

Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet

KARIN BÜCHTER (HELMUT-SCHMIDT-UNIVERSITÄT HAMBURG)

Abstract

Auch wenn (berufs-)bildungspolitische Diskussionen um Gleichwertigkeit, Durchlässigkeit, Anerkennung und aktuell um Verberuflichung des Akademischen und Akademisierung des Beruflichen eine Annäherung allgemeiner und beruflicher Bildung vermuten lassen, ist die Frage nach dem Verhältnis dieser beiden Bildungen nicht eindeutig gelöst. Vielmehr stehen nach wie vor unterschiedliche Positionen nebeneinander. Im folgenden Beitrag geht es weniger um die Frage danach, was beide Bildungen eint, trennt und wie sie miteinander verbunden werden können. Vielmehr soll sich der Frage angenähert werden, von welchen übergreifenden historischen bildungstheoretischen und -politischen Gedanken und Ereignissen beide Bereiche betroffen waren und sind, und wie diese die Verhältnisfrage tangiert und entschieden haben. Unter drei historisch widersprüchlichen Aspekten, von denen sowohl die allgemeine als auch die berufliche Bildung betroffen sind, wird thematisiert, wie diese Widersprüche intern, also im Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung als Idee und allgemeiner und beruflicher Bildung als soziale Realität historisch gelöst wurden. Zu diesen übergreifenden Widersprüchen gehören: Bildung für alle und die soziale Portionierung von Bildung, Allseitigkeit von Bildung und Halbbildung und allgemeine Nützlichkeit von Bildung und Ökonomisierung. Die Frage, die mit diesem Beitrag angestoßen werden soll, ist, wie über Bildung übergreifend nachgedacht werden kann, damit allgemeine und berufliche Bildung nicht mehr gegeneinander ausgespielt werden und ohne Ungleichwertigkeiten ineinanderfließen, sich abgrenzen und ergänzen können.

1 Einleitung

Zu den (berufs-)bildungs- und schulpolitischen Dauerfragen gehört auch die Frage nach dem Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung als Idee und von allgemeiner und beruflicher Bildung als wahrgenommene Realität. Bislang ist

diese Frage im Zusammenhang mit sozialen Reformen oder mit angestrebten Strukturveränderungen im (Berufs-)Bildungswesen intensiver behandelt worden; so zum Beispiel in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Ausdifferenzierung, Verrechtlichung, Bürokratisierung und den Berechtigungstreitereien in und zwischen den beiden Bildungsbereichen. Eine weitere Phase intensiverer Diskussionen lässt sich in den 1960er/70er Jahren (vgl. Dauenhauer/Kluge 1977) im Zuge bildungspolitischer Konzepte und Initiativen zur „Integration“, „Gleichwertigkeit“ und „Durchlässigkeit“ unterschiedlicher Bildungsgänge feststellen.

Aktuell steht die Verhältnisfrage in der Diskussion um Verallgemeinerung des Beruflichen und Verberuflichung des Allgemeinen im Raum. In der Rückbetrachtung auf den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs seit Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute wird deutlich, dass die Antworten zwischen drei Annahmen oszillieren: dass Allgemeinbildung und Berufsbildung, anthropologisch und bildungsphilosophisch-neuhumanistisch betrachtet, untrennbar sind. Aus dieser Perspektive insistiert auch Peter Euler (2015) darauf, „dass das Allgemeine und Besondere nur als Dialektik zu haben ist, aber nicht als getrennte und isolierte Teile, so wie man auch bei einem Stabmagneten nicht durch Zersägen den Plus- und den Minuspol getrennt nach Hause nehmen kann“ (S. 139). Dass von einer „Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung“ (Kutscha 1996, S. 151) als Folge (berufs-)bildungspolitischer Kontroversen gesprochen werden kann, die im „Kontext der Verteilung gesellschaftlichen Wissens als Mittel des Zugangs zu mehr oder weniger privilegierten beruflichen Positionen“ (ebd.) zu verstehen sind. Und dass ein „deutsches Bildungs-Schisma“ (Baethge 2006) besteht, das heißt, eine „institutionelle Segmentierung“ und eine „wechselseitige Abschottung“ (S. 16) aufgrund separierter institutioneller Ordnungen.

So verschieden die Positionen zur Verhältnisfrage sind, so unterschiedlich können auch die Möglichkeiten sein sich ihr zu nähern. Das Spektrum an Betrachtungen der Verhältnisfrage kann also anthropologische, bildungsphilosophische, reformpädagogische, curricular-didaktische, sozialhistoriografische, politisch-ökonomische oder sozialstrukturanalytische Sichtweisen umfassen. Zudem kann sich der Frage ideenhistoriografisch, erfahrungswissenschaftlich, normativ oder analytisch genähert werden. Die verschiedenen Perspektiven werden im folgenden Beitrag an unterschiedlichen Stellen berücksichtigt. Jedoch wird es nicht darum gehen, etwa in komparativer oder integrativer Absicht jeweils beide Bereiche erneut getrennt voneinander oder in ihren Verbindungspotenzialen zu betrachten. Es geht also weniger um Differenzen zwischen und Versöhnungen von Allgemeinbildung und Berufsbildung bzw. allgemeiner und beruflicher Bildung, vielmehr wird aus einer übergreifenden Perspektive nach beide Bildungsbereiche betreffenden Spannungen und Widersprüchen von Bildung insgesamt gefragt. Es soll sich der Frage angenähert werden, von welchen historischen Gedanken, Ereignissen, Prozessen und Mechanismen beide Bereiche betroffen waren und sind, und wie diese im Verhältnis untereinander gelöst worden sind. Mit einer solchen Perspektive wird versucht, ein Gegeneinander der beiden Bereiche zu umgehen und mögliche Dia-

lektiken, Disjunktionen und Bipolaritäten als gesamt-bildungstheoretische und -politische Themen zu begreifen. Auch wenn je nach Bildungsbereich, Bildungsstufe, Schulformen, Ländern, Regionen die Entwicklungen von allgemeiner und beruflicher Bildung unterschiedlich ausfallen, sind an beide Bereiche einerseits menschenrechtliche Ziele wie soziale Öffnung und Integration, Persönlichkeitsentfaltung, Teilhabe und gemein-ökonomischer Nutzen geknüpft. Andererseits sind beide Bereiche historisch-kontinuierlich von sozialer Ungleichheit, Halbbildung und von als politisch übergreifend interpretierbaren Ökonomisierungstendenzen betroffen. Es ist darüber nachzudenken, inwieweit die Bearbeitung dieser übergreifenden historischen Widersprüche und weniger das Gegeneinander-Auspielen oder das Harmonisieren der beiden Bildungen der Verhältnisfrage neue Perspektiven bringen kann.

Im folgenden Werkstattbeitrag wird unter drei historisch-kontinuierlichen übergreifenden paradoxen Aspekten die Verhältnisfrage beleuchtet. Hierzu gehören 1. der Anspruch auf Bildung für alle und die soziale Portionierung von Bildung, 2. der Anspruch auf Allseitigkeit von Bildung und Halbbildung und 3. der Anspruch auf allgemeine Nützlichkeit von Bildung und Ökonomisierung.

2 Bildung für alle und soziale Portionierung

Ein Blick in die historische Entwicklung des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung zeigt, dass mit der Idee des Menschenrechts, der Individualisierung und Liberalisierung der Gesellschaft die Frage des Arrangements der beiden Bildungen immer mehr anstand. Die Verwirklichung von Bildung als Menschenrecht verlangte einerseits eine Überwindung getrennter Bildung und Schulen (vgl. von Friedeburg 1992, S. 54), andererseits war die Frage des Verhältnisses zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung bzw. allgemeiner und beruflicher Bildung von Beginn an in Prozesse sozialer Ordnung, die Verteilung sozialer Chancen und die entsprechenden politischen Durchsetzungsstrategien eingebunden.

Diese Entwicklung lässt sich seit der Renaissance nachvollziehen. Hier wurden Ideen und Forderungen immer lauter, allen Menschen Bildung zuteilwerden zu lassen. Die Erweiterung der Städte, die Ausbreitung des Handels und Gewerbes, die Entdeckungen und Erfindungen, die Humanisierung des kulturellen Lebens, die Veränderungen sozialer Rangordnungen zugunsten von Individualisierung förderten zunächst das generelle Bedürfnis nach Bildung: „In Italien zuerst [...] erwacht eine objektive Betrachtung und Behandlung des Staates und der sämtlichen Dinge dieser Welt überhaupt; daneben aber erhebt sich mit voller Macht das Subjektive, der Mensch wird geistiges Individuum und erkennt sich als solches“ (Burkhardt 1860/1960, S. 161). Auch wenn ältere Elemente kirchlicher Macht im Schulwesen keineswegs verloren gingen, wandten sich Renaissance-Protagonisten in leidenschaftlicher Abwehr gegen die alte Zeit und traten für die Schönheit des Lebens, für Kunst und Kultur, die Wissenschaften, für persönliche Freiheit und Entfaltung ein. Die Sehnsucht nach der Befreiung aus der Abhängigkeit und aus

dem sozialen Elend war kombiniert mit der Vorstellung von einem Staat, der von der Gerechtigkeit seiner Bürger untereinander getragen ist und in dem Bildung für jeden möglich sein soll (vgl. Reble 1965, S. 59f.; Buck 1996). In seinen Bildungsvorstellungen strebte der Renaissance-Humanismus aber „von beruflichen Bildungen weg“ (Reble 1965, S. 76). Für ihn war der über den Stand und den Beruf vermittelte soziale Status die Grundlage, von der aus jeder Einzelne zur Entfaltung der eigenen Person, zum Lebensgenuss und zur Weltfreude gelangen sollte. Und zu dieser Idee „des Selbstgenusses und des Auslebens der Individualität [gehört] eigentlich der Typ des berufslosen Menschen“ (ebd.). Am ehesten konnten noch die über die gelehrte Bildung erworbenen Berufe wie beispielsweise Literat, Schriftsteller, Künstler oder Naturphilosoph mit den humanistischen Leitideen der Renaissance vereinbart werden.

Aber gleichzeitig erkannten auch die Handwerker- und die Kaufmannschaft die Notwendigkeit der Bildung ihres Nachwuchses, jedoch weniger aus humanistischen, sondern vielmehr aus Nützlichkeitsbetrachtungen. Die unterschiedlichen Schulen im 15. Jahrhundert, die „nachweislich von zahlreichen Bürgersöhnen besucht [wurden], die später den Handwerksbetrieb des Vaters übernahmen“ (Endres 1996, S. 376), lieferten vor allem die Elementarkenntnisse, um den zunehmenden Anforderungen an ein Gewerbe gerecht zu werden. Auch für den kaufmännischen Nachwuchs wuchs mit der Expansion des Handels der Bedarf an Schulen. Diese Frühformen berufsvorbereitender Bildung standen aber auch nicht im völligen Gegensatz zu den humanistischen Vorstellungen der Renaissance. Je nachdem, ob es sich um einen angesehenen Beruf handelte, der die kulturell-menschlichen Werte und das Streben nach individueller Entfaltung ermöglichte (z. B. Kunstberufe, darunter auch Bau-, Metall-, Holz- und Textilberufe, ebenso auch Kaufmannsberufe), konnte er ein gewisses Ansehen genießen und ehrenwert sein. Als ehrenwert galt ein Beruf dann, wenn seine Tätigkeit das menschliche Dasein über den Zustand der Tierheit erhob, das gesittete Zusammenleben in der Gesellschaft förderte und sich durch Scharfsinn, Klugheit und Ästhetik auszeichnete (vgl. Buck 1996, S. 34). Deshalb war die bevorzugte Bildung die der Künste, Literatur und Wissenschaften, was sich in den zunehmenden Gründungen von Universitäten und Gelehrtenschulen niederschlug. Auch wenn also der Renaissance-Humanismus vorsah, jedem Menschen individuelle Entfaltungsmöglichkeiten zu eröffnen, war die Möglichkeit, dass auch Bauern, Handwerker und Kaufleute sich durch humanistische Bildung über die Geerdetheit und Profanität ihres Berufs erheben konnten, aufgrund ihrer Berufenheit und Standesgebundenheit begrenzt.

Daran änderte auch der Protestantismus kaum etwas, obwohl es hier weniger auf das irdische Emporsteigen durch die Erfüllung humanistischer Ideale ankam, sondern „gerade auf Bewahrung und Verwurzelung in dieser profanen Arbeitswelt“ (Reble 1965, S. 76). Der Protestantismus verlieh dem Beruf eine religiöse Weihe und dem Berufs- und Fachmenschentum aufgrund seiner Erfüllung weltlicher Pflichten seine Legitimität. Die Bildungsvorstellungen der protestantischen Arbeits- und Berufsethik stellten zwar eine Abweichung von denen des Mittelal-

ters dar, weil sie nicht vorrangig auf den geistlichen Stand, sondern auch auf weltliche Aufgaben und Pflichten konzentriert waren. Jedoch fiel der Protestantismus hinter den Individualismusgedanken der Renaissance insofern zurück, als er an einer gottgewollten Standesordnung festhielt. Schließlich konzentrierten sich auch die Bildungsvorstellungen Luthers in erster Linie auf die Gelehrtenbildung und eine auf sie bezogene Schulpolitik (vgl. Paulsen 1912, S. 35), mit der Folge, dass die „gelehrte Bildung [...] offenbar in den Schulen und in der Gesellschaft weiter verbreitet [war] als je zuvor, und ihr Durchschnittsniveau [...] zweifellos höher als vor der Reformation [lag]“ (Seifert 1996, S. 344).

Trotzdem expandierte das sich im 15. Jahrhundert allmählich entfaltende elementare Schulwesen weiter (vgl. Wühr 1950, S. 151 f.). Und anders als im Mittelalter, in dem schulische Bildung nur für eine kleine gelehrte Minderheit des Klerus vorgesehen war, nahm zu Beginn der Neuzeit nicht zuletzt auch dank des Buchdrucks die Zahl der Schüler nicht nur an den Gelehrtschulen zu. Am Ende des 16. Jahrhunderts bestand das Schulwesen aus Dom- und Klosterschulen, Lateinschulen bzw. Rat- und Stadtschulen und Trivialschulen. Die Bildungsinhalte dieser Schulen waren nicht mehr nur religiös, sondern auch humanistisch und realistisch legitimiert, und ihr Besuch sollte nicht nur auf höhere Bildung vorbereiten, sondern auch eine Vorbereitung auf eine berufliche Lehre und Tätigkeit sein. Die sogenannten Schreib- und Leseschulen förderten die mit Berufen verbundenen Schreib-, Rechen- und künstlerischen Fähigkeiten sowie Kenntnisse in Buchführung und Sprachen der angehenden Handwerker, Kaufmänner und Ratsbürger, damit diese den väterlichen Betrieb übernehmen, Handelskorrespondenz betreiben und bürokratische Tätigkeiten ausüben konnten (vgl. Endres 1996, S. 376 f.). Dennoch erreichten diese Schulen aufgrund ihrer Standes- und Berufsgebundenheit bei Weitem nicht alle Kinder und Jugendlichen. Mitte des 17. Jahrhunderts gewann mit Comenius „der Gedanke vom Menschenrecht auf Bildung an Boden“ (Kühlmann 1996, S. 171). Mit seinem in eine eschatologische Weltdeutung eingebundenen Bildungsprogramm wollte er ohne Standesunterschiede „alle alles lehren“ und jegliche Bildung zum Allgemeingut erheben: „Rasch, angenehm und gründlich“ soll die „Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden“ (zit. n. Kühlmann 1996, S. 171). Was sich im Individuum vollzieht und inwieweit es an dem Universalwissen der göttlichen Weltordnung teilhaben kann, hänge nach Comenius von der Wohlfahrt des Volkes ab (ebd.). So sah sich Ende des 17. Jahrhunderts die Obrigkeit immer deutlicher in der Pflicht, „für das Seelenheil wie für das weltliche Heil der ständisch gegliederten Untertanenschaft zu sorgen“ (Spranger 1949, S. 17). Praktisch aber fühlte sie sich dringenderen Aufgaben zur inneren und äußeren Festigung des Staates verbunden als Schulen zu gründen (vgl. ebd.).

Erst mit den Ideen der Aufklärung, der Wohlfahrt, der langsam sich entwickelnden Industrie und einsetzenden Schulpflicht im 18. Jahrhundert kam es zu vermehrten Gründungen von Armen- und Industrieschulen zur Förderung des ge-

meinnützigen und wirtschaftlichen Fleißes der unteren Schichten. Diese Schulen stellten mit fortschreitender Industrialisierung im 19. Jahrhundert eine sogenannte „industrielle Reservearmee“ zur Verfügung, als Armut aufhörte, „eine Ausnahme- und Noterscheinung zu sein“ (Spranger 1949, S. 24) und zu „einem Stand“ (ebd.) wurde. Seit Mitte des 18. Jahrhunderts nahm auch die Zahl der religiösen, gewerblichen und wissenschaftlichen Sonntagsschulen zu, aus denen sich im 19. Jahrhundert die allgemeinen und gewerblichen Fortbildungsschulen weiterentwickelten (vgl. Gans 1930; S. 70f.; Spranger 1949, S. 64f.; Thyssen 1954, S. 20f.). Mit der weiteren Loslösung des Schulwesens von der Kirche in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kam es auch zu einer zunehmenden Ausgestaltung „realistischer“ Schulen. Es war die Zeit, in der „Realismus gegen Verbalismus“ stand, die „Überschätzung des Altertums“ und die „Unterschätzung der Gegenwart“ kritisiert wurden (vgl. Paulsen 1912, S. 67f.). Neben den Universitäten und Gelehrtenschulen entstanden hochschulähnliche polytechnische Einrichtungen, Akademien für Staats- und Handelswissenschaften, Bau-, Kunst-, Berg-, Handels-, Militärakademien, Gewerbeschulen in Form von Zeichenschulen, Provinzialgewerbeschulen, Realschulen, Gewerbeschulen für das Lehrlingswesen und kaufmännische Unterrichtsstätten sowie Fortbildungsschulen, Sonntags- und Industrieschulen (vgl. Thyssen 1954, S. 38ff.; Schindling 1999, S. 73f.). Zwar wurden an den berufsbildenden höheren und mittleren Einrichtungen auch allgemeinbildende Inhalte gelehrt, dennoch galten aus neuhumanistischer Sicht die allgemeinbildenden Universitäten und Gelehrtenschulen als eigentliche Stätten der Menschenbildung. Das allgemeinbildende und berufsbildende Schulwesen gewannen zwar beide also immer mehr an Kontur, wobei aber auch unter dem Vorsatz von „Bildung als Menschenrecht“ (von Friedeburg 1992, S. 54) wesentliche Bezugspunkte dieses Prozesses die standesorientierte Sozialstruktur und deren Reproduktion waren.

Als institutioneller Spalter zwischen zweckfreier Menschenbildung für eine aristokratisch sich fühlende Oberschicht auf der einen Seite und zweckbezogener praktischer beruflicher Bildung für die mittlere und niedere Bürgerschicht auf der anderen Seite galt in der Berufsbildungsdiskussion bis in die 1960er Jahre hinein Wilhelm von Humboldt. Mit dem Hinweis darauf, dass Humboldt nicht die Berufsbildung als solche grundsätzlich ablehnte, sondern sich vielmehr daran rieb, dass die Spezialbildung an der ständischen Ordnung orientiert und deshalb nicht individualisiert und zweckfrei sein konnte, wurde er jedoch mittlerweile in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rehabilitiert (vgl. Thyssen 1954; Münch 1977; Zabeck 1977). Humboldt wollte mit seiner Forderung, die allgemeine Menschenbildung von der Spezialbildung zu trennen bzw. beides nicht miteinander zu vermischen, eine unfreie Bildung vermeiden (vgl. Lohmann/Strässer 1989, S. 72). An die Stelle einer nach Ständen getrennten Bildung sollte eine gemeinsame Bildung aller, also der ganzen Nation treten. Es sollten nirgends nur einzelne Mitglieder des Staates, sondern ihre „ganze ungetrennte Masse“ gebildet werden. So heißt es im Litauischen Schulplan von 1809: „Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleichbestimmt

werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, schimärisch und verschroben werden soll [...]. Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten“ (Humboldt 1809/1920, S. 278). Er wollte die humanistische Einheitsschule für alle und lehnte die Mehrgliedrigkeit des Bildungswesens ab, damit auch der Ärmste zur vollständigen Menschenbildung gelangt. Für Humboldt war deshalb die Aufhebung der Trennung zwischen einer standesfixierten Spezialbildung und der Allgemeinbildung die entscheidende Voraussetzung dafür, den Gedanken einer humanistischen Einheitsschule, quasi als bildungspolitischen Entwurf gegen einen Untertanenstaat, gegen blinden Gehorsam, gegen eingeschränkte politische Teilhabe und gegen instrumental-technokratisches Agieren der Elite zu realisieren. „Die Organisation der Schulen bekümmert sich daher um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe“ (S. 277). Die Errichtung sogenannter Spezialschulen sollte daher auch durch andere Staatsbehörden geregelt werden. Johann Wilhelm Süvern setzte den Humboldt'schen Gedanken mit dem Schulgesetzentwurf Preußens von 1819 um: „Als öffentliche und allgemeine werden diejenigen Schulen und Erziehungsanstalten anerkannt, welche die allgemeine Bildung des Menschen an sich und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten bezwecken“ (zit. nach Blankertz 1982, S. 119). Das Berufs- und Fachschulwesen war damit aus dem Schulreglement ausgeklammert. Die Idee einer Allgemeinbildung für das ganze Volk und einer gleichwertigen allgemeinen und beruflichen Bildung waren somit nicht realisiert und auch nicht realisierbar. Trotzdem rückte die Tatsache, dass dadurch für viele Menschen die Möglichkeit, überhaupt an höherer Bildung teilnehmen zu können, nicht gegeben war, zumindest nicht in das unmittelbare Zentrum der damaligen Reformdiskussionen. Viel stärker fand die Vorstellung von gottgewollten sozialen Unterschieden, die eine Ungleichheit unter den Menschen, eine gegliederte Gesellschaft und eine hierarchisch ausgerichtete allgemeine und berufliche Bildung rechtfertigte, wie der konservative Ministerialbeamte und Gegenspieler Humboldts, Ludolph von Beckedorff, sie in seiner Kritik am Entwurf eines Schulgesetzes vorgetragen hatte, in den Provinzialbehörden und Kirchen Anklang (vgl. Jeismann 1987, S. 117). Schließlich setzte sich mit der Trennung von Institutionalisierung, Verrechtlichung und bürokratischer Zuständigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung auch immer mehr eine statusorientierte und an höherer allgemeiner Bildung ausgerichtete Zuteilungspolitik durch.

Die soziale Frage in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts brachte aber erneut die Idee der Überwindung gespaltener Bildung als Bedingung für Chancengleichheit in die bildungspolitischen Reformdiskussionen ein. In diesem Kontext wurden immer wieder Positionen deutlich, die auf einer stärkeren Verschränkung und gegenseitigen Öffnung von allgemeiner und beruflicher Bildung insistierten. Wilhelm Dilthey beispielsweise schlug 1884 vor, die verschiedenen Bildungsanstalten in einen „rationalen Zusammenhang zu bringen“ (zit. in Herrmann 1975, S. 34f.), sodass „auf jeder Stufe ein Übergang in die richtige Schule noch möglich ist“ (ebd.). Der Klassengesellschaft, der Differenzierung von Bildung und den Bil-

dungsprivilegien könnte nur entgegengewirkt werden, wenn „jede individuelle Begabung vermöge der freien Kommunikation der Bildungswege zu derjenigen Entwicklung gelangt, in welcher sie sich und dem Ganzen zur Befriedigung tätig sein kann“ (zit. n. Herrmann 1991, S. 153). Mit eher konservativem Unterton sah auch der Staatsrechtler und Nationalökonom Lorenz von Stein „in dem Bildungsstreben der ‚niedereren Klassen‘ und der Verbreitung allgemeiner Bildung ein wichtiges Medium der Entschärfung sozialer Konflikte und ein Mittel zur Integration der Arbeiterschaft in die staatsbürgerliche Gesellschaft“ (Benner/Brüggen 2004, S. 199). In seiner Verwaltungslehre (1868) spielt das „Berufsbildungssystem“ eine wichtige Rolle, überhaupt schien es das umfassendere zu sein. So habe sich in Deutschland das „wirthschaftliche Berufsbildungswesen neben dem gelehrten zu eine[m] selbständigen, organisch geordneten und vom Staate als öffentliche Aufgabe anerkannten“ (S. 192) Bereich erhoben, sodass insgesamt die „zwei großen Berufsbildungssysteme der gelehrten oder geistigen und der wirthschaftlichen Berufe neben einander bestehen und funktionieren“ (ebd.). Diese würden nicht länger durch ständische Prinzipien getrennt, sondern sie seien „innerlich und zum Theil äußerlich verbunden“ (ebd.). Deshalb könnten auch die drei Bestandteile von Bildung, die Elementar-, Berufs- und allgemeine Bildung, nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. „Allein sowohl ihrer innern Natur nach, als auch für das richtige Verständniß des Zustandes und der Aufgabe der Verwaltung ist es nothwendig, sie nicht bloß als neben einander stehende und gesonderte Thätigkeiten, sondern zugleich in ihrem innern Verhalten zu einander aufzufassen“ (Benner/Brüggen 2004, S. 6). Letztlich waren aber auch solche Entwurfsmodelle für Bildung und Erziehung „von denjenigen Gruppen und Schichten formuliert und getragen [...], die sich in dieser Lage zur Führung dieser Umwandlung der Gesellschaft berufen fühlten oder die auch in führende Positionen gelangten, weil sie in erster Linie am Abbau der ständischen Schranken und Traditionen und der Traditionslenkung interessiert waren und sich vom Aufstieg in die Führungspositionen der Gesellschaft auf allen Gebieten des politischen, ökonomischen und soziokulturellen Lebens am meisten erhoffen konnten. Die Modellformulierungen tragen also überall die Spuren bürgerlicher Handschrift und wurden von der mit den aufsteigenden bürgerlichen Klassen verbundenen oder von ihnen abstammenden Intelligenz durchdacht“ (Stzelewicz 1966/1973, S. 69), während die Berufsbildung des Handwerks und weite Teile der kaufmännischen Berufsbildung in die Mittelstandspolitik und die Sozialpolitik für die unteren Schichten einbezogen wurden.

Zentraler Angelpunkt für die Differenzierung von Bildungsbereichen war das sich immer weiter ausdifferenzierende Berechtigungswesen, das seit Ende des 18. Jahrhunderts ein Kontrollinstrument politischer Macht gegen eine aufstrebende Unterschicht war. Denn es gewährte nur den Absolventen der „gelehrten und geistigen Berufsbildung“ den Zugang zum staatlichen Machtapparat, während die wirtschaftliche und gewerbliche Berufsbildung, die von der Elementarbildung, über höhere Gewerbe- bzw. Fachschulbildung bis hin zur fachlich gebundenen Hochschulbildung reichte, einen eigenen „begrenzten Karriereraum“ (Harney

2004, S. 153) darstellte, innerhalb dessen die Durchlässigkeit zwar leichter war als in die gelehrte allgemeine Bildung, dafür aber der Weg nicht so weit nach oben ging. Mit dieser Berechtigungspolitik einher gingen auch berufliche Schließungsprozesse, wodurch Berufe und die mit ihnen verbundene „Berufsbildung“ organisierende Prinzipien für die Reproduktion von sozialen Klassen wurden.

Obwohl zu Beginn des 20. Jahrhunderts bereits unterschiedliche, insbesondere reformpädagogische, sozialistische und sozialdemokratische Vorschläge zur Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, zur Lockerung der Berechtigungspolitik und zur Verbesserung von Übergängen im gesamten Bildungswesen vorlagen, wurde dennoch auf der Reichsschulkonferenz 1920 „lebhaft bedauert, daß das berufliche Schulwesen zu wenig berücksichtigt sei“ (Kühne 1923, S. V). So bezeichnete Ziertmann (1929), Ministerialdirektor im preußischen Handelsministerium, Ende der 1920er Jahre das Bildungswesen als einen „Sortierapparat“: „Das heißt mit unsern Ausdrücken: das Berechtigungswesen als soziologischer Sortierungsapparat funktioniert nicht mehr richtig und zwar, wie nun deutlich ist, deshalb nicht, weil die allgemeine Bildung der höheren Schule mit zuviel und die berufliche Bildung mit zu wenigen Berechtigungen ausgestattet ist“ (S. 48). Die statusdistribuierenden Zugänge und Bildungstitel waren und sind bis heute verknüpft mit der Schließung von als privilegiert definierten Bildungseinrichtungen. Gerade diese war nach Blankertz (1982) für den Zustrom an die Gymnasien und Universitäten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verantwortlich, denn „jede Maßnahme, die die Abgrenzungen hervorhebt und sichert, die den getrennten Bildungswegen ihre sozialschichtspezifischen Charakteristika aufdrückt, vermehrt den Sog, den die Gymnasien [...] ausüben“ (S. 181 f.).

Mit dem bildungsreformerischen Druck der 1960er/70er Jahre, der beginnenden Jugendarbeitslosigkeit und der Kritik am Sackgassencharakter von beruflicher Bildung wurden diverse Ansätze der Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit konzipiert, erprobt und durchgesetzt, zu denen die Integration beruflicher Bildung in den Sekundarbereich II, doppelqualifizierende Bildungsgänge und der zweite Bildungsweg gehörten. Dennoch war nicht zu übersehen, dass das Bürgerrecht auf Bildung nur um den Preis von Konkurrenzen und Rangordnungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu haben war. Deutlich zeigte sich dies an der „Ungleichbehandlung von Lehrlingen und Studenten“ (von Friedeburg 1992, S. 430), die „in erster Linie in dem weit höheren Aufwand an öffentlicher Verantwortung und staatlichen Finanzmitteln für die weiterführenden Schulen und Hochschulen“ (ebd.) zum Ausdruck kam.

Der Run auf das höhere allgemeinbildende Schulwesen und die Universitäten, der aktuell unter dem Schlagwort „Akademisierungswahn“ thematisiert wird, ist Ergebnis von historisch-kontinuierlichen Abschottungen und Privilegierungen höherer allgemeiner Bildung, die gerade deshalb nach wie vor weitaus attraktiver ist als die berufliche Bildung. Das Bemühen um mehr Attraktivität beruflicher Bildung, um Gleichwertigkeit, die permanenten Versuche, an die allgemeine Bildung heranzureichen, mitunter durch Werbung wie „über die berufliche Bildung kommt man überallhin“, reproduzieren letztlich die Höherbewertung allgemeiner

Bildung und allgemein Gebildeter. Über den beruflichen Bildungsweg zu einem „vollwertigen“ Universitätsabschluss zu gelangen, ist trotz aller anders lautender Programmatiken immer noch mit Hürden verbunden. Deshalb müssen die „Bildungsaufsteiger“ auf dem dritten Bildungsweg auch über „hohe biographische Vorleistungen durch Schulabschluss, Berufsausbildung, Weiterbildung und Erwerbstätigkeit“ (Wolter/Dahm/Kamm 2015, S. 28) verfügen.

3 Allseitigkeit und Halbbildung

Nach wie vor ist die Berechtigungspolitik ein entscheidendes Moment in der Frage nach der Realisierbarkeit des Menschenrechts auf Bildung. Die Verteilung von Zugängen, Übergängen und Gleichwertigkeiten von Abschlüssen im gesamten Bildungswesen wird wesentlich über Berechtigungen entschieden. Solange aber die institutionellen Hürden einer umfassenden und statusverbessernden Bildung für alle nicht überwindbar waren und sind, besteht immer noch die Möglichkeit, allgemeine und berufliche Bildung als Allgemeinbildung und Berufsbildung zumindest theoretisch und konzeptionell miteinander zu versöhnen, und zwar so, dass die Verhältnisfrage, wenn auch nicht real durch entsprechende Berechtigungen, sondern ideell gelöst wird. Konnte oder sollte es also nicht gelingen, über erweiterte Berechtigungen in und zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung Standes- bzw. Klassenunterschiede und damit verbunden soziale Ungleichheit zu kompensieren, gab und gibt es also noch den Weg, sich individuell durch Allgemeinbildung über die niedere Berufsbildung zu erheben und sich so ein Stück weit zumindest gefühlt aus den Zwängen sozialer Ordnung und Gebundenheit zu befreien. Hierfür lieferten die Aufklärung, der deutsche Idealismus und der Neuhumanismus mit ihren Ideen, das Allgemeinmenschliche über jede soziale und berufliche Gebundenheit zu stellen, genügend Anhaltspunkte. Bei Rousseau (1762) heißt es: „In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich; ihre gemeinsame Berufung ist, Mensch zu sein. Wer dafür gut erzogen ist, kann alle Aufgaben, die das Menschsein verlangt, gut erfüllen. Ob mein Schüler Soldat, Priester oder Jurist wird, ist mir einerlei. Vor der Berufswahl der Eltern bestimmt ihn die Natur zum Menschen. Leben ist der Beruf, den ich ihn lehren will“ (zit. n. Blankertz 1982, S. 75). Es ging also darum, die schicksalhafte berufliche Gebundenheit durch einen „Lebensberuf“ zu kompensieren und darum, dass jeder Mensch trotz Stand und Beruf zur formalen Bildung und zum wahren Menschsein gelangen soll. Deutlich wird dies auch bei Pestalozzi (1780/1999). Er sah in der nicht-allseitigen Bildung eine Ursache für menschliches Verkümmern und betonte seine allseitige Menschenbildung als eine der berufsbezogenen übergeordnete. „Allgemeine Emporbildung aller inneren Kräfte der Menschennatur zu ‚reiner Menschenweisheit‘ ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kräfte und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zwecke der Menschenbildung untergeordnet werden“ (Pestalozzi 1780/1999, S. 8). Auch Campe (1789) erhoffte

sich vom allseitig gebildeten Menschen eine dem standes- und beruflichen Schematismus überlegene individuelle Freiheit: „Ein Mensch von geübten und ausgebildeten Körper- und Geisteskräften, der daneben gewöhnt ist, alles, was er treibt, mit ganzer Seele und mit gänzlicher Zusammenziehung seiner Aufmerksamkeit auf sein jedesmalige Geschäft zu treiben, paßt in hundert Fächer, oder kann sich wenigstens leicht und in kurzer Zeit in dieselben hineinarbeiten, auch wenn sie noch so verschieden sind“ (S. 68). Solche Überlegungen zur Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung blieben orientiert an einer naturwüchsigen, gottgewollten Gesellschaftsstruktur und waren entsprechend konsekutiv ausgerichtet. In dieser Lesart ist jeder zu einer seinem Stand entsprechenden Berufsvorbereitung verpflichtet, an die sich eine emporgerichtete, individuell befreiende Allgemeinbildung quasi aufbauend anschließen kann. Eine Deutung, mit der diejenigen des unteren Standes mit ihrer sozialen Lage versöhnt werden sollten.

Sie musste aber dann fragwürdig werden, als die allmählich einsetzende Bildungsexpansion seit Ende des 18. Jahrhunderts auch auf Kosten einer formalen und sogar auch zugunsten einer materialen Bildung ausfiel, was dazu führte, dass in einigen Bildungskonzepten der Beruf als Anknüpfungspunkt auch für formale Bildung stärker in den Mittelpunkt der Betrachtung rückte. So kritisierte Goethe (1829/1982): „Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an“ (S. 307). Denn „eines recht wissen und ausüben, gibt höhere Bildung als Halbheit im Hunderfältigen“ (S. 163). Goethe schätzte das Handwerk, da es Gelegenheit biete, sich auf eine Sache zu konzentrieren: „Sich auf ein Handwerk zu beschränken ist das beste. Für den geringsten Kopf wird es immer ein Handwerk, für den besseren eine Kunst sein, und der beste, wenn er eines tut, tut er alles, oder, um weniger paradox zu sein, in dem einen, was er recht tut, sieht er das Gleichnis von allem, was recht getan wird“ (S. 47).

Solche Kritik an den Bildungsanstalten wurde vor dem Hintergrund voranschreitender Bildungsexpansion immer lauter. Das stärkere Verlangen nach sozialem Aufstieg, ausgelöst durch ein liberales politisches und soziales Milieu, und das gestiegene Pro-Kopf-Einkommen der Bevölkerung führten ab 1815 zu einer deutlichen Zunahme der Gymnasiasten und der Studierendenzahl. Auch die Zahl der Schulen und Schüler im damaligen Berufs- und Fachschulwesen nahm kontinuierlich zu (vgl. Jeismann/Lundgreen 1987). Nietzsche (1872/2014) deckte in seiner Kritik an den „Bildungs-Anstalten“ die Paradoxie zwischen der „Erweiterung und Verbreitung der Bildung“ und der „Verringerung und Abschwächung der Bildung“ auf (S. 14). Unter dem staatlichen Vorsatz, die Bildung und Erziehung der Bürger zu fördern, verkomme die Bildung zur „Lebensnot“: „Jede Erziehung aber, welche an das Ende ihrer Laufbahn ein Amt oder einen Brodgewinn in Aussicht stellt, ist keine Erziehung zur Bildung, wie wir sie verstehen, sondern nur eine Anweisung, auf welchem Wege man im Kampfe um das Dasein sein Subjekt rette und schütze [...]. Ich für meinen Teil kenne nur einen wahren Gegensatz, Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnot: zu der zweiten Gattung gehören

alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich“ (S. 45 ff.). Nicht nur die materiale Bildung an den allgemeinbildenden Schulen, sondern auch die gesamte niedere bis höhere berufliche Bildung gehörten demzufolge zu den „Anstalten der Lebensnot“.

Für die berufliche Lehrlingsbildung kam das Problem hinzu, dass es zu dieser Zeit etliche Hinweise auf fachliche und pädagogische Vernachlässigung, auf Zucht und Ausbeutung der Lehrlinge in der Handwerks- und Fabriklehre und auf die schulische Unterversorgung der berufstätigen Jugend gab. Dieser miserable Zustand wurde auch von Juristen, Nationalökonomen und Ingenieuren kritisiert, die in erster Linie im Sinne der Gewerbeförderung auf einen Reformbedarf in der beruflichen Bildung hinwiesen (vgl. Stratmann/Schlüter 1982; Bruchhäuser/Lipsmeier 1985). Jedoch kann diese Kritik an der unzureichenden beruflichen Bildung nicht darüber hinwegtäuschen, dass es im 18. und 19. Jahrhundert ebenso engagierte Frauen und Männer gab, die sich für eine möglichst auch an Menschenbildung orientierte berufsschulische Bildung einsetzten (vgl. Pache 1896).

Inwieweit Paulsen (1895) diese in seiner Kritik an der „Halbbildung“ im Blick hatte, muss hier offenbleiben. Er verband auf jeden Fall seinen Vorwurf der „Halbbildung“ im expandierenden Bildungswesen mit einer Neubewertung der beruflichen Bildung als Bildungsmöglichkeit. Zunächst kritisierte er: „Halbbildung macht eitel und gefallsüchtig; wie aller Putz zur Schaustellung drängt, so auch jener Bildungsfitter; er hat keinen Wert, wenn ihn niemand sieht. Halbbildung macht hochmütig und herrisch. Da sie keinen inneren Wert hat, so sieht man umso mehr auf äußere Anerkennung des Vorzugs und verachtet die anderen, die keine ‚Bildung‘ haben. Halbbildung macht unduldsam und brutal“ (S. 149f.). Dann richtete er seinen Blick auf die Berufsbildung als Bildungsmöglichkeit, weshalb er auch als Impulsgeber für die sogenannten Klassiker der Berufsbildungstheorie gesehen werden kann. Für ihn bedeutete Bildung einmal „die volle Entfaltung und Ausgestaltung der ererbten und bestimmten Naturanlage zu einer individuell ausgeprägten Persönlichkeit“ (1912, S. 54f.) und zum anderen „muß sie, wenigstens in unsern Verhältnissen, ihren Mittelpunkt in der beruflichen Ausbildung haben. Der Beruf ist die Form, wodurch der einzelne der Gesellschaft eingliedert ist. Bildung des einzelnen als soziales Wesen ist Berufsbildung und bedeutet die Gesamtheit der Fertigkeiten und Einsichten, wodurch der Inhaber zur vollkommenen Lösung aller Lebensaufgaben befähigt wird, die aus der beruflichen sozialen Stellung fließen“ (ebd.).

An die Ideen Paulsens konnte Kerschensteiner (1904) mit seiner Frage „Berufs- oder Allgemeinbildung?“ unmittelbar anknüpfen: „Die mit Wissensstoffen schön patinierten dreizehnjährigen Kinderköpfe erscheinen bei der Revision am Ende des sechzehnten Lebensjahres wie blank polierte hohle Kupferkessel. Die Patina war eine unechte, und drei Jahre Wind und Wetter des praktischen Lebens genügen, sie zu zerstören“ (S. 91). Kerschensteiner, der ebenfalls die „Bildungsmast“ und die enzyklopädische Wissensvermittlung im allgemeinbildenden Schulwesen kritisierte, schlug vor, Allgemeinbildung auf das Wesentliche zu konzentrieren, wobei das Wesentliche aus dem praktischen Tun, der Arbeit abgeleitet werden

sollte. Deshalb folgerte er: „Der Weg zur Menschenbildung geht über die Berufsbildung, oder wie wir auch sagen können: Der Weg zur Bildung geht über die Arbeit, zu der der Einzelne jeweils innerlich berufen ist oder berufen gemacht werden kann“ (1931, S. 192). Auch für Spranger (1923) war klar, dass sich „Berufsbildung und Allgemeinbildung durchschlingen, gegenseitig tragen und beleben“ (S. 17) und Berufsschulen nicht nur „materiale Spezialbildung“ förderten, sondern „daß sie über die direkten Berufsbedürfnisse hinaus [...] auch formale Berufsbildung erstreben“ (S. 38). Deshalb „versteh[e]t [es] sich also auch von selbst, daß die Berufsschulen von der inhaltlichen und formalen Berufsbildung aus [...] zur allgemeinen Menschenbildung im Sinne einer breiten Kulturbildung hinstreben“ (S. 39). Die Entmenschlichung der Bildung liege nicht in der Berufsbildung, sondern in der reduzierten materialisierten Bildung, die sich in jedem Bildungsbereich finde. Auf der idealistisch-neuhumanistischen Linie forderte er: „Aus dem Kern der Berufsbildung wächst der Mantel der Allgemeinbildung hervor, auf der wissenschaftlichen Stufe, aber auch auf allen anderen. Es gibt nur einen entschiedenen Gegensatz zum gebildeten Menschen: das ist nicht etwa der unliterarische [...], sondern der bloße Spezialist, der mit uneröffneten Augen an seiner Scholle haftet und sich ewig im Kreise seiner Routine dreht“ (S. 19).

Doch diese Berufsbildungstheorie geriet bereits damals in die Kritik, so beispielsweise in die von Sozialdemokraten und des Bundes Entschiedener Schulreformer. Sie wiesen auf eine naive und romantisch-verklärte Vorstellung von der Arbeits- und Berufswirklichkeit und auf die Ignoranz gegenüber Ausbeutung und sozialer Ungleichheit hin. So stand die Frage im Raum, welchen Sinn es mache, wenn die Berufsbildung an der Pforte zur Menschenbildung stehe, wenn diese Pforte für viele verschlossen bleibe und die Einheitsschulkonzepte mit der Idee der institutionellen Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht realisiert würden, weil der Widerstand der sozialen Elite zu groß sei. Auch später noch wurde den sogenannten Klassikern der Berufsbildungstheorie vorgeworfen, „mit Hilfe der Grammatik sozial-konservativer Ordnungsvorstellungen“ auf eine „sozialgeschichtlich spezifische Konstellation“ (Stratmann 1988/1999, S. 579) geantwortet zu haben. Dass die Verzahnungsideen der damaligen Berufsbildungstheoretiker vor den damit verknüpften berechtigungspolitischen Fragen tatsächlich haltmachten, zeigte sich recht früh. Und dass sie nicht mit der Vorstellung einer Lockerung sozialer Ordnung verbunden sein konnten, dass auch deren Idee vom „inneren Berufesein“ und von einer generellen Berufsbildung mit Einheitsschulgedanken mit der realen Berufsdifferenzierung nicht vereinbar war, davor hatte schon Paulsen (1903) gewarnt: „Die Aufhebung der Berufsdifferenzierung könnte nicht ohne schwerste Schäden der Leistungsfähigkeit der Gesellschaft geschehen; die erstaunliche Kraft und Produktivität der gesellschaftlich organisierten Arbeit beruht eben darauf, daß die einzelnen zu differenzierten und spezifizierten Organen ausgebildet sind [...]. Ist hiernach die Differenzierung der Berufe eine soziale Notwendigkeit, so ist es auch die Differenzierung der Schulformen. Vor allem die große Differenzierung der Berufe in solche, die vorzugsweise die körperlichen Kräfte in Anspruch nehmen, und in solche, die vorzugsweise Kopfarbeit erfordern

[...] zwei verschiedene Grundformen des Schulunterrichts notwendig machen“ (zit. n. Stratmann 1988/1999, S. 590).

Auch später war allenfalls in der Idee die Berufsbildung in Zeiten von Halbbildungs-Klagen im allgemeinbildenden Schulwesen eine Kompensationsoption, und wenn, dann eher vor dem Hintergrund eines besonderen Bedarfs an beruflicher Bildung. Vielmehr stand aus reformpädagogischer Sicht erst recht die berufliche Bildung angesichts ihrer chronischen Qualitätsdefizite in der Lehrlingsausbildung im Verdacht, material und anpassungsorientiert ausgerichtet zu sein. Solche Kritiken wurden insbesondere auch in der kritischen (Berufs-)Bildungstheorie der 1960er/70er Jahre geäußert (vgl. Lempert 1974). Auch wenn sich Adorno (1959/1973) in seiner Halbbildungstheorie nicht explizit zur beruflichen Bildung geäußert hat, konnte diese seinem Verständnis nach nur einseitige Anpassung und Rückbildung bedeuten. Unter Halbbildung verstand er die „Bändigung des naturwüchsigen Menschen durch Anpassung“ (S. 97). Diese Anpassung, so Adorno auch in kritischer Hinwendung zu Aufklärung und Neuhumanismus, verbiete, „aus individueller Bestimmung übers Vorfindliche, Positive, sich zu erheben [...]. Erstarrt das Kraftfeld, das Bildung hieß, zu fixierten Kategorien, sei es Geist oder Natur, Souveränität oder Anpassung, so gerät jede einzelne dieser isolierten Kategorien in Widerspruch zu dem von ihr Gemeinten und gibt sich her zur Ideologie, befördert die Rückbildung“ (S. 98). Eine Lösung sei „die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie [die Bildung] notwendig wurde“ (S. 116). Der beruflichen Bildung, die in dieser Perspektive als unter dem Einfluss technischer und bürokratischer Herrschaft stehend und der Ausbeutung und der Erziehung zum Verzicht ausgesetzt interpretiert wurde, konnte eine herrschaftskritische und emanzipatorische Reflexion dieser Zustände zur Bildung verhelfen (vgl. Lempert 1974, S. 19).

Unter dem Vorzeichen von Halbbildung, der Gefahr materialer Verkümmern von Bildung, der Erkenntnis interessenpolitischer und ideologischer Instrumentalisierbarkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und auch aus einer gewissen stillgeschwiegenen Hilflosigkeit heraus, an der historisch verfestigten sozialen Differenzierung und Ungleichverteilung im Bildungssystem doch nur schwer etwas ändern zu können, mündeten Auseinandersetzungen mit der Verhältnisfrage schließlich doch wieder bei Kerschensteiner. So folgerte Litt (1947/77): „Gelingt es uns nicht, in der Sphäre der Berufsarbeit selbst die menschenbildenden Motive zu entdecken und zur Wirksamkeit zu bringen, so heißt es jeglicher Hoffnung auf Bildung entsagen“ (S. 15). Blankertz (1963/1985) kam zu dem Ergebnis, „daß man ‚Allgemeinbildung‘ niemals als solche erstreben kann, sondern immer nur über eine jeweils besonders bestimmte; Allgemeinbildung als solche zu gewinnen ist das Verkehrte dessen, was sie eigentlich will. Der Weg der Bildung führt notwendigerweise über Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand, doch wird der Gegenstand in seiner Besonderheit angewiesen durch die historisch bedingten Mächte des Lebens“ (S. 122). Dank verschiedener Reformansätze und -versuche wurde dennoch die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung zu einer auch bildungspolitisch konsensfähigen Formel. Der Deutsche Ausschuss für das Erzie-

hungs- und Bildungswesen (1966) hat an mehreren Stellen in seinem Gutachten darauf hingewiesen, dass er eine Revision des dichotomischen Denkens unterstützt und „Ausbildung und Bildung nicht als Gegensätze, sondern als einander wechselseitig bedingende Momente im Erziehungsgang des jungen Menschen beurteilt“ (S. 475). Ähnlich auch der Deutsche Bildungsrat (1970), wenn er betont: „Der Lernprozeß wird grundsätzlich als eine Einheit angesehen, in der allgemeine und berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind“ (S. 35). Solche Überlegungen erhielten in den folgenden Jahrzehnten mit den Konzepten der „Schlüsselqualifikationen“ und der „Handlungskompetenz“ Unterstützung. Bildung, die sich nur auf das Allgemeine oder das Berufliche konzentrierte, so der Tenor, sei verkürzt und würde weder den individuellen berufsbiografischen Entfaltungsinteressen noch den Anforderungen des Beschäftigungssystems gerecht. Solche Versöhnung unter dem Begriff Kompetenzen und Employability folgt den funktionalen Anforderungen des Beschäftigungssystems und ist unter dieser zweckbezogenen Prämisse zu haben.

4 Allgemeine Nützlichkeit von Bildung und Ökonomisierung

Der Widerspruch zwischen Bildung und Ökonomie, der in der Spannweite von Utilitarismus bis hin zum „Ökonomismus“ (vgl. Fischer 1932/63, S. 35) Diskursthema in der Gesellschafts- und Bildungstheorie war und ist, fand und findet auch Eingang in die Frage nach dem Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, jedoch nicht zwangsläufig in trennender Weise.

Die im Zuge des Merkantilismus betriebene Steigerung und Vermehrung des Produktionsfaktors Arbeit führte im Bildungs- und Erziehungswesen des 17. Jahrhunderts zu „Ökonomisierungstendenzen“ (Spranger 1949, S. 29) in Form von an staatlich-wirtschaftlichem Nutzen orientierten Gründungen und Erweiterungen von Industrie- und Volksschulen sowie zu Reformprojekten der „Realpädagogik“ (vgl. Kühlmann 1996, S. 155). Diese merkantilistische Strömung verhalf auch der handwerklich-beruflichen Bildung zu mehr öffentlicher Aufmerksamkeit, nicht zuletzt auch unterstützt durch die Berufslehre der Reformation. So wollte der Ökonom Johann Joachim Becher Mitte des 17. Jahrhunderts die gewerblich-berufliche Berufsbildung als wichtiges Element merkantilistischer Bildungspolitik verstanden wissen. „Die von ihm geplante Schulaufsichtsbehörde sollte nicht nur die Aufsicht über die Studien der Alten und Jungen, sondern auch über die Handwerker und Lehrjungen ausüben, und die Prüfungsbehörde nicht nur die Studierenden, sondern auch die Handwerksmeister examinieren“ (Barschak 1929, S. 5). Auch Leibniz forderte 1670, dass es mehr öffentliche Handwerkerschulen geben soll, damit die Knaben nicht so viele Jahre unnütz, durch bloße Schläge und Prügel, zurück gehalten würden, zum großen Schaden des Staates, welcher ebensoviel an Nutzen verliert, als diese Knaben an ihrem Leben (vgl. Leibniz Editionsstelle 2011, S. LXI/760). Die Notwendigkeit einer „guten Berufserziehung“, und zwar über die christliche Erziehung hinaus, forderte auch der Jurist Adrian Beier

mit seiner Schrift „Tyro – der Lehrjung“ (1683). Er kritisierte – auch im Sinne der Gewerbeförderung – den minderwertigen Zustand der Lehre, plädierte dafür, besser für den Nachwuchs zu sorgen, dessen individuelle Interessen zu fördern und auch die mechanischen Disziplinen und die guten Künste als Bestandteile der Lehre miteinzubeziehen.

In der merkantilistischen Idee, Erziehung im staats- und wirtschaftspolitischen Interesse zu sehen, ging es den Philanthropen des 18. Jahrhunderts um Menschenfreundlichkeit und Gemeinnutz. Auch sie wollten den „Erwerbssinn wecken“ und „Berufstüchtigkeit steigern“ (Reble 1965, S. 148). „Beim Unterricht werden daher die Realien in den Vordergrund gerückt, die fremden Sprachen nur vom ‚Nutzen‘ her gewertet [...]. Wie der handgreifliche Nutzen, so liegt ihnen das irdische Glück am Herzen“. In diesem Sinne formulierte Campe (1786), „in den Schulen, ihr Fürsten, in den Schulen, ihr Väter des Staates, in den Schulen und nirgends sonst muß man die Werkstatt anlegen, wenn man Menschen veredeln, Gewerbe, Künste und Wissenschaften befördern und Nahrung und öffentlichen Wohlstand des Landes erhöhen will“ (zit. n. Tenorth 2000, S. 90).

Um wirtschaftliche Interessen des Staates, Gemeinnutz, Wohlfahrt und Aufklärung miteinander zu verbinden, entstanden in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts unterschiedliche gemeinnützige Gesellschaften, die sogenannten „Bienen- gesellschaften“ oder „Patriotischen Gesellschaften“. Orientiert an englischen Vorbildern und geführt von besitzenden und gebildeten Bürgern wollten sie eine Brücke zwischen Patriotismus, Wirtschaftsförderung, Wohlfahrt und Aufklärung schlagen, indem sie die Förderung des gewerblich-höheren und niederen Unterrichtswesens, die kulturelle Volksbildung, die Armen- und Gesundheitsfürsorge und Mädchenbildung zu ihren Arbeitsgebieten machten (vgl. Büchter 2015). Die Idee, Bildung im Sinne des wirtschaftlichen und sozialen Gemeinnutzes zu fördern, setzte auch die Brauchbarkeit des einzelnen Menschen ins Blickfeld, kombiniert mit Überlegungen zum Verhältnis zwischen Menschenbildung und eben dieser Brauchbarkeit. So warf Villaume (1785) die Frage auf, ob die Vollkommenheit des Menschen seiner Brauchbarkeit geopfert werden müsste. Die Grenzen der Vollkommenheit würden durch Arbeit und Beruf auferlegt, was folglich dazu führe, dass die absolute Vollkommenheit nicht das Los der Menschen sei. „Der sehr tiefdenkende Kopf findet gemeiniglich an den alltäglichen Geschäften wenig Vergnügen, und wenn er sich bis zu ihnen herablassen will, so fehlen ihm die Geschicklichkeit und die Lust dazu“ (zit. n. Blankertz 1963/1985, S. 47f.). Dem Beruf und damit auch der beruflichen Bildung sprach er einen anderen Nutzen zu als der Vollkommenheit des einzelnen Menschen. Allerdings sei das Berufliche auf der Ebene von Mittelmäßigkeit anzusiedeln: „Die meresten Menschen sind in allen ihren Kräften mittelmäßig und ihre Bedürfnisse gehen nur auf Mittelmäßigkeit [...] Also besteht die Brauchbarkeit mehrenteils in dem Mittelmäßigen. Der Mensch braucht mehr Hütten als Paläste [...] Ich will damit nicht sagen, daß höhere Vollkommenheit [...] keinen Nutzen hat. Sie hat einen großen Nutzen, die mittelmäßigen sind aber gemeinnütziger“ (ebd.). Die Lösung der Spannung zwischen Vollkommenheit und Brauchbarkeit fand Villaume in seiner These, dass

die Vollkommenheit mit einer als Gemeinnützigkeit gedachten Brauchbarkeit zusammenfallen. Die beginnende Industrialisierung und die Teilung der Arbeit ließen jedoch immer mehr Zweifel an einer an Gemeinnützigkeit ausgerichteten Brauchbarkeit aufkommen, und führten dazu, dass vor dem individuellen Freiheitsverlust und der Unterordnung unter fremdbestimmte Verhältnisse gewarnt wurde. Schiller (1795) wandte sich gegen die unproblematische Orientierung an der Nützlichkeit und gegen die Partikularisierung des Menschen im Zuge von Arbeitsteilung und der Zerstückelung gesellschaftlicher Verhältnisse: „Auseinandergerissen wurden jetzt der Staat und die Kirche, die Gesetze und Sitten; der Genuß wurde von der Arbeit, als Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung geschieden. Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus, ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das ihn umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft“ (S. 28). Auch Humboldt (1792/1851) sah in seinen frühen „Ideen zu einem Versuch über den Staat“ die Freiheit durch die Verbürgerlichung der Menschen gefährdet: „Ganz und gar aber hört es auf, heilsam zu sein, wenn der Mensch dem Bürger geopfert wird. Denn wenngleich alsdann die nachteiligen Folgen des Mißverhältnisses hinwegfallen, so verliert auch der Mensch dasjenige, welches er gerade durch die Vereinigung in einen Staat zu sichern bemüht war. Daher müßte [...] die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen“ (S. 72). Diese Ausklammerung von Vergesellschaftung, von staatlich-wirtschaftlichem Nützlichkeitsdenken und einer sukzessiven Ökonomisierung von Lebensbereichen in einem sich als aufgeklärt-liberal verstehenden Staat führte im 18. Jahrhundert auch zu solchen Positionen, in denen die gesellschaftliche und ökonomische Gebundenheit der Menschen als Bedingung für die Menschwerdung gesehen wurde. Nach Hegel (1821/1968) begründete der Widerspruch zwischen dem individuell Besonderen und dem öffentlich Allgemeinen, d.h. das Ausüben von Arbeit und die Beteiligung am öffentlichen Leben durch den Beruf, erst den bildenden Prozess des Subjekts: „Die Besonderheit zunächst als das gegen das Allgemeine des Willens überhaupt Bestimmte [...] ist subjektives Bedürfnis, welche seine Objektivität d.i. Befriedigung durch das Mittel a) äußerer Dinge, die nun ebenso das Eigentum und Produkt anderer Bedürfnisse und Willen sind, und b) durch die Thätigkeit und Arbeit, als das die beiden Seiten Vermittelnde erlangt. Indem sein Zweck die Befriedigung der subjektiven Besonderheit ist, aber in der Beziehung auf die Bedürfnisse und die freie Willkür Anderer die Allgemeinheit sich geltend macht, so ist dieß Scheinen der Vernünftigkeit in dieser Sphäre der Endlichkeit der Verstand die Seite, auf die es in der Betrachtung ankommt, und welche das Versöhnende innerhalb dieser Sphäre selbst ausmacht“ (S. 197f.). Das Aufgehen in der Allgemeinheit beispielsweise im Beruf ermöglicht demnach ein verstandesgeleitetes Reflektieren über die Widersprüche und Spannungen, die sich aus der „Unmittelbaren Einzelheit“ und der „substantiellen Allgemeinheit“ ergebe. Nach Ten-

orth (1987) ist Hegels Theorie der Bildung „eher der Höhepunkt und zugleich auch Abschluß der klassischen Bildungsreflexion“ (S. 80).

Für Marx und Engels (1845) war eine „vollseitige“ Bildung der Menschen unter kapitalistischer Herrschaft nur als beherrschte Bildung denkbar: „Die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, das heißt, die Klasse, welche die herrschende materielle Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende geistige Macht. Die Klasse, die die Mittel zur materiellen Produktion zu ihrer Verfügung hat, disponiert damit zugleich über die Mittel zur geistigen Produktion, so daß ihr damit zugleich im Durchschnitt die Gedanken derer, denen die Mittel zur geistigen Produktion abgehen, unterworfen sind. Die herrschenden Gedanken sind weiter Nichts als der ideelle Ausdruck der herrschenden materiellen Verhältnisse; also der Verhältnisse, die eben eine Klasse zur herrschenden machen, also die Gedanken ihrer Herrschaft“ (S. 46). Der „Keim der Erziehung der Zukunft, welche für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht [...] verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen“ (Marx/Engels 1967, S. 508), sei aus dem Fabrikssystem entsprungen. Und indem die „möglichste Vielseitigkeit der Arbeiter als allgemeines gesellschaftliches Produktionsgesetz“ (S. 512) gelte, gehe es um die „absolute Disponibilität des Menschen für wechselnde Arbeitserfordernisse“ (ebd.). Demzufolge seien die Anstalten der Erziehung und Bildung auch nach kapitalistisch-ökonomischer Logik ausgerichtet. Die Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung ist demnach eine Folge von Arbeitsteilung und gleichzeitig eine Voraussetzung zur Festigung kapitalistischer Herrschaft. Deshalb müsste die berufliche Bildung in der Bildung und nicht in der Arbeitsteilung aufgehoben werden. Eine Ökonomisierung des Bildungswesens, d.h. eine zunehmende Unterwerfung von Bildungsangelegenheiten unter Wirtschaftlichkeitsgesichtspunkte, wurde seit der Hochindustrialisierung häufiger thematisiert. Nietzsche (1872) drückte den Wandel von der Nützlichkeitsorientierung hin zur Erwerbsorientierung in der Bildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts folgendermaßen aus: „Ich glaube bemerkt zu haben, von welcher Seite aus der Ruf nach möglicher Erweiterung und Ausbreitung der Bildung am deutlichsten erschallt. Diese Erweiterung gehört unter die beliebten national-ökonomischen Dogmen der Gegenwart. Möglichst viel Erkenntnis und Bildung – daher möglichst viel Produktion und Bedürfnis – daher möglichst viel Glück – so lautet etwa die Formel: Hier haben wir den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung, noch genauer den Erwerb, den möglichst großen Geldgewinn (S. 14).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts zeigte sich in der Diskussion um Bildung und Erziehung eine insgesamt stärkere Hinwendung zu ökonomischen Problemstellungen, insbesondere in der beruflichen Bildung. Die als effizient begründete Expansion von Bildung insgesamt, wovon besonders die berufsschulische Bildung betroffen war, die Industrialisierung betrieblicher Bildung, die ökonomische Knappheit und Engpässe auf dem Arbeitsmarkt Ende der 1920er Jahre und die internen unterrichtlichen Restriktionen im Berufsschulwesen kamen einem

„manchesterlichen Liberalismus“ (Barschak 1929, S. 44) gleich, der sich in „Ablehnung staatlicher Fürsorge, Ablehnung des Schulzwangs, Verkennung der pädagogischen Möglichkeiten der beruflichen Bildung und endlich Auflockerung des Lehrverhältnisses“ (ebd.) niederschlug. Von einer Ökonomisierung bzw. einem Ökonomismus des Bildungswesens war auch Fischer (1932/1963) überzeugt: „Ökonomische Kategorien beherrschen heute alles und alle. Man muß es aus dieser uneingeschränkten Vorherrschaft des Ökonomismus in Denkhaltung und Lebenseinstellung der Gegenwart verstehen, wenn auch der Mensch und seine Bildung dem Geltungs- und Machtbereich der Wirtschaft unterworfen werden [...] Besonders das Erziehungswesen, d.h. die organisierten Einrichtungen für Erziehung und Bildung des Nachwuchses, vorab die Schulen, werden in der öffentlichen Meinung immer nackter von ökonomischen Gesichtspunkten aus betrachtet, kritisiert, gewertet“ (S. 35). Die Dominanz kapitalistisch-ökonomischen Denkens und Handelns, die sich darin niederschlägt, dass wirtschaftliche Partikularinteressen vor Interessen an Humanität und Gemeinwohl gestellt wurden und werden, war insbesondere in den 1960er und 70er Jahren im Kontext der Kritik der politischen Ökonomie des (Aus-)Bildungssektors Inhalt sowohl erziehungswissenschaftlicher als auch teilweise berufs- und wirtschaftspädagogischer Kritik.

In den letzten Jahren wird der Ökonomismus-Vorwurf nicht nur im (berufs-)bildungswissenschaftlich-akademischen Diskurs, sondern auch in der Bildungspolitik und -praxis lauter („Bildung ist keine Ware“). Hiervon sind beide Bildungsbereiche betroffen. Die Lösung, und hier können allgemeine und berufliche Bildung zusammenfließen, liegt in einem Sich-ins-Verhältnis-Setzen gegenüber den „historisch bedingten Mächten des Lebens“ (Blankertz 1963/1985, S. 122), in einer gemeinsamen (selbst-)kritischen Auseinandersetzung damit, wie und in welcher Weise Denken und Handeln von welchen ökonomischen Kategorien geleitet sind, und welches Verständnis einer humanen und gemeinnützigen Ökonomie maßgeblich sein kann. Die Verhältnisfrage berührt dieses Nachdenken über eine übergreifende politische Bildung insofern, als beide Bildungsbereiche in unterschiedlicher Weise von Ökonomisierung betroffen sind. In der allgemeinen Bildung ist Ökonomisierung eher eine äußere Bedingung, während in der beruflichen Bildung aufgrund ihrer unmittelbaren Verflochtenheit mit dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem Ökonomisierung auch als künftige Aufgabe ihrer Schülerinnen und Schüler zu verstehen ist.

5 Schluss

Ausgangspunkt des Beitrags war die Frage danach, von welchen übergreifenden historisch-kontinuierlichen Widersprüchen allgemeine und berufliche Bildung betroffen sind, wie sich diese im Verhältnis der beiden Bildungsbereiche zueinander auswirken und wie sie gelöst wurden und werden. Die Bildungsparadoxien von a) Bildung für alle und soziale Portionierung, b) von Allseitigkeit und Halbbildung und c) von allgemeiner Nützlichkeit von Bildung und Ökonomisierung laufen auf Rangordnungen und Funktionalisierungen beider Bereiche hinaus. Die Frage ist,

wie über Bildung übergreifend nachgedacht werden kann, damit allgemeine und berufliche Bildung nicht mehr gegeneinander ausgespielt werden und ohne Ungleichwertigkeiten ineinanderfließen, sich abgrenzen und ergänzen können.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959):** Theorie der Halbbildung. In: Hartfiel, Günter/Holm, Kurt (Hrsg.) (1973): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Wiederabdruck. Opladen, S. 96–117.
- Baethge, Martin (2006):** Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen, Nr. 34, S. 13–27.
- Barschak, Erna (1929):** Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe. Leipzig.
- Beier, Adrian (1683):** Tyro. Der Lehr-Jung. Jena.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004):** Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim, Basel, S. 174–215.
- Blankertz, Herwig (1963):** Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Reprint 1985. Weinheim, München.
- Blankertz, Herwig (1982):** Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Münster.
- Bruchhäuser, Hanns-Peter/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.) (1985):** Die schulische Berufsbildung 1869–1918. Köln, Wien.
- Buck, August (1996):** Der italienische Humanismus. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 1. 15. und 17. Jahrhundert. München, S. 1–56.
- Büchter, Karin:** Das Berufsschulwesen Hamburgs entsteht und differenziert sich aus. Zur Vorgeschichte im 18. und 19. Jahrhundert. In: Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (Hrsg.): 150 Jahre staatliche berufsbildende Schulen in Hamburg. Hamburg, S. 37–41.
- Burkhardt, Jakob (1860/1960):** Die Kultur der Renaissance. Ein Versuch. Stuttgart.
- Campe, Joachim Heinrich (1789):** Erläuternde, bestimmende und Berichtigende Anmerkungen der Gesellschaft der Revisoren. Emil oder über die Erziehung von J. J. Rousseau. Braunschweig.
- Dauenhauer, Erich/Kluge, Norbert (Hrsg.) (1977):** Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966):** Empfehlungen und Gutachten 1953–1965. Gesamtausgabe. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1970):** Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Euler, Peter (2015):** Überholte, aber keineswegs überwundene Widersprüche. Überlegungen zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Ziegler, Birgit (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld, S. 137–146.

- Fischer, Aloys (1932):** Wirtschaft und Schule. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.) (1963): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main, S. 35–60.
- Friedeburg, Ludwig von (1992):** Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main.
- Gans, August (1930):** Das ökonomische Motiv in der preußischen Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts. Halle (Saale).
- Giesecke, Hermann (1977):** Allgemeinbildung, Berufsbildung, politische Bildung – ihre Einheit und ihr Zusammenhang. In: Dauenhauer, Erich/Kluge, Norbert (Hrsg.): a. a. O., S. 41–53.
- Goethe, Johann Wolfgang (1829):** Wilhelm Meisters Wanderjahre oder Die Entsagenden, herausgegeben von Eberhard Bahr (1982). Stuttgart.
- Harney, Klaus (2004):** Berufsbildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 153–173.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1821/1968):** Hegel Studienausgabe 2. Rechtsphilosophie. Frankfurt am Main, Hamburg.
- Herrmann, Ulrich (1975):** Bildung und Beruf im Denken Wilhelm Diltheys In: Strattmann, Karlwilhelm/Bartel, Werner (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln.
- Herrmann, Ulrich (1991):** Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870–1918, München. S. 147–178.
- Humboldt, Wilhelm von (1792):** Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Wiederabdruck 1851. Leipzig.
- Humboldt, Wilhelm von (1809):** Der königsberger und litauische Schulplan. In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm Humboldts Werke. Dreizehnter Band. Berlin, S. 259–282.
- Jeismann, Karl-Ernst (1987):** Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870. München, S. 1–22.
- Jost, Wolfdietrich (1982):** Gewerbliche Schulen und politische Macht. Zur Entwicklung des gewerblichen Schulwesens in Preußen in der Zeit von 1850–1880. Weinheim, Basel.
- Kerschensteiner, Georg (1904):** Berufs- oder Allgemeinbildung? In: Wehle, Gerhard (Hrsg.): Georg Kerschensteiner. Wege der Forschung: Darmstadt, S. 89–104.
- Kerschensteiner, Georg (1931):** Theorie der Bildung. 3. Aufl. Leipzig und Berlin.
- Kühlmann, Wilhelm (1996):** Pädagogische Konzeptionen. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band I. 15. bis 17. Jahrhundert. München, S. 153–196.
- Kühne, Alfred (1923):** Vorwort zur ersten Auflage. In: Kühne, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. V-VI.
- Kutscha, Günter (1996):** Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. Mercator-Universität Duisburg (Ms.).
- Leibniz Editionsstelle Potsdam der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften.** Siebenter Band 1697–Anfang 1699. Berlin.

- Lempert, Wolfgang (1974):** Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt am Main.
- Litt, Theodor (1947):** Berufsbildung und Allgemeinbildung. Wiederabdruck. In: Dauenhauer, Erich/Kluge, Norbert (Hrsg.) (1977): a. a. O., S. 7–23.
- Lohmann, Ingrid/Strässer, Rudolf (1989):** Bildung und Praxis. Über den Satz: „Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist die spezielle oder berufliche Bildung“. In: Kutschka, Günter (Hrsg.): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim, Basel, S. 69–86.
- Lundgreen, Peter (1975):** Techniker in Preussen während der frühen Industrialisierung. Berlin.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1845):** Werke. Band 3. 1845–1846, herausgegeben vom Institut für Marxismus-Leninismus Beim ZK der SED 1969. Berlin.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1867):** Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals, 4. Aufl. 1890, herausgegeben vom Institut für Marxismus-Leninismus Beim ZK der SED 1962. Berlin.
- Münch, Joachim (1977):** Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Dauenhauer, Erich/Kluge, Norbert (Hrsg.): a. a. O., S. 54–82.
- Nietzsche, Friedrich (1872/2014):** Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten. Berlin.
- Pache, Oskar (1896):** Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens. 1. Teil. Wittenberg.
- Paulsen, Friedrich (1895):** Bildung. In: Paulsen, Friedrich: Gesammelte pädagogische Abhandlungen, herausgegeben von Eduard Spranger 1912, Stuttgart/Berlin, S. 127–150.
- Paulsen, Friedrich (1912):** Das moderne Bildungswesen. In: Lexis, Wilhelm/Pausen, Friedrich/Schöppa, Gerhard u. a. (Hrsg.): Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 54–85.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1780):** Die Abendstunde eines Einsiedlers. In: Dietrich, Theo (Hrsg.) (1999): Johann Heinrich Pestalozzi. Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. 7. Aufl. Bad Heilbrunn/OBB, S. 5–17.
- Reble, A. (1965):** Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.
- Schiller, Friedrich von (1795):** Über die ästhetische Erziehung der Menschen in einer Reyhe von Briefen. In: Schiller, Friedrich von (Hrsg.): Die Horen, I. Stück. Tübingen, S. 45–124.
- Schindling, Anton (1999):** Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit 1650–1800. München.
- Seifert, Arno (1996):** Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band I. 15. bis 17. Jahrhundert. München, S. 197–374.
- Stein, Lorenz von (1868):** Das Bildungswesen. Erster Theil. Das Elementar- und das Berufsbildungswesen. Stuttgart.
- Strzelewicz, Willy (1966):** Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. In: Hartfiel, Günter/Holm, Kurt (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Wiederabdruck. Opladen, S. 62–95.
- Spranger, Eduard (1923):** Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Knoll, Joachim (Hrsg.) (1965): Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Quel-

- lertexte für Seminar und Arbeitsgemeinschaft. Wiederabdruck. Heidelberg, S. 8–23.
- Spranger, Eduard (1949):** Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Heidelberg.
- Stein, Lorenz von (1868):** Die Verwaltungslehre. Teil 6. Stuttgart.
- Stratmann, Karlwilhelm (1988):** Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84. Band, (7), S. 579–598.
- Stratmann, Karlwilhelm/Schlüter, Anne (Hrsg.) (1982):** Quellen und Dokumente zur Berufsbildung 1794–1869. Köln, Wien.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000):** Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 3. Aufl. Weinheim/München.
- Thyssen, Simon (1954):** Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen.
- Tröger, Walter (1977):** Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Hinblick auf die Entwicklung der Technik. In: Dauenhauer, Erich/Kluge, Norbert (Hrsg.): a. a. O., S. 24–40.
- Wolter, Andrä/Dahm, Gunther/Kamm, Caroline u. a. (2015):** Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: Elsholz, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte und Studium. Analyse und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld, S. 11–34.
- Wühr, Wilhelm (1950):** Das abendländische Bildungswesen im Mittelalter. München.
- Zabeck, Jürgen (1977):** Wissenschaftsorientiertheit als bildungstheoretische und bildungspolitische Kategorie – Zum Problem der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Dauenhauer, Erich/Kluge, Norbert (Hrsg.): a. a. O., S. 83–97.
- Ziertmann, Paul (1929):** Schule und Berechtigungswesen unter besonderer Berücksichtigung der Volks- und Berufsschule. In: Behrend, Felix (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens. Leipzig, S. 13–52.