



## ► **Doppelqualifikation: eine alte Debatte auf neuem Prüfstand**

Der Beitrag bietet eine curriculumtheoretisch begründete Lesart der Doppelqualifikation an, wobei er unter Bezugnahme auf die Reformier/-innen des Kollegs Schulversuchs NRW weniger auf die historisch, je nach bildungspolitischer Konjunkturlage unterschiedlichen Erscheinungsformen rekurriert, sondern das ihnen zugrunde liegende Grundproblem fokussiert: die nach wie vor ungelöste Bildungsfrage. Diese erscheint angesichts der aktuellen, insbesondere digitalen Transformationen historisch erstmalig unhintergebar, sodass ein Ende der wechselvollen Doppelqualifizierungsdebatte bzw. die Bewältigung des Bildungs-Schismas in greifbare Nähe rücken könnte – sofern man Demokratie nicht preisgeben will.

### **1. Erscheinungsformen und Wesen der Doppelqualifikation – Eckpunkte einer wechselvollen (Diskurs-)Geschichte**

Im deutschsprachigen Raum und speziell in der Berufsbildungswissenschaft firmieren unter der Bezeichnung Doppelqualifikation abschlussbezogene Bildungsgänge, die eine Verbindung von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsabschlüssen aufweisen sowie gegebenenfalls eine spezifische Kombinatorik von unterschiedlichen Abschlüssen nicht akademischer und akademischer Art. In Anlehnung an den Sprachgebrauch des Deutschen Bildungsrats ist mit Bildungsgang „eine geordnete Folge von Lehrveranstaltungen in einem Schwerpunkt, die zu einem Abschluss führt“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 75), gemeint. Bildungsgänge werden üblicherweise als doppelqualifizierend bezeichnet, wenn innerhalb ein und desselben Bildungsgangs ein allgemeiner und ein berufsbezogener Abschluss erworben werden können; die begriffliche Prägung geht auf die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973) zurück. Doppelprofilierungen dagegen können sich auch auf das Nachholen des Hauptschul- oder des Realschulabschlusses beziehen (vgl. DAUENHAUER/KELL 1990, S. 52). Dauenhauer und Kell, deren Position nach wie vor Aktualität für sich beanspruchen kann, formulieren „in einem neuen doppelqualifizierenden Bildungsgang soll durch Verknüpfung, Verbindung, Verzahnung oder Integration von Inhalten zweier bisher getrennter Bildungsgänge der Erwerb von Abschlüssen ermöglicht werden und zwar gleichzeitig oder nacheinander“ (ebd., S. 49).

Das integrierte Lernen im Sinne der Herstellung grenzüberschreitender Interdependenzen zwischen allgemeinen und beruflichen Lerninhalten kann, muss aber nicht, die Bedingung doppelqualifizierender Bildungsgänge sein. Häufig stehe als pragmatische Zielperspektive die Zeitersparnis im Vordergrund der Doppelqualifikation; dieser Effekt könne gegebenenfalls durch integriertes Lernen positiv beeinflusst werden (vgl. DAUENHAUER/KELL 1990, S. 49). Allerdings entstehe bei der Durchsicht curricularer Materialien der Eindruck, dass sich Doppelqualifizierung überwiegend auf die Addition separierter allgemeiner und beruflicher Lerninhalte beschränkt; aber auch in diesem Zusammenhang wird eine Zeitersparnis unterstellt. Nämlich dann, wenn die gemeinsame Schnittmenge von Lerninhalten zweier Bildungsgänge im doppelt qualifizierenden Bildungsgang nur einmal Gegenstand der Betrachtung ist. Letztlich sei jeweils im Einzelfall sehr sorgfältig zu prüfen, ob und in welcher Weise in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen tatsächlich integriertes Lernen stattfindet (vgl. KUTSCHA 1996, S. 24). Werden Inhalte bzw. Fächer lediglich nebeneinander angeboten, spricht Bojanowski von „additiver Doppelqualifikation“, bei gleichzeitiger beruflicher (etwa Assistenten-/Assistentinnenausbildungen) und allgemeinschulischer (z. B. Fachhochschulreife) Qualifizierung von „simultaner Doppelqualifikation“ und bei aufeinander folgender Erreichung der Abschlüsse von „konsekutiver Doppelqualifikation“ (BOJANOWSKI 1996, S. 535).

Als realgeschichtliche Ausprägungen doppelt qualifizierender Bildungsgänge in der Handlungspraxis werden – in den Bundesländern unterschiedliche – Variationen umgesetzt:

Im Sekundarbereich II können Doppelqualifikationen erworben werden, indem

- a) ein dualer oder vollzeitschulischer Berufsausbildungsgang (teilweise oder vollständig) absolviert und gleichzeitig die allgemeine, fachgebundene oder Fachhochschulreife erworben wird oder
- b) ein dualer oder vollzeitschulischer Berufsausbildungsgang teilweise oder vollständig und ein Weiterbildungsmodul abgeschlossen werden; sie sind insofern auf den gleichzeitigen Erwerb einer Studienberechtigung konzentriert.

Im Tertiärbereich wird die Doppelqualifikation über ein duales Studium erworben, das

- a) den Lernort Betrieb mit dem Lernort Hochschule oder
- b) den Lernort Betrieb mit dem Lernort Berufsakademie („University of Cooperative Education“) in Thüringen und Sachsen bzw. mit jetzt dualen Hochschulen in Baden-Württemberg oder beruflichen Hochschulen in Hamburg kombiniert.

Entsprechend formuliert auch das Schulministerium NRW in seiner Informationsbroschüre zum Berufskolleg in Bezug auf die Doppelqualifizierung „Absolventinnen und Absolventen eines Bildungsgangs können die berufliche Qualifizierung mit dem Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses verbinden. Die Aus- und Weiterbildungsangebote des Berufskollegs

qualifizieren für Karrieren im Beruf bis in Führungsebenen von Betrieben und eröffnen zugleich neue Bildungswege – auch zur Aufnahme eines Hochschulstudiums“ (SCHULMINISTERIUM NRW 2016, S. 5).

Bojanowski macht darauf aufmerksam, dass es unabhängig von diesen Reformansätzen auch in der damaligen DDR einen Bildungsgang gegeben habe, der eine Verbindung zwischen Hochschulreife und dem Facharbeiterbrief suchte und unter der Bezeichnung Berufsausbildung mit Abitur firmierte. Zudem differenziert er zwischen einer vollen Doppelqualifikation, wenn Schüler/-innen neben einem allgemeinen Abschluss wie Fachhochschulreife oder Abitur einen vollwertigen Berufsausbildungsabschluss erwerben, und einer partiellen, dann, wenn der Erwerb einer beruflichen oder schulischen Abschlussqualifikation mit einer Teilqualifikation im jeweils anderen Bereich gekoppelt ist (vgl. BOJANOWSKI, S. 534–535).

Ideengeschichtlich verankert ist die Doppelqualifikation in den konzeptionellen Überlegungen zum Kollegsulversuch NRW, der vor allem die curriculare Integration von Allgemein- und Berufsbildung, die organisatorische Integration in Gestalt eines Bildungsganges, die doppelte Abschlussorientierung, eine Zeitersparnis gegenüber der Absolvierung getrennter Bildungsgänge sowie die rechtliche Absicherung der erworbenen Abschlüsse verfolgte (vgl. DAUERHAUER/KELL 1990). Diese Lesart denkt vom dualen Prinzip der Qualifizierung her. Demnach kann die Doppelqualifikation historisch durchaus in die Entstehungszusammenhänge der deutschen Berufsausbildungstradition eingeordnet werden, ist diese doch selbst – mit der Auflösung des *oikos*, also des gesamten Hauses als Arbeits- und Lebenszusammenhang – im Sinne einer Doppelqualifizierung *sui generis* angelegt. Historisch betrachtet ging es spätestens mit den entwickelten Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung im späten Mittelalter bzw. der frühen Neuzeit darum, Spezielles und Allgemeines anzueignen und auch immer darum beides aufeinander zu beziehen. Deshalb fokussiert der vorliegende Beitrag weniger die formalen, doppelten Qualifizierungen als realgeschichtliche Erscheinungsformen, sondern von einem bildungs- bzw. curriculumtheoretisch begründeten Standpunkt aus das der Doppelqualifikation zugrunde liegende, bis heute ungelöste Problem der Wissensintegration. Diesem Problem wurde in einer wechselvollen Historie mal mehr, mal weniger (politische) Relevanz beigemessen, ohne dass es grundlegend in Bearbeitung gebracht worden wäre. Die aktuellen digitalen Transformationsprozesse allerdings offenbaren das ungelöste (Grund-)Problem in bisher ungekannter Schärfe – so meine These – und erfordern statt der (regelmäßig) erfolgenden Symptombehandlung eine curriculare und zugleich politische Ursachenbearbeitung.

## 2. Doppelqualifikation oder die späten Folgen eines frühen Schismas?

Für frühe Formen der speziellen Dopplung im Rahmen beruflicher Qualifizierung zeugen Johann Georg Büschs Hamburger Handelsakademie (1771) für den kaufmännischen Nachwuchs oder später die Freie Sonntagsschule für Handwerker in Frankfurt am Main (1817) für die Gesellen im gewerblich-technischen Segment. Oder, anders ausgedrückt, sind mit der

Trennung von spezieller betrieblicher Aneignung und allgemeiner schulischer Unterweisung historisch zwei unterschiedliche Qualifizierungszusammenhänge initiiert worden. Sie haben das Problem der sogenannten Wissensintegration (speziell im Hinblick auf Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Expertise) hervorgebracht und halten es bis heute virulent. Baethge spricht – unter Bezugnahme auf die Entwicklungen zu Beginn der 2000er-Jahre – angesichts der Aufrechterhaltung eines vorindustriellen Bildungssystems in einer nachindustriellen Gesellschaft von einem „Bildungs-Schisma“ (BAETHGE 2007, S. 7). Sehr treffend wird mit diesem Begriff zum Ausdruck gebracht, dass die frühe und bis heute aufrechterhaltene (institutionelle und curriculare) Spaltung zwischen allgemeiner und spezieller (d. h. beruflicher) Bildung verhindert, dass das Grundproblem menschlicher Aneignungs-, Entwicklungs- und Entfaltungsprozesse und damit des pädagogischen Sehens und Denkens schlechthin, nämlich der immer zu realisierende Theorie-Praxis-Bezug überhaupt in Bearbeitung gebracht, geschweige denn gelöst werden kann (vgl. dazu BUCHMANN/KÖHLER 2017).

Im Theorie-Praxis-Bezug ist das Verhältnis von Wesen und Erscheinung, von Allgemeinem und Speziellem aufgehoben, das es als Voraussetzung für das Erkennen von Wahrheit (Platon) zu durchdringen gilt. Mit der Frage, ob und wie der Mensch Wahrheit erkennen kann, ist das pädagogische Grundproblem der Vermittlung angesprochen. Historisch ist dieses Problem unterschiedlich gelöst worden: Im strukturierten Dialog bei Sokrates (Mäeutik), in der Ritter-Knappe- bzw. Samurai-Schüler-Formation oder auch in der Nonne-Novizin-Beziehung. Gemeinsam ist ihnen eine personalisiert-individualisierte, hierarchisch dimensionierte Lehrer-Schüler-Formation mit vielfachen Abhängigkeiten. Diese frühen Formate haben allerdings ihre Fundamentalfunktion Vermittlung (vgl. dazu HUISINGA/BUCHMANN 2006) im Rahmen der gesellschaftlichen Reproduktion über die Jahrhunderte hinweg im Rahmen mannigfacher historisch sich vollziehender Veränderungen in weiten Teilen eingebüßt: Der gesellschaftliche Wandel brachte sukzessive erweiterte institutionalisierte Lehr-Lern-Settings hervor – als erste Form die durch die Zünfte regulierte Berufsausbildung (vgl. u. a. LUNDGREN 1981; STRATMANN 1993). Erste Versuche einer Reaktivierung des Vermittlungsprinzips finden sich u. a. im pädagogischen Ansatz des Bauhauses, dem allerdings mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten ein jähes Ende bereitet wurde. In der Verbindung von Kunst und Kunsthandwerk, Werkstatt und Meisterklasse, Handwerk und Industrie setzten die Protagonisten/Protagonistinnen um Walter Gropius auf einen Universalismus, der Ganzes und Teile relationierbar und damit für alle verstehbar werden lässt, orientiert an der Utopie einer demokratischen Gesellschaft (vgl. BUCHMANN/KELL 2013).

Gesellschaftliche Transformationsprozesse, die dann seit Mitte des 20. Jahrhunderts vor allem als Verwissenschaftlichung (vgl. SCHELSKY 1961, 1963; SENNETT 1998) gesellschaftlicher Handlungspraxis zunehmend Relevanz gewinnen, führen zu Abstimmungs- (vgl. KLOSE 1987) bzw. Passungsproblemen (vgl. HUISINGA/LISOP 1999) und Mismatches (vgl. BUCHMANN 2011, 2009) in neuer Qualität. Offensichtlich geraten traditionelle Berufsbildungsgänge angesichts einer zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Praxis an die Grenzen ihrer Reproduktionsfunktion. Die damit einhergehenden individuellen und gesellschaftli-

chen risikobehafteten Friktionen sind vielfach dokumentiert (vgl. u. a. БЕСК 1986, 2007). Erste umfassende Versuche einer Risikominimierung fanden im Rahmen der sogenannten großen Curriculumrevision in den 1960er-/70er-Jahren statt: Die Curriculumrevision hat als Versuch, das Bildungs-Schisma aufzulösen, die Doppelqualifizierung hervorgebracht.

### **3. Die bildungspolitische Reformphase der 1960er-/70er-Jahre – Eine politische Gelegenheitsstruktur zur Überwindung des Bildungs-Schismas?**

Ausgelöst durch den Sputnik-Schock wurde mit der bildungspolitischen Reformphase in den zwei Jahrzehnten zwischen 1958 und Mitte der 1970er-Jahre der bisher bedeutendste Versuch der Überwindung des Bildungs-Schismas initiiert. Mit dem Start des sowjetrussischen Satelliten Sputnik I, der am 04.10.1957 83,6 kg schwer seinen Weg in die Erdumlaufbahn antrat, setzte nicht nur ein Technologiewettlauf zwischen den antagonistischen Industriestaaten des Kalten Krieges ein, es verschärfte sich zusätzlich die Mitte der 1950er-Jahre einsetzende Automatisierungsdebatte (vgl. POLLOCK 1956) in der Bundesrepublik (vgl. dazu BUCHMANN 2011). Mit der in diesem Kontext formulierten Prognose einer „Bildungskatastrophe“ (PICHT 1965), die insgesamt an einem viel zu geringen Anteil an Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen festgemacht wurde, gewannen Fragen der Technologisierung bzw. Technisierung – vor allem auch im Hinblick auf gesellschaftlichen wie individuellen Wohlstand – zu Beginn der 1970er-Jahre an Bedeutung (Beispiele: NCTechnik, Informationstechnik, Werkstofftechnik). Das „Zurückfallen“ hinter andere Staaten mit ihrer hoch entwickelten Technologie – speziell in der Raumfahrttechnologie – wurde einer zu geringen Anzahl an Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen, insbesondere im technischen Bereich, angelastet. Folglich knüpfte man an Technikentwicklung, -ausbau und -reproduktion an sich die Hoffnung auf erhebliche Fortschritte für das volkswirtschaftliche Wachstum. Unter den Eindrücken einer Wettbewerbsverschärfung, des Technikschocks und einer sich abzeichnenden territorialen Bedrohung (Stichwort: Mauerbau) förderte die Bundesregierung ideell wie finanziell vornehmlich die Bereiche Luft- und Raumfahrt, Kernenergie und Militärwesen, was u. a. die Einrichtung einer zentralen forschungspolitischen Administration auf Bundesebene und die Implementierung zahlreicher Großforschungsinstitute zur Folge hatte.

Dieses technologie-, forschungs- und wirtschaftspolitische Umdenken bot günstige Rahmenbedingungen für bildungspolitische Reformen, die in Aktivitäten zur Annäherung, Verbindung, Verzahnung bzw. Integration von Allgemein- und Berufsbildung (vgl. DAUENHAUER/KELL 1990) mündeten. Die curriculare Entwicklung doppelt qualifizierender Bildungsgänge im Rahmen des Kollegs Schulversuchs NRW war als Konzept das Mittel der Wahl, um bildungspolitisch die Durchlässigkeit zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich zu erhöhen und damit nicht zuletzt dem wirtschaftspolitischen Interesse im Hinblick auf die Ausschöpfung von Begabungsreserven zu entsprechen. Für den Kollegs Schulversuch in Nordrhein-Westfalen ist unter Federführung von Herwig Blankertz die Entwicklung solcher Bil-

dungsgänge bildungstheoretisch begründet worden. Zum Begründungskontext gehört die Einsicht, der Wortteil „allgemein“ könne sich auf Inhalte beziehen, z. B. auf die *Septem Artes liberales* (antiker Lehrplan der Sieben Freien Künste), auf den Fächerkanon des Gymnasiums oder auf Subjekte, auf alle Bürger/-innen oder auf Teilgruppen (Bildungseliten).

Da insbesondere die Kopplung der allgemeinen Hochschulreife als Zugangsberechtigung zu Hochschulen mit den Unterrichtsfächern der Gymnasien und der damit verbundene Allgemeinbildungsanspruch aus Sicht der Kollegschulakteure/Kollegschulakteurinnen innen ein gravierendes Hindernis für alternative Zugänge zu den wissenschaftlichen Hochschulen und Kunsthochschulen und für die Entwicklung doppelt qualifizierender Bildungsgänge darstellen, verzichtete das Kollegschulkonzept auf eine inhaltliche Festlegung von Allgemeinbildung in einem Fächerkanon für Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (vgl. dazu BUCHMANN/KELL 2019). Diese „Allgemeinbildung“ sei lediglich eine spezielle für Gymnasiasten/Gymnasiastinnen und nicht gedacht für die gesamte nachwachsende Generation. Sollte sie allen Jugendlichen zugänglich gemacht werden, hieße das: Abitur für alle vor jeder Berufsausbildung. Mit Allgemeinbildung kann aber auch (im Sinne von Grundbildung) ein „Umkreis von Lerninhalten Wissen und Verhalten“ gemeint sein, „der in einer bestimmten geschichtlichen Lage für alle Menschen einer Gesellschaft zur Lebensbewältigung unerlässlich ist“ (KULTUSMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN 1972, S. 20).

Mit der allgemeinen Schulpflicht bis zum Ende des Sekundarbereichs I wird diese Perspektive bildungspolitisch gestaltet und mit dem Kollegschulkonzept für den Sekundarbereich II weiterverfolgt. Das Konzept der Kollegschule NRW gilt als weitreichendster (und nachhaltigster) Versuch zur Reformierbarkeit der Sekundarstufe II – auf der Grundlage des durch Blankertz (1963) bildungstheoretisch neu bestimmten Verhältnisses von Allgemein- und Berufsbildung. Die Kollegschule NRW sieht die drei Lernbereiche Schwerpunkt-, Obligatorischer Bereich und Wahlbereich vor und schließt sich somit dem Grundsatz des Deutschen Bildungsrats, Bildungsgänge „nach einem gemeinsamen organisatorischen und curricularen Konzept“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 47) zu gestalten, an. Im obligatorischen Bereich soll das Ziel der Lebensbewältigung in der Gesellschaft einschließlich der Befähigung zum Zusammenleben in der Demokratie durch verschiedene Lerninhalte verfolgt werden, auch in Wechselbeziehung zu denen im Schwerpunktbereich. Im Wahlbereich soll durch die Beschäftigung mit selbst gewählten Lerninhalten und einem eigens geschaffenen Lernort Studio ein Höchstmaß an individueller Entfaltung ermöglicht werden. Insofern ist der Kollegschulversuch NRW die einzige Initiative, die den wissenschaftlich-curricularen mit dem politischen Anspruch zu verzahnen versuchte. Denn mit der Differenzierung in einen obligatorischen Bereich und einen Wahlbereich wird die Bildungsperspektive aufgenommen und aktualisiert, die

- ▶ mit den *Septem Artes liberales* einer Minderheit vorbehalten war,
- ▶ mit dem Grundstudium in der Philosophischen Fakultät hochschulpolitisch bedeutsam wurde,

- ▶ mit verschiedenen Auslegungen von Studium Generale in der Reformphase verkümmerte und
- ▶ mit dem Bologna-Prozess abbrach.

Insofern stehen auch die derzeit aktuellen Reaktivierungsversuche eines Studium Generale (vgl. BUCHMANN/KELL 2019) für eine Neuauflage der in der Doppelqualifikation aufgehobenen Grundsatzfrage nach einem angemessenen Verhältnis von Allgemeinem und Speziellem im Hinblick auf die Zieldimension Bildung. Dieser Reaktivierungsversuch wird flankiert von vereinheitlichenden Rahmenverordnungsversuchen, die vordergründig (wieder einmal?) als Strategie gegen zunehmend virulent werdende Segregationsprozesse, Mismatches u. Ä. dienen. Sie scheinen vor allem aber auf die Notwendigkeit zu reagieren, arbeitsmarktgängige Flexibilität zu sichern. Bildung im Sinne der Subjektentwicklung als Entwicklung und Entfaltung des menschlichen Vermögens zu ermöglichen, nicht – wie bereits Humboldt forderte – als „Privileg für einzelne Teile der Nation“ (BUCHMANN/KELL 2019, S. 38), sondern „für die ganze ungeteilte Masse“ (ebd., S. 38), ist damit auch in Teilen des Tertiärbereichs gefährdet, also auch für Studierende als prinzipiell privilegierte Gruppe in der nachwachsenden Generation, oder anders ausgedrückt: Das der Doppelqualifizierung zugrunde liegende Problem wird aktuell nicht nur nicht gelöst, sondern mehr noch auf den (eigentlich privilegierten) Tertiärbereich bzw. Studierende ausgedehnt.

Wenn bestimmte spezielle Inhalte im Sinne materialer Bildung bzw. eines Fächerkanons nicht dazu beitragen, Subjektentwicklung zur Annäherung an die Zieldimension Bildung für alle zu sichern, besteht für curriculare Entscheidungen die alternative Möglichkeit, das Konzept der formalen Bildung heranzuziehen. Von der Einsicht ausgehend, Entscheidungen über Lerninhalte nicht durch Ableitungen aus der Zieldimension Bildung gewinnen zu können, sondern dass diese vorgegeben werden durch die Umwelt bzw. die je spezifischen Rahmenbedingungen, insbesondere durch die Ansprüche der Gesellschaft an ihre Bürger/-innen, hat ROBINSOHN (1967) für die Curriculumreform den Dreischritt (Lebens-)Situation – Qualifikation – Inhalt vorgeschlagen. In Bezug auf die Zielkategorie Berufsbildung entspricht die Zieldimension Beruf (berufliche Situationen) diesem Vorschlag: Berufsbezogene Lerninhalte müssen so ausgewählt und strukturiert werden, dass Subjekte befähigt werden, Lern- und Arbeitssituationen im Berufsbildungs- und im Beschäftigungssystem zu verstehen, zu bewältigen und zwischenzeitlich – mangels vorherbestimmbarer Aufgabenzuschnitte – auch zu gestalten. Die Zieldimension Bildung verlangt mündiges Handeln in diesen Situationen (Mündigkeit). Dazu kann die Auseinandersetzung mit Wissenschaften beitragen. Zum mündigen Handeln gehört aber vor allem die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Kritik und (alternativen) Gestaltung – auch in Bezug auf Wissenschaften (Tüchtigkeit). In Bildungsgängen sollte die Aneignung von wissenschaftlichem Wissen ermöglicht und Selbstreflexion und Kritik- und Gestaltungsfähigkeit gefördert werden (vgl. BUCHMANN/KELL 2019, S. 36–38). Angesichts dieser bildungstheoretisch begründeten Zielperspektiven (auch) für berufliche Bildungsgänge stellte sich die Vermittlungsherausforderung in neuer Qualität.

Welche curricularen Perspektiven sind in der Lage, zwischen den je individuellen anthropogenen und soziokulturellen Verfasstheiten des Individuums und den dynamischen hochtechnisierten gesellschaftlichen Bedingungen bzw. Anforderungskonstellationen so zu vermitteln, dass Subjektentwicklung mit der Zielperspektive mündige Bürger/-innen gesichert wird? Oder anders formuliert, wie kann das der Doppelqualifizierung zugrunde liegende Problem (endlich) einer Lösung zugeführt bzw. nähergebracht werden?

Bevor darauf Antworten gefunden werden konnten, verschoben sich zu Beginn der 1970er-Jahre die politischen Prioritäten. Mit der Ölkrise 1973 sei eine schwere wirtschaftliche Rezession erfolgt, der Elan des kulturellen Aufbruchs und der bildungspolitischen Reformen sei weitestgehend verfliegen gewesen und Arbeitsmarkt-, Gesundheits-, Renten-, Umwelt- und Energiepolitik hätten als zentrale politische Handlungsfelder zulasten der Bildungspolitik an Bedeutung gewonnen. Zudem seien die „emanzipatorischen“ Bildungs- und Erziehungsvorstellungen, die in den 1960er-Jahren auch die Programmatik der Bildungsreform beeinflusst hatten, als „antiautoritär“ motivierter Rückzug der Erwachsenengeneration aus ihrer Erziehungsverantwortung zunehmender Kritik ausgesetzt gewesen (vgl. EDELSTEIN/VEITH 2017, S.10). Auch innerhalb der Gruppe der Reformier/-innen verschafften sich kritische Stimmen Gehör, die insbesondere auf die mit der Bildungsexpansion offensichtlich einhergehende Verschärfung von Selektions- und Segregationsprozessen insistierten. Insbesondere Heydorn (1970, 1980) äußert sich kritisch über eine Suche nach dem Richtigen (Überwindung des Bildungs-Schismas) im Falschen (additive Doppelqualifizierungs- und Institutionenmodelle): „Eine einheitliche wissenschaftliche Bildung für alle wird vorgegeben; Egalität ist in der Nähe und wird ebenso abgebrochen, über den Zerrspiegel vorgeführt. Die Widersprüche werden objektiv verschärft, das Modell wird zum Indikator der Beendigung von Klassengesellschaft, deren Möglichkeit es zugleich verdunkelt, ausschließen möchte, es treibt voran und stabilisiert. Es trägt die Einheitsschule in seinem Leibe, aber kann sie nicht austragen“ (HEYDORN 1980, S. 276). Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Kritik aus den eigenen Reihen fand nicht statt.

Stattdessen wurden in dieser eher (reform-)ungünstigen Gemengelage innerdisziplinär bereits Ende der 1970er-Jahre die komplexen curricularen (Sinn-)Fragen auf eine instrumentelle Methodendiskussion verkürzt, die bis heute ihre Wirksamkeit zeigt. Bildungstheoretisch fundierte implikative Curriculumansätze, die nicht hinter die Erkenntnisse der Curriculumrevision zurückfallen, sondern sich der Komplexität gesellschaftlicher Praxis und wissenschaftlicher Erkenntnis gleichermaßen stellen, bleiben seither eher die Ausnahme (vgl. LISOP/HUISINGA 2004; BUCHMANN/KELL1997; BUCHMANN 1999, 2011).

Der Kollegschulversuch NRW und die große Curriculumrevision als politische Gelegenheitsstrukturen für eine curriculare Erneuerung, die dem Anspruch hätte genügen können, das der Doppelqualifikation zugrunde liegenden Integrationsproblem zu lösen, haben zwar ein Problembewusstsein hervorgebracht und zentrale Teilaspekte der curricularen Frage und damit des Vermittlungsproblems vorangetrieben, etwa den Lebensweltbezug (vgl. ROBINSON 1967), den Wissenschaftsbezug (vgl. BLANKERTZ 1975; KUTSCHA 1976) und den

Situationsbezug (vgl. REETZ 1984), aber keiner nachhaltigen Risikominimierung den Weg bereiten können. In dieser Lesart ist der Kollegsulversuch ein weiterer „Trennungs“-Meilenstein, da letztlich die Bedingungen der bestehenden Differenzierung von allgemeiner und beruflicher Bildung gemäß dem Zwang zur Berücksichtigung der jeweiligen ordnungspolitischen Rahmenbedingungen koordiniert, aber nicht sinnstiftend aufgenommen und als curriculare Revision umgesetzt wurden (vgl. KUTSCHA 2003). Insofern gelingt es trotz günstiger politischer Gelegenheitsstruktur nicht, Ideengeschichte und Realgeschichte im Hinblick auf die Bildungsfrage zu synchronisieren. Die realgeschichtliche Entwicklung in der Sekundarstufe II und im Tertiärbereich bleibt auch nach dieser Reformphase weit hinter den gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen und den unter Bezugnahme darauf formulierten Ansprüchen zurück.

#### **4. Die dritte industrielle Revolution – eine Neuauflage der alten Doppelqualifikationsdebatte?**

Neuen Auftrieb erhalten die benannten und nach wie vor ungelösten Qualifikationsfragen, die (abgebrochenen) curricularen Diskussionen und damit auch die Frage nach der Doppelqualifikation mit dem flächendeckenden Einzug von Informations- und Kommunikationstechniken in alle gesellschaftlichen Bereiche ab etwa Mitte der 1990er-Jahre. Mit ihnen und dem Anspruch auf Durchdringung und Mitgestaltung steigen die Anforderungen an jede/-n Einzelne/-n. Es offenbaren sich Missstände in neuer Qualität, wenn die Differenz zwischen Qualifizierung und Anforderungen im Beschäftigungssystem genauso wie in ehrenamtlichen und/oder familiären Kontexten regelmäßig Überforderungen provozieren, die sich nicht mehr nur in klassischen Mismatches (hohe Ausbildungs-/Studienabbruchquoten, Gleichzeitigkeit von Erwerbsarbeitssuchenden und vakanten Erwerbsarbeitsplätzen etc.) äußern, sondern sich zunehmend in Erschöpfungssymptomatiken (Burn-out) spiegeln, wie man der Gesundheitsberichterstattung des Bundes entnehmen kann (vgl. URL: [www.gbe-bund.de](http://www.gbe-bund.de) [Stand: 22.10.2020]).

Im Hinblick auf die (curriculumbezogenen) Qualifikationsfragen konstatierte Huisinga (1996) unter Bezugnahme auf das exemplarische Feld der Hochtechnologieforschung folgende Herausforderungen:

- ▶ Interdisziplinarität als ein Muss für die Technisierungsforschung als Erforschung gesellschaftlicher Prozesse,
- ▶ Homogenität und die auf die Homogenität bezogene Einheit der Wissensbasen, da mit Hochtechnologien in zusammenfassender und generalisierender Form verschiedene und unterschiedlich relevante Wissenschaftsgebiete und Praxisbereiche bezeichnet werden,
- ▶ Wissensintegration, da es zwar einen grundlegenden Zusammenhang zwischen Hochtechnologie als Wissenschaftsgebiet und Hochtechnologie als forschungsintensivem Er-

zeugnis bzw. Spitzenprodukt gebe, jedoch das Wissenschaftsgebiet nicht im Erzeugnis aufgehe und das Erzeugnis auf mehr als das Wissenschaftsgebiet angewiesen sei,

- Analyse des technischen Könnens, des funktionalen Regelwissens und des technischen Gesetzeswissens, bei der es darauf ankomme, dessen bedeutsame kognitive Spezifika und unterscheidbare funktionalen Bestimmungen zu berücksichtigen, und nicht darauf, sich auf eine klassifizierende Darstellung des Wissens in seinen Präsenzformen zu beschränken.

Am Beispiel der Hochtechnologie zeigte Huisinga (2003, S. 103), dass über die Auseinandersetzung mit der Spezifik der Wissensbasen Entscheidungsgrundlagen geschaffen werden können in Bezug auf die Konstruktion von Bildungsgängen, und zwar über das notwendige intellektuelle Ausbildungsniveau bzw. die soziale Positionierung einer beruflichen Ausbildung in diesem Bereich und deren Anschlussmöglichkeiten im Bildungssystem. So besteht die Möglichkeit, dem disziplinären State of the Art zu entsprechen und zugleich die in der Doppelqualifikation aufgehobene (politische) Forderung nach Wissensintegration in Bearbeitung zu bringen (vgl. dazu BUCHMANN 2014).

Wie weit jedoch Ideengeschichte (als verfügbares wissenschaftlich gesichertes Wissen) und Realgeschichte (als konkrete gesellschaftliche Handlungspraxis) speziell in der beruflichen Bildung auseinanderklaffen können, zeigt ein Blick auf das gesellschaftliche Handlungsfeld Gesundheitswesen. Das Gesundheitswesen ist curricular ein in vielfacher Hinsicht interessantes Feld, da es sich aufgrund demografischer und technologischer Entwicklungen sowie der politischen Regulierungen über ein New Public Management in tiefgreifenden Transformationsprozessen befindet. In einer klinischen (Qualifikationsforschungs-)Studie zu Beginn der 2000er-Jahre (vgl. BUCHMANN 2007, 2011) zeigten sich Analogien innerhalb des Gesundheitswesens zu den Entwicklungen im Hochtechnologiebereich, zu dem es durchaus Schnittfelder gibt: die Notwendigkeit interdisziplinärer Bearbeitung hochkomplexer Gesundheitsfragen, die Homogenität relevanter Wissenschaftsgebiete und Praxisbereiche (neue Wissensarchitekturen), eine notwendige Wissensintegration ebenso wie die neu zu beantwortenden Fragen eines technischen Könnens, des funktionalen Regelwissens und des technischen Gesetzeswissens (vgl. BUCHMANN 2011). Kurzum: Am Objektfeld Gesundheitswesen lassen sich die qualifikations- und damit curriculumrelevanten Reorganisationsnotwendigkeiten exemplarisch zeigen – zugleich jedoch auch die Beharrungskraft bestehender Interessenkonstellationen und institutioneller Formgebungen. Zumindest ließe sich so die gerade abgeschlossene Neuordnung der Gesundheitsfachberufe – erneuert im Geiste des alten Bildungs-Schismas – erklären: Sie folgt den Dogmen, die die Curriculumrevision wie insbesondere auch die Akteure des Kollegschulversuchs NRW nachvollziehbar kritisiert und zum Ausgangspunkt ihrer Reformüberlegungen gemacht hatten. Die Lancierung doppelqualifizierender Bildungsgänge mit der Fachrichtung Gesundheit an beruflichen Schulen entspricht dieser Logik, die (ein weiteres Mal) statt auf Ursachenbewältigung auf Symptombehandlung setzt, um vorherrschende Interessenlagen nicht diskutieren und aushandeln zu

müssen. Allerdings ist es die zunehmende Komplexität einer verwissenschaftlichten und digitalisierten Handlungspraxis selbst, mit ihren paradigmatischen Veränderungen (im Sinne einer Technosphäre, vgl. dazu KLINGAN/ROSOL 2019), die eine vollständige Entfaltung des menschlichen Vermögens einfordert und damit sämtlichen gruppenspezifischen/politischen Interessenkonstellationen trotzt: Die gesellschaftliche Realität hat die aktuellen politischen Diskussionen überholt und legitimiert die in den ideengeschichtlichen Überlegungen fokussierten curricularen Strategien der Komplexitätsbewältigung als immer wieder neu zu stellende Bildungsfrage.

## **5. Digitale Transformationen oder überholt die Realgeschichte die politischen Debatten um die Doppelqualifikation und bereitet ihnen ein versöhnliches Ende?**

In der curriculumtheoretischen Lesart ist die Doppelqualifikation in ihren realgeschichtlichen Formen eine Tautologie bzw. Ausdruck einer unzureichenden gesellschaftlichen Praxis, die eine hierarchische, konsekutive Qualifizierung von speziell und allgemein intendiert und darüber eine gesellschaftliche Statusdistribution sichert. Qualifikation gemäß des Curriculums ist aber vom Prinzip her doppelqualifizierend, also speziell (handlungsfeldbezogen) und allgemein (wissenschaftsbezogen) in einem implikativen (Theorie-Praxis-)Verhältnis, das historisch jeweils neu auszuhandeln ist. Oder im Duktus der Kollegsulreformer/-innen formuliert: Die (über spezielle, also berufliche Inhalte zu realisierenden) Bildungsziele sind durch die Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens und durch das Prinzip der Kritik definiert. Denkt man in diesem Sinne das Prinzip Doppelqualifikation als einen curricular zu realisierenden, systematischen Theorie-Praxis-Bezug, dann gäbe es gute Gründe für seine ideengeschichtliche Renaissance und die überfällige realgeschichtliche Umsetzung. Wie an anderer Stelle dokumentiert (vgl. u. a. BUCHMANN 2011, 2019), provozieren tiefgreifende gesellschaftliche Transformationen (vgl. zum Begriff RIFKIN 2004; AULENBACHER u. a. 2017; RECKWITZ 2017):

- ▶ neben den (Grund-)Antinomien (Freiheit – Zwang, Nähe – Distanz, Organisation – Interaktion, Einheitsentwürfe – kulturelle Vielfalt; vgl. HELSPER 2000, S. 319–326) auch solche höheren Grades (Individualisierung/Standardisierung – Pluralisierung, Gemeinwohl – Privatisierung, Staat – Markt, Globalisierung – Fragmentierung, Erfahrungswissen – wissenschaftliches Wissen),
- ▶ Mismatches nicht nur im Hinblick auf eine quantitative und qualitative Entsprechung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, sondern auch im Hinblick auf dessen Entsprechung zwischen öffentlicher Arbeit und Familienarbeit,
- ▶ Entmischungen (z. B. ökonomischer, sozialer, ökologischer Art), also Prozesse, in denen Unternehmen oder Institutionen die bestehenden, institutionell verfassten Arbeitsstrukturen bzw. -komplexe auflösen und die bisherige Arbeitsteilung restrukturiert wird,

- und nicht zuletzt eine (digitale) Technikentwicklung (wie Artificial Intelligence, Quantum Computing, Extended Reality oder Distributed Ledger Technologies), für die es keine curriculare Entsprechung im Sinne einer Theorie der Technisierung von Gesellschaft und erst recht keine darauf bezogene technisch-soziale Grundbildung gibt.

Hier skizzierte curricular relevante Transformationen treffen auf traditionelle institutionelle Verfasstheiten, u. a. auf berufliche Bildungsgänge im dualen System der Berufsausbildung, sowie individuelle und gesellschaftliche Bewusstseinsformen, u. a. im Hinblick auf das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung, die der Komplexität einer digitalen Transformationsgesellschaft nicht gerecht werden können und damit auch keine gestaltende Mitwirkung der Transformationen ermöglichen.

Die aktuellen Entwicklungen werden vom Grundsatz her bereits seit der Mitte des letzten Jahrhunderts ideengeschichtlich diskutiert (beginnend etwa mit FOURASTIÉ 1954, später u. a. BELL 1985) und unter Bezugnahme auf die Beharrungskraft bestehender Institutionalisierungen und Vorstellungen problematisiert. Sie waren auch ideengebend für die bildungspolitische Reformphase der 1960er-/70er-Jahre und somit für die intentionale Perspektive der Doppelqualifikation. Aktuell kommt es nun darauf an, dass der Doppelqualifizierungsdebatte zugrunde liegende und bis heute ungelöste Problem der Wissensintegration in Bearbeitung zu bringen. Dies wäre die Bedingung für die Entfaltung von Intellektualität als unabdingbare Voraussetzung zur Mitgestaltung und damit zur Bewältigung digitaler Transformationsprozesse. Sachlich sind diese Zusammenhänge sowohl bildungs- und demokratietheoretisch (vgl. dazu stellvertretend BLANKERTZ 1963; HEYDORN 1970; LISOP/HUISINGA 2004; KELL 2005; MARCUSE 1964, 2014; PONGRATZ 2009; LIESSMANN 2006, 2017; SCHELSKY 1961; WHITEHEAD 1959) als auch sozialhistorisch (vgl. insbesondere THER 2019) hinreichend legitimiert.

Unter Bezugnahme auf den Erkenntnisstandpunkt, der die Subjektentwicklung im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext und damit den Zusammenhang von Bildung und Demokratie fokussiert, geht es heute mehr denn je darum, das curriculare Projekt zu vollenden, um die (letztlich individuell und gesellschaftlich zukunftsgefährdenden) Diskrepanz zwischen Realentwicklung und institutioneller Formgebung, zwischen Subjektentwicklung und gesellschaftlichen Transformationen nicht noch größer werden zu lassen. Denn wenn der größere Teil der Gesellschaft nicht mehr als Akteur, sondern lediglich Objekt einer vermeintlich als naturgegeben angenommenen digitalen Transformation fungiert, ist – mangels Durchdringung dieser Transformationen als Voraussetzung für eine teilnehmende Gestaltung – Demokratie ernsthaft gefährdet. Unter Bezugnahme darauf lässt sich das notwendige Ende der Doppelqualifikation und ihrer Debatten begründen und zugleich die Bewältigung des ihr zugrunde liegenden, „alten“ Problems auf einer höheren Rationalitätsstufe einfordern. Eine Aufgabe, die Wissenschaft und Politik über die Implementierung einer längst überfälligen wissenschaftlichen Politikberatung (jenseits des Zufallsprinzips) und insofern nur gemeinsam in einem neuen Arbeitsbündnis werden bewältigen können. Diese Forderung allerdings

konfrontiert (wohl nicht nur) Wissenschaft mit einer eher unangenehmen Aufgabe, nämlich politisch zu werden: „das wissenschaftliche Bewusstsein als politisches Bewusstsein anzuerkennen und das wissenschaftliche Unternehmen als politisches“, wie Marcuse mit kaum zu überbietendem Aktualitätsgrad bereits 1964 formulierte (MARCUSE 2014, S. 244).

## Literatur

- AULENBACHER, Brigitte; BURAWOY, Michael; DÖRRE, Klaus; SITTEL, Johanna (2017): Öffentliche Soziologie. Wissenschaft im Dialog mit der Gesellschaft. Frankfurt a. M. New York
- BAETHGE, Martin (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: *Wirtschaft und Erziehung* 59 (2007) 1, S. 3–11
- BECK, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a. M.
- BECK, Ulrich (2008): *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit.* Frankfurt a. M.
- BELL, Daniel (1985): *Die nachindustrielle Gesellschaft (Erstausgabe 1972).* Frankfurt a. M., New York
- BLANKERTZ, Herwig (1963): *Berufsbildung und Utilitarismus.* Düsseldorf
- BLANKERTZ, Herwig (1975): *Theorien und Modelle der Didaktik.* München
- BOJANOWSKI, Arnulf (1996): Integration von Berufs- und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II: Modelle zur Doppelqualifikation. In: DEDERING, Heinz (Hrsg.): *Handbuch zur Arbeitsorientierten Bildung.* München
- BUCHMANN, Ulrike; KELL, Adolf (1997): Studieren in der Spannung von Beruf und Bildung. Akademische Berufsausbildung als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 93 (1997) 6, S. 587–606
- BUCHMANN, Ulrike (1999): *Die akademische Berufsausbildung aus der Sicht von Parteien: eine empirisch-sprachanalytische Studie zur Hochschulpolitik in Parteiprogrammen.* Siegen
- BUCHMANN, Ulrike (2009): Neue Steuerungslogik im Bildungssystem: New Public Management und die Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 16/2009. URL: <https://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/buchmann/index.html> (Stand: 24.03.2020)
- BUCHMANN, Ulrike (2011): *Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung.* 2. durchgesehene Auflage. Frankfurt a. M.
- BUCHMANN, Ulrike; KELL, Adolf (2013): Bildung, Architektur, Künste ein auf(zu)klärender Zusammenhang – oder das Bauhaus als Curriculum? In: BUCHMANN, Ulrike; DIEZEMANN,

- Eckart: Subjektentwicklung und Sozialraumgestaltung als Entwicklungsaufgabe: Szenarien einer transdisziplinären Realutopie. Frankfurt a. M., S. 201–216
- BUCHMANN, Ulrike (2014): Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung, Bielefeld, S. 199–213
- BUCHMANN, Ulrike; KÖHLER, Sonja (2017): Mentoring – Zum neuen Geist des rationalen Lernens. In: STEIN, Volker.; CARL, Mark-Oliver.; KÜCHEL, Julia (Hrsg.): Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit. Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens. Opladen, Berlin, Toronto, S. 37–45
- BUCHMANN, Ulrike; KELL, Adolf (2019): Berufsbildungswissenschaftliche Reflexionen zum Studium Generale und über Vernachlässigungen und Gestaltungsoptionen in der hochschulischen Berufsbildungspraxis. In: VAN BUER, Jürgen (Hrsg.): Studium Generale zwischen wiederentdeckten Bildungsansprüchen, utilitaristischer Instrumentalisierung und akademischer Verwahrlosung. Berlin, S. 25–65
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG (BLK) (1973): Bildungsgesamtplan, Teil I. Stuttgart
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II – Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn
- DAUENHAUER, Erich; KELL, Adolf (1990): Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. In: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 21. Bonn
- EDELSTEIN, Benjamin; VEITH, Hermann (2017): Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. Bonn. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945> (Stand: 24.03.2020)
- FOURASTIÉ, Jean (1954): Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. Köln
- HELSPER, Werner (2000): Sozialisation. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; HELSPER, Werner (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen
- HEYDORN, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Hamburg
- HEYDORN, Hans-Joachim (1980): Ungleichheit für alle – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3. Frankfurt a. M.
- HUISINGA, Richard (1996): Bildung und Zivilisation: Vorstudien in theoretischer und forschungspraktischer Absicht. Frankfurt a. M.
- HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid (1999): Wirtschaftspädagogik: ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München
- HUISINGA, Richard (2003): Spezifische Wissensbasen und Folgerungen für berufliches Lernen im Bereich der Hochtechnologie. In: PAHL, Jörg-Peter; SCHÜTTE, Friedhelm; VER-

- MEHR, Bernd (Hrsg.): Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld, S. 103–128
- HUISINGA, Richard; BUCHMANN, Ulrike (2006): Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen. In: PÄTZOLD, Günter; RAUNER, Felix (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung, ZBW Beiheft 19, S. 29–39
- KELL, Adolf (2005): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine theoretische Positionierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005) 3, S. 437–444
- KLINGAN, Katrin; ROSOL, Christoph (2019): Technosphäre. Berlin
- KLOSE, Joachim (1987): Die Problematik der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Analysen und Perspektiven aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 113. Nürnberg
- KULTUSMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN (1972): Kollegstufe NW, Struktur = Förderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf
- KUTSCHA, Günter (1976): Das politisch-ökonomische Curriculum: wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg
- KUTSCHA, Günter (1996): Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Integriertes-Lernen-in-berufs-und-studienbezogenen-Kutscha/de95103eb9d609d340e2bed86f367834224ae9db> (Stand: 24.03.2020)
- KUTSCHA, Günter (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte: Rückblick und Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003) 3, S. 328–349
- LIESSMANN, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien
- LIESSMANN, Konrad Paul (2017): Bildung als Provokation. Wien
- LISOP, Ingrid; HUISINGA, Richard (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung, Kompetenz, Professionalität. Frankfurt a. M.
- LUNDGREN, Peter (1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I: 1770–1918; Teil II: 1918–1980. Göttingen
- MARCUSE, Herbert (2014): Der eindimensionale Mensch: Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft (Erstausgabe 1964). Lüneburg
- PICHT, Georg (1965): Die Verantwortung des Geistes: Pädagogische und politische Schriften. Freiburg im Breisgau
- POLLOCK, Friedrich (1956): Automation: Materialien zur Beurteilung der ökonomischen und sozialen Folgen. Frankfurt a. M.

- PONGRATZ, Ludwig A. (2009): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-system-theoretischer Pädagogik. Paderborn
- RECKWITZ, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin
- REETZ, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn
- RIFKIN, Jeremy (2004): Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Neue Konzepte für das 21. Jahrhundert. Frankfurt a. M.
- ROBINSON, Saul Benjamin (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied
- SCHELSKY, Helmut (1961): Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation (1965). In: SCHELSKY, Helmut: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf, S. 439–480
- SCHELSKY, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Die deutsche Universität und ihre Reformen. Hamburg
- SCHULMINISTERIUM NRW (2016): Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Bildungsgänge und Abschlüsse. 2. Aufl. Düsseldorf. URL: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/903> (Stand: 24.03.2020)
- SENNETT, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- STRATMANN, Karlwilhelm (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung, Bd I. Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806). Frankfurt a. M.
- THER, Philipp (2019): Das andere Ende der Geschichte. Über die Große Transformation. Berlin
- WHITEHEAD, Alfred North (1959): The Function of Reason. New York