

Einführung

FRIEDHELM SCHÜTTE

Mit der Vorlage klassischer berufspädagogischer Texte ist die Absicht verbunden, eine Selbstvergewisserung (Bestandsaufnahme) der Disziplin in Zeiten der Desorientierung anzustoßen und im Rahmen eines Rückblicks ‚klassische‘ Argumente zu ausgewählten Themenfeldern einzuholen. Eine Genese des wissenschaftlichen Objektbereichs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Theoriebildung ist damit unmittelbar verbunden. Das Vorhaben grenzt sich mit der Konzentration auf vier thematische Schwerpunkte von den herkömmlichen Quelleneditionen unterschiedlicher Provenienz durch eine wissenschaftstheoretische Positionierung ab.¹ In den disziplinären Fokus geraten somit der Wandel des Objektbereichs, theoretische und methodologische Kontroversen sowie der (berufs-)bildungspolitische Diskurs der Disziplin über einen Zeitraum von rund einhundert Jahren (1919–2013). Herangezogen werden sowohl ‚alte‘ als auch ‚neue‘ Klassikerinnen und Klassiker sowie zwei jüngere Autoren, die u. a. das Selbstverständnis der Disziplin erneut hinterfragen.

Die Frage der Integration der männlichen Arbeiterjugend in die Große Industrie am Ausgang des 19. Jahrhunderts war konstitutiv für die Etablierung der Berufspädagogik (und Wirtschaftspädagogik) als wissenschaftliche Disziplin. Soziale Integration durch Berufserziehung an schulischen und betrieblichen Lernorten stand fortan im Zentrum der jungen Wissenschaft, die sich die nichtakademische Jugendbildung mit den Mitteln der Berufserziehung auf ihre Fahnen schrieb. In ihrer rund einhundertjährigen Geschichte hat sich der Objektbereich der nachmaligen Universitätsdisziplin nur marginal verändert, wohl aber der gesamtgesellschaftliche Rahmen und damit der wissenschaftliche Reflexionshorizont.

¹ An dieser Stelle kann nur eine Auswahl diverser Quelleneditionen vorgelegt werden: Stratmann/Bartel 1972; Grüner 1983; Lange/Harney/Rahn 1999; Pätzold 1992 sowie die legendäre, blaue Stratmann-Reihe Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland (Stratmann 1980 ff.) Zur Übersicht: Schütte 2015, S. 459.

Die Expansionsschübe des Bildungssystems nach 1920 und insbesondere nach 1960 auf der einen Seite sowie der Wandel von der Industrie- zur postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft hat die Institution Berufsbildung bzw. das System beruflicher Bildung kontinuierlich verändert. Das Verhältnis von Fach- und Allgemeinbildung hat sich über Jahrzehnte und politische Systeme zwischen 1890 und 1969 – der Etablierung des Berufs- und Fachschulwesens und der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes – nachhaltig gewandelt und die bildungspolitische Asymmetrie zwischen nichtakademischer und akademischer Bildung und (Berufs-)Erziehung substantiell aufgeweicht mit Rückwirkungen auf die zentralen Institutionen sozialer Reproduktion (Familie; Schule/Berufsschule; Hochschule/Universität) einerseits, Arbeits- und Lebenswelt andererseits. Die Verwissenschaftlichung der Warenproduktion im 20. Jahrhundert veränderte schließlich die Anforderungen an die Ausbildungsberufe² im nichtakademischen wie akademischen Bildungssektor mit markanten Eingriffen in die Bildungs- und Studiengänge einschließlich der Revision ihrer Curricula.

Mit der Einführung des Bologna-Systems für den akademischen Sektor und der Verabschiedung des Brügge-Kopenhagen-Lissabon-Prozesses für die nichtakademischen Berufe mit dem dualen System im Mittelpunkt, begibt sich das bundesrepublikanische Bildungssystem mit seinen korrespondierenden, weithin tariflich geregelten Teilarbeitsmärkten in eine doppelte Systemkonkurrenz, und zwar auf nationaler wie auf europäischer Ebene. Unter dem Diktat beruflicher Mobilität steht nunmehr national das Verhältnis von Fachbildung und Allgemeinbildung (erneut) zur Disposition – in Europa die ordnungs- und berechtigungspolitische Kollision des Systems beruflicher Bildung bzw. dessen Funktionalität hinsichtlich der geplanten Konvergenz von Bildungs- und Beschäftigungssystemen. Die Integration der (europäischen) Jugend in ein demokratisches Gemeinwesen, die Wertigkeit der erworbenen Bildungszertifikate und die Allokation von Berufen akademischer sowie nichtakademischer Provenienz erweisen sich somit als zentrale Herausforderung des Kontinents und berufspädagogischer Reflexion. Der Modus gesellschaftlicher Reproduktion steht unübersehbar zur Diskussion, mithin die Teilhabe an demokratischer Gesellschaft und deren Gestaltung in der Epoche binärer Codierung der weltumspannenden Warenproduktion.

Der theoretische Korpus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP)³ kann den Blick auf das aktuelle Szenario innerhalb und außerhalb der Bundesrepublik Deutschland in zweifacher Hinsicht schärfen: Erstens durch die Genese wissenschaftstheoretischer Diskurse resp. öffentlicher Debatten auf der Basis zeitgenössischer wie aktueller

2 Hiermit sind die nichtakademischen Berufe (Ausbildungsberufe) nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 und dessen Novellierung aus dem Jahre 2005 angesprochen (Schütte 2010, 2014).

3 Im Folgenden werden nur die Theorieangebote und historischen Diskurse aus dem wissenschaftlichen Umfeld der Berufs-, Arbeits- und Betriebspädagogik herangezogen. Damit wird der Objektbereich insbes. in seiner institutionellen und curricularen Dimension auf den gewerblich-technischen Sektor, dessen Bildungsgänge und Ausbildungsberufe eingegrenzt (Pahl/Herkner 2010).

innovativer Texte; zweitens durch die Befragung der Tragfähigkeit der Begriffe Beruf und Bildung als theoretische Leitkategorien sozialer Integration⁴ resp. beruflicher Sozialisation, die gesellschaftstheoretisch sowohl die soziale Reproduktion als auch die klassische Jugendfrage in immer neuen Variationen widerspiegeln. ‚Bildung im Medium des (Ausbildungs-)Berufs‘ (Blankertz), dessen Chancen und Grenzen, markiert das berufspädagogische Erkenntnisinteresse des vorliegenden Bandes sowie dessen zentrale Fragestellung: Ist Bildung im System beruflicher Bildung denkbar und wenn ja, in welcher Form und mit welchen Inhalten?

Vor diesem Horizont sind die folgenden Schwerpunkte und Beiträge zu den einzelnen Themenfeldern zu betrachten. Die Auswahl der Texte legitimiert sich durch Originalität, Intervention und Rezeption. Mit Originalität sind Neuerungen theoretischer und/oder methodischer Art angesprochen, die eine Intervention in den innerdisziplinären Diskurs für sich in Anspruch nehmen können und i. w. S. einen Beitrag zur Binnenlegitimität der Berufspädagogik leisteten bzw. leisten. Die Rezeption trifft Aussagen über die Wirkungsgeschichte der Text und deren wissenschaftliche Longue durée. Die ausgewählten Texte kommentieren mit unterschiedlichen Argumenten und theoretischen Zugängen erstens den Wandel von Beruf und Bildung und damit korrespondierend die historische Transformation des Bildungs- und Beschäftigungssystems von einer vormodernen in ein ‚moderne‘ demokratische Gesellschaft westlichen Typs, zweitens die soziale Mobilität von (Jugend-)Generationen im Kontext von Ausbildungsberuf und Erwerbstätigkeit in Handwerk und Industrie sowie drittens die Bildungsaspiration von Familien und Jugendlichen und deren Erwartungen an eine berufsfachliche, systematische Fachbildung gedacht als Alternative in Form gymnasialer Bildung. Die Frage der Reproduktion moderner Gesellschaften im Kontext sich wandelnder Bildungssysteme ist hiermit ebenso adressiert wie die klassenspezifische Platzierung von Individuen in berufsförmig-hierarchisch organisierten Gemeinwesen.

Während sich Originalität und Rezeption auf die historische resp. zeitgenössische Wirkung der Beiträge im akademischen sowie insbesondere im öffentlichen Diskurs beziehen und dadurch einen fachwissenschaftlichen Kanon produzieren bzw. Begriffs- und Theoriearbeit leisten, zielt Intervention auf eine nachhaltig oder auch kurzfristige Wirkung vornehmlich in der berufsbildungspolitischen Arena. Die ausgewählten Texte stellen insofern nur einen kleinen Ausschnitt aus intensiv geführten Arenagesprächen in der jeweiligen Epoche dar.⁵ Die Rezeption ist insofern ein Spiegel des zeitgenössischen Diskurses.

In den Blick des vorliegenden Bandes werden sowohl berufsbildende Vollzeit-Bildungsgänge in öffentlicher Trägerschaft genommen als auch das duale System mit

4 Der Begriff ‚Inklusion‘ wird nicht verwendet, weil er den neuzeitlichen, nicht jedoch den historischen Diskurs wiedergibt (Schütte 2017).

5 Zum Überblick: Blättner/Kiehn u. a. 1960; Schlieper 1963; Müllges 1967; Greinert 1997; Arnold/Lipsmeier 2006; Arnold/Gonon 2006; Zabeck 2009; Nickolaus/Pätzold/Reinisch 2010.

seinem schulischen und betrieblichen Lernort. Die doppelte Dualität des Systems beruflicher Bildung – charakterisiert durch eine ordnungspolitische und didaktische Dimension – ist hierbei in wissenschaftstheoretischer Absicht systematischer Referenzpunkt sowohl für die so genannten Klassikerinnen und Klassiker der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (*Fischer, Kerschensteiner, Litt, Siemsen, Spranger und Wissing*) als auch für alle anderen, seit den 1950er Jahren publizierten ‚klassischen‘ Beiträge. Insofern spiegeln sich in den siebzehn Beiträgen ganz unterschiedliche Wissenschaftstraditionen, theoretische Ansätze und politische Einschätzungen, die als Subtext nicht nur die Etablierung des berufsfachlichen Bildungssystems zwischen Systemfindung und Systemkomplementierung adressieren (Schütte 2003, 2015), sondern vornehmlich die systematische Verschiebung des bildungsphilosophischen bzw. geisteswissenschaftlichen Diskurshorizonts im Kontext des Neuhumanismus hin zu sozialwissenschaftlich argumentierenden Deutungsangeboten. Hierbei ist die Kontinuität der disziplinären Leitbegriffe Beruf, Erziehung, Bildung und Arbeit ein Phänomen, die politische Stabilität des Reproduktionsmodells nichtakademischer Berufsbildung ein weiteres.⁶ Die Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lässt sich somit in Etappen nachvollziehen aber auch und vor allem der wechselhafte Wandel des innerdisziplinären Diskurses (Gonon/Reinisch/Schütte 2010).

1. Schwerpunkte und Themenfelder – Kapitelüberblick

In vier thematischen Schwerpunkten wird der wissenschaftstheoretische Diskurs der universitären Berufspädagogik nachgezeichnet und die Konjunktoren der bildungspolitischen Debatten im Längsschnitt sichtbar. Die einzelnen Themenfelder geben sowohl einen Einblick in zeitgenössische Kontroversen und deren neuen disziplinären Herausforderungen als auch Hinweise auf ein sich veränderndes methodisches Setting. Neue theoretische Ansätze geraten in den Blick, methodische Brüche, mithin Traditionslinien und Diskontinuitäten sind nachvollziehbar. Ideologiekritik, Sozialgeschichte, Bildungs- und Industriesoziologie sowie die Aufnahme anthropologischer Argumente erweitern den Zugang zum berufs- und wirtschaftspädagogischen Feld über geisteswissenschaftliche Deutungen hinaus und akzentuieren die Jugendfrage (Jugendbildung) in einem neuen wissenschaftstheoretischen Kontext.

War die so genannte Jugendfrage seit der Wende zum 20. Jahrhundert zunächst ein isoliertes Thema, das politisch-administrativ mit der Etablierung des Systems beruflicher Bildung nach einer rund zwanzigjährigen Systemfindungsphase⁷ institutionell

⁶ Die aktuelle berufsbildungspolitische Debatte der Enquete-Kommission des Dt. Bundestages (2021) zur „Berufliche(n) Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ unterstreicht die Kontinuitätsthese eindrucksvoll.

⁷ Zum Systembildungsansatz: Schütte 2003, S. 22 f., insbes. S. 397 ff.

beantwortet und auf das begriffliche Dual Beruf und Bildung reduziert wurde⁸, öffnet sich der Diskurs seit den 1920er Jahren für Fragen u. a. der Berufswahl, sozialer Mobilität, systematischer Berufsbilder, berufsbildender Lehrpläne, Unterrichtsmethoden und akademische Lehrkräftebildung. Die (berufs-)bildungstheoretische Legitimation von Beruf und Bildung geriet in dem Umfang – unterbrochen von einer beispiellosen Instrumentalisierung der Berufserziehung während des Nationalsozialismus (1933–1945) –, in eine Krise, wie die Befunde der qualitativen und quantitativen Sozialforschung Eingang in das Methodenarsenals der Disziplin fanden. Die Widersprüche zwischen moderner Erwerbarbeit und sozialer Reproduktion via Berufserziehung bzw. beruflicher Sozialisation waren ausbildungs-, ordnungs- und berechtigungspolitisch offensichtlich.⁹ Die berufspädagogischen und (berufs-)bildungspolitischen Antworten darauf fallen nicht nur sehr unterschiedlich aus, sie markierten auch eine disziplinhistorische Zäsur. Im Zuge der realistischen Wende innerhalb der Erziehungswissenschaft verblasst die geisteswissenschaftliche Traditionslinie am Ausgang der 1960er Jahre zusehens (Zabeck 2009, S. 659 ff.). Die Ver-Sozialwissenschaftlichung der Disziplin generiert nicht nur neue ‚Traditionslinien‘ (Schütte 2013, S. 16 f.), sondern hinsichtlich neuer Themenfelder – zu nennen sind Ordnungspolitik, (Berufs-) Bildungsökonomie, Überbetriebliche Berufserziehung, Lernortkooperation, Berufliche Weiterbildung, Bildungsexpansion, Vergleichende Bildungssystemforschung, Lebenslanges Lernen – auch eine Ausdifferenzierung der Theorieangebote, die sich in den vorliegenden Texten in unterschiedlicher Weise wiederfindet.¹⁰ Die neuen Themen liefern die materielle Basis zur Erweiterung des Objektbereichs mit semantischen Verschiebungen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Begrifflichkeit sowie des methodischen Settings.

Kapitel 1 – Konstitution des Objektbereichs

Die Konstitution des Objektbereichs (Arbeiter-)Jugendbildung wird maßgeblich von *Georg Kerschensteiner* (Text 1), *Aloys Fischer* (Text 3), *Anna Siemsen* (Text 4) und *Eduard Spranger* (Text 2) gestaltet. Die Klassikerinnen und Klassiker der ‚Zunft‘ – ein-

⁸ Der Begriff der Arbeit, der den berufspädagogischen Diskurs von Anbeginn begleitet hat – u. a. von *Kerschensteiner* nachhaltig pädagogisiert (Gonon 2002) –, ist im Kern ein vom Beruf abgeleiteter Begriff und verweist, ohne das Thema (mit Ausnahme von *Fischer* und *Siemsen*) ins Forschungsprogramm aufzunehmen, auf Lohnarbeit, Berufsarbeit, Erwerbstätigkeit usw. Erst die frühe Berufssoziologie und Arbeitswissenschaft sowie die so genannte Psychotechnik haben den Gegenstand Arbeitserziehung und damit ‚Arbeit‘ zu einem berufspädagogischen erklärt (Riedel 1925). Der neomarxistische Diskurs der 1920er Jahre hat zur Popularisierung des Begriffs beigetragen (Schütte 1992, S. 60 ff.).

⁹ Siehe dazu i. E. historisch: Schütte 2013 und ideengeschichtlich: Reinisch/Gonon/Schütte 2010; ferner die Angaben in Anmerkung 5 sowie der Beitrag von Münk (Text 13) im vorliegenden Band.

¹⁰ Einschließlich eines ‚Methodenpluralismus‘; neuerdings: Münk (Text 13); Lempert 1974, S. 311 f., 1980.

schließlich *Theodor Litt* – gehören mit Ausnahme von *Kerschensteiner* einer Generation an, sozialisiert im Kaiserreich.¹¹ Die wissenschaftstheoretische Epoche, die die Autorinnen und Autoren seit 1900 ideell und theoretisch bis in die frühen 1960er Jahre hinein prägen, wird von der Systemfindung sowie Systemkomplementierung des Systems beruflicher Bildung einerseits, der normativen Begründung von Beruf und Bildung andererseits charakterisiert. Die Konstitution des Objektbereichs mit der nichtakademischen Berufsbildung bzw. Sozialintegration der Arbeiterjugend (Jugendbildung) in die Industriegesellschaft im Mittelpunkt, geht einher mit neuen Formen der Arbeitsteilung und dem Einsatz neuer technischer Produktionsmittel. Mit der Expansion der zentralisierten Industrielehre nach 1918/19 und der schrittweisen Einführung der ‚neuen‘ Berufsschule erlebte die nichtakademische, betrieblich orientierte Nachwuchspflege nicht nur eine große öffentliche Aufmerksamkeit, sondern eine bis dahin nicht gekannte, im weitesten Sinne berufspädagogische Literaturproduktion unterschiedlicher Provenienz. Alle aufgeführten Autorinnen und Autoren positionieren sich zum Neuhumanismus bzw. zur philosophisch ausgerichteten Phänomenologie, namentlich *Kerschensteiner* und *Spranger*, oder disqualifizieren ihn politisch wie *Siemsen* oder interpretieren ihn wie *Fischer* im Rahmen einer phänomenologisch orientierten Soziologie, die Sozialintegration nicht als Frage der Klassenzugehörigkeit diskutiert, sondern als Vorbereitung auf eine lebenslange, beruflich grundierte Erwerbtätigkeit.

Aloys Fischer und *Anna Siemsen* erweitern mit ihren Studien zur Jugendbildung die wissenschaftliche Reflexion von Erwerbsarbeit und binden Berufserziehung in einen gesamtgesellschaftlichen Rahmen ein. Während *Kerschensteiner* und *Spranger* der Disziplin ein bildungsphilosophisches Fundament verleihen, thematisieren *Siemsen* und *Fischer* mittels jugendpolitischer sowie soziologischer Argumente die Spannungen zwischen Kapital und Arbeit im Feld der nichtakademischen Jugendbildung. Sozialpolitische, institutionelle und rechtliche Aspekte rücken in den Vordergrund. *Siemsen* tritt überdies als erste Kritikerin der namentlich von *Kerschensteiner* vorgelegten Berufsbildungstheorie hervor.¹² *Theodor Litt* wird rund zwei Jahrzehnte später, in der frühen Nachkriegszeit, daran anknüpfen.¹³ Die nationalsozialistische Ära sowie die nunmehr unübersehbaren Veränderungen insbesondere der industriellen Produktionsweise im Blick, unterzieht *Litt* den klassischen Objektbereich und deren Leitbegriffe einer kritischen Würdigung. Durch die Kritik am Berufs- und Bildungsbegriff erlangt der berufspädagogische Diskurs Anschlussfähigkeit an die sich rasch etablierenden, aus dem Ausland (re-)importierten Wissenschaftsdisziplinen Anthropologie

11 Zur Biografie der einzelnen, aufgeführten Autorinnen und Autoren siehe die Angaben in Anmerkung 19.

12 Dazu ausführlich: *Siemsen* 1926. Die dezidierte Kritik von *Anna Siemsen* an der Berufsbildungstheorie ist von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mehr oder weniger unterschlagen worden. Zu Vita und Wirken von *Anna Siemsen*: *Olga Essig* (1953): Porträt Anna Siemsen. In: *Berufspädagogische Zeitschrift* [BPZ] 2. Jg., H. 4, S. 65.

13 Siehe dazu Text 10 im Band.

und vor allem Soziologie. *Litts* Intervention läutete nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs eine erste Bestandsaufnahme der Berufsbildungstheorie ein.

Kapitel 2 – Erweiterung des berufspädagogischen Objektbereichs

Die Erweiterung des klassischen berufs- und wirtschaftspädagogischen Feldes (Objektbereichs) gründet nach 1950 zum einen auf einer Neuausrichtung der nichtakademischen Jugendbildung, zum anderen auf einer wirtschaftlichen, insbesondere industriepolitischen Dynamik, die erst in den 1970er Jahren zum Stillstand kommt. Die damit einhergehende Expansion des berufsbildenden Schulwesens, gepaart mit einer gesamtgesellschaftlichen Aufwertung der nichtakademischen Bildung liefert der Erweiterung des Objektbereichs die wissenschaftliche Basis und der Überprüfung des bildungstheoretischen Rahmens Legitimität. Berufswechsel, die Automatisierung der Warenproduktion, soziale Mobilität in Verbindung mit einer curricularen Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung liefern dem innerdisziplinären Wissenschaftsdiskurs in den ersten zweieinhalb Dekaden nach dem Zweiten Weltkrieg die Stichworte (Greinert 2013, S. 96 ff.; Lisop 1985; Stratmann/Schlösser 1990; Zabeck 2009, S. 665 ff.).

Die fortgeschrittene Arbeitsteilung jenseits der klassischen zwischen Handwerk und Industrie in Gestalt neuer Berufsbilder bzw. Ausbildungsberufe, die Etablierung und Expansion vollzeitschulischer Bildungsgänge im Form u. a. von Berufsfachschulen¹⁴ gekoppelt mit einer Überprüfung der tradierten Lehrpläne und die ordnungspolitische Reform des Systems beruflicher Bildung, namentlich des dualen Systems auf der Grundlage eines Berufsbildungsgesetzes erfordert nachgerade eine wissenschaftliche Neujustierung des Objektbereichs. Wenngleich sich das System bis in die 1980er Jahre durch eine hohe Flexibilität auszeichnet, die durch den Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) zur Bundesrepublik Deutschland 1989/90 mit der Übernahme des Berufsbildungsgesetzes nochmals unterstrichen wird – eine ordnungs- und bildungspolitische Kontinuität lässt sich hier beobachten –, liefert die Installierung neuer Produktionsmethoden (*Martin Baethge*, Text 6), die chronische Krise des Jugendarbeitsmarkts mit bemerkenswerter Jugendarbeitslosigkeit (*Karlwilhelm Stratmann*, Text 7), die Finanzierung des dualen Systems (*Ingrid Lisop*, Text 8) und eine veränderte Bildungsaspiration (*Friedhelm Schütte*, Text 9) der wissenschaftlichen Erweiterung des Objektbereichs neue, objektive Argumente.

14 Zwischen 1950 und 1970 nahm die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschulen von 81 868 auf 205 022, d. h. um 250 % zu (Zabeck 2009, S. 670).

Mit der Etablierung des Bologna- und Brügge-Kopenhagen-Prozesses erhält sie mit der Vergleichenden Berufsbildungsforschung eine weitere Dimension.¹⁵ Die ideale Verzahnung der akademischen mit der nichtakademischen Bildungssäule i. S. des European Qualification Frame (EQF) bzw. des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) erfordert wissenschaftlich nachgerade die disziplinäre Konzentration auf das duale System heraus. Vornehmlich der in den späten 1990er Jahren anlaufende Krisendiskurs, der die ordnungspolitische und didaktische Tragfähigkeit der Institution dualen System in Frage stellte, spiegelt die Erosion des klassischen Objektbereichs und die Rezeption der Klassiker.¹⁶ Die Epoche der zweiten Systemkomplementierung – mithin die Jahre zwischen 1956 und 2010/12 – wird somit zum Ausgangspunkt der Erweiterung des disziplinären Objektbereichs auf sozialwissenschaftlicher Grundlage. Vier Beiträge widmen sich in exemplarischer Absicht der disziplinären Horizontverschiebung.

Kapitel 3 – Kritik der Begriffe, der Theorie, der Politik

Mit vier kritischen Einlassungen zur Wirkung von Beruf, Bildung, Erziehung, Sozialisation und Qualifizierung thematisiert das dritte Kapitel die ideelle, strukturelle, bildungspolitische und subjektive Seite berufsfachlicher Jugendbildung. Eine kritische Abrechnung mit der Berufsbildungstheorie und deren Begrifflichkeit nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wird von *Theodor Litt* (Text 10) gewährleistet. Eine Replik auf zwei bildungspolitische Reformmodelle im berufspädagogischen Feld aus den 1970er Jahre, durchgeführt im Flächenland Nordrhein-Westfalen und in Berlin wird mit *Wolf-Dietrich Greinert* (Text 11) unternommen. Die berufliche Sozialisation an sich und für sich rückt vor diesem Hintergrund in den Forschungshorizont der Berufs- und Wirtschaftspädagogik *Wolfgang Lempert* (Text 12). Die sozialwissenschaftliche Perspektive auf Jugendbildung kritisiert einerseits das klassische neuhumanistische Theoriegebäude in phänomenologischer Tradition, andererseits adressiert sie Fragen an ein modernes, Fach- und Allgemeinbildung integrierendes berufsfachliches Curriculum. Die formulierte Kritik zielt auf eine wissenschaftliche Neuorientierung der Disziplin verbunden mit der Forderung nach einer umfassenden Bildungsreform.¹⁷ Die Dysfunktionalität des Systems beruflicher Bildung – namentlich in Form des dualen Systems – in Zeiten von Harmonisierung der nichtakademischen Berufsbildung im Kontext des

15 *Heinrich Abel* hat bereits im Lichte der Römischer Verträge von 1958 auf die wachsende Bedeutung der Vergleichenden Berufsbildungsforschung (Erziehungswissenschaft) hingewiesen (Schütte 2019).

16 *Rolf Arnold* und *Philipp Gonon* (2006, S. 173) konstatieren für die 1990er Jahre eine Verabschiedung „ideologische(r) Fragwürdigkeiten“ bei gleichzeitiger Ausblendung bzw. Marginalisierung des klassischen disziplinären Wissenskanons bzw. Theoriegebäudes. *Günter Kutscha* (1992) hingegen verteidigt gegen alle Krisenszenarien vehement den mehr oder weniger klassischen Begriff von Beruflichkeit. Siehe auch den Beitrag von *Antonius Lipsmeier* (Text 17) im vorliegenden Band.

17 Siehe dazu neuerdings: Schütte 2022a.

europäischen Qualifikationsrahmens (DQR vs. EQF) wirft Fragen sowohl nach einem berufspädagogischen Theoriedefizit als auch jene nach strukturellen Disparitäten bzw. fehlender politischer Steuerung auf. Diesen Aspekt stellt *Dieter Münk* (Text 13) in den Mittelpunkt. Die Kritik von Begrifflichkeit, Theorie und Politik offenbart mithin die wissenschaftstheoretischen Grenzen des klassischen Objektbereichs. Die ketzerische Frage nach dem Pädagogischen im europäischen Vocational-Education-and-Training-Diskurs (VET) lenkt die Aufmerksamkeit nicht nur auf die soziale und berufliche Mobilität, auf das Lebenslange Lernen mithin auf das normative sowie theoretische Gebäude der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern auch auf die ideellen Grundlagen sowie politischen Rahmenbedingungen des europäischen Integrationsprozesses im Feld nichtakademischer Berufsbildung.

Damit schließt sich der Kreis zum ersten und zweiten Kapitel. Die Kritik an Theorie, Strukturen und Politik beinhaltet immer auch – namentlich im Horizont eines beruflichen Sozialisationsprozesses – eine Neuausrichtung der tradierten Didaktik und Methodik bzw. Unterrichtsmethodik in prozesstheoretischer Absicht, mithin eine Revision berufsfachlicher Curricula.

Kapitel 4 – Unterrichtsmethodischer und didaktischer Diskurs

Spiegeln die voran gegangenen drei Kapitel die berufsbildungstheoretische Ideengeschichte und deren Rezeption in einer sich dynamisch wandelnden Industriegesellschaft mit neuen Formen der Arbeitsteilung, industrieller Warenproduktion und sozialer Reproduktion, wendet sich das vierte Kapitel allgemeinen und speziellen Fragen der Beruflichen Didaktik sowie der Curriculumentwicklung, d.h. der Konstitution und Konstruktion berufsfachlicher Curricula für vollzeit- und teilzeitschulische Bildungsgänge zu. In den Blick geraten damit sowohl die Schneidung von ‚Bildungsplänen‘ mit der Differenzierung zwischen so genannter Grund- und Fachbildung, m. a. W. die Gewichtung und Verteilung beruflicher Leitfächer im Rahmen der Erstausbildung, die unmittelbar mit dem Namen *Jürgen A. Wissing* (Text 14) verbunden sind. Während *Herwig Blankertz* (Text 15) einen Einblick in den zeitgenössischen Diskurs einer curricularen Integration von Fach- und Allgemeinbildung im Rahmen des Pilotprojekts Kollegstufe NW gewährt, diskutiert *Felix Rauner* (Text 16) die inhaltliche Berücksichtigung und Bedeutung berufsrelevanter Arbeitsplatzanforderungen. Die curriculare und (fach-)didaktische ‚Arbeitsteilung‘ zwischen den Lernorten Schule und Betrieb im Kontext des dualen Systems unter Berücksichtigung des Bildungsauftrags des beruflichen Schulsystems problematisiert *Antonius Lipsmeier* (Text 17) im Kontext fach-, technik- und berufsdidaktischer Begrifflichkeiten.

Ein Einblick in die Genese und Weiterentwicklung der Unterrichtsmethodik zur Beruflichen Didaktik mit ihren diversen Theriefamilien in den Varianten Fach-, Technik-, Berufs-, Bildungsgang- und Berufsfelddidaktik lässt sich hiermit in Aus-

schnitten nachvollziehen.¹⁸ Didaktische sowie methodische Kontinuitäten und Brüche sind dabei als Reaktion auf die sich wandelnde Produktionsweise bzw. den Einsatz neuer, computergesteuerter Produktionsmittel ebenso zu beobachten wie neue Lernkonzepte als Antwort auf soziale und subjektive Herausforderungen an moderne berufsfachliche Tätigkeitsdomänen im technisch-gewerblichen Wirtschaftssektor. Die fachdidaktische Transformation von nichtakademischer Fachbildung in eine genuine Berufsschuldidaktik und -methodik sowie deren kontinuierliche Anpassung an die Lebenswelt von Jugendlichen einerseits (Schütte 2022), die Vorphase bis zur Entwicklung eines handlungsorientierten Unterrichtskonzepts andererseits, lässt sich damit unmittelbar nachvollziehen. Die besondere Qualität des didaktischen Dualismus – vor allem dessen historische Kontinuität – tritt hierbei in den Vordergrund. Die vorliegende Textauswahl will hierzu einen Beitrag liefern.

2. Charakteristika der Autorinnen und Autoren

In der Auswahl der Texte spiegeln sich sowohl Wirkungsgeschichte berufspädagogischer Theorie und die Originalität der Autorinnen und Autoren als auch kritische Rückfragen an den innerdisziplinären Diskurs.¹⁹ Insofern thematisieren die vorliegenden Texte die Binnen- und Außenlegitimität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Im Diskurshorizont der Disziplin begegnen sich somit Beiträge von zeitgenössischer wie auch aktuelle Bedeutung. Deshalb sind *Kerschensteiner* (Jg. 1854–1932), *Fischer* (Jg. 1880–1937), *Litt* (Jg. 1880–1962), *Siemsen* (Jg. 1882–1951), *Spranger* (Jg. 1882–1963) und *Wissing* (Jg. 1897–1988) den ‚alten‘ Klassikern – der Gründergeneration – zuzuordnen, während *Abel* (Jg. 1908–1965), *Blankertz* (Jg. 1927–1983) und *Lempert* (1930–2018) u. a. zu den ‚neuen‘ Klassikern gezählt werden können.²⁰ *Wissing*, im Gegensatz zu den anderen genannten Klassikern ein ausgewiesener Fachmethodiker, argumentiert in der *Herbart’schen* Tradition der Unterrichtsmethodik. Lehrplantheorie und Schulorganisation unter Berücksichtigung von zwei Lernorten stehen im Mittelpunkt seiner fachmethodischen Reflexion. In kollegialer Zusammenarbeit mit *Richard Botsch* und *Ludwig Geißler* entwickelt *Wissing* die Frankfurter Methodik als neuen Gegenstandsbereich der Berufspädagogik.²¹ Der Anschluss an die Allgemeine Didaktik wird somit ebenso gewahrt wie eine curriculare Idee bzw. berufsfachliche Lehrplantheorie. *Strat-*

18 Zur Vertiefung neuerdings: Schütte 2018a, 2020a.

19 Zur Vita der aufgeführten Autorinnen und Autoren neuerdings: Lipsmeier/Münk 2019 und 2022, passim.

20 *Otto Monsheimer* (1956) hat seit der Jahrhundertwende und für die Zwischenkriegszeit ‚drei Generationen‘ identifiziert. *Jürgen Zabeck* (2009, S. 681) thematisiert den 1960er Jahren einsetzenden „Generationswechsel als Paradigmenwechsel“ und diskutiert diesen in „wissenschaftstheoretische(r) Zuordnung und Abgrenzung (...) als ambivalent“ (S. 685).

21 Zur Frankfurter Methodik: Schütte 2006, S. 136 ff.; hier weiterführende Literatur.

mann (1930–1997), Greinert (1938–2019), Lisop (Jg. 1933), Lipsmeier (Jg. 1937) sowie Münk (Jg. 1962) und Schütte (Jg. 1951) sind entweder ausgewiesene Schüler bzw. Kollegen der ‚neuen‘ berufspädagogischen Generation oder wählen wie Baethge (1946–2018) und Rauner (Jg. 1941) wissenschaftstheoretisch einen soziologischen resp. sozialwissenschaftlichen Zugang zum Feld von Berufserziehung und Berufsbildung. Insbesondere Abel und Lempert brechen in sozialwissenschaftlicher Absicht radikal mit der von der Gründergeneration vertretenen geisteswissenschaftlichen Tradition, während Blankertz eine Neuinterpretation des Neuhumanismus (Neukantianismus) vorlegt und damit eine berufsbildungstheoretische Brücke zwischen der älteren und jüngeren Generation schlägt. Insofern kann somit der Disziplingeschichte ein wissenschaftstheoretischer Spiegel vorgehalten werden.²²

Die historische und zeitgenössische Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Berufserziehung, Jugendbildung sowie Gesellschaft, Berufsbildungspolitik und Ideologie steht im Zentrum der Arbeiten von Stratmann.²³ Von Abels empirisch-ereignisgeschichtlichen Ansatz geprägt, widmet sich Stratmann der Rekonstruktion des Systems beruflicher Bildung sowie der Etablierung der Historischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik als universitäre Disziplin in allen einschlägigen Themenbereichen.²⁴ Im Mittelpunkt steht der institutionelle und politische Wandel der nichtakademischen Berufsbildung im 20. Jahrhundert.²⁵

Im Zentrum von Greinerts vorwiegend historisch-systematisch ausgerichteten Studien²⁶, stehen, ganz der Tradition Abels folgend, die Strukturen des dualen Systems sowohl national als auch vergleichend-international.²⁷ Nicht die Ideengeschichte der Berufspädagogik sowie deren Wirkung leiten sein Interesse, sondern vielmehr die ordnungspolitische Verfasstheit sowie die Organisation des dualen Aus- und Weiterbildungssystems. In dem Blick geraten sowohl Vergangenheit als auch Gegenwart des ‚deutschen Systems‘ sowie dessen Gegenmodelle in der Europäischen Union.

Lisops Studien verbinden institutionelle und bildungspolitische Argumente mit subjekttheoretischen Ansätzen.²⁸ Damit werden sowohl die innerdisziplinären Grenzen zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik systematisch aufgehoben als auch der Objektbereich in einem größeren, erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Horizont

22 Zum Netzwerk der aufgeführten Autorinnen und Autoren neuerdings: Götzl/Geiser/Müller 2020.

23 Zum Ansatz Stratmanns: Zabeck 2009, S. 89 ff.

24 Über Stratmanns Studien und deren thematische Breite gibt eine von Günter Pätzold und Manfred Wahle (1999) besorgte Aufsatzsammlung Auskunft.

25 Exemplarisch steht dafür die Analyse historischer Reformdebatten: Stratmann/Schlösser 1990.

26 Zum Überblick über das Greinert'sche Werk siehe u. a. die Festschrift: Schütte/Uhe 1998.

27 Greinert versteht sich als Schüler Heinrich Abels. Zum Verhältnis der beiden Autoren: Greinert 2012. Siehe auch den Nachruf auf Greinert von Sandra Bohlinger, Karl Düsseldorff, Rita Meyer, Friedhelm Schütte: Vergleichende (Berufs-)Bildungssystemforschung: Eine stetige Herausforderung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: ZBW 116 (2020) 1, S. 132–134; neuerdings: Lipsmeier/Münk 2022, S. 36–39

28 Zu Lisops Vita: Ingrid Lisop (Lisop 2014).

diskutiert. Die moderne Arbeitswelt als Ganzes wird einer kritischen, auf substantielle Veränderung zielende Reflexion unterworfen. Wirtschaft, Technik und Verwaltung (Bürokratie) auf der einen Seite, Bildungsinstitutionen, Lernprozesse und Subjektausstattung auf der anderen liefern dem von *Abel* und *Blankertz* inspirierten Ansatz die Themen (*Lisop/Huisinga* 1994).

Das Werk von *Lipsmeier* wird sowohl durch historische als auch systematische Arbeiten charakterisiert. Institutionelle Aspekte stehen folglich neben genuin berufspädagogische sowie berufsbildungspolitische und mit Blick auf die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen professionspolitische.²⁹ Daneben hat *Lipsmeier* zahlreiche Beiträge zur Didaktik beruflicher Bildung und deren Historie sowie zur internationalen Berufs- und Weiterbildung vorgelegt. Die Einlassungen *Lipsmeiers* erstrecken sich mithin nicht ausschließlich auf die systemische Seite der nichtakademischen Berufsbildung, sondern beinhalten immer auch die gesellschaftspolitische Dimension schulischer und betrieblicher Berufserziehung.

Rauner hingegen betrachtet in seinen Studien den berufspädagogischen Objektbereich primär im Licht von Werkstatt resp. Betriebslehre und stellt vornehmlich die industrielle Facharbeiterausbildung in den Mittelpunkt seiner wissenschaftlichen Reflexion.³⁰ Aspekte von Qualifikation sowie betrieblicher Innovation beherrschen neben einer curricularen Modernisierung von Berufsbildern und Ausbildungsinhalten das berufswissenschaftliche Paradigma des Ansatzes.

Schütte beansprucht die Sozial- und Ideengeschichte von Bildung und Erziehung aus der Perspektive der Subjekte zu analysieren und dadurch den Zusammenhang von Institution, Bildungsgang, Curriculum sowie berufsfachliche Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Tradition von *Fischer*, *Siemsen*, *Litt*, *Abel* und *Blankertz* zu diskutieren.³¹ Abhängig vom Gegenstandsbereich – im Zentrum steht sowohl das Berufs- als auch das Fachschulwesen (*Schütte* 2003b) – greift der Autor auf historisch-hermeneutische sowie sozialwissenschaftliche Methoden zurück. Die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in bildungstheoretischer Absicht einerseits, die Konvergenz von Berufsbildern und Berufsfeldern andererseits adressieren sein Forschungsfeld im Kontext gesellschaftlicher Reproduktionsmodi.

Münks Arbeiten konzentrieren sich auf die Wechselwirkung von beruflicher Bildung und Institutionalisierung des Berufsbildungssystems im Kontext von Qualifikation und europäischer Integration.³² Im Zentrum steht somit die ideelle und materielle Begrenzung, d. h. Übertragbarkeit des deutschen Ausbildungsmodells nichtakademi-

29 Zur thematischen Einordnung des *Lipsmeier'schen* Werks siehe die Festschrift: *Arnold/Dobischat/Ott* 1997.

30 Zum Einblick in den berufswissenschaftlichen Ansatz: *Pahl/Rauner/Spöttl* 2000; ferner: *Rauner* 2006; siehe auch die Angaben in Anm. 60.

31 Zur *Vita Schüttes*: *Uhe* 2011. Einen Einblick in die Arbeiten gewährt die Festschrift: *Fischer/Grimm* 2011 sowie die frühe Aufsatzsammlung: *Schütte* 2006.

32 Zur Einordnung der Arbeiten neuerdings: *Bohlinger/Scheiermann/Schmidt* 2022.

scher Berufe auf der einen Seite, die Hürden der europäischen Systemintegration infolge des Brügge-Kopenhagen-Lissabon-Prozesses – im Gegensatz zum Bologna-Prozess für akademische Berufe – aus bundesrepublikanischer Sicht auf der anderen.

3. Einordnung und Thema der Beiträge

Der Zugang und die Interpretation der vorliegenden siebzehn Texte erfolgt in drei Schritten. Alle Texte werden a) inhaltlich analysiert, b) wirkungsgeschichtlich verortet und c) mit einem Kurz-Kommentar versehen. Die Quellenangabe zum ausgewählten Text – i. d. R. handelt es sich um eine gekürzte Fassung – befindet sich in der Fußnote. Im Folgenden werden Zitate (Auszüge) aus den Originaltexten kursiv gekennzeichnet, Einfügungen des Herausgebers in eckigen Klammern präsentiert.

Kapitel 1: Konstitution des Objektbereichs

Kerschensteiner – Spranger – Fischer – Siemens

Kerschensteiners Text ‚Persönlichkeit und Bildungsprozess‘ (Text 1) liefert einen Einblick in sein Opus Magnum Theorie der Bildung aus dem Jahre 1926.³³ *Inhalt:* Der Auszug entwickelt im Anschluss an Heinrich Rickert’s (1863–1936) Werttheorie eine Idee der Persönlichkeits- und Sittlichkeitserziehung auf der Grundlage eines wie auch immer formal organisierten beruflichen Sozialisationsprozesses. Eine sittliche Persönlichkeit wird als anzustrebender individueller „Bildungswert“ in aktiver Auseinandersetzung mit Kulturgütern verstanden und bildungstheoretisch als immanenter Bildungswert diskutiert. *„Dieses Eindringen in die [kulturellen, wissenschaftlichen, F. S.] Sinngefüge ist und bleibt eine Art Nachschaffens, nur mit dem Unterschied, daß die Bündigkeit des Gebildes bereits vorliegt und kein schöpferisch intuitiver Akt vorausgesetzt wird.“* Die dem Individuum zugesprochene Sinnstiftung erfährt in der „*arbeitsberuflichen Bildung*“ ihre alltagspraktische Konkretion. Zweck und Mittel der sinnstiftenden Verwirklichung sind in der Arbeitswelt der Jugendlichen aufzuspüren. *„Der Weg der Menschenbildung geht über die Berufsbildung, oder wie wir auch sagen können: Der Weg zur Bildung geht über die Arbeit der der Einzelne jeweils innerlich berufen ist, berufen gemacht werden kann“.* Berufserziehung wird von Kerschensteiner in kultureller Absicht als „*Arbeits- und Lebensberuf*“ konzipiert, in philosophischer Hinsicht als Beitrag zur „*sittlichen Ordnung einer Gemeinschaft*“ gedacht, unabhängig von der jeweiligen Staatsform.

33 Quelle: Kerschensteiner, Georg (1931): Theorie der Bildung. 3. Aufl. Leipzig, S. 86–219 (Auszug).