

HENNER LAASS / CORNELIA MATTERN

Durch praktische Allgemeinbildung zu einer neuen Qualität von Bildung und beruflicher Qualifizierung

KLAUS J. FINTELMANN, Gründer der Hiberniaschule und als Mitglied des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen seinerzeit maßgeblich an der Konzeption der Arbeitslehre beteiligt, ist am 5. Februar 2005 im Alter von 80 Jahren gestorben. Angesichts der aktuellen bildungspolitischen Bedeutung einer Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung und zugleich in memoriam KLAUS J. FINTELMANN sollen im Folgenden Intention und Entwicklung der Hiberniaschule als einer Gesamtschule des beruflichen Bildungsweges vorgestellt werden.

Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, die dem deutschen Bildungssystem im internationalen Vergleich nur mäßige Leistungen bei hoher sozialer Selektivität bescheinigt haben (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001), hat die Suche nach zukunftsorientierten Formen von Kompetenzentwicklung für die nachwachsende Generation an Bedeutung gewonnen. Bildungseinrichtungen als Institutionen reiner Wissensvermittlung haben ausgedient, und Berufsausbildung qualifiziert längst nicht mehr für eine lebenslange Berufskarriere. Auf Schule und Ausbildungssystem kommen ganz neue und vor allem auch verstärkt soziale Aufgaben zu. PRIDDAT spricht in diesem Zusammenhang vom *Lernlebensort*, zu dem Schule sich entwickeln muss, wenn sie Heranwachsende gleichermaßen auf die Qualifikationsanforderungen einer globalisierten Wirtschaft wie auf die Herausforderungen unserer Wissensgesellschaft vorbereiten will (vgl. PRIDDAT 2001, 478). So formuliert auch das FORUM BILDUNG als Leitsatz: „Bildung und Qualifikation zielen immer auf Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit. Diese drei Zieldimensionen lassen sich nicht voneinander trennen“, (AR-

BEITSTAB FORUM BILDUNG 2002, 54).

Als Klaus J. FINTELMANN Anfang der 50er Jahre im Werk der Hibernia-Chemie im Ruhrgebiet mit seiner Lehrlingsarbeit begann, stand er vor ganz ähnlichen Problemstellungen. Impuls gebend war sein Erleben, dass Berufsausbildung bei den jungen Menschen zwar deren Beschäftigungsfähigkeit entwickelt, Entwicklung der Persönlichkeit und Vermittlung von Fähigkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft aber vernachlässigt werden. Auf eine aktive und eigenverantwortliche Ausgestaltung der in der Montan-Industrie seinerzeit als soziale Erregungsfähigkeit eingeführten Mitbestimmung waren die Arbeiter gar nicht vorbereitet, und so suchte FINTELMANN nach neuen Formen der Berufsausbildung, die beitragen könnten, den das Bildungswesen strukturierenden Gegensatz von Qualifizierung und Bildung zu überwinden.

Dazu ergänzte er zunächst die herkömmliche industrielle Lehrlingsausbildung um wöchentlich 6 Stunden allgemein bildenden Unterricht, in dem er auf der Grundlage der Pädagogik Rudolf STEINERS nicht nur theoretisch, sondern auch künstlerisch mit den Jugendlichen arbeitete. Das reichte vom Formenzeichnen über Plastizieren in Ton und Holz bis zum Theaterspiel. Besondere Bedeutung hatte die sprachliche Bildung u. a. durch Vorlesen von Sagen und Novellen als Abschluss des täglichen Unterrichts.

FINTELMANN machte dabei die Beobachtung, dass die Begegnung mit Bildungsgütern, die diese Arbeiterkinder weder in ihrem häuslichen Umfeld noch in ihrer 8-jährigen Volksschulzeit kennen gelernt hatten, ausgesprochen fördernd auf deren Persönlichkeitsentwicklung wirkte. Die positive Veränderung der Lehrlinge überzeugte nach und nach die Ausbilder des Industriebetriebs, denen FINTELMANN seine Überlegungen und Vorhaben in regelmäßigen pädagogischen Konferenzen nahe bringen konnte. Und auch die Eltern wurden von Anfang an durch Elternabende, auf denen er seine pädagogischen Ziele entwickelte und die Jugendlichen Gelerntes vortragen und darstellen konnten einbezogen und so allmählich von Skeptikern zu Befürwortern dieser neuen erweiterten Lehrlingsausbildung.

Eine solche zunächst nur additive Verbindung von Ausbildung und Bildung zu einem integrierten praktischen Bildungsgang weiter zu entwickeln, in dem jeder einzelne Ausbildungsabschnitt seine mit der Entwicklung des Jugendlichen korrespondierende pädagogische Berechtigung hat bzw. nichts vermittelt wird, was neben der beruflichen Qualifizierung nicht auch der Persönlichkeitsbildung des Heranwachsenden dient, war die nun folgende große Herausforderung für FINTELMANN und führte ihn zur Konzeption seiner praktischen Allgemeinbildung (vgl. SCHNEIDER 1985, 44).

Die ersten Entwicklungsschritte zu einer solchen praktischen Allgemeinbildung vollzogen sich noch im Rahmen der industriellen Berufsausbildung des Hibernia-Werkes, konnten also nur im Einvernehmen sowohl mit der Betriebsleitung als auch mit den zuständigen Stellen erfolgen, was FINTELMANN neben pädagogischer Überzeugungsarbeit großes Verhandlungsgeschick abverlangte. Mit der *Berufsbildungsstätte Hibernia* erfolgte 1956 eine erste institutionelle Verselbständigung. Die Ausbildung begann mit der auf die Ausbildungszeit anrechenbaren praktischen Allgemeinbildung als schulische Unterweisung, in der theoretisches Lernen und praktische Tätigkeiten in der Lehrwerkstatt systematisch verknüpft waren. Erst im dritten bzw. vierten Lehrjahr folgte eine ebenfalls schulisch verantwortete betriebspraktische Phase, die auch den Lernort Arbeitsplatz einbezog. Die Anerkennung als integrierte Berufsfach- und Berufsaufbauschule und gleichzeitig als Modellschule, an der als doppelt qualifizierender Abschluss neben einer Berufsausbildung auch die Fachschulreife erworben werden konnte, erfolgte 1957/58. Durch ihr besonderes pädagogisches Konzept hatte die sich seitdem *Berufsgrundschule Hibernia* nennende Bildungseinrichtung weit über das Ruhrgebiet hinaus nationales und internationales Interesse geweckt und große Beachtung gefunden. Trotzdem beschloss 1959 der Vorstand der Bergwerksgesellschaft im Zuge der Bergbaukrise aus Kostengründen die Schließung der Schule. Das war der Ausgangspunkt für die Herauslösung der Berufsgrundschule aus dem Unternehmenszusammenhang und Überfüh-

rung in eine eigenständige Schule in freier Trägerschaft mit kollegialer Schulleitung.

Mit den damals für freie Schulen üblichen staatlichen Zuschüssen hätte sich die Hiberniaschule jedoch nicht finanzieren können. Schon immer hatte FINTELMANN aber aus pädagogischen Gründen darauf geachtet, dass seine Lehrlinge im Ausbildungszusammenhang produktiv tätig waren und hatte ein Netzwerk von Betrieben aufgebaut, die Kleinaufträge an diese produzierenden Lehrwerkstätten vergaben (vgl. MATTERN 1985). Das kam der Schule jetzt zugute.

Mit der Durchsetzung der Gleichstellung der schuleigenen Abschlussprüfungen mit dem Facharbeiter- oder Gesellenbrief durch Rechtsverordnung des Wirtschaftsministeriums, war die letzte große Hürde auf dem Weg zur Verselbständigung genommen, die mit der Einweihung eines eigenen großen Schulbaus und dem der 4-jährigen Berufsausbildung vor gelagerten Aufbau einer 8-klassigen Volksschule einen ersten krönenden Abschluss fand.

Der nun folgende Ausbau zu einer Gesamtschule mit integrierter Oberstufe war von der Überzeugung geprägt, dass die seinerzeit begabungstheoretisch begründete Trennung von Allgemein- und Berufsbildung bis in getrennte und jeweils spezifische Bildungsgänge hinein, sich pädagogisch nicht rechtfertigen lässt und überwunden werden muss. Auf der Basis eines von FINTELMANN bereits 1965 schulformübergreifend für die Hiberniaschule entwickelten Gesamtlehrplans, dessen Herzstück eine für alle Schüler verbindliche Berufsausbildung ist, erfolgte 1971 die Anerkennung als Gesamtschule eigener pädagogischer Prägung. Gleichzeitig erfolgte die Einrichtung einer Betriebsgesellschaft, die nicht nur die notwendigen Materialien und Aufträge beschafft, sondern die auch einen eigenständigen Lernort unter der pädagogischen Gesamtverantwortung des Kollegiums bildet. Diese Stabilisierung der Situation ermöglichte es FINTELMANN, sich aus der kollegialen Schulführung zurückzuziehen, um seine pädagogischen Vorstellungen und Erfahrungen in Forschungsprojekte zur Reform des deutschen Bildungswesens einfließen zu lassen (vgl. u. a. FINTELMANN 1975; 1978/79; 1985).

Einen gedanklichen Abschluss seiner konzeptionellen Arbeit lieferte FINTELMANN (1990) mit der Studie: *Hibernia. Modell einer anderen Schule*. Sie enthält neben der systematischen Darstellung der Pädagogik der Hiberniaschule einen Rückblick auf ihre Entstehungsgeschichte und – in den beiden Schlusskapiteln – eine Fortschreibung ihrer Grundgedanken in den tertiären Bildungsbereich. Anhand einzelner Beispiele wird aufgezeigt, wie eine Bildungslandschaft aussehen kann, die nach dem Prinzip der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung strukturiert ist. Gefordert ist ein offenes System periodischen Lernens, in dem Phasen beruflicher Aus- und Fortbildung und solche eines selbst gewählten Bildungsangebotes gleichwertig nebeneinander zu stehen haben.

Die folgenden Jahre nach dem Ausscheiden FINTELMANNS aus der Hiberniaschule waren geprägt von Prozessen der inneren Konsolidierung und institutionellen Differenzierung. Dabei wurden neue Formen der Selbstorganisation und Selbstqualifikation erprobt. Hauptinstrument war ein Netz von Konferenzen und Ausschüssen, das bis heute besteht und dessen zentrale Funktion die Herstellung eines fließgleichgewichtes zwischen Berichts- und Verantwortungspflicht der Schulleitungsorgane ist (vgl. RIST/SCHNEIDER 1977, 339f.). Diese Prinzipien wurden systematisiert und auch für die Ausbildungsreform in deutschen Großunternehmen fruchtbar gemacht. (vgl. SCHNEIDER 1991; GABRIEL 1996; SABEL 2002).

Von 1977 bis 1983 wurde an der Hiberniaschule ein BLK-Modellversuch durchgeführt, dessen Ziel die praxisnahe Entwicklung doppelqualifizierender Bildungsgänge im Lernortverbund in der Oberstufe war (vgl. SCHNEIDER 1983). Der Modellversuch diente einerseits der internen Schulentwicklung und andererseits dem Versuch, richtungweisend in die bildungspolitische Reformdebatte einzugreifen (vgl. LISOP 2000), was auch gelungen ist (vgl. EDDING 1985; RUMPF 1985; SPIES 1985; 1991; GESSLER 1988).

Ausdrücklich gewürdigt wurde die langjährige Reformarbeit an der Hiberniaschule zuletzt 1996 durch die Nominierung (zusammen mit fünf weiteren Schulen) als „Pilotschulen innovativer Entwicklung“ durch die

Auswahlkommission der Bertelsmann-Stiftung zur Verleihung des Sonderpreises „Innovative Schulen“ (BOLDT/BROCKMEYER 1996, 19).

Die Hiberniaschule hat in ihrer mehr als 50-jährigen Geschichte verschiedene „Aggregatzustände“ durchlaufen. Dennoch lassen sich Grundprinzipien festhalten, die für die an der Hiberniaschule entwickelte Konzeption einer praktischen Allgemeinbildung kennzeichnend sind:

- die frühzeitige Anknüpfung an den Spielwitz und die Arbeitslust der Kinder,
- deren ganzheitliche Förderung,
- die Bemühung um eine entwicklungsgerechte Stufung der Lernprozesse,
- die Koedukation in stabilen Lerngruppen über lange Zeiträume,
- der Verzicht auf eine Übergangsauslese bis zum Ende der 10. Klasse,
- die Integration der Lernbereiche und ihre Differenzierung in epochale und sequentielle Unterrichtsblöcke,
- die Einrichtung einer beruflichen Grundbildung „Arbeitslehre“ in den Klassen 7 bis 10 (vgl. SCHNEIDEWIND 1989),
- die Öffnung des Erfahrungsraums Schule durch Forst-, Landwirtschafts-, Kindergarten-, Krankenhaus- und Betriebspraktika,
- der Lernortverbund von Schule, Schulwerkstätten und Betrieb mit einer didaktischen Gesamtverantwortung („Produktionsschule“, vgl. GREINERT/WIEMANN 1993),
- die Spezialisierung in einem Erstberuf mit anerkannter Abschlussprüfung,
- die Entwicklung einer ganzheitlichen Prüfungskultur (vgl. SCHNEIDER 1991),
- das Anstreben des für den einzelnen Schüler höchst möglichen Schulabschlusses,
- das Weiterbildungskolleg.

Leitendes didaktisches Prinzip ist die immer erneut – auch unter veränderten bildungsökonomischen und politischen Bedingungen – herzustellende Balance zwischen Beschäftigungsfähigkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Persönlichkeitsentwicklung. Neben der erkennbaren Ausrichtung auf Kompetenzen für die Zukunft steht gleichwertig die Ausbildung einer heimatlichen Verwurzelung in der eigenen Geschichte und Kultur. Der hiermit angedeutete Zielkonflikt markiert auch das Feld, auf

dem sich die erkennbaren Herausforderungen für die Hiberniaschule angesichts der Krise der Arbeitsgesellschaft abzeichnen. Ihre rechtliche und organisatorische Sonderstellung als Alternativschule hat es bislang ermöglicht, vorhandene Gestaltungsräume für eine eigenständige Konzeption zu nutzen. Ihre Apostrophierung als „Gegenmodell“ ist aber zugleich Ursache der relativen Folgenlosigkeit ihres national und international anerkannten Reformansatzes für das staatlichen Schulwesen und die duale Berufsausbildung (vgl. STRATMANN/SCHLÖSSER 1992).

Die langjährig zu beobachtende Praxis zeigt, dass die bisher übliche Gegenüberstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung falsch ist, denn berufliches Lernen, das zugleich Menschenbildung sein will, muss als Teil der Allgemeinbildung konzipiert sein, und eine Allgemeinbildung, die die Menschen zu ihrer Selbstverwirklichung führt, muss jeden Heranwachsenden zum Eintritt in einen Erstberuf befähigen. Dabei geht es auch um die Entkoppelung von Leistung und sozialer Auslese.

„Je mehr Schulen sich trauen, je mehr Schulverwaltungen Freiräume zubilligen, je mehr Schüler und Lehrer daran gehen, wirkliche Sachen zu machen – umso eher wird das Hibernia-Hand-Curriculum auch anderswo fruchtbar werden“ (RUMPF 1985).

Dieser Reformprozess geht weiter.

Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK (2002): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn.
- Boldt, Helga/Brockmeyer, Rainer (1996): Sonderpreis ‚Innovative Schulen‘. Zielsetzung, Methodik und Ergebnisse. In: Schule neu gestalten. Dokumentation zum Sonderpreis ‚Innovative Schulen‘. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S.11–23.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Edding, Friedrich (1985): Die Hiberniapädagogik weist neue Wege für die gesamte Bildungsplanung. In: Edding, Friedrich/Mattern, Cornelia/Schneider, Peter (Hg.): Praktisches Lernen in der Hiberniapädagogik. Stuttgart, S. 7–15.
- Fintelmann, Klaus Joachim (1975): Curriculumreform im Rahmen umfassender pädagogischer Schulmodelle am Beispiel der Hiberniaschule. In: Frey, Karl (Hg.): Curriculum-Handbuch. München.
- Fintelmann, Klaus Joachim (1978/79): Studie über die Integrierbarkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Schriftenreihe Bildungsplanung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, Bd. 26 und 27. Bonn.
- Fintelmann, Klaus Joachim (1985): Bildungs- und lerntheoretische Grundsätze der Hibernia-Pädagogik. In: Edding, Friedrich/Mattern, Cornelia/Schneider, Peter (Hg.): Praktisches Lernen in der Hiberniapädagogik. Stuttgart, S. 82–151.
- Fintelmann, Klaus Joachim (1990): Hibernia. Modell einer anderen Schule. Stuttgart.
- Gabriel, Wilfried (1996): Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Frankfurt a.M.
- Gessler, Luzius (1988): Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien. Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern der Hiberniaschule (Wanne-Eickel). Frankfurt a.M.
- Greinert, Wolf-Dietrich/Wiemann, Günter (1993): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Baden-Baden.
- Lisop, Ingrid (2000): Blick zurück in die Zukunft – Was bleibt von den Gutachten der großen Bildungsreformkommissionen hinübernehmenswert in das 21. Jahrhundert? In: Czycholl, Reinhard (Hg.): Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung. Oldenburg, S. 105–125.
- Mattern, Cornelia (1985): Wirtschaftlichkeit oder Primat des Lernens? Das Beispiel produzierender Lehrwerkstätten. In: Edding, Friedrich/Mattern, Cornelia/Schneider, Peter (Hg.): Praktisches Lernen. Stuttgart, S. 173–187.
- Meyer-Dohm, Peter/Schneider, Peter (Hg.) (1991): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart.
- Priddat, Birger (2001): Bildung und soziale Gerechtigkeit. In: Gewerkschaftliche Monatshefte. Heft 8–9, S. 474–482.
- Rist, Georg/Schneider, Peter (1977): Die Hiberniaschule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule. Eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines

- Lernen. Reinbek b. Hamburg, 2. Aufl. Berlin, 1990.
- Rumpf, Horst (1985): Handgreiflich-praktisches Tun in der Schule – Luxus oder Lebenselixier? In: Edding, Friedrich/Mattern, Cornelia/Schneider, Peter (Hg.): Praktisches Lernen in der Hiberniapädagogik. Stuttgart, S. 215–222.
- Sabel, Martin (2002): Selbstqualifikation als Leitidee der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M.
- Schneider, Peter (1983): Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuches: Praxisnahe Entwicklung doppelqualifizierender Bildungsgänge im Lernortverbund in der Oberstufe der Hiberniaschule und Wissenschaftliche Begleitung. Interner Manuskriptdruck des BMBW.
- Schneider, Peter (1985): Die Biographie einer Idee – Klaus J. Fintelmann und die Hiberniapädagogik. In: Edding, Friedrich/Mattern, Cornelia/Schneider, Peter (Hg.): Praktisches Lernen in der Hiberniapädagogik. Stuttgart, S. 36–81.
- Schneider, Peter (1991): Ganzheitlich Qualifizieren – Ganzheitlich Prüfen. Leistungsentwicklung und Prüfung unter dem Gesichtspunkt der Förderung. In: Meyer-Dohm, Peter/Schneider, Peter (Hg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Stuttgart, S. 99–119.
- Schneidewind, Klaus (1989): Praxis und Orientierung. Über das Lernen in der Arbeitslehre. In: Fauser, P. u. a. (Hg.): Lern–Arbeit. Arbeitslehre als praktisches Lernen. Weinheim u. a., S. 277ff.
- Spies, Werner-E. (1985): Gleichrichtung und Kontrast – Schulprogramme und Gesellschaftsprogramme. In: Edding, Friedrich/Mattern, Cornelia/Schneider, Peter (Hg.): Praktisches Lernen in der Hiberniapädagogik. Stuttgart, S. 203–214.
- Spies, Werner-E. (1991): Schule und „neue“ Berufsbildung. In: Meyer-Dohm, Peter/Schneider, Peter (Hg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Stuttgart, S. 187–193.
- Stratmann, Karlwilhelm/Schlösser, Manfred (1992): Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a.M.

Anschriften der Autorin/des Autors: Dr. Henner Lass, Oberstufenlehrer und Leiter der Pädagogischen Forschungsstelle an der Hiberniaschule, Holsterhauser Str. 70, 44652 Herne.
Dr. Cornelia Mattern, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der FernUniversität in Hagen, 58084 Hagen.

HANNS-PETER BRUCHHÄUSER

Das kaufmännische Schulwesen in Kassel – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*

Sehr geehrter Herr Staatssekretär, sehr geehrter Herr Oberbürgermeister, sehr geehrter Herr Hauptgeschäftsführer, sehr geehrter Herr Oberstudiendirektor, meine sehr verehrten Damen, meine Herren, liebe Schülerinnen und Schüler!

Einhundert Jahre öffentliches kaufmännisches Schulwesen der Stadt Kassel! Dies ist wohl ein Grund, innezuhalten in der täglichen Arbeit, nachzusinnen über den bisher zurückgelegten Weg, vorwärts zu schauen auf die künftigen Aufgaben.

Dabei begehen wir heute nicht die Einhundertjahrfeier der kaufmännischen Schulen in Kassel, sondern das Bestehen des öffentlichen kaufmännischen Schulwesens in dieser Stadt. Die Entwicklung der kaufmännischen Schulen beginnt hier nämlich bereits im Jahre 1861, als eine erste Handelsschule in Kassel ins Leben gerufen wird, die allerdings nur wenige Jahre besteht. 1876 wird erneut eine Handelsschule gegründet, und zwar durch den Kaufmännischen Verein der Stadt Kassel; diese Schule wird im Jahre 1897 von der Handelskammer Kassel übernommen. Der Besuch dieser Schule ist freiwillig, der Schulbesuch läßt demnach zu wünschenden übrig. Schon bald regen sich deshalb Bemühungen, in Kassel eine obligatorische kaufmännische

* Der folgende Vortrag wurde anlässlich des Festaktes zum einhundertjährigen Bestehen des Kaufmännischen Schulwesens der Stadt Kassel von dem Magdeburger Wirtschaftspädagogen HANNS-PETER BRUCHHÄUSER am 20. Mai 2005 in der Kasseler Friedrich-List-Schule gehalten. Zu den Ehrengästen zählte der Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium, JOACHIM JACOBI, der Oberbürgermeister der Stadt Kassel, GEORG LEWANDOWSKI, sowie der Hauptgeschäftsführer der Industrie- und Handelskammer Kassel, Dr. WALTER LOHMEIER.

Fortbildungsschule zu errichten, und diesmal ist die Stadtverwaltung die treibende Kraft, vor allem der damalige Oberbürgermeister WESTERBURG: Er wirkt auf die Gründung einer öffentlichen kaufmännischen Schule hin, die dann auch in diesen Tagen vor einhundert Jahren eröffnet wird. Am 1. Mai 1905 tritt im Saal der Handelskammer Kassel in der damaligen Hohenzollernstraße eine festliche Versammlung zusammen, um die Schuleröffnung gebührend zu würdigen; die Schule zieht in das Gebäude der bisherigen Handelsschule ein, das die Handelskammer im Jahre 1899 auf dem gleichen Grundstück hatte errichten lassen und wo es sich noch heute befindet. Direktor der neuen Schule wird KARL VON DER AA, der zuvor bereits an mehreren Handelsschulen tätig gewesen war.

Soweit die knappe Skizze der Gründung des heutigen kaufmännischen Schulwesens in unserer Stadt. Üblicherweise wird bei einem Anlaß wie dem heutigen eine Rückschau gehalten, eine Bestandsaufnahme unternommen und schließlich der Blick auf die Zukunft gerichtet, verbunden mit einigen hoffnungsfrohen Erwartungen, begleitet von wohlgemeinten Appellen an die Schüler. Es ist nun allerdings nicht meine Absicht, die Entwicklung dieses kaufmännischen Schulwesens detailliert nachzuzeichnen, so eindrucksvoll dieser Weg bis zum heutigen Tage auch ist; darüber berichtet die vorliegende Festschrift.¹ Ich möchte statt dessen einiges zu den Wirkungskräften anmerken, die den Weg dieses kaufmännischen Schulwesens bis zum heutigen Tage beeinflussten und beeinflussen. Dabei erscheinen mir drei Faktoren erwähnenswert: Zum einen ist es die Rolle der gewerblichen Wirtschaft und ihrer Korporationen, dann der Einfluß der öffentlichen Körperschaften, und schließlich werde ich einiges anmerken zur Rolle der Wirtschaftspädagogik, meiner Disziplin also, die ihr Selbstverständnis besonders auch im Blick auf das kaufmännische Schulwesen sucht.

Ich habe bereits darauf hingewiesen, daß der Ursprung des kaufmännischen Schulwesens dieser Stadt nicht in einem Impuls der öffentlichen Körperschaften liegt, sondern im tätigen Engagement der kaufmännischen Berufskorporationen. Dies ist kein

Einzelfall, es ist geradezu typisch für das Entstehen des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland. Die Ursachen hierfür sind im 19. Jahrhundert zu suchen: Zu dessen Beginn hatte sich die Pädagogik für einhundert Jahre von Fragen der Berufsausbildung verabschiedet, und dieser Abstinenz schloß sich auch der Staat weitgehend an. Die einzigen, die sich auch weiterhin Fragen der Berufsausbildung widmeten, waren die Betroffenen selbst, die hieran ein existentielles Interesse haben mußten. Die Auffassung, daß Fragen der Berufsausbildung eine Selbstverwaltungsangelegenheit der gewerblichen Wirtschaft seien, rührt aus dieser Erfahrung her: Die gewerbliche Wirtschaft hatte diesen Anspruch nicht okkupiert, er war ihr mit dem jahrzehntelangen Desinteresse der anderen gesellschaftlichen Gruppen zugefallen.

Schon frühzeitig hatte sich daraufhin in den kaufmännischen Korporationen der Gedanke geregt, die praktische Berufsausbildung durch schulische Unterweisung zu ergänzen. Im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts wurde nun aus diesen vereinzelt Bemühungen eine breite Strömung, die sogenannte Handelsschulbewegung: Allenthalben erhob sich die Forderung nach der Gründung kaufmännischer Schulen. Die Gründe hierfür lagen auf der Hand: Verschulung, auch die Verschulung von Berufsausbildung, entsteht immer dann, wenn der tätige Mitvollzug des Lebenszusammenhanges, z. B. in Form der Lehre, nicht mehr hinreicht, um eine Weitergabe von Kenntnissen und Fertigkeiten an die nachwachsende Generation zu gewährleisten. Dies war hier der Fall: Besonders das Aufkommen der Großen Industrie am Ende des 19. Jahrhunderts hatte neue Berufe und Berufsanforderungen entstehen lassen, die auf eine Verschulung der Berufsausbildung hindrängten. Die kaufmännischen Korporationen, also die Handelskammern und die kaufmännischen Vereine, kamen dieser Notwendigkeit in bemerkenswertem Umfang nach: Auf Veranlassung der Handelskam-

1 Vgl. Bruchhäuser, Hanns-Peter: 100 Jahre Kaufmännisches Schulwesen der Stadt Kassel. 1905–2005. Kassel: Friedrich-List-Schule 2005, 392 S.

mer Braunschweig entstand der Deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen, man veranstaltete Kongresse, entwickelte Lehrmittel, gab eine eigene Zeitschrift heraus, und schließlich entstand neben dem staatlichen Schulwesen ein eigenständiges kaufmännisches Schulwesen, und zwar flächendeckend und in allen Abstufungen, von der einfachen kaufmännischen Fortbildungsschule über mittlere Handelsschulen bis hin zu den Handelshochschulen, deren erste im Jahre 1898 in Leipzig von der dortigen Handelskammer eröffnet wurde. Diese Handelshochschulen wurden zur Keimzelle einer Reihe heutiger Universitäten, so z. B. der in Frankfurt/Main, Köln, Mannheim und anderer. Nach einer Erhebung aus dem Jahre 1897 waren zu diesem Zeitpunkt von den kaufmännischen Schulen in Preußen nahezu 90 % von Handelskammern, kaufmännischen Interessenten und Vereinen gegründet worden: Ein Zustand, der auch staatlicherseits als naturgemäß und gesund bezeichnet wurde. Die Wirkungen dieses korporativen Engagements können kaum überschätzt werden: Nicht nur in der Gründung und Unterhaltung dieser Schulen lag die Leistung der Kaufmannschaft, sondern auch in der Gestaltung von Lehrplänen ohne die Unterstützung einer Wissenschaft oder berufsfeldspezifischer Arbeitsstudien. Diese korporative Tradition unserer kaufmännischen Lehrpläne ist bis zum heutigen Tage nachweisbar.

Was nun den Einfluß der öffentlichen Körperschaften angeht, so zeigte sich im beginnenden 20. Jahrhundert ein wieder zunehmendes Interesse des Staates an Fragen der Berufsausbildung. Die Gründe hierfür waren vielschichtig, sie bezogen sich vor allem auf die gewerbliche Berufsausbildung; es waren einerseits wirtschaftspolitische Ursachen angesichts einer verschärften Konkurrenzsituation auf den Weltmärkten, es war aber vor allem auch ein sozialpolitisches Interesse an einer Integration der heranwachsenden jungen Arbeiterschaft in die vorhandenen Gesellschaftsstrukturen. Berufsausbildung wurde fortan als staatsbürgerliche Erziehungsaufgabe verstanden, und diese Aufgabe verstand man staatlicherseits als Appell, gewerbliche Fortbildungsschulen, die heutigen Berufsschu-

len, zu gründen. Es entstand jene Konfiguration beruflicher Bildung, die wir heute als „Duales System“ bezeichnen. Von diesem Staatsinteresse an der gewerblichen Berufsausbildung waren auch die bereits bestehenden kaufmännischen Schulen betroffen, wenngleich man immer wieder den Standesunterschied zwischen den künftigen Kaufleuten und den Arbeitern betonte: Das gesellschaftskritische Potential und die sozialpolitische Integrationsnotwendigkeit schien bei dem kaufmännischen Berufsnachwuchs bei weitem nicht so ausgeprägt zu sein wie bei ihren gewerblichen Altersgenossen. – Etwas anderes kam hinzu, und dies weckte vorwiegend das kommunalpolitische Interesse an Fragen der Berufsausbildung: Die zunehmende Urbanisierung, das enorme Wachstum der Städte und eine bisher unbekannte Zunahme der Kinder- und Jugendlichenquoten in den Städten hatte Maßnahmen der Jugendpflege dringlich werden lassen. Von daher hatte auch die Kommunalpolitik ein erhebliches Interesse, die Gründung berufsbildender Schulen zu befördern, zu unterstützen oder gegebenenfalls selbst zu betreiben.

Diese jugendpflegerische Absicht zeigte sich von Anfang an bei den gewerblichen Fortbildungsschulen, die seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts nahezu ausschließlich in der Trägerschaft der Kommunen gegründet wurden. Bei den bereits bestehenden kaufmännischen Korporationsschulen lagen die Dinge anders: Die Kommunalisierung dieser Schulen, also ihre Übernahme in eine kommunale Trägerschaft, finden wir vornehmlich erst in den 1920er Jahren, teilweise auch noch später, vereinzelt erst nach 1945. Insofern ist die Gründung einer öffentlichen kaufmännischen Fortbildungsschule in Kassel bereits im Jahre 1905 eine seltene Ausnahme, sie zeugt vom Weitblick aller damals beteiligten Gruppen. Ich beziehe diesen Weitblick besonders auf das frühe Bestreben, neben der Berufsschule berufliche Vollzeitschulen einzurichten; dies gelang zunächst im Jahre 1926 mit der Gründung einer Handels- und Höheren Handelsschule, und ein wegweisender Schritt sollte nach dem Zweiten Weltkrieg im Jahre 1949 die Errichtung einer Wirtschaftsober- schule sein, aus der das heute so prospe-

rierende Berufliche Gymnasium hervorgegangen ist.

Diese beruflichen Vollzeitschulen haben ihre eigene Bedeutung: Der Zugang zur Berufsschule steht in hoher Abhängigkeit von der ökonomischen Situation der Ausbildungsbetriebe; mit den beruflichen Vollzeitschulen kann dagegen eine Verstetigung des beruflichen Bildungsangebotes geleistet werden. Dies spricht in keiner Weise gegen die Berufsschule; aber die Unwägbarkeiten der ökonomischen Entwicklung haben eben ihre Auswirkungen auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, und das wird auch künftig so bleiben: Kaum jemand kann in ökonomisch schwieriger Zeit von den Ausbildungsbetrieben erwarten, daß sie über die eigenen Möglichkeiten hinaus handeln; an einer kaufmännischen Schule muß man dies wohl kaum betonen. Das immer wiederkehrende Problem der Ausbildungsplatznot junger Menschen ist die Folge. Dies ist die eine Seite des Problems.

Andererseits gilt in diesem Zusammenhang aber auch: Ehe man den sogenannten „Rheinischen Kapitalismus“, also eine auch sozial verpflichtete Marktwirtschaft, endgültig zu Grabe trägt, sollte man – Globalisierung hin, Kostendruck her – doch auch bedenken, welcher Standortvorteil im sozialen Frieden unseres Landes lag, den uns diese Wirtschaftsordnung in den vergangenen fünfzig Jahren beschert hat.

Umso wichtiger ist die Entwicklung eines beruflichen Vollzeitschulwesens, das eine Verstetigung des beruflichen Bildungsangebotes und damit der Lebenschancen der heranwachsenden Generationen bewirkt, und zwar unabhängig von den Unwägbarkeiten der ökonomischen Entwicklung. Gerade hier liegen die Bedeutung und der Auftrag eines öffentlichen beruflichen Schulwesens. Zudem realisiert sich in den beruflichen Vollzeitschulen der Anspruch der Berufsbildung auf Gleichwertigkeit mit der sogenannten Allgemeinbildung. Hier liegt ein jahrzehntelanger, mühseliger Weg hinter uns, aber mit dem Anschluß beruflicher Vollzeitschulen an das allgemeine Bildungswesen kann man nun wohl von Erfolg reden. Spätestens seit der Oberstufenreform des Jahres 1978 ist die Gleichwertigkeit beruflicher Lerninhalte akzeptiert, und

die ungebrochene Nachfrage nach den Bildungsgängen des Beruflichen Gymnasiums, besonders auch an dieser Schule, zeigt die hohe Attraktivität der Perspektiven, die sich den Schülern hier erschließen. Genauso wenig, wie wir auf die duale Form der Berufsausbildung verzichten möchten – denn sie bietet die Möglichkeit eines pädagogisch begleiteten Einlebens in die Anforderungen der Arbeitswelt –, genauso wenig können wir heute und in Zukunft auf das Bildungsangebot der beruflichen Vollzeitschulen verzichten.

Wenn ich schließlich der Frage nachgehe, welchen Einfluß meine eigene Disziplin, die Wirtschaftspädagogik, auf die Entwicklung des kaufmännischen Schulwesens genommen hat, dann führt an einer selbstkritischen Einschätzung kein Weg vorbei. Die Wirtschaftspädagogik war ja bekanntermaßen als wissenschaftliche Disziplin erst Mitte der 1920er Jahre entstanden, und sie hat bis heute das Selbstverständnis einer praxisbezogenen Disziplin. Hierfür standen anfangs akademische Vertreter wie KARL VON DER AA: Es ist ja eine Besonderheit unseres heutigen Jubiläums, daß der erste Direktor dieser kaufmännischen Schule in Kassel später dann erster Ordinarius für Wirtschaftspädagogik in Deutschland wurde, und zwar im Jahre 1923 an der Handelshochschule Leipzig. Diese erste Generation von Wirtschaftspädagogen verkörperte noch in ihrem persönlichen Werdegang den praxisbezogenen Anspruch ihrer wissenschaftlichen Disziplin.

Von einem solchen Zusammenhang von Wissenschaft und erzieherischer Praxis kann bereits seit langem keine Rede mehr sein. Wer heute als Mitglied einer berufspädagogischen Berufungskommission Gelegenheit hat, die Interpretationen der in den meisten Bundesländern von den Bewerbern geforderten mindestens dreijährigen Schulpraxis zu erleben, der kann sich zuweilen des Eindrucks von Rabulistik nicht erwehren; wohin führt es, wenn man sich hinter einem Begriff von Wissenschaft verschanzt, der sich der Erfahrungen und Möglichkeiten praktisch-pädagogischer Reflexion und Folgenabschätzung begibt? Mehr noch: Schon längst kann man die berufspädagogische *venia legendi* erwerben, ohne über ein eigenes erziehungswissenschaftliches

Studium zu verfügen. Welchen Stellenwert messen wir unserer eigenen akademischen Lehre bei, wenn wir sie für entbehrlich halten bei jenen, die sie künftig vertreten sollen? Dieses Problem des Ranges der erzieherischen Praxis und der Substanz der eigenen Forschung und Lehre zeigt sich besonders, wenn man der Frage nachgeht, welcher produktive Beitrag für die Gestaltung der Berufsausbildung in den letzten Jahrzehnten aus den Reihen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hervorgegangen ist. Ich möchte dies an einem konkreten Beispiel erläutern.

Wir kennen seit Jahrzehnten den Sachverhalt, daß wir uns von der Vorstellung eines lebenslang ausgeübten Berufes verabschieden müssen; die inhaltlichen Anforderungen des Arbeitslebens wandeln sich mit zunehmender Beschleunigung. Auf die Berufsausbildung hat dies gravierende Auswirkungen: Es ist eine berufliche Flexibilisierung des auszubildenden Nachwuchses erforderlich, um in diesem Wandel beruflich bestehen zu können. Strategien zur Lösung dieser Problematik finden sich seit den frühen 1960er Jahren:

- In der Industrie entwickelte man die Konzeption der Stufenausbildung mit einer berufsfeldbreiten beruflichen Grundbildung;
- das Vermittlungsinteresse der Arbeitsverwaltung ließ in den 1970er Jahren dort die Vorstellung allgemeiner Schlüsselqualifikationen entstehen,
- und später folgte die handlungsorientierte Entwicklung neuer Lernkonzepte durch die süddeutsche Industrie, z. B. die Leittextmethode.

Keiner dieser Konzeptansätze stammt aus den Reihen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, obwohl der Wandel der Berufsanforderungen seit den 1950er Jahren in meiner Disziplin bekannt und empirisch belegt ist. Der berufs- und wirtschaftspädagogische Diskurs folgte diesen Konzeptentwürfen mit teilweise jahrelang verzögertem zeitlichem Nachlauf und er genügte sich weitgehend in einer passiven Rezeption und nachträglichen Legitimierung.

Dieser Befund einer unzureichenden produktiven Ertragskraft meiner Disziplin be-

stätigt sich derzeit: Vor knapp zehn Jahren wurde von der Kultusministerkonferenz ein neues Prinzip der Lehrplangestaltung vorgelegt, das sogenannte Lernfeldkonzept. An die Stelle der bisherigen Unterrichtsorganisation in Fächern soll die Thematisierung beruflicher Situationen im Unterricht treten. Unter der Leitvorstellung eines von den Schülern weitgehend selbst organisierten Lernprozesses sollen die Nachteile des bisherigen Fächerprinzips vermieden werden, die Schüler sollen zum Handeln in komplexen Berufssituationen befähigt werden, und dabei wird ausdrücklich auf eine fachsystematische Vollständigkeit der Lerninhalte verzichtet. Dieses Lernfeldkonzept wird seit geraumer Zeit in den beruflichen Schulen durchgesetzt.

Daran ist einiges bemerkenswert, vor allem aus der Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Zum einen ist es der Vorgang selbst: Hier ist ein neues Lehrplanprinzip generiert und eingeführt worden, ohne daß von Anfang an wissenschaftlicher Sachverstand einbezogen worden wäre oder daß eine vorgängige Erprobung in Form von Modellversuchen durchgeführt worden wäre. Offenkundig ist die Einbeziehung von Vertretern meiner Disziplin für entbehrlich gehalten worden, was ein bedenkliches Zeichen für die Einschätzung der Ertragskraft und Praxisbedeutsamkeit der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung ist; meine Disziplin wäre gut beraten, diese Einbuße an Außenlegitimität sehr selbstkritisch zu thematisieren.

Andererseits wirft die administrative Einführung eines zuvor unerprobten Konzeptes die Frage nach der humanwissenschaftlichen Verantwortbarkeit auf. Wenn Sie den Vergleich gestatten: Halten Sie es z. B. für denkbar, daß in der Pharmazie ein neu entwickeltes Medikament ohne vorherige klinische Erprobung flächendeckend an Patienten eingesetzt wird? Bei der Lernfundierung der beruflichen Zukunftschancen der uns anvertrauten Schüler scheinen die Risiken und Nebenwirkungen kein Problem zu sein.

Dabei wäre vom Forschungsstand meiner Disziplin her einiges zu diesem Konzept anzumerken. Generell gilt für situative Lernansätze, daß sie den Nachweis des

Eigenwertes verschult stattfindenden Lernens erbringen müssen; anderenfalls setzen sie sich der Frage aus, wieso man situatives Lernen in den Schulen kopiert, wenn man dessen Original in den Betrieben doch haben kann. Aber auch im Detail stellt sich eine Fülle von Rückfragen an eine solche Konzeption:

- Wir wissen zum Beispiel seit langem, daß eine begründbare Ableitung von Lernsituationen aus dem beruflichen Alltag logisch und empirisch nicht möglich ist;
- wir wissen, daß die Generierung eines strukturierten Wissensfundus aus situativem Lernen heraus nicht geleistet werden kann;
- seit langem ist aus der Transferforschung bekannt, daß die Übertragung situativ erworbenen Wissens auf andere Situationen nur unter ganz bestimmten, sehr eng gefaßten Bedingungen gelingt;
- uns ist aus neueren empirischen Untersuchungen bekannt, daß die behauptete hohe Motivationswirkung selbst organisierter Lernprozesse nur zu deren Beginn vorhanden ist, dann aber erheblich nachläßt und daß die Schüler zu einer Überschätzung ihres eigenen Lernerfolges neigen: Was bedeutet dies für die Qualität selbstorganisierten Lernens?
- Wie halten wir es überhaupt mit jenen Schülern, deren Lernvoraussetzungen den Anforderungen eines selbst organisierten Lernprozesses nicht genügen – nebenbei gesagt: Dies sind große Teile unserer klassischen Klientel im beruflichen Lernen. Wird ihnen ihr Zugang zu ihren beruflichen Lebens- und Zukunftschancen, ihre Eingliederung in das Erwerbsleben, wird ihnen dies durch ein generelles Lernkonzept, das sie nicht erreichen *können*, erschwert oder gar verhindert? Gerade ihnen, den Lernschwachen, sind wir pädagogisch in besonderem Maße verpflichtet;
- und was den ausdrücklichen Verzicht auf inhaltliche Vollständigkeit des Lernens angeht: Die vielen Verheißungen exemplarischen Lernens sind noch immer den Beleg ihrer generellen Realisierbarkeit schuldig. Wer z. B. Kaufleu-

ten im Kreditgewerbe nicht das vollständige Kreditsicherungsrecht vermittelt, sondern nur Teile hiervon, der schafft eben nicht die vielbeschworene Handlungskompetenz, sondern ein ökonomisches Gefährdungspotential für alle Beteiligten, und dies in einem Dienstleistungsbereich.

Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen: Es führt kein Weg zurück zu alten Ufern der Lernorganisation. Aber die Qualität neuer Konzepte muß sich nicht nur an ihren Verheißungen messen lassen, sondern auch an den Problemen, die sie aufwerfen. Es ist hohe Zeit, in einen Dialog über solche Fragen einzutreten; die gegenwärtig vom Lernfeldkonzept betroffene Schülergeneration hat sonst kaum eine Chance, zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal unter veränderten Lernbedingungen zu einem grundlegenden Erwerb beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten zu kommen.

Wenn ich nun die Wirksamkeit dieser drei Einflußfaktoren bewerte, der gewerblichen Wirtschaft, des öffentlichen Gemeinwesens und meiner Wissenschaftsdisziplin, dann finden sich im Verlauf von einhundert Jahren Schulgeschichte bei allen drei Faktoren Schwankungen im Ausmaß des Engagements; wir hatten Phasen jeweils starken Interesses, und ihnen folgten immer wieder Zeitabschnitte, in denen man die Entwicklung eher passiv begleitete. Nehmen wir als Beispiel das kommunale Engagement: Wie lange hat es gedauert, bis die unsäglichen räumlichen Verhältnisse mit bis zu 19 Außenstellen dieser damals größten Schule in Kassel beseitigt waren! Hätte man dies auch den gleichaltrigen Schülern eines Gymnasiums zugemutet? Diese Einstellung der Kommune gegenüber den Einrichtungen der beruflichen Bildung hat sich dann später sichtbar gewandelt.

Auf der Suche nach den Kräften, die in diesen so wechselvollen einhundert Jahren die Kontinuität der schulischen Arbeit sichergestellt haben, bin ich statt dessen immer wieder auf die unermüdliche und selbstlose Arbeit der Lehrer gestoßen: Vom minderen Ansehen ihres Berufes bis in die fünfziger und sechziger Jahre hinein, von grob benachteiligenden Anstellungsbedingungen besonders für Frauen, von Lehrerinnen –

bei ihnen zog z. B. früher ihre Verheiratung die Entlassung aus dem Dienst nach sich – , bis hin zu den Arbeitsbedingungen im schlimmsten aller Kriege und in der Nachkriegszeit, in denen sich das pädagogische Engagement in den wenigen verbliebenen privaten Behausungen dieser zerstörten Stadt fortsetzte: Immer fand sich – bei allen Problemen – guter Wille, ein tätiges Bekenntnis zum eigenen pädagogischen Ethos, der selbstlose Einsatz für die anvertrauten jungen Menschen und ihre Zukunft.

Und unsere Schüler? Nun, der alte THEODOR FONTANE würde hierzu sicher sagen: Dies ist ein weites Feld. Um es an einem Beispiel zu illustrieren: Ich hatte in der vergangenen Woche Gelegenheit, anlässlich einer Einladung nach Moskau zu den Feierlichkeiten des 60. Jahrestages des Kriegsendes verschiedene Gespräche in einer zentralen russischen Bildungseinrichtung zu führen. Im Verlauf eines dieser Gespräche stellte mir einer meiner Gesprächspartner die Frage: Welchen Eindruck haben Sie von unseren russischen Schülern und Studenten? Meine Antwort lautete: Sie sind disziplinierter als unsere; eine typisch deutsche Antwort. Ich habe dann die gleiche Frage an ihn zurückgegeben: Und welchen Eindruck haben Sie von unseren deutschen Schülern? Seine Antwort: Sie sind freier als die unseren; eine typisch russische Antwort.

Gewiß, das Unterrichten ist in den vergangenen Jahren nicht leichter geworden, im Gegenteil: Manche Lehrer essen ein hartes Brot, und die Probleme eines gewandelten Unterrichtsalltags rühren auch daher, daß unsere Lehrer für diese neuen Anforderungen noch völlig unzureichend ausgebildet sind. Unser Verständnis pädagogischer Professionalisierung ist offenkundig noch immer vor allem auf die Vermittlung bloßer Fachlichkeit fixiert.

Denn Schule ist auch immer ein Spiegelbild der Gesellschaft, in der sie steht, auch ihrer Probleme: Neuer Schülergruppen, einer gewandelten Jugendkultur, der Situation in den Familien, vor allem auch der Lebensumstände, in welche die jungen Menschen hineingestellt sind. Schüler machen nicht nur Probleme, sie haben auch welche, besonders in unserer Zeit: Ich mei-

ne das dauerhafte Problem der Jugendarbeitslosigkeit. Die Gefahren dieser Jugendarbeitslosigkeit werden oft beschrieben im Hinblick auf die Folgen, die für den Bestand der demokratischen Gesellschaft erwachsen können, wenn es an ihrer Bejahung durch die nachwachsende Generation mangelt. Gewiß, dies trifft zu, aber dies beschreibt das Problem nur unvollkommen. Als Erziehungswissenschaftler liegt mein Fokus auf dem einzelnen Menschen, auf seinen Entwicklungsmöglichkeiten, auf seiner Förderung, auf den Perspektiven seiner Lebensführung, auf seiner Befähigung, sich auch im Arbeitsleben bewähren zu können. Das Vorenthalten dieser Lebenschancen in den besten und aufnahmefähigsten Jahren eines Lebens, und dies in einer der wohlhabendsten Gesellschaften dieser Erde, dies ist einfach unerträglich. Jeder einzelne der jungen Arbeitslosen ist einer zuviel!

Etwas anderes erscheint mir wichtig, und Sie gestatten mir bitte ein persönliches Wort: Ich bin seit vierzig Jahren dem kaufmännischen Schulwesen dieser Stadt verbunden, vor vierzig Jahren erst als Schüler, dann vor fünfundzwanzig Jahren als Lehrer, und manch einer konnte hier seine ganz eigene Lebensperspektive entwickeln. Aus dieser Erfahrung heraus kann ich sagen: Es hat sich etwas geändert in unseren Schulen. Der früher in unseren Schulen so liebevoll gepflegte Untertanengeist, dieser Humus für vieles, was in die Abgründe des vergangenen Jahrhunderts führte, er ist aus unseren Schulen verschwunden. Welch ein Erfolg!

Aufs Ganze gesehen haben wir eine kritische Jugend, sie ist sachbezogen und selbstbewußt zugleich, sie beansprucht von uns die gleiche Augenhöhe im Dialog, sie fordert von uns eine sachbezogene Rationalität unseres pädagogischen Handelns ein, und der tägliche Umgang mit der Zukunftsorientierung der jungen Menschen macht unseren Beruf auch weiterhin erstrebenswert. Wenn ich es recht bedenke, dann haben wir heute die Jugend, die wir erzieherisch immer gewollt haben.

Was wird die Zukunft bringen? Nun, man kann in den Schulen von bestimmten Konstanten ausgehen: Auch künftig werden sich alle Lehrer darin einig sein, daß die Leis-

tungsfähigkeit ihrer Schüler von Jahr zu Jahr nachlasse; die Schüler wiederum werden die Qualität ihres Unterrichts zunächst einmal an dessen Unterhaltungswert messen.

Abgesehen davon haben wir allen Grund zu vertrauensvoller Zuversicht. Als sich vor einhundert Jahren im Kaufmannssaal in der Hohenzollernstraße eine festliche Gesellschaft zusammenfand, um die Gründung der neuen kaufmännischen Schule würdig zu begehen, da hat wohl niemand geahnt, daß neun Jahre später der Erste Weltkrieg beginnen würde und mit ihm all jenes, was das vergangene Jahrhundert prägte. Dergleichen ist heute nicht zu befürchten. Wir leben in einem Land, das seine Einheit in Freiheit wiedergefunden hat, und zwar im Einvernehmen mit seinen Nachbarn. Ich kann Ihnen versichern: Wenn man in Magdeburg lebt und arbeitet, dann empfindet man dies noch heute – bei allen fortwährenden Problemen – als etwas Besonderes. Wir leben in einer Zeit, in der seit 60 Jahren bei uns die längste Friedensperiode fortwährt, die die neuere Geschichte aufzuweisen hat. Frieden: Keine verkrüppelten jungen Männer mehr, keine verwitweten jungen Frauen mehr, keine Kriegswaisen, keine zerstörten Städte, kein Elend von Flucht und Vertreibung, nichts von alledem.

Die Generation, welche diesen letzten Krieg geführt und erlebt hat, ist am Abtreten. Mit dem Erlöschen ihrer persönlichen Erfahrungen scheint mir nun allerdings eine besondere pädagogische Aufgabe dringlich zu werden: Wir müssen bei den nachwachsenden Generationen ein Bewußtsein für den Wert des Friedens schaffen, für seine Erhaltung nach innen wie nach außen. Wenn uns dies gelingt, eine aktive Friedens-erziehung zum Maßstab auch unserer sachbezogenen Arbeit zu machen, dann haben wir allen Anlaß, künftigen Aufgaben und Anforderungen mit Selbstbewußtsein und mit Vertrauen entgegenzugehen.

Ich danke Ihnen.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Hanns-Peter Bruchhäuser, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Postfach 4120, 39016 Magdeburg

ITB

Projekte

Neue EU Projekte im ITB gestartet:

Das EU Grundtvig-Projekt **ASSIPA** will innovative Ansätze in der Selbstevaluation für vielfältige Einsatzmöglichkeiten fruchtbar machen. Zu diesem Zweck entwickelt das Projekt für Lehrer und Trainer im Bereich der Erwachsenenbildung einen Weiterbildungskurs in Methoden der Selbstevaluation. Im Fokus dieses Kurses stehen Methoden zur gemeinsamen Evaluation der Güte von Lehr- und Lernprozessen. Dadurch werden die Teilnehmer in die Lage versetzt, in ihrer Arbeit die Ergebnisse der von ihnen in der Erwachsenenbildung angebotenen Kurse gemeinsam mit den jeweiligen Betroffenen zu evaluieren – Evaluation bleibt damit keine externe, allgemeine Übung, sondern wird zur gemeinsamen Aufgabe der Lerngruppe. Der Weiterbildungskurs des ASSIPA-Projektes wird sowohl als Präsenz- wie auch als E-Learningkurs entwickelt und über das ITB angeboten. Koordinator und Initiator des Projektes ist das ITB: Dr. Lars Heinemann und Dr. Ludger Deitmer. Weiterhin sind F+E Einrichtungen aus Italien, Rumänien, UK und Estland als mitgestaltende Projektpartner an diesem Konsortium beteiligt. Laufzeit: 1.10.2004 bis 30.9.2006

Das Leonardo Projekt **SME Knowledge Exploitation** will ein Wissenschaftsmanagementinstrument für die besonderen Bedürfnisse von kleinen und mittleren Wirtschaftsunternehmen in Europa entwickeln. Das Konsortium, bestehend aus Beratern und Wissenschaftseinrichtungen aus 11 Ländern in Europa, wird neben einer grundlegenden Bestandsaufnahme der Tauglichkeit und Wirksamkeit verschiedener Modelle für die Belange der KMUs einen neuen Grundansatz entwickeln. Besonderen Wert wird das neue Instrument **KM PLUS** auf die Induzierung innerbetrieblicher Lernprozesse unter Einschluß aller produktiven Kräfte eines Unternehmens legen. Der Ansatz wird exemplarisch in zwei deutschen mittleren

Unternehmen erprobt und adaptiert. Bearbeitet im ITB durch Dr. Ludger Deitmer, Eileen Lübcke und Prof. Dr. Fred Manske; Koordination: IAGO European Consultants Ltd., Leeds. Laufzeit: 1.10.2004 bis 30.9.2006. Die Homepage Adresse lautet: www.kmplus.org.

Das Leonardo Projekt **CITIES** (Creating Information and language Tools to improve Enterprises' Safety awareness) will Fragen der Arbeitsplatzsicherheit mit der des Fremdsprachenerwerbs verknüpfen. Das Konsortium besteht aus 8 Forschungseinrichtungen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Deutschland, Italien, Polen, Bulgarien und Rumänien. Zielgruppe sind Arbeitsmigranten aus Mittel- und Osteuropa (insbesondere dem Balkan), die in Italien und Deutschland im industriellen Sektor des Maschinenbaus tätig sind. Sie sollen durch einen im Rahmen des Projektes entwickelten Kurs eine fremdsprachliche Schulung mit dem thematischen Inhalt der Arbeitsplatzsicherheit erhalten, um damit sowohl eine bessere "linguistische" Integration sowie auch hinsichtlich eines verbesserten Verständnisses des Arbeitsplatzes zu erhalten. Der Kurs (in dessen Mittelpunkt eine Simulation steht) wird vor allem von dem italienischen Partner entwickelt und für den deutschen Kontext (bzgl. Arbeitsplatzbestimmungen etc.) adaptiert. Ein Test soll in der Bremer Region mit 16 Arbeitern aus verschiedenen Unternehmen durchgeführt werden. Bearbeitet am ITB durch: Dr. Ludger Deitmer und Eileen Lübcke; Koordination: COFIMP, Bologna. Laufzeit: 10.10.2004 bis 30.9.2006.

Kontakt:
Dr. Ludger Deitmer
Institut Technik und Bildung
Universität Bremen
Am Fallturm 1
28359 Bremen
Tel.: 0421-218-4625
Email: deitmer@uni-bremen.de

Lehrer besser für den Wirtschaftsunterricht ausbilden

Prof. Dr. GÜNTHER SEEBER, Professor für Wirtschaftspädagogik an der WHL Wissenschaftlichen Hochschule Lahr, ist neuer Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB). Die Mitgliederversammlung wählte den 48-jährigen vor kurzem an die Spitze des Verbands, in dem die hauptamtlich an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Lehrenden der ökonomischen Bildung organisiert sind.

Der neue Vorsitzende sieht seine Hauptaufgabe darin, den Stellenwert der ökonomischen Ausbildung von Lehrern in Hochschulpolitik und -bürokratie stärker zu verankern. SEEBER sieht das Fach in einer Zwickmühle: Auf der einen Seite nimmt in allen Bundesländern der Anteil von Wirtschaftsthemen in den allgemeinbildenden Schulen zu. Auf der anderen Seite sinkt jedoch die Zahl der für die Ausbildung von Lehrkräften notwendigen Professuren beständig.

„Niemand glaubt, dass Mathematik vom Kunstlehrer unterrichtet werden sollte. Aber die Wirtschaftslehre wird in der Praxis zu meist fachfremd unterrichtet.“, kritisiert SEEBER. Den Hochschulen fehle die Möglichkeit, den wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden. In Zukunft werde Ökonomie deshalb noch stärker als jetzt von nicht professionell ausgebildeten Lehrkräften vermittelt. „Dies ist bildungspolitisch nicht vertretbar“, unterstreicht der DeGöB-Vorsitzende. Der Verband werde daher stärker als bisher Flagge zeigen.

Als stellvertretende Vorsitzende wurde Dr. BIRGIT WEBER, Universität Siegen, bestätigt. Neuer Geschäftsführer ist Prof. Dr. ANDREAS FISCHER, Universität Lüneburg.