

JÜRGEN ZABECK: Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft 2009, 798 Seiten (ISBN 978-3-933436-93-1), € 47,00

Im Literaturkorpus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik finden sich nur wenige Schriften, die den Anspruch erheben, eine umfassende Darstellung zur Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie zu leisten. Diese wenigen Beispiele sind erstens schon älteren Datums oder thematisieren zweitens entweder die Real- oder die Ideengeschichte. Dass es darüber hinaus eine Vielzahl von Spezialstudien gibt, die sich auf einzelne Zeitabschnitte, Regionen oder Berufe beziehen, kann dem Mangel der fehlenden aktuellen Gesamtdarstellungen nicht abhelfen. Dieses Defizit hat Jürgen ZABECK mit seinem Buch beseitigt. Aber nicht allein aus diesem Grund ist es für unsere berufs- und wirtschaftspädagogische Kommunikationsgemeinschaft ein großes Glück, dass es ZABECK gelungen ist, nach Jahren der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit seinem Gegenstand das nunmehr vorliegende Manuskript abzuschließen und in den Druck zu geben. Die wichtigeren Gründe für diese Einschätzung sind die Inhalte und der Aufbau des Buches sowie vor allem die Art und Weise, wie ZABECK Geschichte erzählt. Im narrativen Bezugsrahmen der Geschichtsschreibung ist ihm eine gleichwohl auf Theorie basierende „große Erzählung“ gelungen. Aus dieser können sämtliche Berufs- und Wirtschaftspädagogen – die wenigen Experten der historischen Berufsbildungsforschung, über die unsere Disziplin verfügt, eingeschlossen – einerseits sehr viel lernen und dabei andererseits viele Stunden mit überaus anregender und spannender Lektüre verbringen.

Zu den kategorialen, methodologischen und geschichtstheoretischen Grundlagen

Wie im Lichte des wissenschaftlichen Werkes von Jürgen ZABECK, das eine Vielzahl von bis heute zentralen Beiträgen zur Weiterentwicklung der Berufsbildungstheorie enthält, nicht anders zu erwarten, beginnt

er seine Darstellung mit dem durchgängig kritisch angelegten Kapitel: „Zum Problem der berufs- und wirtschaftspädagogischen Historiographie“ (S. 1–30). Es dient der kategorialen und methodologischen Grundlegung sowie der Entfaltung der verfolgten Fragestellungen und der Klärung der mit der Darstellung verfolgten Intentionen. Schon dieses erste Kapitel ist im wahrsten Sinne ein Lehrstück darüber, was berufspädagogische Reflexion auf nur wenigen Seiten zu leisten vermag. Gelingen kann dies allerdings nur, wenn man wie Jürgen ZABECK über wissenschaftlichen Impetus und insbesondere über umfassende Kenntnisse verfügt. Im hier interessierenden Fall handelt es sich um Wissen über die Voraussetzungen, die sich wandelnden sozialen, kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen, die verfolgten Fragestellungen, die Denkmuster und „Weltdeutungen“ sowie die eingesetzten Instrumente, die für das pädagogische Denken über die „Berufsbildungsidee“ kennzeichnend sind. Als „Berufsbildungsidee“ oder als „rational rekonstruierte Berufsbildungstheorie“ (S. 15) bezeichnet ZABECK einen bestimmten pädagogischen Gedankengang. Dieser postuliert, dass Menschen, „die sich zur Fristung ihrer Existenz in das Beschäftigungssystem integrieren müssen“ (S. II f.) und damit in der durch Beruflichkeit geprägten sozialen Organisationsform von Arbeit in aller Regel einer Fremdbestimmung unterliegen, gleichwohl die Chance erhalten, „die Idee (ihrer, H. R.) Persönlichkeit realitätsbezogen zu fassen und (ihre, H. R.) Individualität in einer produktiven Auseinandersetzung mit Sachgegebenheiten und sozialen Ansprüchen zu entfalten“ (S. III). Die Frage danach, ob sich diese Chance „im jeweiligen mehr oder minder restriktiven historischen Bedingungsrahmen“ (ebd.) für den einzelnen Menschen tatsächlich eröffnet hat, bildet das erste Grundmotiv des Buches. Hieraus gewinnt ZABECK seinen Untersuchungsgegenstand in der Form von „vier sich überlappenden Fragekreisen“ (S. 16):

- Geschichtliche Entwicklung der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit,
- Befindlichkeit der Jugendlichen im Prozess des von funktionalen und von intentionalen Qualifizierungsprozessen

begleiteten Übergangs in das Beschäftigungssystem,

- Institutionalisierungsprozess der Berufsbildung und
- Bedeutung vergangener Qualifizierungskonzepte, -vorgaben und -praktiken für das Postulat der Persönlichkeitsentfaltung im Rahmen beruflich geformter Arbeit und Ausbildung.

Das zweite Grundmotiv ist das Postulat, dass Geschichtsschreibung – zumindest wenn sie im Rahmen einer außerhalb der Geschichtswissenschaft stehenden Wissenschaft betrieben wird – dem Kriterium der „Gegenwartsbedeutsamkeit“ (S. 19) zu genügen habe. Mithin müsse Geschichtsschreibung die Fragen, die sie an die Vergangenheit stellen will, aus dem Gegenwartshorizont gewinnen, sich dabei jedoch der eigenen Historizität bewusst sein. Geschichtsschreibung beruht darauf, dass der Historiker durch seinen je spezifischen Blick auf die überlieferten Quellen vergangene Ereignisse und Ereignisfolgen konstruiert. Für ZABECK heißt dies aber auch, dass Geschichtsschreibung, die dem Postulat der „Gegenwartsbedeutsamkeit“ entsprechen will, ständig in der Gefahr steht, Urteile über die Geschichte aus dem Gegenwartshorizont abzugeben (vgl. S. 20 f.).

Das dritte Grundmotiv bezieht sich auf diesen Aspekt: Um die Gefahr zu minimieren, „Urteile im Spannungsraum von Gut und Böse“ (S. 23) abzugeben, plädiert ZABECK für eine kritische, aber gleichwohl „konventionelle Geschichtsschreibung“ (S. 27). Deren Anliegen bestehe nämlich darin, das „historisch Überlieferte ... perspektivisch zu objektivieren und ... permanent daraufhin (zu, H.R.) prüf(en), ob es als Ganzes oder in Teilen den Erfordernissen seiner Zeit gerecht geworden sei und ob es als tragfähiges Fundament für die Realisierung der aktuellen institutionellen und curricularen Gestaltungserfordernisse geeignet erscheine“ (S. 27). Die Fragen, ob eine pädagogische Idee Realitätsbezug aufweist und – falls dies der Fall ist – wie dieser ausgestaltet ist, sind damit für ZABECK die zentralen Maßstäbe mit denen er im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der Ideengeschichte der Berufserziehung arbeitet. Eine derartige, ontologisch weitgehend enthalt-

same Geschichtsschreibung enthält weder die teleologische Annahme, die soziale Evolution auf dem Felde der beruflich geformten sozialen Organisation der Arbeit ließe sich generell als Prozess der Modernisierung und des Fortschritts beschreiben, noch geht sie von der Vorstellung aus, diese Entwicklung verlaufe unilinear und sei unumkehrbar. Damit grenzt sich ZABECK von Ulrich HERRMANN und dessen kritisch-emanzipatorischem Ansatz auf dem Gebiet der Historischen Pädagogik und der Historiographie der Erziehung ebenso ab wie von Karlwilhelm STRATMANNs Ansatz einer Modernisierungsgeschichte der Berufserziehung (vgl. S. 28 f.). Die von ZABECK zur Begründung seiner geschichtsphilosophischen Position einerseits und zur Abgrenzung von anderen Positionen andererseits angeführten Argumente und Einschätzungen sind beeindruckend und präzise formuliert, aber auch umstritten und gerade deshalb könnten sie produktiv für den wissenschaftlichen Diskurs über die theoretischen Grundlagen der historischen Berufsbildungsforschung sein – wenn es diesen denn gäbe. Dementsprechend ist zu wünschen, dass das vorliegende Buch auch die Initialzündung zur (erneuten) Aufnahme dieses Diskurses bildet.

Zu den inhaltlichen Aspekten der ZABECKschen Geschichtsschreibung

ZABECKs Darstellung der Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie setzt bei der Berufserziehung im Vorfeld der Schriftlichkeit ein und endet mit dem Erlass des Berufsbildungsgesetzes am 14. August 1969. Die Ordnung und Periodisierung des Materials erfolgt in fünf Kapiteln:

- Die Berufserziehung bis zum Ende des 18. Jahrhunderts (Kapitel 2, S. 31–183).
- Die Theorie der Berufserziehung im Zeitalter der Aufklärung und im deutschen Idealismus (Kapitel 3, S. 185–248).
- Die Berufserziehung und ihre Theorie im Zeichen der industriellen Revolution (Kapitel 4, S. 249–455).
- Die Berufserziehung und ihre Theorie im 20. Jahrhundert (Kapitel 5, S. 457–719).

Ergänzt wird die Darstellung durch sorgfältig ausgearbeitete Verzeichnisse der benutzten

Abkürzungen, der verwendeten Literatur und der Tabellen und Abbildungen sowie einem Personen- und Institutionenregister, wodurch die Erschließung des Textes und dessen Nutzung als Nachschlagewerk erheblich erleichtert wird.

Das **zweite Kapitel** umfasst einen mehrere Jahrtausende zählenden Zeithorizont und ist in drei Abschnitte gegliedert. Der erste Abschnitt setzt mit dem ein, was ZABECK die „Urgestalt der Berufserziehung“ nennt. Es folgt die Darstellung des Bedingungsrahmens, der die Entstehung von Beruflichkeit als sozialer Organisationsform von Arbeit in den altorientalischen und antiken Hochkulturen ermöglichte und erforderlich machte. Dies liefert die Basis für die sich anschließenden knappen Ausführungen zu den Anfängen der Berufserziehung auf deutschem Boden am Beispiel des sich nach den Wirren der Völkerwanderung im frühen Mittelalter langsam herausbildenden Handwerks. Der bis in die frühe Neuzeit hinein reichende Prozess der Etablierung und Institutionalisierung der Berufserziehung in der Landwirtschaft, dem Handwerk und dem Handel bildet zusammen mit der Diskussion über die ersten, für die Kinder des städtischen Bürgertums geöffneten Schulen den Schwerpunkt dieses Abschnitts. Der zweite Abschnitt ist der Berufserziehung im Zeitalter des Merkantilismus und des Kameralismus gewidmet. Ausgehend von den demographischen, ökonomischen, politisch-sozialen und mentalistischen Rahmenbedingungen, die sich im 17. und 18. Jahrhundert in Deutschland herausbildeten, geht ZABECK zunächst auf die Berufserziehung im Handwerk ein, um sich dann der kaufmännischen Berufserziehung zuzuwenden. Der dritte Abschnitt des Kapitels beschäftigt sich mit dem Problem der Integration der Unterschichten in das Beschäftigungssystem. Im Mittelpunkt dieser beiden Abschnitte des zweiten Kapitels steht die Auseinandersetzung mit den in der berufspädagogisch-historischen Literatur vorherrschenden Deutungs- und Erklärungsmustern zur Statik und Dynamik der Berufserziehung dieses Zeitraums. Diesen Aspekt diskutiert er an mehreren Beispielen: den Lese-, Schreib- und Rechenschulen, die in vielen Städten im späten

Mittelalter gegründet wurden (vgl. S. 65 ff.), der Frage des Realitätsgehalts des Topos von der „Krise des Handwerks“ am Ende des 18. Jahrhunderts und der auf diesem Postulat fußenden berufspädagogischen Forderungen (vgl. S. 87 ff.), der Entwicklung und Differenzierung eines spezifischen kaufmännischen Schulwesens im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts (vgl. S. 123 ff.) und der Bewertung der Industrieschulen in der Historischen Pädagogik und Historiographie der Erziehung (vgl. S. 181 ff.). Letztlich wendet sich ZABECK dabei gegen die in der historischen Berufsbildungsforschung durchaus populäre, wenn nicht gar „herrschende“ These, wonach zu beobachtende Ansätze zur „Verschulung“ der Berufsausbildung auf den „qualifikatorischen Druck“ des Beschäftigungssystems zurückzuführen seien. Die vorgetragene Kritik ist gewichtig, zeigt gleichzeitig bestehende Forschungslücken auf und regt daher hoffentlich auch entsprechende Forschungsprojekte an.

Während das zweite Kapitel der realgeschichtlichen Entwicklung der Berufserziehung bis zum Ende des 18. Jahrhunderts gewidmet war, handelt es sich beim **dritten Kapitel** um ein ideengeschichtliches, das sich mit der „Theorie der Berufserziehung im Zeitalter der Aufklärung und im deutschen Idealismus“ befasst. Dies deutet auf eine zwar häufig anzutreffende, jedoch nicht unproblematische Trennung zwischen einer erziehungs-, sozial- und wirtschaftsgeschichtlich fundierten Realgeschichte und einer auf das Denken gerichteten Geistesgeschichte der Berufserziehung im 17. und 18. Jahrhundert hin. Diese Kritik vorwegnehmend diskutiert ZABECK im ersten Abschnitt des dritten Kapitels die Frage des Zusammenhangs von Real- und Ideengeschichte.

Ab dem zweiten Abschnitt des Kapitels geht er dann der Frage nach, wie bezogen auf Berufserziehung das Verhältnis des Rechts der Personen auf Individualität und des Rechts der Gesellschaft bzw. des Staates auf Integration und tätige Mitwirkung an den gesellschaftlichen Aufgaben in einer Zeit diskutiert worden ist, in der es zumindest denkbar war, dass Individuen sich über ihren Geburtsstand erheben. Dazu wendet er sich dem Leben und dem Werk einiger

wichtiger Autoren zu, die sich im 17. und 18. Jahrhundert zu Fragen der Berufserziehung geäußert haben. Für das 17. Jahrhundert und die ersten Jahrzehnte des 18. stehen Johann Joachim BECHER (1635–1682) und Paul Jacob MARPERGER (1656–1730) als Beispiele für merkantilistisch geprägtes Denken über Fragen der Berufserziehung und für den Hang der damaligen Autoren zur „Projektmacherei“. Insbesondere Letzteres führt zu einem harschen Urteil über diese beiden und über die hohe Wertschätzung, die namentlich Paul Jacob MARPERGER in der wirtschaftspädagogischen Historiographie noch bis vor wenigen Jahren erfahren hat (vgl. S. 197). Dem ist im Hinblick auf MARPERGER sicherlich zuzustimmen, da aber sowohl BECHER und als auch MARPERGER für ZABECK als exemplarisch für merkantilistisches Denken stehen, scheint das Urteil aus der Sicht des Autors etwas hart ausgefallen zu sein. Schon eine ausführlichere Behandlung des Werkes und der Person von Jacques SAVA-RY (1622–1690) hätte zu einer Relativierung des Urteils führen müssen.

Wesentlich positiver fällt die Würdigung der praktischen Philosophie von Christian WOLFF (1679–1754) aus. Für ZABECK (vgl. S. 199 ff.) ist WOLFF der „Vordenker“ der Spätaufklärung, denn dieser habe bereits die Lösung für ein Problem entwickelt, das erst nach seinem Tode von ROUSSEAU (1712–1778) im *Émile* (1762) aufgeworfen worden sei und mit dem sich die deutschen Spätaufklärer intensiv beschäftigten. Bekanntlich hat ROUSSEAU behauptet, dass eine unüberbrückbare Dichotomie zwischen der „Bildung zum Menschen“ und der „Bildung zum Bürger“ existiere, so dass beide nicht miteinander vermischt werden dürften und letztlich „Bildung zum Bürger“ eigentlich gar keine Bildung sei. Hierin ist unschwer die ideengeschichtliche Wurzel der ja auch heute noch überaus beliebten Diskurse um Trennung, Gleichwertigkeit, etc. von Allgemein- und Berufsbildung zu erkennen. Wie ZABECK (vgl. S. 203–215) am Beispiel von Joachim Heinrich CAMPE (1746–1818), Peter VILLAUME (1746–1825) und Johann Georg BÜSCH (1728–1800) zeigt, liegen die „Spätaufklärer“ wenn auch nicht gänzlich; so doch in wesentlichen Punkten auf der von

WOLFF vorgezeichneten Linie: Erforderlich sei die Bildung zum brauchbaren Bürger, der das von ihm durch seine Standeszugehörigkeit Geforderte willig und seinen Fähigkeiten entsprechend leiste und daher vor der Aufgabe stehe, seine Fähigkeiten entsprechend zu entwickeln. Allerdings dürfe er die „Veredelung seiner Kräfte“ nicht soweit treiben, dass seine Brauchbarkeit darunter leidet. Obwohl ZABECKS Darstellung das Studium der Originalliteratur natürlich nicht ersetzen kann, überzeugt die stringente Darstellung und seine wohl abgewogene Bewertung dieser Epoche pädagogischen Denkens (vgl. S. 213 ff.).

Im dritten Abschnitt dieses Kapitels setzt sich ZABECK am Beispiel von Wilhelm von HUMBOLDT (1767–1835) und Friedrich Immanuel NIETHAMMER (1766–1848) mit der auf die Förderung der Individualität, also auf die Bildung des Menschen im ROUSSEAUschen Sinne setzenden Pädagogik des Neuhumanismus auseinander. Dabei beschäftigt er sich insbesondere mit der Frage, ob aus der scharfen Kritik der Neuhumanisten an den Vorstellungen der Spätaufklärer abgeleitet werden könne, dass der Neuhumanismus die Idee, Bildung könne auch aus der Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Gegenständen erwachsen, total ablehne. Dies ist aus berufspädagogischer Sicht die zentrale Frage zur Bewertung des Neuhumanismus. Daher sahen sich Berufspädagogen immer wieder veranlasst, sich mit dem Neuhumanismus auseinanderzusetzen und sich an der Neuhumanistischen Bildungstheorie zu „reiben“. Während in der älteren berufspädagogischen Literatur bekanntlich der Neuhumanismus abgelehnt und mit allerlei Schuldzuweisungen überzogen wurde, hat es Herwig BLANKERTZ in seiner Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ aus dem Jahre 1963 unternommen, den Neuhumanismus berufspädagogisch zu rehabilitieren. ZABECK (vgl. S. 224 ff.) nimmt zu diesem „berufs- und wirtschaftspädagogischen Meinungsstreit“ eine differenzierte Position ein, weder akzeptiert er die BLANKERTZsche Deutung noch die ablehnenden, die sich in berufspädagogischen Schriften bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts finden. Sein Vorwurf an den Neuhumanis-

mus lautet: Realitätsferne (vgl. S. 222 und 225 f.). Schließlich habe dieser – in seinem einseitig auf die Förderung der Individualität gerichteten Programm – nicht bedacht, dass „die auf die künftige Befriedigung von Versorgung abhebende Qualifizierung ... Bedingungsfaktoren (unterliegt), die bezüglich der spezifischen Interessen, Fähigkeiten und Neigungen der Individuen in aller Regel einen restringierenden Charakter besitzen“ (S. 225 f.).

Demgegenüber zeichnen sich für ZABECK Johann Heinrich PESTALOZZI (1746–1827), Johann Wolfgang von GOETHE (1749–1832) und auch Friedrich Daniel SCHLEIERMACHER (1768–1834) durch eine den genannten Aspekt aufnehmende realistische Betrachtungsweise aus. Bei aller Unterschiedlichkeit des Lebens und des Werkes der drei genannten gäbe es doch eine berufspädagogisch relevante Gemeinsamkeit: Individuum und Gesellschaft werden polar aufeinander bezogen und „begrenzen sich in ihren Ansprüchen gegenseitig“ (vgl. S. 245). Hierin liegt für ZABECK das eigentlich Relevante für einen heutigen berufsbildungstheoretischen Diskurs, das aus dem pädagogischen Denken der Spätaufklärer, der Neuhumanisten und der „Goethezeit“ zu gewinnen ist. Dies ist eine ebenso überraschende wie anregende Schlussfolgerung; schließlich wird gemeinhin weder PESTALOZZI noch GOETHE noch SCHLEIERMACHER eine bedeutsame Rolle auf der berufspädagogischen Ahnentafel eingeräumt. Sollte dem seit Jahrzehnten in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „im Koma liegenden“ berufsbildungstheoretischen Diskurs einst eine Wiedererweckung dergestalt beschieden sein, dass die Problemstellung an ihren Wurzeln aufgesucht wird, wofür es jedoch kaum ernsthafte Anzeichen gibt, dann müsste sich dieser zuvörderst mit der ZABECKSchen Deutung auseinandersetzen.

Das fünf Abschnitte umfassende **vierte Kapitel** ist der „Berufserziehung und ihre(r) Theorie im Zeichen der industriellen Revolution“ gewidmet. ZABECK leuchtet hierzu zunächst die Entstehungsbedingungen der industriellen Revolution aus, um anschließend die Frage aufzunehmen, ob der von einer Volkswirtschaft erreichte Stand der Industrialisierung die Erscheinungsform der in

ihr praktizierten und institutionalisierten Form der Berufserziehung determiniert (vgl. S. 252 ff.). Dass von „Technikdeterminismus“ weder auf den Gebieten der Arbeitspolitik und -organisation noch auf dem der Berufserziehung die Rede sein könne, belegt ZABECK unmittelbar anschließend mit Bezug auf einschlägige industriesoziologische Untersuchungen. Um die strukturbestimmenden Faktoren der Entwicklung der Berufserziehung im Deutschland des 19. Jahrhunderts exakter bestimmen zu können, richtet er gleichwohl seinen Blick im Folgenden auf die Entwicklung der Berufserziehung in Frankreich und England in der Phase der Industrialisierung. Als berufspädagogisch bedeutsame Gemeinsamkeit beider Länder und zentralem Unterschied zur Situation in Deutschland arbeitet er die durch die Auflösung der Zünfte erfolgte Verdrängung korporativer Elemente aus der Wirtschaftsverfassung und damit aus der Berufserziehung heraus.

Auf dieser Basis erfolgt im zweiten Abschnitt dieses Kapitels zunächst eine primär wirtschafts- und sozialgeschichtliche Betrachtung des ökonomischen Strukturwandels mit besonderer Berücksichtigung der Veränderungen im gewerblichen (sekundären) Sektor der Volkswirtschaft. Dabei stützt sich ZABECK insbesondere auf die einschlägigen Studien von Friedrich-Wilhelm HENNING. Damit wird der häufig in der berufspädagogisch-historischen Literatur vermittelte Eindruck, die wirtschaftliche Entwicklung des 19. Jahrhunderts sei allein durch die Dynamik des sekundären Wirtschaftssektors und hier insbesondere durch die Industrie bestimmt worden, deutlich relativiert. Im Hinblick auf die Bedeutung des sekundären Sektors zeigt sich nämlich, dass der primäre Sektor, also insbesondere die Landwirtschaft, noch 1900 mehr Beschäftigte zählte als der sekundäre (vgl. S. 269). Zudem war die Binnendifferenzierung des sekundären Sektors zwar durch einen Expansionsprozess der Industrie gekennzeichnet, dieser erfolgte aber kaum zulasten des Handwerks, sondern führte nahezu zur Verdrängung des Verlagswesens (vgl. S. 280). Zu beachten ist dabei zusätzlich, dass sich die Zahl der Beschäftigten von 1800 – 1900 von 10,5 Mio. auf 25,5 Mio.

erhöhte (vgl. S. 269). Dass es gelang, einen so großen Teil der im 19. Jahrhundert mehr als beachtlich anwachsenden Bevölkerung in das Beschäftigungssystem zu integrieren, ist für ZABECK die zentrale Leistung der Industrialisierungsphase. Die Frage nach der Bedeutung der staatlichen Gewerbepolitik für diese Entwicklung diskutiert ZABECK anschließend am Beispiel der in Preußen, Baden und Württemberg ergriffenen Maßnahmen zur Gewerbeförderung einerseits und der Auseinandersetzungen um die Einführung der Gewerbefreiheit andererseits (vgl. S. 284–297). Weiterhin behandelt er die Entwicklung der Gewerbeordnungen im 19. Jahrhundert im Hinblick auf die dortigen Normierungen der Lehrlingsausbildung (vgl. S. 298–306). Abschließend zu diesem Abschnitt deutet ZABECK die „geistige Situation der Zeit“ (S. 307) als Auseinandersetzung zwischen Liberalismus und Korporatismus. Dabei verhehlt er nicht und untermauert dies durch eine positive Würdigung der Gedanken des Staatswissenschaftlers Lorenz VON STEIN (1815–1890), dass dem korporatistischen Gedankengut seine Sympathien als Berufs- und Wirtschaftspädagoge gilt.

Das bis an diese Stelle gelangte Referat des vierten Kapitels mag den Eindruck erwecken, dass ZABECK die Existenz der mit der Industrialisierung verbundenen sozialen Frage im 19. Jahrhundert negiert; dies ist jedoch nicht der Fall. Der gesamte dritte Abschnitt des Kapitels ist den zeitgenössischen Deutungen der sozialen Frage im Kontext der Hochindustrialisierungsphase gewidmet (vgl. S. 317–342). An erster Stelle steht dabei die Diskussion der pädagogisch-anthropologischen Vorstellungen von Karl MARX (1818–1883) und Friedrich ENGELS (1820–1895). Niemand, der die Schriften von ZABECK auch nur ansatzweise zur Kenntnis genommen hat, wird vermuten, dass er die von MARX und ENGELS eingenommenen Positionen teilt. Umso bemerkenswerter ist seine Darstellung und Diskussion der für die berufspädagogische Fragestellung relevanten Passagen aus dem Werk dieser beiden Philosophen. Fern der heute üblichen Häme erfolgt eine werkgetreue Darstellung und Analyse und die Hervorhebung der Leistung beider im Hinblick auf die Beschrei-

bung und Analyse der sozialen Lage der Industriearbeiterschaft. Daher gründet sich ZABECKS Kritik letztlich darauf, dass es sich bei MARX um einen „sozialromantischen Visionär“ (S. 328) gehandelt habe, der eine realitätsferne Vision entwarf, der es jedoch an der für realistisches berufspädagogisches Denken notwendigen „Bodenhaftung“ gemangelt habe. Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung wird dann auch die im Kern wohlwollende Einschätzung verständlich, die ZABECK für die „bürgerlichen Konzept(e) einer sozialen Befriedigung ohne ‚sozialistische Experimente‘“ (vgl. S. 332) findet. In der breiten zeitgenössischen sozialreformistischen Bewegung ortet er hingegen diese „Bodenhaftung“. Diese reicht für ZABECK (vgl. S. 332–342) von Ferdinand LASSALLE (1825–1864) über die Protagonisten des die liberalen Wirtschaftsdoktrinen ablehnenden „*Vereins für Socialpolitik*“, Insonderheit Gustav SCHMOLLER (1838–1917) und Karl BÜCHER (1847–1930), bis zu Johann Hinrich WICHERN (1808–1881) auf Seiten der evangelischen und Adolph KOLPING (1813–1865) auf Seiten der katholischen Kirche. Schließlich hätten sich die Genannten zwar in den Wurzeln ihres Denkens erheblich voneinander unterschieden, aber sie wären sich darin einig gewesen, dass die Lösung der sozialen Frage auf dem Weg der Reform und nicht der Revolution zu erfolgen habe. Zudem propagierten sie, dass die Integration des Industrieproletariats in die Gesellschaft durch Berufserziehung erfolgen müsse, so dass sie insbesondere die Bedeutung der betrieblichen Lehre betont hätten.

Dass das Durchlaufen einer Lehrzeit im Betrieb jedoch noch keineswegs die ihr von ihren Protagonisten zugeordnete sozialintegrative und qualifikatorische Leistung garantierte, zeigt ZABECK (vgl. S. 343–400) anschließend im vierten Abschnitt des Kapitels am Beispiel der Entwicklung der kaufmännischen Berufserziehung bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts. Ausgangspunkt ist das Aufzeigen der Folgen der „relativen berufspolitischen ‚Unterreglementierung‘ des kaufmännischen Sektors“ (S. 343) im Hinblick auf die nahezu im gesamten 19. Jahrhundert bestehende Dominanz von Kleinbetrieben im Warenhandel, die damit

verbundene anhaltend schwierige Arbeitsmarktlage der Handlungsgehilfen, deren geringe Entlohnung und schlechte Arbeitsbedingungen und die qualitativ häufig nicht einmal Mindestanforderungen genügende Ausbildung der Lehrlinge anhand zeitgenössischer Quellen und sozialgeschichtlicher Studien. Dieses „Realbild“ der Arbeitssituation der im kaufmännischen Bereich abhängig Beschäftigten wird anschließend mit dem vom Gustav FREYTAG (1816–1895) in seinem 1855 erschienenen Roman „Soll und Haben“ gezeichneten „Idealbild“ kontrastiert, um die tatsächlich eher als desaströs zu bezeichnende Situation der meisten Kaufmannslehrlinge umso deutlicher hervortreten zu lassen (vgl. S. 352–358). Ein Wandel deutet sich erst im letzten Viertel vor der Wende zum 20. Jahrhundert an. Im Zuge des industriellen Wirtschaftsaufschwungs, des Bevölkerungswachstums und der zunehmenden Urbanisierung sowie dem Eintritt Deutschlands in den Kreis der imperialistischen Mächte entstanden nicht nur große Industriebetriebe, die nach einer entsprechenden Verwaltung verlangten, sondern auch im Einzelhandel, im Finanzbereich und Verkehrsgewerbe setzten sich zunehmend großbetriebliche Strukturen durch. Damit war ein deutliches Anwachsen der Zahl der mit kaufmännischen Tätigkeiten beschäftigten Personen in dauerhaft abhängiger Stellung verbunden. Wie ZABECK (vgl. S. 365–369) herausarbeitet, bedeutete dies jedoch nicht, dass in der Berufsausbildung vom Leitbild „kaufmännische Selbstständigkeit“ abgerückt wurde. Es diente der Hervorbringung eines sozialen Standesdenkens, welches auf Abgrenzung von der Industriearbeiterschaft zielte, jedoch im Rahmen der Ausbildung der kleinen und mittleren Angestellten didaktisch nie eingelöst wurde. Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die für die Leitung auch eines nur kleinen kaufmännischen Unternehmens erforderlich sind, wurden weder im Betrieb noch in den im 19. Jahrhundert entstandenen kaufmännischen Schulen vermittelt. Die mit dem Größenwachstum der Unternehmen einhergehende funktionale Differenzierung der operativen kaufmännischen Tätigkeiten bildete sich im kaufmännischen Curriculum ab. Dies zeigt ZABECK auf den Seiten, die

den vierten Abschnitt dieses Kapitels abschließen. Behandelt wird die quantitative Entwicklung und die Differenzierung des kaufmännischen Schulwesens, und zwar beginnend mit der von Ernst Wilhelm ARNOLDI (1779–1841) initiierten Schule für kaufmännische Lehrlinge in Gotha im Jahre 1818, die bis zur 1831 erfolgten Gründung der Öffentlichen Handelslehranstalt zu Leipzig eine Einzelercheinung bleiben sollte. Dass dann gegen Ende des 19. Jahrhunderts – also erst fast 80 Jahre nach der Schulgründung in Gotha – eine Gründungswelle sowohl der kaufmännischen Fortbildungsschulen für Lehrlinge als auch der vollzeitschulischen Handels- und Höheren Handelsschulen einsetzte, verlangt nach einer Erklärung. Auch in diesem Fall sieht ZABECK die Ursache nicht einseitig in qualifikatorischen Erfordernissen sondern auch in Statusinteressen der kaufmännischen Verbände, die als Initiatoren und Betreiber der meisten kaufmännischen Schulen hervortaten.

Der fünfte und letzte Abschnitt des vierten Kapitels behandelt auf gut 50 Seiten die „Qualifizierung und Sozialisation im sekundären Sektor“ (S. 401). Dabei wird von dem Gedanken ausgegangen, dass sich mit der Fabrik – „der eigentlichen Ausgeburt der industriellen Revolution“ (ebd.) – im Kontext der mit ihr verbundenen kapitalistischen Unternehmensziele neue Anforderungen an die Arbeitsorganisation, die funktionale Differenzierung der Arbeitstätigkeiten und die soziale Hierarchisierung der Arbeitskräfte stellen. Daher behandelt ZABECK zunächst die überwiegend (schulische) Ausbildung der technischen Fach- und Führungskräfte. Dabei geht er insbesondere auf die Entwicklung der preußischen Provinzialgewerbeschule in ihrem Verhältnis zur Gewerbe-Akademie und zur Technischen Hochschule (vgl. S. 401–414) ein. In den folgenden Schritten werden dargestellt und analysiert (a) die Entwicklung der Lehre im Handwerk unter besonderer Berücksichtigung der Veränderungen, die durch die verschiedenen Novellierungen der Gewerbeordnungen bis zum „Handwerkerschutzgesetz“ 1897 für die Handwerkskorporationen und -lehre eintraten (vgl. S. 414–430), (b) die Rahmenbedingungen und Entwicklungsmuster der Fabriklehre (vgl. S.

430–438), (c) die verschiedenen Konzeptionen und Modelle für die Lehrwerkstatt und deren reale Entwicklung (vgl. S. 438–442) und (d) die Entwicklung der Fortbildungsschule von der religiösen Sonntagsschule zur beruflich gegliederten Fortbildungsschule (vgl. S. 442–455). Zu Letzterem diskutiert ZABECK insbesondere die verschiedenen, zwischen Betonung der Sozialisations- und Qualifizierungsfunktion pendelnden Fortbildungsschulkonzeptionen, vornehmlich diejenigen von Friedrich RÜCKLIN (1830–1905) und Oskar Woldemar PACHE (1843–1906), sowie die politische Debatte um die Ausrichtung der Fortbildungsschule.

Das **fünfte** und letzte **Kapitel** des Buches ist mit nahezu 300 Druckseiten auch das umfangreichste. Es bezieht sich auf die „Berufserziehung und ihre Theorie im 20. Jahrhundert“ und ist in sechs Abschnitte unterteilt. Der erste dieser Abschnitte ist der Frage der „Institutionalisierung der dualistisch verfassten Berufserziehung im Spannungsfeld zwischen Modernisierungserfordernissen und neoromantischen Reminiszenzen“ (S. 457) gewidmet. Skizziert werden hierzu zunächst die um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert herrschenden sozial- und geistesgeschichtlichen Rahmenbedingungen der Berufserziehung, und zwar als Phänomene einer zwischen Zivilisationskritik und Fortschrittsgläubigkeit schwankenden Zeit des Übergangs und der Unübersichtlichkeit. Im nächsten Schritt wendet sich ZABECK (vgl. S. 467–482) der institutionellen Entwicklung der Berufsausbildung zu. Dabei erfolgt zunächst eine kritische Auseinandersetzung mit der Formel „duals System“, um dann auf die Rolle der „Selbstverwaltung und des Neokorporatismus in der deutschen Berufserziehung des 20. Jahrhunderts“ (S. 472) am Beispiel der Kammern und verschiedener Interessenverbände einzugehen. Er gelangt dabei zu einem insgesamt positiven Urteil. Dies war zu erwarten, denn dass ZABECK seine Position in dieser Frage revidieren und in den Chor der berufspädagogischen Kritiker des Selbstverwaltungsprinzips und des Neokorporatismus einstimmen würde, war von vornherein nicht zu vermuten. Insofern ist davon auszugehen, dass diese Passagen des Buches Kritik hervorrufen werden. Dies

wird ZABECK nicht belasten; im Gegenteil: Schließlich hat er einen in der historischen Berufsbildungsforschung herrschenden, auf die Gegenwart ausstrahlenden Dissens deutlich benannt, und damit die Chance eröffnet, dass diesem auch in den aktuellen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskursen eine angemessene Beachtung geschenkt wird.

Dass auch die Inhalte des zweiten Abschnitts des fünften Kapitels Widersprüche evozieren werden, kann mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit angenommen werden. Dies gilt insbesondere für seine Rezeption und kritische Analyse der klassischen deutschen Berufsbildungstheorie (vgl. S. 485–504). Im berufspädagogischen Schrifttum findet sich bis heute eine von „Verklärungen“ und Heroisierungen bis zu „Verrissen“ reichende Palette von Äußerungen insbesondere über das Werk von Georg KERSCHENSTEINER (1854–1932) und Eduard SPRANGER (1882–1963) sowie – wenn auch deutlich seltener – von Aloys FISCHER (1880–1937). ZABECK neigt weder zu Verklärungen noch zu Verrissen. Er zählt zu den Autoren, die sich einerseits mit einer durch Respekt gegenüber der Lebensleistung der drei Genannten „Klassiker“ unserer Disziplin geprägten Haltung um eine möglichst werkgetreue Darstellung und Analyse bemühen, die sich andererseits jedoch auch nicht scheuen, die Defizite des von den drei genannten Autoren geschaffenen Gedankengebäudes deutlich zu benennen. Dabei konzentriert sich ZABECK auf eine wissenschaftstheoretisch fundierte Kritik. Diese führt zu dem Befund, dass die von einer prästabilierten Harmonie zwischen Mensch und Welt ausgehende klassische Berufsbildungstheorie – soweit es sich um KERSCHENSTEINER und SPRANGER handelt – aufgrund ihres mangelnden Realitätsbezuges und ihrer inneren Struktur als eine leerformelhafte gedankliche Konstruktion einzuschätzen ist (vgl. S. 467 f. und S. 483). Von dieser Kritik ausgehend erfolgt dann eine eingehende, zustimmende Würdigung der von Theodor LITT (1880–1962) unternommenen Revision der klassischen Berufsbildungstheorie. An diesen ideengeschichtlichen Teil schließt ZABECK einen vornehmlich institutionenge-

schichtlichen Überblick zur „Entstehung und akademischen Etablierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (vgl., S. 512–534) an. Dieser behandelt die Einrichtung der Handelslehrerausbildung an Handelshochschulen, die Entwicklungsbedingungen der Handelsschul- und Wirtschaftspädagogik in diesem Umfeld sowie die Gewerbelehrerbildung und die Frage des „disziplinbildenden Ertrag(s)“ (S. 528) der Gewerbelehrerbildung.

Die „Berufserziehung und Berufsbildungspolitik in der Weimarer Republik und im Dritten Reich“ (S. 535) sind Gegenstand des dritten Abschnitts des fünften Kapitels (vgl. S. 535–610). Analog zur Vorgehensweise in den bisherigen Kapiteln beginnt die Darstellung mit den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen der Zeit zwischen dem Ende des Ersten Weltkriegs und der deutschen Niederlage im Zweiten Weltkrieg. Darauf folgt die Darstellung der Entwicklung der betrieblichen Lehre in diesem Zeitraum. Im Zentrum stehen dabei die Ausformung der Facharbeiterausbildung in der Industrie und das darauf bezogene Wirken des *Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen* (DATSCH) sowie für die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft die keineswegs konfliktfreien Beziehungen zwischen der *Deutschen Arbeitsfront* (DAF) als Parteigliederung und den Wirtschaftsgruppen in Fragen der Ordnung und Ausrichtung der betrieblichen Berufsausbildung (vgl. S. 558–573). Nachdem somit zunächst vorrangig berufsbildungspolitische Aspekte thematisiert werden, befasst sich ZABECK (vgl. S. 581–588) anschließend mit der Frage der ideologischen Untermauerung der Facharbeiterausbildung. Dazu bezieht er sich kritisch auf das Betriebsgemeinschaftskonzept, wie es vom *Deutschen Institut für technische Arbeitsschulung* (DINTA) und dessen Leiter Carl bzw. Karl ARNHOLD (1884–1970) propagiert wurde, und verdeutlicht so die Kompatibilität dieses „betriebspädagogischen“ Konzepts mit der nationalsozialistischen Gemeinschafts- und Führerideologie. Zum Abschluss dieses Abschnitts behandelt der Autor die Entwicklung der schulischen Berufserziehung. Den Ausgangspunkt bilden einerseits die auf die Berufsbildung bezogenen

Diskussionen der Reichsschulkonferenz von 1920. Andererseits wird auf Simon THYSSENS Behauptung abgehoben, dass die Umbenennung der Fortbildungsschule in Berufsschule auch eine Veränderung der Zielsetzung des schulischen Teils der Berufsausbildung markiere: Die Ausbildungsergänzungsfunktion und die staatsbürgerliche Erziehung seien zwar bewahrt, aber „dem höheren Ziel der Menschenbildung unterstellt“ (THYSSEN 1960, S. 136) worden. ZABECK steht dieser These skeptisch gegenüber und untersucht daher im Folgenden deren Wahrheitsgehalt. Dabei gelangt er zu dem Befund, dass zwischen dem THYSSENSchen Idealbild und der Realität der Berufsschule ein tiefer Graben existierte (vgl. S. 595–601). Nicht so eindeutig fällt sein Urteil hingegen im Hinblick auf die Umgestaltung des vollzeitschulischen beruflichen Bildungswesens während der nationalsozialistischen Herrschaft aus: Einerseits sei diese Umgestaltung zwar ideologisch motiviert gewesen, weil es sich darum gehandelt habe, über einen rein beruflichen Bildungsweg eine gegen die bildungsbürgerliche Elite gerichtete neue, fest im Nationalsozialismus verankerte Elite vornehmlich kleinbürgerlicher Herkunft zu schaffen. Andererseits sei damit aber ein neben dem Abitur stehender Weg des Hochschulzugangs über den Beruf projektiert worden. Dieser hätte durchaus fruchtbar werden können, wenn er von seinen ideologischen Implikationen bereinigt worden wäre. Tatsächlich wurde dieser Ansatz jedoch nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft nicht weiter verfolgt (vgl. S. 606–610).

„Die Einbeziehung weiblicher Jugendlicher in die Berufserziehung“ (ebd., S. 611) lautet die Überschrift des vierten Abschnitts des fünften Kapitels. ZABECK diskutiert hierzu erstens das Phänomen der Entstehung und Entwicklung der Beruflichkeit im Sektor der weiblichen Erwerbsarbeit als langwierigen und uneinheitlich verlaufenden Prozess (vgl. S. 611–617), zweitens die diesen Prozess begleitenden ideologischen Auseinandersetzungen um die Rolle der Frau in Familie, Gesellschaft und Erwerbsleben (vgl. S. 617–620) und drittens die Auswirkungen auf die „Beschulung“ weiblicher Jugendlicher in entsprechenden beruflichen Schulen (vgl.

S. 620–626). Dabei wird sehr deutlich herausgearbeitet, dass es im Kern der zeitgenössischen institutionell-organisatorischen, schulpädagogischen und didaktisch-curricularen Debatten über die Gestaltung eines beruflichen Bildungsweges für weibliche Jugendliche um die Frage gegangen ist, wie ein Ausgleich zwischen den Ansprüchen, die der „natürliche Beruf“ der Frau als Haus- und Ehefrau und Mutter und der Erwerbsberuf an die Qualifikation der weiblichen Jugendlichen stellt, geschaffen werden könne. Mithin ging es um die Rolle und Ausgestaltung des Hauswirtschaftsunterrichts an Berufsschulen für sämtliche weibliche Lehrlinge. Dass auf diesen verzichtet werden könne, war eine Forderung, die nur von wenigen Frauenverbänden vertreten wurde. Diese gingen davon aus, dass die „lebenslange“ Erwerbsarbeit und nicht die Versorgung durch den Ehemann die realistische Perspektive für viele Frauen und möglicherweise auch deren Wunsch sei und forderten daher eine curriculare Gleichstellung der Geschlechter im schulischen Teil der Berufsausbildung. Angesichts des herrschenden Frauenbildes waren sie mit dieser Forderung berufsbildungspolitisch chancenlos.

Ideengeschichtliche Entwicklungen bilden das Thema des vierten Abschnitts des fünften Kapitels. Dargestellt und diskutiert wird zunächst die Adaption der klassischen Berufsbildungstheorie KERSCHENSTEINERS und insbesondere SPRANGERS durch Friedrich FELD (1887–1945). Dieser hatte – noch vor seiner 1930 erfolgten Habilitation und Ernennung zum außerordentlichen Professor für Wirtschaftspädagogik an der Handelshochschule Berlin – im Jahre 1928 mit seiner Schrift „Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik“ eine gänzlich auf kulturphilosophischem Boden im Sinne SPRANGERS aufbauende „Systematik der berufspädagogischen Theorie“ vorgelegt. Dementsprechend belastete FELD die entstehende und um ihre akademische Anerkennung ringende Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Leerformeln und der Hypothek der Realitätsferne, statt eine „Berufswissenschaft so (zu, H.R.) konzipieren, dass sie der Aufgabe gerecht werden könne, den Lehrernachwuchs den Bedürfnissen der

Schule gemäß zu fördern“ (ebd., S. 632). Ein solches Konzept mit „Bodenhaftung“ hätte nach ZABECKS Auffassung jedoch auf der Basis der Überlegungen von Theodor FRANKE (1903) zu einer zu entwickelnden Wirtschaftspädagogik entstehen können. Dieses Konzept hat jedoch keinen Eingang in die berufspädagogischen Diskurse der Kaiserzeit und der Weimarer Republik gefunden (vgl. ebd., S. 637–639). Die Meinungsführerschaft hatten nicht zufällig die Apologeten der klassischen Berufsbildungstheorie inne, denn insbesondere auf der Basis des SPRANGERSchen Ansatzes wurden den Berufsschullehrern die legitimatorische Basis dafür geliefert, ihr berufliches Handeln mit dem Signum Bildung zu versehen. Dies änderte sich auch nach 1933 nicht. FELD publizierte schon bald nach der nationalsozialistischen Machtübernahme „Texte mit aufdringlicher nationalsozialistischer Ausrichtung“ (ebd., S. 640) und lieferte so die klassische deutsche Berufsbildungstheorie an die NS-Ideologie aus (vgl. S. 640). ZABECK belegt dies mittels der Analyse der von FELD nach 1933 publizierten Texte und wendet sich gleichzeitig gegen die nach 1945 einsetzenden Versuche, FELD zu rehabilitieren (vgl. S. 640–645). Nichts hält ZABECK auch von den vielfältigen Bemühungen das Wirken und die publizierten Gedanken der drei anderen Wirtschaftspädagogen, die unter nationalsozialistischer Herrschaft den Professorentitel erlangten, in der Zeit zwischen 1933 und 1945 zu rehabilitieren. Es handelt sich dabei um Fritz URBSCHAT (1884–1970), Friedrich SCHLIEPER (1897–1981) und Walther LÖBNER (1902–1982), die an den Universitäten Königsberg, Köln und Leipzig wirkten und nach 1945, wenn auch mit einer für die einzelnen Personen unterschiedlich lang währenden zeitlichen Verzögerung, an den Universitäten Frankfurt am Main, Köln und Erlangen-Nürnberg wieder reüssieren konnten. Die Auffassungsunterschiede zwischen den genannten vier Professoren der Wirtschaftspädagogik seien akzidentell gewesen (vgl. S. 646); sämtlich hätten sie begierig und bereitwillig die insbesondere durch Ernst KRIECK (1882–1947) ausformulierte „Erziehungstheorie“ des Nationalsozialismus aufgegriffen und zur Grundlage ihrer

eigenen Vorstellungen gemacht. Womit dann die auch während der nationalsozialistischen Herrschaft weiterhin behauptete kulturphilosophische Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihr Gegenteil verkehrt worden sei (vgl. 646–658).

Der sechste und letzte Abschnitt des fünften Kapitels und des gesamten Buches befasst sich mit der „Berufserziehung und ihre(r) Theorie zwischen Kriegsende und Berufsbildungsgesetz“ (S. 659). Er umfasst (a) auf der Basis der Darstellung der politischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen zwischen 1945 und 1969 die Analyse der „Realität der dualistischen Berufsausbildung und ihre Thematisierung in der Öffentlichkeit“ (S. 665), (b) die Diskussion des ideengeschichtlichen Wandels, der in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Zuge des „Generationenwechsel(s)“ (S. 681) eintrat und (c) „(a)bschließende Bemerkungen“ (S. 717). Der Darstellung der Realgeschichte der Berufserziehung der ersten zwei Jahrzehnte ist dabei eine „Kontinuitätsthese“ unterlegt. Das seit dem Kaiserreich gelegte Fundament der deutschen dualistisch verfassten Berufsausbildung sei im Zuge der staatlichen Erneuerung Deutschlands ausgebaut worden. Damalige Vorschläge, die auf die Verschiebung der Position zwischen Betrieb und Schule zugunsten der Berufsschule hinausliefen, seien weder politisch machbar noch – angesichts der in den 1950er Jahren herrschenden „Berufsnot der Jugend“ (S. 663 mit Bezug auf SCHELSKY 1952) und der auf der Nachkriegsgesellschaft lastenden Probleme – opportun gewesen (vgl., S. 661). ZABECK (vgl., S. 661) wendet sich damit deutlich gegen die von STRATMANN/ SCHLÖSSER (1990) in ihrem Gutachten für die Enquete-Kommission des *Deutschen Bundestages* „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ vertretene These, dass mit der Anknüpfung an die NS-Zeit in der Nachkriegszeit die Chance zur Optimierung der Berufsausbildung vertan und der „betrieblichen Verzweckung der Lehrlinge Vorschub geleistet“ (S. 661) worden sei. Man muss kein Prophet sein, um behaupten zu können, dass auch diese Auffassung Widerspruch evoziert wird. Allerdings hat es ZABECK potentiellen Kritikern nicht leicht gemacht. Zur Stützung

seiner Auffassung präsentiert er statistisches Material zur Entwicklung der Berufsausbildung in den 1950er und 1960er Jahren (vgl. S. 665–670) und analysiert sorgfältig die zeitgenössische berufsbildungspolitische Debatte und die der Politikberatung dienenden auf die Berufsausbildung bezogenen Gutachten und Stellungnahmen des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* (vgl. S. 670–676). Zudem konstatiert er durchaus, dass insbesondere auf dem Felde der betrieblichen Berufsausbildung keineswegs „eitel Sonnenschein“ geherrscht habe, würdigt – wenn auch zurückhaltend – die mit den „Lehrlingsstudien“ einsetzende empirische Durchleuchtung der betrieblichen Berufsausbildung (vgl. S. 677) und vermag auch der in der aus dem Jahre 1969 stammenden Empfehlung der *Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates* „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ formulierten Kritik nicht jegliche Berechtigung abzusprechen (vgl. S. 680 f.). Dass er außerdem dem Berufsbildungsgesetz von 1969 – außer dem Tatbestand, dass es überhaupt verabschiedet wurde – in Bezug auf dessen Regelungsgehalte nur wenig Beifall zollt, rundet den Eindruck ab, dass ZABECK eine wohl abgewogene Darstellung der realen Entwicklung und berufsbildungspolitischen Diskussion der ersten beiden Jahrzehnte der Bundesrepublik mit „Bodenhaftung“ vorgelegt hat.

Die im zweiten Abschnitt des Kapitels erfolgende ideengeschichtliche Rekonstruktion des berufs- und wirtschaftspädagogischen Denkens dieser Zeit ist angeleitet von der These, dass ein Paradigmenwechsel im Zuge des durch das altersbedingte Ausscheiden der ersten Generation der Professoren der Wirtschaftspädagogik eingeläuteten Generationswechsels stattgefunden habe (vgl. S. 681–692). Im Kontext der Klärung der Verwendungsweise der Begriffe Paradigma und Generation bzw. Generationswechsel (vgl., S. 685 f.) stellt ZABECK im ersten Schritt die personen- und institutionsgeschichtliche Entwicklung der universitären Einrichtungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Absicht dar, die personelle Umbruchsituation, in der sich die Disziplin Mitte der 1960er Jahre befand, in ihrem Ausmaß und ihrer

Dramatik deutlich herauszustellen. Gleichzeitig sahen sich die professoralen Vertreter der Disziplin und der spärlich vorhandene wissenschaftliche Nachwuchs mit einer gesellschaftspolitischen wie -theoretischen und wissenschaftstheoretischen Konfliktsituation konfrontiert, die dem Nachwuchs, der vor der Berufung auf die erste Professur stand, mehrere Optionen offerierte. Neben dem „Weiter so wie bisher“ boten sich die Orientierung an der auf der Sozialphilosophie der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule fußenden kritisch-emanzipatorischen oder an der sich auf den Kritischen Rationalismus berufenden empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft an. ZABECK (vgl. S. 693–701) wendet sich für die Analyse der Position des „Weiter so wie bisher“ der „Kölner Schule“ zu. Diese sieht er insbesondere durch SCHLIEPER und Karl ABRAHAM (1904–1990) repräsentiert. Begründet durch ihren Begriffsrealismus, ihre im Religiösen wurzelnde „Wesensschau“ der Berufserziehung und ihren Modellplatonismus, der eine empirische Überprüfung ihrer Setzungen unmöglich macht, sieht er in beiden die Hauptvertreter des „geisteswissenschaftlichen Idealismus“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Nachkriegszeit. Dieser sei jedoch bereits zur Zeit der Begründung der „Kölner Schule“ ein „Anachronismus“ (S. 693) gewesen. Gleichzeitig habe es jedoch mit dem auf Wilhelm FLITNER (1889–1990) zurückgehenden „geisteswissenschaftlichen Realismus“ innerhalb des geisteswissenschaftlichen Paradigmas auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine durch Ludwig KIEHN (1902–1984) vertretene Alternative gegeben (vgl. S. 701–707). Dass ZABECK als „Kiehn-Schüler“ der Darstellung des Lebens und des Werkes von KIEHN mehrere Seiten widmen würde, war zu erwarten, dass er dabei einen durchaus kritischen Umgang mit den von KIEHN vertretenen Positionen pflegt, ist hingegen bemerkenswert. Unter dem Aspekt der Wirkungsgeschichte betrachtet, bleibt es dennoch zweifelhaft, ob die durch ZABECK vorgenommene Herausstellung des Werkes von Ludwig KIEHN berechtigt ist. Den Abschluss des zweiten Abschnitts dieses Kapitels bildet eine Auseinandersetzung mit der „emanzipatorischen Dialektik“ (S.

708), wobei sich ZABECK vornehmlich auf BLANKERTZ bezieht. Auch für BLANKERTZ gilt; dass dessen Intentionen und pädagogischen Vorstellungen von ZABECK werkgetreu dargestellt werden (vgl. 711–717). Dass diese dennoch der ZABECKsche Bannstrahl trifft, demzufolge den BLANKERTZschen „bildungstheoretischen Gedankenspiele(n)“ (S. 717) die „Bodenhaftung“ fehle, weil sie auf einer gesellschaftstheoretischen Vision gründeten, für deren Erfüllung es keinerlei Anzeichen gäbe, wird niemanden verwundern, der sich mit der berufsbildungstheoretischen Debatte der frühen 1970er Jahre befasst hat.

Warum nun die Alternative eines empirisch-analytischen Ansatzes in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von ZABECK ebenso wenig behandelt wird wie die Realgeschichte der Berufserziehung seit den 1970er Jahren, obwohl dies eigentlich zwingend gewesen wäre, wird in seinen abschließenden Bemerkungen deutlich. Um dies zu leisten, so ZABECK, hätte er sich selbst und sein Wirken seit den 1970er Jahren historisieren müssen. Dazu habe er sich nicht in der Lage gesehen (vgl. S. 718). Dass er diese Einschätzung jedoch mit der Vorstellung verbindet bzw. befrachtet, mit seiner Absicht, eine bis zur Jahrtausendwende reichende Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie vorzulegen, gescheitert zu sein, ist nicht nachvollziehbar und schon gar nicht zu akzeptieren. Sich selbst historisieren zu wollen, ist ein nicht erfüllbares Unterfangen und ein verfehelter Anspruch. Von einem Scheitern des Autors kann in Bezug auf dieses Buch keinesfalls die Rede sein, auch wenn es natürlich wünschenswert gewesen wäre, dass sich ZABECK mit der Berufserziehung in der DDR auseinandergesetzt hätte. Er begründet seinen Verzicht darauf jedoch mit nachvollziehbaren Argumenten (vgl. S. 718 f.).

Ein eigentlich überflüssiges Fazit

Dass ZABECK nach Einschätzung des Rezensenten ein wahrlich brillantes Werk vorgelegt hat, wird jedem Leser dieser Besprechung deutlich geworden sein. Fortgeschrittenen Studierenden und den wissenschaftlichen Nachwuchskräften der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die häufig genug weder

im Studium vor dem Examen noch im Graduiertenstudium die Gelegenheit erhielten, sich mit der Realgeschichte des Objektbereichs unserer Disziplin und der Geschichte des berufspädagogischen Denkens über Beruf und Bildung auseinanderzusetzen, steht mit diesem Buch ein exzellenter Wegweiser zur eigenständigen Erarbeitung der konzeptionellen Grundlagen unserer Disziplin und damit zur Schulung des „disziplinären Blicks“ zur Verfügung. Diejenigen Etablierten der Disziplin, die sich forschend und lehrend mit der Historiographie der Berufserziehung und der Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik befassen, sehen sich mit der intellektuellen Herausforderung konfrontiert, eigene von ZABECKS Deutungen abweichende Positionen zu überdenken und gegebenenfalls zu revidieren oder durch Forschung generierte neue Befunde die ZABECKSchen Auffassungen zu widerlegen. Jene etablierten Kolleginnen und Kollegen unserer Disziplin, die es zwar ganz nett finden, dass es das Arbeitsgebiet der historischen Berufsbildungsforschung und dessen Arbeitsergebnisse gibt, beides aber nicht zu den „Must-haves“ der Disziplin zählen, können durch die Lektüre des Buches erkennen, dass sie sich in diesem Punkt im Irrtum befinden. Kurzum: Weil das hier besprochene Buch sämtliche dafür notwendigen Qualitäten aufweist, ist sich der Rezensent sicher, dass es zu einem Standardwerk unserer Disziplin werden wird.

Holger Reinisch

Univ.-Prof. Dr.phil.habil., Dipl.-Hdl. und Dipl. Kfm. H. R.,
Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik der
Friedrich-Schiller-Universität Jena. E-Mail: H.Reinisch@
uni-jena.de.

HANNS-PETER BRUCHHÄUSER: **Handels-
schulen in Preußen. Kaufmännische
Schulplanungen und Schulgrün-
dungen unter der Administration des
Oberschulkollegiums (1787–1806)**.
Oldenburg: BIS-Verlag 2006 (Beiträge
zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Bd. 19). 2 Bände; Bd. 1: 508 S., Bd. 2:
499 S. ISBN 3-8142-0912-5.

Die zur „Handelsschulbewegung“ stilisierten Gründungen kaufmännischer Vollzeitschulen im 18. Jahrhundert sind in der wirtschaftspädagogischen Historiographie zwar bekannt, aber wenig erforscht. Dass es eine ganze Reihe von ihnen in verschiedenen deutschen Städten gab, wurde spätestens seit dem Artikel von Penndorf im 1916 erschienenen Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen bzw. dem Beitrag von Zieger/Dietze in dem von Rein herausgegebenen Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik (1906) unter Fachgenossen bekannt. Von diesen Schulen sind bei einigen bis heute nur die aus ihrem Standort abgeleiteten Namen überliefert, über andere erschienen im frühen 20. Jahrhundert Monographien, wie etwa die von Hermann Gilow über die Berliner Handelsschulen. Waren diese Arbeiten eher einer antiquarischen, mitunter mit dem Hang zur monumentalen Geschichtsschreibung im Sinne Nietzsches verpflichtet, so legte Jürgen Zabeck 1964 mit seiner Dissertation über Johann Georg Büsch, den Gründer der Hamburger Handlungsakademie, eine theoretisch ausgerichtete und fundierte Arbeit vor, die zwar an eine der letzten und bedeutendsten Handelsschulgründungen des 18. Jahrhunderts anknüpft, aber in erster Linie die Auseinandersetzung mit Büschs Werk unter forschungsmethodologischen Aspekten zum Gegenstand hat.

Auch der Habilitationsschrift von Hanns-Peter Bruchhäuser liegt eine theoretische Fragestellung zugrunde: Sie bezieht sich auf den bildungstheoretisch zentralen Sachverhalt der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung und kann als empirische Illustration der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie gelesen werden. Als Ausgangspunkt wählt Bruchhäuser damit zunächst einen bildungstheoretischen Kon-

nex, der jedoch ergänzt und kontrastiert wird mit seiner bildungspolitisch-administrativen Dimension. Das Ziel der Untersuchung liegt darin, das Problemfeld der Trennung einer allgemeinen von der beruflichen Bildung und das sich hierin wandelnde Selbstverständnis des Staates als einen in seinem Kern administrativ betriebenen, interessenabhängigen Vorgang im Wirkungsfeld einer der frühesten staatlichen Unterrichtsbehörden, des preußischen Oberschulkollegiums, zu belegen (Bd. 1, S. 27). Dies geschieht in der Weise, dass im zweiten Kapitel der Arbeit die Reformimpulse für die kaufmännische Berufsbildung im 18. Jahrhundert aufgenommen und diese im Merkantilismus, im Pietismus/Philanthropismus sowie in der internen Kritik vor allem an der betrieblichen Praxis kaufmännischer Lehrlingsausbildung nachgewiesen werden. Dabei wird deutlich, dass alle diese Impulse nur wenig bewirkten und Berufsbildung ins bildungspolitische Abseits driftete. Im dritten Kapitel erfolgt dann die Hinwendung zu Preußen und den dort zu beobachtenden bildungspolitischen und administrativen Akzentuierungen. Dabei unterscheidet Bruchhäuser einmal zwischen den bestehenden Ausbildungsformen unter staatlichem Einfluss (wie im Elementar- und Realschulwesen und der Normierung der betrieblichen Lehre, die vornehmlich anhand einer verstreuten, bislang weithin unbekanntes Archivüberlieferung ausgeführt werden) und dem administrativen Anspruch des Staates an Berufsbildung, der über das Oberschulkollegium, und hier vor allem durch den Oberschulrat Friedrich Gedike, geltend gemacht wurde. Ein weiterer Schnittpunkt von staatlichem Handeln und beruflicher Bildung war das General-Fabrikendepartement, für das Berufsbildung als eine Möglichkeit der Gewerbeförderung galt.

Das vierte Kapitel, mit Abstand das umfangreichste der Arbeit, wendet sich zehn Schulplanungen und Schulgründungen zu, unter denen sich solche finden, über die bereits bisher einzelne Veröffentlichungen vorlagen, jedoch auch eine Reihe weiterer Handelsschulen oder Schulplanungen, die bisher nicht oder nur dem Namen nach bekannt und bestenfalls fragmentarisch dokumentiert waren. Bruchhäuser schöpft

hierbei aus den Beständen zentraler, ehemals preußischer Archive, vornehmlich des Geheimen Staatsarchivs Preußischer Kulturbesitz in Berlin. Im einzelnen analysiert er die ältere Magdeburger Handelsschule (1778–1808), die Handelsschule in Krefeld (1783–1794), den kaufmännischen Unterricht und den Schulentwurf des Kaufmanns Francke in Berlin (1782/1790), den Schulplan der Kaufleute Schulz und Trosien in Königsberg (1787), den Schulplan des Dirigierenden Bürgermeisters Hippel in Königsberg (1787–1788), den Schulplan des Lehrers Hobert in Berlin (1790), die Berliner Handelsschule als Privatinstitut (1791–1803), die Berliner Handelsschule als „Königliche Handlungsschule“ (1803–1806), den Schulplan der Lehrer Cerf und Meyer-Hirsch in Berlin (1794) und schließlich die „Neue Kaufmannsschule“ in Magdeburg (1800–1807). Im Anhang findet sich eine Anzahl von Dokumenten zur Geschichte der frühen preußischen Handelsschulen im Wortlaut wiedergegeben.

Alle diese Schulplanungen und Schulgründungen sind von ihrer Entstehung bis zu ihrer Schließung differenziert, detailliert und mit akribischer Genauigkeit dokumentiert und resümierend interpretiert. Angesprochen werden dabei Punkte wie Gründungsmotive, Genehmigungen durch die Schuladministration, äußere und innere Schulstruktur und Schulleitung, Finanzierung, Schüler und Lehrer, Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden, Unterrichtsorganisation einschließlich der Lehr- und Lernmittel und die Schuldisziplin. Über die bloße Textinterpretation der archivalischen Quellen hinaus werden die überlieferten Daten der einzelnen Unterrichtsanstalten durchgängig statistisch-tabellarisch aufbereitet, womit u.a. organisatorische, personelle und didaktische Entwicklungsverläufe anschaulich dargestellt werden können. Dabei macht Bruchhäuser durch die Analyse der bei der Planung und Genehmigung der Schulen anfallenden administrativen Akte deutlich, dass es gerade nicht bildungstheoretische Reflexionen, sondern handfeste bildungspolitische Interessen waren, welche kaufmännische Schulgründungen verhindert oder erschwert oder ihre Existenz entscheidend beeinträchtigt

haben. Dafür stand wie kein zweiter Friedrich Gedike, Schulrat im Preußischen Oberschulkollegium und zuständig für das sich neu formierende höhere Schulwesen. Vorwiegend einer bildungsständischen Ideologie verpflichtet, nämlich der Konzeption einer allgemeinen Bildung als gesellschaftspolitischem Kampfmittel des neu entstehenden Bildungsbürgertums und seines als Provinz sozialer Selbstrekutierung gestalteten Gymnasiums, betrachtete Gedike schulische Berufsbildung als nachrangig und richtete sein administratives Handeln daran aus. Das zeichnet Bruchhäuser in seiner Arbeit überzeugend nach; die entsprechenden Passagen lesen sich spannend wie eine Kriminalgeschichte, sie dokumentieren das Administrationshandeln Gedikes als konsequent zielgerichtet, auch innere Widersprüche und persönliche Intrigen nicht scheuend. Deutlich wird dies bereits bei der Darstellung der älteren Magdeburger Handelsschule, als Gedike, der zugleich Leiter von Gymnasien und des Seminars für die Gymnasiallehrerbildung in Berlin war, in den kaufmännischen Schulen Konkurrenten etwa bei der Verteilung staatlicher Mittel witterte und darum Entscheidungen und an sie geknüpftes Verwaltungshandeln verzögerte bis dahin, dass er bereits Beschlossenes manipulierte. Dabei nutzte er geschickt Spielräume, die sich ihm beim Übergang in der Leitung des Oberschulkollegiums von dem eher aufklärerisch-liberal eingestellten Zedlitz zu dem einem klerikalen Weltbild verpflichteten Woellner boten. Dieser verhängnisvolle Einfluss Gedikes zeigte sich nochmals in aller Deutlichkeit in den Geschicken der Berliner Handlungsschule des J. M. Schulze, als Gedike über curriculare Eingriffe und der Anerkennung des Status einer Bürgerschule die Attraktivität der Handelsschule entschieden minderte und ihre Entfernung aus der gymnasialen Interessenssphäre erreichte. Das alles kann Bruchhäuser durch ein gründliches Aktenstudium exakt belegen, wobei er sich auch der Mühe unterzogen hat, die Biographien der jeweiligen Akteure (einschließlich der Lehrer und ihrer Vorbildung, wie bspw. unter der Überschrift „Ein Altphilologe als Handelslehrer“ pointiert nachzulesen ist) aufzubereiten.

Man kann nun freilich überlegen, ob es angesichts der Zielsetzung der Arbeit notwendig gewesen wäre, die oben genannten Schulen derart detailliert zu dokumentieren und zu beschreiben, wie es in der Arbeit geschieht. Der Rezensent sieht darin jedoch weniger einen Mangel, sondern eines der großen Verdienste, das sich Bruchhäuser mit dieser Arbeit erworben hat. Denn einmal ist die eingehende wie gründliche Dokumentation der zehn frühen preußischen Handelsschulen bzw. Schulentwürfe der Argumentation nicht abträglich; vielmehr lassen sich mit einer so ausgeprägten Detailbezogenheit die interessengeleiteten bildungspolitischen Entscheidungen der preußischen Unterrichtsadministration in ihren Konsequenzen bis in die Einzelheiten der jeweiligen Schulorganisationen nachweisen. Zum anderen, und darauf kommt es ebenfalls an, ist damit eine Fülle von Material über diese Arbeiten gesichert und für weitere historische Arbeiten aufbereitet und zugänglich gemacht. Die dabei zugrunde liegenden Quellen sind nämlich nur mühsam auffindbar oder werden vielleicht schon bald nicht mehr zugänglich sein werden, da sie sich in einem entsprechend schlechten Erhaltungszustand befinden. Wer sich in Zukunft für die sog. Handelsschulbewegung des 18. Jahrhunderts interessiert oder gar darüber arbeiten möchte, findet in Bruchhäusers Arbeit eine Fülle von systematisch aufbereitetem und von den Quellen her genauestens abgesichertem Material.

Das zweite und ebenfalls gegenwartsbedeutsame Verdienst der Arbeit liegt darin, am historischen Beispiel die Möglichkeit eines prinzipiellen Divergierens der Motive von bildungstheoretischer Reflexion einerseits und bildungspolitisch-administrativer Praxis andererseits zu demonstrieren, auch wenn diese Motive im Grunde in die gleiche Richtung wirken. Deutlich wird durch Bruchhäusers Studie, dass es eben nicht die Bildungstheorie ist, welche die schulische Praxis und die von ihr verliehenen Berechtigungen bestimmt, sondern die jeweilige Bildungspolitik und die von ihren Vertretern zu verantwortenden administrativen Akte. Mit anderen Worten: Auch eine noch so konsistente Bildungstheorie kann durch eine an Gruppen-, im schlimmsten Fall auch

Einzelinteressen motivierte Bildungspolitik unterlaufen oder konterkariert werden. Wer deshalb die Bildungspraxis erreichen will, darf nicht auf der bildungstheoretischen Ebene verharren, sondern muss sich auch die Frage stellen, wie es um die bildungspolitische Umsetzbarkeit bestellt ist. Diese Dimension auszublenden, das legt jedenfalls die Arbeit von Bruchhäuser nahe, kann zum Scheitern auch theoretisch gut fundierter Reformkonzepte und -ansätze führen. Dies ist ein Gedanke, der bereits zu Anfang der Arbeit mit Blick auf Reformprojekte des 18. Jahrhunderts als Motiv angeschlagen wird. Man könnte sich dabei an den Satz Wittgensteins aus dem „Tractatus“ erinnern fühlen, wonach, „selbst wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind“. Inzwischen scheint, so könnte man mit Blick auf die Lernfelder und die um sie geführte Diskussion meinen, auch die Umkehrung zu gelten: Die Probleme werden nicht nur berührt, sondern zügig und aktionistisch angegangen, selbst wenn alle wissenschaftlichen Fragen unbeantwortet sind.

Manfred Horlebein

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Manfred Horlebein, Johann Wolfgang Goethe-Universität, FB Wirtschaftswissenschaften, Professur für Wirtschaftspädagogik, Mertonstr. 17, 60054 Frankfurt am Main

INGRID LISOP/ ANNE SCHLÜTER (Hrsg.): **Bildung im Medium des Berufs?** Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 8 der Reihe Qualifikationsbedarf & Curriculum. Frankfurt am Main, Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2009, ISBN 10 3-925070-83-4, 295 S., € 14.50

In der Einführung wird darauf verwiesen, dass dieser Band u.a. die Beiträge präsentiert, die auf einem Gemeinschaftssymposium des Duisburg-Essener Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Gesellschaft für arbeitsorientierte Forschung

und Bildung mit dem Titel „Arbeit – Beruf – Bildung“ am 21.11.08 aus Anlass der Emeritierung von Günter Kutscha und in Gedenken an Herwig Blankertz, der 2007 achtzig Jahre alt geworden wäre, vorgetragen wurden. Das Leitthema des Symposiums war der „vernachlässigte“ Diskurs über die bildungstheoretische Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in engem Zusammenhang mit der Idee von Herwig Blankertz von „Bildung im Medium des Berufs“.

Mit dem Fragezeichen im Titel des Bandes wird angedeutet, dass die These von Bildung im Medium des Berufs angesichts der aktuellen und künftigen Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft als Kern der Berufsbildungstheorie infrage gestellt wird. Es gilt, sich in kritisch-konstruktiver Absicht mit der Idee „Bildung im Medium des Berufs“ zur Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auseinander zu setzen und nach Alternativen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung zu suchen. Die in diesem Band ausgewiesenen Beiträge sollen einen breiten selbstreflexiven Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bewirken.

Die Beiträge sind nach fünf thematischen Schwerpunkten gegliedert. Im ersten Teil „Generalia zur disziplinären Identität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ konzentrieren sich die Beiträge von GÜNTER KUTSCHA; KLAUS HARNEY; INGRID LISOP; DIETER EULER und JÜRGEN ZABECK auf Grundsatzfragen zur bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Im zweiten Teil „Berufliches Bildungssystem und Gesellschaftssystem“ beschäftigen sich RICHARD HUISINGA und UDO HAGEDORN mit Veränderungen der Reproduktionsfunktion des Dualen Systems in der Berufsbildung und mit der Kategorie der Selbstorganisation. Der dritte Teil „Berufliches Bildungssystem und Gesellschaftssystem – Modellkonstruktion“ weist die Beiträge von KATRIN KRAUSE und THOMAS KURTZ zu den Thesen für eine Berufsbildungstheorie aus der Perspektive einer „Pädagogik des Erwerbs“ und zum Ende des Berufs aus. Im vierten Teil sind die Aufsätze von KARLHEINZ FINGERLE und TIM UNGER zum Thema „Blankertz und der Kollegsulversuch re-visited“ ausgewiesen. Im letzten Teil „Genderforschung als Spiegel theoretischer Grundsatzfragen“ berichtet

ANNE SCHLÜTER über die Ausbildungs- und Berufschancen von Frauen im Ruhrgebiet.

Wesentliche Grundsatzfragen, die im ersten Teil thematisiert werden, beziehen sich auf die bildungstheoretische Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hier beginnt GÜNTER KUTSCHA mit einem kritisch-konstruktiven Beitrag zur Auseinandersetzung mit den bildungstheoretischen Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuer Beiträge zur Theorie beruflicher Bildung. Die Analyse zu solchen Beiträgen, wie Bildungstheorie und Geschlechterverhältnisse, Freisetzung des Subjekts unter ökonomischen Zwängen, Employability versus Beruf und Berufsbildung zwischen Subjekt- und Systembezug, soll Anstöße zur Neuorientierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geben. Von der These „Bildung im Medium des Berufs“, die in keinem Text von Blankertz zu finden ist, muss sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik heute lösen und sich auf das Prinzip konzentrieren, „dass Erziehung und Bildung ebenso wie sittliches und moralisches Handeln nie an *bestimmte* materiale Inhalte gebunden sein können.“ (S.32) KLAUS HARNEY setzt die Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Auswertung von Reformbewegungen der Berufsbildungspolitik fort. Aus der Analyse der Geschichte der Ausbildung von Berufsschullehrern folgt, „dass die institutionelle Verankerung des Professionswissens für Lehrer der beruflichen Schulen nicht an den „Gegenstand“ des Fachs, sondern an die durch die angesprochenen Kulturen der Arbeitsteilung geprägten Verflechtungsbedingungen von Bildungs- und Beschäftigten-system gebunden war.“ (S. 47) Das hat u.a. zur Folge, dass sich die Wirtschaftspädagogik mit den kaufmännischen Berufen anders als die Berufspädagogik auf ein unter Wissenschaftsgesichtspunkten homogenes Feld beziehen kann. Generell wird festgestellt: „Der Betrieb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist bis heute an die Administrierung, an die politischen Logiken und die Organisationsverhältnisse im Einsatzfeld der Lehrer an beruflichen Schulen angekoppelt. ... So kann man die zentrale Rolle der Schuladministration für die Generierung berufs- und

wirtschaftspädagogischer Kernthemen unschwer ablesen.“ (S. 48). Im Vergleich zum Schulsystem zeichnet sich die berufliche Ausbildung dadurch aus, dass „sich bestimmte Segmente der Arbeitsteilung sozusagen institutionell verallgemeinert“ haben und „dabei das Prinzip der Beruflichkeit als Prinzip der Inbesitznahme zum Funktionsgesichtspunkt im Bildungssystem werden lassen.“ (S. 51) Die Institutionalisierung und Organisation der Arbeit und der beruflichen Bildung haben HARNEY veranlasst, Analysen zum Herrschafts-Knechtschaftsparadigma in der Berufsbildung anzuschließen. INGRID LISOP stellt „ketzerische Fragen an die Zukunftsfähigkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ und versucht, diese durch Analysen zum Objektfeld und zu den Kategorien für die Bestimmung der wissenschaftlichen Konsistenz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu beantworten. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik steht im Schnittpunkt verschiedener Arbeits- und Lebenswelten und zahlreicher Disziplinen und wird durch die Dynamik des Strukturwandels ständig beeinflusst. Es mangelt jedoch an entsprechenden Analysen zur Relation Objektbereich – Wissenschaft – Politik mit disziplinärer Selbstreflexion. Gravierende Forschungslücken sieht LISOP in der Curriculumtheorie und Didaktik sowie im Umgang mit den Kategorien Kompetenz und Schlüsselqualifikationen. Es geht ihr um die ihres Erachtens vernachlässigte Frage: „Wodurch und wie ist Subjektbildung zwingend auf welche Qualifizierungen verwiesen und wie lässt Qualifizierung sich curricular und didaktisch zur Subjektbildung öffnen?“ (S. 91) DIETER EULER wendet sich der „Berufsbildungsforschung zwischen atomistischer Empirie und responsiver Praxisgestaltung“ zu, um folgende Fragen zu beantworten: „Wo steht die Berufsbildungsforschung heute und was bedeuten die konturierten Entwicklungen für das für die Berufsbildungsforschung konstitutive Verhältnis von Wissenschaft und Praxis?“ (S. 99) Kritisch werden die institutionelle Basis, die Handlungsschwerpunkte und die methodologischen Ausrichtungen der Berufsbildungsforschung analysiert. Schwerpunktmäßig werden die Anforderungen an die Berufsbildungsforschung auf der Grundlage der Konzepte zur Anwendung

wissenschaftlicher Theorien bestimmt. Zusammenfassend kommt EULER zum Schluss, dass eine Vielfalt von Theorieanwendungen zu erkennen ist, „an dem sich zwischen den Akteuren dieses Forschungsbereichs die Geister scheiden.“ (S.115) JÜRGEN ZABECK berichtet über „die Chancen einer Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, da „in unserer Disziplin ein (offenbar zuvor lebendiges) wissenschaftstheoretisches Interesse erloschen sei.“ (S. 121) Kritisch wird die methodologische Tradition untersucht und die Auseinandersetzungen zu methodologischen Fragen unter dem Aspekt ausgewertet, welchen Beitrag sie zur Aktivierung des methodologischen Bewusstseins leisten. Die Forschungsvorhaben der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der letzten Jahre werden hinsichtlich ihres methodologischen Konzepts beleuchtet.

Ausgehend von den Thesen zur Ökonomie der Transformation und Reproduktionsfunktion beschäftigt sich RICHARD HUISINGA im ersten Beitrag des zweiten Teils mit den „Veränderungen der Reproduktionsfunktion des Dualen Systems der Berufsbildung.“ Konkret setzt er sich mit den Problemen der Jugendarbeitslosigkeit und der Erosion des deutschen Beschäftigungsmodells mitsamt der Beruflichkeit auseinander und skizziert einen Ausblick zum „bildungspolitisch neu zu gestaltendem Verhältnis von Allgemeinbildung und Spezialisierung als Grundaufgabe im Prozess der Europäisierung.“ (S.163) UDO HAGEDORN geht der Frage nach Heteronomie versus Autonomie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Beispiel der Kategorie Selbstorganisation nach und diskutiert Probleme der Gestaltung von selbstorganisierten Lernprozessen unter dem Aspekt der Herausbildung von beruflicher Handlungskompetenz.

Im dritten Teil konzentrieren sich die Beiträge auf die Entwicklung einer Berufsbildungstheorie aus der Perspektive einer „Pädagogik des Erwerbs“ sowie auf Probleme der soziologischen Reflexion zur These vom Ende des Berufs. KATRIN KRAUS plädiert für einen Wechsel von der „Bildung im Medium des Berufs“ hin zu einer „Pädagogik des Erwerbs“ und schafft damit die wohl interessanteste Entwicklung in der Berufs- und

Wirtschaftspädagogik in der Gegenwart. Zunächst werden von ihr die Grundlagen einer Pädagogik des Erwerbs durch die Bestimmung des Begriffes Erwerben, durch Analysen zum erwerbsorientierten Lernen und zur Legitimationsnotwendigkeit einer erwerbsorientierten Pädagogik skizziert. Die Transformation des Berufskonzepts zur post-industriellen Beruflichkeit „vollzieht sich dabei u.a. über eine spezifische Rezeption des Employability-Diskurses, der mit Verantwortlichkeit, Initiative und Eigenständigkeit die Haltung der Individuen gegenüber der Erwerbstätigkeit betont.“ (S. 201) Hierbei geht es nicht um eine Ablösung des bisherigen Berufsprinzips, sondern um eine partielle Veränderung. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik muss „ihre Rolle als Akteur im politischen Feld der Aushandlungen über das Erwerbsschema Beruf und seine künftige Entwicklung auch mit Bezug zur regulativen pädagogischen Idee der Bildung wahrnehmen.“ (S. 203) THOMAS KURTZ analysiert als Soziologe das Ende des Berufs durch eine Auswertung der Literatur, angefangen bei Goethe über Schelsky (Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft) bis zu den neuesten Veröffentlichungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogen (Arnold: Berufsbildung ohne Beruf). KURTZ plädiert nicht für ein neues Konzept als Gegenentwurf zum Berufskonzept, sondern für ein Berufskonzept „mit einer auf seine Grundbausteine reduzierten allgemeinen Form des Berufs, die unterschiedliche Verzweigungsmöglichkeiten und Konkretisierungen ermöglicht und damit die vorgeschlagenen Ersatzkonzepte wie Arbeit, Professionalisierung, Beruflichkeit und Erwerbsfähigkeit mit einschließen kann.“ (S. 214)

Der vierte Teil enthält zwei Beiträge. Mit dem Beitrag von KARLHEINZ FINGERLE zum Thema: „... warum und wie die Kollegschele (nicht) gescheitert ist“ wird der Aufbau der Kollegschele in Nordrhein-Westfalen geschichtlich aufgearbeitet und besonders die Situation vor der Beendigung des Schulversuches Kollegschele analysiert. Letztlich weist FINGERLE nach, dass Wissenschaftler, Lehrer und Politiker nicht die gleiche Sprache haben, wenn sie von Erfolg und Scheitern sprechen. TIM UNGERS Beitrag „Blankertz und die Freiheit“ ist nicht nur – wie im Untertitel

ausgewiesen – „eine bildungstheoretische Relektüre des Beziehungsgeflechts von Utilität, Distanz und Kritik in den Arbeiten von Herwig Blankertz“, sondern es wird hier ein hochinteressanter theoretischer Ansatz der qualitativen Bildungsforschung mit dem Kern der Kontexturtransformation zur Weiterentwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entwickelt, der bei der Entwicklung der beruflichen Bildungstheorie zu einem Wechsel in den Strukturprinzipien führen kann. Strukturprinzipien sind dann „keine spezifischen sachlichen Inhalte des Lernens, Dinge bzw. Objekte oder andere Menschen. Strukturprinzipien sind die für einen Menschen in Lebensphasen gültigen Muster seiner Wirklichkeitsaufordnung. Kontexturtransformationen sind also nichts anderes als Momente der Freiheit, die ein Mensch dann erlebt, wenn die für diesen bestimmten Menschen relevanten Selbst- und Weltreferenzen fragwürdig werden, sich ändern und dabei sich die Disponibilität seiner Lernvoraussetzungen im Grundsätzlichen erweitert.“ (S. 259) UNGER begründet die Bedingungen und Möglichkeiten dieses Ansatzes der qualitativen Bildungsforschung für die berufliche Ausbildung dadurch, weil „wir in einer berufsorientierten Gesellschaft leben und (biografie- und bildungspolitisch formuliert) die zu transformierenden biografischen Gesamtformungen durch die auf den Beruf bezogenen Selbst- und Weltreferenzen maßgeblich beeinflusst werden und weil diese wiederum niemals losgelöst sind von den sozialweltlichen Erfahrungen der Akteure, ist Bildung im und durch den Beruf prinzipiell nicht nur möglich, sondern ausgerechnet an dieser Stelle erfolgt sie zumeist auch.“ (S.265) Einschränkend wird bemerkt, dass eine so verstandene Berufsbildung nicht durch die Theorie, sondern von der Realität des beruflichen Lernens bestimmt wird. Doch die im Lernprozess möglichen Modalisierungen der auf den Beruf bezogenen Selbst- und Weltreferenzen der Akteure hängt von den institutionellen und sozialweltlichen Rahmungen ab.

Der letzte Beitrag von ANNE SCHLÜTER beschäftigt sich mit den Ausbildungs- und Berufschancen von Frauen im Ruhrgebiet. Es geht speziell um die Fragen: „Welche Ausbildungs- und Berufschancen haben

Frauen in einer Region, die über die Schermaschinenindustrie geprägt wurde?“ (S. 269) Zunächst wird die generelle Entwicklung der Ausbildungs- und Berufschancen von Frauen nachgezeichnet, um diese dann auf die Situation und Entwicklung im Ruhrgebiet zu beziehen. Es wird im Rückblick auf die Arbeitskultur im Ruhrgebiet nachgewiesen, dass nicht allein das Berufsprinzip gesellschaftliche Arbeitsteilung organisiert, sondern das Geschlecht ebenso stark als Prinzip wirkt. Bei der derzeitigen veränderten Beschäftigungsstruktur wird prognostiziert, dass sich der größte Zuwachs in den Dienstleistungsberufen abzeichnet, der den Frauen entgegen kommt.

Insgesamt bietet der Band eine aktuelle und auch umfassende Auseinandersetzung mit der Berufsbildungstheorie sowie mit der speziellen Frage, ob der Kerngedanke dieser Theorie „Bildung im Medium des Berufs“ gerettet werden muss bzw. kann. Den als „Generalia der disziplinären Identität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ ausgewiesenen Beiträgen mangelt es an einer Darstellung der Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Die Ursache dafür ist wohl, dass die Didaktik und Methodik der Berufsbildung nur unzureichend die bereits vorhandenen Ansätze einer arbeitsorientierten Subjektbildung aufgegriffen haben. Im Vergleich zu den umfangreichen Ausführungen zur kritischen Auseinandersetzung mit der Theorie der Berufsbildung sind die Beiträge mit den neuen Ansätzen für eine Weiterentwicklung, wie die „Pädagogik des Erwerbs“, die Erkenntnisse zur Genderforschung oder die Ansätze der qualitativen Bildungsforschung, recht kurz gehalten. Dieser Mangel wird dadurch kompensiert, dass es von den jeweiligen Autoren umfangreiche Buchveröffentlichungen gibt.

Alles in allem bietet der Band jedoch sowohl einen guten Überblick als auch reichlich Diskussionsstoff. Dadurch lässt er sich vielfältig in der Berufsschullehrerausbildung nutzen.

Franz Bernard

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Franz Bernard, Dorfstrasse 46, 18586 Middelhagen, E-Mail: franz.bernard@schwandke.de

KERSTEN REICH (Hrsg.): **Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten – Wege in die Praxis für Referendare und Berufseinsteiger – Mit Methodenpool und umfassenden Materialien im Internet.** Beltz Verlag Weinheim, 2009, ISBN 978-3-407-25505-1, 299 S., kt. € 19,90

Die meisten der insgesamt einundzwanzig Autorinnen und Autoren dieses Buches kommen aus der Hessischen Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Die Themen der vierzehn Kapitel des Werkes können mit folgenden Schlüsselbegriffen gekennzeichnet werden: Ausgangspunkte der veränderten Lehrerbildung in Deutschland, das Referendariat (Standards, Nutzen, Probleme), Anfangssituationen, Selbstreflexionen und Portfolioarbeit, Planung von Unterrichtsprojekten, Lernbegleitung, Beratung, Diagnostik und Bewertung, Probleme der Unterrichtsnachbesprechung, interkulturelles Lernen, Erwartungen, Enttäuschungen und Niederlagen im Lehrerberuf, Schulgestaltung und Schulentwicklung. Die beiden fiktiven Referendare Paula und Paul begleiten den Leser von Kapitel zu Kapitel durch das Buch. Sie vertreten die Perspektive der unmittelbar Betroffenen, indem sie kritisch beschreiben und kommentieren, wie sie die derzeitige Lehrerausbildung an der Universität und am Seminar erleben. Die meisten Fragen sind authentisch und die Antworten kommen aus der Praxis.

Für die unterrichtspraktische Konzeption des Buches ist die „konstruktivistische Didaktik, die konstruktivistische Unterrichtsplanung und die konstruktivistisch ausgerichtete Leistungsbewertung“ entscheidend. Insgesamt sollen konkrete Anregungen für die Lehrerbildung in Verbindung mit Erfahrungs- und Praxisbezüge gegeben werden. An mehreren Stellen werden finnische Vorbilder zitiert, denn eine Verbesserung der Lehrkultur wird auch dadurch erreicht, dass die Lehrenden selbst zu Autoren und Autorinnen werden. Markante schulpädagogische Eckpunkte und Forderungen sind: Unterricht und Schule ohne Noten und ohne Sitzenbleiben, eine neunjährige gemeinsame Schule für alle und eine „einphasige Lehrerbildung“. Diese Schlussfolgerungen ergeben sich u.a.

aus dem „konstruktivistisch begründeten Fundament“. Entscheidend sind die sechs Thesen „zur Reform der Lehrerbildung“. In der vierten These heisst es: „Wir treten dafür ein, dass an unserer Schule das Sitzenbleiben durch Förderunterricht abgeschafft wird“. Das duale System der Lehrerbildung soll auf der Basis der konstruktivistischen Didaktik durch die Einphasigkeit ersetzt werden. Die derzeitige Modularisierung der Lehrerbildung in Deutschland hat zu noch mehr „Unübersichtlichkeit, Unterschiedlichkeit und Unvergleichbarkeit“ sowohl von Ausbildungen als auch Abschlüssen geführt. Angestrebt wird auf der Basis des Konstruktivismus ein gemeinsames Grundverständnis des Lehrens und Lernens, ein gemeinsames Leitbild des künftigen Lehrers und zwar als „reflektierenden Praktiker“. Entscheidend sind die konstruktivistischen Lernansätze und das Konzept des „konstruktivistischen Lernens“. Maßgeblich für einen reflektierenden Lehrer sind die folgenden Kompetenzen: Die Sachfach- und Methodenkompetenz, die Selbstkompetenz und die Beziehungskompetenz. Für die Selbstreflexion und Selbstkompetenz ist die besonders hervorgehobene „Portfolioarbeit“ sehr wichtig. Das Portfolio bildet eine entscheidende Strukturierungs- und Selbstreflexionshilfe. Besonders akzentuiert wird die Stärkung der „individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“.

Auf der Grundlage der konstruktivistischen Didaktik ergibt sich ein „neuer Umgang mit Schülerleistungen“. Jede Leistung wird als „pädagogische Handlungsmöglichkeit“ betrachtet und daher auch individuell beurteilt. Hilfreich sind diesbezüglich die „Lerntagebücher“. Die Lernenden sollen angeleitet werden, ihre eigene „Leistungsfähigkeit und ihr Können realistisch einzuschätzen“.

Ein sensibler Punkt der Lehrerbildung sind die Unterrichtsnachbesprechungen. Hierzu stellen die Autoren fest: „Eine Unterrichtsnachbesprechung sollte also gleich einem Spiralcurriculum immer wieder Elemente des gesehenen Unterrichts mit der Vision von gelingendem Unterricht, mit dem, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit können sollen, und den Ermöglichungsräumen in Beziehung gebracht werden“.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in einigen Beiträgen nicht klar zwischen „konstruktiv“ und „konstruktivistisch“ unterschieden wird. Mehrfach wird betont, dass die Autoren nicht nur „kritisch hinterfragen wollen“, sondern auch selber „kritisch hinterfragt werden können“. So gilt beispielsweise, dass jede Wahrheit, jede Einsicht, jede Erkenntnis nur relative Bedeutung hat und nicht verabsolutiert werden darf. Dies gilt auch für den „Konstruktivismus“. Interessant ist diesbezüglich die Kritik des Konstruktivismus aus der „kritisch-rationalen Perspektive“ (vgl. D. A. Hanisch, 2009) sowie die Auseinandersetzung mit der „radikal-konstruktivistischen Pädagogik“ (J. Cl. Diesbergen, 2000). Ebenso informativ sind die Positionen der NSF (National Science Foundation, Washington) und des NCTM (National Council of Teachers of Mathematics, Washington) zum Konstruktivismus aus der Sicht des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Gottfried Kleinschmidt

(Prof. G. K., Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel)

Perspektiven der Didaktik – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) M.A. Meyer, M. Prenzel & St. Hellekamps. ZfE Sonderheft Nr. 9/ 2008 Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften (2009) 323 Seiten br. ISBN 978-3-531-15494-7 br. € 34,90

Das neue, hervorragend konzipierte Sonderheft zum zentralen Thema „Allgemeine Didaktik“ ist eine wichtige Informationsquelle für Studierende der Lehramter, für Referendare, für praktizierende Lehrerinnen und Lehrer, für Bildungsforscher und Lehrkräfte an Hochschulen und Universitäten. Kontrovers diskutierte Schlüsselbegriffe der insgesamt neunzehn Beiträge sind: Didaktische Modelle, informelles und konstruktivistisches Lernen, didaktische Theorien und Reformansätze, innere Differenzierung und Individualisierung, Bildungsstandards und Bildungsqualität, Konzepte der kritisch-konstruktivistischen Didaktik, Bildungsgangforschung und -didak-

tik, Lehr- und Lernforschung in Verbindung mit Unterrichtsentwicklung, konstruktivistische Überzeugungen und deren Konsequenzen für den Unterricht, Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzstufen in der Fachdidaktik usw. Besonders leserfreundlich ist, dass alle Beiträge gemeinsame Gliederungspunkte aufweisen. Am Anfang steht eine kurze und präzise Zusammenfassung und die Hervorhebung zentraler Begriffe. Danach folgt die Akzentuierung der Probleme mit einer Diskussion möglicher Lösungsansätze. Jeder Beitrag schließt mit einem Ausblick und bündelnden Schlussfolgerungen ab. Die Herausgeber haben die neunzehn Beiträge drei Kapiteln zugeordnet. Im Mittelpunkt des ersten Kapitels stehen Positionsbeschreibungen (Theorien und didaktische Modelle). Das zweite Kapitel konzentriert sich auf aktuelle Entwicklungen (Rettungsaktionen für die Allgemeine Didaktik und „Auswanderungen“) und im dritten Kapitel wird besonders deutlich, dass die Allgemeine Didaktik und die empirische „LehrLernforschung“ (sowie die Fachdidaktiken) zwei „fremde Schwestern“ sind, die immer weniger Kontakte haben. Die Allgemeine Didaktik befindet sich nicht in einer Krise, sondern an einem Wendepunkt! Entscheidend ist, dass sie die Kontakte und Beziehungen zur empirischen „LehrLernforschung“ intensiviert und konstruktiv mitgestaltet. Dazu ist nicht nur Selbstkritik, sondern auch Umdenken erforderlich! Die zusammenfassende Würdigung des „ZfE Sonderheftes Nr.9/2008“ kann am besten durch die Wiedergabe einiger markanter Aussagen erfolgen. Die Allgemeine Didaktik war nicht auf den PISA-Schock vorbereitet und hat sich nur abwehrend mit den internationalen Leistungsvergleichsstudien auseinandergesetzt. Besondere Gefahren für die Zukunft der Allgemeinen Didaktik gehen von der empirischen „Lehr- Lernforschung“ sowie von der empirischen Bildungsforschung aus. Die Allgemeine Didaktik ist nicht nur durch das eklatante Empiriedefizit in Bedrängnis geraten, sondern weil auch die sich weiterentwickelnden Fachdidaktiken immer weniger Notiz von ihr nehmen (Rettungsaktionen und Auswanderungen). Andererseits wird deutlich, dass die Vertreter der einzelnen Fachdidaktiken nur schlecht das Ganze der

didaktischen Fragestellung (Lehren und Lernen, Entwicklung, Erziehung und Bildung, Lehrplankonzepte und Bildungsgang) detailliert bearbeiten können. Leider hat die Allgemeine Didaktik bislang nur wenig zur Einführung der Bildungsstandards und zur Kompetenzorientierung in der Lehrplanarbeit beigetragen. Auch hier haben die Fachdidaktiken die Führungsrolle übernommen.

Einer der Berichtersteller hat im Rahmen einer Tagung der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) einen Vortrag zur derzeitigen Position der Allgemeinen Didaktik gehalten. Eine wichtige Schlussfolgerung lautet: „Im Interesse einer wissenschaftlichen Fundierung allgemein-didaktischer Anteile an der Ersten Phase und im Interesse der Wirksamkeit der Lehrerbildung stellen Untersuchungen, die die Vermittlung, Anregung und Nutzung allgemein-didaktischen Wissens empirisch erfassen, eine der zentralen Herausforderungen an die etablierte Allgemeine Didaktik dar“.

In den Beiträgen zur empirisch fundierten Didaktik wird nachdrücklich auf das „kognitiv-konstruktivistische Lern- und Subjektverständnis“ (selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen), auf den „konstruktivistischen Wissensbegriff“, das „konstruktivistische Erkenntnisverständnis“ und die „konstruktivistischen Lern- und Interaktionsformen“ hingewiesen. Diese Kennzeichnung des „Konstruktivismus in der empirischen Lern- und Lehrforschung“ ist einseitig. Bei einer Neuaufgabe der „Perspektiven der Didaktik“ sollte die Positionsbeschreibung des „Konstruktivismus in der Lern- und Lehrtheorie sowie in der Allgemeinen Didaktik“ relativiert und neu beschrieben werden. Dies ist beispielsweise recht überzeugend in dem Werk „Whats at Stake in the K-12 Standards Wars - A Primer for Educational Policy Makers“ (Frankfurt, New York, Brüssel 2000). Die Herausgeberin ist Sandra Stotsky. Eine besondere Verschärfung in der Auseinandersetzung mit der „konstruktivistischen Ideologie“ erfolgte in den USA durch die kontroversen Positionen, die zwei wichtige Fachgremien eingenommen haben: Die NSF (National Science Foundation) einerseits und der NCTM (National Council of Teachers of

Mathematics) andererseits. Inzwischen haben auch zwei Bundesländer in Amerika (Texas und Kalifornien) den „Konstruktivismus“ als „Lern- und Lehrideologie“ unterschiedlich bewertet.

Gottfried Kleinschmidt

Prof. G. K., Einsteinstr. 21, 71129 Leonberg-Ramtel

Beim PISA-Test mitmachen – Beispielfragen zur Leistungsfeststellung bei PISA – Programme for International Student Assessment. OECD Berlin/Paris (Febr. 2009) ISBN 978-92-64-05080-8, 318 S., kt., € 40,-

Originaltitel: Take the Test – Sample Questions from OECD's Assessments, zu beziehen durch UNO-Verlag, 53175 Bonn – nur in englischer Sprache verfügbar

Im Zentrum des internationalen OECD-PISA-Tests stehen drei wichtige Grundfähigkeiten: Die Lesekompetenz (reading literacy), die mathematischen Grundkenntnisse (mathematical literacy) und die naturwissenschaftlichen Grundkenntnisse (science literacy). Diese drei Lernkonzepte sollen hier in der englischen Sprache aus dem vorliegenden OECD-Bericht übernommen werden:

“Reading literacy in PISA is defined as understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society”.

“The mathematical literacy is concerned with the capacity of students to analyse, reason and communicate effectively as they pose, solve and interpret mathematics problems in a variety of situations including quantitative, spacial, probabilistic or other mathematics concepts”.

Die „scientific literacy“ wird in den PISA-Berichten von 2000 und 2003 sowie 2006 wie folgt definiert: “Scientific literacy is the capacity to use scientific knowledge, to identify questions and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about the natural world and

the changes made to it through human activity”.

Hervorstechend an den drei Schlüsselbegriffen der PISA-Berichte ist der Anwendungsbezug sowie die Orientierung an der Lebenswirklichkeit. Diese markanten Bestimmungsmerkmale sind auch für die ausgewählten Testaufgaben der vorliegenden OECD-Publikation maßgeblich.

Die Aufforderung zum Mitmachen beim PISA-Test richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, an Experten der empirischen Bildungsforschung und an Testexperten. Im zweiten Kapitel werden siebzehn PISA-Testaufgaben zur Lesekompetenz vorgestellt. Im dritten Kapitel können sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit fünfzig Mathematikaufgaben beschäftigen und im vierten Kapitel stehen vierunddreißig PISA-Aufgaben zur „Science literacy“ im Mittelpunkt. Zu jeder Testaufgabe werden die drei bis fünf Fragen (nach dem Auswahlprinzip) sowie die Antworten angegeben. Außerdem erhalten die Leserinnen und Leser einen wertvollen Einblick in den Lösungs- und Bewertungsschlüssel für jede Aufgabe. Schließlich befinden sich noch im Anhang die Resultate der internationalen PISA-Analyse von 2000, 2003 und 2006 mit den zugehörigen Fragen. Die Berichtersteller heben nachdrücklich hervor, dass beim Problemlösen in Verbindung mit den PISA-Aufgaben den jeweiligen Fragen und korrespondierenden Antworten eine zentrale Rolle zukommt. Zu jeder PISA-Aufgabe gibt es mehrere Fragen und mehrere Antworten. Die Fragen und Antworten können sich auf den Text der Aufgabe, auf zugehörige grafische Darstellungen, historische Zusammenhänge, Wandlungen und neue Entwicklungen beziehen. Bei einigen Aufgaben stehen die Fragen mit antizipierendem Denken in Verbindung. Dies gilt auch für die Aufgabe zur „Reading literacy“.

Bei der Lösung der Mathematikaufgaben verlangen die Antworten auf die Fragen Schätzwerte, die Analyse von Wachstumsprozessen in der Natur und in der Wirtschaft, die Bestimmung von Geschwindigkeiten, die Interpretation von Beschreibungen und Grafiken, die Beschäftigung mit Raum und Zeit, den Vergleich von Import- und Export-

quoten, die Lösung von handwerklichen Aufgaben, die Auseinandersetzung mit Angaben der Wetterkarte, die Auswertung eines naturwissenschaftlichen Experiments, den Vergleich zwischen Größe, Komfort, Preis und Benzinverbrauch verschiedener Autos, die Probleme des Klimawandels und die Veränderungen der Gletscher, die Zusammenhänge zwischen Geschwindigkeit und Bremsweg bei einem Fahrzeug, die Zusammenhänge zwischen Medikamenten, Nebenwirkungen und den Zeitfaktoren, die Bedeutung des Zeitfaktors im Sport usw.

Bei der Bearbeitung des Zeitfaktors zur „Scientific literacy“ stehen vier Aspekte im Zentrum, die in Wechselbeziehung zueinander stehen, die Kenntnisse, die Kompetenzen, der Kontext und die Haltungen (Einstellungen). Bei den Kenntnissen geht es um Wissen von den Naturwissenschaften und Wissen über die Naturwissenschaften. Wichtig sind physikalische Systeme, lebendige Systeme (Biologie), Systeme auf der Erde und im Universum sowie technologische Systeme. Das Wissen über die Naturwissenschaften schließt das Forschen (enquiry) und Erklären (explanation) ein. Es geht insbesondere um das Identifizieren, Erklären und Anwenden naturwissenschaftlicher Einsichten. Ein Phänomen kann in verschiedenen Wirkungszusammenhängen angesehen werden und je nach betrachtetem System unterschiedliche Konsequenzen haben (systemisches und vernetztes Denken). Die Haltungen und Einstellungen werden im PISA-Test in vier Subkategorien unterteilt: Interesse, Forschungsfragen, Selbsteinschätzung und Verantwortungsübernahme. Die PISA-Tests liefern auch viele Impulse und Anregungen für Schulbuchautoren!

Gottfried Kleinschmidt

Prof. G. K., Einsteinstr. 21, 71129 Leonberg-Ramtel

PETER ALHEIT UND HEIDE VON FELDEN (Hrsg.): **Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung**. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs (Lernweltforschung Band 2), VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 2009, ISBN 978-3-531-15600-2, 245 S., br., € 29,90

Dieser zweite Band der „Lernweltforschung“ besteht im Wesentlichen aus den Beiträgen, die auf der Jahrestagung der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ in der Sektion Allgemeine Pädagogik der DGfE (Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) zu dem Thema „Pädagogische Biographieforschung und lebenslanges Lernen im europäischen Diskurs“ Ende September 2006 an der Georg-August-Universität in Göttingen von insgesamt fünfzehn Referentinnen und Referenten vorgetragen wurden.

Im Anschluss an die Beantwortung der Frage „Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem lebenslangen Lernen und der Biographieforschung?“ erfolgt eine kompetente Einführung in das Rahmenthema aus europäischer Sicht. Im ersten Hauptteil werden aktuelle Forschungsansätze zum lebenslangen Lernen vorgestellt. Dabei wird auch die gesellschafts- und bildungspolitische Relevanz des Themas akzentuiert. Im zweiten Hauptteil stehen einige empirische Ergebnisse zum lebenslangen Lernen im Zentrum der Tagung. Besondere Bedeutung wird dem selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernen beigemessen. Interessante Fallbeispiele tragen maßgeblich zur Konkretisierung der neuen Lernkonzepte bei. Generalisierend kann festgestellt werden, dass sich das lebenslange Lernen als bildungspolitisches Konzept in den meisten europäischen Staaten durchgesetzt hat. Es besteht allerdings eine Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Intentionen und den grundlagentheoretischen Forschungsansätzen. Die zusammenfassende Würdigung der beiden Hauptteile dieses Sammelbandes erlaubt nur exemplarische und punktuelle Hinweise auf einige markante Feststellungen.

Besonders deutlich wird die Fokussierung der Bildungspolitik auf die Ebene des individuellen Agierens im Aktionsprogramm der Bundesregierung „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ (BMBF 2001). Drei Forderungen werden betont: Die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, der erforderliche Kompetenzerwerb in Verbindung mit dem lebensbegleitenden Lernen und die Transformation des lebenslangen Lernens in die täglichen Lebens- und Arbeitszusammenhänge. Gerade der dritte Punkt verlangt einige innovative Lernimpulse. In mehreren Beiträgen wird auf die Verbindungen zwischen dem „selbstgesteuerten und selbstbestimmten Lernen“ sowie dem lebenslangen Lernen hingewiesen. Hier bestehen auch Bezüge zur Biographieforschung und zu den Fallbeispielen. Besondere Bedeutung als künftige Schlüsselkompetenzen zur Lebensgestaltung erhalten die „Reflexivität und Autonomie“.

Hervorzuheben ist eine besondere BMBF-Initiative. Mit der bundesweiten Förderung von zwölf „Entwicklungsprojekten“, die von fünf Universitäten, drei Fachhochschule und einem IHK-Bildungszentrum getragen werden, verfolgt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das wichtige bildungspolitische Ziel, die Bildungswege zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung durchlässiger zu gestalten. Zentrale Aufgabe der zwischen 2005 und 2007 geförderten Projekte ist die Entwicklung von neuen Anrechnungsverfahren. Die zentrale bildungswissenschaftliche Frage ist, ob und wie Lernergebnisse aus zwei verschiedenen Bildungssystemen als gleichwertig bewertet werden können und wie dabei das entscheidende Konzept der „Kompetenz-Äquivalenz“ methodisch umgesetzt werden kann. An dieser Stelle wird ausführlich auf das Memorandum über lebenslanges Lernen in Verbindung mit der BLK-Strategie hingewiesen (vgl. auch die Lissabon-Erklärung). Zwei weitere Deklarationen werden ausführlich kommentiert: Die Bologna-Feststellung zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes. In der Bologna-Erklärung verständigten sich die europäischen Bildungsminister vor nunmehr zehn Jahren (1999) auf sechs zentrale

Ziele, um einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu etablieren. In der Bologna-Nachfolgekonferenz (2001), die in Prag stattfand, einigten sich die Bildungsminister auf das siebente Bologna-Ziel, nämlich das lebenslange Lernen.

Die zweite Erklärung betrifft den Kopenhagener Prozess zur Schaffung eines europäischen Berufsbildungsraumes. Die Kopenhagener Erklärung übernimmt intensive Steuerungsfunktionen in den Berufsbildungssystemen der europäischen Länder. Dazu gehört ein „Kredittransfersystem für die berufliche Bildung“ (2002).

Weitreichende Konsequenzen für das lebenslange Lernen hat auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom Juni 2002 im Hinblick auf die „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“. Das zentrale Ziel ist es, Bildungswege auf europäischer Ebene durchlässiger und flexibler zu gestalten. Die Autorin des Beitrags stellt einschränkend fest: „Deutsche Hochschulen zeigen sich bisher wenig aufgeschlossen, zu Institutionen lebenslanges Lernens zu werden“.

Gottfried Kleinschmidt

(Prof. G. K., Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel)

Günter Myrell (Hrsg.): **Auf den Spuren genialer Forscher und Erfinder**. Das Buch zur ZDF-Reihe „Terra X“. Deutscher Taschenbuch Verlag München (2009), ISBN 978-3-423-24706-1, dtv premium Band 24706, 188 S., br., € 14,90

Die ZDF-Redaktion „Geschichte und Gesellschaft“ hat in vier Dokumentarfilmen innerhalb der Reihe „Terra X“ die abenteuerliche Erfindung der Schiffsschraube durch den Österreicher Josef Ressel, die Geschichte der Ölpipeline durch Byron Benson, die Erfindung des Telefons durch Alexander Graham Bell und die Erfindung der Dampfmaschine durch James Watt vorgestellt. Es sind vier spannende Abenteuer aus der Technik- und

Wissenschaftsgeschichte. Durch die geschickte Verknüpfung zwischen Biographie, Zeitgeist und Technikentwicklung erfahren die Leserinnen und Leser in diesem Buch hautnah und ergreifend, wie es zu diesen vier umwälzenden Errungenschaften gekommen ist, und was die Erfinder im achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert erlebten.

Die vier Kapitel weisen gemeinsame Merkmale auf. Jedes Kapitel beginnt mit einer Kurzbiographie des Erfinders. Es folgt eine ausführliche Darstellung des innovativen Denkens des jeweiligen Erfinders. Danach geben die Autoren einen Einblick in die Wirkungsgeschichte der Erfindung und stellen Bezüge zur Gegenwart her. Die farbig unterlegten Texte enthalten kurze Rückblicke auf vorangehende Entdeckungen, vermitteln Eindrücke von der Ideengeschichte, liefern Hintergrundinformationen zum Zeitgeist und beantworten interessante Fragen: Wann ist die Zeit für eine neue Idee reif? Warum kommt es oft zu einer harten Konkurrenz der Ideen und Produkte? Welche Beziehungen bestehen zwischen Erfinder, Techniker und Kaufmann? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen innovativen Ideen, Fachwissen und berufspraktischen Erfahrungen?

Das Buch eignet sich nicht nur für die Lektüre in der Sekundarstufe I und II, sondern liefert auch Berufsschülern wertvolle Informationen über die Höhen und Tiefen im Leben genialer Erfinder. Darüber hinaus enthält das Werk wertvolle und interessante Hinweise auf die Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter und besonders befähigter Menschen. Die klaren und prägnanten Formulierungen faszinieren durch die gelungene Verknüpfung zwischen dem Sachlichen und Persönlichen, den Hoffnungen und Verzweiflungen, den Erfolgen und Niederlagen!

Im Leben der genialen Forscher und Erfinder gibt es markante Punkte, die kennzeichnend zu sein scheinen. Sie sind oftmals eigenbrötlerische Träumer, Phantasten, Visionäre. Nicht selten sind sie von einer Idee geradezu besessen. Diese Idee bestimmt ihren Lebensrhythmus, ihr Privatleben, ihr Denken und Handeln. Sie verfolgen diese neue Idee mit Zähigkeit, ungläublicher Beharrlichkeit und geradezu fanatischem Ehrgeiz. Die Erfinderleidenschaft stachelt nicht nur den

Erfolgswillen an, sondern vermittelt auch bei Niederlagen die wichtige Erfolgszuversicht. Gleichzeitig steigert die ungebrochene Aussicht auf Erfolg die Risikobereitschaft und kann leicht zu unbesonnener Waghalsigkeit führen. Die Angst vor dem Scheitern ist bei genialen Erfindern oftmals mit Depressionen und Erschöpfungszuständen verbunden. Die intensive Konzentration auf ein ungelöstes Problem kann aber auch zu wunderbaren plötzlichen „Aha-Erlebnissen“ führen und eine große Entspannung bedeuten. Der Enthusiasmus ist sogar manchmal mit geradezu beglückenden „Flow-Erlebnissen“ verbunden. Die Lösung des Problems „liegt in der Luft“, sie ist zum Greifen nah! Oftmals arbeitet nicht nur ein genialer Erfinder an der Lösung eines aktuellen Problems. Es gibt immer mehrere fähige Techniker und kreative Tüftler, die am gleichen Problem arbeiten. So entsteht ein nevenverzehrendes Wettrennen mit der Zeit. Wer wird das neue Patent als Erster anmelden? Dieses Wettrennen kann eine weitere Steigerung des Kampfeswillens bedeuten. Gleichzeitig erhöht sich die Furcht vor der Niederlage. Wird alle Mühe, alle Entbehrung, alle Anstrengung umsonst sein? Darüber hinaus sind Erfinder und innovative Denker immer wieder Anfeindungen, Spott und sogar Verleumdungen ausgesetzt. Bahnt sich endlich eine Lösung des Problems an, so müssen geniale Erfinder mit Betrug, Verrat und sogar „Ideenklau“ rechnen.

Die meisten Erfinder hängen bei der Realisierung ihrer Projekte und Ideen, bei der Lösung eines Problems, bei der Konkretisierung eines Planes von weitsichtigen und einsichtigen Mäzenen ab. Dabei stehen Geld und neue Ideen nicht selten in Wechselbeziehung zueinander. Genialen Erfindern muss es gelingen, finanzkräftige Unternehmer von der Lukrativität ihrer Idee zu überzeugen. Neue Ideen müssen bei ihrer Konkretisierung viel Geld bringen, andernfalls wird sich kein wohlhabender Unternehmer engagieren. Gewinnen die Erfinder und Tüftler schließlich den Wettlauf mit der Zeit, so kann dies für die Beteiligten Reichtum und Wohlstand bedeuten. Gehören sie jedoch zu den Verlierern, so droht nicht nur eine existentielle Krise, sondern auch Armut.

Die ausgewählten vier Beispiele in diesem Buch zeigen klar und überzeugend, dass die genialen Forscher und Erfinder nicht nur mit Betrug und Verrat, sondern auch mit Hinterhältigkeit, Sabotage und Werkspionage rechnen mußten. Geniale Persönlichkeiten, denen Bahnbrechendes in der Ideengeschichte gelungen ist, setzen oft alles aufs Spiel und riskieren Kopf und Kragen!

Gottfried Kleinschmidt

Prof. G. K., Einsteinstr. 21, 71129 Leonberg-Ramtel

THOMAS L. FRIEDMAN: **Was zu tun ist – Eine Agenda für das 21. Jahrhundert.** Aus dem Amerikanischen von Michael Bischoff. Suhrkamp Verlag Frankfurt 2009, ISBN 978-3-518-42058-4. 542 Seiten kt., € 24,80.

Der bekannte amerikanische Journalist und dreifache Pulitzer-Preis-Gewinner hat sich in seinem Bestseller „Die Welt ist flach“ (Frankfurt, 2006) mit den zehn Wirkfaktoren beschäftigt, die aus seiner Sicht zur „Verflachung und Einebnung der Welt“ beitragen. Sein neues Werk hat vor allem programmatischen Charakter. Kommentatoren haben festgestellt, die „Agenda für das 21. Jahrhundert“ könnte sogar ein Teil des „politischen Programms für den neuen US-Präsidenten Barack Obama“ sein. Th. L. Friedman betont nachdrücklich und wiederholt „die Welt ist heiß, flach und überbevölkert“ (the world is hot, flat and crowded). Das Zusammenwirken dieser drei Faktoren belastet die Energieversorgung, beschleunigt das Aussterben von Pflanzen und Tieren, vergrößert die Energiearmut, stärkt die „Petrodiktaturen“ (Erdöl- und Erdgasmagnate) und verschärft den Klimawandel. Daher ist die im Zentrum stehende Frage berechtigt: „Warum braucht die Welt eine grüne Revolution und wie können wir unsere globale Zukunft erneuern?“ (Why the World Needs a Green Revolution and How We can Renew Our Global Future?). Aus dieser Kernfrage leitet Th. L. Friedman zwei weitere programmatische

Fragen ab: Kann Amerika tatsächlich die Führung in einer echten grünen Revolution übernehmen? Und zweitens: Kann China bei dieser Revolution mitmachen?

Der Autor hat eine Vision: Die grüne Revolution wäre vollkommen, wenn wir folgenden Durchbruch erzielen könnten: die Erfindung einer Energiequelle, die sauberen, zuverlässigen, billigen, in großer Menge verfügbaren Strom für das „Energie-Internet“ lieferte und den Einsatz von Kohle, Öl und Erdgas drastisch verringerte. Dann flösse sauberer Strom in „intelligente, sparsame Stromnetze, intelligente Haushalte und intelligente Autos“. Wenn dieser Durchbruch gelingt, wird die große und alles entscheidende Revolution auf dem Gebiet der Energie komplett sein. In dieser „grünen Revolution“ werden sich zwei gewaltige Ströme vereinigen: „die Revolution der Informationstechnologie (IT) und die Revolution der Energietechnologie (ET)“. An der Realisierung dieser zukunftsentscheidenden Vision sollten sich die „sechs Milliarden Gehirne auf der Erde“ beteiligen! Die noch fehlende Fähigkeit, grüne Technologien zu konzipieren, zu produzieren und zu exportieren, mit denen man saubere Elektrizität erzeugen, Wasser- und Luftverschmutzung vermeiden und gesunde Nahrungsmittel in großen Mengen erzeugen kann, wird „im Zeitalter des Klimas und der Energie“ über die internationale Kraft eines Landes entscheiden.

Es geht nicht nur um eine „grüne Bewegung“ und „grüne Romantik“. Entscheidend ist vielmehr der „Green Code“ (IT + ET). Alles, was ein Land heute und in Zukunft tun kann, „um grün zu werden, wird dieses Land stärker, gesünder, sicherer, innovativer und wettbewerbsfähiger machen und zugleich sein Ansehen in der Welt steigern“. Im Hinblick auf die Zukunft Amerikas stellt Th. L. Friedman fest: „Wann fühlen wir uns als Amerikaner am wohlsten? Wenn wir gemeinsam mit anderen etwas für andere unternehmen. Und genau das können wir jetzt tun, wenn wir in der ‚grünen Revolution‘ die Führung übernehmen. Darin besteht einer der Wege, um unser Ansehen, unsere moralische Autorität wiederzugewinnen“.

Dabei ist der bereits erwähnte „Green Code“ ein großes universales Projekt. Die

Wirtschaft braucht als Motor ein vollkommen neues System. Die Zukunftsfragen sind insbesondere „Systemprobleme“ und daher ist die Lösung ein „neues System“. Die Dynamik des neuen Systems liegt in „systemischen Veränderungen“. Diese müssen auf allen Ebenen und in allen Bereichen stattfinden. Wir brauchen konkrete Ziele: Wir wollen die vorausgesagte Verdoppelung der CO₂-Konzentration bis Mitte des 21. Jahrhunderts verhindern, und dazu müssen wir bei weiter wachsender Weltwirtschaft und Übervölkerung der Erde bis zu diesem Zeitpunkt (2050) den Kohlenstoffausstoß um mehr als 200 Milliarden Tonnen verringern.

Die meisten Zukunftsprobleme und deren Lösungen sind insbesondere intellektuelle und geistige Aufgaben. Es geht also hauptsächlich um die Aktivierung und Ausschöpfung der geistigen Ressourcen, um innovatives und kreatives Denken! Th. L. Friedman spricht an dieser Stelle sogar vom erforderlichen „Zauberstab“: „Wenn ich einen Zauberstab hätte und damit eine Verordnung beschleunigt in Kraft setzen könnte, dann wäre es ein Gesetz, das allen Architektur- und Ingenieurstudenten vorschriebe, zu Beginn ihres Studiums einen LEED-Kurs zu belegen. LEED (Leadership in Energy and Environmental Design – Führung im Energie- und Umweltdesign)“. Es geht um ökologisches Planen, Bauen, Produzieren. Dazu sind neue Standards erforderlich.

Was wäre die größte Leistung Amerikas und Chinas? Die größte Leistung, die Amerika heute für sich selbst und zusammen mit China (sowie Indien, Brasilien und Russland) vollbringen könnte, wäre es, das Beispiel eines Landes zu geben, „das mehr Wohlstand, Sicherheit, Innovationskraft und internationale Achtung erwirbt, indem das grünste, energieeffizienteste und energieproduktivste Land der Welt wird“. Wird dies gelingen, wird diese Vision Wirklichkeit? – „Yes, we can!“

Gottfried Kleinschmidt

Anschrift des Autors: Prof. Gottfried Kleinschmidt, Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel

Zur Schaffung effektiver Lehr- und Lern-Umgebungen – Erste Ergebnisse von TALIS (Teaching and Learning International Survey). OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development), Paris/Berlin (Juli 2009), ISBN 978-92-64-05605-3, 360 Seiten, € 60,-. Nur in englischer Sprache verfügbar – Bestellungen in Deutschland an UNO-Verlag 53175 Bonn.

Originaltitel: „Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS (Paris/Berlin/Bonn Juli 2009).“

An der neuen Untersuchung von TALIS (Internationaler Überblick zum Lehren und Lernen) haben sich insgesamt 23 Länder beteiligt. Leider fehlt bislang Deutschland. Im Mittelpunkt der Analyse stehen wichtige Aspekte der professionellen Entwicklung im Lehrerberuf, Haltungen und Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer und deren Auswirkungen auf die Schulpraxis, Anerkennung und Feedback im Lehrerberuf und die verschiedenen Dimensionen der Pädagogischen Führung (Educational Leadership). Die hervorragend und sehr übersichtlich gegliederten sieben Kapitel des neuen OECD-Berichtes weisen eine Systematik auf, die in jedem Hauptabschnitt wiederkehrt und sehr leserfreundlich ist. Am Anfang jedes Kapitels stehen die für die Bildungspolitik, die Bildungsforschung und die Schulentwicklung wichtigen „Highlights“. Danach folgt jeweils die grafische Darstellung und Erläuterung der quantitativen Ergebnisse und am Ende jedes Hauptabschnitts stehen die Schlussfolgerungen und Implikationen für die Politik und Praxis. Dabei werden die zentralen Ergebnisse besonders hervorgehoben und aus der Sicht der verschiedenen Interessengruppen diskutiert. Leider ist es in Verbindung mit einer zusammenfassenden Würdigung der OECD-Studie nicht möglich, die Resultate jeder Teiluntersuchung zu diskutieren. Es erfolgt eine exemplarische Auswahl und Konzentration auf ausgewählte Ergebnisse.

An TALIS sind Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I sowie die hier tätigen Schulleiterinnen und Schulleiter beteiligt. Jedes Land nahm mit 200 Schulen und jeweils

zwanzig Lehrern von jeder Schule teil. Für die Lehrerinnen und Lehrer einerseits und die Schulleiterinnen und Schulleiter andererseits wurde ein separater Fragebogen entwickelt, deren Beantwortung ungefähr 45 Minuten beanspruchte. Die ausgewerteten Lehrer- und Schulleiterfragebogen stehen im Mittelpunkt von TALIS. Die Befragung konzentrierte sich auf die Zeit von Oktober bis Dezember 2007 und auf März bis Mai 2008.

Die Antworten auf zwei Fragen sollen hier besonders akzentuiert werden: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Schulevaluation, Lehrererkennung und Feedback im Lehrerberuf? Welche Faktoren spielen bei der Entwicklung einer effektiven Lern-Umgebung, der Disziplin im Klassenzimmer und der Selbstwirksamkeit der Lehrer (Teachers' Self-Efficacy) eine Rolle?

Nur für ein Sechstel der befragten Lehrer gibt es einen Beziehungszusammenhang zwischen beruflicher Anerkennung und Feedback sowie beruflicher Entwicklung. Annähernd die Hälfte der befragten Lehrer ist der Meinung, dass sich die Evaluation gar nicht oder kaum auf die Weiterentwicklung der Schule auswirkt. Die Schulevaluation macht sich auch nur unzureichend in der beruflichen Anerkennung und im Feedback bemerkbar. Für besonders engagierte Lehrerinnen und Lehrer gibt es weder materielle (monetäre) noch immaterielle Belohnungen. Die Verknüpfungen zwischen irgendwelchen Belohnungen und der beruflichen Entwicklung sind im pädagogischen Bereich kaum vorhanden. Drei von vier Lehrern sind der Meinung, dass ihre erfolgreiche Bemühung um die qualitative Verbesserung des Unterrichts unbemerkt bleibt und keine Anerkennung findet.

Die Lehrerinnen und Lehrer fordern eine enge Verknüpfung zwischen Schulevaluation, Anerkennung der Lehrerleistung und ein intensives Feedback. Die Berichtersteller stellen fest: „School evaluation can be structured so that they and teacher appraisal and feedback lead to development in particular aspects of school education“.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich, dass Zusammenhänge zwischen der Disziplin im Klassenzimmer, der von den Lehrern berichteten Selbstwirksamkeit

und den Schülerleistungen besteht. Darüber hinaus sind die Verbindungen zwischen professioneller Entwicklung, der Disziplin im Klassenzimmer und der berichteten Selbstwirksamkeit sehr informativ. Die Berichtersteller machen zudem auf die Beziehungskette zwischen pädagogischer Führung, Selbstwirksamkeit und Disziplin im Klassenzimmer aufmerksam. Im OECD-Bericht von TALIS heißt es: „Various aspects of school leadership are significantly associated with specific teaching beliefs and practices that are significantly associated with classroom disciplinary climate and teachers' reported self-efficacy“.

Die „ersten Ergebnisse von TALIS“ enthalten viele wertvolle Impulse für die Schulentwicklung und Lehrerfortbildung, machen die Bildungsverwaltung und Bildungspolitik auf vorhandene Defizite bei der öffentlichen Anerkennung der Lehrerleistungen aufmerksam und signalisieren den Schulleiterinnen und Schulleitern die sensiblen Punkte, die bei der Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium immer noch nicht klappen und dringend beachtet werden sollten!

Gottfried Kleinschmidt

Anschrift des Autors: Prof. Gottfried Kleinschmidt, Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel