

Referierte Beiträge

GÜNTER KUTSCHA

Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven*

KURZFASSUNG: Die Theorie der beruflichen Bildung scheint nach Auffassung des Autors unter die Räder der normativen Kraft des Faktischen geraten zu sein. Anfang der 1990er Jahre präsentierte die DFG-Senatskommission die Berufsbildungsforschung an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland „unter dem Anspruch des Bildungsprinzips“. Zur gleichen Zeit postulierte die Kultusministerkonferenz in ihrer Rahmenvereinbarung über die Berufsschule, dass Berufsschulen und Ausbildungsbetriebe in der dualen Berufsausbildung „einen gemeinsamen Bildungsauftrag“ zu erfüllen haben. Doch in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung und Praxis spielt der Bildungsbegriff nur noch eine marginale Rolle. Anlass für den Autor, den Zusammenhang von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext der „großen Reformdebatten“ um die neuhumanistische Modernisierung des Bildungswesens in Preußen, die kulturpädagogische Grundlegung der Berufsschule und die Integration von gymnasialer Oberstufe und beruflichem Schulwesen im Modellversuch Kollegstufe des Landes Nordrhein-Westfalen anhand der Bildungskonzepte von HUMBOLDT, SPRANGER und BLANKERTZ noch einmal nachzuzeichnen und nach bildungstheoretischen Potentialen für künftige Entwicklungen im Rahmen des etablierten „Systems“ der getrennten Bildungssysteme in der Sekundarstufe II zu fragen. Hierbei spielt die Frage nach der Verbindung von wissenschaftsorientiertem Lernen und beruflicher Kompetenzentwicklung eine ebenso bedeutsame Rolle wie die Idee einer an Humboldts Konzept der „ganzen Nation“ orientierten Bildung im Sinne öffentlichen Handelns (HANNAH ARENDT). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, so die Prämisse des vorliegenden Beitrags, wird längerfristig nicht ohne Schaden für ihre wissenschaftliche Konsistenz und ihren praktischen Geltungsanspruch auf eine bildungstheoretische Fundierung verzichten können, wenn sie am gesellschaftlichen Diskurs über Maßstäbe der Jugendbildung teilhaben will.

1. Einführende Bemerkungen

„Gott sey Dank, die Zeiten bessern sich. Wir werden immer klüger.“ – Ein optimistischer Ausspruch. Er steht am Ende einer Epoche, die wir Aufklärung zu nennen pflegen. JOHANN MICHAEL FRIEDRICH SCHULZ, Leiter der im Jahre 1791 gegründeten Berlinischen Handlungsschule, hat ihn formuliert, und er fügte hinzu: „Auch für den Kaufmann ist jetzt eine wissenschaftliche Vorbereitung zu den Geschäften und Pflichten seines Standes nötig“ (SCHULZ 1791).

SCHULZes Konzeption ist geprägt von den aufklärungspädagogisch-utilitaristischen Ideen des Dessauer Philanthropinum. Er gehörte diesem Reformprojekt

* Werner Habel zum 60. Geburtstag gewidmet.

mehrere Jahre als Lehrer an. Insbesondere BASEDOW bestärkte ihn in der ketzerischen Auffassung, Schulnot und lateinische Mischelei durch einen vernünftigen und zweckmäßigen Schulunterricht zu überwinden. Dies hieß für SCHULZ: wissenschaftliche Erkenntnisse nutzbar zu machen für die Vorbereitung auf den künftigen Beruf des Lernenden. Einen wichtigen Anstoß für solche Unternehmungen hatte die von dem Berliner Prediger JOHANN JULIUS HECKER 1747 in Friedrichstadt gegründete vielgliedrige Schulanstalt gegeben. Zu ihr gehörte als ein Zweig die bekannte „Ökonomisch-mathematische Realschule“. „Die sämtlichen Schulanstalten (HECKERS)“, so berichtete der hierfür zuständige Inspektor HENNICKE, „gewannen das Aussehen einer Universalschule, wenn man diejenigen so nennen kann, worinnen Jünglinge Gelegenheit haben, alles zu erlernen, wozu sie Geschicklichkeit und Neigung haben: der künftige Gelehrte, Kaufmann, Künstler, Professionist, Landwirth u.s.w. finden in derselben einen ihrer Lebensart angemessenen Unterricht ...“ (Quelle zitiert bei GILOW 1906, S. 18).

Liest man die Modernisierungskonzepte des 18. Jahrhunderts aus heutiger Sicht, so drängt sich die Frage auf, wie es zu der für das Bildungswesen in Deutschland typischen Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung überhaupt hat kommen können. Hierzu hat WERNER HABEL (1990) aus Sicht der gymnasialen Bildungstheorie wertvolle Einsichten geliefert. Der folgende Beitrag rekurriert auf Argumentationslinien und -brüche aus berufspädagogischer Beobachterperspektive. Die vergleichsweise ausführlichen Zitate mögen eine Hilfe sein, Studierende der Erziehungswissenschaft an die bildungstheoretischen Grundlagen ihrer Disziplin heranzuführen. Zur Diskussion stehen hier die Bildungskonzepte von WILHELM VON HUMBOLDT (1767–1835), EDUARD SPRANGER (1882–1963) und HERWIG BLANKERTZ (1927–1983). Sie sind im engen Zusammenhang mit drei Modernisierungsprojekten zu sehen, die das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung grundlegend geprägt haben. Es handelt sich hierbei um die

- Neuhumanistische Reform des Bildungswesens in Preußen (1809/10) – Leitlinie bei HUMBOLDT: Die allgemeine Bildung für die „ganze Nation“ und deren Normierung als verbindlicher Allgemeinbildungskanon des öffentlichen, gesamtschulartig organisierten Schulwesens wird von der speziellen strikt getrennt; die berufliche Bildung folgt nach abgeschlossener allgemeiner Bildung.
- Umwandlung der allgemeinen Fortbildungsschule in die aufsteigende, nach beruflichen Fachklassen gegliederte Teilzeit-Berufsschule (Anfang des 20. Jahrhunderts, insbesondere nach Ende des ersten Weltkriegs) – Leitlinie bei SPRANGER: Der grundlegenden Bildung im gegliederten allgemeinen Schulwesen folgt die davon getrennte berufliche Bildung, an die sich die Allgemeinbildung als „geistige Wachstumsrichtung“ im lebensbegleitenden Bildungsprozess anschließt.
- Verbindung von wissenschafts- und berufsbezogenem Lernen in der integrierten Sekundarstufe II (Modellversuch Kollegstufe des Landes Nordrhein-Westfalen) – Leitlinie bei BLANKERTZ: Aufhebung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Rahmen einer integrierten, studien- und berufsqualifizierende Bildungsgänge umfassenden Oberstufengesamtschule. Die inhaltliche Normierung eines verbindlichen Allgemeinbildungskanons sei nicht mehr möglich, wohl aber die Vermittlung allgemeiner Bildungsziele (Wissenschaftsorientierung und Kritik) „im Medium des Berufs“, also als integrierte Bildungskomponenten spezieller Bildungsgänge, zum Beispiel der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Die Unterschiedlichkeit der jeweils hergestellten Beziehungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung korrespondiert mit der Unterschiedlichkeit der zugrunde liegenden Konzepte von Bildung und Beruf. Dies ist das Thema der Abschnitte 2 und 3 des vorliegenden Aufsatzes. Daran anschließend werden im Abschnitt 4 die neueren Entwicklungen zur Herstellung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in den getrennten Systemen der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Schulwesens einer bildungstheoretisch-kritischen Betrachtung unterzogen und im Abschnitt 5 einige grundlegende Aspekte des bildungstheoretischen Diskurses im Hinblick auf künftige Entwicklungen angesprochen. Dabei beschränken sich die Ausführungen im Wesentlichen auf Dimensionen des neuhumanistischen Bildungskonzepts der These BLANKERTZ' folgend: „Unsere Berufsschule steht nicht auf philanthropischem, sondern auf neuhumanistischem Boden ...“ (BLANKERTZ 1963, S. 107).

2. „Der Mensch überhaupt“ und „die ganze Nation“ – Das Paradigma der neuhumanistischen Bildungstheorie und die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung bei WILHELM VON HUMBOLDT

2.1 Dimensionen der Allgemeinbildung

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

WILHELM VON HUMBOLDT, dessen „Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens“ – bekannt als „Litauischer Schulplan“ – hier zitiert sind, gilt bis heute als derjenige, den man je nach bildungspolitischem Standort ehrt oder haftbar macht für die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung in unserem Lande. Als Humboldt im September 1809 den oben zitierten Text verfasste, befand er sich als Chef der „Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts“, zuständig also für die Leitung des preußischen Unterrichtswesens, auf einer Inspektionsreise im östlichen Ostpreußen.

Es geht im „Litauischen Schulplan“ mithin nicht um weltfremde bildungstheoretische Erwägungen, sondern um Fragen von höchster praktischer Relevanz: Nach welchen Grundsätzen sollte der öffentliche Unterricht gestaltet und das Schulwesen organisiert werden? HUMBOLDTs Antwort profiliert sich im Kontext einer schon seit dem letzten Viertel des 18. Jahrhunderts intensivierten Reformdebatte, die neuen Auftrieb erhielt durch die Niederlage Preußens im Kampf gegen die napoleonischen Truppen bei Jena und Auerstedt (1806). Diese Niederlage wurde von den aufgeklärten Schichten nicht nur als ein militärisches Desaster erlebt. Die STEIN-HARDENBERGSchen Reformen (insbesondere Bauernbefreiung, Einführung der kommunalen Selbstverwaltung, Niederlassungsfreiheit) sind ebenso wie HUMBOLDTs Konzept für die Reform des Bildungswesens Ausdruck eines weit in die Zukunft reichenden Modernisierungsprojekts. Das für HUMBOLDTs Reformkonzept maßgebliche Bildungsverständnis basiert auf der Trennung von allgemeiner und spezieller Bildung. Hierbei sind drei Dimensionen des Begriffs der „allgemeinen“ Bildung zu unterscheiden:

- Die *formale* Dimension allgemeiner Bildung: „Denn beide Bildungen – die allgemeine und die spezielle –, so heißt es im Anschluss an den oben zitierten Text aus dem Litauischen Schulplan, „werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden, durch die spezielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten“ (HUMBOLDT 1809, S. 77). Allgemeine Bildung bedeutet für HUMBOLDT zunächst und vor allem Entwicklung der Individualität, – der inneren Formkraft des Menschen in intellektueller, moralischer und ästhetischer Hinsicht. Die „innere Kraft“ und „Energie“ zu stärken und zu formen und dabei die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte ... zu einem Ganzen“ zu ermöglichen, wird von HUMBOLDT als „wahrer Zweck“ des Menschen gesehen (zitiert bei FLITNER 1964, S. 135). Jede Kenntnis, jede Fertigkeit, „die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung ... die Denk- und Einbildungskraft und durch beide das Gemüt erhöht“, sei „tot und unfruchtbar“. Es sei „ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung“, „so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbleibe“ (HUMBOLDT 1809, S. 77). Bemerkenswert ist, dass HUMBOLDT hier und in anderen seiner Texte die Bedeutung der formal verstandenen allgemeinen Bildung gewissermaßen als „Schlüsselqualifikation“ nicht nur für das Universitätsstudium, sondern auch für die gewerblichen Berufe hervorhebt. Wogegen er sich wendet, ist die verfrühte Engführung von Bildungsprozessen auf die *speziellen* Anforderungen der Gewerbe und der dort benötigten Fachkenntnisse und Fertigkeiten. Sobald man nämlich praktischer Weltbeherrschung den Primat einräume vor theoretischem Selbstverständnis, geschehe es nur allzu leicht, dass man in unreflektierter Erscheinungsvielfalt stecken bleibe, ohne zu erkenntnistheoretisch gesicherten Einsichten vorzustoßen, die allgemeingültig seien im Sinne sozialer Kommunizierbarkeit und formaler Übertragbarkeit.
- Die *materiale* Dimension allgemeiner Bildung: Hierbei geht es im weitesten Sinne um die Inhaltlichkeit von Lernprozessen. Dass Bildung als Form und Prozess sich immer auch auf bestimmte Gegenstände bezieht ist trivial. Worauf es HUMBOLDT ankommt, ist die Frage nach dem *Verhältnis* von Form und Gegenstand, von Ich und Welt als Kernproblem aller Bildung. Damit entfaltet er, wie es HABEL (1990, S. 209) formuliert, im Sinne der neuhumanistischen Bildungskonzeptionen „explizit und in voller Prägnanz einen Bildungsbegriff, der nach der Subjekt- (dem sich und dem zu bildenden Subjekt) und der Objektseite (dem Bildungsmedium) hin ausdifferenziert ist“. HUMBOLDT fasst das Verhältnis von „Form“ und „Stoff“, „Ich“ und „Welt“ als Wechselbeziehung auf. Einerseits präge der Mensch die durch Bildung erworbene Formkraft dem Inhalt (Welt) auf, andererseits aber bringe die Welt als Bewusstseinsinhalt die individuelle Form erst zu sinnlicher Erscheinung. „Material“ und „Form“ von Bildungsprozessen bedingen einander. Nicht jeder Inhalt eignet sich nach HUMBOLDTS Vorstellung als Gegenstand zur Vervollkommenheit des Individuums. Die Theorie des Klassischen und die daran anschließende materiale Dimension der Allgemeinbildung mit besonderer Gewichtung der alten Sprachen im Bildungskanon ist bei HUMBOLDT mit der Idee verknüpft, dass das Studium der Griechen ein „Studium des Menschen überhaupt“ sei (HUMBOLDT 1793, S. 17). Unter diesem Gesichtspunkt ist die Qualität der Lerninhalte für die Bildung des

Individuums gleichbedeutsam mit der Form ihrer Vermittlung (vgl. hierzu BLANKERTZ 1982, S. 104). (Dementsprechend lassen sich formale und materiale Bildung bei HUMBOLDT nur als unterschiedliche „Dimensionen“ eines „Ganzen“ unterscheiden, was jeden Versuch, HUMBOLDTs Bildungskonzept übersichtlich darzustellen, vor erhebliche Schwierigkeiten stellt.)

- Die *nationale* Dimension allgemeiner Bildung: Der allgemeine Schulunterricht im bisher erläuterten Sinne der formalen und materialen Bildung „geht auf den Menschen überhaupt ...“ (HUMBOLDT 1809, S. 77). Das ist eine Absage an die Standeserziehung. Allgemeinbildung – darin liegt unter dem Gesichtspunkt der Modernisierung des Bildungswesens im Systemfindungsprozess der bürgerlichen Gesellschaft die Quintessenz des neuhumanistischen Bildungskonzepts – sollte Bildung für die „ganze Nation“ sein. In diesem Sinne ist die im Litauischen Schulplan formulierte Bestimmung zu verstehen, wonach der „gesamte Unterricht ... nur ein und dasselbe Fundament“ kenne: „Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll.“ Bringt man dieses Zitat mit dem Begriff der „ganzen Nation“ zusammen, so muss man sich vor Augen führen, dass mit dem Begriff „Nation“ nicht ein bereits real existierendes nationales Staatsgebilde gemeint sein konnte; denn das gab es auf deutschem Boden zur Zeit HUMBOLDTs ja noch gar nicht. Beeinflusst durch JOHANN GOTTLIEB FICHTE („Reden an die deutsche Nation“, 1808) verband sich bei HUMBOLDT mit dem Begriff der „ganzen Nation“ die Idee einer anzustrebenden Nationalerziehung auf dem moralischen und kulturellen Niveau menschheitlicher Universalität. Zu den konkreten politischen Konsequenzen äußerte HUMBOLDT sich nicht, sodass offen bleiben muss, ob er Bildung als „Medium der Überwindung sozialer Ungleichheit“ betrachtete oder ob er an der Existenz sozialer Unterschiede (zum Beispiel in Preußen) festhielt (vgl. KLAFFKI 1971, S. 152).

2.2 Gescheiterte Bildungsreform – Vereinnahmung der neuhumanistischen Bildungstheorie als gymnasialpädagogische Ideologie

HUMBOLDTs Konzept der „allgemeinen Bildung“ für die „ganze Nation“ war zu seiner Zeit eine gesellschaftspolitische Provokation. Die Gründe für die Kritik am Konzept der nationalen Allgemeinbildung brachte LUDOLPH VON BECKEDORFF in seiner Stellungnahme zu SÜVERNS „Entwurf eines allgemeinen Schulverfassungsgesetzes“ von 1819 auf den Punkt. SÜVERNS Entwurf schloss in wesentlichen Punkten an HUMBOLDTs Vorstellungen zur Bildungsreform an. Das Konzept der allgemeinen Bildung, wie es HUMBOLDT und SÜVERN vorschwebte, habe zur Voraussetzung, so BECKEDORFF, „dass der Zweck des Staates eine Gleichförmigkeit der Bildung seiner Bürger verlangt, und zwar die Bildung nicht bloß zu einer übereinstimmenden Gesinnung, sondern auch zu gleichartigen Kenntnissen und Fertigkeiten“ (zitiert bei HERRLITZ/HOPF/TITZE 1981, S. 47f.). Dies war zutreffend interpretiert, folgerichtig ist auch BECKEDORFFs Kommentar: „Für Republiken mit demokratischer Verfassung mag dergleichen vielleicht passen, allein mit monarchischen Institutionen verträgt es sich gewiß nicht.“

HERRLITZ, HOPF und TITZE (1981) haben die Position BECKEDORFFS mit dem Topos „gesellschaftliche Stabilität durch standesgemäße Bildungsbeschränkung“ gekennzeichnet. Die Forderung nach gleicher Bildung in einer Gesellschaft zu stellen, deren soziale Struktur durch Ungleichheit gekennzeichnet ist, durchschaute der konservativ bzw. reaktionär gesinnte BECKEDORFF als revolutionär. Denn konsequent durchdacht, machte HUMBOLDTS Allgemeinbildungskonzept nur dann Sinn, wenn es, wie LOHMANN und STRÄSSER (1989, S. 69) formulieren, mit der Perspektive einer „umfassenden Demokratisierung gesellschaftlicher Leitungstätigkeit“ – also mit der Leitfigur des demokratischen „Staatsbürgers“ – verbunden worden wäre.

Davon waren die gesellschaftlichen Verhältnisse in Preußen, zumal unter den Bedingungen der politischen Restauration nach 1819, weit entfernt. Der Anspruch auf nationale Allgemeinbildung verkümmerte – ideologiekritisch interpretiert – zur Rechtfertigung des Gymnasiums, das in Wahrheit als eine höchst spezialisierte Verteilungsagentur zu Gunsten einer privilegierten Minderheit fungierte. In der Stände- bzw. Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts konnte das neuhumanistische Bildungskonzept eben nur als Standesschule umgesetzt werden, und zwar als berufsvorbereitende Anstalt für Aspiranten der akademischen Berufe. Das mag von HUMBOLDT so nicht beabsichtigt gewesen sein, gleichwohl bleibt festzuhalten, dass das didaktisch-curriculare Konzept für die allgemeine Bildung der „ganzen Nation“ in gesellschaftspolitischer Hinsicht weder vermittelbar noch ansatzweise realisierbar war.

Die neuere schulgeschichtliche Forschung zur Reform des Gymnasiums in Preußen und zu den „paradoxen Effekten“ der Umsetzung des neuhumanistischen Konzepts der nationalen Allgemeinbildung lässt keinen Zweifel daran, wie HABEL (1990, S. 11) resümierend konstatiert, dass die positive Normierung des Lehrplans nach den Prinzipien der neuhumanistischen Bildungstheorie und die restriktive Verwendung der damit verbundenen curricularen Vorgaben für die Zulassung zum Studium den selektiven Differenzierungsprozess in Richtung des dreigliedrig versäulten allgemeinen Schulwesens in Deutschland forciert haben (hierzu insbesondere HERRLITZ/HOPF/TITZE 1981; JEISMANN 1974; JEISMANN/LUNDGREEN 1987; LUNDGREEN 1980; MÜLLER 1977). „Abiturreglement von 1834 und Lehrplannormierung von 1837 modifizieren die Gesamtschule (im Sinne der vormals auch für den Bürgerstand offenen und nicht monofunktional auf studienqualifizierende Abschlüsse festgelegten Lateinschule, G.K.) *formal* zu einem in sich geschlossenen, von anderen allgemeinen Bildungsanstalten abgrenzbaren Typ mit der spezifischen Funktion der Universitätsvorbereitung“ (HABEL 1990, S. 13).

Die Reformer um HUMBOLDT hatten die Vision und den Optimismus, dass sich das diffuse Nebeneinander der unterschiedlichen Schultypen mit Hilfe der staatlichen Gesetzgebung (die übrigens der junge HUMBOLDT in seinen „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1792) entschieden zurück gewiesen hätte) beseitigen und durch ein System gestufter Einheitsschulen ersetzen ließe. In seiner umfassenden Studie zur Gesellschaftsgeschichte in Deutschland kommt HANS-ULRICH WEHLER (1987, S. 471) zu dem Urteil: „Mit diesem großen Vorhaben sind sie aufs Ganze gesehen ... gescheitert.“ Brillant zu formulieren hätten allerdings nicht wenige Beamte der Kultusverwaltung – wie WILHELM VON HUMBOLDT und mit ihm SÜVERN, NICOLOVIUS, SCHULZE u. a. – verstanden, aber ihre imponierende Schreibgewandtheit sage noch nichts aus über Erfolg und Misserfolg ihrer hochfliegenden Pläne.

Je mehr das Gymnasium – maßgeblich beeinflusst durch die staatsfunktionale Verkopplung des Abiturs mit dem Zugang zum Studium und der anschließenden akademischen Berufslaufbahn – die Funktion der „höheren“ beruflichen Bildung für privilegierte Ämter übernahm, desto nachdrücklicher versuchte es den Schein der „allgemeinen Bildung“ aufrecht zu erhalten. ETZIONI (1975) hat dafür treffend den Begriff der „Inauthentizität“ geprägt. Inauthentische Strukturen und Systeme verwenden einen relativ großen Anteil ihrer Ressourcen darauf, ihre tatsächlich wirksamen Funktionen zu verbergen und den Schein von Offenheit zu schaffen, obwohl die zugrunde liegenden Bedingungen – wie im Fall des Gymnasiums während des 19. Jahrhunderts und bis weit in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg hinein – diese Offenheit nicht zulassen.

3. Mutationen der neuhumanistischen Bildungsidee: Der kulturpädagogische Ansatz bei EDUARD SPRANGER und das Konzept der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung bei HERWIG BLANKERTZ

3.1 „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und *nur* über den Beruf“ – Das Paradigma der kulturpädagogischen Bildungstheorie bei SPRANGER

Neue Impulse erhielt der bildungstheoretische Diskurs zum Verhältnis von Bildung und Beruf, von allgemeiner und beruflicher Bildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der pädagogischen Legitimation der Berufsschule. EDUARD SPRANGER, HUMBOLDTForscher, Kenner und Interpret der humanistischen Bildungsidee, aber auch, gemeinsam mit GEORG KERSCHENSTEINER und ALOIS FISCHER, ein Klassiker der Berufsbildungstheorie, schrieb zu Beginn der 1920er Jahre, in der Berufsschulentwicklung liege der eigentliche schöpferische Punkt der Schulreform seiner Zeit (SPRANGER 1922, S. 41). Damit spielte SPRANGER auf die Umwandlung der früheren Fortbildungsschule in die moderne Berufsschule als zweiten Faktor des dualen, sich auf Betrieb und begleitende Teilzeit-Schule stützenden Ausbildungssystems an. SPRANGERS bildungstheoretischer Begründungsansatz bestimmte über Jahrzehnte das Selbstverständnis der jungen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Grundlegend für den später so bezeichneten kulturpädagogischen Ansatz SPRANGERS waren die Prämissen,

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

Leitgedanken des kulturpädagogischen Ansatzes ist das Postulat: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und *nur* über den Beruf“ (SPRANGER 1923, S. 10). Auf den ersten Blick scheint die Stufung von allgemeiner und

beruflicher Bildung bei SPRANGER im Vergleich zu HUMBOLDTS Konzeption gewissermaßen vom Kopf auf die Füße gestellt zu sein. Doch so einfach verhält es sich nicht. Zu beachten sind die nicht unerheblichen terminologischen Unterschiede, namentlich was die Begriffe der Allgemeinbildung und Berufsbildung angeht.

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

Auch SPRANGERS Konzeption sieht also über den Elementarunterricht hinaus den Unterricht an so genannten allgemein bildenden Schulen vor, *bevor* die berufliche Bildung beginnt. Damit ist sie HUMBOLDTS Schulplan, was die Stufung betrifft, durchaus ähnlich, nur zieht SPRANGER es vor, von „grundlegender“ statt von „allgemeiner“ Bildung zu sprechen. Jeder müsse – in welcher Schulform auch immer – an der „grundlegenden Bildung“ teilhaben. „Sie war in der Regel gemeint, wenn man behauptete, dass alle Erziehung mit der Allgemeinbildung anfangen müsse“ (SPRANGER 1923, S. 10). Gleichwohl bestehen erhebliche Unterschiede zwischen HUMBOLDTS und SPRANGERS Bildungskonzepten. Sie betreffen insbesondere die Schulorganisation (Einheitsschule für die „ganze Nation“ bei HUMBOLDT, gegliedertes allgemeines Schulwesen bei SPRANGER) und die inhaltliche Gestaltung des Lehrplans (Normierung des allgemein bildenden Lehrplans am Bildungsideal des Klassischen bei HUMBOLDT und der grundlegenden Bildung am Bildungsideal der „deutschen Kultur“ bei SPRANGER (1923, S. 10f.). Übereinstimmung besteht darin, dass für die „allgemeine“ bzw. „grundlegende“ Bildung die Dimension der formalen Bildung unverzichtbar sei, nämlich als „Bildung der menschlichen Kräfte“ (SPRANGER 1922, S. 30).

Das von der traditionellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die bildungstheoretische Legitimation der Berufsschule gern in Anspruch genommene „Axiom“, wonach der Weg zur höheren Allgemeinbildung über den Beruf und *nur* über den Beruf führe, darf mithin nicht missverstanden werden als eine zeitliche Stufung in dem Sinne, dass – im Unterschied zu HUMBOLDTS Bildungsplan – der Unterricht an öffentlichen allgemeinen Schulen die berufliche Bildung voraussetze. Das Verständnis des kulturpädagogischen Ansatzes erschließt sich über den spezifischen Gebrauch des Allgemeinbildungsbegriffs bei SPRANGER im Vergleich zu HUMBOLDT. Als dritte Stufe – nach der grundlegenden Bildung und der am „inneren Beruf“, dem persönlichen „Interessenzentrum“, orientierten Berufsbil-

derung – schließt sich die Allgemeinbildung an, „auf der der Mensch von dem gefundenen oder gesetzten Bildungszentrum aus wieder in die Weite strebt“ (SPRANGER 1922, S. 34). Die so bezeichnete (höhere) Allgemeinbildung, in der sich der erwachsene Mensch nach und nach Kulturgüter aneignet und am Kulturleben teilnimmt, wird bei SPRANGER nicht als „vollendete Tatsache“, sondern als „geistige Wachstumsrichtung“ im Sinne eines lebensbegleitenden Bildungsprozesses verstanden. Der Gedanke einer „vollendeten, allgemeinen Bildung“, grundlegend für HUMBOLDTS Schulplan, liegt SPRANGER fern. SPRANGERS Idee der lebensbegleitenden Allgemeinbildung (die nicht mit dem ökonomisch verengten Konzept des lebenslangen Lernens im Sinne beruflicher Weiterbildung gleichgesetzt werden darf!) und die Öffnung des Allgemeinbildungskonzepts für die Teilhabe am Kulturleben der Gegenwart können durchaus als fortschrittliche Momente des bildungstheoretischen Diskurses gewürdigt werden.

Zum Begriff der *Berufsbildung*. Nicht weniger komplex als das Konzept der Allgemeinbildung ist der Sachverhalt, den SPRANGER mit dem Begriff der Berufsbildung anspricht. Wie bereits angedeutet, rekurriert der Jugendpsychologe und Pädagoge SPRANGER auf das „Entwicklungsgesetz“ und das „persönliche Bildungszentrum“ des jungen Menschen, und zwar den den Überlegungen GEORG KERSCHENSTEINERS und dessen „Grundaxiom des Bildungsprozesses“ korrespondierend: „Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der individuellen Psyche adäquat ist“ (KERSCHENSTEINER 1917, zitiert bei SPRANGER 1922, S. 35). Der Rekurs auf die persönlichen Bildungsinteressen, auf den „inneren Beruf“ der Jugendlichen, qualifiziert SPRANGERS Ansatz als dezidiert *pädagogische* Position. Der Jugendpsychologe SPRANGER weiß um die Bedeutung der Identitätsfindung im Bildungsprozess der Jugendlichen. Deshalb soll auch nicht eine bestimmte Beschäftigungsart (im Sinne hochspezialisierter industrieller Lehr- und Anlernberufe) in den Mittelpunkt der Berufsbildung gestellt, sondern ein gewisser „Berufstypus“ (zum Beispiel des Landwirts, des Kaufmanns etc.) angestrebt werden, und zwar analog den „geschlossenen und charakteristischen Bildungstypen“, die es nach dem Scheitern des Ideals einer „allgemeinen gleichen Menschenbildung“ herauszuarbeiten gelte. In jedem dieser Typen sei ein wesentliches Kulturmoment, bezogen auf einen möglichst verwandten Seelentypus zum beherrschenden Mittelpunkt zu erheben, von dem aus Verbindungsfäden zu den anderen Seiten der Kultur führen (SPRANGER 1922, S. 38ff.).

3.2 „Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei ...“ – Kritik des kulturpädagogischen Berufskonzepts

Die in SPRANGERS Konzept der Berufsbildung angestrebte prästabilisierte Harmonie von Bildung und Beruf, Kulturformen und Bildungstypen bzw. Typen der Berufsbildung setzt Gleichgewichte von gesellschaftlichen Differenzierungsformen und individuellen Persönlichkeitsstrukturen voraus, die angesichts der fortgeschrittenen Spezialisierungen im Beschäftigungssystem wie auch in den Wissenschaften unwahrscheinlich geworden sind. Der „Berufstypus“ als „Medium, an dem der Berufsgedanke der jungen Seele überhaupt entwickelt werden sollte, die Größe, die Heiligkeit und die Schönheit des Berufs als Lebensinhalt“ (SPRANGER 1920, S.

47) ist ein theoretisch idealisiertes Konstrukt, das die Realität des „äußeren Berufs“ als Pendant zum „inneren Beruf“ verfehlt (vgl. ZABECK 1968).

Schon in den 1920er Jahren stieß die kulturpädagogische Berufsbildungstheorie SPRANGERS auf scharfe Kritik. ANNA SIEMSEN vermerkte in ihrem 1926 veröffentlichten und noch heute lesenswerten Buch „Beruf und Erziehung“: „So haben wir durch eine merkwürdige Ironie der Entwicklung das Schauspiel, daß der Beruf als Bildungszentrum anerkannt wird und man durch ihn die Erziehung bestimmen will in dem Augenblick, wo er allgemein zum bloßen Erwerb zusammenschrumpft, für weiteste Kreise nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt, geschweige daß er Lebensinhalt und Entwicklungsgrundlage bilden könnte“ (SIEMSEN 1926, S. 163). (Die Kritik am Begriff des Berufs ist allerdings älter, so bei MARX, der „... das ganze Gekohl über den Beruf“ in seiner Attacke gegen STIRNER brandmarkt; vgl. GROTTKER 1990, S. 389).

Mit ihrem Verdikt traf ANNA SIEMSEN den wunden Punkt des kulturpädagogischen Ansatzes: Je weniger nämlich unter den Bedingungen des Arbeitsmarkts von einer Übereinstimmung zwischen „innerem Beruf“ und „äußeren Beruf“ ausgegangen werden kann, je mehr die Revision von Berufswünschen als Zwangsanpassung an vorgegebene Arbeitsmarktbedingungen erlebt wird, umso weniger gelingt es den Jugendlichen, eine Berufsperspektive zu entwickeln, die sich sowohl für die fachliche Kompetenzentwicklung als auch für eine subjektiv bedeutsame Sinnstiftung als tragfähig erweist. SPRANGER selbst hat diese Problematik gesehen, als er in späteren Jahren anlässlich seines Vortrags über „Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung“ fragte:

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

Die bei SPRANGER aufgeworfenen Fragen betreffen zwei wesentliche Merkmale des traditionellen Berufsbegriffs; und zwar im Hinblick auf den äußeren Beruf das Merkmal der „Kontinuität“ des Leistungsvollzugs und in Bezug auf den inneren Beruf das Merkmal der „Identifizierung“, als deren Voraussetzung die Freiheit der Berufswahl gesehen wird.

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

Kaum ein Vertreter der neueren Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich der These vom Ende des Berufs in der radikalen Zuspitzung des Stern-Reports angeschlossen. Gerade des Realitätsbezugs wegen konnte angesichts der beruflich verfassten Gesellschaft in Deutschland auf das Berufskonzept ernsthaft nicht verzichtet werden (vgl. KUTSCHA 1992). Modernisierung der Berufsbildung vollzieht sich auf dem Entwicklungspfad „neuer Beruflichkeit“. Die darin implizierten Momente der „Entberuflichung“, wie zum Beispiel die Dynamisierung und Flexibilisierung von Ausbildungsberufen oder die Individualisierung von Erwerbsbiografien

en (vgl. BECK 1986), sind als Ausdruck der Anpassungsfähigkeit des berufsförmig organisierten Ausbildungs- und Beschäftigungssystems zu interpretieren. Der Automatisierungsprozess seit den sechziger Jahren und die rasante Verbreitung der Neuen Technologien haben diese Entwicklung begünstigt. Indem immer mehr Anlern Tätigkeiten wegrationalisiert wurden, konsolidierte sich das System der berufsförmig organisierten Arbeit. Keinen „Beruf“ zu haben, ist heute eher die Ausnahme im Vergleich zu Zeiten, in denen industrielle Arbeit zu einem großen Teil von an- und ungelernten Arbeitern geleistet wurde, worauf sich die oben zitierte Kritik von ANNA SIEMSEN bezieht.

Nicht das Ende des Berufs, sondern die neuen Formen der Beruflichkeit mit den Attributen der Flexibilität, der Mobilität und nicht zuletzt der Entmythologisierung des Berufs unter den Anforderungen des Beschäftigungssystems lassen das kulturpädagogische Berufskonzept mit den Merkmalen der Dauer, der Stabilität beruflicher Handlungsvollzüge und der berufsethischen Überhöhung ins Abseits geraten. Gleichwohl gibt es Hinweise auf eine zunehmende Relevanz des Berufs, zum Beispiel in solchen Bereichen, in denen Beruflichkeit für die neue Grundform des „Arbeitskraftunternehmers“ konstitutiv ist (zum gegenwärtigen Stand der berufssoziologischen Diskussion über die Modernisierung des Berufskonzepts im Verhältnis zur beruflichen Aus- und Weiterbildung vgl. BOLDER/HEINZ/KUTSCHA 2001; KUDA/STRAUSS 2002; KURTZ 2001; WINGENS/SACKMANN 2002).

3.3 „Die Wahrheit der allgemeinen Bildung ist die berufliche“ – Das Paradigma der Kritischen Bildungstheorie und das Integrationskonzept bei Blankertz

Weder die Idealisierung des Berufs (SPRANGER) noch die Hypostasierung der Entberuflichung in der zugespitzten These vom Ende des Berufs (LUTZ) ergeben für die Reform des Bildungswesens eine tragfähige Perspektive. Eine kritisch-konstruktive Vermittlungsposition nahm HERWIG BLANKERTZ mit der scheinbar paradoxen, in Anlehnung an HEGELS Dialektik formulierten These ein: „Die Wahrheit der allgemeinen Bildung ist die berufliche“ (1977, S. 91). Die Quintessenz der Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963) bestand in dem Nachweis, dass ein Gegensatz zwischen Bildung und Beruf nicht systematisch zu begründen, ja nicht einmal aus der neuhumanistischen Position (der *formalen* Bildung, G. K.) herzuleiten sei. Der neuhumanistische Standpunkt sei zu verstehen als Reaktion auf die maßlose Übersteigerung des Nützlichkeitsdenkens bei den utilitaristisch orientierten Pädagogen des 18. Jahrhunderts, gleichsam als Kampfansage aus Sorge um den Verbleib des Menschen und dessen Individualität unter den Zumutungen gesellschaftlicher Brauchbarkeit.

Mit dem neuhumanistischen Bildungsbegriff wurde – dieser Interpretation zufolge – ein pädagogischer Maßstab zur Geltung gebracht, der auf die Entfaltung und Vervollkommenheit des Subjekts bezogen ist. Im Anschluss daran gab es für BLANKERTZ keinen Grund, Berufserziehung vom Bildungsprinzip auszuschließen. Bildung vollziehe sich immer am besonderen Gegenstand, ob aus dem Bereich beruflicher oder außerberuflicher Lebenssituationen sei dabei unerheblich. (Darin unterscheidet sich das Bildungskonzept bei BLANKERTZ wesentlich von HUMBOLDTS Begriff der *materiellen* Bildung!) Die Lerninhalte entsprächen gar keiner bildungstheoretischen Ableitung, sie ergäben sich aus den Anforderungen, die die Gesellschaft

an Schule und Unterricht stelle. Von bildungstheoretischer Bedeutung jedoch sei die Frage nach den allgemeinen Lernzielen, vor denen sich die Form der Vermittlung fachlicher Inhalte zu rechtfertigen habe.

Hier nun knüpfen die bildungstheoretischen Prämissen des von BLANKERTZ maßgeblich geprägten Integrationskonzepts des Modellversuchs Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen an (vgl. Planungskommission Kollegstufe NW 1972, S. 19ff.). Der Umkreis der allgemeinen, an speziellen (z. B. berufsbezogenen) Inhalten zu vermittelnden Lernziele sei im wesentlichen definiert durch zwei Momente: durch die Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens und durch das Prinzip der Kritik. Sei das erste Moment bedingt durch die Lebenssituation in der radikal verwissenschaftlichten Zivilisation, die nunmehr auch wissenschaftsorientiertes Lernen „im Medium des Berufs“ ermögliche und notwendig mache, so korrespondiere das zweite Moment mit der seit der Aufklärung freigesetzten Tendenz zur Mündigkeit des Menschen, zu der sich unsere Republik als demokratisch verfasstes Gemeinwesen bekenne.

Eine kritische Würdigung des Integrationskonzepts bei BLANKERTZ hätte zu berücksichtigen, dass der Anschluss an HUMBOLDTs Bildungstheorie und das bei HUMBOLDT vorausgesetzte Bildungspotential der „reinen Wissenschaft“ mit der grundsätzlichen Frage konfrontiert ist: „Hat man es nach 150 Jahren Industrialisierung, auch zwei oder drei wissenschaftlich-technischen Revolutionen, die längst die Wissenschaft zur „unmittelbaren Produktivkraft“ gemacht haben, nicht mit einer gerade in diesem, für die Integrationsabsicht entscheidenden Aspekt der Verwissenschaftlichung mit einer gänzlich anderen Ausgangslage als zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu tun?“ (LOHMANN/STRÄSSER 1989, S. 77).

Was den Wissenschaftsbezug betrifft, so ist die „gänzlich andere Ausgangslage“ in der Finalisierung der Wissenschaft bezüglich des gesellschaftlichen Verwertungszusammenhangs zu sehen. Der bei HUMBOLDT bildungstheoretisch gestiftete Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft war als Opposition gegen das utilitäre Wissenschaftsverständnis der Aufklärungspädagogik gerichtet. Wie HABEL (1990, S. 11ff.)) im Einzelnen ausführt, positionierte sich HUMBOLDT gewissermaßen in einer schon vor seiner Zeit als Chef der „Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts“ entfalteten Kontroverse. Seit dem preußischen Abiturreglement von 1788 entwickelten sich zwei Auffassungen von Wissenschaftspropädeutik: „die spät-aufklärerische, stärker auf die gesellschaftliche Nützlichkeit der Ausbildung bezogene und die von FRIEDRICH PAULSEN später „neuhumanistisch“ genannte, die Zweckfreiheit der zu erwerbenden Bildung hervorhebende“ (HABEL 1990, S. 12). HUMBOLDT entschied sich in seinen Reformplänen gegen die utilitäre, auf den Qualifikationsbedarf der modernen, freilich noch in den Anfängen des Systemfindungsprozesses befindlichen Wirtschaft und Gesellschaft gerichtete Wissenschaftsauffassung (wie sie bei dem eingangs zitierten Gründer der Berlinischen Handlungsschule zum Ausdruck kommt). Er postulierte als „höchsten Grundsatz der Schulbehörde“: „die tiefste und reinste Ansicht der Wissenschaft an sich hervorzubringen, indem man die ganze Nation möglichst, mit Beibehaltung aller individuellen Verschiedenheiten, auf den Wege bringt, der weiter verfolgt, zu ihr führt und zu dem Punkte, wo sie und ihre Resultate nach Verschiedenheit der Talente und Lagen verschieden geahndet, begriffen, angeschaut und geübt werden können, und also dem Einzelnen durch die Begeisterung, die durch reine Gesamtstimmung geweckt wird, zu Hülfe kommt“ (HUMBOLDT 1909, S. 79).

Es liegt auf der Hand, dass eine Wissenschaftspropädeutik, die vornehmlich die Einsicht in die „reine Wissenschaft“ zum Ziel hat (HUMBOLDT 1809, S. 79), für die berufliche Bildung kein geeigneter Ansatzpunkt sein konnte. Wissenschaftsorientierung für die berufliche Bildung in einer durch die Wissenschaften bestimmten Welt zu fordern, ergibt nur einen Sinn, wenn man die seit HUMBOLDTS Zeiten radikalisierte „Finalisierung“ der Wissenschaften in Bezug auf Technik und Ökonomie zum Ausgang nimmt. Bildungstheoretisch sei dieser Ansatz aber nur zu rechtfertigen, so BLANKERTZ (1966, S. 71), „wenn die im Medium der Ökonomie entfaltete Bildung zugleich kritische Vernunft gegen das Diktat der Ökonomie einbindet“. BLANKERTZ verbindet diesen Grundgedanken seines Integrationskonzepts mit den Einsichten der „Kritischen Theorie“ bei HORKHEIMER und ADORNO. „Rationales Denken“, so das Leitmotiv der „Dialektik der Aufklärung“ (HORKHEIMER/ADORNO 1947), das seit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts die technische Naturbeherrschung als Fortschritt ermöglicht habe, werde in der modernen Industriegesellschaft gezielt manipulativ, das heißt anti-aufklärerisch zur Sicherung der Herrschaft von Menschen über Menschen verwendet. Damit zerstöre die Aufklärung ihr eigenes Motiv.

Die kritisch-konstruktive Konsequenz, die daraus im Wissenschaftspropädeutikkonzept des Kollegsulversuchs mit der Forderung nach wissenschaftstranszendierenden und fächerübergreifenden Fragestellungen gezogen wurde, fand nicht nur in den Konzepten für den „Obligatorischen Bereich“ der politischen und sprachlichen Bildung ihren Niederschlag (vgl. HABEL 1972), sondern auch in den curricularen Entwürfen für das System der siebzehn studien- und berufsqualifizierenden Schwerpunkte. So wurde die kaufmännisch-wirtschaftswissenschaftliche Grundbildung im Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften ausgelegt auf den berufsqualifizierenden Handlungszusammenhang güterwirtschaftlicher, monetärer und informationeller Transaktionen unter Einbeziehung der im Wirtschaftssystem produzierten, aber weit über das spezifisch kaufmännisch-berufliche Handeln hinaus reichenden Folgeprobleme der Verelendung, Ausbeutung und Entfremdung (KUTSCHA 1976). Damit sollten der Verengung des Ökonomieunterrichts auf die Logik einzelwirtschaftlichen Handelns entgegengewirkt und Kompetenzen zur Bearbeitung von Problemstellungen im Kontext ökonomischen Handelns gefördert werden, die gesamtwirtschaftliche wie auch politische Vernunft erfordern. Nicht beabsichtigt war eine vordergründige Kapitalismuskritik. Alle modernen, arbeitsteilig organisierten und geldbasierten Wirtschaftssysteme sind konfrontiert mit grundlegenden Fragen von der Art, wie Wohlstand erhöht und Armut verringert, wie Verteilungsgerechtigkeit hergestellt und Ausbeutung aufgehoben, wie Partizipation ermöglicht und Entfremdung vermieden werden kann.

3.4 Integrationsprojekt als Auslaufmodell – Das Ende in den Anfängen des Kollegsulversuchs

Die Hinweise auf den Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften mögen genügen, um andeuten zu können, in welche Richtung der Anspruch, „politische Kritik von Wissenschaft und Technologie auch als Instrumente gesellschaftlicher Herrschaft“ zu thematisieren, fachdidaktisch im Anschluss an die Kritische Theorie einzulösen versucht wurde (vgl. KELL/KUTSCHA 1977). Konsequenterweise hätte sich nach diesem Ansatz eine „Auslagerung“ der „allgemeinen Bildung“ in den so genannten

„Obligatorischen Lernbereich“ mit seiner „dilemmatischen Struktur“ (HABEL 1990, S. 215) erübrigt. Dazu ist es nicht gekommen. Bei der praktischen Umsetzung der didaktisch-curricularen Konzepte folgte der Kollegscheulversuch tendenziell der im Regelschulsystem üblichen Separierung zwischen „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung, wobei sich Wissenschaftsorientierung im letzteren Fall auf die nach studien- und berufsqualifizierenden Abschlussniveaus differenzierte Vereinfachung fachlich „einschlägiger“ Wissensbestände reduzierte.

Die Kollegscheuldidaktik musste im Interesse der bundesweiten Anerkennung von Kollegscheulabschlüssen die curricularen Anforderungen des Regelsystems berücksichtigen, zum Beispiel bei doppelqualifizierenden Abschlüssen die KMK-Rahmenvorgaben für die gymnasiale Oberstufe auf der einen Seite und für die beruflichen Schulen auf der anderen. Integriertes Lernen unter dem Anspruch von Wissenschaftsorientierung und Kritik „im Medium des Berufs“ ließ sich nur an den von Abschlusserfordernissen freigehaltenen Randzonen des Schulalltags entfalten. Von Anfang an setzte sich bei der Umsetzung des Kollegscheulkonzepts in die Praxis des Modellversuchs die Strategie der „Gleichwertigkeit“ getrennter Schulsysteme durch. Der Kollegscheulversuch konzentrierte sich als so genanntes „Ausbaumodell“ auf berufliche Schulen. Davon institutionell und curricular unabhängig setzte die gymnasiale Oberstufe ihre quantitative Expansion als karriereförderlicher „Königsweg“ zum Hochschulstudium und zu den daran anschließenden Berufslaufbahnen fort.

Mutatis mutandis gilt ERICH WENIGERS Verdikt: Der Kampf um den Lehrplan sei nicht, wie es manchmal scheine, ein Streit um die besten Methoden des Unterrichts oder um die Auswahl und Verteilung eines gegebenen Stoffes, sondern „ein Kampf geistiger Mächte, (...) ein Ringen um eine Lagerung der Kräfte in Schule und Lehre, die den jeweiligen Machtverhältnissen der an der Schule beteiligten Faktoren entspricht“ (WENIGER 1952, S. 22).

4. Kontinuität im Wandel: Getrennt, aber gleichwertig! Neuere Entwicklungen zur Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen in bildungstheoretisch-kritischer Betrachtung

Die Beendigung des Kollegscheulversuchs und die Überführung in das neue Regelsystem des Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen unter Beibehaltung einer davon getrennten gymnasialen Oberstufe entspricht der in Deutschland vorherrschenden Modernisierungsstrategie „Kontinuität im Wandel“ (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 483ff.). „Gleichwertig, aber getrennt“ lautet die Devise für die Entwicklung des beruflichen Bildungssystems. Die Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft der Zukunft kann auf Wissenschaft als „Produktivkraft“ nicht verzichten. Insofern ist es kein Zufall, dass Politik und Wirtschaft seit Anfang der 1920er Jahre in „konzertierter Aktion“ die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung fordern.

Der Berufsbildungsbericht 1993 fasste den berufsbildungspolitischen „Konsens“ zur Gleichwertigkeit wie folgt zusammen: Es sollte „prinzipiell möglich sein, daß formale Berechtigungen, die der erfolgreiche Besuch einer allgemeinen Schule verleiht, auch durch Berufsbildung zu erwerben (sind, G. K.) ... Es geht nicht um eine Anpassung der beruflichen Bildung an den Fächerkanon der allgemeinbildenden

den Schule oder um Ergänzung von beruflicher Bildung um allgemeine Bildungsinhalte in Form von Doppelqualifikationen. Es geht auch nicht um Gleichartigkeit, sondern um die Anerkennung von Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungsinhalte und Methoden der verschiedenen Bildungswege“ (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1993, S. 6). Als Ansätze zur Realisierung wurden in Erwägung gezogen:

- „Der Berufsabschluss ist grundsätzlich mit dem Realschulabschluss gleichwertig;
- der Meister-, Techniker- und ein vergleichbarer Fortbildungsabschluss berechtigt zum Besuch einer Hochschule;
- zum Erreichen der Fachhochschulreife oder der fachgebundenen Hochschulreife könnte zudem erwogen werden, für Ausbildungsabsolventen neben dem traditionellen schulischen Weg über die Fachoberschule einen neuen beruflichen Bildungsweg zu eröffnen, und zwar durch Zusatzausbildungen“ (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1993, S. 6).

Das hier zitierte Programm prägt in Bezug auf das berufliche Bildungswesen bis heute weitgehend die bildungspolitische Landschaft, innerhalb derer sich die Pragmatik von Anpassungsmaßnahmen und Modellversuchen bewegt. Das damit verbundene „cooling out“ unterschichtiger Bildungsaspirationen schlägt sich im statistischen Vergleich mit dem Bildungsverhalten sozial höher schichtiger Populationen in der nach wie vor deutlich geringeren Quote derer nieder, die aus traditionell bildungsfernen Schichten über die gymnasiale Bildungslaufbahn die Universität erfolgreich besuchen und im Anschluss daran eine dem Abschluss adäquate Berufskarriere durchlaufen. „Gleichwertigkeit“ der Abschlüsse in den getrennten Bildungssystemen der gymnasialen Oberstufe und der beruflichen Ausbildung ist die moderate Form der Reproduktion von Ungleichheit in einer Gesellschaft, die die Legitimität von Gleichheit braucht, um von den Kollateralschäden der Ungleichheit abzulenken.

Die angesprochene Problematik der „Gleichwertigkeit“ resultiert aus der in Deutschland typischen Separierung der Systemfindungsprozesse mit dem Resultat von zwei relativ eigenständigen *Berufsbildungssystemen* (vgl. HARNEY/ZYMEK 1994):

- auf der einen Seite der gymnasialen „Allgemeinbildung“ mit dem Abschluss der allgemeinen Studierberechtigung (Abitur) und deren staatsfunktionalen Verkopplung mit dem Universitätsstudium und den höheren Berufslaufbahnen im öffentlichen Dienst (und davon beeinflusst auch in der Wirtschaft),
- auf der anderen Seite der Berufsausbildung für den Fachkräftebedarf der privaten Wirtschaft in Form der korporatistisch regulierten Lehrlingsausbildung im Betrieb mit ergänzendem Teilzeit-Unterricht an Berufsschulen.

Nach wie vor ist die Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung eingeordnet in den Kontext der Verteilung gesellschaftlich privilegierten Wissens durch das hierarchisierte System der akademischen Berufsausbildung über den Weg des Gymnasiums auf der einen Seite und der Facharbeiterausbildung im Dualen System auf der anderen. Dabei muss man sich mit der Vorstellung vertraut machen, dass das Gymnasium in Deutschland nicht primär eine Institution der „Allgemeinbildung“ ist, sondern nach Art und Weise ihres Zusammenhangs mit dem Beschäftigungssystem, aber auch nach dem Selbstverständnis der Gymnasi-

alschüler und deren Eltern die Funktion einer berufspropädeutischen Einrichtung für anspruchsvolle akademische Berufe *par excellence* erfüllt.

Als solche ist die gymnasiale Oberstufe mit Privilegien ausgestattet, die ihr einen erheblichen Wettbewerbsvorteil gegenüber der Berufsausbildung im Dualen System verschafft. Anstelle des gleichen Rechts aller Jugendlichen auf Bildung gilt im Dualen System das Gesetz des Marktes, mit der Konsequenz, dass auch nach herkömmlichen Maßstäben geeignete und lernmotivierte Schulabgänger keine Möglichkeit haben, eine betriebliche Berufsausbildung zu beginnen. Die Chancen des Zugangs zu Ausbildungsplätzen variieren mit der jeweiligen regionalen Wirtschaftsstruktur im Wohn- und Arbeitsbereich der Ausbildungsplatzbewerber (vgl. HÖVELS/KUTSCHA 2002, S. 32ff.). Selbst zu Zeiten der Hochkonjunktur und des globalen Überschusses an gemeldeten Ausbildungsplätzen trifft man in strukturschwachen Regionen auf erhebliche Defizite an Ausbildungsmöglichkeiten.

Von der Separierung betroffen sind nicht allein die hier angesprochenen Ungleichheiten und Selektionseffekte beim Zugang zu den akademischen Bildungs- und Berufslaufbahnen, sondern auch die Substanz wissenschaftsorientierten und berufsqualifizierenden Lernens. Denn wo sich die Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen auf die Addition studien- und berufsqualifizierender Fächeranteile und deren Verrechnung zwecks Anerkennung doppelqualifizierender Abschlüsse reduziert, ist zu erwarten, dass der Schulunterricht „tot und unfruchtbar“ (HUMBOLDT) bleibt. Daran wird auch der didaktische „Paradigmen“-Wechsel vom wissenschaftsorientierten zum handlungsorientierten Lernen nichts ändern. Es sei denn, es gelänge, die Wissenschaftsorientierung beruflichen Lernens im Unterricht beruflicher Schulen aus dem „Würgegriff“ von Handlungszwängen zu entbinden, die die Freiheit des Denkens und Urteilens auf das jeweils ökonomisch Gebotene limitieren und den Unterricht unter dem Einfluss des heimlichen Lehrplans der Abschlussprüfungen auf die Eintrichterung prüfungsrelevanten deklarativen Wissens reduziert (vgl. TRILLING 2003).

5. Bildung und Vita activa – Zusammenfassung und Perspektiven

Der berufsbildungstheoretische Diskurs ist – wie es scheint – unter die Räder der normativen Kraft des Faktischen geraten. Vorherrschend ist das „technische Erkenntnisinteresse“ an der effizienten Qualifizierung für die Anforderungen des Beschäftigungssystems. Die Berufsbildungsforschung hat auf diesem Gebiet beachtliches Terrain gewonnen. Aber reicht das aus? Müsste sie sich nicht entschieden der Frage stellen, wie Berufserziehung auch und gerade unter den Bedingungen der getrennten Bildungssysteme in Deutschland den Ansprüchen des Bildungsprinzips gerecht werden kann? Die Denkschrift der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT zur „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ (1990, S. 63) unterstreicht diesen Auftrag im Konsens der plural zusammengesetzten Senatskommission mit der Leitlinie: „Berufsbildungsforschung steht unter dem Anspruch des Bildungsprinzips.“ Somit ist programmatisch der Anschluss an die Tradition europäischen Bildungsdenkens hergestellt. In der Praxis der Berufsbildungsforschung spielt dieser Zusammenhang derzeit jedoch kaum eine nennenswerte Rolle. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wäre gut beraten, Didaktik und Curriculumentwicklung sowie die empi-

rische Lehr-Lern-Forschung (wieder!) einzubinden in einen bildungstheoretischen Gedankengang, um innerhalb eines solchen Reflexionshorizonts Entscheidungen über Formen und Inhalte der beruflichen Bildung prüfen und begründen zu können. Dies wäre nicht zuletzt eine notwendige Voraussetzung dafür, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik – ihrem Gegenstand angemessen – in Zukunft verstärkt an dem gesellschaftlichen Diskurs über Maßstäbe der Jugendbildung in der Wissens- und Lerngesellschaft zu beteiligen.

Das Projekt der Berlinischen Handlungsschule und deren Begründung durch J. M. F. SCHULZ wurde eingangs als typisch für die „Nützlichkeits“-Euphorie der Aufklärungspädagogik zitiert. Ihr zugrunde lag der hypertrophe Anspruch, die ganze Wissenschaft unter den Gesichtspunkt des Nutzens zu stellen (vgl. REBLE 1967, S. 129). Überlagert wurde diese Bewegung durch eine neue Strömung, die bildungstheoretisch im Neuhumanismus und speziell in HUMBOLDTs Ideen zur Reform des preußischen Schulwesens ihren Ausdruck fanden. Nicht gesellschaftliche Nützlichkeit, sondern der „Mensch überhaupt“ sei der Maßstab von Bildung, aus der schließlich auch gesellschaftliche Nützlichkeit auf dem Wege der daran anschließenden beruflichen Bildung erwachsen könne. Dies ist gemeint, wenn BLANKERTZ davon spricht, dass die moderne Berufsschule ihrer bildungstheoretischen Intention entsprechend auf neuhumanistischem und nicht auf philanthropischem Boden stehe.

Für BLANKERTZ war damit notwendigerweise die Frage verbunden, wie sich auf dem Boden des neuhumanistischen Bildungsdenkens der Bezug zu den Herausforderungen der inzwischen total verwissenschaftlichen Lebenssituationen (von denen die Aufklärungspädagogen nur hätten träumen können) herstellen lasse. Mit SPRANGER knüpft BLANKERTZ dabei an den Begriff der formalen Bildung bei HUMBOLDT an. *Abweichend* jedoch von SPRANGER stellt BLANKERTZ sich den realen Herausforderungen der Berufswirklichkeit. Ihr sei nicht (wie bei SPRANGER) mit einem *idealisierten* Berufskonzept, sondern nur mit dem Anspruch zu begegnen, die Befähigung zu Selbsttätigkeit und kritischem Urteil im Zusammenhang mit der intensivierten Spezialisierung in Ökonomie und Technik zu fördern. Das war das Neue bei BLANKERTZ.

Der Versuch, diesen Anspruch im organisatorischen Rahmen des Modellversuchs Kollegs Schule als integrierter Oberstufengesamtschule zu realisieren, ist indes gescheitert. Um so mehr stellt sich die Frage nach dem Bildungsauftrag der Berufsschule im „System“ der getrennten Bildungssysteme – und dies vor neuen Herausforderungen einer Arbeitsgesellschaft, der – wenn auch nicht die Erwerbsarbeit völlig auszugehen droht – sich doch die Frage nach den Maßstäben des „Handelns“ als Herausforderung der „Condition humaine“ (HANNAH ARENDT) immer drängender stellt. Dies wird das zentrale Thema der Berufsbildungstheorie mit Blick auf die Zukunft sein müssen. Und dabei geht um mehr als um Techniken handlungsorientierten Lernens im Berufsschulunterricht.

Im Rückbezug auf das neuhumanistische Bildungskonzept und die darin implizierten Dimensionen der formalen, der materialen und der nationalen Bildungsdimensionen seien abschließend einige grundsätzliche Aspekte zur bildungstheoretischen Orientierung der „Jugendbildung zwischen Schule und Beruf“ (BLANKERTZ/DERVOLAV/KELL/KUTSCHA 1982) angesprochen:

Die bei HUMBOLDT thematisierten Aspekte der *formalen* Bildung haben für den Bereich der beruflichen Bildung heute eine Bedeutung erlangt, wie es sich HUM-

BOLDT vermutlich nicht hätte vorstellen können. Die Ursachen sind ökonomischer und technischer Art. Sie bedürften einer bildungstheoretischen Klärung und Bewertung. Dabei ist von außerordentlicher Bedeutung, dass der Bildungsbegriff unter den Bedingungen der gegenwärtigen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft nicht mehr allein auf die pädagogische Funktion der Berufsschule, sondern auch auf die betrieblich organisierten Qualifikationsprozesse bezogen wird. „Berufsschule und Ausbildungsbetriebe erfüllen in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen *Bildungsauftrag*“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1991, S. 3, Hervorhebung G. K.). Damit ist eine neue Qualität der Systementwicklung erreicht. Wesentlich für die sich seit den 1980er Jahren abzeichnenden Tendenzen der betrieblichen Berufsausbildung scheint zu sein, dass unter dem Begriff von Berufsbildung und den ihr zugeschriebenen Zielsetzungen – wie etwa der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenzen – betriebliche Lernprozesse angestrebt werden, die unter dem Aspekt der formalen Bildung den neuhumanistischen Ideen in dem Punkt nahe kommen, wo es um die Befähigung zum selbstständigen Lernen und um das Lernen des Lernens geht (vgl. KUTSCHA 1990).

Bedauerlicherweise wird die Diskussion um die formale Dimension der beruflichen Bildung sehr formalistisch geführt. Typisch dafür sind die stereotyp wiederholten Forderungen nach handlungsorientiertem Lernen, nach fachlicher, sozialer und humaner Kompetenz. Unterrichtsbeobachtungen an beruflichen Schulen, Analysen von Schulbüchern und Prüfungsaufgaben, wie wir sie im Rahmen der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen durchführen, deuten darauf hin, dass nach wie vor eine Form der Wissensvermittlung vorherrscht, die mit einem bildungstheoretisch fundierten Begriff von Handlungskompetenz nur schwer in Einklang zu bringen ist. Im Vordergrund steht die *Performanz* von Handlungsvollzügen, deren Tiefendimension – HUMBOLDT sprach von „innerer Kraft“ – kaum als Gegenstand der Förderung von Lernprozessen in Betracht gezogen wird. Die Vordergründigkeit handlungsorientierten Lernens ist auch daran abzulesen, dass der Zusammenhang beruflicher Kompetenzentwicklung mit dem Konzept wissenschaftsorientierten Lernens kaum hergestellt wird, wenn nicht gar handlungs- und wissenschaftsorientiertes Lernen als unvereinbar angesehen werden. Über Stellenwert und Bedeutung wissenschaftsorientierten Lernens im Kontext beruflicher Kompetenzentwicklung ist nur wenig bekannt. Nicht die eminent wichtige Frage nach der Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Förderung beruflicher Kompetenzentwicklung ist bevorzugter Gegenstand von Unterrichtspraxis und -forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung, sondern die formale Anrechenbarkeit im Hinblick auf den Erwerb studienqualifizierender Abschlüsse. Darauf wurde bereits hingewiesen.

Die Verbindung von Handlungs- und Wissenschaftsorientierung im Kontext beruflicher Kompetenzentwicklung betrifft zentral die bei HUMBOLDT angesprochene Wechselbeziehung zwischen formaler und *materieller* Bildung. Wo die Formen des Lernens den Inhalten äußerlich bleiben und die Inhalte mangels Bedeutsamkeit für die individuelle berufliche Kompetenzentwicklung nicht dazu taugen, dass sich an ihnen die „inneren Kräfte“ des Individuums (der Auszubildenden) zur Selbstentfaltung bringen lassen, kann von Bildung nicht die Rede sein, jedenfalls nicht im neuhumanistischen Sinne des Begriffs. Auch hierzu sind kaum Forschungsarbeiten auf dem Gebiet beruflichen Lernens ausfindig zu machen. Gäbe

es eine PISA-Studie zur beruflichen Kompetenzentwicklung, würden die Leistungsdefizite voraussichtlich in der mangelnden Beherrschung wissenschaftsgestützter Problemlösungsstrategien bei der Bearbeitung komplexer Aufgaben in unterschiedlichen beruflichen Handlungskontexten liegen. Die hierzu erforderlichen Wechselbeziehungen zwischen materialer und formaler Bildung bedürften nicht einer rhetorischen Absichtserklärung, sondern gehören zu den Kernproblemen einer bildungstheoretisch fundierten Berufsdidaktik.

Nicht zuletzt die *nationale* Dimension des neuhumanistischen Bildungskonzepts verdiente größere Beachtung im Hinblick auf die Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Der Bezug auf den Beruf, wie immer auch die Lernsubjekte in den speziellen Einrichtungen der beruflichen Bildung sich damit zu identifizieren vermögen, bedeutet notwendigerweise eine Einschränkung der *conditio humana*. Mit dem „Sieg des Animal laborans“ (ARENDT 1967, S. 312ff.) habe sich die ökonomische, für die Herstellung marktverwertbarer Güter nützliche Arbeit gegenüber menschlichen Fähigkeiten, sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen zu *handeln*, als dominante Lebensform durchgesetzt. Diese einzig auf Erwerbsarbeit abgestellte Welt sei bereits im Begriff einer anderen Platz zu machen. „Was uns bevorsteht, ist die Aussicht auf eine Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit ausgegangen ist, also die einzige Tätigkeit, auf die sie sich noch versteht. Was könnte verhängnisvoller sein?“ (ARENDT 1967, S. 11f.).

Die bei HANNAH ARENDT mit dem Wort „Vita activa“ unterschiedenen Grundtätigkeiten des Arbeitens, des Herstellens und des Handelns sind aus bildungstheoretischer Sicht neu auszuloten. Es gilt die jeweils heranwachsende Generation der Jugend insgesamt – unabhängig davon, in welcher Bildungseinrichtung sich der Einzelne befindet – an der „Universalität“ des öffentlichen Lebens, auf die sich das Konzept der „ganzen Nation“ bei HUMBOLDT bezieht, teil haben zu lassen. HANNAH ARENDTS Studie „Vita activa oder Vom tätigen Leben“ ist im Hinblick auf die bildungstheoretische Grundlegung der beruflichen Bildung noch nicht zureichend gewürdigt worden.¹ Die darin entwickelten Gedankengänge könnten ein wichtiges Bindeglied zwischen neuhumanistischer Bildungstheorie und einer zu entwickelnden Theorie beruflichen Handelns sein, die sich den Herausforderungen der Zukunft stellt. Angesichts der bei HANNAH ARENDT projizierten Problemlagen erweist sich die in Deutschland beharrlich gepflegte Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung als ein zu enges Korsett für ein nationales Konzept der „Jugendbildung“, das die Koordinaten von öffentlicher und privater Verantwortung, Schule und Beruf in ganzheitlicher Sicht zu vermessen hätte.

Literatur

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek.

Arendt, Hannah, 1967: Vita Activa oder Vom tätigen Leben. München.

1 Darauf hat bereits Karlheinz Geißler in seinem viel beachteten Vortrag über „Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik“ (1991, S. 103ff.) aufmerksam gemacht.

- Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius, 1995: Berufspädagogische Kategorien didaktischen Denkens. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 13–28.
- Beck, Ulrich, 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- Blankertz, Herwig, 1963: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf.
- Blankertz, Herwig, 1966: Bildungstheorie und Ökonomie. In: Kutscha, Günter (Hrsg.), 1975: Ökonomie an Gymnasien. München, S. 59–72.
- Blankertz, Herwig, 1968: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen 1968, S. 23–41.
- Blankertz, Herwig, 1977: Berufliche Bildung. In: Rombach, Heinrich (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. Band 1. Freiburg i. B., S. 90–91.
- Blankertz, Herwig, 1982: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Blankertz, Herwig/Derbolav, Josef/Kell, Adolf/Kutscha, Günter (Hrsg.), 1982: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.1. Stuttgart.
- Bolder, Axel/Heinz, Walter R./Kutscha, Günter (Hrsg.), 2001: Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung. Jahrbuch Bildung und Arbeit 99/00. Opladen.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), 1993: Berufsbildungsbericht 1993. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1970: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft, 1990: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland – Denkschrift. Weinheim.
- Etzioni, Amitai, 1975: Die aktive Gesellschaft. Eine Theorie gesamtgesellschaftlicher und politischer Systeme. Wiesbaden.
- Flitner, Andreas, 1964: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Zweite durchgesehene Auflage. Düsseldorf-München.
- Geißler, Karlheinz, 1991: Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin-Bonn.
- Grottker, Dieter, 1990: Erziehung und Berufsethik – Ideengeschichtliche Grundlagen berufspädagogischen Denkens im Werk von Max Weber. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 86/5, S. 387–401.
- Habel, Werner, 1972: Obligatorische Bereiche. Konzeption und Realisierung in der Kollegstufe. In: Gesamtschule 4/4, S. 16–19.
- Habel, Werner, 1990: Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur Gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts. Köln-Wien.
- Harney, Klaus/Zymek, Bernd, 1994: Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik 40/3, S. 405–422.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut, 1981: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts.
- Hövels, Ben/Kutscha, Günter, 2002: Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Bielefeld.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W., 1947: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam.
- Humboldt, Wilhelm von, 1792: Über öffentliche Staatserziehung. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner. 2. Auflage. Düsseldorf-München 1964, S. 9–12.
- Humboldt, Wilhelm von, 1793: Über das Studium des Alterstums und des Griechischen insbesondere. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner. 2. Auflage. Düsseldorf-München 1964, S. 12–27.

- Humboldt, Wilhelm von, 1809: Der Litauische Schulplan. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner. 2. Auflage. Düsseldorf-München 1964, S. 76–82.
- Jeismann, Karl-Ernst, 1974: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Stuttgart.
- Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hrsg.), 1987: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III 1800 – 1870. München.
- Kell, Adolf/Kutscha, Günter, 1977: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung und das Problem der didaktischen Reduktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 23/3, S. 345–368.
- Kerschensteiner, Georg, 1917: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin.
- Klafki, Wolfgang, 1971: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, Wolfgang u. a. (Hrsg.), 1971: Funkkolleg Erziehungswissenschaft 3. Frankfurt a. M./Hamburg. S. 126–153.
- Kultusministerkonferenz, 1991: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15.3.1991). Bonn.
- Kurtz, Thomas (Hrsg.), 2001: Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen.
- Kutscha, Günter, 1976: Das politisch-ökonomische Curriculum. Wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg.
- Kutscha, Günter, 1990: Öffentlichkeit, Systematisierung, Selektivität – Zur Scheinautonomie des Berufsbildungssystems. In: Harney, Klaus/Pätzold, Günter (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a.M., S. 289–304.
- Kutscha, Günter, 1992: ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88/7, S. 535–548.
- Lohmann, Ingrid/Strässer, Rudolf, 1989: Bildung und Praxis. Über den Satz: „Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist die spezielle oder berufliche Bildung“. In: Kutscha, Günter (Hrsg.): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim-Basel.
- Lundgreen, Peter, 1980: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770–1918. Göttingen.
- Müller, Detlef K., 1977: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen.
- Planungskommission Kollegstufe NW, 1972: Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 17. Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf.
- Reble, Albert, 1967: Geschichte der Pädagogik. 9. Auflage. Stuttgart.
- Schulz, Joh. Michael Friedrich, 1791: Rechenschaft an das deutsche Publicum von dem, was er seit Jahren für diese Lehr- und Erziehungsanstalt gedacht, empfunden; geredet, geschrieben; getan und gelitten hat. Berlin 1971. Zitiert bei: Gilow, Hermann, 1906: Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt. Monumenta Germaniae Paedagogica, Band XXXV. Berlin.
- Siemsen, Anna, 1926: Beruf und Erziehung. Berlin.
- Spranger, Eduard, 1920: Allgemeinbildung und Berufsschule. In: Stratmann, Karlwilhelm/Bartel, Werner (Hrsg.), 1975: Berufspädagogik. Köln, S. 42–57.
- Spranger, Eduard, 1922: Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Knoll, Joachim H. (Hrsg.), 1965: Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, hrsg. von Theodor Ballauff u. a. Heidelberg, S. 24–45.
- Spranger, Eduard, 1923: Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. In: Knoll, Joachim H. (Hrsg.), 1965: Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, hrsg. von Theodor Ballauff u. a. Heidelberg, S. 8–23.

- Spranger, Eduard, 1950: Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung. In: Knoll, Joachim H. (Hrsg.), 1965: Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, hrsg. von Theodor Ballauff u. a. Heidelberg, S. 46–57.
- Trilling, Gerhard, 2003: Die schriftlichen Abschlussprüfungen der Industrie- und Handelskammern – Kritik und Perspektiven. Regensburg.
- Wehler, Hans-Ulrich, 1987: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1700–1815. München.
- Weniger, Erich, 1952: Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim.
- Wingens, Matthias/Sackmann, Reinhold (Hrsg.), 2002: Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim – München.
- Zabeck, Jürgen, 1968: Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1968, hrsg. von der Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e. V. Köln. Heidelberg, S. 87–141.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Günter Kutscha, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Gesellschaftswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung, Lotharstraße 65, D-47048 Duisburg, kutscha@uni-duisburg.de.