegründer einer sittlich-religiösen socialen Vereinigung und Thätigkeit aller Glieder und Stände der Nation, der sie nach Geist, Gemüt und Charakter angehören. Sie werden von dem Geiste der Lebensgemeinschaft angeweht und gespornt. Die alten Lehrer dachten nur an die Erziehung in der Familie und für die Familie, bildeten den Knaben für sich, damit er, herangewachsen, sein Auskommen habe, oder, wo möglich, ein ‚gemachter Mann' sei. Die Erziehung für die öffentliche Lebensgemeinschaft, das Ergreifen der Interessen Aller für Alle, lag außer ihrem Gesichtskreise. Ihre Zeit hatte diesen Gedanken noch nicht entwickelt. So ist es aber heutzutage. Die alten Pädagogen wollten die Einzelnen bilden. In Pestalozzi entstand der Gedanke, durch die Schule vorzugsweise die Welt zu gestalten. Wir erkennen es endlich, daß die Schule nur einer der Factoren der Fortbildung ist, nicht der wichtigste, sondern ein untergeordneter, und daß er sich vereinigen muß mit den übrigen Factoren der Civilisation und der Cultur. Die alten Lehrer bekümmerte nichts als ihr Treiben; selbst von dem Nachbarlehrer schlossen sie sich ab, von der lebendigen Theilnahme an den Culturzuständen des Volks im Allgemeinen und Großen wußten sie nichts. Der Begriff der Lebensgemeinschaft war ihnen noch nicht aufgegangen. Uns leuchtet dieser Gedanke wie eine Sonne. Wie viel wir in dieser Beziehung Graser verdanken, weiß der Kenner. Natürlich mehr noch der ganzen Zeit. Der große Fichte war ihr Dollmetscher [sic] und Vorläufer; Pestalozzi der Pädagog der Zeit. Wie neben jedem großen Philosophen der letzten 70 Jahre ein großer Dichter gestanden hat: neben Kant

15 Etwa „sociales Leben" und „sociale Gleichheit".

> Lessing, neben Fichte Schiller, neben Hegel Göthe [sic], soso reihen sich neben diese drei große Epochen der Philosophie und Poesie auch ausgezeichnete Pädagogen zur Fortentwickelung der Humanität im hohen und umfassenden Sinne des Wortes: Basedow, Salzmann, Dinter, Pestalozzi und Graser. Die Pädagogik der Gegenwart hat nicht bloß eine auf das Haus und die einzelne Amtswirksamkeit sich beziehende, sondern eine nationale Bedeutung." (Diesterweg 1840, S. 4 f.)

In den folgenden Jahrgängen ist das Adjektiv „sozial" bei Diesterweg in zahlreichen Verbindungen gebräuchlich[16], bis es dann 1844 zum ersten Mal mit den Pädagogen kombiniert wird. Diesterweg unterschied – wie bereits vier Jahre zuvor (vgl. Diesterweg 1840) – in einer Abhandlung über Rousseau zwei Arten von Erziehung: die „individuelle Erziehung" und die „Volks- und Menschheitserziehung". Er wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass

> „die Gegenwart, diese im kreisenden Gebären begriffene Zeit, eine neue Art von Pädagogen der zweiten Klasse erzeugen wird: nämlich die, welche sich bestreben, durch soziale (nicht direkt politische) Reformen, Institutionen, Organisationen, Associationen etc. die verschiedenen Stände einer Nation abzugliedern und dadurch auf die Einzelnen und das Ganze einen naturgemäßen, sich von selbst gestaltenden, darum höchst bedeutenden, eigentlich unermesslichen Einfluss zu beschaffen. Es sind die socialen Pädagogen." (Diesterweg 1844a, S. 304 f.)[17]

Im selben Jahr[18] hatte Mager bereits in einer Rezension[19] das Wort „Social-Pädagogik" geprägt: Es

> „irrt Herr C. gröblich, wenn es sich, nach ihm, bei den Alten um Kultur des Einzelnen gehandelt haben soll: ganz im Gegenteil ist das hellenische Altertum radikal wie alles beginnende Denken, es weiß als Ganzes noch nichts von einer Individualpädagogik, die erst durch das Christentum, das dem Individuum einen unendlichen Wert gab, möglich wurde; es weiß nur von einer Staatspädagogik, von einer Erziehung für den Staat, d. i. aber für die Zivilisation: die Kultur des Einzelnen war im Altertum der Zivilisation, für die er erzogen wurde, dienstbar; der Mensch sollte im Bürger schlechthin ohne Rest aufgehen. Es ist gewiss, dass die neuere Pädagogik seit Locke, Rousseau, den Philanthropinisten, Pestalozzi, Herbart, Benecke u. a. den Fehler hat, nur Individualpädagogik zu sein und darum habe ich mehrmals darauf hingewiesen, dass jetzt die Wissenschaft weiter gefasst, dass sie durch die Staats- oder Kollektivpädagogik vervollständigt, auch der Gesichtspunkt des Platon und Aristoteles wieder genommen werden muss – freilich so, dass man sich in dieser Social-Pädagogik über die Ideen der Alten erhebt, nicht aber wie unsere Radikale und Absolutisten, sie nur wieder aufwärmt." (Mager 1844, S. 395 f.)[20]

16 „sociale Controversen", „sociale Verhältnisse", „sociale Emancipation" etc. Und schließlich auch in einem Satz wie: „2 mal 2 ist in socialer Beziehung mehr als 4" (Diesterweg 1844b, S. 209).

17 Erschienen in Heft 3 des 30. Bandes der „Rheinischen Blätter" – vermutlich, da sich nicht rekonstruieren ließ, ob das abgedruckte Erscheinungsdatum auch das Auslieferungsdatum war – im November/Dezember 1844.

18 Erschienen in Heft 5 des 8. Bandes der „Pädagogischen Revue" – vermutlich, da sich nicht rekonstruieren ließ, ob das abgedruckte Erscheinungsdatum auch das Auslieferungsdatum war – nicht früher als im Mai 1844.

19 Beim rezensierten Buch handelt es sich um eine Schrift über die „Schule und das Leben" von Wilhelm Jakob Georg Curtmann (1844).

20 Zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Magerschen Begriffstradition vgl. Müller & Kronen (2010). Dieser Darstellung geht es in erster Linie um das Magersche Begriffsverständnis, um quasi die früheste Verwendung des Begriffs als eine Art semantische Besetzung eines Terrains zu dokumentieren. Eine Analyse des Diskurses in den fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts findet nicht statt.

Nun waren also im selben Jahr die „socialen Pädagogen“ mitsamt der „Social-Pädagogik“ in der Welt – und dies in zwei damals sehr verbreiteten und vor allem von Lehrern rezipierten Zeitschriften.[21] Beide Autoren verbinden mit ihren Begriffsbildungen – „sociale Pädagogen“ und „Social-Pädagogik“[22] – denselben semantischen Kontext: Es geht um Bildungs- und Erziehungsprozesse, die nicht das Individuum adressieren, sondern den „Staat“ oder einzelne soziale Gruppen bzw. „Stände“. Allerdings unterscheiden sich die Perspektiven deutlich: Während Mager von der Disziplin her denkt, denkt Diesterweg an die Pädagogen – also von der Profession her.

Mager wie Diesterweg begannen im weiteren Verlauf der Verwendung des Terminus „Sozialpädagogik“ diese Differenz deutlicher zu akzentuieren, entsprechend ihrer unterschiedlichen Auffassungen darüber, wie denn eine „Volks-, Kollektiv- oder Staatspädagogik“ konkret durchzuführen sei. Mager baute den Begriff „Socialpädagogik“ in ein disziplinäres Wissenschaftskonzept der Pädagogik ein. So sah er ein Jahr später die Sozialpädagogik als eine der drei Säulen einer „Pädagogisch-scholastischen Fakultät“, also als eigenständiges wissenschaftliches Teilgebiet der gesamten Erziehungswissenschaft und der – universitären – Lehrerbildung:

> „Der pädagogisch-scholastischen [Fakultät; Anmerk. d. Verf.] würde 1. Die allgemeine Pädagogik, von der die Didaktik natürlich ein Teil ist, 2. die Scholastik, 3. die Socialpädagogik zufallen, so nämlich, dass sie diese Disziplinen nicht nur philosophisch, sondern auch historisch und technisch zu lehren hätte.“ (Mager 1845, S. 324 f.)[23]

Diesterweg hingegen hatte – berufsbiografisch bedingt – ein besonderes Interesse für die Lehrerbildung entwickelt und richtete daher den Blick stärker auf die Profession und ihre beruflichen Aufgaben. Er gab seit 1835 den „Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramts“ in mehreren Auflagen mit wechselnden Titeln und Kooperationspartnern heraus. Im ersten Band der vierten Auflage des „Wegweisers“ nahm Diesterweg das Wort „Sozial-Pädagogik“ auf, und zwar in der Überschrift „9. Schriften zur Sozial-Pädagogik“ (Diesterweg 1850, S. 124)[24] in einem Kapitel mit Literaturhinwei-

21 Zur „Pädagogischen Revue“ vgl. Schabdach & Dollinger (2009), Schabdach (2010); zu den „Rheinischen Blättern“ vgl. Petrat (1990; 1992).

22 Aber auch „kollektive und sociale Erziehung“, „sociale Bildung“, „Volkserziehung“, „Volks-, Kollektiv- oder Staatspädagogik“, „Volks- und Menschheitserziehung“ etc.

23 Mager prägte den Begriff „Scholastik“, als er „einen Terminus für das Ganze der Verwaltung und Führung der Lehranstalten nötig hatte“ (vgl. Müller & Kronen 2010, S. 189). Wahrscheinlicher als die Interpretation von Kronen und Müller ist allerdings, dass dem Begriff ein weites Verständnis von „Schulpädagogik“ zugrunde lag, das nicht nur die Interaktionsseite (den „Unterricht“), sondern auch die Organisationsseite (das „Schulsystem“) in den Blick nahm.

24 Es ist außerordentlich merkwürdig, dass hier die Schreibweise „Sozial-Pädagogik“ mit „z“ statt – wie allgemein üblich Mitte des 19. Jahrhunderts – mit „c“ gewählt wird. Denn bis Ende des 19. Jahrhunderts und noch ins frühe 20. Jahrhundert hinein findet man in der Regel eine Schreibweise mit „c“ (vgl. die einzelnen Zitate im weiteren Verlauf dieses Beitrags). Ob es sich hier um ein drucktechnisches Versehen handelt oder ob Diesterweg damit die Absicht verband, etwa eine Differenz zu Magers „Social-Pädagogik“ deutlich machen zu wollen, ist nicht zu klären. Allerdings zitiert Mollenhauer (vgl. unten Fußnote 35) dann in der folgenreichen ersten Fußnote seiner Dissertation korrekt „Social-Pädagogik“, denn in der fünften Auflage des Wegweisers – an der Diesterweg nicht mehr beteiligt war – wird „Social-Pädagogik“ mit „c“ geschrieben (vgl. Rudolph 1873, S. 153). Standardisiert wurde die Umstellung von „c“-Schreibweise auf „z“- oder „k“-Schreibweise allerdings erst auf der II. Orthographischen Konferenz von 1901, die die deutsche Schriftsprache erstmals einheitlich regelte. Hier wurde auch die Neuschreibung bei Fremdwörtern mit „c“ geregelt: In den allermeisten Wörtern durfte und in vielen musste nun auch „z“ oder „k“ (je nach Aussprache; Accent = Akzent) geschrieben werden. Dudens Wörterbuch blieb maßgeblich, als der Bundesrat 1902 für das gesamte Deutsche Reich verbindliche „Regeln für die Deutsche Rechtschrei-

sen.[25] Die Schriften zur Sozialpädagogik betrafen Literatur u. a. zu folgenden Themenbereichen[26]: Erziehung von Waisenkindern, Fortbildungsanstalten, Emanzipation der unteren Klassen, Schweizerische Armenschulen, Nacherziehung und Nachschulen, Erziehung des Landvolks sowie über Frauenvereine und andere mit ihnen verwandte Hilfs- und Bildungsgesellschaften.[27]

Damit waren innerhalb weniger Jahre zwei unterschiedlich akzentuierte semantische Codierungen von „Sozialpädagogik" im Fachdiskurs in Umlauf: ein Verständnis von Sozialpädagogik als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft, das sich vor allem mit Fragen der sozialen Bildung und Erziehung befasst neben einem Verständnis, das Sozialpädagogik vor allem als pädagogisch-praktische Reaktion auf soziale Probleme versteht; also ein eher wissenschaftlich-disziplinäres und ein eher arbeitsfeldorientiert-professionelles Verständnis.

Über die weitere Entwicklung des Begriffs „Sozialpädagogik" ab den 1850er-Jahren gibt es bislang keine detaillierteren Studien. Kronen schrieb:

> „Meine Suche in der damaligen zeitgenössischen Literatur nach dem Terminus ‚Sozialpädagogik' hat bislang lediglich bei Karl Mager zu einem Ergebnis geführt [...]. Im Übrigen scheint der Begriff ‚Sozialpädagogik' erst nach 1890 in den allgemeineren Sprachgebrauch gelangt zu sein." (Müller & Kronen 2010, S. 219)[28]

Hier wäre zumindest die skeptische Frage angebracht: Wie kann ein Terminus, der in zwei breit rezipierten Lehrerzeitungen eingeführt und – durch Mager – diskutiert wurde, erst sang- und klanglos verschwinden und dann über 40 Jahre später wie Phönix aus der Asche wieder auftauchen?

---

bung nebst Wörterverzeichnis" erließ. Die neue Orthografie nach Duden wurde per Erlass zum 1. Januar 1903 in den Behörden und am 1. April 1903 in den Schulen verbindlich eingeführt.

25 Daran schließt sich im Übrigen als nächstes Kapitel „10. Literatur zu Kleinkinderschulen" (Diesterweg 1850, S. 129) an.

26 Eine detaillierte Analyse der von Diesterweg hier vorgestellten Schriften findet sich bei Gottschalk (2004, S. 235–241).

27 Auf diese Fundstelle bezieht sich wohl auch Mollenhauer, wenn er in seiner Dissertation in der ersten Fußnote schreibt: „Der Begriff [Sozialpädagogik; Anmerk. d. Verf.] taucht zum erstenmal bei A. Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, vierte Auflage, Essen 1850, auf. Unter der Überschrift ‚Schriften über Social-Pädagogik' gibt Diesterweg eine bibliographische Auswahl, in der 5. Aufl. 1873 erweitert, aus pädagogischen Veröffentlichungen, die sich mit der sozialen Frage und den mit ihr entstandenen Erziehungsaufgaben auseinandersetzen (Seite 153 ff.)" (Mollenhauer 1959, S. 133). Mollenhauer hatte offenbar die vierte Auflage nicht zur Hand, sondern zitierte nach der fünften Auflage, wie ein Blick in sein Literaturverzeichnis erhellt und was auch daran ersichtlich ist, dass er Diesterweg mit „Socialpädagogik" zitiert, obwohl der Terminus in der vierten Auflage von 1850 als „Sozialpädagogik" zu finden ist. Zudem war Diesterweg 1866 bereits verstorben und hatte an den Erweiterungen der ab 1873 erschienenen fünften Auflage keinen Anteil. Den Hinweis auf die vierte Auflage hatte Mollenhauer vermutlich von seinem Doktorvater Weniger erhalten (vgl. auch Kronen & Müller 2010, S. 201), der bereits 1930 einen Handbuchartikel zum Begriff „Sozialpädagogik" verfasst hatte und dort lakonisch formulierte: „Das Wort S.-P. erscheint zunächst bei Diesterweg 1850 in der 4. Auflage des ‚Wegweisers zur Bildung für deutsche Lehrer'" (Weniger 1930, S. 749) – allerdings ohne näher auf diese Textstelle bei Diesterweg einzugehen.

28 Kronen nennt hier einzelne Publikationen der 1890er-Jahre (Hochegger 1891; Fischer 1892) und verweist zudem auf den starken, den Diskurs ankurbelnden Effekt, den Natorps „Sozialpädagogik" (Natorp 1894; 1895; 1899) dann hatte (etwa bei Willmann 1899 und v. a. im Diskurs in der Zeitschrift „Die deutsche Schule" vgl. Bergemann 1899; Schulz 1899; Rissmann 1899a; 1899b; 1900). Allerdings war die Zeitschrift „Die deutsche Schule" schon programmatisch mit einem klaren Bekenntnis zur „sozialen Pädagogik" im Jahre 1897 gestartet worden. In seinen Einlassungen zur Einführung der neuen Zeitschrift formulierte der Herausgeber: „Für eine neue Zeitschrift, die dem Erziehungswesen damit nützen will, dass sie dem Werdenden in der Kulturbewegung nachgeht, kann es in der Gegenwart keinen andern Standpunkt geben, als dass sie ‚*soziale Pädagogik*' auf ihre Fahne schreibt" (Rissmann 1997, S. 3 f.). Zudem trug der Eröffnungsartikel der ersten Nummer den Titel „Soziale Pädagogik" (Ziegler 1897) und auch Bergemann (1897) publizierte im ersten Jahrgang zur „Sozialen Pädagogik". Und gerade auch in dieser Zeitschrift wurde erbittert über die Frage debattiert, inwiefern die „Sozialpädagogik" ein allgemeines Prinzip sei oder doch eben auch ein Instrument zur Bearbeitung der „sozialen Frage" (vgl. die Auseinandersetzung zwischen Rissmann 1898 und Möller 1898). Vgl. als Überblick zur Debatte um Sozialpädagogik und soziale Frage Dollinger (2006).

Dieser Frage ging Kronen (1980) in seiner Studie nicht nach, allerdings lieferte Gottschalk hierzu einen Hinweis.[29] Er ging in seiner Analyse der Entstehungszeit des Begriffs „Sozialpädagogik" wie Mager davon aus, dass der Begriff nach 1850 nicht mehr gebraucht wurde (Gottschalk 2004, S. 247 f.) und erst wieder durch die Publikationen Dörpfelds ab den 1880er-Jahren auf die Agenda kam. Bei ihm ist daher nur noch von einer 30-jährigen „Vakanz dieses Begriffes" (ebd., S. 265) die Rede. Er korrigierte die erneute Verwendung des Begriffs „Sozialpädagogik" gegenüber Kronen um ein Jahrzehnt zurück ins Jahr 1884 und verwies auf Gustav Adolf Lindners „Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde".[30]

Lindners Verständnis von Sozialpädagogik ist auf den ersten Blick dem sehr ähnlich, was später als „Sozialisation" oder „funktionale Erziehung" (vgl. Treml 1982) bezeichnet werden sollte:

> „Indem die philosophische Pädagogik daran geht, den Begriff und die Möglichkeit der Erziehung zu bestimmen, findet sie, dass die Erziehung des Menschen nicht bloß von der absichtlichen Thätigkeit einzelner hiezu berufener Personen ausgewirkt werde, sondern vielmehr unter dem bestimmenden, wenn auch unbewussten und vielleicht absichtslosen Einflusse jener Gesammtheit stehe, innerhalb deren sie sich vollzieht. Verhältnisse des Ortes und der Zeit, nähere und fernere gesellschaftliche Wirkungskreise, Kirche und Staat kommen hier in Betracht. Für die Richtigkeit dieser Auffassung spricht die Thatsache, erstens dass ja die Erziehenden selbst unter dem Banne der genannten socialen Mächte stehen, daher die Richtung der Erziehung nicht angeben, sondern empfangen, und zweitens, dass die wirkliche Gestaltung der Erziehungserfolge nicht so sehr nach Individuen und ihren Erziehern, sondern vielmehr nach Arten, Zeiten, Familien, Geschlechtern, Ständen, Staaten und Völkern in einer gewissen gleichen Richtung vor sich gehe. Um also die Erziehung des Einzelnen mit Erfolg zu betreiben, ist es nothwendig, die Gesammtheit ins Auge zu fassen, wodurch der Begriff einer Socialpädagogik zum Vorschein kommt, die sich der Einzelpädagogik gegenüberstellt als eine Arbeit der Volkswirte und Staatsmänner, Sociologen und Volksschriftsteller." (Lindner 1884, S. 226)

Allerdings schränkt er in einer Fußnote ein:

> „Wir berühren hier allerdings ein zur Stunde noch unangebautes Gebiet des pädagogischen Arbeitsfeldes, können dasselbe jedoch wegen seiner Wichtigkeit nicht unerwähnt lassen." (ebd., S. 226)

Unter dem Lemma „Erziehung" greift Lindner diese Überlegungen noch einmal auf:

> „Daher findet man, dass die wirkliche Beschaffenheit der Menschen nicht so sehr von ihren Lehrmeistern, als von der Umgebung abhängt, in der sie groß gezogen worden sind. Dieser Einfluss der Gesellschaft lässt sich von der Seite der Erziehung nicht ganz beseitigen; denn da der Zögling für die Gesellschaft erzogen wird, so muss er auch in derselben erzogen werden. Jede Isolierung würde sich hier rächen. Da sich also die Erziehung des

29 Ein Hinweis, der sich bei sorgfältiger Recherche bereits bei Roeßler (1995) in seinem Artikel „Sozialpädagogik" im Historischen Wörterbuch der Philosophie finden ließ. Dort zeichnete Roeßler die „beiden" Traditionen des Begriffs nach: Einmal die Linie Mager – Lindner – Natorp – Gaudig, zum anderen die Diesterweg-Nohl/Bäumer-Tradition. Ob Gottschalk den Artikel von Roeßler kannte, ist allerdings ungewiss. Er erscheint bei ihm erstaunlicherweise nicht im Literaturverzeichnis.

30 Im Folgenden wird nach der zweiten und dritten Auflage von 1884 zitiert, die als „unveränderte" gekennzeichnet ist, sodass anzunehmen ist, dass der Terminus „Sozialpädagogik" bereits in der ersten Auflage 1882/83 verwendet wurde, genau wie dann in der 1891 erschienenen „Vierten Stereotyp-Auflage".

> Einzelnen von der Erzogenheit der Übrigen nicht trennen lässt, so erscheint sie als die gemeinschaftliche Angelegenheit der Gesellschaft und des ganzen Geschlechtes, was zu dem Begriffe der Socialpädagogik (s. d.) hinführt." (ebd., S. 250)

Das letzte Lemma, das in unserem Kontext aufschlussreich ist, führt dann drei Begriffe zusammen: Es ist überschrieben mit „Socialpsychologie. Volkspädagogik. Socialpädagogik" (ebd., S. 851). Und auch hier geht es letztlich um denselben Zusammenhang:

> „Daher stellt die Pädagogik unter ihren Grundsätzen auch jenen der Culturgemäßheit (s. d.) auf, indem sie von der Ansicht ausgeht, dass der Einzelne nur in der Gesellschaft und für dieselbe erzogen werden kann. Allein die philosophische Erfassung des Erziehungsproblems sieht sich veranlasst, noch einen Schritt weiter zu gehen. Indem sie den Abstand wahrnimmt, in welchem sich die jeweilige gesellschaftliche Phase von dem sittlichen Culturideale noch befindet, versucht sie es, ihre Hebel nicht bei dem einzelnen, sondern bei der Gesammtheit anzusetzen, die Erziehung des Volkes inangriff zu nehmen. Diese höhere Aufgabe fällt der Socialpädagogik zu, welcher sich zu allen Zeiten die hervorragenden Geister der Menschheit, Propheten und Apostel, Dichter und Denker, Gesetzgeber und Staatsmänner gewidmet haben. Als Wissenschaft stützt sie sich auf die Socialpsychologie, welche jedoch gegenwärtig in den ersten, allerdings vielversprechenden Anfängen begriffen ist." (ebd., S. 854)

Lindner wäre somit – wie Roeßler (1995) nahelegt – eine Art Bindeglied in der Verwendung des Begriffs „Sozialpädagogik" zwischen Mager und Natorp.

Dennoch: Auch eine 30-jährige Vakanz bleibt erklärungsbedürftig. Hier gibt Dollinger einen Hinweis, der plausibel erscheint, auf „die chronische Geschichtsmüdigkeit der Sozialpädagogik" (Dollinger 2009, S. 317). Soll heißen, das sich die sozialpädagogische Geschichtsschreibung bislang einfach nicht um diese „verlorenen Jahrzehnte" (ebd., S. 308) gekümmert hat. Das ist mittlerweile geschehen und so kann Dollinger konstatieren: „Selbst wenn der Terminus ‚Sozialpädagogik' in dieser Zeit kaum[31] auftrat, so waren doch offensichtlich eine Reihe sozialpädagogischer Themen präsent" (ebd., S. 313).[32] Mit dieser ideengeschichtlichen Argumentation bleibt allerdings die Frage offen: Weshalb wird bei all diesen zahlreichen sozialpädagogischen Themen der Begriff „Sozialpädagogik" ca. 30 Jahre lang dennoch nicht verwendet, obwohl er vorhanden und eingeführt war?

Dazu Folgendes: Es gibt einige weitere Fundstellen[33] zum Begriff „Sozialpädagogik" zwischen 1850 und 1880 und es ist aufschlussreich, diese vor dem Hintergrund der postulierten Mager/Diesterweg-Differenz zu analysieren. Auf die Verwendung des Begriffs „Sozialpädagogik" bei den „Levanapädagogen"[34] (Stöger 2017) Jan-Daniel

31 Dieses „kaum" gibt Rätsel auf. Einerseits deshalb, weil Dollinger im Text keine weitere Belegstelle präsentiert, andererseits weil im Text auch nicht auf den drei Jahre vorher erschienenen Aufsatz von Müller (2006) verwiesen wird, der ja die „Levanapädagogen" (vgl. Fußnote 33) und ihre Zeitschrift in den Blick genommen hatte.

32 Dollinger (2009, S. 313 f.) selbst zählt dann ohne Anspruch auf Vollständigkeit zwölf solcher Themen auf.

33 Und möglicherweise noch zahlreiche weitere, da sich meine kursorische Recherche auf leicht zugängliche Digitalisate beschränkte.

34 Der Begriff „Levanapädagogen" oder „Levanisten" als Sammelbegriff für Georgens, seine Frau und Deinhardt, da sie von 1856 bis 1865 gemeinsam eine „Erziehungsanstalt" – genannt Levana – bei Wien – an unterschiedlichen Orten – betrieben haben, ist schon bei Zeitgenossen nachweisbar. Stöger (2017) greift ihn wieder auf. Diese Zeitspanne umfasst auch die

Georgens, seiner Frau Jeanne Marie von Gayette-Georgens sowie Johann Heinrich Deinhardt hat bereits Müller (2006) hingewiesen.[35] Im Jahre 1856 erschien eine neue pädagogische Zeitschrift: „Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart".[36] Diese Zeitschrift war von Jan-Daniel Georgens[37] und seiner Frau Jeanne Marie von Gayette[38] gegründet worden. In der ersten Ausgabe wird sie

> „Der achten allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Gotha, abgehalten am 13. Mai 1856, als der ersten, von Begeisterung und Überzeugung durchdrungenen, Vertreterin der Arbeit als Erzieh- und Bildemittel der Jugend in Schule und Haus hochachtungsvoll gewidmet von den Herausgebern des ‚Arbeiters.'" (Georgens & Gayette 1856, S. 2)

Der Begriff der „Arbeit" spielt hier eine Doppelrolle: Zum einen geht es um Arbeit als Inhalt und Mittel der Pädagogik[39], zum anderen geht es um die pädagogischen Arbeiter. Damit ist auch schon angedeutet, von welchen Arbeitern im Titel der Zeitschrift die Rede ist: Es sind zwar in erster Linie die Lehrer, gleichermaßen aber auch die Kin-

Erscheinungsdauer der von den „Levanapädagogen" herausgegebenen Zeitschrift, die in den ersten Jahrgängen (1856–1858) den Titel „Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart" trug und dann für die letzten vier Jahrgänge in „Der social-pädagogische Arbeiter, illustrirte [sic] Monatsschrift für die Volksbildung" umbenannt wurde. Zur Selbstdarstellung vgl. Georgens (1860). Der Begriff „Levana" war schon zu Anfang des 19. Jahrhunderts durch Jean Paul (1807) in die pädagogische Debatte wieder eingeführt worden. Er geht letztlich auf eine Tradition des römischen Rechts zurück: Levana (von lat. levare „aufheben") war in der römischen Mythologie die Schutzgöttin der Neugeborenen. Der Name ist dabei wortwörtlich zu nehmen, denn im alten Rom wurde dem Vater ein Neugeborenes vor seine Füße gelegt, wenn er nicht sicher war, ob das Kind wirklich von ihm war. Hob der Mann das Kind auf, erkannte er die Vaterschaft formell an. Daher wurde die Göttin Levana von den Müttern angefleht, damit ihr Ehemann das Ritual des „levare" durchführe.

35 Müller beschäftigt sich mit der Verwendung der Begriffe „Sozialpädagogik" und „Heilpädagogik" bei Georgens, der als der Erste gilt, der den Begriff „Heilpädagogik" verwendet hat. Müllers Interpretation des Begriffs „Sozialpädagogik" durch die „Levanapädagogen" ist allerdings bei genauerem Studium der vorliegenden Texte kaum nachvollziehbar. Zunächst stellt er die These auf: „Dabei wird Sozialpädagogik nicht vorrangig als Nothilfe für Benachteiligte bzw. als Soziale Arbeit verstanden, sondern vielmehr als Befähigung zur Teilhabe und Teilnahme am Sozialen" (Müller 2006, S. 96). Zwar konstatiert er, dass die „Levanapädagogen" Interesse an einer „konsequente[n] Erweiterung ihres pädagogischen Adressaten- und Akteurkreises als auch des Gehaltes und Gestaltungsraumes der Pädagogik" (Müller 2006, S. 100) hätten. Und insofern orientierten sie sich hauptsächlich an Arbeitsfeldern und praktischen Gestaltungsmöglichkeiten. Einen auch nur in die Nähe einer theoretischen Beschäftigung mit „Sozialpädagogik" zu rückenden Text der Autoren kann ich nirgends erkennen, allenfalls hoch zielende Moralismen. Zudem wäre noch nach genauerer Textkritik, wie sie Stöger (2017) mittlerweile vorgelegt hat, zu fragen, ob sich die theoretisch-konzeptionellen Anteile nicht eindeutig bei Deinhardt verorten lassen. Zudem stellt sich ein nicht unbegründeter Plagiatsverdacht, dass nicht wenige der zur Levanazeit verfertigten Texte von Georgens eigentlich überwiegend oder zur Gänze von Deinhardt stammen (vgl. Stöger 2017). Die sonstigen Publikationen, die von Georgens und seiner Gattin vorgelegt wurden, sind weit entfernt von theoretischen Überlegungen (z. B. Georgens & von Gayette 1858; 1875; Georgens 1883).

36 Eine ausführliche Analyse dieser nur in sieben Jahrgängen (vgl. Gruber 1873, S. 118) erschienenen Zeitschrift findet sich in der Dissertation von Schulz (1969), allerdings liegt der Schwerpunkt hier nicht auf der sozialpädagogischen Thematik. Schulz fokussiert die Arbeitserziehung. Zur Auseinandersetzung Grubers mit den Fröbelianern vgl. Steinacker (1866) und Wasmuth (2010).

37 Jan-Daniel Georgens (1823–1886) besuchte von 1841 bis 1843 das Lehrerseminar in Kaiserslautern. Beeinflusst wurde er von den Werken Pestalozzis, Rousseaus und Fröbels, mit welchem er in Briefwechsel stand. Nach verschiedenen pädagogischen Anstellungen gründete Georgens 1848 in Worms eine Schule für „höhere Töchter". Er arbeitete danach als Erzieher und Hauslehrer im Dienst einer adligen Familie in Wien und gründete 1856 mit seiner späteren Frau Jeanne Marie von Gayette in Baden bei Wien eine Schule für lernschwache Kinder, die Heil-, Pflege- und Erziehungsanstalt Levana. Er leitete diese Schule bis 1866. Ab 1868 lebte er in Berlin und veröffentlichte zahlreiche Schriften zur Heil-, Sonderpädagogik und zur frühen Kinderbetreuung und -erziehung (vgl. Selbmann 1982).

38 Jeanne Marie von Gayette (1817–1895) war eine preußische Schriftstellerin und Pädagogin. Sie war die Tochter eines Majors aus Kolberg. Sie befasste sich mit Fragen der Frauenemanzipation und der Pädagogik. Gemeinsam mit ihrem Mann Georgens gründete sie 1856 das Behindertenbetreuungsheim Levana, wo sie den Wert spielerischer Beschäftigung für die Heiminsassen erkannte. Nachdem das Heim in staatliche Trägerschaft überging, begann sie damit, ihre Beschäftigungstheorie an heranwachsenden Mädchen und Frauen zu erproben. Auf spielerische Weise sollte früh der Sinn von Kindern für Kunst und Formen geweckt werden. Mit diesem Ansatz stand sie in der Tradition Fröbels (vgl. Friedrichs 1981; Schöneck 2009).

39 Und das in mehrfacher Hinsicht: vom Beschäftigungsansatz Fröbels her, aus der Perspektive eines einzuführenden Volksschulfachs „Arbeitserziehung" usw. vgl. Schulz (1969).

dergärtnerinnen sowie das gebildete Bürgertum. Wenn man zudem in Betracht zieht, dass auf dieser Versammlung immerhin etwa 230 Lehrer anwesend waren und sowohl das Thema Kindergarten[40] als auch das Thema Arbeitserziehung Gegenstand war, so ergibt die Widmung doppelt Sinn, denn diese Themen – Spiel, Beschäftigung, Arbeitserziehung – waren die zentralen Themen der Zeitschrift.[41] Ab dem dritten Band der Zeitschrift ist ein weiterer Herausgeber, Johann Heinrich Deinhardt, mit von der Partie.[42]

Im Jahre 1858 hatte Georgens den Terminus „social-pädagogisch" bereits einmal eingesetzt als Titel einer Publikationsreihe „Social-pädagogische Studien und Kritiken", die er zusammen mit seiner Frau und Deinhardt herausgab. Der Titel der ersten beiden Publikationen in dieser Reihe lautete: „Die Gegenwart der Volksschule. Kritik und Darstellung der volkspädagogischen Fortschrittsversuche". Das erste Heft erschien 1857, das zweite 1858 (Georgens 1857; 1858).[43]

Im letzten Heft des „Arbeiters" im Jahre 1858 erklärte Georgens seinen Leserinnen und Lesern die fürs nächste Jahr in Kraft tretende Änderung des Zeitschriftentitels folgendermaßen:

> „Der erweiterte ‚Arbeiter' erscheint von jetzt ab unter dem Titel: der social-pädagogische Arbeiter, illustrirte [sic] Monatsschrift für die Volksbildung: und zwar wird die beabsichtigte und vorbereitete Erweiterung nach verschiedenen Richtungen stattfinden, indem einestheils der Zweck, das Interesse des Publikums für pädagogische Fragen und Ideen zu gewinnen, mit der Nothwendigkeit, die Pädagogik in ihrem Verhältnisse zu der Culturgestaltung überhaupt darzustellen, zusammentrifft, anderntheils unsere praktische Thätigkeit mit ihrem Umkreise von Erfahrungen und Beobachtungen noch mehr als bisher für die literarische Mittheilung verwerthet werden soll und muss." (Georgens 1858, S. 288)

40 So meldete die „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung" in einem Bericht über die Versammlung erfreut, dass Pädagogen „der verschiedensten Unterrichtsanstalten" anwesend waren (Protokolle 1856). Die Kindergärten wurden ganz selbstverständlich als „Unterrichtsanstalten" wahrgenommen und hatten somit ihre Existenzberechtigung im Rahmen der Veranstaltungen des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins. So hielt etwa August Köhler bei dieser Versammlung einen Abendvortrag über das Spiel- und Beschäftigungssystem Fröbels, das er als die „beste Grundlage für den ersten Rechen-, Schreiblese- und Zeichenunterricht" bezeichnete (vgl. Weber 1878). Bei der nächsten Versammlung ein Jahr später in Frankfurt am Main wurde dann die Kleinkinderschule an der Peterskirche besucht, in der verschiedene Übungen zur frühkindlichen Bildung und Erziehung durchgeführt wurden (Protokolle 1858, S. 40). Zudem wurde ein Vortrag von Jan-Daniel Georgens, der nicht anwesend sein konnte und von Johann Heinrich Deinhardt vertreten wurde, zum Thema „Erziehung durch Arbeit zur Arbeit" verlesen, in dem er das von Fröbel für den Kindergarten entwickelte Darstellungs- bzw. Tätigkeitsprinzip auch als methodisches Prinzip für die Volksschulen empfahl. Allerdings löste er damit durchaus kontroverse Reaktionen aus (Protokolle 1858). Vgl. insgesamt zur Problematik der pädagogischen Selbstinszenierung der drei Herausgeber an der „Levana" genannten Schule und darüber hinaus im Kreis der Fachöffentlichkeit Stöger (2010).

41 Insbesondere die Thematik der Arbeitserziehung wurde ganz im Sinne der Diesterwegschen Sozialpädagogik interpretiert in einer auf die Protokolle (1858) folgenden Auseinandersetzung mit den Debatten bei der Lehrerversammlung. Möglicherweise ist der dabei zu Wort Kommende Diskutant, der seine Beiträge mit dem Kürzel Δ, also der griechischen Majuskel für „Delta", signiert, Johann Heinrich Deinhardt, der das Referat für Georgens gehalten und daher an der Versammlung teilgenommen hatte (Δ 1858). Leider kann hier aus Platzgründen eine detaillierte Rekonstruktion dieser aufschlussreichen Debatte nicht stattfinden. Im Kern geht es um Professionalisierungsfragen des Lehrerberufs und ob die Aufnahme von „praktischen Fächern" (Handarbeit, Hauswirtschaft etc.) von Vorteil oder Nachteil sei. Diese Debatte wird immer wieder auch im Kontext der „socialpädagogischen" Debatten geführt (vgl. Ries 1891).

42 Johann Heinrich Deinhardt (1805–1867) studierte Pädagogik in Berlin und trat später eine Stelle als Lehrer am Wittenberger Gymnasium an, wo er sich bevorzugt auf die alten Sprachen konzentrierte. Ab 1844 war er Rektor in Bromberg, wo er auch Stiftungen für die Töchter verstorbener Lehrer sowie für Witwen und Waisen gründete. In Anerkennung seiner pädagogischen Arbeit erhielt er 1860 von der philosophischen Fakultät der Universität Berlin den Ehrendoktor. Seine letzten Lebensjahre verbrachte er zurückgezogen und verstarb noch vor dem 50-jährigen Jubiläum seiner Schule. Vgl. die detailreiche Studie von Stöger (2017).

43 Stöger (2017) legt eine Reihe von Argumenten vor, die dafür sprechen, dass diese Schrift im Wesentlichen Deinhardts Werk war.

Der Herausgeber verwendet hier zwanglos die beiden Mager und Diesterweg zugeordneten Sozialpädagogik-Verständnisse nebeneinander, ja verbindet sie sogar. Die Darstellung der „Pädagogik in ihrem Verhältnisse zu der Culturgestaltung" taucht bei Mager auf und ist uns bei Lindner und später wieder begegnet. Der Bezug auf die „praktische Thätigkeit mit ihrem Umkreise von Erfahrungen und Beobachtungen" ist eine Orientierung an den Arbeitsfeldern, Aufgaben und den „social-pädagogischen Arbeitern".

Ab dem vierten Jahrgang erschien die Zeitschrift dann unter dem Titel „Der sozial-pädagogische Arbeiter. Monatsschrift für die Volksbildung". Hier wurde – ganz im Diesterwegschen Sinne – ein buntes Potpourri von Themen versammelt, die vom Kindergarten, Lehrplänen der Volksschule bis zur Jugend-, Familien- und Erwachsenenbildung und zur Heilpädagogik reichen. Damit ist – soweit mir ersichtlich – auch zum ersten Mal die Verbindung von „Social" und „Arbeit" gestiftet, wenn auch mit dem Zwischenglied „pädagogisch". Zudem richtet die Zeitschrift – und das dürfte deutlich geworden sein – den Blick nicht auf die Konstruktion einer „Sozialpädagogik" als Disziplin, sondern auf das weite Tätigkeitsfeld der „Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart", also auf die pädagogischen Arbeitsfelder und Berufe.[44]

Im Folgenden erscheint der „social-pädagogische Arbeiter" nicht mehr jährlich, sondern nur noch sporadisch, zum letzten Mal im Jahr 1865 (vgl. Gruber 1873, S. 118).

Ein Jahr später finden wir den Begriff in einer Ausdeutung der Stiehlschen Regulative durch Theodor Ballien[45]:

> „Die Schule wird die beste sein, welche am vollkommensten das Abbild einer guten, christlich erziehenden Familie ist, wo der Lehrer durch seine ganze Persönlichkeit als das Haupt einer Familie erscheint, wo der Familiengeist der Autorität und Pietät in Allem und Allen wirksam ist, wo durch die ganze Schuleinrichtung und durch die Weise des Unterrichts die Schule fortan nicht einen directen Gegensatz zum Hause darstellt, sondern vielmehr durch ihre ganze Einrichtung und Alles, was in ihr geschieht und wie es geschieht, zum Wiederaufbau des Hauses, der Familie wirksam beiträgt. Ich halte dies für eine der wichtigsten social-pädagogischen Fragen unserer Zeit. Daß wir demgemäß aufhören müssen, bloße Lehrer zu sein, versteht sich von selbst. Was müssen wir werden? Wie werden wir es?" (Ballien 1859, S. 98)

Hier steht ganz die Lehrerpersönlichkeit im Fokus; es geht um die anstehende Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses.

In den 1860er-Jahren stoßen wir erneut auf „Sozialpädagogik". Im „Arbeiterfreund", einer Zeitschrift des „Centralvereins für das Wohl der arbeitenden Classen", stoßen wir im Jahr 1863 auf einen Beitrag von Horn (1863): „Kindergärten und Berliner Kindergärten. Eine social-pädagogische Skizze". Das ist, neben Diesterwegs Literaturliste und dem starken Bezug auf Kindergärten bei den „Levanapädagogen", der erste Beitrag, der Kindergärten explizit als „social-pädagogische" Orte kennzeichnet.

44 In einer Rezension in der „Allgemeinen Schulzeitung" heißt es: „Auffallend, daß uns dies Heft erst im August 1861 zur Rezension in die Hände kommt…".

45 Theodor Ballien war Lehrer und der Herausgeber der ab 1859 erscheinenden Zeitschrift „Die evangelische Volksschule. Praktisch-theoretisch pädagogische Zeitschrift für das evangelische Volksschulwesen".

Eine weitere, auf den ersten Blick eher marginale Fundstelle findet sich im Gesamtinhaltsverzeichnis der Zeitschrift „Die evangelische Volksschule". Dort findet sich die Überschrift: „Allgemein- und social-Pädagogisches" (Volksschule 1868, S. 566).[46] Aus der Liste der darunter aufgezählten Artikel lässt sich kaum eine innere Logik erschließen.[47] Aber immerhin wird hier „Sozialpädagogik" als Ordnungskategorie für den schulpädagogischen Diskurs mitgedacht.

Ein Jahr später veröffentlicht Jeanne Marie von Gayette-Georgens (1869a) ein provozierend-satirisches Buch mit dem Titel „Maximus Casus, der Oberlehrer von Druntenheim. Social-pädagogische Cartons". In diesem Buch ergreift sie mit humoristischen Mitteln Partei für die Frauenbildungsbewegung.[48] Den Hauptfiguren – dem Oberlehrer und der „Fortschrittspädagogin Clarissa" – steht als Gegenpart die Frau des Oberlehrers, eine „unerfreulich tüchtige Hausfrau", gegenüber. Das Buch wird im selben Jahr noch einmal anonym unter einem anderen Titel und mit dem fiktiven Oberlehrer als Autor publiziert (Gayette-Georgens 1869b).[49] Schließlich erfolgt eine weitere Auflage im Jahre 1875 unter dem Titel „Die Fortschritts-Pädagogen und die Frauen-Emanzipation. Sozial-pädagogische Um- und Ausblicke des Oberlehrers Maximus Casus" (Gayette-Georgens 1875). Auch hier wird das Adjektiv „sozial-pädagogisch" verwendet, sicherlich als Zeichen für eine besonders fortschrittliche, eben die „Fortschritts-Pädagogik".

Der Lehrer und spätere Schriftsteller Michael Georg Conrad[50] wählte in seiner ersten Publikation, dem Essay „Zur Volksbildungsfrage im Deutschen Reich. Freie pädagogisch-sociale Studien und Reformvorschläge zur Förderung der Erziehungswissenschaft und Aufklärung des Volks" (Conrad 1871), die umgekehrte Kombination der beiden Adjektive „pädagogisch-social".[51] Inhaltlich stehen seine Forderungen ganz in

46 Im Jahr zuvor hatte die Zeitschrift noch kein systematisches Gesamtinhaltsverzeichnis und druckte die Einzelinhaltsverzeichnisse der Hefte in der Reihenfolge ihres Erscheinens ab; im Jahr darauf kehrte die Zeitschrift wieder zu dieser Praxis zurück.

47 Es finden sich lediglich einzelne Aufsätze – wie „Des Landschullehrers Wirksamkeit außer der Schule", „Zeitströmungen in der Volksbildung und Jugend-Erziehung", „Wie wird die Volksschule die Jugend zu einem sittlichen Verhalten auch außer der Schule erziehen", „Stimmen über die Volksbildung und Stellung der Lehrer" oder „Wie weckt und pflegt der Lehrer in den
Kindern Lust und Liebe zur Arbeit?" –, die sich einem damaligen sozialpädagogischen Verständnis zuordnen lassen.

48 Gayette-Georgens hat in zahlreichen Publikationen Partei ergriffen für die Möglichkeit der bürgerlichen Frauen, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen (vgl. z. B. Gayette-Georgens 1872).

49 In einer Werbeanzeige des Verlags wird das Buch folgendermaßen angepriesen: „Maximus Casus tritt als Agitator in den gegenwärtig entbrannten social-pädagogischen Schul- und Kirchenfragen auf, und nimmt die allgemeinen deutschen Lehrertage zu seinem Ausgangspunkte. Als solcher bekämpft der Held dieser humoristischen Novelle die von Seiten der Fachpädagogik, wie von der Kirche und der Unnatur der gesellschaftlichen Verhältnisse angelegten Fesseln. Casus sieht in der Schwäche der Schule die Schwäche des Volkes, und will, was das ganze deutsche Volk auch will und wollen muß, um zu einheitlicher Stärke, Kraft und Größe durch sich selbst zu gelangen: *die freie Schule in dem freien Staate, den Sieg der Wahrheit für die freie Menschheit*. Der vollendete Stil, die Frische, Feinheit und Sicherheit der Charakter- und Situationszeichnungen, welche der Verfasserin eigenthümlich sind, haben umso größeren Werth, als den Schilderungen wirkliche Erlebnisse und öffentlich wirkende Persönlichkeiten zum Grunde liegen" (Anzeige 1869). Offensichtlich traf dieser Ton nicht bei allen Zeitgenossen auf Begeisterung. In einer Kurzrezension zu der Veröffentlichung heißt es: „Es mag in diesen ‚Cartons' viel Wahrheit enthalten sein, neben manchen pädagogischen Winken, allein der ganze Ton des Buches hat etwas überaus Unheimliches für uns. Wir haben nie dem Fräulein Marie Gayette, jetziger Frau Georgens, Talent und Gewandtheit der Darstellung abgesprochen; noch weniger Geschick und Erfindungsgabe in weiblichen Arbeiten, aber hier tritt uns ein gallgrüner Spott entgegen, den wir, obschon an scharfen Ausdruck gewöhnt, nicht als Humor bezeichnen mögen, so stechend er stellenweis seine und gewisse Geister ergötzen mag" (Rezension 1869).

50 Zu Conrad vgl. Mahr (1986) und Stumpf (1986).

51 Auch Dörpfeld verwendete bisweilen diese Variante, etwa wenn er von „pädagogisch-sozialen Wahrheiten" (Dörpfeld 1890) sprach. Ob dies mit dazu beitrug, dass er später zu einem frühen Sozialpädagogen stilisiert wurde (vgl. Trüper 1901; Rudloff 1922), sei dahingestellt. Jedenfalls hat – zumindest in den 1920er-Jahren – der Vorstand der Dörpfeld-Stiftung

der Nachfolge der Ideen von Mager und Diesterweg. Auch in einem zweiten, im gleichen Jahr erschienenen Buch von Conrad findet sich diese Schreibweise: „Erziehung des Volkes zur Freiheit. Eine Serie pädagogisch-socialer Briefe“ (Conrad 1871). Für die zweite und dritte Auflage dieses Büchleins ändert Conrad jedoch die Schreibweise. 1881 und 1885 heißt es dann: „Erziehung des Volkes zur Freiheit. Eine Serie socialpädagogischer Briefe zur Aufklärung und Mahnung für das Volk und seine Freunde“ (Conrad 1881, S. 1885).

Zudem taucht der Begriff „sozialpädagogisch“ in den 1880er-Jahren in literarischen Kontexten auf. In seinem letzten, unvollendeten Roman lässt der Schweizer Schriftsteller Gottfried Keller eine seiner Figuren, Isidor, den Schwiegersohn des Martin Salander, in einem Brief aus dem Gefängnis an seine Frau Folgendes formulieren:

> „Für jetzt möchte ich Dich nur mit einigen kleinen Wünschen behelligen, deren Erfüllung in diesem provisorischen Zustande mir zustatten käme. Da die Wut der Verhöre etwas nachzulassen scheint, bleibt mir so viel freie Zeit, daß die Untätigkeit mir peinlich wird. Da bin ich auf den Gedanken gekommen, sowohl um mir selbst Rechenschaft zu geben, als vielleicht auch der Gesamtheit nützlich zu sein, eine sozialpädagogische Studie zu schreiben über Pflichtverletzungen und ihre Quellen im Staats- und Volksleben und die Verstopfung der letzteren, vom Standpunkt eines Selbstprüfers. Leider fehlt es mir an gutem Schreibmaterial, an das ich gewöhnt bin.“ (Keller 1886/2013, S. 285)

Nach den bislang durchgeführten Recherchen lässt sich nun ein klein wenig mehr Licht in die „verlorenen Jahrzehnte“ (Dollinger 2009, S. 308) tragen, was die Verwendung der Worte „Sozialpädagogik“, „social-pädagogisch“ oder „pädagogisch-social“ angeht (vgl. Abb. 1)

Tabelle 1: Einige Fundstellen zu „Sozialpädagogik“, „sozialpädagogisch“ und „pädagogisch-sozial“, „soziale Pädagogen“ und „sozialpädagogische Arbeiter“ zwischen 1840 und 1890

1840–1849	„Socialpädagogik“ bei Mager (1844, 1845) „sociale Pädagogen“ bei Diesterweg (1844a) „Sozialpädagogik“ bei Diesterweg (1849/1850)[52]
1850–1859	„der social-pädagogische Arbeiter“ bei Georgens (1858, 1859) „social-pädagogisch“ bei Ballien (1859)
1860–1869	„der social-pädagogische Arbeiter“ bei Georgens (1863, 1865) „Kindergärten. Eine social-pädagogische Skizze“ (Horn 1863) „Allgemein- und social-Pädagogisches“ (1868) „social-pädagogisch“ bei Gayette-Georgens (1869)

maßgeblich Anteil daran, da er für 1921 ein Preisausschreiben mit drei Preisen von 500, 300 und 200 Mark ausgesetzt hat für die Bearbeitung der Aufgabe: „Dörpfeld als Sozialpädagoge“. Zu berücksichtigen sei bei der Bearbeitung Dörpfelds Stellung zur Sozialpolitik und zur staatsbürgerlichen Erziehung. Die Arbeiten sollten einen Umfang von drei bis vier Druckbogen haben und in üblicher Weise bis zum 1. Juli 1921 an den Schriftführer der Stiftung eingesendet werden. Die preisgekrönten Arbeiten wurden verlagsrechtlich Eigentum der Dörpfeld-Stiftung und von dieser nach ihrem Ermessen veröffentlicht.

52 Wie Kronen recherchierte, erschien die erste Teillieferung des Wegweisers bereits 1849 (vgl. Müller & Kronen 2010). Das vollständige Buch wurde allerdings mit der Jahreszahl 1850 gedruckt.

(Fortsetzung Tabelle 1)

1870–1879	„pädagogisch-sociale Studien“ bei Conrad (1871) „pädagogisch-sociale Briefe“ bei Conrad (1871) „social-pädagogisch“ bei Gayette-Georgens (1875)
1880–1889	„Social-pädagogische Briefe“ bei Conrad (1881, 1885) „Socialpädagogik“ bei Lindner (1882/83, 1884, 1891) „sozialpädagogisch“ bei Keller (1886)

1.2 Soziale Arbeit und Sozialarbeit

Der Begriff „Soziale Arbeit“ erscheint nach einem Hinweis Maiers (1998) zum ersten Mal im Jahre 1880 in einer Schrift Lorenz von Steins: „Die Frau auf dem socialen Gebiete“ (Stein 1880). Stein fragte sich: „Hat die große sociale Arbeit unserer Zeit wirklich bloß an die Männer und die gesellschaftlichen Gefahren gedacht, die aus dem gesellschaftlichen Leiden entstehen?“ (ebd., S. 8). Und er fährt fort:

> „Ist sie [die Frau; Anmerk. d. Verf.], auf allen Punkten des Lebens uns zur Seite stehend, auf dem socialen Gebiete nicht fähig, eine dem Manne vollkommen ebenbürtige, selbstthätige sociale Kraft zu sein?“ (ebd., S. 9)

Damit ist das Thema von Steins angedeutet: Es geht ihm darum zu klären, welche sozialpolitischen Aufgaben im Rahmen der – als natürlich vorausgesetzten – geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung den (bürgerlichen) Frauen zufallen. Das Problem der Klassengesellschaft ist der Ausgangspunkt seiner Überlegungen:

> „So ergibt sich [...] die Consequenz der höheren Ethik, daß es die Aufgabe der besitzenden Classe sein muß, für die freie aufsteigende Classenbewegung der nichtbesitzenden die Hülfe zu bringen, deren sie bedarf.“ (ebd., S. 45 f.)

Und diese Hilfe, die den unteren Klassen zukommen soll, weist zwei spezifische Formen auf:

> „Die Helfenden sollen einmal mit den Mächten ringen welche das Ganze, die Classe als solche, bewältigen, und zugleich sollen sie dem Einzelnen als solchen die hilfreiche Hand bieten; die Hülfe muß eine systematische, organische für die ganze Classe und eine freie, individuelle für die Einzelnen in derselben sein.“ (ebd., S. 52)

Das ist eine durchaus komplexe, schwierige Angelegenheit: „Und ist nun schon das Erfassen des socialen Gedankens eine schwere Aufgabe, so ist es die Vollbringung der socialen Arbeit wohl in noch höherem Grade“ (ebd., S. 58). Und diese „Sociale Arbeit“, die Stein einfordert, ist im Wesentlichen eine sozialpolitische:

> „Und darum ist der Gegenstand der socialen Arbeit nicht der Arbeiter, sondern die arbeitende Classe, nicht der Arme, sondern die Armuth, nicht die Hülfe für den Einzelnen, sondern die ganze Aufgabe, welche wir die Hebung und Veredlung der nichtbesitzenden Classe nennen.“ (ebd., S. 58 f.)

Bei dieser großen Aufgabe ist freilich auch Platz genug für Frauen, da sie nach Steins Ansicht dazu eine besondere Kompetenz mitbringen:

> „Die sociale Frage (...) ist zuerst eine Frage des Gedankens und seiner Arbeit, sie ist aber zweitens nicht minder eine Frage des mitleidenden Herzens. [...] Es ist kein Zweifel, der Träger des socialen Gedankens ist der Mann, die Trägerin des socialen Gefühles aber ist die Frau." (Stein 1880, S. 62)

Und aus dieser Kompetenz, nämlich mitfühlend zu sein, ergibt sich auch die Aufgabe der Frauen in der Sozialen Arbeit:

> „In dem Manne und der Frau theilt sich daher auch die sociale Aufgabe unserer Zeit. [...] Das nun ist der allgemeinste Standpunkt, den wir einnehmen, und von dem wir glauben, daß er uns ein wenigstens theoretisch nicht betretenes und doch praktisch leicht verständliches Gebiet in der socialen Arbeit eröffnet." (ebd., S. 62 ff.)

Dieses Gebiet und diese Tätigkeit der Frauen beschreibt Stein folgendermaßen:

> „Hier ist es, wo die an sich allgemein sociale Frage zu einer individuellen wird, und wenn das Allgemeine die spezielle Aufgabe des denkenden und thätigen Mannes ist, so sagen wir, daß die Hülfe im individuellen socialen Kampfe die Sache der Frau sein soll." (ebd., S. 80 f.)

Im Hinblick auf die Forderung der bürgerlichen Frauenbewegung des Zugangs zu Erwerbsarbeit und höherer Bildung prognostiziert er geradezu prophetisch: „Ja wir glauben, daß sie [die sociale Arbeit; Anmerk. d. Verf.] berufen ist einen der Probirsteine für den öffentlichen Beruf der Frauen überhaupt abzugeben" (ebd., S. 97). Insbesondere gilt dies für die Zielgruppe der armen, in Not geratenen Frauen:

> „Und mit diesem Theile der nichtbesitzenden Classe eröffnet sich ein allerdings großes und ernstes Gebiet der Stellung der Frau in unserer socialen Arbeit. Hier gilt es, wenn auch nicht die männliche Thätigkeit überflüssig zu machen, so doch mit wahrhaft gleichem Rechte an ihre Seite zu treten und die sociale Aufgabe des Mannes durch die Frau für die Frauen zu vollbringen." (ebd., S. 100)

Stein resümiert: „So ist hier der erste Schritt gethan in jener Theilung der socialen Arbeit, welche der Frau ihre weibliche Aufgabe neben der männlichen anweist" (ebd., S. 4).

Ob diese Anregung inhaltlich in der bürgerlichen Frauenbewegung Anklang fand, sei hier dahingestellt, ist aber sehr wahrscheinlich. Als Begriffsvarianten jedenfalls finden sich „sociale Arbeit", „soziale Hilfsarbeit", „soziale Frauenarbeit", „soziale Hilfsthätigkeit" etc. seit dem Ende des 19. bis ins frühe 20. Jahrhundert in zahlreichen Publikationen v. a. aber nicht nur im Rahmen der bürgerlichen Frauenbewegung wieder. Dieser Diskurs lässt sich in unserem Rahmen nicht vollständig rekonstruieren, daher mögen einige Beispiele von einflussreicheren Mitgliedern der Frauenbewegung zur Illustration beitragen.

Im Dezember 1893 waren die Berliner „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit“ ins Leben gerufen worden (vgl. Salomon 1913).[53] Dieser Terminus „soziale Hilfsarbeit“ ist inhaltlich unschwer als Synonym der „sozialen Arbeit“ der Frauen, wie sie bei von Stein konzipiert war, zu identifizieren. In diesem Sinne hatte auch Elisabeth Gnauck-Kühne den Begriff 1895 verwendet. Im Jahre 1895 fand in Erfurt der 6. Evangelisch-Soziale Kongress statt. Dass unter vielen Männern auch die damals 45-jährige Gnauck-Kühne als Rednerin auftrat, glich einer Sensation. Sie referierte über „Die soziale Lage der Frau“. Die veränderten wirtschaftlich-technischen Produktionsbedingungen des 19. Jahrhunderts haben die

> „wirtschaftliche Bedeutung der gebildeten Frau vermindert, ihre soziale Lage ungünstig verändert. [Daraus resultiere, dass] die moderne Frauenfrage nicht nur eine Brotfrage, sondern auch eine Bildungs- und Sittlichkeitsfrage“ (Gnauck-Kühne 1895, S. 45)

sei. Als Ausweg aus diesem Dilemma zeige sich in der

> „Gegenwart eine hohe Aufgabe: die soziale Arbeit [...] Durch Hingabe an dieses Ziel kann auch das einsame Frauenleben wirtschaftlich-ethisch wertvoll und mit der Gesamtheit durch die Liebe verknüpft werden, welche das Band der Vollkommenheit ist.“ (ebd., S. 61)

Salomon hingegen verwendete in ihren Schriften zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch verschiedene, synonym gedachte Begriffe. Im Jahr 1901 operierte sie noch mit dem Begriff „soziale Hilfsthätigkeit“:

> „Unter dem Begriff ‚soziale Hilfsthätigkeit‘ pflegt man alle diejenigen Bestrebungen einzureihen, die gesellschaftlichen Mißständen gegenüber Hilfe schaffen wollen, die auf Förderung eines gesunden Volkslebens in körperlicher und geistiger Beziehung abzielen. Es handelt sich dabei also nicht um eine unbedeutende Hilfsarbeit bei großen sozialen Reformen, sondern um die Mitarbeit an diesen selbst. Auf dem Gedanken des Helfens und Heilens, um Einzelnen oder der Gesamtheit bessere Daseinsmöglichkeiten zu schaffen, beruht die soziale Hilfsthätigkeit, und dieser Gedanke liegt der Bezeichnung ‚soziale Hilfsthätigkeit‘ zu Grunde.“ (Salomon 1901, S. 4)

Bereits ein Jahr später hatte sie sich wieder für den Begriff „soziale Hilfsarbeit“ entschieden:

> „Zur Kennzeichnung der bisherigen sozialen Wirksamkeit von Frauen muß zunächst eine Definition des Begriffs der sozialen Hilfsarbeit gegeben werden. Man versteht darunter alle Bestrebungen, die gesellschaftlichen Mißständen abhelfen sollen, die auf Förderung eines gesunden Volkslebens in körperlicher und geistiger Beziehung abzielen. Es handelt sich dabei also nicht um eine unbedeutende Hilfsthätigkeit bei großen sozialen Reformen, sondern um die Mitarbeit an diesen selbst. Auf dem Gedanken des Helfens und Heilens, um Einzelnen oder der Gesamtheit bessere Daseinsmöglichkeiten zu schaffen, beruht die soziale Hilfsarbeit. Sie umfaßt also neben der Armenpflege die Krankenpflege,

53 Initiiert wurde der Aufruf vorrangig von Minna Cauer, der Vorsitzenden des Berliner Vereins „Frauenwohl“, und Jeanette Schwerin. Unterstützer:innen waren neben anderen Henriette Goldschmidt, Lina Morgenstern und Karl Schrader, Ehemann von Henriette Schrader-Breymann, Initiatorin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses.

> alle Bestrebungen der Jugendfürsorge, die Gefangenenpflege, Volksbildungsbestrebungen, die Arbeiterinnenschutzversuche u. dgl. mehr. Sie umschließt – wie man zusammenfassend sagen kann – die Übertragung der Mutterliebe, des hilfreichen warmherzigen Wirkens vom Haus auf die Gemeinde, die Welt." (Salomon 1902, S. 16)

Und nur drei Jahre später finden wir bei ihr alle uns hier interessierenden Begriffe – soziale Arbeit, soziale Hilfsarbeit und das Adjektiv sozialpädagogisch:

> „Unter diesem rein praktischen Gesichtspunkt sollen theoretische Vorbereitungskurse für die soziale Arbeit eingerichtet werden [...] auch für die soziale Hilfsarbeit läßt sich das Handwerkszeug aneignen, das jede einzelne Mitarbeiterin für ihre Aufgabe tüchtiger macht. Aber die sozialtheoretischen Kurse können und sollen mehr tun als gewisse praktische Kenntnisse vermitteln. Wenn sozialpolitische, sozialpädagogische und volkswirtschaftliche Fragen in den Kursen erörtert werden, so sollen dadurch auch die Mitarbeiterinnen befähigt werden, ihre Hilfsthätigkeit unter größeren Gesichtspunkten anzusehen." (Salomon 1905, S. 161)

Alice Salomon ist deshalb ein gutes Beispiel für die terminologische Entwicklung, da sie lange vor der – von Achinger (1929) als „Okkupation" bezeichneten – Verwendung des Begriffs „Sozialpädagogik" von Nohl (und Bäumer) diesen ganz selbstverständlich im Nohlschen und Bäumerschen Sinne – und eben nicht im Natorpschen Sinne – verwendet. Hier scheint die Begriffsverwendung weniger als ein Abstecken disziplinärer Claims betrachtet worden zu sein, sondern vielmehr als Zuständigkeitserklärung in professioneller Hinsicht.

Im Münchner „Verein für Fraueninteressen"[54] existierte ab 1906 eine „Abteilung für soziale Arbeit". Am 10. März 1914 gründete die bereits seit 1908 im Vorstand der Abteilung für soziale Arbeit tätige Lotte Willich[55] einen eigenen Verein, das „Institut für Soziale Arbeit e.V.", dessen 1. Vorsitzende sie wurde. Diese Position hatte sie inne bis zum 15. Dezember 1938, als der Verein sich durch Mitgliederbeschluss auflöste. Willich war darüber hinaus engagiert in der Münchner Sozialarbeitsszene und gründete weitere Einrichtungen sozialer Art, insbesondere für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen, wie etwa die Soziale Frauenschule, Kinderlesesäle und Kinderheime oder Ausbildungsstätten für Schulpflegerinnen. Im Februar 1920 wurde sie vom Vorstandsrat des Deutschen Museums einstimmig in dessen Ausschuss berufen, um „Begeisterung für Naturwissenschaft und Technik in die weitesten Kreise des Volkes zu tragen" (zit. n. Kraus 2013, S. 68).

Auch in den 1920er-Jahren ist „Soziale Arbeit" ein durchaus gebräuchlicher Begriff. Salomon übernimmt in ihrem Lehrbuch zur Wohlfahrtspflege im Wesentlichen die Unterscheidung von Steins:

---

54 Der Münchner Verein für Fraueninteressen e.V., der heute noch existiert, wurde 1894 als *Gesellschaft zur Förderung geistiger Interessen der Frau* von Anita Augspurg gegründet. 1896 schloss sich der Verein dem Bund Deutscher Frauenvereine an. Die 1898 gegründete Rechtsbelehrungs- und Rechtsschutzstelle für Frauen, die 1900 gegründete Centralstelle für Wohlfahrtseinrichtungen, die 1906 gegründete Abteilung für Soziale Arbeit sowie die 1908 eingerichtete Auskunftsstelle für Frauenberufe zeigen exemplarisch die Arbeitsschwerpunkte des Vereins.

55 Charlotte (*Lotte*) Amalia Willich, geboren am 22.12.1875, war von 1899 bis 1914 Mitglied im Verein für Fraueninteressen, ab 1907 war sie Vorstandsmitglied, ab 1908 war sie Mitglied im Vorstand der Jugendgruppe und der Abteilung für soziale Arbeit. 1914 gründete sie dann einen eigenen Verein – eben das „Institut für soziale Arbeit e.V.".

> „als Sozialpolitik [bezeichnete man] die Maßnahmen des Staates zum Schutz der Arbeiter; als soziale Hilfe oder soziale Arbeit die Maßnahmen der Wohlfahrtspflege, die sich um die Hebung der herabgedrückten besitzlosen Klassen bemühten." (Salomon 1921, S. 19)

Bei der Darstellung der Motive zur Gründung der Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit im Jahre 1925 ist bei Salomon zudem der Begriff des „sozialpädagogischen" schon fest etabliert:

> „Schon seit Jahren war man sich in den sozialen und sozialpädagogisch tätigen Kreisen darüber klar, daß das soziale Bildungswesen einen Aufbau braucht. [...] Aus diesem Bedürfnis ist die ‚Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit' entstanden." (Salomon 1925, S. 561)

Auch in anderen Kontexten wird „Soziale Arbeit" nach wie vor als Sammelbegriff für die zahlreichen praktischen Umsetzungsfelder der Sozialpolitik verwendet, wie dies etwa durch den Titel der Festschrift für Franz Hitze[56] verdeutlicht wird: „Soziale Arbeit im neuen Deutschland" (Pieper 1921).

2 Der Problemhorizont

Eine wesentliche Ursache der Unklarheit der drei Begriffe liegt nicht allein darin, dass sich ihre semantischen Felder überschneiden, sondern dass sie gleichzeitig drei Systemreferenzen bedienen. Neben den mittlerweile geläufigen Systemreferenzen „Disziplin" und „Profession" ist als dritte Referenz „Ausbildung" zu berücksichtigen.[57] Für den Begriff „Sozialpädagogik" lassen sich in diesem allgemeinsten Kontext wenigstens drei Bedeutungsvarianten unterscheiden: „Sozialpädagogik" als Bezeichnung für eine wissenschaftliche (Teil-)Disziplin, als Bezeichnung für eine Profession[58] sowie als Bezeichnung für spezifische (Aus-)Bildungsgänge.[59]

Die Frage nach der Bezugsebene *„Disziplin"* bezieht sich auf die in den 1990er-Jahren heftige, mittlerweile wieder abgeflaute Debatte über den wissenschaftlichen Status einer „Sozialpädagogik" als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft bzw. einer „Sozialarbeitswissenschaft" als eigenständige wissenschaftliche Disziplin (vgl. Gängler

56 Franz Hitze (1851–1921) war ein katholischer Geistlicher und Politiker der Zentrumspartei. Er gilt als Vater der katholischen Arbeitervereine und Wegbereiter des Deutschen Caritasverbandes, an dessen Gründung er 1897 beteiligt war. Als Mitbegründer des Volksvereins für das katholische Deutschland setzte er sich insbesondere für soziale Belange ein.

57 Zwei dieser drei Bezugsebenen wurden bereits in einem vor gut 20 Jahren erschienenen Sammelband zum Thema „Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit" (vgl. Merten 1998) angesprochen. Der Herausgeber begründete sein Unterfangen damit, dass im Hinblick auf die infrage stehende Terminologie sowohl ein „disziplinäres als auch [ein; Anmerk. d. Verf.] hochschuldidaktisches Desiderat" (Merten 1998, S. 7) bestünde. Damit sind zwei der drei Problemkreise angesprochen, die im Folgenden zu klären sein werden. Der Band versammelte insgesamt zwölf Texte aus 40 Jahren (1959 bis 1998). Interessant ist dabei bereits die Titelei: Der historisch jüngste Begriff – „Sozialarbeit" – steht vorne, darauf folgt der historisch älteste Begriff: „Sozialpädagogik". Und dann schließlich der zweitälteste Begriff „Soziale Arbeit". Offensichtlich spukte dem Herausgeber hier die damals viel diskutierte „Additionslösung" im Kopf herum: „Sozialarbeit" plus „Sozialpädagogik" ist gleich „Soziale Arbeit". Diese Form einer Nominaldefinition verdeckt allerdings mehr als sie erhellt.

58 „Sozialpädagoginnen" und „Sozialpädagogen", die als professionelle Fachkräfte ein Feld gesellschaftlicher Aufgaben bearbeiten.

59 „Sozialpädagogik" als eine Summe von Qualifikationen und/oder Kompetenzen, die durch bestimmte Bildungsgänge erworben werden können und durch entsprechende Zertifikate nachweisbar sind.

& Rauschenbach 1996). Die Thematisierung der Bezugsebene *„Ausbildung"* verwies auf die Verortung der Ausbildungen zukünftiger Fachkräfte – sei es an Fachschulen, Berufsakademien, Fachhochschulen oder Universitäten – und die entsprechenden curricularen Profilbildungen. Im Hinblick auf die dritte Bezugsebene, nämlich diejenige der *„Profession"* ist zu fragen, ob Sozialpädagogen und Sozialarbeiter im Rahmen ihrer Berufstätigkeit überwiegend dieselben oder aber mehrheitlich unterschiedliche Aufgaben erledigen (vgl. Siegel 1982, S. 281).

Betrachten wir diese drei Bezugsebenen genauer, so fällt auf, dass sie sich – systemtheoretisch betrachtet – unterschiedlichen Systemen zuordnen lassen. Die Frage nach der *Disziplin* ist im Wissenschaftssystem zu klären und befasst sich mit der Frage der disziplinären Zugehörigkeit oder Eigenständigkeit von Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft. Die beiden Ende der 1990er-Jahre am deutlichsten sichtbaren Positionen bestanden darin, die Sozialpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft aufzufassen[60], die Sozialarbeitswissenschaft hingegen als eine neu zu entwickelnde eigenständige Sozialwissenschaft zu betrachten.[61] Zudem wurde zu dieser Zeit auch diskutiert, ob Sozialarbeit ein Teil der Sozialpädagogik sei oder umgekehrt. Oder ob die beiden in der Summe dann zusammen so etwas wie „Soziale Arbeit" ergeben.[62] Seither wurde dieses Problem in der einen oder anderen Variante berufs- oder wissenschaftspolitisch dezisionistisch diskutiert, aber keineswegs wissenschaftlich befriedigend bearbeitet.

Die Frage nach der *Profession* lässt sich dahingehend fokussieren, ob die Bezeichnungen der Professionellen[63] gleichsam Auskunft über Zuständigkeiten, Aufgabenschwerpunkte, Arbeitsweisen, Methoden oder Kompetenzen geben, und dass infolgedessen die Berufsbezeichnungen „Sozialpädagoge" oder „Sozialarbeiter" Auskunft über etwas klar voneinander Geschiedenes gäben. Diese Frage wäre also systemtheoretisch einem System „Soziale Hilfe" (Baecker 1994) oder „Soziale Arbeit" (Kleve 2002) zuzuordnen und würde die beruflichen Rollen und – möglicherweise – die Handlungsschwerpunkte der dort Tätigen beschreiben. Auch diese Problematik darf keineswegs als gelöst oder geklärt gelten. Das zeigt schon ein Blick in aktuelle Stellenausschreibungen, die meist beide Berufsbezeichnungen führen: „Sozialarbeiter/Sozialpädagoge (m/w/d)". Auch in der der amtlichen Statistik zugrunde liegenden Klassifikation der Berufe (KldB) aus dem Jahre 2010 finden sich Sozialarbeiter und Sozialpädagogen friedlich vereint unter dem Viersteller 8312 mit der Bezeichnung „Berufe in der Sozial-

60 Dies entsprach einer langen Tradition der organisatorischen Zuordnung der Professuren an Universitäten bzw. der inneren disziplinären Logik der Erziehungswissenschaft, wie sie sich in ihrer Fachorganisation, der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" auch organisatorisch abbildete. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass zumindest an einer Universität (TU Braunschweig) auch der Begriff „Sozialarbeitswissenschaft" als Bezeichnung der wissenschaftlichen Disziplin und des Studiengangs (Rössner 1977) favorisiert wurde. Dies blieb allerdings eine Ausnahme. Der Studiengang in Braunschweig wurde schließlich durch Erlass des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums zum Sommersemester 1999 eingestellt (vgl. Engelke, Borrmann & Spatscheck 2009, S. 400). Dies kann durchaus auch als Ironie der Geschichte aufgefasst werden, da gerade zu dieser Zeit der Begriff „Sozialarbeitswissenschaft" eine steile Karriere – allerdings an Fachhochschulen – machte.

61 Die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) wurde im Jahre 1989 gegründet. Allerdings wurde ein Arbeitskreis unter dem Titel „Theorie- und Wissenschaftsentwicklung" erst im Jahre 1995 in Frankfurt am Main aus der Taufe gehoben. Seit 2002 hat dieser Arbeitskreis unter dem Namen „Theorie und Wissenschaft" den Status einer Sektion.

62 Mühlum (1981) gebührt das Verdienst, dieses Verhältnis bereits früh diskutiert und analysiert zu haben.

63 Ich gehe – auf der Basis der Professionstheorie Luhmanns (2017, S. 403 ff.; 2002, S. 147 ff.; vgl. dazu auch Kurtz 2011) und Stichwehs (1987; 1992; 2016) – davon aus, dass es sich hierbei um eine Profession handelt.

arbeit und Sozialpädagogik".[64] In der Kinder- und Jugendhilfestatistik werden die beiden Berufsbezeichnungen ebenfalls zusammen erfasst. Dies deutet m. E. deutlich darauf hin, dass die Differenz zwischen Zuständigkeiten, Aufgabenschwerpunkten, Arbeitsweisen und Methoden oder Kompetenzen eher als vernachlässigbar denn als signifikant angesehen wird.

Die dritte Frage, diejenige nach der *Ausbildung,* wäre schließlich dem Bildungs- und Erziehungssystem zuzuordnen. Hier geht es um die Frage der Bezeichnung, der organisatorischen Verortung sowie der curricularen Gestaltung der Studiengänge, um die Bezeichnungen der Professuren, die maßgeblich für die Lehre verantwortlich sind und eben auch um die Vergabe entsprechender Abschlusszertifikate und deren Benennung. Insbesondere die Unübersichtlichkeit der Abschlusszertifikate hat nach der Bologna-Reform deutlich zugenommen. Nehmen wir an, ein junger Mensch, der sich für ein Studium interessiert, nutzt die Internetplattform der Hochschulrektorenkonferenz[65] und gibt dort das Stichwort „Sozialpädagogik" ein, so erhält er 123 Treffer, also Hinweise auf 123 verschiedene Studiengänge; beim Stichwort „Sozialarbeit" sind es 39 Treffer; beim Stichwort „Soziale Arbeit" 232 Treffer.[66] Diese Studiengänge sind in permanenter Bewegung: neue kommen hinzu, manche werden eingestellt, andere werden umbenannt. Wenn sich der junge Mensch dann, und dies nicht nach geografischen, finanziellen oder sonstigen, sondern nach inhaltlichen Erwägungen entscheiden sollte, dann wird er feststellen, dass die Studiengangsbezeichnungen Klarheit lediglich suggerieren: Die Titel wären häufig ohne Weiteres austauschbar.[67] Ein Blick in die online verfügbaren Studiendokumente (Studienordnungen, Modulhandbücher) zeigt eine große Beliebigkeit. So finden wir Studiengänge, die die Bezeichnung „Soziale Arbeit" tragen und auf die Berufsfelder Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit, Arbeit mit behinderten Menschen, Soziale Dienste, Hilfen zur Erziehung, Elementarpädagogik und Soziale Gerontologie vorbereiten (Berufsakademie Sachsen). Es gibt auch Studiengänge, die die Bezeichnung „Sozialarbeit/Sozialpädagogik" tragen und auf die Berufsfelder Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämter, Schulsozialarbeit, Justizvollzugsanstalten, eine Arbeit in Entwicklungsländern, in Kindergärten, Jugend-, Wohn- oder Seniorenheimen, Kliniken, Werkstätten, Familien- oder Suchtberatungsstellen oder

64 Ob das „und" als Aufzählung, Anreihung oder Beiordnung gemeint ist, muss offen bleiben.

65 www.hochschulkompass.de

66 Recherche vom 17.09.2019. Die ermittelten Studiengänge sind nicht weiter differenziert nach Abschlussarten oder Studienformen. Auch wurden mehrfach zugeordnete Studiengänge nicht herausgerechnet, sodass sich eine Gesamtzahl aller Studiengänge deutlich unter 394 ergeben dürfte.

67 Seit vielen Jahren biete ich für Studierende im ersten Semester eine Einführungsvorlesung an. Der Titel der Lehrveranstaltung lautet „Einführung in die Sozialpädagogik". Neben einigen Studierenden aus anderen Fakultäten, die diese Vorlesung im Rahmen des Studium Generale besuchen, erreicht die Vorlesung vor allem die Studierenden aus dem Lehramtsstudiengang des Lehramts für berufsbildende Schulen in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik und die Studierenden des Bachelor-Studiengangs „Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften". Nachdenklichere Studierende stellen dann schon mal die Frage, was denn der Unterschied zwischen „Sozialarbeit", „Sozialer Arbeit" und „Sozialpädagogik" sei, denn schließlich geistern alle drei Begriffe durch die Fachliteratur. Weniger nachdenkliche schließen sich ohne langes Nachdenken der quasi-mathematischen Lösung an, die sich auch in etlichen Publikationen findet: „Sozialarbeit" + „Sozialpädagogik" = „Soziale Arbeit". Dass man den Begriff „Soziale Arbeit" als Sammelbezeichnung für die Begriffe „Sozialarbeit" und „Sozialpädagogik" benutzt, verdeckt allerdings das zugrunde liegende Problem. Eine Lösung wäre dies erst, wenn man über ein klares Verständnis der Begriffe „Sozialarbeit" und „Sozialpädagogik" verfügte.

Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit vorbereiten (Fachhochschule Düsseldorf).

Damit ist der Problemhorizont aufgespannt: Die terminologische Problematik ist nicht auf die disziplinäre Ebene beschränkt. Sie zeigt sich innerhalb der Disziplin(en), der Profession(en) und der Bildungsgänge. Eine erste Übersicht vermittelt Abbildung 2.

Tabelle 2: Terminologische Unklarheiten

***Bezugsbegriff* →** ***Systemreferenz* ↓**	***„Sozialpädagogik“***	***„Soziale Arbeit“***	***„Sozialarbeit“***
Profession/System Soziale Hilfe[68]	Sozialpädagoge/ Sozialpädagogin	Sozialarbeiter/ Sozialarbeiterin	Sozialarbeiter/ Sozialarbeiterin
Ausbildung/Erziehungssystem[69]	Sozialpädagogik	Soziale Arbeit	Sozialarbeit
Disziplin/Wissenschaftssystem[70]	Sozialpädagogik	Sozialarbeits-wissenschaft	Sozialarbeits-wissenschaft

Eine Analyse allein der semantischen Entwicklung in einem System – etwa im Wissenschaftssystem – würde hierbei nicht ausreichen, um die strukturellen Bedingungen des semantischen Wandels herauszuarbeiten. Alle drei Systeme sind über strukturelle Kopplungen organisatorisch miteinander verknüpft. In den Organisationen des Wissenschaftssystems (z. B. Hochschulen) wird *auch* ausgebildet ebenso wie in den Organisationen des professionellen Systems. In den Organisationen des professionellen Systems (Verbänden, Dachorganisationen etc.) sind auch Mitglieder des Wissenschaftssystems vertreten usw. Insofern ist es aufschlussreich, nicht nur die jeweils systeminternen Prozesse des semantischen Wandels zu betrachten, sondern auch Resonanzphänomene innerhalb der Systeme, die durch personale und/oder strukturelle Kopplungen zustande kommen.

Literatur

Achinger, H. (1929). Zur Theorie der Fürsorge. In W. Polligkeit, H. Scherpner & H. Webler (Hg.), *Fürsorge als persönliche Hilfe: Festschrift für Christian Jasper Klumker*, 1–24. Berlin.

Anzeige 1869. Verlagsanzeige zu „Gayette-Georgens, Jeanne Marie von: Maximus Casus, der Oberlehrer von Druntenheim. Social-pädagogische Cartons“. *Allgemeine Schulzeitung*, 46, 152.

Baecker, D. (1994). Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 23, 93–110. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1994-0202.

68 Als Bezeichnung von Berufen bzw. Berufsabschlüssen.
69 Als Bezeichnung von Studien- und Bildungsgängen.
70 Als Bezeichnung von wissenschaftlichen Disziplinen oder Teildisziplinen.

Ballien, T. (1859). Erläuterung und Anwendung der in dem Regulativ vom 3. Oktober 1854 enthaltenen Bestimmung: „Der so (wie in dem Vorhergehenden angegeben) quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsstoff ist nun überall in die nöthige und zulässige Beziehung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesammtzweck dient.". *Die evangelische Volksschule*, 1, 92–107.

Bergemann, P. (1897). Soziale Pädagogik. *Die deutsche Schule*, 1, 513–518 u. 593–602.

Bergemann, P. (1899). Soziale Pädagogik. *Die deutsche Schule*, 3, 261–276.

Blochmann, E. (1969). *Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit. 1879–1960.* Göttingen.

Bornemann, E. & von Mann-Tiechler, G. (Hg.) (1963). *Handbuch der Sozialerziehung. Band 1: Grundlegung der Sozialerziehung.* Freiburg i. Br.

Bornemann, E. & von Mann-Tiechler, G. (1963a). Vorwort. In E. Bornemann & G. von Mann-Tiechler (Hg.), *Handbuch der Sozialerziehung. Band 1: Grundlegung der Sozialerziehung*, V-VIII. Freiburg i. Br.

Bornemann, E. & von Mann-Tiechler, G. (Hg.) (1964a). *Handbuch der Sozialerziehung. Band 2: Praxis der Sozialerziehung im geordneten sozialen Feld.* Freiburg i. Br.

Bornemann, E. & von Mann-Tiechler, G. (Hg.) (1964b). *Handbuch der Sozialerziehung. Band 3: Praxis der Sozialerziehung bei gestörten sozialen Beziehungen.* Freiburg i. Br.

Brandt, G. A. (1971). *Pädagogik und soziale Arbeit. Umrisse einer Erziehungslehre aus mehrdimensionaler Sicht.* Neuwied, Berlin.

Braun, K.-H. & Wetzel, K. (2011). Schule und Soziale Arbeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit*, 1247–1254. München. https://doi.org/10.2378/ot4a.art125.

Buchkremer, H. (1982). *Einführung in die Sozialpädagogik.* Darmstadt.

Buchkremer, H. (1995). *Handbuch Sozialpädagogik. Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen durch Erziehung.* Darmstadt.

Buchkremer, H. (2009). *Handbuch Sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der sozialen Arbeit.* Darmstadt.

Campe, J. H. (1801). *Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke.* Braunschweig.

Collinet, M. (Hg.) (2014). *Caritas – Barmherzigkeit – Diakonie: Studien zu Begriffen und Konzepten des Helfens in der Geschichte des Christentums vom Neuen Testament bis ins späte 20. Jahrhundert.* Münster.

Conrad, M. G. (1871). *Zur Volksbildungsfrage im Deutschen Reich. Freie pädagogisch-sociale Studien und Reformvorschläge zur Förderung der Erziehungswissenschaft und Aufklärung des Volks.* Leipzig.

Conrad, M. G. (1871). *Erziehung des Volkes zur Freiheit. Eine Serie pädagogisch-socialer Briefe.* Leipzig.

Conrad, M. G. (1881). *Erziehung des Volkes zur Freiheit. Eine Serie social-pädagogischer Briefe zur Aufklärung und Mahnung für das Volk und seine Freunde.* Leipzig.

Conrad, M. G. (1885). *Erziehung des Volkes zur Freiheit. Eine Serie social-pädagogischer Briefe zur Aufklärung und Mahnung für das Volk und seine Freunde.* Leipzig.

Cousin, V. (1832a). *Bericht des Herrn M. V. Cousin über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands und besonders in Preußen. Erste Abtheilung: Frankfurt am Main, Großherzogthum Weimar, Königreich Sachsen. Als Beytrag zur Kenntniß des deutschen und französischen Unterrichtswesens aus dem Französischen übersetzt und mit Anmerkungen begleitet von J. C. Kröger*. Altona.

Cousin, V. (1832b). *Bericht des Herrn M. V. Cousin über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands und besonders in Preußen. Zweite Abtheilung: Elementarschulen und Seminarien im Königreich Preußen. Als Beytrag zur Kenntniß des deutschen und französischen Unterrichtswesens aus dem Französischen übersetzt und mit Anmerkungen begleitet von J. C. Kröger*. Altona.

Curtmann, W. J. G. (1844). *Die Schule und das Leben*. Friedberg.

Δ (1858). Die allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Frankfurt am Main. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, 10(7), 49–52; 10(8), 57–59; 10(13), 97–101.

Diesterweg, F. A. W. (1833). Cousin's Bericht über das deutsche Schulwesen, nebst einem Sendschreiben an Dr. Harnisch. *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*, Band 7, (1), 30–60.

Diesterweg, F. A. W. (1834). Ansichten über Cultur, culturgemäße Erziehung, und verwandte Gegenstände. *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*, Band 9, (1), 25–52.

Diesterweg, F. A. W. (1836). *Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation, einer Aufgabe dieser Zeit. Teil 1: Über die Erziehung der untern Klassen der menschlichen Gesellschaft*. Essen.

Diesterweg, F. A. W. (1837). Die pädagogische Gesellschaft in Berlin. *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*, Band 15, (1), 34–52.

Diesterweg, F. A. W. (1838). Die wahren und die falschen Erwartungen von der Volksschule. *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*, Band 17, (1), 3–17.

Diesterweg, F. A. W. (1844a). Jean Jacques Rousseau. *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*, Band 30, (3), 255–336.

Diesterweg, F. A. W. (1844b). Zur Reform der Universitäten im Jahre 1844. *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*, Band 30, (2), 208–238.

Diesterweg, F. A. W. (1850). Schriften zur Sozial-Pädagogik. In F. A. W. Diesterweg (Hg.), *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, 124–129. Essen

Dörpfeld, W. (1890). Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. *Evangelisches Schulblatt und deutsche Schulzeitung*, 34(6/7), 217–255.

Dollinger, B. (2006). *Die Pädagogik der Sozialen Frage: (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik*. Wiesbaden.

Dollinger, B. (2009). Wie die Sozialpädagogik ein halbes Jahrhundert ihrer Theoriegeschichte vergaß. Über Fallstricke und Potentiale sozialpädagogischer Historiographie. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 7(3), 307–325.

Dollinger, B. (2019). Reflexive Sozialpädagogik. Eine narrationstheoretische Wegbeschreibung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 17(3), 297–314. https://doi.org/10.3262/ZFSP1903297.

Engelke, E., Borrmann, S. & Spatscheck, C. (2009). *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Freiburg i. Br.

Eyferth, H., Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hg.) (1984). *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied, Darmstadt.

Fischer, K. (1892). *Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. Eisenach.

Friedrichs, E. (1981). *Die deutschsprachigen Schriftstellerinnen des 18. und 19. Jahrhunderts*. Stuttgart. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03141-9.

Frommann, A. (1984). Schulsozialarbeit. In H. Eyferth, H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, 870–880. Neuwied, Darmstadt.

Füssenhäuser, C. & Thiersch, H. (2001). Theorien der Sozialen Arbeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, 1876–1900. Neuwied, Kriftel.

Füssenhäuser, C. (2017). Soziale Arbeit. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit*, 774–778. Baden-Baden.

Gängler, H. (2001). Hilfe. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, 772–786. Neuwied, Kriftel.

Gängler, H. (2013). Nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert. Ein erstaunter Rückblick. In M. Schilling, H. Gängler, I. Züchner & W. Thole (Hg.), *Soziale Arbeit quo vadis? Programmatische Entwürfe auf empirischer Basis*, 12–18. Weinheim.

Gängler, H. (2020a). *Die Semantik der Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Studien*. In Vorbereitung.

Gängler, H. (2020b). Die Einführungsliteratur zur Sozialpädagogik. Eine begriffsgeschichtliche Analyse. In H. Gängler (Hg.), *Die Semantik der Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Studien*. In Vorbereitung.

Gängler, H. & Rauschenbach, T. (1996). „Sozialarbeitswissenschaft" ist die Lösung. Was aber war die Frage? In K. Grunwald, F. Ortmann, T. Rauschenbach & R. Treptow (Hg.), *Der Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt*, 157–178. Weinheim, München.

Galuske, M. & Müller, C. W. (2012). Handlungsformen in der Sozialen Arbeit. Geschichte und Entwicklung. In W. Thole (Hg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, 587–610. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_37.

Gayette-Georgens, J. M. v. (1869a). *Maximus Casus, der Oberlehrer von Druntenheim. Socialpädagogische Cartons*. Berlin.

Gayette-Georgens, J. M. v. (1869b). *Die Nebelscheuche. Von Maximus Casus, Oberlehrer von Druntenheim*. Berlin.

Gayette-Georgens, J. M. v. (1872). *Die Frauen in Erwerb und Beruf. 12 Vorträge*. Berlin.

Gayette-Georgens, J. M. v. (1875). *Die Fortschritts-Pädagogen und die Frauen-Emanzipation. Sozial-pädagogische Um- und Ausblicke des Oberlehrers Maximus Casus*. Berlin.

Geck, L. H. A. (1963). *Über das Eindringen des Wortes „sozial" in die deutsche Sprache*. Göttingen.

Georgens, J.-D. (1857). *Die Gegenwart der Volksschule. Kritik und Darstellung der volkspädagogischen Fortschrittsversuche, Heft 1*. Wien.

Georgens, J.-D. (1858). *Die Gegenwart der Volksschule. Kritik und Darstellung der volkspädagogischen Fortschrittsversuche, Heft 2*. Wien.
Georgens, J.-D. (1860). Zur Geschichte der Levana. *Allgemeine Schulzeitung*, 37, 49–54 u. 65–71.
Georgens, J.-D. (1883). *Georgens' Mutterbüchlein: Volkstümliche Ammen- und Kinderreime, Liedchen, Spiele, Märchen und Geschichtchen für die Hand der Mutter und Erzieherin*. Leipzig.
Georgens, J.-D. & Gayette, J. M. v. (Hg.) (1856). *Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart*. Band 1. Glogau.
Georgens, J.-D. & Gayette, J. M. v. (Hg.) (1857). *Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart*. Band 2. Glogau.
Georgens, J.-D. & Gayette, J. M. v. (1858). *Das Sternbilderbuch*. Wien.
Georgens, J.-D. & Gayette, J. M. v. (Hg.) (1863). *Der sozial-pädagogische Arbeiter. Monatsschrift für die Volksbildung*. Band 6. Glogau.
Georgens, J.-D. & Gayette, J. M. v. (Hg.) (1864). *Der sozial-pädagogische Arbeiter. Monatsschrift für die Volksbildung*. Band 7. Glogau.
Georgens, J.-D. & Gayette, J. M. v. (1875). *Die Schulen der weiblichen Handarbeit*. Leipzig.
Georgens, J.-D., Gayette, J. M. v. & Deinhardt, H. (Hg.) (1858). *Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart*. Band 4. Glogau.
Georgens, J.-D., Gayette, J. M. v. & Deinhardt, H. (Hg.) (1859). *Der sozial-pädagogische Arbeiter. Monatsschrift für die Volksbildung*. Band 5. Glogau.
Gottschalk, G. M. (2004). *Entstehung und Verwendung des Begriffs Sozialpädagogik. Extrapolation systematischer Kategorien als Beitrag für das Selbstverständnis heutiger Sozialpädagogik*. Eichstätt.
Gruber, J. (1873). *Die Pädagogik des Kindergartens und der Bewahranstalt. Kritisch-practisch dargestellt*. Leipzig.
Heekerens, H.-P. (2018). Rezension vom 26.02.2018 zu: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München. Verfügbar unter https://www.socialnet.de/rezensionen/23789.php (Zugriff am: 20.09.2018).
Hemming, C. (1923). Dörpfeld als Sozialpädagoge. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, 50(2–6), 2–6, 9–13, 17–21, 25–28, 33–37, 41–44.
Hochegger, R. (1891). *Über Individual- und Sozialpädagogik*. Gotha.
Hörster, R. (2011). Sozialpädagogische Kasuistik. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit*, 1476–1484. München. https://doi.org/10.2378/ot4a.art147.
Hofgesang, B. (2001). Familienhilfe: sozialpädagogische. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, 529–539. Neuwied, Kriftel.
Horn, F. (1863). Kindergärten und Berliner Kindergärten. Eine social-pädagogische Skizze. *Arbeiterfreund*, 1, 294–312.
Kardorff, E. v. (2001). Psychiatrie und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, 1434–1445. Neuwied, Kriftel.

Karsten, M.-E. & Klusemann, H.-W. (1984). Berufliche Sozialisation in der Sozialarbeit. In H. Eyfert, H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, 218–231. Neuwied, Darmstadt.

Karsten, M.-E. (2011). Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit*, 492–498. München. https://doi.org/10.2378/ot4a.art051.

Keller, G. (1886). *Martin Salander*. Berlin (zitiert nach der Berliner Ausgabe 2013).

Kerkhoff, E. (Hg.) (1981a). *Handbuch Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Bd.1: Grundlagen und berufsfeldorientierte Schwerpunkte*. Düsseldorf.

Kerkhoff, E. (Hg.) (1981b). *Handbuch Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Bd. 2: Praktische Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Düsseldorf.

Khella, K. (1980a). *Handbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Bd. 2: Theorie und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Hamburg.

Khella, K. (1980b). *Handbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Bd. 3: Wörterbuch der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik*. Hamburg.

Khella, K. (1982). *Handbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Bd. 1: Sozialarbeit von unten. Praktische Methoden fortschrittlicher Sozialarbeit*. Hamburg.

Kleve, H. (2007). *Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft*. Wiesbaden.

Konrad, F.-M. (1993). Sozialarbeit und Pädagogik. Der Versuch einer historischen Klärung. *Soziale Arbeit*, 42(6), 182–189.

Kraus, E. (2013). *Repräsentation – Renommee – Rekrutierung*. Mäzenatentum für das Deutsche Museum. München.

Kronen, H. (1980). *Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffs*. Frankfurt a. M.

Krüger, H.-H. (2011). Allgemeine Pädagogik/Sozialpädagogik. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit*, 25–31. München. https://doi.org/10.2378/ot4a.art004.

Kurtz, T. (2011). Der Professionsansatz von Niklas Luhmann. *Soziale Systeme*, 17(1), 31–52. https://doi.org/10.1515/sosys-2011-0103.

Lattke, H. (1955). *Soziale Arbeit und Erziehung. Ihre Ziele, Methoden und psychologischen Grundlagen*. Freiburg i. Br.

Lindner, G. A. (1884). *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*. Wien, Leipzig.

Lüders, C. & Rauschenbach, T. (2001). Forschung: sozialpädagogische. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, 562–575. Neuwied, Kriftel.

Luhmann, N. (1980). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Band 1. Frankfurt a. M.

Luhmann, N. (1981). Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 2. Frankfurt a. M.

Luhmann, N. (1982). *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt a. M.

Luhmann, N. (1989). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Band 3. Frankfurt a. M.

Luhmann, N. (1995). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Band 4. Frankfurt a. M.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.
Luhmann, N. (2008). *Ideenevolution*. Frankfurt a. M.
Luhmann, N. (2017). *Systemtheorie der Gesellschaft*. Berlin.
Mager, K. W. E. (1844). Schule und Leben. Glossen zu Dr. Curtmanns Preisschrift. *Pädagogische Revue*, 8(4), 316–341; 8(5), 395–408.
Mager, K. W. E. (1845). Übersicht der Zeitschriften. *Pädagogische Revue*, 10(3/4), 323–340.
Maier, D. G. & Nürnberger, J. (2016). *Jeannette Schwerin. Durch Bildung zu Sozialreform und Emanzipation*. Berlin.
Maier, H. (1998). Einführung. In H. Maier (Hg.), *Who is who der Sozialen Arbeit*, 9–26. Freiburg i. Br.
Matthes, J. (1962). Soziale Stereotype in der Theorie der Fürsorge. *Soziale Welt*, 13, 139–153.
Matthes, J. (1973). Sozialarbeit und soziale Kontrolle. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*. Band 1, 107–128. Neuwied.
Maurer, S. & Schröer, W. (2011). Geschichte sozialpädagogischer Ideen. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit*, 541–551. München. https://doi.org/10.2378/ot4a.art057.
Merten, R. (Hg.) (1998). *Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld*. Freiburg i. Br.
Mühlum, A. (1981). *Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Eine vergleichende Darstellung zur Bestimmung ihres Verhältnisses in historischer, berufspraktischer und theoretischer Perspektive*. Dissertation. Heidelberg.
Mühlum, A. (2001). *Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Ein Vergleich*. Frankfurt a. M.
Müller, C. (2006). Hat Heilpädagogik sozialpädagogische Wurzeln? Ein begriffsgeschichtlicher Beitrag zur Annäherung zweier Fachgebiete. *Sonderpädagogik*, 36(2), 96–104.
Müller, C. &Kronen, H. (Hg.) (2010). *Sozialpädagogik nach Karl Mager. Quellen und Diskussion*. Bad Heilbrunn.
Natorp, P. (1894). *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik*. Tübingen.
Natorp, P. (1895). *Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik. In: Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik*. Band 8, 140–171.
Natorp, P. (1899). *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart.
Niemeyer, C. (1989). Zur Systematik und Aktualität der Sozialpädagogik Natorps vor dem Hintergrund ihrer ideengeschichtlichen Einlagerung. In J. Oelkers, W. K. Schulz & H.-E. Tenorth (Hg.), *Neukantianismus*, 241–260. Weinheim.
Niemeyer, C. (1997). Die disziplinäre Engführung des Sozialpädagogikbegriffs im Zuge des Jugendwohlfahrtsdiskurses der Weimarer Epoche. In C. Niemeyer, W. Schröer & L. Böhnisch (Hg.), *Grundlinien historischer Sozialpädagogik*, 165–177. Weinheim, München.
Niemeyer, C. (2001). Klassiker der Sozialpädagogik. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, 1058–1067. Neuwied, Kriftel.
Niemeyer, C. (2003). *Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession*. Weinheim.

Niemeyer, C. (2012). Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte. In W. Thole (Hg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, 135–150. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_5.

Nohl, H. & Pallat, L. (Hg.) (1928). *Handbuch der Pädagogik, Band III: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau*. Langensalza.

Nohl, H. & Pallat, L. (Hg.) (1929a). *Handbuch der Pädagogik, Band V: Sozialpädagogik*. Langensalza.

Nohl, H. & Pallat, L. (Hg.) (1929b). *Handbuch der Pädagogik, Band II: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik*. Langensalza.

Nohl, H. & Pallat, L. (Hg.) (1930). *Handbuch der Pädagogik, Band IV: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre*. Langensalza.

Nohl, H. & Pallat, L. (Hg.) (1933a). *Handbuch der Pädagogik, Band I: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens*. Langensalza.

Nohl, H. & Pallat, L. (Hg.) (1933b). *Handbuch der Pädagogik, Namenverzeichnis und Sachverzeichnis zu Band I-V*. Langensalza.

Ohlmeier, D. (1984). Psychoanalyse und Sozialarbeit. In H. Eyferth, H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, 812–823. Neuwied, Darmstadt.

Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hg.) (2001). *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied, Kriftel.

Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hg.) (2005). *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. München. https://doi.org/10.2378/9783497018178.

Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hg.) (2011). *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München. https://doi.org/10.2378/9783497021581.

Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hg.) (2015). *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München.

Otto, H.-U., Thiersch, H., Treptow, R. & Ziegler, H. (Hg.) (2018). *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München.

Petrat, G. (1990). „Eine Zeitschrift ist eine Zeitschrift". Die „Rheinischen Blätter“ im Jubiläumsjahr 1851. In Arbeitsgruppe Diesterweg (Hg.), *Adolph Diesterweg: Wissen im Aufbruch. Siegen 1790, Berlin 1866. Katalog zur Ausstellung zum 200. Geburtstag*, 269–277. Weinheim.

Petrat, G. (1992). *Der Herausgeber der „Rheinischen Blätter" und seine Jubiläumsbilanz. Diesterwegs Öffentlichkeitswillen vor dem Hintergrund* Publizistischer Wertkriterien des 19. Jahrhunderts. In B. Fichtner & P. Menck (Hg.), *Pädagogik der modernen Schule: Adolph Diesterwegs Pädagogik im Zusammenhang von Gesellschaft und Schule*, 283–292. Weinheim, München.

Pieper, A. (Hg.) (1921). *Soziale Arbeit im neuen Deutschland. Festschrift zum 70. Geburtstage von Franz Hitze*. Mönchengladbach.

Protokolle (1856). Protokolle der „8. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung“ zu Gotha am 13., 14. und 15. Mai 1856. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, 8(25), 177.

Protokolle (1858). Protokolle der „9. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung“ zu Frankfurt am Main am 3., 4. und 5. Juni 1857. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, 10(3), 17–24; 10(4), 25–32, 10(5), 33–40.

Raseem, M. (1992). Wohlfahrt, Wohltat, Wohltätigkeit, Caritas. In O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*. Band 7, 595–636. Stuttgart.

Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2012). Theorie der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 151–173. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_6.

Reyer, J. (2002). *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Baltmannsweiler.

Rezension (1869). Rezension zu „Gayette-Georgens, Jeanne Marie von: Maximus Casus, der Oberlehrer von Druntenheim. Social-pädagogische Cartons. Berlin“ von Ed. D. *Allgemeine Schulzeitung*, 46, 238–239.

Ries, E. (1891). Zeitströmungen auf dem Gebiete des Schulwesens, insbesondere des Volksschulwesens. In L. E. Seidel (Hg.), *Die deutschen Lehrerkonferenzen des Jahres 1890, Drittes pädagogisches Jahrbuch*, 138–139. Langensalza.

Rissmann, R. (1897). Zur Einführung. *Die deutsche Schule*, 1, 1–7.

Rissmann, R. (1898). Interregnum. *Die deutsche Schule*, 1, 1–8.

Rissmann, R. (1899a). Kommentar zu Bergemann. *Die deutsche Schule*, 3, 261–262.

Rissmann, R. (1899b). Die „Sozialpädagogik“ und „Die deutsche Schule“. Eine Antwort auf viele Anfragen. *Die deutsche Schule*, 3, 765–776.

Rissmann, R. (1900). Zur Orientierung über den Begriff „Sozialpädagogik“. *Die deutsche Schule*, 4.

Roeßler, W. (1995). Sozialpädagogik. In K. Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 9, Basel.

Rössner, L. (1977). *Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft*. München, Basel.

Rudloff, W. (1922). Dörpfeld als Sozialpädagoge. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, 49(20), 153–155; 49(21); 161–164; 49(22), 169–174; 49(23), 177–181.

Rudolph, L. (1873). *Diesterweg's Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Band 1. Essen.

Salomon, A. (1901). Die Frau in der sozialen Hilfsthätigkeit. In H. Lange & G. Bäumer (Hg.), *Handbuch der Frauenbewegung. II. Teil: Frauenbewegung und soziale Frauenthätigkeit in Deutschland nach Einzelgebieten*, 1–122. Berlin.

Salomon, A. (1902). *Soziale Frauenpflichten*. Berlin.

Salomon, A. (1905). Ausbildung zur sozialen Hilfsarbeit. *Centralblatt des Bundes Deutscher Frauenvereine*, 6(21), 161–162.

Salomon, A. (1913). *Zwanzig Jahre Soziale Hilfsarbeit*. Karlsruhe.

Salomon, A. (1921). *Leitfaden der Wohlfahrtspflege*. Leipzig, Berlin. https://doi.org/10.1007/978-3-663-15881-3.

Salomon, A. (1925). Die Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit. *Deutsche Mädchenbildung*, 1(23/24), 561–562.

Schabdach, M. (2010). Die „Pädagogische Revue“ (1840–1858). In B. Dollinger, F. Eßer, C. Müller, M. Schabdach & W. Schröer (Hg.), *Sozialpädagogik und Herbartianismus. Studien zu einem theoriegeschichtlichen Zusammenhang*, 37–60. Bad Heilbrunn.

Schabdach, M. & Dollinger, B. (2009). Die „Pädagogische Revue". Sozialpädagogik im Kontext politischer und pädagogischer Transformation. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 7, 78–97.

Schlieper, F. (1964). *Sozialerziehung – Sozialpädagogik*. Heidelberg.

Schöneck, A. (2009). Jeanne Marie von Gayette. In W. Kühlmann (Hg.), *Killy Literaturlexikon*. Band 4, 124. Berlin.

Schulz, R. (1969). *Die Beiträge von Jan Daniel Georgens und Hermann Pösche zur Theorie und Praxis der Arbeitserziehung in Deutschland (1850–1870)*. Unv. Dissertation. Berlin (Ost).

Schulz, H. (1899). Goethe und die Sozialpädagogik. *Die deutsche Schule*, 3, 397–411 u. 461–479.

Selbmann, F. (1982). *Jan Daniel Georgens. Leben und Werk*. Univ. Dissertation. Gießen.

Siegel, E. (1982). Selbstdarstellung. In L. J. Pongratz (Hg.), *Pädagogik in Selbstdarstellungen*. Band 4, 240–286. Hamburg.

Sommerfeld, P. (2011). Sozialpädagogische Forschung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit*, 1462–1475. München. https://doi.org/10.2378/ot4a.art146.

Spillmann-Jenny, B. (1980). *Robert Seidel 185ß-1933. Aufstieg aus dem Proletariat*. Zürich.

Stein, L. v. (1880). *Die Frau auf dem socialen Gebiete*. Stuttgart.

Steinacker, G. (1866). Die Freunde Fröbelscher Erziehungsgrundsätze und Herr Joseph Gruber. *Allgemeine deutsche Schulzeitung*, 43(7), 49–52; 43(8), 57–60.

Stichweh, R. (1987). Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Hg.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien*, 210–275. Frankfurt a. M.

Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, 36–48. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_3.

Stichweh, R. (2016). Die Soziologie und die Sozialarbeit. Die Profession der Inklusion in Gesellschaft. In R. Stichweh (Hg.), *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*, 65–70. Bielefeld. https://doi.org/10.14361/9783839422946–004.

Stöger, C. (2010). Pädagogische Selbstinszenierung und Scharlatanerie. Beginn und öffentliche Wahrnehmung der Erziehungsanstalt „Levana" (1856–1858). In S. L. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive*, Stuttgart.

Stöger, C. (2017). *Die Idee der Demokratie von 1848. Studien zu Heinrich Deinhardts frühem Leben und Werk (1821 bis 1851)*. Bad Heilbrunn.

Thiersch, H. (2013). Theorie der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In D. Kreft & I. Mielenz (Hg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit*, 968–974. Weinheim.

Thiersch, H. & Rauschenbach, T. (1984). Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung. In H. Eyferth, H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, 984–1016. Neuwied, Darmstadt.

Thole, W. (Hg.) (2002). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9.

Thole, W. (Hg.) (2005). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90338-5.
Thole, W. (Hg.) (2010). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92061-0.
Thole, W. (Hg.) (2012). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4.
Thole, W. (2012a). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In W. Thole (Hg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, 19–70. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_1.
Treml, A. K. (1982). *Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie*. Weinheim, Basel.
Treml, A. K. (1997). *Klassiker. Die Evolution einflußreicher Semantik*. Band 1. St. Augustin.
Treptow, R. & Ziegler, H. (2018). Vorwort zur 6. Auflage. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 5–6. München.
Trüper, J. (1901). *Friedrich Wilhelm Dörpfelds Sociale Erziehung in Theorie und Praxis*. Gütersloh.
Tuggener, H. (1971). *Social Work. Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Weinheim, Berlin, Basel.
Volksschule (1868). Die evangelische Volksschule. *Praktisch-theoretisch pädagogische Zeitschrift für das evangelische Volksschulwesen*, 12.
Wasmuth, H. (2010). *Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen – Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland bis 1945*. Dissertation. Tübingen.
Weber, A. (1878). *Die Geschichte der Volksschulpädagogik und der Kleinkindererziehung, mit besonderer Berücksichtigung der Letzteren. Ein Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauche in Seminarien*. Eisenach.
Weniger, E. (1930). Sozialpädagogik. In L. Clostermann, T. Heller & P. Stephani (Hg.), *Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge*, 749–752. Berlin.
Willich, L. (1932). Das junge Mädchen in der sozialen Arbeit. *Süddeutsche Monatshefte*, 29(4).
Willich, L. (1915). Die soziale Arbeit der Frauenvereine im Jahre 1913/14. *Blätter für soziale Arbeit*, 7(2), 9–12.
Willmann, O. (1899). Über Sozialpädagogik. *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 31, 303–321.
Winkler, M. (2004). Sozialpädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, 903–928. Weinheim, Basel.
Ziegler, T. (1897). Soziale Pädagogik. *Die deutsche Schule*, 1, 8–10.
Zimmerli, W. C. (1992). Lob des ungenauen Denkens. Der lange Abschied von der Vernunft. In W. D. Rehfus (Hg.), *Der Taumel der Moderne*, 13–28. Langenfeld.

Qualifikationen in der betrieblichen Sozialberatung – Geschichte, Forschungsbefunde und Perspektiven

Hoang Long Nguyen & Sandra Bohlinger

Zusammenfassung

Über die Qualifikationsstruktur in der betrieblichen Sozialberatung ist bislang in Forschung und Praxis nicht viel bekannt. Der Beitrag zielt darauf, die Qualifikationsgeschichte in der betrieblichen Sozialen Arbeit mithilfe von (zeitgeschichtlichen) Dokumenten und Forschungsbefunden literaturgestützt zu skizzieren. Es wird herausgearbeitet, wie sich Qualifizierungswege und Qualifikationen im Laufe der Zeit gewandelt haben.

1 Einleitung

Die betriebliche Sozialberatung (BSB)[1] ist ein Thema, das bisher in der Bildungsforschung im Allgemeinen und erst recht in der Berufsbildungsforschung wenig Beachtung fand – vermutlich, weil sie primär der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik zugeordnet ist (vgl. Thole 2012, S. 28). Das gilt, obgleich sie auch dort eher marginal behandelt wird (vgl. Nguyen & Bohlinger 2019, S. 442). Dabei handelt es sich bei ihr um ein berufliches Tätigkeitsfeld, das jenseits der Verortung in der Sozialen Arbeit[2] auch Schnittstellen zur u. a. Berufs-, Erwachsenen- und Weiterbildung aufweist und daher durchaus als Gegenstand der (Berufs-)Bildungsforschung erachtet werden kann (vgl. Erath & Balkow 2016, S. 42).

Neben Forschungsdefiziten zu vor allem drei Themenfeldern innerhalb der BSB, i. e. (1) Formen und Häufigkeit der BSB, (2) Gründe für ihre Einrichtung bzw. ihren Fortbestand sowie (3) Kosten-Nutzen-Analysen (vgl. Baumgartner & Sommerfeld 2016, S. 22) sind auch die Qualifikationen des Personals ein kaum untersuchtes Feld. So gibt es bis dato nur wenige Arbeiten, die ihren empirischen Fokus dezidiert auf die Frage nach Qualifikationen betrieblicher Sozialberatender richten (vgl. Nguyen & Bohlinger 2020; 2019), gleichwohl das Thema in einer Vielzahl von Studien mal mehr und mal weniger präsent ist (vgl. Baumgartner 2022; Baumgartner & Sommerfeld 2016; Lau-Villinger 1994; Stoll 2013).

1 Betriebliche Sozialberatung, betriebliche Sozialarbeit und betriebliche Soziale Arbeit werden synonym verwendet.
2 Im Weiteren als Einheit von Sozialarbeit und Sozialpädagogik verstanden (vgl. Thole 2012, S. 20).

Deshalb wird im vorliegenden Beitrag die Frage untersucht, welche Qualifikationen das Personal in der BSB hat. Qualifikationen werden dabei verstanden als „die Gesamtheit der an ein bestimmtes Individuum gebundenen und auf sein Arbeitshandeln bezogenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten [...], die es dem einzelnen ermöglichen, innerhalb eines gegebenen gesellschaftlichen Arbeitsprozesses eine bestimmte Funktion zu erfüllen“ (Baethge 1975, S. 308); sie sind zugleich „alle persönlichen Voraussetzungen für bestimmte Verhaltens- und Handlungsweisen, soweit diese Voraussetzungen sich aufgrund von Erfahrungen verhältnismäßig dauerhaft ausprägen“ (Lempert & Franzke 1976, S. 17). Im Vordergrund des Beitrags steht dabei die *Qualifikationsgeschichte*. Diese gehört nicht nur zu den Forschungsdesiderata der betrieblichen Sozialen Arbeit, sondern gibt auch Aufschluss darüber, wie ihre Verberuflichung (und Professionalisierung) voranschreitet. Das erscheint umso relevanter, da die BSB eben kein klares Berufsbild mit einheitlichen und spezifischen Zugangsvoraussetzungen darstellt, sondern ein fragmentiertes Feld mit vielfältigen Einsatzmöglichkeiten in der Praxis ist (Unternehmen, Hochschulen, Öffentliche Verwaltung etc.).

Vor diesem Hintergrund wird unter Berücksichtigung von (zeitgeschichtlichen) Dokumenten und Forschungsbefunden die Qualifikationsgeschichte in der betrieblichen Sozialen Arbeit überblicksartig skizziert. Insbesondere wird herausgearbeitet, wie sich Qualifizierungswege und Qualifikationen im Laufe der Zeit gewandelt haben (Abschnitt 2). Darauf aufbauend wird ein Resümee formuliert, und es werden Perspektiven für Forschung und Praxis dargelegt (Abschnitt 3).

2 Qualifikationen in der betrieblichen Sozialen Arbeit

Die BSB blickt in Deutschland auf eine Geschichte zurück, in deren Verlauf sich nicht nur ihre Bezeichnungen, Zuständigkeiten und Aufgaben mehrfach verändert haben, sondern auch damit einhergehend die Qualifikationen ihres Personals. Wir begrenzen die Aufarbeitung der Geschichte der BSB in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg auf Westdeutschland, sind uns aber bewusst, dass für die DDR eine eigene Aufarbeitung vonnöten wäre – und zwar gleichwohl es in der DDR keine der westdeutschen vergleichbare BSB gegeben hat:

> „In der DDR hat es eine Werksfürsorge im hier verstandenen Sinn nicht gegeben, stattdessen waren zahlreiche soziale und kulturelle Funktionen, die bei uns die Soziale Arbeit übernommen hat, an den Betrieb gebunden. Vor allem seit 1976 wurde unter der Formel 'Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik' das Soziale auf den Betrieb konzentriert, Arbeit wurde mit Fürsorge und Kultur verkoppelt. Der Betrieb 'kümmere sich' um die Unterbringung der Kinder, um Gesundheitsversorgung, um Feriengestaltung, um die Rehabilitation Straffälliger in der Arbeitsbrigade etc.“ (Oelschlägel 1994, S. 25)

Ohne daher die BSB-Geschichte an dieser Stelle vollumfänglich nachzeichnen zu wollen (vgl. Baumgartner & Sommerfeld 2016, S. 5–13; Gehlenborg 2001, S. 18–21; Stoll

2013, S. 26–37), liegt der Fokus vielmehr auf der Frage, wie die in dem Feld arbeitenden Personen im Laufe der Zeit für die Tätigkeit ausgebildet wurden und welche Qualifikationen sie innehatten bzw. heutzutage innehaben.

Fabrikpflege vor und im Ersten Weltkrieg

Die Wurzeln der betrieblichen Sozialen Arbeit in Deutschland sind nicht eindeutig bestimmbar. So hält von Caemmerer (1919, S. 214) fest, dass die erste Fabrikpflegerin im Jahr 1900 im Kabelwerk Oberspree der Allg. Elektrizitäts-Gesellschaft angestellt wurde, bevor in den nächsten Jahren weitere Unternehmen diesem Beispiel folgten. Hingegen bringt Wunderlich (1926, S. 1) die Anfänge des Feldes mit Gummersbach in Verbindung, wo 1900 der evangelische Diakonieverein ein Heim für Arbeiterinnen einer Spinnerei gründete. Das Heim wurde von Diakonieschwestern geleitet, für die die Erziehung der Arbeiterinnen vordergründig war.

Die Fabrikpflegerinnen wurden zunächst aus den Reihen der Krankenpflegerinnen rekrutiert, woraus sich auch die Bezeichnung „Fabrikpflegerin" ableitet. In dieser Anfangszeit wurden unterschiedliche Ausbildungsangebote auf den Weg gebracht, wie von Caemmerer (1919) dokumentiert:

> „Die Josephsschwestern, ein katholischer Orden, haben 1904 im Josephsstift in Trier Fabrikschwestern ausgebildet, die in der rheinischen Textilindustrie angestellt wurden. Der evangelische Diakonieverein bildet seine Schwestern seit 1905 im Diakonieseminar in Gummersbach im Rheinland zu Fabrikpflegerinnen aus. Die Zöglinge der Gummersbacher Fürsorge-Erziehungsanstalt arbeiten in der Spinnerei von Krawinkel und Schnabel, so daß dort die praktische Einführung der Schwestern in die Fabrikpflege erfolgen kann. Das Gummersbacher Diakonieseminar hat in die theoretische Ausbildung neben den sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Fächern auch Spinnereitechnik und Buchführung aufgenommen." (von Caemmerer 1919, S. 216 f.)

Hingegen beinhaltete der Lehrgang für „gebildete Frauen" der Schwestern vom heiligen Joseph in Trier einen vierwöchigen theoretischen Kurs und eine einjährige Lehrzeit in Fabriken. Die Einführung in die „Technik der Fabrikation" sollte die Fabrikpflegerinnen dazu befähigen, auch als Werkmeisterinnen zu fungieren, um Arbeiterinnen sowohl zu beaufsichtigen und „sittlich zu beeinflussen" als auch anzuleiten. Diese Doppelfunktion erwies sich jedoch als schwer umsetzbar und hinderlich für die Vertrauensbildung zu Hilfesuchenden. Schätzungen zufolge sollen bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs etwa 20 Fabrikpflegerinnen aktiv gewesen sein. Ihre Aufgaben umfassten die Beaufsichtigung von Aufenthaltsräumen, Organisation geselliger Zusammenkünfte, Durchführung von Kursen, Krankenbesuchen und Sprechstunden zur Beratung bei persönlichen Problemen (vgl. Wunderlich 1926, S. 1 ff.).

Erste Ansätze einer formalen Qualifizierung sind im Ersten Weltkrieg zu finden. Infolge staatlicher Vorgaben wurden alle militärischen Einrichtungen, in denen Arbeiterinnen tätig waren, dazu veranlasst, Fabrikpflegerinnen einzustellen:

> „Der Sommer 1917 brachte dann eine Verfügung des preußischen Waffen- und Munitionsbeschaffungsamts, daß in allen militärischen Instituten und Depots, in denen Arbei-

> terinnen beschäftigt werden, je eine Fabrikpflegerin, bei Dienststellen mit sehr vielen Arbeiterinnen mehrere Fabrikpflegerinnen einzustellen sind. Dieser preußischen Verfügung folgte sehr bald ein ähnlicher bayr. Kriegsministerialerlaß. Beide Verfügungen bestimmen, daß die Einstellung von Fabrikpflegerinnen unter Mitwirkung der Frauenreferate der Kriegsamtsstellen erfolgen soll." (von Caemmerer 1919, S. 214 f.)

Um den Personalbedarf zu decken, richteten die Kriegsamtsstellen sogenannte Notkurse ein. Voraussetzung für die Teilnahme hieran waren die Vollendung des 25. Lebensjahres sowie der Nachweis einer Berufsausbildung (zur Krankenpflegerin, Gewerbeschullehrerin, kaufmännischen Angestellten etc.) oder anderweitiger Erfahrung in sozialer Arbeit (vgl. ebd., S. 217). Die Qualifizierung gestaltete sich folgendermaßen:

> „In 4 wöchentlichen Kursen wurden die Fabrikpflegerinnen auf ihren neuen Beruf vorbereitet, durch Vorlesungen über Arbeiterinnenschutz, Kinderschutz, Gewerbehygiene, Sozialversicherung, Arbeiterfrage, Arbeitsvermittlung, Armenpflege, Kriegsfürsorge, Wohlfahrtspflege, Wohnungsfürsorge und Ernährungswesen. Den besonderen Aufgaben in der Kinderfürsorge wurde Rechnung getragen durch Vorträge über die Rechtsstellung des Kindes, Säuglingsfürsorge, Kleinkindfürsorge und Jugendpflege." (ebd.)

Zwischen Mai und Dezember 1917 sollen etwa 27 Kurse an verschiedenen Kriegsamtsstellen stattgefunden haben, u. a. in Dresden, Leipzig und Karlsruhe (vgl. ebd.). Zur Fortbildung wurden regelmäßig Zusammenkünfte in den Kriegsamtsstellen organisiert (vgl. Wunderlich 1926, S. 6). Der Bedarf an Fabrikpflegerinnen in dieser Zeit entwickelte sich dabei so rasch, dass der „plötzlich hochschnellende Bedarf an verantwortungsvolle[n] Posten nur noch mit weiterer Unterstützung durch Helferinnen" gedeckt werden konnte, die „die Fabrikpflegerin [entlastete], [...] von ihr ausgebildet werden und [...] häufig nach einiger Zeit selbstständig Fabrikpflege übernehmen" (Wunderlich 1926, S. 5) konnte.

Von Caemmerer (1919, S. 223) resümiert, dass der „Fabrikpflegeberuf" im Ersten Weltkrieg eine Hochkonjunktur erlebt hat. Als Erfolg verbucht sie, dass Fabrikpflegerinnen dazu beitragen konnten, Fortschritte auf dem Gebiet der Kinderfürsorge anzuregen (z. B. durch Einrichtung von Stillstuben, Krippen und Kinderhorten durch Firmen für die Kinder der Arbeiterinnen). Gleichwohl wird kritisch eingeräumt,

> „daß die Kriegsnotausbildung natürlich nicht genügt, als Vorbereitung auf einen so schwierigen sozialen Beruf und daß die Wahl der Persönlichkeiten nicht immer die richtige sein konnte". (ebd.)

Infrage wird gestellt, inwiefern es der Fabrikpflege gelingt, auch nach dem Ende des Kriegs erhalten zu bleiben.

Werksfürsorge in der Weimarer Republik

Nach Kriegsende verzeichnete die Anzahl der Fabrikpflegerinnen einen Rückgang. Eine Ursache hierfür sieht Wunderlich (1926, S. 16) darin, dass die im Jahr 1917 aufkommende Nachfrage nicht durch ein adäquates Angebot an ausgebildeten Frauen gedeckt werden konnte. Folglich wurden auch Personen eingestellt, die nicht über die

nötige Eignung verfügten und sich in der Praxis nicht bewährten. Die Unzufriedenheit der Arbeitgeber mit den Leistungen jener Personen führte dazu, dass das Problem oft nicht in der fehlenden Eignung, sondern in der Fabrikpflege per se gesehen wurde. Für jene, die in der Weimarer Republik weiterhin beschäftigt wurden, schlägt Wunderlich (vgl. ebd., S. 17) eine Unterscheidung nach vier „Typen" vor (Betriebswohlfahrtspflegerin, Familienfürsorgerin, Jugendpflegerin und Arbeiterfürsorgerin); gleichzeitig bleibt der Begriff „Fabrikpflege" erhalten, und Schmidt-Kehl konstatiert:

> „Bei den älteren Fabrikpflegerinnen überwiegt noch die rein krankenpflegerische Ausbildung, die Jüngeren haben fast durchweg soziale Frauenschulen besucht, die heute ohne Zweifel die beste Vorbereitung für die sozialen Frauenberufe vermitteln, denn auf ihnen wird der Zusammenhang von Gesundheitselend mit wirtschaftlichem und erzieherischem Elend gründlich durchgearbeitet und ein Verständnis für die gesetzlichen und verwaltungstechnischen Grundlagen angebahnt." (Schmidt-Kehl 1926, S. 26)

Blandow (1993, S. 315) zufolge wurde das Personal der „Werksfürsorge", wie sie in der Phase auch genannt wurde (vgl. Reinicke 1988, S. 207), zwar von den sozialen Ausbildungsstätten für Frauen in den Lehrplan integriert, doch in der Praxis blieb ihr nur ein „Nischenplätzchen".

Die Entwicklungen in dem Zeitraum erscheinen also widersprüchlich, zumal zur gleichen Zeit (1925) der „Internationale Kongreß für industrielle Wohlfahrtspflege" in Vlissingen durchgeführt wurde, der erste Professionalisierungsbestrebungen durch die Gründung einer „Internationalen Vereinigung zum Studium und zur Förderung befriedigender menschlicher Beziehungen und gesunder Arbeitsbedingungen in der Industrie" zum Ziel hatte (vgl. Reinicke 1988, S. 205).

Soziale Betriebsarbeit im Nationalsozialismus

Im Jahr 1935 hat die Deutsche Arbeitsfront (DAF) die Bezeichnung „soziale Betriebsarbeit" eingeführt. Im Nationalsozialismus stieg die Zahl der Beschäftigten in der sozialen Betriebsarbeit auf bis zu 3.000 Personen (vgl. Blandow 1993, S. 316). Die Zeitschrift „Die Frau" listet die Aufgaben sozialer Betriebsarbeiterinnen wie folgt: arbeitspädagogische und betriebspolitische Aufgaben, Überwachung hygienischer und sozialer Einrichtungen, pädagogische und gesundheitspflegerische Aufgaben sowie wirtschaftliche Hilfen (vgl. Aufgaben der Sozialen Betriebsarbeiterin 1941, S. 152). Auffällig ist dabei der äußerst invasive Charakter der sozialen Betriebsarbeit, der wie folgt subsumiert werden kann:

> „The objective now was to help everyone adapt to the national socialist principles by means of indoctrination, which included infiltrating family and educational principles with national socialist beliefs. Counseling was substituted by disciplinary and controlling functions in connection with education, work and health policies, as well as economic matters." (Gehlenborg 2001, S. 19)

Zur Deckung des Personalbedarfs schlossen die Reichswirtschaftskammer, die Reichsgruppe Industrie und das Frauenamt der DAF ein Abkommen, durch das die Ausbil-

dung in der sozialen Betriebsarbeit sowie die Überwachung der politischen Ausrichtung durch das Frauenamt geregelt wurden. Darauffolgend gab es seine „Richtlinien für die Vorbildung der Sozialarbeiterin im Betriebe" bekannt, worin Laufbahnen mit jeweiligen Anforderungen für zwei Zielgruppen differenziert wurden:

1. *Vertrauensfrauen*: fünfjährige Fabrikarbeit als Arbeiterin, Besuch eines Samariterkurses, ggf. Bewährung als Vertrauensfrau des Frauenamts, einheitliche weltanschauliche und arbeitspädagogische Arbeitsausrichtung, freiwilliger Arbeitsdienst (6 Wochen), Praktikum im Krankenhaus (6 Wochen), Praktikum in der NSV (6 Wochen), Schulungslager des Frauenamts (14 Tage), Praktikum in der sozialen Betriebsarbeit (14 Tage);
2. *Staatlich geprüfte Volkspflegerinnen, Jugendleiterinnen oder Gewerbelehrerinnen*: einheitliche weltanschauliche und arbeitspädagogische Ausrichtung (5 bis 6 Wochen), Arbeitsdienst (4 bis 6 Wochen), praktische Fabrikarbeit (12 Wochen), Schulungslager des Frauenamts (14 Tage), Praktikum in der sozialen Betriebsarbeit (einige Wochen) (vgl. Reichsverband der Ortskrankenkassen e.V., Berlin 1936, S. 286).

Die Frauen sollten zwischen 25 und 35 Jahre alt sein, und die Entscheidung über eine Zulassung erfolgte im Anschluss an das Schulungslager. Die Wahl der einzustellenden Personen oblag zwar den jeweiligen Betriebsführungen, doch das Frauenamt unterbreitete Vorschläge für die Einstellung (vgl. ebd.), wodurch es seinen politischen Einfluss auf die inhaltliche Ausrichtung der sozialen Betriebsarbeit geltend machen konnte (vgl. Reinicke 1988, S. 208 f.).

Betriebsfürsorge in der Nachkriegszeit

In der Nachkriegszeit war die Betriebsfürsorge mit dem negativen Ansehen ihrer Vorgängerin konfrontiert und ihre Rahmenbedingungen veränderten sich durch die Herausbildung des sozialen Rechtsstaates, die Verbesserung der Stellung von Arbeitnehmervertretungen und erweiterte Absicherungen gegen Risiken des Arbeitslebens (vgl. Blandow 1993, S. 316 f.; Engler 1996, S. 122). Erneut war ihre Position infrage gestellt, denn Unternehmen verwiesen zunehmend auf kommunale und verbandliche Träger der Wohlfahrtspflege; Betriebsräte verwiesen bei Problemen und Konflikten auf ihre Kompetenz und Gewerkschaften räumten dem Sozialen in den Betrieben kaum Priorität ein (vgl. Blandow 1993, S. 317). Nichtsdestotrotz boten einige Großbetriebe weiterhin eine Betriebsfürsorge an (vgl. Reinicke 1988, S. 210). Ein wesentlicher Schwerpunkt der betriebsfürsorgerischen Arbeit in der Wiederaufbauphase bestand laut Gehlenborg (2001, S. 20) zunächst darin, Mitarbeitende zu unterstützen, materielle Not, Behausungsprobleme und familiäre Sorgen, die mit dem Krieg zusammenhingen, zu bearbeiten.[3] Als ein Meilenstein für die weitere Entwicklung des Feldes gilt der Einzug der Methoden Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit (vgl. ebd.), wozu Riedrich (1983) folgende Erinnerung dokumentiert:

3 Im Beitrag von Oelschlägel (1994, S. 26 f.) sind Ausschnitte eines Interviews mit einer Fürsorgerin dargelegt, die im Rahmen eines Oral-History-Projekts von ihrer Arbeit in der Werksfürsorge im Kohlebergbau in der Nachkriegszeit erzählt.

> „Aus den USA und England kamen die neuen Methoden – Casework, Groupwork, Community Organisation – und wir versuchten, damit umzugehen, was nicht einfach war, weil wir von ausländischen Entwicklungen bis dahin abgeschnitten waren, es gab unter den Kollegen sowohl Begeisterung wie auch Ablehnung: ‚Das haben wir schon immer getan!'" (Riedrich 1983, S. 285 f.)

Die Ausbildung des Personals erfolgte an Wohlfahrtsschulen und beinhaltete sowohl theoretische Grundlagen als auch Praxisvorbereitungen (vgl. Reinicke 1988, S. 210).

In einem Beitrag von Bonin (1962, S. 255) sind Hinweise zur Sozialberatung in der Eisen- und Stahlindustrie zu finden. So wurden 1956 durch ein Gremium des Fachausschusses „Betriebliche Sozialarbeit" der Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie Richtlinien für die betriebliche Betreuungsarbeit entwickelt und 1957 fertiggestellt. Diese rückten die Beratungsarbeit sowie die Förderung zur Selbsthilfe in den Mittelpunkt, während „wesensfremde" Betreuungsmaßnahmen wie Werkskindergärten, Flick- und Nähstuben oder Werksbüchereien ausgeklammert wurden. Der Fachausschuss organisierte regelmäßige Weiterbildungsangebote für die Fachkräfte, gleichwohl wurde gefordert, dass die Ausbildungsstätten betriebliche Sozialmaßnahmen stärker in ihren Curricula berücksichtigen sollten (vgl. Bonin 1962, S. 257).

In dieser Phase wurde die Betriebsfürsorge zunehmend auf internationaler Ebene beachtet. In den Archiven der Internationalen Föderation der Sozialarbeiter (IFSW) befindet sich ein Report aus dem Jahre 1959, in dem Ergebnisse zweier Studiengruppen dokumentiert sind, die sich mit Funktionen und Arbeitsmethoden der „personnel social workers" in Europa befasst haben (vgl. IFSW 1959, S. 1). Im Anhang des Berichts sind Vorschläge zur Qualifizierung des Personals festgehalten: Neben einem „basic training for social work" werden „additional trainings" als relevant eingeschätzt, um Kenntnisse und Fertigkeiten zu erlernen, die im ökonomischen und industriellen Kontext benötigt werden:

> „For good personnel social work, the personnel social worker must have a knowledge and perception of general economic and industrial problems, and in the functions and principles of personnel social work. He must be able to analyse problems in or related to the work situation, and to deal with those problems (e. g. adaption to work and work situation, relations between an employee, his superiors, fellow-workers or subordinates, conflicts between work and family-life, etc.)." (ebd., Appendix I)

Wohlwissend um die Heterogenität der „basic trainings", die mit den jeweiligen Bildungssystemen der verschiedenen Länder zusammenhingen, wurde mit den „additional trainings" darauf gezielt, mehr Homogenität in den Qualifikationsstrukturen herbeizuführen (vgl. ebd.).

Betriebssozialarbeit von 1960 bis 1980

Infolge der Human-Relations-Bewegung, eines komplexeren Verhältnisses zwischen Mensch und Maschine sowie Prozessen der Arbeitsintensivierung erfuhr die Betriebssozialarbeit in den 1970er-Jahren allmählich wieder einen Aufschwung. Im Zentrum ihrer Arbeit standen nun „Störfälle" in Form von Alkoholproblemen und psychosozia-

len Konflikten, sofern sie sich negativ auf Leistung, Motivation und Arbeitsklima auswirkten (vgl. Blandow 1993, S. 317). Engler (1996) sieht in dem Auftrag zur betrieblichen Suchthilfe seitens der Arbeitgeber und Gewerkschaften eine „Initialzündung", die einen wichtigen Entwicklungsprozess des Feldes in Gang brachte:

> „Die Auftragslage war eindeutig: Eindämmung des Alkoholmissbrauchs im Betrieb. Das ethische Anliegen war überzeugend und stimmig: Hilfen für suchtkranke Menschen, Erhalt von Arbeitsplatz und Existenzgrundlage für die betroffenen Menschen. Die Identität war die des professionellen Beraters, der die Methoden der Suchtkrankenhilfe anwendet." (Engler 1996, S. 122 f.)

In einer Studie in einer Isoliermittel- und einer Waschmittelfirma zwischen 1975 und 1976 wurde herausgearbeitet, dass der Schwerpunkt in der Bearbeitung von Problemen gesundheitlicher, finanzieller und rechtlicher Art liegt (vgl. Baur 1979, S. 255). Konkret erfolgte die Unterstützung in Form von Gesprächen zur Information über Rechtsansprüche und Hilfsmöglichkeiten, dem Verfassen von Anträgen und Bittschreiben, der Beantragung von Rehabilitationskuren und der Durchführung von Krankenbesuchen (vgl. ebd., S. 259).

Die Ausbildung der Fachkräfte für die betriebliche Sozialarbeit veränderte sich infolge der Umwandlung der Wohlfahrtsschulen in Höhere Fachschulen für Sozialarbeit. Am Beispiel von Nordrhein-Westfalen skizziert Scharpenberg (1962, S. 449 f.) die Ausbildung von Sozialarbeitenden an den Höheren Fachschulen für Sozialarbeit (dreijährige Ausbildung in Höheren Fachschulen für Sozialarbeit inkl. pflegerische und sozialpädagogische Praktika, staatliche Abschlussprüfung und einjähriges Berufspraktikum). Sie zeigt auf, wie insbesondere Praktika und Vertiefungsgebiete den Schüler:innen die Möglichkeit gaben, sich mit Sozialarbeit im Betrieb auseinanderzusetzen. Exemplarisch berichtet sie von einem Arbeitskreis mit dem Titel „Hilfen in Beruf und Betrieb", in dem mehrere Vertiefungsgebiete zusammengefasst wurden (vgl. ebd., S. 452 f.).

Eine Befragung von Industrie- und Handelsbetrieben eines BRD-Bundeslandes im Jahr 1965 verweist indes auf die heterogene Zusammensetzung der in der Praxis Tätigen. Von 181 Betrieben, die antworteten, waren in 28 Betrieben Werksschwestern im Gesundheitsdienst beschäftigt. In 18 Betrieben arbeiteten staatlich anerkannte Sozialarbeitende und in 12 Betrieben waren Werksfürsorgerinnen mit anderer Vorbildung angestellt (5 Krankenschwestern, 2 Jugendleiterinnen, 2 Sekretärinnen, 1 Medizinisch-Technische Assistentin, 2 ohne besondere Vorbildung) (vgl. Girmes 1970, S. 54 f.). Darüber hinaus wurde 1968 eine Befragung von 24 Höheren Fachschulen für Sozialarbeit durchgeführt, die im Kontrast zu den oberen Ausführungen Scharpenbergs (1962) belegt, dass eine Vorbereitung auf die Besonderheiten dieses speziellen Tätigkeitsfeldes nur geringfügig erfolgte (vgl. Girmes 1970, S. 163 ff.).

Die Qualifizierung des Personals der betrieblichen Sozialarbeit wurde auf internationaler Ebene weiter diskutiert. Im Report zum „European Seminar on Personnel

Social Work", das im September 1960 in Brüssel stattfand[4], wird hierzu Folgendes festgehalten:

> „It was generally agreed that personnel social workers need a basic social work training, as well as specialized or supplementary training, before they enter the field. Personnel social work is founded on the same basic principles, knowledge and methods as other forms of social work." (Schröder 1961, S. 16)

Während in dem Report nicht näher auf das „basic social work training" eingegangen wird, werden ausführliche Überlegungen dargelegt, welche Inhalte die „supplementary trainings" umfassen sollten, die über klassische sozialarbeiterische Themen hinausgehen:

> „Beginning with the function of personnel social work, everything connected with it should be studied. The personnel social worker must get an understanding of industrial organizations and his own place in them. Industrial economics, industrial psychology and sociology also seem to be appropriate subjects. All this should be taught with the background of men at work in mind and with regard to the impact of the work environment as a whole on human behaviour. Industrial relations and labour legislations are consequently concerned. [...] It is also necessary for personnel social workers to learn about personnel policy and personnel management, and the fields of responsibility of the health and other services within an enterprise." (ebd., S. 17)

Darüber hinaus wird empfohlen, dass in den Weiterbildungsangeboten auch Methoden der Sozialen Arbeit, Praxiselemente und Supervision berücksichtigt werden sollten (vgl. ebd.).

Betriebliche Sozialberatung seit 1980

Seit 1980 sind verstärkt Professionalisierungsbestrebungen sichtbar (vgl. Schaarschuch 1994, S. 17). Sie zeigen sich am deutlichsten anhand der Gründung des Bundesfachverbands Betriebliche Sozialarbeit e.V. (bbs) im Jahr 1994 und der Verabschiedung der „Rahmenkonzeption für das Arbeitsfeld betriebliche Sozialarbeit" (vgl. Gehlenborg 1994, S. 21). Mittels eines Prozesses der Professionalisierung sollte es der betrieblichen Sozialarbeit gelingen, „sich zu einer Dienstleistungseinrichtung im Betrieb zu entwickeln, die das traditionelle Aufgabenspektrum einer kurativen Sozialarbeit hinter sich läßt" (Schaarschuch 1994, S. 17). Durch die Erweiterung ihres Aufgabenkreises um erwachsenenbildnerische Tätigkeiten wie die Durchführung von Schulungen insbesondere für Führungskräfte sowie die Ausdehnung ihres Themenspektrums jenseits der Suchthilfe um psychische Beeinträchtigungen, psychosomatische Störungen, Familienprobleme, Schulden und berufliche Wiedereingliederung konnte sie sich nach Einschätzung Englers (1996, S. 122 f.) bis Ende der 1980er-Jahre zunehmend zu einer innerbetrieblichen psychosozialen Beratungs- und Behandlungsstelle entwickeln.

4 Die einführende Beschreibung des Berichts verrät, dass der oben referierte „Report on the International Studygroups on the Function and Working Methods of the Personnel Social Worker" aus 1959 eine Grundlage für dieses Seminar darstellte.

Die Ausbildung des Personals veränderte sich erneut durch die Umwandlung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen (vgl. Reinicke 1988, S. 211).[5] In seiner neu verabschiedeten Rahmenkonzeption fordert der Bundesfachverband eine berufliche Qualifikation, die den Anforderungen des Arbeitsfeldes entspricht:

> „Neben Diplom-Sozialarbeit/-pädagogik kommen also auch andere Abschlüsse, z. B. aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie etc., in Frage. Damit trägt der bbs einer Realität Rechnung, wonach nach seinen Einschätzungen rund zehn Prozent der in der BSA Tätigen über eine nicht sozialarbeiterische/-pädagogische, human- oder sozialwissenschaftliche Ausbildung verfügen." (Gehlenborg 1994, S. 23)

Wie die Qualifikationsstruktur sich seither entwickelt hat, lässt sich im Weiteren anhand von Forschungsbefunden skizzieren:

Lau-Villinger (1994, S. 133) hat 24 hessische Unternehmen zur Unternehmensstruktur, zum Personal-, Sozial- und Gesundheitswesen sowie Optimierungsbedarf der BSB befragt. Davon geben fünf Auskunft über Qualifikationen ihrer Sozialberatenden. Während 86 % einen kaufmännischen Berufsausbildungs- oder Fachhochschulabschluss in der Betriebswirtschaft haben, verfügen nur 14 % über einen Fachhochschulabschluss in der Sozialpädagogik (vgl. ebd., S. 137). Im Anschluss an die Erhebung wurden bei einem Workshop Aufgaben von BSBs verglichen und diskutiert. Die Konzepte verweisen auf heterogene Qualifikationen, darunter Sozialpädagogik (FH), Pädagogik, Soziologie, Wirtschaftsingenieurwesen, Psychologie sowie Ernährungswissenschaft mit kaufmännischer Berufsausbildung (vgl. ebd., S. 147).

Eine Fragebogenerhebung innerhalb eines Unternehmens aus dem Jahr 1998 ergibt, dass die gesamte Stichprobe neben einem Studium der Sozialpädagogik über Zusatzqualifikationen verfügt: Konkret haben 81,3 % eine Qualifikation in der systemisch-lösungsorientierten Beratung und 31,3 % in Gruppenmoderation. Es folgen darauf u. a. Zusatzqualifikationen in der Gestalttherapie (12,5 %), systemischen Paar- und Familientherapie (12,5 %) sowie Krisenintervention (12,5 %). Die meisten hier identifizierten Qualifikationen wurden dem Bereich „Therapie und Beratung" zugeordnet (vgl. Stoll 2013, S. 204 f.).

In einer quantitativen Studie von 2008 wurden schriftliche Befragungen in der Schweiz und in Deutschland durchgeführt, um die Verbreitung und Ausgestaltung betrieblicher Sozialer Arbeit zu untersuchen (vgl. Baumgartner & Sommerfeld 2016, S. 123). Das Sample beinhaltet 48 deutsche BSBs, in denen insgesamt 187 Fachkräfte tätig sind. Von ihnen verfügt etwa Dreiviertel (74 %) über einen Abschluss in Sozialer Arbeit. In 36 von 48 Sozialberatungen haben *alle* Fachkräfte einen entsprechenden Abschluss (vgl. ebd., S. 145). Unklar ist, welche Abschlüsse die übrigen Fachkräfte haben.

Im Jahr 2018 wurden in einer qualitativen Triangulationsstudie Qualifikations- und Tätigkeitsprofile mittels Analysen von Stellenanzeigen untersucht, laut der in 14

5 Dieser Umwandlungsprozess ging nicht nur in der Sozialen Arbeit per se mit Herausforderungen bzgl. der Studiengestaltung, des Lehrpersonals und der Ansprüche der Profession an die Praxis einher (vgl. Wendt 2012, S. 1040). Für die betriebliche Sozialarbeit im Besonderen wird konstatiert: „Die Umwandlung der Ausbildungsstätten in Fachhochschulen, damit verbunden die Veränderung des Lehrkörpers, ergaben in vielen Fällen ein neues Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Das wichtige und traditionsreiche Arbeitsfeld der Werksfürsorge war den meisten neuen Dozenten überhaupt nicht bekannt" (Reinicke 1988, S. 211).

von 15 Anzeigen ein Studienabschluss in Sozialer Arbeit (Sozialarbeit, Sozialpädagogik) gefordert wird. Außerdem werden mehrheitlich Weiterbildungen in der Beratung verlangt. Auf Basis von problemzentrierten Interviews wird herausgearbeitet, dass von sieben Interviewten sechs ein Studium der Sozialen Arbeit absolviert haben. Alle sieben haben mindestens eine Weiterbildung absolviert; fünf im (systemischen) Coaching und zwei in der Organisationsberatung. Die übrigen Abschlüsse beziehen sich auf systemische Beratung, Case Management, Sucht- und Sozialtherapie, Moderation, Suchtberatung, Konfliktmanagement und Mediation sowie Sozialmanagement (vgl. Nguyen & Bohlinger 2020, S. 299).

Weiteres Licht ins Dunkel bringt eine qualitative Studie, die von 2020 bis 2022 mittels Experteninterviews Qualifikationen für den Zugang zur BSB untersuchte. Die Analyse der Abschlüsse im Sample zeigt, dass nahezu alle Befragten (15 von 16) ein Studium der Sozialen Arbeit (Sozialarbeit und Sozialpädagogik) absolviert und die meisten davon mit einem akademischen Diplomabschluss abgeschlossen haben. Durch eine Analyse der individuellen Bildungswege der Fachkräfte aus dem Sample werden drei „Muster" herausgearbeitet, um Zugänge in die BSB zu skizzieren, nämlich Absolvierung (1) einer Berufsausbildung (z. B. im Gesundheitsbereich); (2) eines Hochschulstudiums; (3) einer Berufsausbildung (in diversen Bereichen wie Soziales, Gastgewerbe, Gestaltung und Handwerk) und eines Studiums der Sozialen Arbeit (vgl. Nguyen 2023, S. 121). Ferner verweisen die Ergebnisse auf eine Spannbreite an Weiterbildungsaktivitäten und -abschlüssen in den Bereichen Therapie, Beratung, Coaching, Konfliktbearbeitung und Gesundheitsmanagement (vgl. ebd., S. 125 f.). Darüber hinaus zeigen die Befunde, dass alle Befragten über mehrjährige Berufserfahrung verfügen. In nahezu allen Fällen lässt sich als Gemeinsamkeit identifizieren, dass die Befragten vor dem ersten Eintritt in eine interne BSB-Stelle über Berufserfahrung in Feldern der Sozialen Arbeit verfügten, schwerpunktmäßig im Bereich der *Gesundheitshilfe*. Erwähnenswert ist, dass Befragte jenseits der Sozialen Arbeit auch Berufserfahrung in Bereichen wie Büromanagement, Personalentwicklung, Gesundheit und Pflege vorweisen (vgl. ebd., S. 131 ff.).

Anhand der referierten Forschungsbeiträge lässt sich an der Stelle folgende Entwicklung ablesen: Während Befunde, wie bspw. jene von Lau-Villinger (1994), auf eine stärker ausgeprägte Heterogenität in den Bildungsabschlüssen verweisen, verleiten die Befunde jüngeren Datums zu der Annahme, dass ein akademischer Studienabschluss in Sozialer Arbeit mittlerweile ein gängiges Zugangskriterium geworden ist, um in das Feld einzutreten (vgl. u. a. Baumgartner & Sommerfeld 2016; Nguyen 2023; Nguyen & Bohlinger 2020). Diese These wird auch dadurch gestützt, dass im Kerncurriculum Soziale Arbeit empfohlen wird, die „Betriebssozialarbeit" als Studieninhalt in Studiengängen Sozialer Arbeit zu berücksichtigen (vgl. DGSA 2016, S. 8). Es bleibt allerdings offen, in welchem Ausmaß diese Empfehlung umgesetzt wird, d. h. inwiefern die BSB in der Ausbildung von angehenden Sozialarbeitenden tatsächlich inhaltlich verankert ist und damit eine Vorbereitung auf eine mögliche Berufstätigkeit in dem Feld gezielt erfolgt.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Der Beitrag zielte darauf, die Geschichte der betrieblichen Sozialen Arbeit in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Frage nach den Qualifikationen des Personals in dem Feld kursorisch zu skizzieren. Als Grundlage für dieses Vorhaben wurden Berichte und Forschungsarbeiten herangezogen. Von vornherein war klar, dass hiermit keineswegs der Anspruch erhoben werden kann, die historischen Entwicklungslinien lückenlos nachzuzeichnen. Demzufolge beschränkt sich die Zielstellung des Beitrags darauf, lediglich Einblicke herauszuarbeiten, wie das Personal des Feldes im Laufe der Zeit ausgebildet wurde.

Versucht man, die Qualifikationsgeschichte zusammenfassend zu systematisieren, kann sie in mehrere Phasen[6] eingeteilt werden. Diese werden dahingehend unterschieden, wo und wie das entsprechende Personal qualifiziert wurde und welche Tätigkeiten es in der Praxis exemplarisch wahrnahm (Tab. 1).

Tabelle 1: Qualifikationsgeschichte im Überblick (Quelle: Autoren)

Bezeichnung	Phasen (ca.-Angaben)	Qualifizierung (Beispiele)	Tätigkeiten (Beispiele)
Fabrikpflege	1900–1918	Verschiedene Lehrgänge, Kurse der Kriegsamtsstellen	Aufsicht, sittliche Beeinflussung, Wohlfahrtspflege, Organisation geselliger Zusammenkünfte, Krankenbesuche
Werksfürsorge	1918–1933	Soziale Frauenschulen, Wohlfahrtsschulen	Aufsicht, Familienfürsorge, Hausbesuche, Sprechstunden
Soziale Betriebsarbeit	1933–1945	Ausbildungsgänge des Frauenamts der DAF	Arbeitspädagogische, betriebspolitische und gesundheitspflegerische Aufgaben, Überwachung hygienischer und sozialer Einrichtungen
Betriebsfürsorge	1945–1960	Wohlfahrtsschulen, Höhere Fachschulen für Sozialarbeit	Bearbeitung von materiellen Notlagen, Behausungsproblemen und familiären Sorgen in der Wiederaufbauphase
Betriebssozialarbeit	1960–1980	Höhere Fachschulen für Sozialarbeit, Fachhochschulen	Beratung, Verfassen von Bittschreiben, Beantragung von Reha-Kursen, Krankenbesuche
Betriebliche Sozialberatung	1980–	Fachhochschulen, Universitäten	Suchthilfe, psychosoziale Beratung, Durchführung von Bildungsangeboten

Vor dem Hintergrund dieses Überblicks werden einige Aspekte der Tätigkeiten und Qualifikationen deutlich:

Erstens lassen sich in dem Feld immer wieder mehr oder minder massive Brüche in seiner Entwicklung finden; dies führt nicht nur zu Veränderungen der Tätigkeiten und Aufgaben, sondern erschwert auch dessen Rekonstruktion – und vermutlich auch

6 Für einen Überblick der historischen Phasen der Ausbildungsgeschichte der Sozialen Arbeit wird auf Kruse (2008, S. 39) verwiesen.

die Professionalisierung – erheblich. Auch lässt sich dadurch (anders als bspw. in der beruflichen Bildung per se) schwerlich von eindeutigen Entwicklungsphasen sprechen. Es bleibt also limitierend zu berücksichtigen,

> „daß dies nur eine grobe Chronologie sein kann und mit dem Hinweis, daß sie an unterschiedlichen Orten mit unterschiedlichen Tempi und mit unterschiedlichen Gewichtungen der einzelnen Aufgabengebiete verläuft. Was an einem Ort Perspektive sein kann, ist andernorts vielleicht aktuelle Gegenwart oder bereits Vergangenheit." (Engler 1996, S. 121)

Zweitens zeigt sich, dass die Qualifikationsgeschichte in der betrieblichen Sozialen Arbeit teils eng mit jener der Sozialen Arbeit per se verwoben ist (vgl. Kruse 2008, S. 39; Wendt 2012, S. 1032–1041). Das ist insofern wenig verwunderlich, weil in den Bildungsstätten der Sozialen Arbeit (teilweise) auch das Personal der betrieblichen Sozialen Arbeit qualifiziert wurde bzw. wird. Jedoch gibt es auch bemerkenswerte Abweichungen, die sich bspw. im Rahmen des Ersten Weltkriegs sowie des Nationalsozialismus zeigen, als spezielle Bildungsgänge zur Ausbildung der Fabrikpflegerinnen bzw. sozialen Betriebsarbeiterinnen eingerichtet wurden, um die Teilnehmenden gezielt auf eine Tätigkeit in dem Feld vorzubereiten. Diese Beobachtung korrespondiert mit einer Schlussfolgerung von Baumgartner und Sommerfeld (2016, S. 13), die konstatieren, dass die betriebliche Soziale Arbeit seit Anbeginn eine fragile Position hat und sich nur in einzelnen Phasen während der Weltkriege bzw. des Nationalsozialismus dem erhöhten Legitimierungsbedarf entziehen konnte, als die Einrichtung entsprechender Stellen staatlich verpflichtet wurde.

Drittens handelt es sich – trotz der seit mittlerweile rund 40-jährigen Professionalisierungsbestrebungen – um kein klar umrissenes Qualifikationsfeld. Die Rekonstruktion von rund 120 Jahren Qualifikationsgeschichte in der BSB verweist auf die Diversität von Qualifizierungswegen, wobei in letzter Zeit ein akademischer Studienabschluss in der Sozialen Arbeit als höchster Bildungsabschluss dominiert und auf ein hohes Qualifikationsniveau deutet. Vor dem Hintergrund der Forschungsbefunde aus jüngerer Vergangenheit (vgl. Baumgartner & Sommerfeld 2016; Lau-Villinger 1994; Nguyen 2023; Nguyen & Bohlinger 2020) kann die These formuliert werden, dass ein Akademisierungsprozess eingesetzt hat, in dessen Verlauf die Vielfalt der Abschlüsse abgenommen und eine Konzentration auf die Soziale Arbeit stattgefunden hat. Da der Stand der Forschung bisher überschaubar ist und auf kleinen Stichproben beruht, sowie angesichts dessen, dass es für die BSB keine ausgereifte Berichterstattung gibt, um kontinuierlich Entwicklungen in den Qualifikationsstrukturen ablesen zu können, wie es z. B. für die Frühe Bildung (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 33–36) der Fall ist, bleibt diese These für weitere Studien zu überprüfen.

Weitere Untersuchungen könnten auch an der oben aufgeworfenen Frage anknüpfen, inwiefern die BSB heutzutage inhaltlich in Curricula von Studiengängen der Sozialen Arbeit verankert ist und inwieweit damit die Empfehlung des Kerncurriculums Soziale Arbeit umgesetzt wird. Und nicht zuletzt wären weitere Untersuchungen nötig, um die BSB näher an das Feld der Berufsbildungsforschung anzuschließen und ihr dort den Platz einzuräumen, der ihr mit Blick auf die ihr inhärente Rolle im be-

trieblichen Kontext und mit Blick auf die Qualifikationen der in dem Feld Tätigen zukommt.

Alles in allem ist die Untersuchung von Qualifikationen in dem Kontext der BSB ein junger Forschungsstrang, obgleich er basal für jedwede Diskussionen um Professionalisierung ist. Folgt man zumindest klassischen Konzepten von Professionalisierung, gelten Qualifikationsniveaus und -inhalte als wichtige Gradmesser für die Entwicklung von Tätigkeitsfeldern zu Berufen und Professionen (vgl. Wilensky 1972, S. 202). Aus praktischer Sicht kann ein solcher Forschungsstrang eine Basis geben, um vor allem in dem fragmentierten BSB-Feld Qualifikationsbestände zu dokumentieren, mit Arbeitsmarktanforderungen zu spiegeln und ggf. Qualifikationsbedarfe zeitig zu erkennen.

Literatur

Aufgaben der Sozialen Betriebsarbeiterin (1941). *Die Frau,* 48(5), 152–153.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021.* Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). https://doi.org/10.36189/wiff32021.

Baethge, M. (1975). Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In H. Roth & D. Friedrich (Hg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten,* Band 50, 256–302. Stuttgart: Klett.

Baumgartner, E. (2022). Themen und Positionierung der Betrieblichen Sozialen Arbeit – empirische Analyse zu Stand und Entwicklungen. In E. Baumgartner (Hg.), *Betriebliche Soziale Arbeit in der Schweiz. Geschichte, aktueller Stand und Herausforderungen*, 58–75. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Baumgartner, E. & Sommerfeld, P. (2016). *Betriebliche Soziale Arbeit. Empirische Analyse und theoretische Verortung.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94256-8.

Baur, R. (1979). Arbeitnehmerprobleme und Werksfürsorge. *Neue Praxis,* 9(3), 252–262.

Blandow, J. (1993). Betriebliche Sozialarbeit – Von der Fabrikpflege auf dem Weg wohin? *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit,* 44(8), 312–319.

Bonin, P. (1962). 5 Jahre Sozialberatung in der Eisen- und Stahlindustrie. *Soziale Arbeit,* 11, 253–257.

DGSA (2016). *Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit.* Verfügbar unter https://www.dgsa.de/ueber-uns/kerncurriculum-soziale-arbeit (Zugriff am: 16.05.2023).

Engler, R. (1996). Über den Profit hinaus. Geschichte, Aufgaben und Perspektiven betrieblicher Sozialarbeit in Deutschland. *Blätter der Wohlfahrtspflege – Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit,* 5, 121–124.

Erath, P. & Balkow, K. (2016). *Einführung in die Soziale Arbeit.* Stuttgart: Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-028728-0.

Gehlenborg, H. (1994). Was gibt es Neues in der betrieblichen Sozialarbeit? Eine Rahmenkonzeption. *Sozialmagazin,* 19(11), 18–23.

Gehlenborg, H. (2001). Occupational Social Work in Germany: A Continuously Developing Field of Practice. In R. P. Maiden (Hg.), *Global Perspectives of Occupational Social Work,* 17–41. Binghamton (NY): Haworth Press.

Girmes, M. (1970). *Die Sozialarbeiterin im Industriebetrieb. Versuch einer soziologischen Positionsanalyse*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

IFSW (1959). *Report on the International Studygroups on the Function and Working Methods of the Personnel Social Worker*. Verfügbar unter https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/ifsw_43649-7.pdf (Zugriff am: 23.05.2023).

Kruse, E. (2008). Das Studium der Sozialen Arbeit. Zwischen Tradition und Innovation. *Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit,* 32(7–8), 39–43. https://doi.org/10.1007/s12054-008-0074-0.

Lau-Villinger, D. (1994). *Betriebliche Sozialberatung als Führungsaufgabe*. Frankfurt a. M.: GAFB.

Lempert, W. & Franzke, G. (1976). *Die Berufserziehung. Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.

Nguyen, H. L. (2023). *Betriebliche Sozialberatung im Kontext von Corporate Social Responsibility. Eine empirische Untersuchung zu Arbeitsaufgaben und Anforderungen in der betrieblichen Sozialberatung in Deutschland*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763973552.

Nguyen, H. L. & Bohlinger, S. (2020). Soziale Arbeit in Betrieben. Ergebnisse einer Studie zu Qualifikationen und Aufgaben in der betrieblichen Sozialarbeit. *Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit,* 44(5), 298–303. https://doi.org/10.1007/s12054-020-00321-3.

Nguyen, H. L. & Bohlinger, S. (2019). Qualifikationsanforderungen und Tätigkeitsprofile in der betrieblichen Sozialarbeit. *Soziale Arbeit,* 68(12), 442–448. https://doi.org/10.5771/0490-1606-2019-12-442.

Oelschlägel, D. (1994). Zur Geschichte der Werksfürsorge. *Sozialmagazin – Die Zeitschrift für soziale Arbeit* 19(11), 24–27.

Reichsverband der Ortskrankenkassen e.V., Berlin (1936). Die soziale Betriebsarbeiterin. *Die Ortskrankenkasse. Zeitschrift des Reichsverbands der Ortskrankenkassen e.V., Berlin,* 23(4), 286.

Reinicke, P. (1988). Die Sozialarbeit im Betrieb. Von der Fabrikpflege zur Betrieblichen Sozialberatung. *Soziale Arbeit,* 37(6–7), 202–213.

Riedrich, L. (1983). Betriebliche Sozialarbeit in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. *Soziale Arbeit,* 32(6), 283–290.

Schaarschuch, A. (1994). Zur Situation sozialer Dienste im Betrieb. *Sozialmagazin – Die Zeitschrift für soziale Arbeit,* 19(11), 14–17.

Scharpenberg, A. (1962). Der Sozialarbeiter im Betrieb und seine Ausbildung durch die Höhere Fachschule für Sozialarbeit. *Soziale Arbeit,* 11(10), 447–454.

Schmidt-Kehl, L. (1926). Die Persönlichkeit der Fabrikpflegerin. *Die deutsche Fabrikpflegerin. Schriften aus dem Gesamtgebiet der Gewerbehygiene*, 15, 25–29. https://doi.org/10.1007/978-3-642-94176-4_3.

Schröder, M. (1961). Summary of Conclusions of the Seminar. In United Nations (Hg.), *European Seminar on Personnel Social Work. Report*, 7–21. Geneva: Eigenverlag.

Stoll, B. (2013). *Betriebliche Sozialarbeit. Aufgaben und Bedeutung, praktische Umsetzung*. Regensburg: Walhalla.

Thole, W. (2012). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In W. Thole (Hg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, 19–70. Wiesbaden: VS https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_1.

von Caemmerer, C. (1919). Die Fabrikpflegerin. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 46(17), 214–224.

Wendt, W. R. (2012). Helfertraining und Akademisierung – Grundlinien der Ausbildungsgeschichte. In W. Thole (Hg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, 1027–1044. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_63.

Wilensky, H. L. (1972). Jeder Beruf eine Profession? In T. Luckmann & W. M. Sprondel (Hg.), *Berufssoziologie*, 198–215. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Wunderlich, F. (1926). *Fabrikpflege. Ein Beitrag zur Betriebspolitik*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-47794-2.

Abschnitt 6: Anstelle eines Nachworts

Eine Institution

Sylvia Hermsdorf-Drobny

Dieter Grottker erzählte mir, als ich an der Fakultät Erziehungswissenschaften anfing zu arbeiten, dass dieses Haus nach dem Zweiten Weltkrieg von Hand wiederaufgebaut wurde. In der Verbindung vom Nord- zum Westflügel hatte eine Bombe eingeschlagen. Das Haus lag in Trümmern. Beim Aufbau gab es keine konkreten Normen, deshalb sei kein Raum wie der andere. Aber es ist ein schönes Gebäude, geplant – erbaut – genutzt für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Dieter Grottker wurde 1953 geboren. Seit 1974 kennt ihn das Gebäude Weberplatz, der er hier sein Studium aufnahm. Als 1993 die Fakultät Erziehungswissenschaften gegründet wurde, gehört er schon zum festen Personal.

Dieter Grottker bekommt als wissenschaftlicher Mitarbeiter die Prüfungsberechtigung für Hochschulprüfungen im Fachgebiet „Systematische und historische Berufspädagogik einschließlich beruflicher Bildung und Sozialisation“ und übernimmt zeitweise die Vertretung der C4-Professur für Systematische und Historische Berufspädagogik. Er hat viele Fragen, will denken, will Studierende bei eben diesem Anspruch begleiten. Und begleitet uns dabei bis heute.

Bei der Verabschiedung von Hans Gängler im Jahr 2022 erfreut er uns auf dem Klavier mit einer Improvisation zu einem Präludium von Bach und zum Thema „Summertime“ aus der West Side Story und mahnt zu menschlichem Zusammenhalt während der Coronazeit. Wenn er mahnt, sind alle ergriffen. Er ist eine Institution.

Dieter Grottker schreibt im Unijournal der TU Dresden 2020[1], dass es seit 1991 die Vorlesung „Systematische und historische Berufspädagogik“ an der heutigen Fakultät Erziehungswissenschaften gibt. „Die Berufs- und Bildungsgeschichte bleibt lebendig – jene historische Bildung als eine unentbehrliche Grundlage beruflicher Identität von Lehrerstudenten.“ Im Rahmen dieser Vorlesung findet jährlich „die Weihnachtsvorlesung“ statt – egal welche Technik dafür notwendig wird.

Diese Vorlesungen sind sehr besondere Momente, die die Fakultät einen. Zu den Studierenden gesellen sich Professorinnen und Professoren und Verwaltungskolleginnen und -kollegen. Plätzchen werden ausgepackt und geteilt, Teelichter entzündet. Dann ist andächtige Stille und wir alle werden entführt in Bibliotheken oder in einsame Häuser im Wald, wo wir gemeinsam mit Dieter Grottker über die aktuellen Themen zum Denken kommen. Das kann schon mal bis zu zweieinhalb Stunden dauern. Was tut es? Die Vorbereitung hat noch viel länger gedauert, denn Dieter Grottker verarbeitet hierfür seine Eindrücke aus dem gesamten laufenden Jahr und verbindet sie mit

1 Dieser Artikel ist im Dresdner Universitätsjournal 17/2020 vom 3. November 2020 erschienen. Die komplette Ausgabe steht im Online-Auftritt des UJ unter https://tu-dresden.de/uj im pdf-Format kostenlos zum Download zur Verfügung. Das UJ kann als gedruckte Zeitung oder als pdf-Datei bei doreen.liesch@tu-dresden.de bestellt werden.

pädagogischen Ansätzen. Es ist ein Genuss, mit ihm an den Tisch von Maria Montessori heranzutreten und dem Austausch ihrer Zeitgenossinnen und Zeitgenossen durch ihn als Medium lauschen zu können. Diese Nähe erzeugt wohlige Wärme zu den Themen der Fakultät. Hier werden die Geister und die Bücher unserer Sphäre lebendig. Er öffnet Räume fürs Philosophieren, Argumentieren, für die Bezugsetzung auf sich selbst. Besinnung nennt sich das wohl.

Dieter Grottker muss nach so einer Vorlesung kurz verschnaufen. Dann ist er wieder ganz schnell ansprechbar – für Staatsexamensarbeiten, zu seinen Recherchen, zur Geschichte des Gebäudes oder Entwicklungen dieser Zeit. Er will keinen Dank. Er will Bücher, will verstehen, und will Verständnis erzeugen.

Keiner kann das besser vermitteln.

Schriften von Dieter Grottker

Grottker, D. (2024): Das didaktische Pflegen – das Didaktische pflegen. In: Brühe, R.; Gahlen-Hoops, W. (Hg.): Handbuch Pflegedidaktik. Bielefeld: transscript. Bd. II, S. 461–487.

Grottker, D. (2024): Der müde Philosoph. Immanuel Kant (1724-1804). In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 4, S. 1-23. https://syllabus-dresden.de/2024/04/30/dieter-grottker-immanuel-kant-1724-1804/

Grottker, D. (2024): Die Trinität als Denkform. Das dreieinige Denken – das Dreieinige denken. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 2, S. 1–68. https://syllabus-dresden.de/2024/02/29/grottker-dieter-die-trinitaet-als-denkform/

Grottker, D. (2024): Christian Müller – Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen im Garbage Can. Typenbildende Rekonstruktion in Klein- und Kleinstunternehmen. (Bielefeld: wbv 2023) – Eine Rezension. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 1, S. 1–18. https://syllabus-dresden.de/2024/01/23/christian-mueller-betriebliche-weiterbildungsentscheidungen-2023/

Grottker, D. (2024): Perspektive der Berufspädagogik. Der Unterschied als Voraussetzung, das Trennende zu überwinden – Blicke durch das Fenster der Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, R.; Hänel, J.; Fichtmüller, F. (Hg.): Pflegedidaktik als Disziplin. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa. S. 318–323.

Grottker, D. (2023): Die Projekte des Paul Jakob Marperger – Zum 300. Jubiläum des Trifolium mercantile aureum. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 9, S. 1–18. https://syllabus-dresden.de/2023/09/30/die-projekte-des-paul-jakob-marperger-zum-300-jubilaeum-des-trifolium-mercantile-aureum/

Grottker, D. (2023): Die Frühgeschichte der Lutherischen Arbeitsethik. 500 Jahre Kirchenpostille (1522). In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 7, S. 1–43. https://syllabus-dresden.de/2023/07/30/die-fruehgeschichte-der-lutherischen-arbeitsethik-1522/

Grottker, D. (2023): Zumhof, T.; Oberdorf, A. (Hg.): Herwig Blankertz und die pädagogische Historiographie – Eine Rezension. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 6, S. 1–14. https://syllabus-dresden.de/2023/06/16/zumhof-oberdorf-hrsg-herwig-blankertz-und-die-paedagogische-historiographie-rezension/

Grottker, D. (2023): Ungleiche Geschwister. Das Dogma der sozialistischen Allgemeinbildung und die Berufsbildung in der DDR. In: Pott, K. F. (Hg.): Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung in der SBZ und DDR. Stark ergänzte Fassung des Versuchs einer ersten Bestandsaufnahme. Bielefeld: Eusl. S. 357–395.

Grottker, D. (2022): Zwischen Merkantilismus und Pietismus. Vergessene Quellen der Waisenhauspädagogik. In: Liebig, M.; Schweder, M. (Hg.): Sozialpädagogik und ihre Didaktik. Beobachtungssplitter. Festschrift für Hans Gängler, Weinheim: Beltz Juventa. S. 65–79.

Grottker, D. (2022): Gleichwertigkeit im Reich der Ungleichheit – Bildung als komparativer Berufs- und Lebensvorteil. In: Bohlinger, S., Scheiermann, G., Schmidt, C. (Hg.): Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel. Springer VS, Wiesbaden. S. 151–166. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37897-4_10

Grottker, D. (2022): Biographien zu Dähne, Hugo; Knauer, Heinz; Lichtenecker, Franz; Kaiser, Hans. In: Lipsmeier, A.; Münk, D. (Hg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Ergänzungsband. Stuttgart: Franz Steiner, S. 1–122.

Grottker, D. (2022): Jörg-Peter Pahl (1939–2022) – Erinnerungen und Gemeinsamkeiten. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 9, S. 1–2. https://syllabus-dresden.de/2022/10/19/joerg-peter-pahl-1939-2022/

Grottker, D. (2022): Practicos, non theoreticos. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 5, S. 1–167. https://syllabus-dresden.de/2022/05/19/dieter-grottker-practicos-non-theoreticos-2022/

Grottker, D. (2022): Zwischen kritischer Würdigung und würdigender Kritik. In: Ertl-Schmuck, R.; Hänel, J. (Hg.): Theorien und Modell der Pflegedidaktik. 2. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa, S. 322–329.

Grottker, D. (2021): Eine Lehr-Art-Lehr des Lebens zwischen 1571 und 1635. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 10, S. 1–35. https://syllabus-dresden.de/wp-content/uploads/2021/10/Eine-Lehr-Art-Lehr-des-Lebens-zwischen-1571-und-1635.pdf

Grottker, D. (2021): Vom Ingenieur zum Ingenieurpädagogen – Franz Lichtenecker (1921–2004) zum 100. Geburtstag. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 1, S. 1–12. https://syllabus-dresden.de/wp-content/uploads/2021/05/Vom-Ingenieur-zum-Ingenieurpaedagogen-Franz-Lichtenecker-zum-100.-Geburtstag.pdf

Grottker, D. (2020): Beruf und Bildung im Werk von Max Weber – Zum 100. Todestag des Berufssoziologen. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 2, S. 1–20. https://syllabus-dresden.de/wp-content/uploads/2020/11/Beruf-und-Bildung-bei-MAX-WEBER.pdf

Grottker, D. (2020): Die Geschichte der Berufsbildung im Spiegel eines wissenschaftlichen Lebens – Erinnerungen an Professor Heinz Knauer (1920–2001) aus Anlass seines hundertsten Geburtstages. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 3, S. 1–14. https://syllabus-dresden.de/2020/11/10/professor-heinz-knauer-1920-2001/

Grottker, D. (2020). Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. In: Arnold, R., Lipsmeier, A., Rohs, M. (Hg.): Handbuch Berufsbildung. Springer VS, Wiesbaden. S. 41–52. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_5

Grottker, D. (2020): Theorie und Geschichte der Pädagogik – Karl Trinks (1891–1981). In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 3, S. 1. https://syllabus-dresden.de/2020/11/07/theorie-und-geschichte-der-paedagogik-karl-trinks-1891-1981/

Grottker, D. (2020): Ungleiche Partner – Das Dogma der sozialistischen Allgemeinbildung und die berufliche Bildung in der DDR. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 2, S. 1–36. https://syllabus-dresden.de/wp-content/uploads/2020/01/Berufsbildung-in-der-DDR.pdf

Grottker, D. (2020): Zu des Menschen Selbst – Wissenschaftstheoretische Annäherungen an eine pflegedidaktische Phänomenologie. In: Hänel, Jonas; Altmeppen, Sandra (Hg.): Subjekt – Pflege – Bildung, Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz. Weinheim, Basel. S. 35–60.

Grottker, D. (2020): Zwischen Akademie und Universität – Die Entstehung der Fach-Hochschulen. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 1, S. 1–29. https://syllabus-dresden.de/wp-content/uploads/2020/11/Zwischen-Akademie-und-Universitaet-1.pdf

Grottker, D. (2019): Biographien zu Arnhold, Karl; Becher, Johann Joachim; Beckmann, Johann; Büsch, Johann Georg; Hecker, Johann Julius; Justi, Johann H. G. v.; Leuchs, Johann Michael; Lohmann, Hans; Marperger, Jakob Paul; Resewitz, Friedrich Gabriel; Semler, Christoph; Weber, Max; Weigel, Erhard; Wolff, Christian; Zincke, Georg Heinrich. In: Lipsmeier, A.; Münk, D. (Hg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner. S. 1–653.

Grottker, D. (2019): Die Berufsbildung im Nationalsozialismus in Hamburg. Eine exemplarische Untersuchung der Ideologisierung am Berufsbild des Malers. Rezension. In: bwpat, (6)2019, S. 1–6. https://www.bwpat.de/rezensionen-und-publikationen/rezensionen/rezensionen-2019/die-berufsbildung-im-nationalsozialismus-in-hamburg-eine-exemplarische-untersuchung-der-ideologisierung-am-berufsbild-des-malers

Grottker, D. (2019): Ein Contrat éducation zwischen Individual- und Sozialpädagogik – Die Umwertung bürgerlicher Werte durch Rousseau. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 1, S. 1–27. https://syllabus-dresden.de/2019/09/11/jean-jacques-rousseau/

Grottker, D. (2018): Berufsbildungsforschung in der DDR, In: Rauner, F.; Grollmann, P. (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld: Bertelsmann. S. 43–52.

Grottker, D. (2018): Von der Kritik der Psychologie zur Psychologie der Kritik. Zum 70. Geburtstag von Karl Heinz Braun. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 1, S. 1–14. https://syllabus-dresden.de/wp-content/uploads/2019/09/Von-der-Psychosophia-zur-Kritischen-Psychologie-2018.pdf

Grottker, D. (2017): Eine Berufung zwischen Ruf und Verruf – Thesen zu Luthers Berufsidee und ihren Folgen. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 1, S. 1–41. https://syllabus-dresden.de/2019/09/11/luthers-berufsethik-2017/

Grottker, D. (2015): Rezension zu Ertl-Schmuck; Unger; Mibs; Lang: Wissenschaftliches Arbeiten in Gesundheit und Pflege. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 1, S. 1–7. https://syllabus-dresden.de/2019/09/11/wissenschaftliches-arbeiten-in-gesundheit-und-pflege-eine-rezension/

Grottker, D. (2014): Beruf – Bildung – Wissenschaft. Biographische Suchbewegungen. Zum 70. Geburtstag von Prof. Dr. Karl-Heinz Strech am 23. März 2012. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 2, S. 1–33. https://syllabus-dresden.de/2019/09/11/karl-heinz-strech/

Grottker, D. (2014): Die Sprachkritik und ihre Kritiker – die philosophischen Grundlagen der Psychologie von Fritz Mauthner. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 1, S. 1–139. https://syllabus-dresden.de/2019/09/11/die-sprachkritik-von-fritz-mauthner/

Grottker, D. (2013): „... Ein aufgeschlagenes Buch menschlicher Wesenskräfte" - Handwerksrationalität der Antike als Gegenstand historischer Berufsforschung, In: Pahl, Jörg-Peter (Hg.): Handbuch Berufsforschung, Bielefeld: Bertelsmann. S. 49–60.

Grottker, D. (2013): Der goldene Boden des Handwerks - ein Paradigma historischer Berufsforschung in Mittelalter und früher Neuzeit? In: Pahl, Jörg-Peter (Hg.): Handbuch Berufsforschung, Bielefeld: Bertelsmann. S. 60–72.

Grottker, D. (2013): Methodologische Probleme historischer Berufsforschung. In: Pahl, Jörg-Peter (Hg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 197–207.

Grottker, D. (2012): Berufe zwischen Fremd- und Selbstbestimmung – Eine Berufs- und Bildungsbiographie des Erwin Strittmatter. Zum 100. Geburtstag am 14. August 2012, In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 1, S. 1–47. https://syllabus-dresden.de/2019/09/11/erwin-strittmatter-2012/

Grottker, D. (2011): Die Geisteswissenschaft ein (un-)erledigtes Thema. Zum 100. Todestag von Wilhelm Dilthey am 01. Oktober 2011. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 2, S. 1–25. https://syllabus-dresden.de/2019/09/11/wilhelm-dilthey/

Grottker, D. (2011): Zwischen Abbild und Entwurf (...) Eine Berufs- und Bildungsbiographie – Hermann Ley zum 100. Geburtstag am 30. November 2011. In: Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 1, S. 1–38. https://syllabus-dresden.de/hermann-ley-zum-100-geburtstag-eines-enzyklopädischen--philosophen-2011/

Grottker, D. (2010). Fach und Fach-Richtung? Versuch einer Rekonstruktionsgeschichte der Beruflichen Fachrichtungen. In: Pahl, J.-P. (Hg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen, Bielefeld: Bertelsmann. S. 15–35.

Grottker, D. (2009): Die Erziehung der "Meister von morgen". Vom Reichsberufswettkampf zum Sozialistischen Berufswettbewerb. In: Berufsbildung, 119, S. 27–30.

Grottker, D. (2004): Berufswissenschaft und Berufswissenschaftler – Schwierigkeiten beim Bau
des Turms von Babel. In: Herkner, V.; Vermehr, V. (Hg.): Berufswissenschaft – Berufsfelddidaktik – Lehrerbildung. Beiträge zur Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung. Bremen: Donat. S. 27–42.

Grottker, D. (2001): Sozial- und bildungsgeschichtliche Dimensionen im Werk des Nationalökonomen Victor Böhmert. In: Rohbeck, J.; Wöhler, H.-U. (Hg.): Auf dem Weg zur Universität: Kulturwissenschaften in Dresden 1871–1945. Dresden: Thelem bei w. e. b.-Univ.-Verlag. S. 316–329.

Grottker, D. (2001): Zu den Quellen und Wurzeln der Berufsschule – Abstraktionen und Konkretionen eines Begriffs. In: Pahl, J.-P. (Hg.): Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen – Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten. Neusäß. S. 17–46.

Grottker, D. (2000): Türen öffnen, dass es licht werde. Zur Phänomenologie und Mythologie des Lichts im pansophischen Bildungsdenken. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden. 49(4–5), S. 4–8.

Grottker, D.; Pahl, J.-P.; Schramm, B. (1999): Berufsschullehrerausbildung in Dresden – 75 Jahre im Rückblick. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden. 48(3), S. 13–17.

Grottker, D. (1998): Berufsfelder – Wissenschaftsfelder – Spannungsfelder. Probleme der Gegenstands- und Methodenbestimmung von Berufsfeldwissenschaft und Berufspädagogik. In: Pahl, J.-P.; Rauner, F. (Hg.): Betrifft: Berufsfeldwissenschaften. Bremen: Donat. S. 31–50.

Grottker, D.; Pahl, J.-P. (1998): Zur didaktischen Vereinfachung und Faßlichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen – Berufs- und fachdidaktische Bedeutung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In: Ahlborn, H./Pahl, J.-P. (Hg.): Didaktische Vereinfachung. Eine kritische Reprise des Werkes von Dietrich Hering. Seelze-Velber. S. 181–207.

Grottker, D.; Pahl, J.-P. (1996): Berufsbildung in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg – der ostdeutsche Neubeginn. In: Berufsbildung, 50(42), S. 5–10.

Grottker, D., Pahl, J.-P. u. a. (Hg.):(1996): Fünfzig Jahre Zeitschrift „Berufsbildung“. Themenheft. In: Berufsbildung, 50 (42), S. 5–41.

Grottker, D. (1995): Berufsschullehrerausbildung in der DDR. Ein Modell aus der Sicht der Geschichte und Gegenwart. In: Bader, R.; Pätzold, G. (Hg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum: Brockmeyer. S. 69–90. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4883/pdf/Dortmunder_Beitraege_zur_Paedagogik_Band_15_1995_D_A.pdf

Grottker, D. (1994): Bildung zur Technik als neue Ratio der Berufserziehung. Zum 200. Jahrestag der Gründung der École Polytechnique 1794 in Paris. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2, (90) S. 586–605.

Grottker, D.; Pahl, J.-P.; Hortsch, H.; Ihbe, W.; Wenzel, E. & Wiesner, G. (1994): Paradigmen und Visionen der berufspädagogischen Forschung in Dresden. In: Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik. S. 1–104.

Grottker, D. (1994): Polytechnische Bildung als theoretischer Ansatz der Berufspädagogik? Aufstieg und Untergang einer pädagogischen Idee. In: Hortsch, H. (Hg.): Berufsschullehrerausbildung in Dresden in Vergangenheit und Gegenwart. Aus Anlass der 70. Wiederkehr des Beginns der Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern an der Technischen Hochschule Dresden am 1. April 1924. Technische Universität Dresden, Dresdener Beiträge zur Berufspädagogik. S. 141–152.

Grottker, D. (1993): Arbeiterjugend und berufliche Bildung im Kaiserreich. In: Schlaglichter. Funktionärszeitschrift der Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken. 25 (1), S. 38–40.

Grottker, D. (1992): Der Beruf – ein bildungswürdiges Element im pädagogischen System des Comenius. In: Türen nach Europa. Wissenschaftliche Comenius-Tagung. 27.-30. August 1992 in Herrnhut. S. 87–96.

Grottker, D. (1992): Das sächsische Modell: staatsbürgerliche Erziehung in der sächsischen Fortbildungs- und Berufsschule im Spannungsfeld von Politik und Pädagogik. In: Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. Berufspädagogisch-historischer Kongress in München. Berlin. S. 107–128.

Grottker, D. (1992): Historische Berufspädagogik in der Ausbildung von Berufsschullehrern – Probleme, Erfahrungen und Perspektiven. In: Stratmann, K. (Hg.): Historische Berufsbildungsforschung. Beiträge zu einem gemeinsamen deutschen Wissensbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 9, S. 281–287.

Grottker, D. (1992): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Werk von Comenius – ein Grundproblem in Geschichte und Gegenwart. In: Malek, R.: Comenius und die europäische Hochschulbildung. Symposium aus Anlass des 400. Geburtstages von Jan Amos Komenský, Johann Amos Comenius (1592–1670) am 9. April 1992 in Dresden. Dresden: Fakultät für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität. S. 95–111.

Grottker, D. (1991): Konzeptionelle Überlegungen zu einer Theorie berufspädagogischer Prozesse – Erkenntnisse und Probleme Allgemeiner Berufspädagogik. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden. 2, S. 25–31.

Grottker, D. (1991): Zum Für und Wider einer Berufsform von Arbeit und Bildung – Positionen aus der Sicht einer materialistischen Berufspädagogik. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden. 40(1991) 1, S. 43–46.

Grottker, D. (1991): Historische und systematische Berufspädagogik. Leitfaden zum Studium der Lehrbriefreihe. Fragen zur Selbstkontrolle. Prüfungsschwerpunkte. Lehrbrief 5, Dresden: Zentralstelle für das Hochschulfernstudium des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft. S. 1–48.

Grottker, D. (1991): Geschichte der gewerblich-technischen Bildung in Sachsen. Lehrbrief 4, Dresden: Zentralstelle für das Hochschulfernstudium des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft. S. 1–62.

Grottker, D. (1991): Historische und systematische Berufspädagogik. Einführung in die systematische Berufspädagogik, Lehrbrief 3, Dresden: Zentralstelle für das Hochschulfernstudium des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft. S. 1–53.

Grottker, D. (1991): Arbeitsethik und Berufsbildung im Werk von J. B. Basedow. In: Zwischen Wörlitz und Mosigkau (= Schriftenreihe zur Geschichte der Stadt Dessau und Umgebung), Dessau-Wörlitzer Beiträge, 40, S. 11–17.

Grottker, D. (1991): Klassische Pädagogik und Berufsbildung. Positionen und Oppositionen im Werk von Adolph Diesterweg. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 87(3), S. 108–126.

Grottker, D. (1990): Erziehung und Berufsethik – Ideengeschichtliche Grundlagen berufspädagogischen Denkens im Werk von Max Weber. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 86(5), S. 387–401.

Grottker, D. (1990): Zur Disziplingenese berufspädagogischer Historiographie – Prof. Dr. Karlwilhelm Stratmann (Bochum), zum 60. Geburtstag, In: Forschung zur Berufsbildung. 6, S. 281–284.

Grottker, D. (1990): Historische und systematische Berufspädagogik. Die Alternativen in der Geschichte der Berufsbildung und Berufspädagogik. Lehrbrief 2, Dresden: Zentralstelle für das Hochschulfernstudium des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft. S. 1–59.

Grottker, D. (1990): Historische und systematische Berufspädagogik. Die Entstehung und Entwicklung einer beruflichen Bildung sowie die Geschichte berufspädagogischen Denkens von den Anfängen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Lehrbrief 1, Dresden: Zentralstelle für das Hochschulfernstudium des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft. S. 1–57.

Grottker, D. (1990): Der Beruf als konkret-historische Produktivitätsform – Problemgeschichtliche Untersuchungen zu Bildungskonsequenzen in der Geschichte der Produktivkräfte. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden, 39(1990), 1, S. 93–97.

Grottker, D. (1990): Programmatische Forderungen zur Berufsausbildung im Werk von August Bebel (1840–1913). In: Forschung zur Berufsbildung. 24(1990), 1, S. 33–36.

Grottker, D. (1989): Die empirische Vielfalt der Erziehung und ihre Widerspieglung als Einheit des Mannigfaltigen in einer Allgemeinen Pädagogik bzw. Berufspädagogik. In: Erziehungswissenschaftliche Beiträge. Karl-Marx-Universität Leipzig, Sektion Pädagogik. 11, S. 1–12.

Grottker, D. (1989): Aneignung und Beruf: zur Entstehung und Entwicklung berufspädagogischen Denkens; Beiträge zur Ausarbeitung einer Allgemeinen Berufspädagogik als Wissenschaftsdisziplin. Habil.-schrift. Technische Universität Dresden.

Grottker, D. (1988): Aneignung und Beruf – Theoriegeschichtliche Untersuchungen zur Entwicklung einer Allgemeinen Berufspädagogik. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden 37(1988) 5, S. 19–24.

Grottker, D.; Zimmer, H. (1988): Ideengeschichtliche Betrachtungen zur Verwendung der pädagogisch bedeutsamen Begriffe Wissen, Können, Wollen beziehungsweise Wissen, Gewissheit, Gewissen. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung, S. 387–401.

Grottker, D. (1987): Konzeptionelle Überlegungen und wissenschaftliche Arbeitsstandpunkte zur Untersuchung von Grundproblemen einer Allgemeinen Berufspädagogik. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung, S. 158–163.

Grottker, D. (1986): Zur historischen Entwicklung berufspädagogischen Denkens. Ein Beitrag zur Ausarbeitung der Allgemeinen Berufspädagogik. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung, S. 141–145.

Grottker, D.; Knauer, H. (1983): Die methodologische Bedeutung der Aneignungskonzeption von Karl Marx für die Entwicklung der marxistisch-leninistischen Berufspädagogik. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden 32(1983), 6, S. 169–172.

Grottker, D. (1982): Probleme der Gegenstandsbestimmung der marxistisch-leninistischen Berufspädagogik: Studie zu ihren theoretischen und historischen Grundlagen. Technische Universität Dresden, Diss.

Grottker, D. (1981): Zu einigen Aspekten der „Arbeitslehre-Diskussion“ in der BRD aus berufspädagogischer Sicht – untersucht am Beispiel der Schrift von Erich Dauenhauer „Wissenschaftstheorie – Wirtschaftspädagogik – Arbeitslehre“. In: Wissenschaftliche Beiträge. Technische Universität Dresden. Reihe Berufspädagogik 5(1981), 1, S. 7–12.

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Anne Bieß, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Erwachsenenbildung, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Technische Universität Dresden

Prof. Dr. Sandra Bohlinger, Professur für Erwachsenenbildung, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Technische Universität Dresden

Prof. Dr. Dr. h. c. Thomas Deißinger, Professur für Wirtschaftspädagogik, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Universität Konstanz

Prof. (apl.) Dr. Karl Düsseldorff, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Hans Gängler (i. R.), Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Technische Universität Dresden

Prof. Dr. Volkmar Herkner, Professur für Berufspädagogik, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik, Europa-Universität Flensburg

Sylvia Hermsdorf-Drobny, Dekanatsrätin, Fakultät Erziehungswissenschaften, Technische Universität Dresden

Dr. Dieter Hölterhoff, Oberschulrat a. D. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, ehem. Lehrbeauftragter in der Professur für Berufs- und Betriebspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

PD Dr. Ina Krause, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Erwachsenenbildung, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Technische Universität Dresden

Dr. Manuela Liebig, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Technische Universität Dresden

Prof. em. Dr. Antonius Lipsmeier, Professur für Berufspädagogik, ehemaliger Leiter des Instituts für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Universität Karlsruhe

Dr. Christian Müller, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Professur für Erwachsenenbildung, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Technische Universität Dresden

Prof. Dr. Dieter Münk, Fachbereich Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen

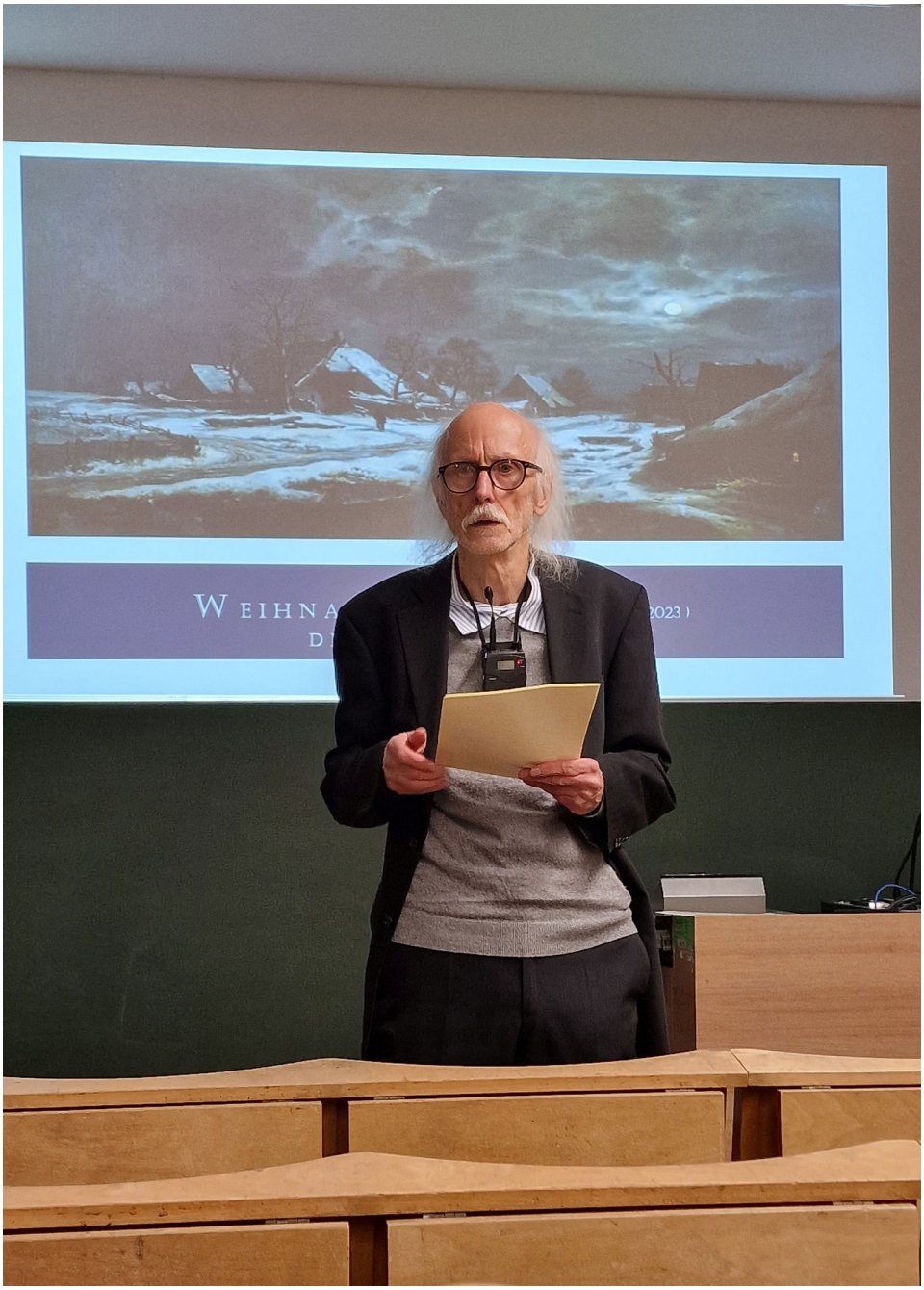
Dr. Hoang Long Nguyen, Fachdozentur für Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung, SRH Fernhochschule – The Mobile University, Riedlingen

Alina Praun, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Erwachsenenbildung, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Technische Universität Dresden

Prof. Dr. Friedhelm Schütte (i. R.), Professur für Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informations- und Medientechnik, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Technische Universität Berlin

Dr. Marcel Schweder, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Professur für Bautechnik und Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung/Berufliche Didaktik, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Technische Universität Dresden

Anna Stytsenko, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Erwachsenenbildung, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Technische Universität Dresden


WEIHNA
2023)

Die vorliegende Festschrift ist Dieter Grottker zu seinem 70. Geburtstag gewidmet. Als Vertreter der historisch-systematischen Berufspädagogik hat er weit über sein Lehrgebiet hinaus Generationen von Studierenden für diese Thematik begeistert und sich intensiv mit Kolleginnen und Kollegen fachlich ausgetauscht. Dabei trat er immer in einen erkenntnisreichen und bereichernden Diskurs mit ihnen. Bei zahlreichen informellen und formalen Anlässen inspirierte Dieter Grottker seine Gesprächspartner dazu, über ihre eigenen Standpunkte nachzudenken und vieles in einem anderen, breiteren Kontext zu sehen.

Mit dieser Festschrift werden einerseits Dieter Grottkers Werke wissenschaftlich verortet und sein umfassendes Wirken in der akademischen Lehre gewürdigt, andererseits gewähren die einzelnen Beiträge einen Einblick in die Tiefe und Breite dieses Felds.

ISBN: 978-3-7639-7465-8

wbv

wbv.de