

Beiträge zur
Berufs- und
Wirtschafts-
Pädagogik

BWP

Band 14

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Reinhard Czycholl (Universität Oldenburg)

Prof. Dr. Hermann G. Ebner (Universität Mannheim)

Prof. Dr. Holger Reinisch (Universität Jena)

Günter Pätzold / Holger Reinisch
Manfred Wahle (Hrsg.)

Profile der Historischen Berufsbildungsforschung



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2000

Verlag/Druck/
Vertrieb: Bibliotheks- und Informationssystem
 der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
 (BIS) - Verlag -
 Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
 Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
 e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0734-3

Inhalt

<i>Günter Pätzold/ Holger Reinisch/Manfred Wahle</i> Zur Aktualität der Historischen Berufsbildungsforschung	7
<i>Rolf Seubert</i> Historische Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Überlegungen zu einem internen Dissens	17
<i>Holger Reinisch</i> Historische Didaktik und Curriculumforschung – Desiderate berufspädagogisch-historischer Forschung	33
<i>Jens Klusmeyer</i> Zur Entwicklung der historischen Forschungsorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)	47
<i>Martin Kipp</i> Anmerkungen zu Stand und Standards der historischen Berufsbildungsforschung	59
<i>Jürgen Zabeck</i> Der Umgang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Geschichte. Zur Ortsbestimmung zwischen Reform und Restauration	65
<i>Helmut Mehnert</i> Berufspädagogik in historischer Perspektive: Zur Herausbildung der Kategorie des Berufsschullehrers	87

Friedhelm Schütte

Historischer Vergleich und Berufsbildungsforschung.
Ein methodologischer Kommentar anlässlich neunzig Jahre
berufspädagogischer Wissenstransfer zwischen Deutschland
und USA

101

Philipp Gonon

Der Beruf als Reformkonzept bei Erwin Jeangros – zur Relevanz
eines ideengeschichtlichen Zugangs

115

Günter Pätzold/ Manfred Wahle

„Das Zusammenpacken der ganzen menschlichen Gesellschaft
unter einem Dach“ – Großstadt und städtische Arbeiterjugend als
(pädagogisches) Problem der Modernisierung im Kaiserreich

123

Die Autoren

151

Günter Pätzold / Holger Reinisch / Manfred Wahle

Zur Aktualität der Historischen Berufsbildungsforschung

I.

Vom 15. bis 17. September 1999 fand an der Universität – Gesamthochschule Paderborn das 4. Forum zur Berufsbildungsforschung statt. In diesem Rahmen wurde ein Forschungsforum mit dem Titel „Profile und Relevanz der Historischen Berufsbildungsforschung“ durchgeführt, das von Günter Pätzold und Manfred Wahle geplant und moderiert wurde. Mit der Durchführung dieses Forums wurden vornehmlich zwei Absichten verfolgt: einerseits sollten aktuelle Forschungsvorhaben der Fachöffentlichkeit vorgestellt und der Diskussion zugänglich gemacht, andererseits sollte die Gelegenheit genutzt werden, den Prozeß der Selbstreflexion über den Stand, die Standards und die Zukunft der Historischen Berufsbildungsforschung zu intensivieren und auf eine breitere Basis zu stellen. Der vorliegende Band enthält die für den Druck teilweise überarbeiteten Vorträge des genannten Forums sowie zwei weitere Beiträge (Klusmeyer, Zabeck), die aus Sicht der Herausgeber für die angestrebte Intensivierung der Selbstreflexion innerhalb des Kreises der historisch forschenden Berufs- und Wirtschaftspädagogen wichtige zusätzliche Informationen liefern.

Die ungekürzte Veröffentlichung der Referate des Forums außerhalb der Tagungsdokumentation erscheint den Herausgebern nicht zuletzt deshalb erforderlich, weil das Forschungsforum „Profile und Relevanz der Historischen Berufsbildungsforschung“ im Vergleich mit den anderen Foren des Kongresses einen wenn nicht unzeitgemäßen, dann aber doch ungewohnten Akzent setzte. Ging es in den weiteren Veranstaltungen ausschließlich um aktuelle berufsbildungsspezifische Fragen, so öffnete dieses Forschungsforum ausbildungsgeschichtliche Perspektiven. Dieser inhaltliche Schwerpunkt könnte angesichts der gegenwärtig herausfordernden Berufsbildungsprobleme auf einiges Unverständnis stoßen, zumal in Kreisen der heutigen Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung (zu Recht) ein zentrales Interesse daran besteht, „Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkei-

ten“ der beruflichen Bildung „beim Start ins nächste Jahrhundert“ aufzuzeigen, wie es beispielsweise das Thema des 3. BIBB-Fachkongresses vom Oktober 1996 verdeutlicht.¹ Ein Blick auf die davon relativ weit entfernte berufs- und ausbildungsspezifische Lage vor gut 200 Jahren interessierte dabei entweder gar nicht oder nur sehr am Rande, obwohl sich der genannte Kongreß unter dem – programmatischen – Titel „Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation“ versammelte und insofern wenigstens teilweise eine ausbildungshistorische Perspektive eröffnete. Denn der Begriff „Kontinuität“ verweist ja durchaus auf Vergangenes und Zurückliegendes; wenn damit auch noch nicht viel über die Größe einer Zeitzone ausgesagt ist. Die genannte Tagung konzentrierte sich indessen fast ausnahmslos auf die *jüngste* Vergangenheit der deutschen Berufsbildung: Die als ausbildungsgeschichtlich relevant angesehene Zäsur markierte das Jahr 1969 mit seinem Berufsbildungsgesetz. Da wirkte es beinahe exotisch, wenn in einem Beitrag Grimms Wörterbuch von 1889 zitiert wurde, um mit Hilfe dieser Quelle die „mehr als hundertjährige Entwicklung des Polierberufs“ aufzuzeigen oder wenn an anderer Stelle ebenfalls ein kurzer Blick in die Vergangenheit gerichtet wurde, nämlich auf das Jahr 1936 als das Geburtsdatum des Schmelzschweißers.² So weit zurück in die Vergangenheit wurde ansonsten nicht gegangen. Der Grund dafür ist evident: Bei aller ausbildungspolitischen Differenz im Detail sind die Kongressbeiträge gemeinsam davon überzeugt, dass konstruktive und zukunftsweisende Konzepte für die Veränderung, Differenzierung und Flexibilisierung der beruflichen Ausbildung je besser entwickelt werden können, desto dichter die einschlägigen (Problem-) Analysen entweder an die Gegenwart heranreichen oder desto mehr sie ausschließlich auf sie fixiert sind.

Damit wird zugleich deutlich: Die aktuelle Diskussion um Reformprojekte in der Berufsbildung, um die Zukunft des Dualen Systems oder um fruchtbare Theorieansätze und relevante Aufgaben der Berufsbildungsforschung teilen mehr oder weniger stark offensichtlich einen Zweifel: dass berufspädagogisch-historische Beiträge brauchbare Antworten auf drängende ausbildungsspezifische und -politische Problemlagen liefern können. Dieser Skepsis entspricht ein auffällig schrumpfender Bedarf nach berufsbildungsgeschichtlichen Themen und nach berufspädagogisch-historischen Studien. Zwar wird – noch – nicht mit allem Nachdruck erklärt, dass die Historische

1 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 1996.

2 Vgl. Marwedel/Richter 1996, S. 419; vgl. Heiking 1996, S. 428.

Berufsbildungsforschung obsolet wäre, aber kaum zu bestreiten ist die geringe Resonanz, auf die ausbildungsgeschichtliche Beiträge derzeit innerhalb der Disziplin stoßen. In diesem Zusammenhang deutet beispielsweise die Frage, ob berufspädagogisch-historische Forschung heute (und das meint dann: im Zeitalter der Postmoderne) noch einen Sinn mache, die Stärke des (Legitimations-)Drucks an, unter dem die berufspädagogische Historiographie momentan steht und der allem Anschein nach immer weiter ansteigt.

Darüber können weder die disziplinübergreifende Akzeptanz und Erfolge hinwegtäuschen, die der von 1987 bis zuletzt 1995 im zweijährigen Rhythmus veranstaltete Berufspädagogisch-Historische Kongreß für sich verbucht, noch die recht ansehnliche Anzahl neuerer ausbildungsgeschichtlicher Studien.³ Trotz solcher Belege für die Produktivität und Aktualität der Historischen Berufsbildungsforschung wird ihre Bedeutung in den herrschenden Diskursen zur Berufsbildungsfrage zwar nicht prinzipiell negiert, aber doch stark herabgestuft. Die Randexistenz der berufspädagogischen Historiographie veranschaulicht gut das 1995 veröffentlichte „Handbuch der Berufsbildung“: Unter den dort versammelten 40 Beiträgen gibt es nur einen Aufsatz zur Geschichte der deutschen Berufsbildung⁴; und nur höchst selten wird in den anderen Texten auf ausbildungsgeschichtliche Aspekte beziehungsweise auf deren Relevanz im Kontext der aktuellen Problemlagen der beruflichen Bildung verwiesen. Pointiert ausgedrückt: Berufsbildungsgeschichte scheint nicht gut in die heutige berufspädagogische Forschungslandschaft zu passen, und dementsprechend reserviert werden einschlägige Projekte und Veröffentlichungen beachtet, wenn deren Ergebnisse denn überhaupt noch über den relativ kleinen Kreis historisch Interessierter hinaus rezipiert werden. In diesem Zusammenhang ist es bezeichnend, dass das hier dokumentierte Forum zum Thema „Profile und Relevanz der Historischen Berufsbildungsforschung“ tagungstechnisch „nur“ am Rande der gesamten Veranstaltung platziert worden ist und dass unter allen Vorträgen lediglich ein einziger einem berufsbildungsgeschichtlichen Thema gewidmet ist, nämlich der Frage nach der Berufsbildung im Mittelalter.⁵

3 Um nur einige zu nennen: Dietz/Lange/Wahle 1996; Harney 1990; Hasfeld 1996; Mayer 1998; Pätzold 1992; Stratmann 1993.

4 Greinert 1995.

5 Vortrag von Prof. Dr. R. Sprenger am 15.9.1999: „Vom Stand zum Beruf – Berufsbildung im Mittelalter“.

Angesichts dessen ergibt sich die Frage, warum die aktuelle Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung keinen erheblichen Nutzen aus einer intensiven Auseinandersetzung mit (längst) vergangenen Berufsbildungsverhältnissen ziehen sollte. Hilft die berufspädagogisch-historische Untersuchung zum Beispiel des 19. Jahrhunderts im Kontext aktuell anstehender berufsbildungsrelevanter Herausforderungen tatsächlich überhaupt nicht weiter? Oder konkreter: Sind ausbildungsgeschichtliche (Detail-)Kenntnisse wirklich überflüssig, wenn darüber zu entscheiden ist, wie neue organisatorische, inhaltliche und didaktische Konzepte für die berufliche (Erst-)Ausbildung sinnvollerweise aussehen müssten, damit sie gleichermaßen komplexeren Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem wie tendenziell heterogener ausfallenden Voraussetzungen der Auszubildenden gerecht werden? Über dieses Thema lässt sich lange streiten, und sicherlich würde es dabei ein nicht geringes Kopfschütteln in der Disziplin erregen, wenn der Standpunkt bezogen würde, dass ohne ein breites ausbildungsgeschichtliches Wissen keine wie auch immer profilierte moderne ausbildungspolitische Lösung denkbar ist. Kurz und bündig formuliert: Um die Moderne zu begreifen, kann Geschichte, in diesem Fall Berufsbildungsgeschichte – und reicht sie noch so weit zurück –, nicht verleugnet werden. In diesem Sinne ist die Beschäftigung mit Berufsbildungsgeschichte kein akademischer Selbstzweck; vielmehr liefert sie einen Beitrag zum genaueren Verständnis aktueller berufsbildungsspezifischer Problemlagen beziehungsweise Konfliktpotentiale und erfüllt damit nicht zuletzt eine eminent wichtige politische Funktion. Denn was zu denjenigen Fragen, die auf der berufspädagogischen und ausbildungspolitischen Tagesordnung stehen, „anhand historisch abgrenzbarer Epochen bzw. Zeitabschnitte herausgearbeitet werden kann, kann als Fragen für andere Phasen weitergegeben werden, aber auch zugleich als pragmatisch-politische Argumentationshilfe dienen“⁶.

Von daher kann und muss problematisiert werden, ob die moderne berufspädagogisch-historische Forschung zu Recht skeptisch betrachtet wird. Mehrere Antworten sind hier möglich.⁷ Würde etwa argumentiert, dass die (Berufsbildungs-)Geschichte an ihr Ende gekommen sei, dass über die existierende Arbeitsgesellschaft nichts mehr hinausreiche, keine berufspädagogische Utopie, weil die entsprechenden Lektionen schon gelernt seien, dann

6 Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft 1990, S. 90.

7 Siehe dazu u.a. Giddens 1996; Jung 1989; Kraft 1992; Niethammer 1989; Schäfer 1990.

wäre eine Distanzierung von Geschichte und der Bearbeitung von Vergangenheit durchaus vertretbar. Ähnliches würde im Hinblick auf die These gelten, dass die Geschichte ihren humanen Sinn verloren hätte, dass mithin das auf Vernunft, Emanzipation, Fortschritt etc. setzende Projekt der Moderne zu wenig mehr geführt hätte als zur bekannten Grundstruktur fortgeschrittener Industriegesellschaften mit einer vom unreflektierten Technikgebrauch ausgehenden Gefahr der Selbstvernichtung der Menschheit. Unter solchen Gesichtspunkten wäre berufspädagogisch-historische Forschung zumal dann äußerst fragwürdig, wenn sie sich davon leiten ließe, unter dem Hinweis auf vergangene Lebens-, Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse und -bedingungen heutige Zustände einzig als Ausdruck unrealisierter berufspädagogischer Ansprüche und nicht erfüllter ausbildungspolitischer Hoffnungen zu kritisieren.

Doch davon kann ernsthaft nicht die Rede sein. Statt dessen ist zu betonen, dass die berufspädagogische Historiographie auch und gerade im Hinblick auf bestehende und zukünftige Herausforderungen an die berufliche Bildung eine wichtige Orientierungs- und Deutungsfunktion besitzt. In diesem Sinne argumentiert beispielsweise der Londoner Pädagogikprofessor und Berufsbildungsforscher Richard Aldrich:

„Our lives are governed as much by what happened in the past as what will happen in the future. Our journeys in the present and future will infinitely more successfull if we have as accurate as possible a map of the past.“⁸

Die orientierungs- und verstehensfördernde Bedeutung der Historischen Berufsbildungsforschung respektive die horizont- und kenntniserweiternde Leistung einer auf vergangene Ausbildungswirklichkeiten gerichteten Perspektive sind nicht zuletzt im Kontext aktueller berufspädagogischer Diskurse evident. Insofern ist es bezeichnend, dass eine neuere Studie zur Deckungsgleichheit der im Berufsbildungssystem der ehemaligen DDR und der im bundesrepublikanischen Dualen System erworbenen Qualifikationen von Facharbeitern in den Feldern Metall und Elektro die folgende Ausgangshypothese aufstellt: Aufgrund der Tatsache, dass diese beiden Berufsbildungssysteme „aus gleichen historischen Wurzeln“ entstanden seien, dürften keine gravierenden Qualifikationsunterschiede existieren⁹. Es muss

8 Aldrich 1995, S. 16; Pätzold/Wahle 1998, S. 7-10.

9 Scheuer/Rappen/Walter/Wenke 1992, S. 554.

an dieser Stelle nicht interessieren, dass und wie die angesprochene These erhärtet wird. Wichtig ist vielmehr, dass dabei der Verweis auf die deutsche Ausbildungsgeschichte mehr als nur eine beiläufige Rolle spielt; und so können dieser Beitrag und weitere einschlägige Spezialuntersuchungen als Anregung dafür genommen werden, den historisch-konkreten Stand der gewerblichen Lehrlingserziehung, ihre Veränderung und Differenzierung im Laufe verschiedener geschichtlicher Epochen zu rekonstruieren, zu analysieren und zu interpretieren.

Diese Zielvorgabe entspricht dem neueren Selbstverständnis und dem aktuellen Stand der Historischen Berufsbildungsforschung in Deutschland, die seit den 1980er Jahren zweifellos eine große Leistungsfähigkeit entwickelt hat.¹⁰ Versammeln sich auch in der modernen berufspädagogisch-historischen Forschung verschiedene Untersuchungsbereiche, Methoden und Interpretationsrichtungen, so geht diese Vielfalt doch in einem gemeinsamen Ziel auf: über die historisch-gesellschaftliche Realität von Arbeit und Beruf und die darauf bezogenen Qualifikations- und Sozialisationsprozesse aufzuklären. Wie betont, wird damit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugleich Wissen bereitgestellt, das für die Lösung gegenwärtiger ausbildungsrelevanter Probleme hilfreich ist. Als Begriff und Gegenstand deckt Berufsbildungsgeschichte insofern mehr als ein antiquarisches Interesse ab; sie ist im Gegenteil der Schlüssel zu einer permanenten Auseinandersetzung mit traditionell vorgeprägten Bedingungen und andauernden Wandlungstendenzen der beruflichen Bildung. Die Kenntnis ausbildungsgeschichtlicher Zusammenhänge war und ist von daher unverzichtbar, eben weil sie gleichermaßen qualifizierte Deutungen wie weitreichende Orientierungen beflügelt.¹¹ In dieser Perspektive wird Berufsbildungsgeschichte als Schlüssel- und Sammelbegriff der berufspädagogischen Historiographie dem Anspruch gerecht, nicht nur über Ausbildungsverhältnisse in der Vergangenheit aufzuklären, sondern dadurch, dass sie Genesen rekonstruiert, auch die Voraussetzungen für einen fundierten Umgang mit derzeit angesagten Berufsbildungsfragen zu schaffen. So meint denn Berufsbildungsgeschichte keine Sammlung musealer Fakten; vielmehr hat sie eine Dimension, die je länger desto klarer zahlreiche Aspekte des wechsel- und widerspruchsvollen Verhältnisses von

10 Dazu Reinisch 1994; Wahle 1998, S. 101f.; Maßberg/Wahle 1998.

11 Dazu Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft 1990, S. 89; Rützel 1994; Stratmann/Schlösser 1990.

Gesellschaft und Individuum, Arbeit und Beruf, Betrieb und (Berufs-) Schule, beruflicher Qualifikation und Sozialisation umfasst.

II.

Vor diesem Hintergrund erhalten die Referate zu dem hier interessierenden Forschungsforum ihre besondere Bedeutung und ihr Gewicht. Dabei geht es in den fünf Beiträgen der *ersten Abteilung* um die Selbstreflexion der Historischen Berufsbildungsforschung als Teil der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Diskutiert werden in analytischer und programmatischer Hinsicht wissenschaftsmethodologische, -philosophische und -politische Aspekte in der Absicht, die Frage der Relevanz historischer Forschung für die berufs- und wirtschaftspädagogische Erkenntnisgewinnung im Innen- und Außenverhältnis ein Stück weiter zu klären.

Rolf Seubert (Siegen) kontrastiert hierzu im ersten Schritt die historische Forschung mit der empirisch-analytischen Lehr-Lern-Forschung im Bereich der Didaktik wirtschaftsberuflichen Unterricht, fragt im zweiten Schritt nach den Ursachen für die von ihm konstatierte Konzentration der wirtschaftspädagogischen Forschung auf Lehr-Lern-Prozesse, um dann im abschließenden dritten Schritt auf die mit der Konzentration auf Lehr-Lern-Prozesse verbundene Reduktion des Erkenntnisinteresses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einzugehen. Demgegenüber richtet Holger Reinisch (Jena) seinen Blick auf die Kommunikationsgemeinschaft der Historischen Berufsbildungsforscher und fragt danach, ob das beklagte mangelnde Interesse an den Ergebnissen berufspädagogisch-historischer Forschung nicht auch auf die Ausrichtung und die Themen dieser Forschung zurückzuführen sei. Er verweist auf Defizite im Bereich der historischen Curriculumforschung und sucht die potentielle Relevanz dieses vernachlässigten Bereichs berufspädagogisch-historischer Forschung am Beispiel der gegenwärtigen Diskurse und Entwicklungen in den beruflichen Didaktiken am Beispiel der Diskussion um eine „lernfeldorientierte“ Curriculumentwicklung und -implementation im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung exemplarisch aufzuzeigen. Jens Klusmeyer (Oldenburg) belegt die mangelnde Präsenz des historischen Arguments und der Ergebnisse berufspädagogisch-historischer Forschung in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachkommunikation anhand erster durch die quantitative Inhaltsanalyse der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik gewonnener Befunde; diese verweisen auf eine defizitäre Publikationspolitik der Kommunikationsgemeinschaft. Martin Kipp (Ham-

burg) beschäftigt sich mit der Frage der Qualitätssicherung berufspädagogisch-historischer Forschung und stellt entsprechende Forschungsstandards zur Diskussion. Demgegenüber zielt der Beitrag von Jürgen Zabeck (Mannheim) auf eine kritische Analyse und Bilanzierung des von der berufs- und wirtschaftspädagogik gepflegten Umgangs mit der Geschichte.

In den vier Beiträgen der *zweiten Abteilung* stehen aktuelle berufspädagogisch-historische Forschungsvorhaben im Vordergrund, die sich teilweise noch in einem frühen Stadium der Bearbeitung befinden. Insofern geht es zwar auch darum, ansatzweise das breite Spektrum der in der historischen Berufsbildungsforschung verfolgten Fragestellungen und Themen zu verdeutlichen, aber hauptsächlich wird das jeweilige Forschungsinteresse und die Anlage der Untersuchungen thematisiert; so dass auch hier die Standards der Historischen Berufsbildungsforschung zur Diskussion stehen. Helmut Mehnert (Berlin) untersucht die Herausbildung der Kategorie „Berufsschullehrer“ und nimmt damit ein klassisches Thema berufspädagogisch-historischer Forschung erneut auf. Dabei kann er sich allerdings auf bisher nicht zugängliche Quellen stützen, so dass Korrekturen und Erweiterungen unseres bisherigen Wissens zu erwarten sind, die für die aktuelle Diskussion um das „richtige“ Ausbildungsmodell für den Berufsschullehrernachwuchs von erheblicher Bedeutung sein dürften. Demgegenüber betritt Friedhelm Schütte (Berlin) sowohl in gegenstandsbezogener als auch methodologischer Hinsicht weitgehend Neuland, indem er den berufspädagogischen Wissenstransfer zwischen Deutschland und den USA im Zeitraum von 1906 bis 1998 untersucht und am Beispiel dieses Feldes die Möglichkeit und Notwendigkeit der Verbindung historisch und international-vergleichender Berufsbildungsforschung ein Stück weit zu klären beabsichtigt. Über die nationalen Grenzen Deutschlands hinaus geht auch der Blick von Philipp Gonon (Trier); er verfolgt in seinem Beitrag am Beispiel der deutschsprachigen Schweiz die Frage, inwiefern Berufsbildungsreformen kulturpädagogisch aufgewertet wurden. Letztlich handelt es sich um eine genauere Bestimmung der „realen Antriebe“ der Entwicklung der geisteswissenschaftlich-kulturpädagogischen Berufsbildungstheorie und um die Ergänzung unseres Wissens über dieses Denkmuster um eine weitere Facette. Während in diesem Beitrag die Endphase der Dominanz der klassischen Berufsbildungstheorie im berufspädagogischen Denken in den Blick genommen wird, richten Günter Pätzold und Manfred Wahle (Dortmund) ihren Blick auf die Entstehungszeit dieser Theorie. In durchaus programmatisch gemeinter Erweiterung der bisher dominanten wirtschafts- und technikgeschichtlichen sowie

gewerbepolitischen Perspektive der Untersuchungen zur Modernisierung der gewerblich-technischen betrieblichen Berufsausbildung im Kaiserreich wird mit der demographischen Entwicklung und der damit einhergehenden Urbanisierung Deutschlands ein sozialgeschichtliches Phänomen in den Vordergrund gestellt und über die Analyse der zeitgenössischen kultupessimistischen Großstadtkritik auf die Entwicklung der Berufsausbildung und ihrer pädagogischen Theorie bezogen.

Insgesamt liefern die Beiträge dieses Bandes interessante Informationen und Anregungen für eine intensive und lohnende Diskussion über die Fragen der Relevanz, der Aktualität und der Profile berufspädagogisch-historischen Forschung und zugleich lässt sich auf der Basis der hier vertretenen Auffassungen trefflich darüber weiterstreiten, ob die Historische Berufsbildungsforschung tatsächlich eine Angelegenheit ist, die nur so attraktiv ist wie die Zeitung von gestern.

Literatur

- ALDRICH, Richard (1995): Historical Perspectives upon current educational Policy in England. In: HEIKKINEN, Anja (Hg.): Vocational Education and Culture – European Prospects from Theory and Practice. Hämeenlinna, S. 13-21.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hg.) (1996): Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderungen, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert. Dokumentation des BIBB-Fachkongresses vom 16. - 18. Oktober 1996 in Berlin. 2 Teile. Berlin, Bonn o.J.
- DIETZ, Burkhard / LANGE, Ute / WAHLE, Manfred (Hg.) (1996): Jugend zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Historische Jugendforschung zum rechtsrheinischen Industriegebiet im 19. und 20. Jahrhundert. Bochum.
- GIDDENS, Anthony (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M.
- GREINERT, Wolf-Dietrich (1995): Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. In: ARNOLD, Rolf/LIPSMEIER, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 409-417.
- HARNEY, Klaus (1990): Zum Beginn von Anfang und Ende: Tradition und Kontingenz der Berufsausbildung am Beispiel schwerindustrieller Betriebsformen. In: LUHMANN, Niklas / SCHORR, Karl Eberhard (Hg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M., S. 206-227.
- HASFELD, Robert (1996): Berufsausbildung im Großherzogtum Baden. Zur Geschichte des „dualen Systems“ im Handwerk. Köln/Weimar/Wien.
- HEIKING, Jürgen (1996): Neuordnung Schweißtechnik. In: BIBB (Hg.): Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Teil 1, Berlin/Bonn, S. 428 f.
- JUNG, Thomas (1989): Vom Ende der Geschichte. Rekonstruktionen zum Posthistoire in kritischer Absicht.

- KRAFT, Susanne (1992): „Modernisierung“ und „Individualisierung“. Eine kritische Analyse ihrer Bestimmungen. Diss. Regensburg.
- MARWEDEL, Peter / RICHTER, Wolfgang (1996): Fachkraft oder Polier – Wer hat wieviel zu sagen? In: BIBB (Hg.): Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Teil 1, Berlin / Bonn, S. 419-422.
- MABBERG, Andreas / WAHLE, Manfred (1998): (Rezension) Robert Hasfeld, Berufsausbildung im Großherzogtum Baden. In: Paedagogica Historica 34. Jg., Heft 1, S. 208-217.
- MAYER, Christine (1998): Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Eine historische Analyse zur Entstehung des Berufsbildungssystems in Deutschland. In: SCHÜTTE, Friedhelm / UHE, Ernst (Hg.): Die Modernität des Unmodernen. Das „deutsche System“ der Berufsbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, S. 427-447.
- NIETHAMMER, Lutz (1989): Posthistoire. Ist die Geschichte zu Ende? Reinbek bei Hamburg.
- PÄTZOLD, Günter (1992): Berufsschuldidaktik in: Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen. Bochum.
- PÄTZOLD, Günter / WAHLE, Manfred (1998): Vorwort. In: Stratmann, Karlwilhelm: Berufserziehung und sozialer Wandel. Herausgegeben von Günter PÄTZOLD / Manfred WAHLE. Frankfurt am Main, S. 7-10.
- REINISCH, Holger (1994): Industrialisierung und Berufsausbildung. Zu Stand, Schwerpunkten und Perspektiven der Historischen Berufsbildungsforschung. In: Paedagogica Historica 30. Jg., S. 595-624.
- RÜTZEL, Josef (Hg.) (1994): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Studienreform. Alsbach / Bergstraße.
- SCHÄFER, Günther (1990): Modernisierung der Vergangenheit. Geschichtswissenschaft in der Industriegesellschaft. Hamburg.
- SCHUEER, Martin / RAPPEN, Hermann / WALTER, Johann / WENKE, Martin (1992): Ein Beitrag zur Bewertung der in der DDR erworbenen beruflichen Qualifikationen in den Bereichen Metall und Elektro. In: MittAB, Heft 4/1992, S. 553-583.
- SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG DER DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (Hg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Denkschrift. Weinheim/Basel/Cambridge/New York.
- SPRENGER, R. (1999): Vortrag am 15.9.1999: „Vom Stand zum Beruf – Berufsbildung im Mittelalter“.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Bd. 1. Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648-1806). Frankfurt/M.
- STRATMANN, Karlwilhelm / SCHLÖSSER Manfred (1990): Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt/M.
- WAHLE, Manfred (1998): Berufsbildungsgeschichte. In: KAISER, Franz-Josef / PÄTZOLD, Günter (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 101f.

Rolf Seubert

Historische Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Überlegungen zu einem internen Dissens¹

1. Wozu überhaupt Geschichte?

Die Motive des eigenen wissenschaftlichen Antriebs und ihre thematischen Ausprägungen sind oft nur schwer zu begründen. Warum der eine Forschungsgegenstand interessant ist, ein anderer für weniger und ein dritter gar für unwichtig gehalten wird, ist trotz des Rahmens, den eine Stellenbeschreibung vorgibt, prinzipiell in die Wahlfreiheit eines Wissenschaftlers gestellt. Und so wirken auf das, was er als wichtige Aufgaben auswählt, individuelle Erfahrungen und biographische Zufälligkeiten ebenso ein wie die eigene wissenschaftliche Sozialisation in einer der unterschiedlichen Denkschulen mit ihren methodischen Konstrukten und ethischen Implikationen, aber auch der nur schwer fassbare wissenschaftliche „Zeitgeist“. Diese Unterschiede führen zu differenzierten Wahrnehmungen und Interpretationen dessen, was Wissenschaft im komplexen gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß zu leisten hat. Zwar fühlen sich alle am Wissenschaftsprozess Beteiligten dem allgemeinen Ethos verpflichtet, im Streben nach Vermehrung des Wissens der Wahrheit schlechthin zu dienen. Dem kann gewiß jeder zustimmen, solange wir uns auf diesem hohen Grad der Verallgemeinerung befinden. Begeben wir uns jedoch auf die Ebene konkreterer Forschungsfragen und Gegenstandsbereiche, und wollen wir diese gar nach ihrer aktuellen Bedeutsamkeit für die gegenwärtige Entwicklung gewichten, dürfte der allgemeine Konsens schnell wanken. Auch spielen bei der Definition der Themen wie auch bei der Bewertung der Ergebnisse wissenschaftspolitische Fragen offenkundig eine große Rolle; ist die „Binnenlegitimität“ von erheblicher Bedeutung, d.h.

¹ Das Folgende stellt eine überarbeitete Fassung des Paderborner Vortrags vom 15. 9.1999 dar.

die vom sozialem Rangplatz des einzelnen Wissenschaftlers abhängigen Wertvorstellungen über den Gegenstandsbereich und den eingesetzten Methoden innerhalb der Hierarchie seiner „Zunft“. Und wenn dann zwischen denen, die diese Definitionsmacht zu besitzen glauben, der interne Dissens um Fragen der Gewichtung von Forschungsfeldern aufbricht, dann herrscht der blanke Tribalismus, wie die jüngeren Konflikte in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik um die mögliche Delegation der „Gewerbelehrausbildung“ an die Fachhochschulen oder um den Begriff der „Berufsfeldwissenschaft“ zeigen.²

Im Hintergrund dieser wissenschaftspolitisch gewiss bedeutsamen aktuellen Auseinandersetzungen schwelt seit vielen Jahren ein Glaubenskrieg um die Bewertung berufspädagogisch-historischer Forschung im Kontext der Aufgabenfelder der Disziplin und um die Abschätzung ihrer Bedeutsamkeit für die *corporate identity* des Fachs. Im Laufe der Jahre bildeten sich zwei Lager aus, die sich gegenseitig weder angemessen zur Kenntnis nehmen, noch sich über die Frage verständigen können, inwieweit historisches Wissen unabdingbar zum Selbstverständnis ihrer Disziplin in Forschung und Lehre gehört.

Die folgenden Ausführungen werden von der Überzeugung getragen, daß berufspädagogisch-historische Forschung³ Teil der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sein muss, will sie den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben: Es gehört schlicht zum Grundbestand einer jeden Sozialwissenschaft, dass sie genaue Kenntnis ihrer eigenen Entwicklung im Kontext der gesamten Wissenschaftsentwicklung besitzt. Von historischer Erkenntnis wird die Qualität des fachwissenschaftlichen Wissens in Forschung und Lehre mitbestimmt. Mit ihrer Hilfe gewinnt der Wissenschaftler jene kritische Kompetenz, die heute zur Beurteilung langfristiger Entwicklungen dringend benötigt wird. Sie vermittelt die erforderliche Skepsis gegenüber blindem Fortschrittsglauben früherer Perioden. Denn die Hoffnung, die bloße Vermeh-

2 Vgl. hierzu Pätzold/ Wortmann (1999) sowie den Konflikt um die Reform der norddeutschen Berufsschullehrerausbildung auf der Basis des Reformansatzes der „Berufsfeldwissenschaften“, wie er in vier Forumsbeiträgen des 4. Hefes des 95. Bandes der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik dargestellt wird.

3 Dem Terminus *berufspädagogisch-historische Forschung* wird im weiteren Verlauf der Erörterung gegenüber *Historische Berufsbildungsforschung* der Vorzug gegeben: Erstere richtet sich allein an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, während Historische Berufsbildungsforschung der Gegenstand mehrerer Sozialwissenschaften sein kann.

rung von Wissen führe gewissermaßen von selbst zu höheren Zivilisationszuständen, hat sich als außerordentlich trügerisch erwiesen.

Aus dieser Sicht ergeben sich drei wesentliche Bezugsebenen, über die berufspädagogisch-historische Forschung als unverzichtbarer Bestandteil einer wissenschaftlich betriebenen Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre angesehen werden sollte:

- *wegen ihrer Schüler*: Die berufliche Schule muß ihr spezifisches Wissen unter der Leitidee von *Bildung* so vermitteln, daß sie unabhängiges Denken und kritisches Urteilsvermögen bewirkt. Die sozialen und beruflichen Lebensbedingungen von Jugendlichen vollziehen sich in einer historisch geformten, jedoch in stetigem Wandel begriffenen Umwelt. Deren Komplexität erfahren sie unmittelbar beim Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt. Sie stehen den vielfältigen Anforderungen hilflos gegenüber, wenn sie die Fülle individueller und sozialer Risiken, die mit diesem Übergang verbunden sind, nicht zu meistern vermögen. Im Falle des Scheiterns gelten sie in sprachlicher Distanzierung als „Modernisierungsverlierer“, d.h. als jugendliche Arbeits- und Ausbildungslose, die an einer Mischung aus persönlichen Problemen und gesellschaftlichen Mängelagen gescheitert sind. Daraus können *individuelle* Kurzschlußreaktionen resultieren, die unter Stichwörtern wie jugendlicher Eskapismus, Jugendgewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit diskutiert werden. Die in diesem Zusammenhang auftretenden Reaktionsmuster verweisen auf historisch gewachsene Verhaltensweisen, Feindbilder und Welterklärungsmodelle, die mit den zyklisch auftretenden Wirtschafts- und Beschäftigungskrisen einher gehen.
- *wegen ihrer Lehrer*: Der Lehrer an beruflichen Schulen muss einen historischen Überblick besitzen über die Geschichte der Berufsschule, über die Entwicklung des Berufsbildungssystems und den Wandel in den Berufen seines Berufsfeldes, sowie Kenntnisse der Wirtschafts-, Sozial- oder Technikgeschichte. Dieses Wissen ist unmittelbar handlungsrelevant, denn die Auszubildenden tragen Probleme wie Zukunftsängste, Furcht vor Arbeitslosigkeit auch in die Berufsschule.⁴ Sie konfrontieren ihre Lehrer auf der Suche nach Antworten mit ihren sozialen Erfahrungen aus ihrem sozialen Umfeld und provozieren sie mit ihren Aggressionen und kurzschlüssigen Radikallösungen. Auf diese Verhaltensweisen sollten die Leh-

4 Vgl. hierzu: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) 1997.

rer im Unterricht mit Verständnis und Weitsicht, aber auch mit konkreten Projekten reagieren, die den Jugendlichen Hilfestellung leisten auf dem Weg zu bürgerschaftlichem Verhalten in der demokratischen Zivilgesellschaft. Den Berufsschullehrern kommt in diesem Prozeß der sozialen und politischen Bildung im allgemeinen wie als Fachlehrer für politische Bildung ein hoher Stellenwert zu. Dabei spielen auch historische Kompetenz und Sensibilität eine große Rolle, zumal das Problem der „Berufsnot der Jugend“ in Zyklen ebenso wiederkehrt wie die unzureichenden Deutungs- und Unterstützungsversuche.

- *wegen des Wissenschaftlichkeitsanspruchs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*: Eine Sozialwissenschaft ohne historische Selbstvergewisserung der Traditionen, Ursprünge und Entwicklungsverläufe ihres Denkens und ihres Wissenschaftsgegenstandes ist unvollständig. Berufspädagogisch-historische Forschung ist für sie als Wissenschaft konstitutiv. Sie vermittelt Kriterien und Maßstäbe zur Beurteilung der gegenwärtigen Entwicklungen und Krisensituation in Arbeit, Beruf und Ausbildung und schafft die Voraussetzung, dass die Berufsbildungsidee ihre wissenschaftlich begründete zeitgemäße Gestalt annehmen kann. Sie ist Voraussetzung zu zeitgemäßer Revision einer Berufsbildungstheorie: Ohne das Bewußtsein und ohne eine tiefe Kenntnis ihres historischen Entwicklungsrahmens gleicht sie einem kurslos treibenden Schiff, dessen Mannschaft vergessen hat, von wo aus sie startete und wohin sie gelangen will. Es scheint so, als sei der Mangel an historischem Wissen die Ursache für das seit Jahren erkennbare Defizit an übergeordneter Theoriebildung.

2. Historische Forschung als Ursache für fehlendes „didaktisches Expertentum“?

Berufspädagogisch-historische Forschung muß derzeit mehr denn je ihre Bedeutsamkeit nachweisen, denn sie ist durch harsche Kritik in Bedrängnis geraten. Im Nachweis ihrer Bedeutsamkeit tut sie sich naturgemäß sehr schwer in einer Wissenschaft, die gegenwartsbezogen, pragmatisch und effektiv ihre Mittel zur Erreichung ihres vorrangigen Ziels einsetzt, nämlich der Berufsschule fachdidaktisch ausgebildete Lehrer zur Verfügung zu stellen. Die Frage steht im Raum, inwieweit darüber Konsenses herrscht, dass berufspädagogisch-historische Forschung, wie sie sich seit 1987 förmlich etabliert hat, ein für notwendig erachteter Teil des wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Forschung und

Lehre darstellt. Als Alternative wäre ja denkbar, die Erforschung der Berufsbildungsgeschichte oder Fragen des sozialen Wandels und seine Auswirkungen auf die Ausbildungskultur eher den Fachhistorikern und Soziologen zu überlassen, sofern diese sich dafür überhaupt interessieren. Falls man jedoch ersterem zugeneigt ist und einen spezifisch berufspädagogischen Blick auf die Genese des eigenen Wissenschaftsgegenstandes für notwendig erachtet, ist eine Debatte darüber, wie breit man das Aufgabenfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik definiert, unumgänglich. In diesem Zusammenhang sollte die Frage beantwortet werden, welcher thematischen Reichweite oder themenbezogenen Begrenzung berufspädagogisch-historische Forschung unterworfen werden soll. So können einerseits *alle* Fragestellungen, die sich auf Entstehung und Ausdifferenzierung der Berufe im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung, und zwar sowohl in inhaltlich-fachlicher wie auch in organisatorischer und sozialer Hinsicht, auf ihren kulturellen und theologisch-philosophischen Reflexionsrahmen beziehen – man denke nur an die einschlägigen Arbeiten von Hegel über Marx bis Max Weber – zum Lehr- und Forschungsgegenstand erhoben werden. Denkbar wäre andererseits eine enge Begrenzung auf historische Qualifikations- oder Curriculumforschung, also auf Fragen nach den durch industriellen Wandel ausgelösten konkreten Veränderungen der Ausbildungsinhalte in Betrieb und Berufsschule. Sie ist schon deshalb nötig, weil aus industriesoziologischen Momentaufnahmen gegenwärtiger Arbeits- und Berufsstrukturen allein wohl kaum deduziert werden kann, in welchem Entwicklungsrahmen sich Berufsbildung künftig in den einzelnen Feldern qualitativ und quantitativ entfalten wird. Wenn in diesem Kontext Veränderung untersucht werden soll, bedarf es eines historischen Bezugsrahmens, der allein die gewachsenen Systemstrukturen wie auch die sie machtvoll gestaltenden gesellschaftlichen Interessen an Berufsbildung in die Analyse mit einzubeziehen vermag. Für welche der angebotenen Varianten man sich auch entscheiden mag: Ohne systematische historische Bezüge bleibt jede Forschung begrenzt und in gewisser Weise ahnungslos.

Dennoch sind diejenigen Berufspädagogen, die sich aus guten Gründen berufspädagogisch-historischer Forschung verpflichtet wissen, seit einige Zeit in die Defensive geraten. Sie sind dem Verdacht ausgesetzt, sich in einer wissenschaftlichen Sackgasse zu bewegen und ihre wirklichen Aufgaben zu vernachlässigen. Die Vorwürfe, die die beiden Wirtschaftspädagogen Achtenhagen (Göttingen) und Beck (Mainz) erheben, sind von ungewöhnlicher Schärfe: „Der Kampf um Anteile an der beruflichen Erstausbildung und

Weiterbildung“ könne nicht „mit ‚historischer Bildungsforschung‘ oder ähnlichem bestanden werden, sondern nur (!) mit didaktischer Expertise“.⁵ Abgesehen davon, dass hier aus rhetorischen Gründen eine Scheinalternative aufgebaut wird – denn sachliche Belege für ihre Behauptung unterbleiben – werfen sie in polemischer Schärfe ihren für die gewerblich-technische Berufsschullehrerausbildung zuständigen Kollegen vor, den für das professionelle Lehrerhandeln so wichtigen Komplex der Fachdidaktik in Forschung und Lehre zu vernachlässigen: „Der Schwierigkeit, keine angemessene berufspädagogische Ausbildung für alle anbieten zu können“, versuchten sie durch Ausweichen auf allgemeine Themen zu begegnen. Mehr noch: Die „Betonung der Wichtigkeit einer historischen Forschung ist ein beredtes Zeichen für die hiermit verknüpfte Hilflosigkeit, systematisch ein didaktisches Expertentum zu entwickeln“.⁶ Diese Vereinseitigung des eigenen Forschungsrahmens wie auch die Reduktion der Lehrerbildung auf fachdidaktisches Expertentum bricht nicht nur mit dem in der traditionellen Wirtschaftspädagogik durchaus enthaltenen Ideal allgemeiner und historischer Bildung im und durch den Beruf.⁷ Sie dürfte auch angesichts der sich abzeichnenden Erweiterung des Bildungsauftrags der Berufsschule in die falsche Richtung weisen.

Nach ihrer Philippika rufen Achtenhagen/ Beck ihre Kollegen in der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf, endlich eine Grundsatzdiskussion zu führen. Da kann man nur zustimmen. Aber: Das Ergebnis einer solchen Diskussion, daran lassen sie wenig Zweifel, steht für sie bereits fest, nämlich dass die historisch orientierten Zunftgenossen ihrem Forschungsgegenstand abschwören und sich ebenfalls den aus ihrer Sicht „komplexen realitätsnahen Problemstellungen“ zuwenden, und die sehen sie offensichtlich in einer spezifischen Lehr – Lernforschung aus einer verengten utilitaristischen Perspektive von Fachdidaktik. Und indem sie historische Forschung diskreditierend ausgrenzen, brauchen sie sich der Frage gar nicht mehr zu stellen, ob eine historische Blickerweiterung nicht ausgesprochen sinnvoll sein könnte.

Die Attacke, von Achtenhagen während der Paderborner Tagung noch einmal verschärft, hat eine weitere, standespolitische Implikation: Vor dem Hintergrund der seit längerem geführten Debatte um die Zuordnung der gewerblich-technischen Lehrerausbildung an die Fachhochschulen und der,

5 Achtenhagen/ Beck 1997, S. 537.

6 Ebenda.

7 Vgl. hierzu den ausgesprochen informativen Aufsatz von Schannewitzky 1966.

sollte das geschehen, dann kaum noch zu verhindernden Trennung von Berufs- und Wirtschaftspädagogik in eigenständige Disziplinen, bekommt die Kritik an der Berufspädagogik durch die Kollegen aus der Wirtschaftspädagogik zusätzliche Brisanz: Berufspädagogisch-historische Forschung als Grund für eine förmliche Spaltung der Disziplin, die man längst innerlich vollzogen hat, wobei man die Ursache jenen anlastet, die der eigenen Forschungsperspektive die Gefolgschaft verweigern?

Dabei hätten die Autoren Achtenhagen/Beck durchaus gute Argumente auf ihrer Seite, sofern ihre Kritik an fehlender fachdidaktischer Forschung im Bereich der gewerblich-technischen Lehrerbildung nicht mit kaum nachvollziehbarer Schuldzuweisung und weniger polemisch vorgebracht würde. Denn es wird ja von niemandem, der die Entwicklung der letzten Jahrzehnte verfolgt hat, bestritten, daß es Nachholbedarf in diesem Feld gäbe, kein Wunder angesichts der rasanten Entwicklung in der Arbeitswelt. Aber es sind die unterschwelligen Verdächtigungen und Ressentiments, die eine rationale Auseinandersetzung um Inhalte und Gegenstände der Forschung erschweren. So benutzen sie trotz ihrer Aversion gegen Historisches den längst überholten Begriff des staatlich geprüften Gewerbelehrers, dem sie den in Ausbildungsstand und sozialer Anerkennung angeblich weit überlegenen Diplom-Handelslehrer gegenüber stellen. Jedoch ist diese durch nichts belegte Qualitätsdifferenz zwischen Staatsexamen und Diplom bloße Fiktion und ein gutes Beispiel für die Wirksamkeit selbsterzeugter Eigenschaftszuschreibungen. Aber sie könnte einer Wiedereinführung des „Gewerbelehrers“ auf Fachhochschulniveau mit allen negativen Folgen für die gewerblich-technische Berufsbildung die Argumente liefern: Denn mit dieser Debatte um die Aufspaltung einer bis jetzt einheitlichen Berufsschullehrerschaft stellen sie einen mühsam erreichten Konsens in Frage, der in den späten 20er Jahren mit den Bestrebungen zu einer Vereinheitlichung und Akademisierung der Gewerbelehrerausbildung als Voraussetzung für einen einheitlichen Berufsschullehrerstand eingeleitet wurde, auch wenn dieser Prozeß erst in den 60er Jahren mit dem Übergang der berufspädagogischen Institute an die Universitäten abgeschlossen wurde. Nur: Wem würde dieser Rückfall nutzen?

3. Einheitliche Ausbildung der Berufsschullehrer: Ein Reformziel der 20er Jahre

Es war ausgerechnet ein führender Wirtschaftspädagoge, nämlich Friedrich Feld, der die Initialzündung für eine gemeinsame Berufsschullehrerausbildung gab: Ab dem Wintersemester 1928/29 unternahm er an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der damals reformfreudigen Universität Frankfurt am Main erstmals den Versuch, „die Studierenden beider Lehrergruppen in der grundsätzlichen berufspädagogischen Vorlesungen und Übungen zusammenzubringen“.⁸ Er sah die historische Parallelität zwischen dem vormalig diskriminierten Status der Handelshochschulen, denen die Universitäten um die Jahrhundertwende die Gleichrangigkeit absprachen, und der aktuellen Diskussion um die Aufwertung der Berufspädagogischen Institute. Diese erstrebten für ihre Studierenden einen gleichwertigen Status, wie er bereits im Diplom-*Handelslehrer* – in der Bezeichnung ist die ehemals diskriminierte Herkunft von der *Handelshochschule*, die ja noch keine Universität war, noch versteckt – erreicht war. Feld fand nicht nur eine „isolierte Ausbildung“ für beide Lehrergruppen höchst überflüssig; auch wirke sich „der Doppelaufwand an ausbildenden Kräften und an Einrichtungen für gleiche Bildungsmaterien und -ziele recht unökonomisch aus“. Aber es war ausgerechnet der Münchener Gewerbeschulrat Georg Kerschensteiner, der die Bestrebungen nach einem formal einheitliche Universitätsstudium mit dem Vorwurf des „Akademikerfimmels“ abtat.

Gewiß wurden in der Zwischenzeit die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anforderungen erheblich komplexer. Aber trifft Felds Argumentation für die Beibehaltung einer einheitlichen Berufsschullehrerausbildung nicht auch die heutige Situation, wenn er schreibt: „In dem Maße, wie zwei junge, wachsende Lehrergruppen neue Gemeinsamkeiten ihrer Ausbildungs- und Berufsbelange, damit auch künftiger Standesbelange finden, wird ein Zustand schneller zu Ende gehen, der durch gegenseitige Ausspielung beider Gruppen und durch Nahrung der eifersüchtiger Motive bisher gekennzeichnet war und der der bildungspolitisch schneller geförderten Gruppe der Handelslehrer nur zum Schaden gereichte. Angesichts der neuen, von wirtschaftspraktischer Seite ausgehenden Bestrebungen einer Reduktion der Ausbildungszeit der Gewerbelehrer kann es von dem bedrohten Teil nur begrüßt werden, wenn ihm von anderer Seite die Hand zum notwendigen

8 Feld, 1929, S. 550.

Bildungsausbau stützend gereicht wird.⁹ Feld stand deutlich vor Augen, daß die innere Zerrissenheit der Berufsschullehrerschaft einer ihrer Bedeutung angemessenen öffentlichen Anerkennung der beruflichen Schulen nur schaden könne. Aber wer sich mit Geschichte – selbst des eigenen Standes – nicht mehr befassen mag, ist auch resistent gegen deren Erfahrungen und Ratschläge! Vergleicht man die eindeutig auf inneren Konsens ausgerichtete Haltung und die bildungspolitischen Argumente Felds mit den heutigen Positionen, wird der Rückfall hinter bereits vor 70 Jahren erreichte Einsichten deutlich. Und auch den Gegenstand des Anstoßes hätte er kaum verstanden. Denn den vormaligen Vertretern der Wirtschaftspädagogik war historische Forschung selbstverständlich und war ihrem Wissenschaftsverständnis nach alles andere als „Orchideenzüchtung“, sondern Teil eines integralen Gesamtkonzepts zur Lagebeurteilung über den Tag hinaus.

Es war vor allem der in diesem Sinne fortwirkende Mentor berufspädagogisch-historischer Forschung, Karlwilhelm Stratmann, der darauf bestand, daß mit der mühsam erreichten Akademisierung des Berufsschullehrerstandes auch dem für Universitäten gültigen wissenschaftlichen Standard des Fachs Genüge getan werden müßte. Er verwahrte sich dagegen, daß ein breit angelegtes Forschungsverständnis gegen angebliche Defizite in der Lehre ausgespielt werde: „Wer so argumentiert, muß zeigen, wie auf Dauer die geforderte Qualität der Lehre ohne hinreichend gesicherte und entfaltete Forschung zu gewährleisten ist.“¹⁰ Da sprach einer nicht für historische Forschung um ihrer selbst willen, sondern weil er zutiefst davon überzeugt war, daß unser fachspezifisches Wissen ohne ein darauf bezogenes historisches Wissen kurzsichtig und perspektivlos sei.

Woher aber rührt die offenkundige Aversion von Teilen der Wirtschaftspädagogen gegen historische Forschung und Lehre? Die Sorge um eine gute fachdidaktische Ausbildung der Lehrer kann es allein nicht sein, denn sie wird von allen geteilt. Unterschiedlicher Meinung ist man allenfalls in bezug auf die Frage, inwieweit sich beide Aufgabenfelder gegenseitig ausschließen. Die Aversion nährt den Verdacht, daß Teile der Wirtschaftspädagogen historischer Forschung keinen großen Erkenntniswert bei der Lösung aktueller Fragen einräumen. Wie aber kann man Aussagen und Bewertungen über bildungspolitische Entwicklungen vornehmen oder die viel beschworene

9 Ebenda, S.551.

10 Stratmann, 1995, S. 456.

Krise der Berufserziehung angemessen deuten, wenn im eigenen Fach die historische Dimension sozialen Wandels und die damit einhergehenden Transformationsprozesse im Bereich der Berufsbildung nicht angemessen erforscht werden? Wenn auch hierüber Konsens herrschen sollte, müssen die Gründe für den angedeuteten Konflikt tiefer liegen.

4. Unerwünschte Erinnerungen

Ich möchte hierüber einige Vermutungen wagen: Zunächst einmal liegt es daran, dass die Vernachlässigung bzw. Geringschätzung historischer Betrachtungsweisen – der sog. Positivismusstreit in der deutschen Soziologie steht hierfür beispielhaft – bis weit in die 70er Jahre ein generelles Problem in den Sozialwissenschaften darstellte. Die allgemeinen Gründe liegen auf der Hand. Sie sind selbst historischer Natur. Bis dahin hätte, so der Historiker Hans-Ulrich Wehler, ein „aufklärungsfeindlicher Historismus“ die Affirmationssehnsüchte einer Gesellschaft befriedigt, „die wegen der andauernden Erschütterung ihrer überkommenen institutionellen Grundlagen unsicher die Suche nach Identität angetreten hatte“. ¹¹ Ob im Kaiserreich, im Nationalsozialismus oder der Hochphase des Kalten Krieges: Die Aufgabe der Geschichtswissenschaft bestand primär in der Legitimierung der jeweiligen Herrschaftsordnung. Und im Sog dieser Geschichtsauffassung durften auch historisch arbeitende Berufs- und Wirtschaftspädagogen in den verschiedenen Perioden ihren spezifischen Beitrag leisten zur Stabilisierung der „guten alten Ordnung“, die mal gut kaisertreu die „Einheit von Thron und Altar“ feierte oder, noch schlimmer, den „Führer“ als Reinkarnation Martin Luthers darstellte, wie z. B. Otto Monsheimer 1933. Sie pflegten die jeweils verbindliche Geschichtsteleologie und vermittelten sie über Sozialkundelehrpläne an die Berufsschüler, in denen Geschichte als eine Abfolge glanzvoller Perioden, geleitet von herausragenden „großen Männern“, dargestellt wurde.

Es war zunächst einmal eine normale Reaktion, dass sich das Gros der Nachkriegsgeneration der Berufs- und Wirtschaftspädagogen von solcher Art Geschichtsbetrachtung lösen wollte, zumal diese selbst tief verstrickt waren in ein Machtsystem, dem sie mehr mit Glauben als mit Wissenschaft gedient hatten. Sie hatten sich nicht auf rein sachlich-fachliche Arbeitsgebiete in Forschung und Lehre beschränkt, sondern sich auf die Grundlage der NS-Ideologie gestellt, die immerhin so etwas wie einen universellen Geltungsan-

11 Wehler, 1984, S. 12.

spruch für sich reklamiert hatte, so primitiv das heute aus retrospektiver Klugheit auch anmuten mag. Sie wandten sich nach 1945 den Tagesfragen zu, nämlich der Rekonstruktion der Berufsbildung im Kontext des Wiederaufbaus: Der eingeeengte Blick nach vorn unter Vermeidung von Ursachenforschung für den allgegenwärtigen Zerfall war zeitbedingte Überlebensstrategie, gerade weil die historischen Fakten den Alltag auf bedrückende Weise beherrschten. Aber die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft kann sich auf Dauer nicht aus der Geschichte verabschieden. Sie kann weder die historische Selbstreflexion als Wissenschaft noch die historische Reflexion des sozialen Wandels unter dem Aspekt von Berufsbildung an nahestehende Spezialdisziplinen wie Sozial-, Wirtschafts- oder Technikgeschichte delegieren.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik muß, will sie ihren Bildungsauftrag umfassend betreiben, einen eigenständigen Beitrag in Lehre und Forschung leisten, der ihren Studierenden die Bedeutung historischer Entwicklungen so vermittelt, dass sie zu einem tieferen Verständnis aktueller sozialer und politischer Wandlungsprozesse gelangen. Sie muss in diesem Sinne am gesellschaftlichen Aufklärungsprozess teilnehmen. Denn tief im historischen Alltagsbewußtsein eingeschlossen und unbewältigt sind die desaströsen Ereignissen dieses Jahrhunderts. Die Ängste vieler Menschen vor Inflation und wirtschaftlichem Niedergang, die Ablehnung von Fremden, die Sehnsucht nach dem „starken Mann“ anstelle von „Parteiengezänk“ gründen in konkreten Erfahrungen, die von Generation zu Generation weitergegeben werden. Sie tauchen auch in der Berufsschule wieder auf als scheinbar abgelöste Vorurteilsstrukturen und antidemokratische Einstellungen. Wie wichtig es ist, Berufsschullehrer angemessen auf die angedeuteten Probleme vorzubereiten, wird aus einer jüngst publizierten Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung über Ursachen und Motive von Gewalt und Rechtsextremismus in Berufsschulen und Betrieben deutlich.¹² Längst hat sich vielerorts eine Koalition aus engagierten Lehrern, Sozialarbeitern und Kammerbeauftragten gebildet, die begriffen haben, dass der viel diskutierte „Standort Deutschland“ und sein Ansehen auch durch rechtsextremistisch motivierte Jugendgewalt gefährdet wird.

Angesichts der sozialen Probleme von Lehrstellenmangel und beruflicher Zukunftsangst, auf die Jugendliche seit einiger Zeit mit z. T. fehlgeleiteten

12 Büchele u. a., 1999.

Aktionen aufmerksam machen, mutet der Versuch der Konzentration der Lehrerausbildung auf fachdidaktisches Expertentum als Vorbereitung für einen auf die fachliche Dimension reduzierten Unterricht kurzsichtig, ja naiv an. Ein solches Expertentum ist notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung zur Bewältigung des beruflichen Bildungsauftrags. Der auf berufliche Tüchtigkeit reduzierte leistungsfähige Handwerker, Facharbeiter oder Kaufmann ist mit dem humanen Prinzipien verpflichteten Berufsbildungsgedanken unvereinbar. Berufliche Tüchtigkeit ist zwar notwendige Voraussetzung für die Reproduktion des gesellschaftlichen wie des eigenen Lebens. Sie ist aber unzureichend im Hinblick auf bürgerschaftliches Engagement im demokratischen Rechtsstaat. Dazu bedarf sie der Ergänzung um die Idee der beruflichen Mündigkeit. Das Gegenkonzept, der angepasste, auf Führer- und Gefolgschaftstreue sowie auf Leistungsfähigkeit reduzierte Berufsmensch, war das Ziel nationalsozialistischer Berufserziehung. Sie wurde durch Lehrgänge wie: „Eisen erzieht!“ konkretisiert, an deren Konzeptionierung und Didaktisierung auch Berufs- und Wirtschaftspädagogen mitwirkten. Dieses auf Unterwerfung des Subjekts zielende Berufskonzept, das bis weit in die Nachkriegszeit fortwirkte, ist eine vor der deutschen Geschichte gescheiterte Fiktion. Das moderne Berufsbildungskonzept bezieht sich heute auf eine Erziehung zu interessengeleiteter aktiver Partizipation in Wirtschaft und Gesellschaft. Sie sollte aktiv durch die Berufsschule unterstützt werden, zum Beispiel auch durch eine angemessene und einfühlsame Bearbeitung jener neuralgischen Punkte deutscher Geschichte, die unsere Gegenwart immer noch erheblich belasten. Werden aktuelle Themen dieser Art in der Berufsschule verdrängt, drängen sie als unverarbeitete Probleme der Schüler wieder zurück in den Unterricht, nur eben nicht als Bildungsprozeß, sondern als schwer zu bearbeitendes Ressentiment von der Straße.

Ein weitere Ursache für die Abwehr berufspädagogisch-historischer Forschung könnte, wie bereits angedeutet, drin zu sehen sein, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu verdrängen hat, wie wendig und tief man sich mit dem Irrationalismus des Nationalsozialismus einließ und damit den heute so selbstverständlich scheinenden Pfad wissenschaftlicher Tugend verließ. Zwischen 1933 und 1945 etablierte sich mit erheblichem Opportunismus vor allem die Wirtschaftspädagogik als Fach und festigte ihren universitären Status. Sie entwickelte für den Führerstaat mehr als nur Fachliches, nämlich umfangreiche Lehrpläne für eine im nationalsozialistischen Sinne umfassende Menschenbildung auf rassistischer Grundlage. Eine spezifische Geschichtsinterpretation gehörte selbstverständlich dazu. Aus aktuellem Anlaß

möchte ich mich noch einmal auf den Kölner Wirtschaftspädagogen Friedrich Schlieper beziehen. Er definierte auf dem VII. Kongreß der Internationalen Gesellschaft für kaufmännisches Bildungswesen in Berlin im Juni 1938 seinen Begriff von Bildung: „Bildung ist der subjektiv bedingte, durch Rasse und Vererbung grundlegende und durch die Kultur der Gemeinschaft beeinflusste entwicklungsfähige Zustand der Seele, die dem Menschen eine, letztlich in seiner Weltanschauung verwurzelte Haltung verleiht, aus der heraus er alles schnell, sicher und in richtiger Einschätzung auf einen durch diese seine Weltanschauung gegebenen Zentralwert bezieht.“¹³ Daran, daß Schlieper diesen Zentralwert auf den Nationalsozialismus bezog, gibt es keinen Zweifel. Dass er, indem er den „entwicklungsfähigen Zustand“ eines Heranwachsenden auf die „Rasse“ bezog, den Ausgrenzungsprozeß jüdischer Schüler aus dem Bildungswesen und die „Arisierung“ der Berufserziehung, die zur selben Zeit offen vollzogen wurde, legitimierte, gehört zu den dunkelsten Kapiteln der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Denn eine solche Definition verstieß nicht nur gegen das humane Ethos der Pädagogik; der Rassismus war auch im Sinne der nie aufgehobenen Weimarer Reichsverfassung Unrecht.

Warum ist dieser Rückgriff auf einen überholten Bildungsbegriff in diesem Zusammenhang notwendig? An ihm kann paradigmatisch gezeigt werden, zu welchen Fehlurteilen man gelangen kann, wenn man glaubt, historische Forschung und Lehre gewissermaßen im Überflug abzuhandeln: Es zeigt schon einen erheblichen Mangel an historischem Wissen über die Entwicklung des eigenen Fachs, wenn in einer 1998 erschienenen „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“ im Kapitel „Fach und Faschismus“ (sic!) – bereits die Ersetzung von Nationalsozialismus durch Faschismus ist eine Verharmlosung – fast ausschließlich Legendenbildung betrieben wird. Danach hätten 1933 „die Faschisten“, wer immer das auch gewesen sein mag, „ganz massiv in die Besetzung eines der bedeutendsten Studienorte der Wirtschaftspädagogik“ eingegriffen. Statt den heutigen Studierenden des Fachs eine angemessene historische Aufhellung der faktischen Entwicklungen zu bieten, werden sprachliche Nebelgranaten geworfen: „Dabei ist nicht zu verkennen, daß seit 1933 die funktionalen Wirkungen der Erziehung geradewegs intentional gewendet als Erziehung zur nationalsozialistischen Gemeinschaft ihre normative Bedeutung erlangen. Die Wörter ‚Volkswirtschaft‘, ‚Beruf‘, ‚Arbeit‘ erhalten einen eigenen Klang im Kontext nationalsozialistischer

13 Schlieper, 1938, S. 592.

Gedanken“.¹⁴ Daß es einer der von den Autoren der „Einführung“ hochverehrten „Nestoren der Wirtschaftspädagogik in Deutschland“ war, der zu den engagiertesten Vertretern gehörte, die die Nazifizierung ihrer Wissenschaft vorantrieb, wird an keiner Stelle thematisiert. Es ist schon eine eigenwillige Interpretation von Kontinuität und Traditionsstiftung, die hier aufgebaut wird. Solche Art Geschichtsklitterung ist allerdings nicht untypisch. Sie ist vielmehr seit langem fester Bestandteil in Festschriften und Nachrufen und in der wirtschaftspädagogischen Historiographie. Solche Fehlleistung fordert es geradezu heraus, professionelle historische Forschung zu etablieren, die sich am Qualitätsstandard der Geschichtswissenschaft messen lassen muß. Daher wäre es wichtig, den inneren Grabenkrieg gegen jene einzustellen, die ihre Arbeit in einen breiten historischen Kontext stellen.

Wieviel historische Forschung die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von ihrem wissenschaftlichen Anspruch her benötigt, ist nur schwer zu beantworten; ihr Erklärungswert in aktuellen empirischen Forschungsprozessen wird von Fragestellung zu Fragestellung variieren. Generell trifft jedoch auch auf sie die Feststellung zu, mit der Wehler die Notwendigkeit einer Hinwendung der Soziologie zur Historie begründete: „Denn nur von der Geschichte kann sie Erklärungsmodelle für langfristige Trends erhalten, ohne die alle Gegenwartsstudien vordergründig, ja oft irreführend bleiben.“¹⁵

14 Sloane/ Twardy/ Buschfeld, 1998, S. .58f.

15 Wehler, 1984, S. 12.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank / BECK, Klaus (1997): Welchen Standards sollte eine Ausbildung von Berufsschullehrern genügen?“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93. Jg., S. 535-538.
- BÜCHELE, Ute, u. a. (1999): Handlungsfähig statt handgreiflich. Konflikte lösen – Gewalt vermeiden. Strategien für die Berufsausbildung. Berlin.
- FELD, Friedrich (1929): Gebiete gemeinsamer berufspädagogischer Ausbildung für Handels- und Gewerbelehrer. In: Blätter für Berufserziehung, 5. Jg., S. 549-551.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.) (1997): Jugend 97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen, Opladen.
- PÄTZOLD, Günter / WORTMANN, Elmar (1999): Wissensformen in einer professionalisierten Lehrerausbildung. Überlegungen zur Debatte über die Rolle der Berufsfeldwissenschaften in der Reform der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Jg., S. 483-502.
- SCHANNEWITZKY, Gerhard (1966): Die Handelshochschulen in Deutschland als Träger der pädagogischen Handelslehrerbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Jg., S. 481-490 und S. 581-589.
- SCHLIEPER, Friedrich (1938): Der Begriff der wirtschafts-beruflichen Erwachsenenbildung und ihr Verhältnis zur Berufsbildung, zur wirtschaftlichen Bildung und zur Bildung schlechthin. In: Internationale Kongresse für berufliches Bildungswesen, VII. Kongreß der internationalen Gesellschaft für kaufmännisches Bildungswesen (SIEG), Bd. 2. Berlin.
- SLOANE, Peter F. / TWARDY, Martin / BUSCHFELD, Detlev (1998): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1995): Nach der Krise des Dualen Systems nun die Krise der Berufsschullehrerausbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91. Jg., S. 452-457.
- WEHLER, Hans-Ulrich (1984): Einleitung. In: Wehler, Hans-Ulrich (Hrsg.), Geschichte und Soziologie, Königstein/Ts.

Holger Reinisch

Historische Didaktik und Curriculumforschung – Desiderate Berufspädagogisch-historischer Forschung¹

1. Absichten oder: Vom Selbstbewußtsein und den Sinnkrisen der Akteure der berufspädagogisch-historischen Forschung

Ursprünglich hatte ich geplant, Ihnen als Einführung eine liebevoll-positive Laudatio auf die Fortschritte zu Gehör bringen, welche die berufspädagogisch-historische Forschung in den letzten Dekaden erzielt hat, um dann mit einem deutlichen „Ja-Aber“ auf meine Wunschvorstellungen zur Weiterentwicklung historischer Forschung im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik überzuleiten. Nachdem ich jedoch die Konzepte von Pätzold/Wahle für ihre Einführung in das Forum und von Seubert für seinen Vortrag² auf diesem Forschungsforum gelesen hatte, war mir klar, daß es der von mir beabsichtigten Lobrede gar nicht mehr bedurfte, weil sie schon von anderer Seite gehalten werden würde. Es läßt sich daraus schließen, daß das Bewußtsein erstens von der Bedeutung, ja Unverzichtbarkeit historischer Forschung für die Weiterentwicklung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Theoriebildung und zweitens von den bisher erzielten Erkenntnisfortschritten in der – allerdings recht kleinen – „science community“ der berufspädagogisch-historischen Berufsbildungsforscher sehr tief verankert ist. So tief, daß es quasi die axiomatisch gesetzte Selbstreferenz dieser „science community“ bildet.

1 Kurzvortrag, gehalten auf dem Forschungsforum „Profile und Relevanz der historischen Berufsbildungsforschung“ im Rahmen des 4. Forums zur Berufsbildungsforschung „Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert“ vom 15. - 17. Sept. 1999 an der Universität – Gesamthochschule Paderborn. Der Vortragsstil wurde beibehalten; auf eine Überarbeitung wurde weitgehend verzichtet.

2 Vgl. den I. Abschnitt des einleitenden Aufsatzes zu diesem Band, dieser wurde weitgehend von Günter Pätzold und Manfred Wahle verfaßt und lag den Teilnehmern des Forschungsforums als Manuskriptdruck vor und die Ausführungen von Seubert im vorliegenden Band.

Es ist nur schade, daß diese Überzeugungen von Angehörigen der größeren „science community“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der sich die kleinere zurechnet, offensichtlich nicht oder nicht in einem als hinreichend eingeschätzten Maße geteilt werden. In diesem Sinne verstehe ich jedenfalls etliche Passagen bei Seubert und Pätzold/Wahle. Eine solche Diskrepanzerfahrung zwischen positivem Selbstbild und als eher negativ oder gleichgültig wahrgenommenem Fremdbild, rüttelt am Selbstbewußtsein und der Selbstzuschreibung von Bedeutung. Daher wird unter den „Historikern der Zunft“ über die als mangelhaft angesehene Wahrnehmung der eigenen Bedeutung bei den in Frage kommenden Abnehmern berufspädagogisch-historischer Forschungsleistungen heftig geklagt, und es werden Uneinsichtigkeit, ein reduziertes Wissenschaftsverständnis und vielleicht sogar kognitive Defizite als Ursachen für das „Fehlverhalten“ der potentiellen Abnehmer geortet.

Ich habe nun die Absicht, mich kritisch mit dieser „Ursachenanalyse“, der darin enthaltenen Sicht der Dinge und damit mit dem Selbstverständnis der „science community“ „berufspädagogisch-historische Berufsbildungsforschung“ auseinanderzusetzen. Mithin will ich versuchen, die Rolle des Advocatus Diaboli zu übernehmen, der – und dies gilt es zu beachten – zwar Bedenken gegen die mehrheitliche Sicht der Dinge äußert, aber er ist nicht ein von außen kommender Beteiligter am Verfahren, sondern er argumentiert von innen heraus; so wie ich mich als Teil der „science community“ der berufspädagogisch-historischen Berufsbildungsforscher verstehe. Gleichwohl hat dies zur Folge, daß Sie jetzt keinen wohl gesetzten Vortrag hören werden, sondern eher einen ketzerischen Diskussionsbeitrag.

Als historisch Interessierter schaut man zunächst einmal nach, ob es historische Vorläufer für die Klagen über die mangelnde Fremdwahrnehmung gibt, und – man ist versucht zu sagen – natürlich wird man fündig. Historisch arbeitende Berufs- und Wirtschaftspädagogen scheinen für „Sinnkrisen“ anfällig zu sein und diese Neigung teilen sie mit Erziehungs-, Sozial- und Wirtschaftshistorikern, ja mit Geschichtswissenschaftlern nahezu jedweder Couleur und Spezialisierung sowie mit denjenigen Wissenschaftlern, die sich primär mit der Geschichte ihrer Wissenschaft beschäftigen. Ich will sie nicht mit einer Vielzahl entsprechender Belege langweilen; ein Zitat aus dem Jahre 1970 von Karlwilhelm Stratmann soll genügen. Er beklagt, daß die Ansicht vorherrsche, daß „(d)er Blick auf die Vergangenheit .. die auf

Gegenwart und Zukunft (verstelle)“, womit „(berufs-)pädagogisch-historische Forschung als unwichtig, ja als lästige(r) Ballast“³ eingestuft werde.

Woher rührt nun diese Neigung zu „Sinnkrisen“? Der Philosoph Odo Marquardt hat seinen Fachkollegen einmal vorgehalten, daß sie „*unglücklich ... in das Nützliche ihres Tuns verliebt*“⁴ seien und genau am Nachweis ihrer Nützlichkeit permanent scheitern würden. Er schlägt seinen Kollegen daher vor, die unglückliche Liebe zur Nützlichkeit des eigenen Tuns aufzugeben und sich auf die wirkliche Kompetenzdomäne der Philosophen zu konzentrieren, und zwar selbst um den Preis des Vorwurfs von Außenstehenden, die Philosophie zöge sich auf die Position „*pure(r) Überflüssigkeit ... zurück*.“⁵ Dieser Vorschlag ist keineswegs von vornherein abwegig. Denken wir uns einen Sammler etwa von Gartenzwergen oder Fußballbildern. Er würde auf die Frage, worin der Nutzen seines Tuns für Außenstehende bestehe, mit Unverständnis reagieren und darauf verweisen, daß sein Tun nur ihm selbst zur Erhöhung seiner Freude dienen solle. Ich kann nun kein systematisches Argument dafür entdecken, daß für Wissenschaftler – anders als für Gartenzwergsammler – ein über die eigene Freude am eigenen Tun hinausweisendes zusätzliches, auf äußeren Nutzen zielendes Kriterium zur Legitimation des Tuns gelten sollte. Wenn Wissenschaft als regelgeleitete Suche nach Wahrheit zu verstehen ist, dann bemißt sich der Erfolg einer Wissenschaft allein an den durch die wissenschaftliche Arbeit erzielten Erkenntnisfortschritten.

Allerdings ist in dieser Sichtweise allein die Binnenlegitimität einer Wissenschaft angesprochen.⁶ Für das Renommee und die materiellen Ressourcen in Form von Stellen für wissenschaftliches Personal, Forschungsgelder etc. einer wissenschaftlichen Disziplin ist – nicht erst im Zeichen der Wettbewerbsorientierung auf dem Felde der Wissenschafts- und Forschungspolitik – die Außenlegitimität entscheidender, womit gemeint ist, daß die Leistungen einer Wissenschaft „*für die Klienten, Abnehmer und Betroffenen dieser Wissenschaft plausibel und akzeptabel sind*.“⁷ Es kann also gefolgert werden, daß Vertreter der berufspädagogisch-historischen Forschung zwar die Binnenlegitimität der Subdisziplin als stabil und gewährleistet ansehen, aber

3 Stratmann 1970, S. 826.

4 Marquardt 1974, S. 345.

5 Ebenda.

6 Vgl. hierzu Lepsius 1973, S. 106ff. und Zabeck 1992, S. 101ff.

7 Lepsius 1973, S. 107.

davon ausgehen, daß es mit der Außenlegitimität nicht zum besten steht. Wie wird nun auf diese Einschätzung der Situation und das damit verbundene Gefährdungspotential für die weitere Existenz der Subdisziplin reagiert?

Ich will dies mittels einer der – von Seubert als „unhistorisch“ gescholtenen – wirtschaftswissenschaftlichen Denkfiguren erläutern. Wir können die Angehörigen der „science community“ der historischen Berufsbildungsforschung als Produzenten ansehen, die eine Produktlinie, also primär ihre Forschungsergebnisse, auf einem Markt anbieten, um diese gegen Renommee, Personalstellen, Forschungsgelder etc. einzutauschen. Nach ihrer eigenen Wahrnehmung finden sie jedoch keine oder nur wenige Tauschpartner. Die Kunden bleiben also aus, worauf die Produzenten mit einer „Kundenbeschimpfung“ reagieren, weil diese offensichtlich nicht in dem gleichen Maße wie sie selbst von der Güte und dem Nutzen der angebotenen Produkte überzeugt sind. Aus ökonomischer Sicht ist eine derartige Reaktion absolut verfehlt, weil eine „Kundenbeschimpfung“ offensichtlich keine neuen Kunden „bringt“, sondern allenfalls vorhandene abschreckt. Adäquat wären hingegen Reaktionen, die sich beziehen auf die

- eigene Positionierung am Markt – wie und womit präsentieren wir uns am Markt und wie können wir daher von den potentiellen Kunden wahrgenommen werden?
- Analyse der eigenen Produkte – sind sie wirklich so gut und so nützlich, wie unterstellt?
- Nutzererwartungen der potentiellen Kunden - was erwarten die potentiellen Kunden von der historischen Berufsbildungsforschung?
- Entwicklung von Strategien zur Marktbeeinflussung – was können wir tun, damit sich Wahrnehmung und Einstellung der potentiellen Kunden im Hinblick auf unsere Disziplin und den von uns angebotenen Produkten so ändern, daß ein „Kaufwunsch“ und ein Interesse an der Disziplin entsteht?

M. E. sind diese Fragen bisher von uns nicht oder nicht hinlänglich diskutiert worden. Wir sind also noch meilenweit von einer Marktanalyse und einer adäquaten Marketingstrategie entfernt. Ich will daher einen Versuch in dieser Richtung unternehmen, indem ich vor dem Hintergrund und entlang der angeführten vier Punkte eine knappe Analyse zur aktuellen und potentiellen Stellung der historischen Berufsbildungsforschung am Wissenschaftsmarkt durchführe. Dabei beginne ich mit der Analyse der Marktpositionierung.

2. Von den Sinnkrisen zur „Marktanalyse“

Die „science community“ „Historische Berufspädagogik“ ist auf einem Segment des Wissenschaftsmarktes präsent, das ich als Berufsbildungsforschung bezeichnen will. Die historisch forschenden Berufs- und Wirtschaftspädagogen sind auf diesem Marktsegment nicht konkurrenzlos. Als Anbieter treten die weiteren Subdisziplinen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf, aber auch eine ganze Reihe sozialwissenschaftlicher Teildisziplinen, von der Arbeits-, Berufs- und Organisationspsychologie über die Arbeits-, Industrie- und Berufssoziologie bis zur Bildungsökonomie und der Betriebswirtschaftslehre des Personal- und Sozialwesens, um nur die engsten Wettbewerber zu nennen. Schließlich kann keine Wissenschaft für sich in Anspruch nehmen, einen Realitätsbereich „gepachtet“ oder gar dauerhaft besetzt zu haben, dies gilt auch für das Phänomen Berufsbildung.

Wenn wir nun wollen, daß ein potentieller Kunde zu einem tatsächlichen wird, also unser Angebot dem Konkurrenzangebot vorzieht, dann muß er zunächst einmal überhaupt auf unser Angebot aufmerksam werden. Dies wird in unserem Falle allein schon dadurch erschwert, daß wir es bisher nicht geschafft oder überhaupt nur versucht haben, zu einer „Marke“ zu werden. Das Dilemma besteht nicht nur darin, daß wir nicht dafür sorgen konnten, daß unser wichtigstes Präsentationsforum – die berufspädagogisch-historischen Kongresse – die notwendige Kontinuität erlangten und daß wir über keine eigene Zeitschrift verfügen; es fängt schon deutlich früher an, nämlich beim Namen unserer „science community“. Sie werden gemerkt haben, daß ich wechselnd von „Historischer Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, von „Historischer Berufsbildungsforschung“ oder gar von „Berufspädagogisch-historischer Berufsbildungsforschung“ gesprochen habe. Dies war kein Zufall, sondern Ausdruck einer Verlegenheit. Schließlich verweist „Historische Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ eher auf eine enge ideengeschichtliche Sicht, die aber nur einen Teil unserer Arbeit ausmacht. Das Wortungetüm „Berufspädagogisch-historische Berufsbildungsforschung“ trifft zwar unser Anliegen besser, ist aber als „Markenname“ völlig ungeeignet. Der Name „Historische Berufsbildungsforschung“ ist hingegen nicht trennscharf, denn – Rolf Seubert möge mir verzeihen – selbst unter Bildungsökonominnen und Personalbetriebswirten und erst recht unter Wirtschafts- und Sozialhistorikern gibt es einige, die sich mit der Historie der Berufsbildung befassen – allerdings aus dem Blickwinkel der Ökonomie. Da wir aus pädagogischer Perspektive auf die Historie der Berufsbildung schauen und wir uns genau

und eigentlich nur darin von Juristen, Psychologen, Soziologen, Ökonomen etc. unterscheiden, die auf dem Felde der Berufsbildung historisch fragen, sollte „Pädagogik“ im Namen vorkommen. Daher erscheint mir der Name „Berufspädagogisch-historische Forschung“ angemessen, der sich ja schon im Titel des von mir zitierten Beitrags von Stratmann findet (vgl. Anm. 3).

3. Über Inkompetenzen, Kompetenzen und Kernkompetenzen der Akteure der berufspädagogisch-historischen Forschung

Nehmen wir nun einmal an, daß wir uns auf dieses Signet verständigen und uns damit auf dem Markt positionieren könnten, indem wir unsere Produkte mit dieser Markenbezeichnung versehen, dann wäre es für unsere potentiellen Kunden zunächst einmal leichter unsere Produkte zu identifizieren. Allerdings erwartet der Kunde dann auch, das zu bekommen, was der Markenname verspricht. Wenn ich mir eine der berühmten schlanken grünen Flaschen kaufe, die mir signalisieren, daß sich in der Flasche das „friesisch-herbe“ Jever Pils befindet, dann erwarte ich, daß Jever Pils in der Flasche ist und nicht irgendein kaum gehopftes Getränk aus einer obskuren Braustätte. Es stellt sich also die Frage, ob Berufspädagogik „drin ist“ in unseren Produkten, und wenn wir dies bejahen können, um welche Art von Berufspädagogik es sich dabei handelt.

Selbstverständlich ist „Berufspädagogik“ in unseren Produkten drin, aber nach meiner – sicherlich selektiven Wahrnehmung – der Produktion der letzten gut zwei Jahrzehnte handelt es sich dabei vorwiegend um Arbeiten zur Systemfindung der Berufsbildung in Deutschland, um Rekonstruktionen der Berufsbildungstheorie, um Arbeiten, in denen überwiegend rechtliche, institutionelle, pädagogisch-programmatische, sozialpolitische und politische Aspekte der Berufsbildung thematisiert werden. Wir haben es also mit Forschungen und Konzeptualisierungen von Berufsbildungsgeschichte zu tun, die einen gesellschaftstheoretischen, soziologischen oder politikwissenschaftlichen Zuschnitt aufweisen, während von einer Pädagogik doch die Betonung des Subjektbezugs zu erwarten, ja zu verlangen wäre. Zudem wird die vergangene Wirklichkeit der Berufsbildung in Betrieb und Schule nur selten in den Blick genommen.⁸ Und wenn dies doch geschieht – ich verweise etwa auf die entsprechenden Beiträge von Lipsmeier, Pätzold und

8 Siehe dazu auch den Beitrag von Klusmeyer in diesem Band.

jüngst Schütte zu einer historischen Didaktik⁹ – dann als Rekonstruktionen und Deutungen der Vorstellungen und Wünsche, die in der Vergangenheit zur inneren didaktischen Gestaltung der Berufsbildung entwickelt wurden.

Während die moderne betriebswirtschaftliche Marketing- und Managementtheorie den Unternehmen die Konzentration auf ihre Kernkompetenzen als Weg zum Erfolg weist, also auf den Kompetenzbereich, indem sie besser sind als die Mitwettbewerber, weil die anderen diese Produkte nicht oder nur erheblich schlechter herstellen können, beachten wir das Feld unserer Kernkompetenz kaum und begeben uns – die Arbeiten zur historischen Didaktik einmal ausgenommen - in die direkte Konkurrenz, und zwar auf genau die Felder, in denen die Kernkompetenz der Mitwettbewerber liegt. Rational kann man ein solches Verhalten weder als Betriebswirt noch als Berufspädagoge nennen.

Dies gilt jedenfalls dann, wenn meine Basisannahme stimmt, daß die Kernkompetenz der Angehörigen der „science community“ „Berufspädagogisch-historische Forschung“ auf dem Felde von Pädagogik *und* Didaktik liegt. Für Rolf Seubert gilt dies unzweifelhaft für das Feld der Pädagogik, aber nur für diejenigen, die sich primär als Berufspädagogen verstehen. Demgegenüber hat sich – nach seiner Auffassung – das Wissenschaftsverständnis der Wirtschaftspädagogen primär aus dem der Wirtschaftswissenschaften als ihrer eigentlichen Herkunftsdisziplin entwickelt, und dieses ist ja – wie wir schon wissen – unhistorisch. Dementsprechend finden sich kaum Wirtschaftspädagogen unter den Historikern der Zunft. Dieser Befund ist sicher richtig, was jedoch für die Analyse m.E. kaum gilt. Zunächst einmal ist von Interesse, daß Seubert aus dem Charakter der Wirtschaftswissenschaften eine Hinwendung der Wirtschaftspädagogen zu fachdidaktischen Fragestellungen ableitet. Wenden wir dieses Denkmuster auf die Berufspädagogen an, dann müßte sich ja ähnliches feststellen lassen, denn die Ingenieurwissenschaften sind doch keineswegs stärker historisch interessiert und orientiert als die Wirtschaftswissenschaften. Seubert konstatiert aber für die Berufspädagogen keineswegs eine Hinwendung zu fachdidaktischen Fragen, sondern zur Historie. Liegt die stiefmütterliche Behandlung der Kernkompetenz „historische Didaktik des beruflichen Lehrens und Lernens“ also vielleicht daran, daß es sich gar nicht um eine Kernkompetenz handelt, weil die säuberliche hochschulorganisatorische Trennung zwischen Berufspädagogischen Instituten und Lehrstühlen in den Philosophischen, Erziehungswissenschaftlichen, etc.

9 Vgl. Lipsmeier 1971; Pätzold 1992; Schütte 1998.

Fachbereichen und den Professuren für die gewerblich-technischen Fachdidaktiken in den Ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen auf die wissenschaftliche Orientierung der Berufspädagogen durchgeschlagen hat? Oder rekrutieren sich die Wissenschaftler der Berufspädagogik vornehmlich aus sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen, so daß sie vielleicht über eine soziologische, aber eben nicht über eine technikdidaktische Kernkompetenz verfügen?

Ich kann ihnen keine Antwort auf diese Fragen geben, denn dazu bedürfte es eingehender Untersuchungen. Zumindest sollte aber deutlich geworden sein, daß es für die „science community“ im Hinblick auf die Herstellung von Außenlegitimität von zentraler Bedeutung ist, über die Frage der Kernkompetenz in einen Diskurs einzutreten.

4. Historische Didaktik und Curriculumforschung als vernachlässigte Kernkompetenz

Es könnte nun allerdings sein, daß das geringe Interesse unserer „science community“ an einem Teil ihrer Kernkompetenz, nämlich an dem Teil den ich vorläufig als „Historische Didaktik“ bezeichnet habe, durchaus rational ist, weil antizipiert wird, daß Forschungsergebnisse auf diesem Gebiete von den potentiellen Kunden nicht nachgefragt werden. Da wir jedoch über keine entsprechende Analyse der Kundenwünsche verfügen, können wir uns keineswegs sicher sein, daß diese Annahme tatsächlich zutrifft. Da also weder die „science community“ insgesamt noch ich selbst über eine systematische Analyse der Erwartungen verfügen, die potentielle Abnehmer unserer Forschungsergebnisse an diese hegen, können wir gegenwärtig nur auf unsystematische Eindrücke zurückgreifen. Dazu scheint es mir nützlich zu sein, der Frage nachzugehen, in welchen Fällen Ergebnisse der Berufspädagogisch-historischen Forschung von Kunden angefordert werden. Ich meine also nicht solche Situationen, in denen wir selbst für einen anonymen Markt produzieren, indem wir unsere Forschungsergebnisse als Monographie veröffentlichen oder der Schriftleitung einer Zeitschrift zur Veröffentlichung anbieten. Gemeint sind die Fälle, in denen der oder die Herausgeber eines Buches, Veranstalter einer Tagung oder Ausrichter einer Veranstaltung an uns mit der Bitte herantreten, einen Beitrag zu ihrem Vorhaben zu leisten. Was erwarten diese Kunden in den genannten Fällen von uns? Offensichtlich haben sie das Gefühl, daß es ihrem Vorhaben gut anstehen würde, wenn auch auf die Geschichte des zu behandelnden Problems eingegangen würde,

wenn es in die geistigen, sozialen etc. Strömungen der Vergangenheit und Gegenwart eingeordnet wird und wenn – durch den Rekurs auf die Geschichte – ein zusätzlicher Beleg für die Relevanz der zu behandelnden Fragestellung geliefert wird. Daß Historiker darüber hinaus bei Jubiläen, Emeritierungsfeiern etc. besonders gerne zur Erbauung des Publikums und zur Vergewisserung der Bedeutung des Anlasses eingesetzt werden, versteht sich von selbst. Mit der von uns selbst gepflegten Auffassung, daß man aus Geschichte lernen könne, haben diese Erwartungen wenig zu tun. Geschichte dient als nette Abrundung, als Accessoire, das hübsch ist, aber zur eigentlichen Lösung des anstehenden Problems nichts beiträgt. Diese von uns so antizipierte Erwartungshaltung der potentiellen Kunden bildet den Ausgangspunkt für die angeführten Klagen, zyklisch wiederkehrenden „Sinnkrisen“ und „Kundenbeschimpfungen“, weil wir uns mit der uns zgedachten Rolle nicht bescheiden wollen, denn wir sind der Auffassung, wir könnten mehr, besseres und wichtigeres leisten als von uns erwartet wird.

Was können wir aber leisten? Über diese Frage wird in der Historik, in der Philosophie und Theorie der Geschichtswissenschaft, seit langem heftig gestritten, in unserer „science community“ ist die Frage jedoch nur sehr selten und sporadisch diskutiert worden. Aus meiner Sicht sind unsere Möglichkeiten im Hinblick auf die Erkenntnisgewinnung bescheiden. Geschichtsforscher und –schreiber würden sich nämlich auf den Pfad logischer Unmöglichkeit begeben und dort verirren, wenn sie davon ausgehen würden, sie könnten aus dem was war ableiten, was werden soll. Das uns logisch Mögliche endet im Aufzeigen der Tatbestände, die dazu geführt haben, daß etwas so geworden ist, wie es heute ist. Wenn wir uns hierauf beschränken und uns gleichzeitig vor der bei Historikern beliebten Attitüde, daß es „unter der Sonne nichts Neues mehr gibt“ hüten, dann können wir allerdings Denkanstöße in zweierlei Hinsicht liefern. Wir können erstens in der aktuellen Diskussion zu einem Problem übersehene Möglichkeiten und Risiken wieder präsent machen, indem wir mitteilen, was über den Gegenstand des Interesses in der Vergangenheit bereits gedacht worden ist, aber inzwischen wieder vergessen wurde, welche Maßnahmen in der Vergangenheit auf dem interessierenden Felde ergriffen wurden und was aus diesen Maßnahmen aus welchen Gründen geworden ist. Wir können zweitens durch die Darstellung von Kontinuitätslinien und Brüchen in der Problemwahrnehmung und -lösung gegenwärtig als selbstverständlich geltende Annahmen, Deutungsmuster und Argumentationslinien in Frage stellen und somit einer Legendenbildung entgegenwirken.

Um nun den Erkenntnisprozeß über unser Leistungspotential bei unseren möglichen Kunden zu befördern, müßten wir jedoch mit dem historischen Argument auf den aktuellen Diskussionsfeldern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Berufsbildungspolitik und -forschung dauerhaft und mehr als nur illustrierend präsent sein. Daß dies jedenfalls auf dem Felde der Didaktiken beruflichen Lehrens und Lernens nicht oder nicht hinreichend der Fall ist, will ich am Beispiel der heftigen und anhaltenden Diskussion um „lernfeldstrukturierte Curricula“ exemplarisch verdeutlichen. Die in Erstfassung 1996 erschienenen „Handreichungen“ der KMK für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule¹⁰ basieren im wesentlichen auf Grundannahmen, die im didaktischen Denken über die Auswahlprinzipien berufsbezogenen Schulwissens und die curriculare Strukturierung sowie unterrichtspraktische Organisation dieses Wissens eine lange Geschichte haben. Es handelt sich um den Gedanken, daß das berufsbezogene Schulwissen möglichst unmittelbar anhand der beruflichen Leistungsanforderungen der Praxis gewonnen werden und diese abbilden müsse, indem es erstens aus den Leistungsanforderungen der Praxis abgeleitet wird und zweitens diese Leistungsanforderungen auch das Kriterium für die Strukturierung und Organisation des Schulwissens bilden sollen. Mithin dürfe nicht mehr der Primat der „Wissenschaftssystematik“ und Vollständigkeit gelten, dieser müsse auf die „Handlungssystematik“ der Praxis übergehen und an die Stelle der traditionellen Unterrichtsfächer und der zugehörigen Fachdidaktik habe eine neue Organisationsschablone zu treten, die als Lernfeld bezeichnet wird. Dabei handelt es sich um thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind.

Sicherlich sind die gewählten Namen „Handlungssystematik“ und „Lernfeld“ in diesem Kontext neu, die Gedankengänge, die diese Namen bezeichnen, sind es mit Sicherheit nicht.¹¹ Sie tauchen beispielsweise in der einschlägigen Literatur über den kaufmännischen Unterricht an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert unter dem Namen „Konzentration“ oder „Konzentrationsunterricht“ auf, werden heftig diskutiert und versuchsweise in der Unterrichtspraxis verwirklicht und gehen unter. Gut ein Vierteljahrhundert später erleben sie entweder unter dem gleichen Namen oder unter der

10 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996, 1999.

11 Umfassender und mit eingehenden Belegen versehen ist die Darstellung in Reinisch 1999.

Bezeichnung „kaufmännischer Gesamtunterricht“ eine Renaissance. Auch die damalige Diskussion scheint in der Unterrichts- und Lehrplanpraxis keine nachhaltigen Spuren hinterlassen zu haben, denn in den 50er Jahren wird die Diskussion erneut geführt – mit den gleichen Argumenten nunmehr aber unter dem Namen „Zentralfach“. Die Diskussion um die „Verwissenschaftlichung“ des Berufsschulunterrichts in den 60er und 70er Jahren bringt ein vorläufiges Ende der Diskussion, aber im Zeichen der „Handlungsorientierung“ lebt sie als „Zentralfach Bürowirtschaft“ in Gestalt des Lernbüros erneut auf, allerdings für die kaufmännischen Vollzeitschulen. Heute sind sie unter den Namen „Handlungssystematik“ und „Lernfeld“ wieder in der Berufsschule angelangt.

Hieraus erwachsen einige überaus spannende Fragen, die sich selbstredend nicht allein auf die kaufmännische Berufsschule beziehen; auf dem Felde der Technikdidaktik kompetente Kollegen können auf ähnliche Kontinuitäts- und Diskontinuitätslinien verweisen. Ich will nur einige wenige Fragen aufwerfen: Warum sind die heute mit „Handlungssystematik“ und „Lernfeld“ bezeichneten Gedanken derart faszinierend für Didaktiker, daß sie immer wieder – trotz der Erfahrung der entsprechenden gescheiterten didaktischen Reformen – eine Renaissance erleben? Woran sind diese Reformen eigentlich gescheitert? Warum ist die Skepsis gegenüber diesen Curriculumstrategien bei Didaktikern, die sich mit dem wirtschaftsberuflichen Unterricht befassen, stärker ausgeprägt als bei ihren Kollegen von der Technikdidaktik? Dies sind Fragen, die weder von der Lehr-Lernforschung noch von einer sich rein konstruktiv verstehenden Fachdidaktik beantwortet werden können; dazu bedarf es – und darin bin ich mit Seubert und Pätzold/Wahle einig – historischer Forschung. Sind es aber auch Antworten, die auf dem Markt einen Abnehmer finden könnten? Ich denke schon, denn sie sind für die Einschätzung der Chancen und Risiken einer „lernfeldstrukturierten“ Curriculumentwicklung von außerordentlicher und aktueller Relevanz. Wir müßten also mit unseren Fragen und Antworten auf dem Markt präsent sein, dafür müßten wir die Antworten aber natürlich erst einmal haben.

5. Anregungen

Darin – die Forschung auf dem Felde der Historie des didaktischen Denkens über den Berufsschulunterricht und über die vergangene Wirklichkeit dieses Unterrichts zu intensivieren – liegt eine meiner „Botschaften“ an sie. Die anderen Überlegungen im Hinblick auf eine zu entwickelnde Marketingstra-

ategie für unsere „science community“ sind bereits angesprochen worden. Ich fasse zusammen: Wir sollten uns Gedanken machen und den Diskurs eröffnen über

- einen geeigneten Namen für unsere „science community“, den wir – falls wir ihn finden – konsequent als „Markenzeichen“ nutzen sollten;
- die Verbesserung unserer Präsenz auf dem Markt, etwa durch die Wiederbelebung der berufspädagogisch-historischen Kongresse, durch kontinuierliche Ausgestaltung von Symposien auf den Tagungen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, den Hochschultagen Berufliche Bildung etc., durch verbesserte Forschungs Kooperation und durch die Herausgabe einer Schriftenreihe oder eines Jahrbuchs zur berufspädagogisch-historischen Forschung;
- die Qualität unserer Produkte, indem wir uns über Standards berufspädagogisch-historischer Forschung verständigen und
- unsere Kernkompetenzen und darüber, wie es uns gelingen kann, einerseits einen Gutteil unserer Forschung auf dieses Feld auszurichten und andererseits in den „Köpfen“ unserer potentiellen Kunden zu verankern, daß nur wir und niemand sonst auf diesem Felde kompetent ist.

Literatur

- LEPSIUS, M. Rainer (1973): Gesellschaftsanalyse und Sinnggebungszwang. In: ALBRECHT, Günter / DAHEIM, Hansjürgen / SACK, Fritz (Hg.): Soziologie – Sprache – Bezug zur Praxis – Verhältnis zu anderen Wissenschaften. Festschrift für René König. Opladen, S. 105-116.
- LIPSMEIER, Antonius (1971): Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluß der Technik als Geschichte des Unterricht im technischen Zeichnen. Wiesbaden.
- MARQUARDT, Odo (1974): Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In: Philosophisches Jahrbuch 81. Bd., S. 341-349.
- PÄTZOLD, Günter (1992): Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen. Bochum.
- REINISCH, Holger (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: HUISINGA, Richard / LISOP, Ingrid / SPEIER, Hans-Dieter (Hg.): Lernfeldorientierung – Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt/M. 1999, S. 85-119.
- SCHÜTTE, Friedhelm (1998): Wandel der didaktischen Theoriebildung. Von der Berufsschuldidaktik zur Handlungsorientierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94. Bd., S. 519-538.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1996): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe Bonn (Fassungen vom 09.05.1996 und 05.02.1999).
- STRATMANN, Karlwilhelm (1970): Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 66. Bd., S. 824-839.
- ZABECK, Jürgen (1992): Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm – Ein Beitrag zur Überwindung der Krise der Erziehungswissenschaft. In: ZABECK, Jürgen: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler, S. 101-125.

Jens Klusmeyer

Zur Entwicklung der historischen Forschungsorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)

1. Vorbemerkungen

Mit der folgenden Analyse zur Entwicklung der historischen Forschungsorientierung im Spiegel der ZBW¹ soll die auf dem 4. Forum zur Berufsbildungsforschung öffentlich angestoßene Identitätsdebatte der „Berufspädagogisch-historischen Forschung“ weiter angeregt werden. Hierzu liefert der vorliegende Diskussionsbeitrag quantitatives Datenmaterial, welches auf inhaltsanalytischem Wege in meinem Dissertationsprojekt „Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum“ [Arbeitstitel] erhoben wurde.² Im Sinne eines Diskussionspapiers wird auf eine ausführliche Darlegung von begrifflichen, methodischen und klassifikatorischen Vorüberlegungen bezüglich des inhaltsanalytischen Instrumentariums weitestgehend verzichtet. Allein die inhaltsanalytischen Kategorien zur Rekonstruktion der forschungsmethodischen Orientierungen innerhalb

-
- 1 Die ZBW eignet sich aus zweierlei Gründen besonders zur Analyse von sozialen und kognitiven Entwicklungstrends in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Erstens kann aufgrund der Unabhängigkeit der ZBW von einer „... besonderen professionellen Kontrolle durch die Fachdisziplin und (ihrer) maßgebliche(n) Vertreter ...“ (Lüschen 1979, S. 170) ausgegangen werden, und zweitens handelt es sich bei der ZBW um die einzige Zeitschrift, die kontinuierlich den allgemeinen Stand der berufs- und wirtschaftspädagogischen Problemstellungen dokumentiert und sich dabei an den Standards wissenschaftlicher Publikationsorgane orientiert (vgl. Zabeck 1992, S. I). Die ZBW kann somit par excellence als ein „Instrument disziplinär spezialisierter Kommunikation“ (Stichweh 1984, S. 394) gelten, und eine Analyse ihrer Beiträge läßt ein differenziertes Bild von der disziplinären Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erwarten.
 - 2 Die Datenbasis dieser überwiegend quantifizierenden Inhaltsanalyse bildet sich aus den Beiträgen der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ ab dem Jahrgang 1960 bis 1998 im zweijährigen Erhebungsrhythmus. Durch die gewählte Vorgehensweise fließen 20 Jahrgänge der ZBW, das entspricht 1.192 Beiträgen mit 12.505 Seiten, in den Korpus der Erhebung ein.

der Beiträge der ZBW werden kurz dargelegt (s. Pkt.: 2), um daran anschließend ausgewählte Teilaspekte des Gesamtprojektes (s. Pkt.: 3) vorzustellen.

2. Das inhaltsanalytische Instrumentarium

Zur Erschließung der forschungsmethodischen Orientierungen in den Beiträgen der ZBW greife ich auf ein von Macke entwickeltes Kategoriensystem zurück. Er unterscheidet „... fünf Methodentypen - drei spezifische und zwei unspezifische methodische Zugriffsweisen - und eine Restklasse ...“³. Währenddessen sich die spezifischen methodischen Zugriffsweisen durch ein „monomethodisches“ Vorgehen auszeichnen, welches durch die Kategorien „Empirisch“, „Historisch“ und „Theoretisch“ abgebildet wird, lassen sich die beiden unspezifischen methodischen Zugriffe „Praxisbezogen mit und ohne expliziten Theoriebezug“ als eine Bündelung von verschiedenen methodischen Zugriffsweisen verstehen⁴. In der folgenden Tabelle werden die jeweiligen Methodentypen definiert und zur Anschaulichkeit Titelbeispiele angeführt.

3 Macke 1989, S. 91.

4 Ebenda, S. 92.

Methodentyp	Definition	Titelbeispiel
Empirisch	Der methodische Zugriff eines Beitrages ist empirisch, „wenn das methodisch geleitete Handeln des ... (Beitrages, J. K.) der (klassischen) Abfolge der Teilhandlungen ‚Explizieren des Gegenstandes‘ (Gegenstandsbereich, Theoriestandes), ‚Bilden von Hypothesen‘, ‚Festlegen eines Forschungsdesigns‘, ‚Erheben von Daten‘, ‚Analysieren der Daten‘ und ‚Interpretieren der Daten‘ mit dem Ziel der Hypothesenprüfung folgt“ (Macke, 1989, S. 92).	Ott, B.: Arbeitszufriedenheit in der Ausbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: ZBW 78 (1982), S. 30-41. van Buer, J.; Kell, A.; Schmidt, A.: Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag: Sozialer Hintergrund, Persönlichkeitsmerkmale und berufsbezogene Einstellungen. Vergleichsstudien als Beitrag zur Kennzeichnung einer Schülerpopulation. In: ZBW 82 (1986), S. 17-29.
Historisch	Der methodische Zugriff eines Beitrages ist historisch, „wenn mittels methodisch geleitetem Handeln auf dem Wege historisch-philologischer Quellenanalyse historische Gegebenheiten und Abläufe rekonstruiert, auf hermeneutischem Wege interpretiert und als historische Rekonstruktionen durch Einordnen in eine Systematik gewürdigt und bewertet werden.“ Ein Beitrag galt auch dann als „Historisch“, „wenn historische Rekonstruktionen als gegeben angesehen und nur systematisch analysiert wurden“ (Macke, 1989, S. 92).	Jost, W.: "Die Deutsche Fortbildungsschule" und die Fortbildungsschulbewegung. In: ZBW 88 (1992), S. 623-644. Lipsmeier, A.: Die Berufsschulförderungen der Reichsschulkonferenz von 1920. Ein Programm in fünfzig Jahren Berufsschulgeschichte. In: ZBW 66 (1970), S. 857-874.
Theoretisch	Der methodische Zugriff eines Beitrages ist theoretisch, „wenn das methodische Handeln auf Theorien im Sinne von Aussagensystemen gerichtet ist und dem Ziel dient, solche Aussagensysteme auf dem Weg begrifflich-analytischer Anstrengungen zu spezifizieren, modifizieren oder neu zu konstruieren“ (Macke, 1989, S. 92).	Kupfer, H.: Der erzieherische Wert der Arbeit als ideologische Formel totalitärer Systeme. In: ZBW 64 (1968) S. 768-778. Fischer, M.: Überlegungen zu einem arbeitspädagogischen und -psychologischen Erfahrungsbegriff. In: ZBW 92 (1996), S. 227-244
Praxisbezogen (mit und ohne Theoriebezug)	Der „... Methodentyp ‚Praxisbezogen‘ (ist) gerade dadurch gekennzeichnet, daß bei primärer Orientierung auf eine Praxis im methodischen Handeln verschiedene methodische Zugriffsweisen gebündelt werden, um auf diese Weise Ziele wie Praxisverbesserung, Materialentwicklung für die Praxis oder Entwicklung von Konzepten zur Anleitung praktischen Handelns zu realisieren.“ (Macke, 1989, S. 92) In dieser Kategorie werden auch Beiträge aufgenommen, bei denen es nur um die Darstellung eines best. praktischen Handelns geht. Grundsätzlich unterschieden wird zwischen Aufsätzen, die einen Theoriebezug aufweisen und solchen, die keinen theoretischen Rückgriff nehmen.	Beiderwieden, K.: Schlüsselqualifikationen erfordern offene Methoden in der Berufsbildung. In: ZBW 90 (1994), S. 76-88. Quenstedt, F.: Didaktisches Spielmaterial für lernbeeinträchtigte Schüler im Ausbildungsvorbereitungsjahr. In: ZBW 86 (1990), S. 252-257.

3. Präsentation ausgewählter Analyseergebnisse

Die Präsentation ausgewählter Aspekte zur Entwicklung der historischen Forschungsorientierung in der ZBW soll anhand von vier Fragestellungen erfolgen:

- 1) *Welchen Anteil nimmt die historische Forschungsorientierung innerhalb des forschungsmethodischen Gesamtspektrums ein, und welche Aussagen lassen sich über die ForscherInnengruppe treffen?*

In der Tabelle 1 wird zunächst die Frage nach der Häufigkeit der zur Anwendung gelangten forschungsmethodischen Orientierungen aufgenommen. Bereits der erste Blick auf die Verteilung der Methodentypen im Kommunikationsraum der ZBW belegt die Randständigkeit, die der Methodentyp ‚Historisch‘ im forschungsmethodischen Spektrum der Zeitschrift einnimmt. Nur 61 Beiträge (5,1 %) konnten diesem Methodentyp zugeordnet werden. Publiziert wurden diese 61 Abhandlungen von 47 verschiedenen Personen bzw. Personenkonstellationen, d. h., daß durchschnittlich jeder dieser Personen nur 1,3mal in der Zeitschrift publiziert hat.⁵ Ein Kern von berufspädagogisch-historischer ForscherInnen läßt sich auf Basis der hier vorliegenden Datenlage folglich nicht identifizieren.

	Theoretisch	Empirisch	Historisch	Praxisbez. mit expl. Theorieb.	Praxisbez. ohne expl. Theorieb.	Restkategorie	Summe
abs.	208	101	61	500	284	38	1192
rel.	17,4%	8,5%	5,1%	41,9%	23,8%	3,2%	99,9%

Tabelle 1: Verteilung der Methodenorientierung in der ZBW auf der Ebene von fünf Methodentypen (und der Restkategorie)

Diese zunächst grobe Bestandsaufnahme der forschungsmethodischen Bearbeitung der Beiträge in der ZBW kann durch eine zeitliche Betrachtung der

5 Im *gesamten* Betrachtungszeitraum haben 42 AutorInnen je einen Aufsatz publiziert, 7 AutorInnen schrieben zwei Beiträge, Grüner und Kipp publizierten je drei Abhandlungen, und Stratmann veröffentlichte vier Aufsätze.

Entwicklungsverläufe der jeweiligen Forschungsmethoden näher analysiert werden.

2) *Welche Entwicklungstendenzen lassen sich im Zeitverlauf innerhalb der historischen Forschungsorientierung identifizieren?*

In der Tabelle 2 wird der Entwicklungsverlauf des historischen Methodentyps nach fünf Zeitabschnitten zusammengefaßt und nach der Verteilung der Gesamtbeiträge und der Beiträge der Angehörigen des Hochschulbereiches unterschieden.

Verteilung der historischen Forschungsorientierung bezüglich der ...	1960-1966	1968-1974	1976-1982	1984-1990	1992-1998	Durchschnitt
Gesamtbeiträge (N = 1192)	4,9 %	2,9 %	3,1 %	9,3 %	7,1 %	5,1 %
Beiträge der Angehörigen des Hochschulbereiches (N = 607)	11,5 %	4,0 %	5,1 %	13,0 %	10,0 %	8,7 %

Tabelle 2: Verteilung des Methodentyps ‚Historisch‘, aufgeschlüsselt nach Gesamtbeiträgen und den Beiträgen der Angehörigen des Hochschulbereiches je Zeitabschnitt

Aus der ersten Zeile der Tabelle läßt sich ablesen, daß der historische Methodentyp seine geringe Ausgangsposition mit einem Anteil von 4,9 Prozent in den beiden folgenden Zeitabschnitten nicht ausbauen kann. Erst im Zeitraum von 1984-1990 erreicht der Methodentyp eine nennenswerte Anteilssteigerung auf 9,3 Prozent, welche jedoch im letzten Zeitraum (7,1 %) nicht gehalten werden kann. Ein ähnliches Entwicklungsbild – jedoch bei einem höheren Ausgangs- und zeitraumbezogenen Gesamtniveau – zeichnet sich bei den historischen Beiträgen ab, die von Angehörigen des Hochschulbereiches verfaßt wurden. Bei einem Vergleich (hier nicht tabellarisch dargelegt) der zeitraumbezogenen Anteile des historischen Methodentyps mit den verbleibenden drei Methodentypen (theoretisch, empirisch, praxisbezogen) ist für die Zeile der Gesamtbeiträge und der Beiträge der Hochschulangehörigen (s. Tab.: 2) festzustellen, daß ab dem

Betrachtungszeitraum 1968-1974 der historische Methodentyp jeweils den *letzten Rang* im forschungsmethodischen Spektrum der ZBW einnimmt.⁶

3) *Welche thematischen Schwerpunkte werden mittels einer historischen Forschungsorientierung bearbeitet?*

In der anliegenden Tabelle 4 werden die methodischen Orientierungen in Beziehung zu den thematischen Feldern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gesetzt. Wird die Tabelle entlang der Spalte ‚Historisch‘ gelesen, so können insbesondere drei Themenbereiche der historischen Problembearbeitung hervorgehoben werden, die zusammen einen Anteil von über 50 Prozent⁷ an der historischen Forschungsorientierung stellen.

- Die thematische Gruppe ‚Strukturelle, konzeptionelle und organisatorische Aspekte der Institutionen‘⁸ stellt mit 27,6 Prozent den größten Anteil innerhalb des historischen Methodentyps.
- Ein deutlich geringeres Gewicht (14,9 %) nimmt bereits die zweitstärkste Gruppe ‚Bildungspolitische, -ökonomische und -planerische Abhandlungen‘⁹ ein.
- [Zu den bildungsplanerischen Abhandlungen ließen sich auch die gesondert ausgewiesenen ‚Rechtlichen Abhandlungen‘ zählen, die mit 6,9 Prozent den fünften Rang in der Verteilung einnehmen.]
- Dem historischen Methodentyp sind innerhalb der Themengruppe ‚Theoretisch grundlegende Abhandlungen; bildungstheoretische und -philosophische Abhandlungen‘¹⁰ 12 Beiträge zugeordnet, das entspricht einem Anteil von 13,8 Prozent.

6 Im ersten Zeitraum (1960-1966) liegt allein die empirische Forschungsorientierung unterhalb des Anteils des historischen Methodentyps.

7 Die verbleibenden 43,7 Prozent der Beiträge verteilen sich auf weitere 11 Kategorien (s. Tab.: 4 in der Anlage).

8 Befaßten sich Beiträge mit der Struktur, dem Aufbau, den Erscheinungsformen oder den Funktionsmechanismen von Einrichtungen und Trägern (Institutionen), die berufsbildende Maßnahmen durchführen, so wurden sie in dieser Gruppe aufgenommen.

9 Beiträge, die „... unter Ergänzung pädagogischer Argumente und Kriterien im wesentlichen die jeweiligen (bildungspolitischen, -ökonomischen und -planerischen; J. K.) Konsequenzen, Reformmöglichkeiten und Finanzierungsmodalitäten für den (Berufs-)Bildungssektor“ (Hentke 1982, S. 21) thematisieren, werden in dieser Gruppe rubriziert.

10 Aufsätze, die sich mit der Begründung von Erziehung sowie mit der Bestimmung und Legitimation der Erziehungsziele befassen, also (berufs-) bildungstheoretische und -philosophische Fragen behandeln, werden in dieser Gruppe aufgenommen.

Ein weiteres Charakteristikum wird aus der Tabelle ersichtlich, wenn die curricular-didaktischen Beiträge¹¹ ins Blickfeld gerückt werden. Curricular-didaktische Abhandlungen nehmen innerhalb der historischen Forschungsmethode einen Anteil von 5,7 Prozent ein. Dieser Befund, daß in 20 ausgewerteten Jahrgängen nur 5 Beiträge diesem Methodentyp zugeordnet werden konnten, läßt allein den Schluß zu, daß historische Arbeiten zu diesem Themenkomplex innerhalb der ZBW eine nur äußerst untergeordnete Rolle spielen. Dieses Ergebnis wiegt um so schwerer, als curricular-didaktische Beiträge den Schwerpunkt der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion in der Zeitschrift bilden (490 Abhandlungen = 31,9 %). Hinzu kommt, daß gerade die curricular-didaktischen Abhandlungen ein Bindeglied zwischen berufs- und wirtschaftspädagogischer Theorie und Praxis darstellen und die historische Forschung nur wenig Anstöße zum Gelingen oder zur Reflexion dieses Transformationsprozesses liefert.

Die dargelegten Befunde spiegeln den Eindruck, den Reinisch hinsichtlich der thematischen Orientierungen der berufspädagogisch-historischen Forschung aus der Erfahrung und „Alltagsschau“ gewonnen hat, deutlich wider. Seine Einschätzung, daß die berufspädagogisch-historische Forschung überwiegend Beiträge zur Rekonstruktion der Berufsbildungstheorien und zur Aufarbeitung (sozial-) politischer, rechtlicher und institutioneller Aspekte der Berufsbildung produziert hat, können anhand des vorliegenden Datenmaterials bestätigt werden. Ebenso ist ihm zuzustimmen, wenn er den geringen Stellenwert der curricular-didaktischen Beiträge innerhalb der historischen Forschung beklagt, deren Bearbeitung seines Erachtens zur Kernaufgabe und -kompetenz der berufspädagogisch-historischen Forschung gehört.¹²

11 Die Didaktik hat insbesondere Fragen zur Findung und Formulierung von Bildungszielen und -inhalten und deren Strukturierung, Sequenzierung, Vermittlung, Kontrolle und Evaluation zu beantworten. Dazu entwickelt und erprobt sie theoretische und praktische Modelle, die sich auf der Meso-Ebene (curriculare Ebene) als Ordnungsmittel (Ausbildungsrahmenpläne, Lehrpläne etc.) und auf der Mikro-Ebene (Unterrichtsebene) als konkrete Vorschläge zur Unterrichtsanalyse, -planung, -durchführung und -organisation manifestieren. Beiträge, die sich auf den dargestellten Sachverhalt beziehen, gehören in diese Gruppe.

12 Vgl. Reinisch in diesem Band.

4) *Wie verteilt sich die historische Forschungsorientierung auf die jeweiligen Ausbildungsbereiche der beruflichen Bildung?*

Historisch	Bereichsunabhängig	vorberuflicher Bereich	berufliche Erstausbildung ohne Lernortbezug	berufliche Erstausbildung - Schule	berufliche Erstausbildung - Betrieb	berufliche Weiterbildung	Summe
absolut	43	6	8	26	2	2	87
In %	49,4%	6,9%	9,2%	29,9%	2,3%	2,3%	100,0%

Tabelle 3: Verteilung des historischen Methodentyps auf die Ausbildungsbereiche bzw. -stufen der beruflichen Bildung

Die in Tabelle 3 vorgenommene Differenzierung der historischen Forschung nach den Ausbildungsbereichen bzw. -stufen der beruflichen Bildung belegt zunächst, daß rund 30 Prozent der Beiträge auf die beruflicher Erstausbildung mit dem Lernort Schule entfallen. Deutlich vernachlässigt wird die Behandlung der betrieblichen Berufsausbildung, ebenso die vorberufliche Bildung und Weiterbildung. Die Verengung der historischen Forschung auf die schulischen Belange der beruflichen Erstausbildung stellt jedoch keine Besonderheit dieses Methodentyps dar, sondern beschreibt – wie die hier nicht dargelegte Gesamtanalyse belegt – die thematische und bereichsbezogene Fokussierung der Beiträge in der ZBW quer zu allen Forschungsorientierungen. Gleiches gilt für die bereichsunabhängige Themenbearbeitung (49,4 %), die – mit aller Vorsicht – auf eine gewisse Praxisindifferenz der Themenbearbeitung schließen läßt.

4. **Schlußbemerkungen**

Das vorliegende Datenmaterial belegt die insgesamt marginale Stellung der berufspädagogisch-historischen Forschung. Dieser Gesamtbefund korrespondiert mit der von den FachvertreterInnen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bevorzugten methodischen Forschungsweise. Nur 8,7 Prozent der befrag-

ten FachvertreterInnen gaben in der Studie von van Buer und Kell¹³ ihre erste Präferenz der historischen Forschung. Dieser geringe Wert ist durchaus erstaunlich, wenn bedacht wird, daß in der Zeit von 1984-1990 26,8 Prozent aller Qualifikationsarbeiten sich des historischen Methodentyps bedienten.¹⁴ Die Abwendung der ‚jungen‘ WissenschaftlerInnen von diesem Methodentyp dürfte – so meine Vermutung – auch etwas mit der mangelnden Wertschätzung dieses Methodentyps in der Gesamtdisziplin zu tun haben. Desto notwendiger erscheint es, eine Debatte über das Selbstverständnis der Subdisziplin zu führen, in der zugleich kognitive und soziale Aspekte der Identitätsbildung berücksichtigt werden.

Literatur

- BUER, Jürgen van / KELL, Adolf (1998): Forschungsprojekt: ‚Berichterstattung über Berufsbildungsforschung‘. Berlin und Siegen: (unveröffentlichtes Manuskript).
- HENTKE, Reinhard (1982): Zur Wissenschaftssystematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reaktivierung und Weiterentwicklung verdrängter Konzeptionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78. Bd.; S. 17-30.
- LÜSCHEN, Günther. (1979): Die Entwicklung der deutschen Soziologie in ihrem Fachschrifttum. Perioden, Sachgebiete und Methoden seit 1945. In: LÜSCHEN, Günther (Hg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug. Opladen, S. 167-192. [Sonderheft 21 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie].
- MACKE, Gerd (1989): Rekonstruktion von Wissenschaftsentwicklung. Analyse der methodischen Grundorientierung erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten. In: BOS, Wilfried / TARNAI, Christian (Hg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster, New York, S. 86-101.
- MACKE, Gerd (1992): Ausbildung von Teildisziplinen – Differenzierung zwischen den Teildisziplinen. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer ausdifferenzierten Disziplin. In: Erziehungswissenschaft 3. Jg. (5); S. 111-134.
- STICHWEH, Rudolf. (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt/M..
- ZABECK, Jürgen (1992): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler [Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung; Bd. 24].

13 Van Buer; Kell 1998, S. 86.

14 Vgl. Macke 1992, S. 122.

Anlage

Forschungs- methoden Themen- gruppen		Theoretisch	Empirisch	Historisch	Praxisbezogen mit explizitem Theoriebezug	Praxisbezogen ohne expliziten Theoriebezug	Restkategorie	Summe
	Metatheorie / Wissen- schaftsprogramm i.w.S.	abs.	62	2	1	4	1	0
	%-Z.	88,6	2,9	1,4	5,7	1,4	0,0	100,0
	%-Sp.	22,7	1,5	1,1	0,6	0,3	0,0	4,6
BWP und Nachbar- disziplinen	abs.	10	0	1	0	0	0	11
	%-Z.	90,9	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	100,0
	%-Sp.	3,7	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0	0,7
International verglei- chende Fragen zur BWP und Berufsbil- dung	abs.	4	3	6	44	31	2	90
	%-Z.	4,4	3,3	6,7	48,9	34,4	2,2	100,0
	%-Sp.	1,5	2,3	6,9	6,8	8,8	4,8	5,9
Geschichte der BWP und Berufsbildung	abs.	0	0	7	0	0	0	7
	%-Z.	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0
	%-Sp.	0,0	0,0	8,0	0,0	0,0	0,0	0,5
Politisch-ökonomische Abhandlungen	abs.	4	2	1	7	8	1	23
	%-Z.	17,4	8,7	4,3	30,4	34,8	4,3	100,0
	%-Sp.	1,5	1,5	1,1	1,1	2,3	2,4	1,5
Bildungspolitische, -ökonomische und -planerische Abhdl.	abs.	16	5	13	63	31	6	134
	%-Z.	11,9	3,7	9,7	47,0	23,1	4,5	100,0
	%-Sp.	5,9	3,8	14,9	9,7	8,8	14,3	8,7
Rechtliche Abhand- lungen	abs.	0	2	6	30	7	7	52
	%-Z.	0,0	3,8	11,5	57,7	13,5	13,5	100,0
	%-Sp.	0,0	1,5	6,9	4,6	2,0	16,7	3,4
Theoretisch grundl. Abhdl.; bildungstheo- retische, -philosophi- sche Abhdl.	abs.	65	2	12	11	1	0	91
	%-Z.	71,4	2,2	13,2	12,1	1,1	0,0	100,0
	%-Sp.	23,8	1,5	13,8	1,7	0,3	0,0	5,9
Strukturelle, konzeptio- nelle und organisatori- sche Aspekte der Insti- tutionen	abs.	7	6	24	131	104	1	273
	%-Z.	2,6	2,2	8,8	48,0	38,1	0,4	100,0
	%-Sp.	2,6	4,6	27,6	20,1	29,5	2,4	17,8

Curriculare und didaktische Abhandlungen	abs.	68	36	5	270	110	1	490
	%-Z.	13,9	7,3	1,0	55,1	22,4	0,2	100,0
	%-Sp.	24,9	27,5	5,7	41,5	31,3	2,4	31,9
Abhandlungen zu den Lehrenden	abs.	5	13	2	22	17	1	60
	%-Z.	8,3	21,7	3,3	36,7	28,3	1,7	100,0
	%-Sp.	1,8	9,9	2,3	3,4	4,8	2,4	3,9
Abhandlungen zu den Lernenden	abs.	4	48	4	27	18	1	102
	%-Z.	3,9	47,1	3,9	26,5%	17,6	1,0	100,0
	%-Sp.	1,5	36,6	4,6	4,1	5,1	2,4	6,6
soziologisch-orientierte Abhandlungen	abs.	10	8	0	17	4	0	39
	%-Z.	25,6	20,5	0,0	43,6	10,3	0,0	100,0
	%-Sp.	3,7	6,1	0,0	2,6	1,1	0,0	2,5
psychologisch-orientierte Abhandlungen	abs.	9	2	0	6	1	0	18
	%-Z.	50,0	11,1	0,0	33,3	5,6	0,0	100,0
	%-Sp.	3,3	1,5	0,0	0,9	0,3	0,0	1,2
Betriebswirtschaftliche Abhandlungen	abs.	4	0	1	8	4	0	17
	%-Z.	23,5	0,0	5,9	47,1	23,5	0,0	100,0
	%-Sp.	1,5	0,0	1,1	1,2	1,1	0,0	1,1
Restkategorie	abs.	5	2	4	11	15	22	59
	%-Z.	8,5	3,4	6,8	18,6	25,4	37,3	100,0
	%-Sp.	1,8	1,5	4,6	1,7	4,3	52,4	3,8
Summe	abs.	273	131	87	651	352	42	1536*
	%-Z.	17,8	8,5	5,7	42,4	22,9	2,7	100,0
	%-Sp.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabelle 4: Verteilung der Methodentypen, aufgeschlüsselt nach den thematischen Gruppen

* Die erhöhte absolute Anzahl der kategorisierten Beiträge ergibt sich aus der thematischen Doppelkategorisierung von 344 Beiträgen. Historische Abhandlungen wurden 26mal doppelkategorisiert. Dies betrifft insbesondere die Kategorie „International vergleichende Fragen zur BWP und Berufsbildung“, die ausschließlich zur Doppelkategorisierung eingesetzt wurde.

Martin Kipp

Anmerkungen zu Stand und Standards der historischen Berufsbildungsforschung

1. Vorbemerkung

Franz-Josef Kaiser, dem wir die Einladung zu diesem 4. Forum zur Berufsbildungsforschung verdanken, hat in seinem Grußwort zum 5. Berufspädagogisch-historischen Kongreß, das er am 4. Oktober 1995 im Auftrag der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE in Bochum vorgetragen hat, den Wunsch geäußert, „daß die Reihe der Berufspädagogisch-historischen Kongresse [...] auch in Zukunft mit der gleichen Sorgfalt und dem gleichen Engagement fortgeführt wird“¹.

Das ist, wie wir alle wissen, leider nicht geschehen. Die Streichung einer ursprünglich zugesagten Finanzierungsbeteiligung durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie hat dazu geführt, daß der 6. Berufspädagogisch-historische Kongreß, der vom 30. September bis zum 2. Oktober 1997 in Berlin stattfinden sollte, nicht zustande kam, und daß seither jeglicher institutionelle Rückhalt für historische Berufsbildungsforschung hierzulande fehlt. Der Berufspädagogisch-historische Kongreß hatte innerhalb weniger Jahre seinen festen Platz im wissenschaftlichen Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gefunden, war gleichsam zur Institution geworden und fand mit dem Tode von Karlwilhelm Stratmann, dem Spiritus rector dieser Veranstaltungsreihe, sein vorläufiges Ende. Dieser Beitrag zur heutigen Veranstaltung versteht sich als Anregungen dazu, über Möglichkeiten der Wiederbelebung des Berufspädagogisch-historischen Kongresses zur debattieren.

1 Kaiser 1996, S. 34.

2. Wieviel und welche historische Berufsbildungsforschung braucht die Berufspädagogik?

In dem eingangs erwähnten Grußwort von Franz-Josef Kaiser zum 5. Berufspädagogisch-historischen Kongreß in Bochum gibt Kaiser eine plausible Begründung dafür, „warum wir auf die historische Berufsbildungsforschung nicht verzichten können: Damit wir im Hinblick auf das, was auf dem Basar der Bildungsvorstellungen an theoretischen Überlegungen, Konzeptionen und konkreten Vorschlägen zur Neugestaltung der beruflichen Bildung feilgeboten wird, ‚zwischen Müll und Edelsteinen‘ unterscheiden können, benötigen wir Entscheidungskriterien, die wir im historischen Kontext durch hermeneutische Methoden in dem Bemühen wahrheitsgemäßer Präzision gewinnen und durchreflektieren“².

Kaiser liegt mit seiner Begründung sehr dicht an der Funktionsbestimmung, die die Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990 in einer Denkschrift der Senatskommission für Berufsbildungsforschung niedergelegt hat. Darin wird historischer Berufsbildungsforschung eine Doppelfunktion zugeschrieben, nämlich Klarheit über die Genese der historisch-konkreten Realität der Berufsbildungsverhältnisse zu gewinnen und mit der Suche nach herausragenden Ereignissen und Entwicklungslinien zugleich Wissen bereitzustellen, das bei der Beurteilung sowohl aktueller wie auch zukünftiger ausbildungsrelevanter Fragen und Gestaltungsaufgaben gleichermaßen Deutungs- wie Argumentationshilfen darstellt.³

Dieses wesentlich von Karlwilhelm Stratmann mit entwickelte programmatische Verständnis der modernen historischen Berufsbildungsforschung hierzulande wird gelegentlich auch als Ansatz einer „Sozialgeschichte der Berufsbildung“ bezeichnet. Diesem Ansatz zufolge wird Berufsbildungsgeschichte weder als eine bloße Institutionsgeschichte der Lernorte Betrieb und Berufsschule verstanden, noch auf eine Ideengeschichte des von Pädagogen verwendeten Berufsbegriffs verkürzt. Statt dessen wird von den Vertretern einer „Sozialgeschichte der Berufsbildung“ die Geschichte der Berufsausbildung und ihrer Theorie als Teil einer sozialen Geschichte der Arbeit analysiert und interpretiert. Die Untersuchung wirtschaftlicher und sozialer Strukturen, Prozesse und Handlungen in ihrem zeitlichen Zusammenhang und in ihrer Wechselwirkung mit anderen Bereichen stützt sich

2 Kaiser 1966, S. 33.

3 Vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hg.) 1990, S. 90.

nicht mehr nur auf historische, sondern auch auf sozialwissenschaftliche Theorien und Methoden.

Zu den ersten berufspädagogischen Studien, die sich diesen Ansprüchen verpflichtete, gehört die von Walter Georg und Andreas Kunze 1981 vorgelegte Einführung in die „Sozialgeschichte der Berufserziehung“. Georg und Kunze gehen ausdrücklich von einem sozialgeschichtlichen Ansatz aus, um die großen Entwicklungslinien der Berufsbildung nachzuzeichnen. Sie weisen dabei die jeweiligen Zusammenhänge mit der industriellen und ökonomischen Entwicklung auf, untersuchen die Verbindungslinien zwischen pädagogischen Leitideen und politischen Interessen und machen deutlich, wie sehr es bei der Differenzierung des beruflichen Ausbildungssystems immer auch um Absicherung oder Veränderung sozialer Positionen gegangen ist. Gehört die Einführungsschrift von Georg und Kunze zu den ersten Beiträgen, die die „Sozialgeschichte der Berufserziehung“ einem größeren Publikum nahebringen, so bildet die zu Beginn des Jahres 1999 posthum veröffentlichte Sammlung von Aufsätzen aus der Feder Karlwilhelm Stratmanns „Berufserziehung und sozialer Wandel“⁴ den vorläufigen Schlußpunkt dieser Publikationen.

Zwischen diesen beiden Buchveröffentlichungen sind in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten zahlreiche Beiträge zur berufspädagogischen Historiographie vorgelegt worden, auf die sich stützen muß, wer sich über Stand und Standards der historischen Berufsbildungsforschung informieren möchte. Selbstredend kann im Rahmen dieser Veranstaltung nicht die Fülle der Beiträge zur historischen Berufsbildungsforschung verlässlich bilanziert werden – nicht einmal das bescheidenere Vorhaben, die Erträge der fünf berufspädagogisch-historischen Kongresse zusammenzufassen, erwies sich innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens als durchführbar; denn immerhin wären 122 Beiträge auszuwerten, die 2.484 Druckseiten füllen. Da ein substantieller Forschungsbericht ausscheidet, konzentriert sich dieser Beitrag auf die Frage der Standards.

3. Welche Standards sollen gelten?

Greifen wir noch einmal die oben zitierte Doppelfunktion moderner historischer Berufsbildungsforschung – Gewinnen von Klarheit über die Genese realer Berufsbildungsverhältnisse und Bereitstellen von Deutungs- und

4 Stratmann 1999.

Argumentationshilfen für aktuelle und künftige berufsbildungsrelevante Fragen – auf und orientieren uns daran, dann läßt sich die Frage nach den Standards in dreifacher Hinsicht beantworten:

1. Berufspädagogisch-historische Forschung sieht ihre Aufgabe nicht in einem einfachen Aneinanderreihen von historischen Fakten, sondern sie ist eine von Erkenntnisinteressen der Forschenden geleitete Rekonstruktionsarbeit. Die in der Gegenwart entstandenen Fragestellungen, Implikationen, pädagogische Intentionen müssen expliziert, selektierende Fokussierungen begründet werden. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung nicht nur für eine distanziert-kritische Reflexion des gewählten Untersuchungsgegenstandes, sondern auch des je subjektiven Standpunktes der Forschenden.
2. Indem die berufspädagogisch-historische Forschung ihre jeweiligen Untersuchungsgegenstände nicht als solche, d.h. isoliert von den jeweiligen sozial-ökonomischen Kontexten, den jeweils herrschenden Macht- und Interessenkonstellationen, in denen sie eingebunden ist, betrachtet, vermag sie es, auf die prinzipielle Veränderbarkeit berufspädagogischer Theorien und Prozesse hinzuweisen. So können historische Rekonstruktionen von in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik immer wieder auftretenden Moden oder angeblich neuen Entwicklungen, die häufig als objektive, ahistorische Faktizitäten eingeführt werden, anhand des Aufzeigens von Entstehungszusammenhängen ihre soziale Konstruiertheit und gegebenenfalls unterschiedliche Optionen ihrer Gestaltung verdeutlichen. Hierin wäre der Gegenwartsbezug berufspädagogisch-historischer Forschung zu sehen.
3. Historische Berufsbildungsforschung leistet also „Aufklärungsarbeit“, und zwar nicht allein indem sie Wissen für kompetente und fundierte berufspädagogische Erörterungen und Kontroversen in Forschung und Lehre liefert, sondern auch indem sie eine emanzipatorische und politische Funktion erfüllt. Daran war uns gelegen als wir die „Erkundungen im Halbdunkel“⁵ verfaßt haben: „...politische Erkenntnis zu fördern: Erkenntnis im vorliegenden Falle darüber, wie solche Katastrophen im pädagogischen Feld möglich und unmöglich, vorbereitet oder unterstützt, gemindert oder verhindert werden“.⁶

5 Kipp / Miller-Kipp 1995.

6 Ebenda, S. 17.

Ich schließe mich Stratmann an, wenn ich die berufspädagogisch-historische Forschung als „kritische Historie“⁷ bezeichne. Nun hat es gerade in jüngerer Zeit den Anschein, als wären solche oder ähnliche Formulierungen wie beispielsweise auch „ideologiekritische Betrachtungen“ nicht mehr en vogue und als wäre es zeitgemäßer „system-“ oder „evolutionstheoretisch“ zu argumentieren. Wenn ich die berufspädagogisch-historische Forschung als eine kritische bezeichnen möchte, dann geht es mir weder darum, das Vergangene an dem Gegenwärtigen zu messen oder umkehrt, um eines von beiden zu idealisieren, erst recht nicht geht es mir um die Setzung von Normen oder das Aufstellen von Prognosen – ähnlich hatte es auch Karlwilhelm Stratmann auf dem 1. Forum zur Berufsbildungsforschung⁸ formuliert. In der sich als kritisch verstehenden berufspädagogisch-historischen Forschung geht es um pädagogisch legitimierbare, distanziert-reflektierte Rekonstruktionsarbeit. Diese soll auch die Positionen, Programme, das Tun und Wirken der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin selber mit einbeziehen. Im Zusammenhang mit den bereits zitierten „Erkundungen im Halbdunkel“ haben wir dies als eine wesentliche Begründung und Aufgabe berufspädagogischer-historischer Forschung gesehen : „Sie ist wünschenswert, weil sie der Disziplin die Distanz vermittelt, in der sie ihr pädagogisches Interesse reflektieren und politisch-ökonomische Interessen erkennen kann. Nur dies bewahrt vor blinder Parteilichkeit“.⁹

4. Warum benötigen wir die Wiederbelebung und Fortsetzung der Berufspädagogisch-historischen Kongresse?

Studieren wir die eher kurze Erfolgsgeschichte der Berufspädagogisch-historischen Kongresse und suchen nach den Bedingungen dieses Erfolges, dann stoßen wir zumindest auf fünf Argumentationsstränge, die für deren Fortsetzung sprechen, wenn denn die Wiederbelebung gelingt:

1. Sie sind der Ort, an dem ein längst fälliger Austausch über den derzeitigen Forschungsstand, den großen Forschungsbedarf und Forschungsperspektiven in der historischen Berufsbildungsforschung erfolgen kann,
2. sie sind der Ort, an dem Fragestellungen, empirisch-methodische Zugänge, Quellenprobleme debattiert werden können,

7 Stratmann 1970, S.827.

8 Vgl. Stratmann 1993, S. 18.

9 Kipp/Miller-Kipp 1995, S. 51.

3. sie sind der Ort, an dem die interdisziplinäre Arbeit auf dem Gebiet der berufspädagogisch-historischen Forschung weiter entwickelt werden kann,
4. sie sind der Ort, an dem sich berufspädagogisch-historische Forschung auch gegenüber internationalen Fragestellungen weiter öffnen kann
5. und last but not least sind sie der Ort, an dem auch Nachwuchswissenschaftler/innen Gelegenheit finden, ihre Forschungen vorzustellen und auf weiterführende Anregungen hin zu diskutieren.

Wo, wenn nicht hier und wann, wenn nicht heute sollte die Debatte um eine Wiederbelebung und Fortsetzung der Berufspädagogisch-historischen Kongresse geführt werden?

Literatur

- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT, SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG [Hg.] (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Denkschrift. Weinheim.
- GEORG, Walter / KUNZE, Andreas (1981): Sozialgeschichte der Berufserziehung. Eine Einführung. München.
- KAISER, Franz-Josef (1996): Grußwort im Auftrag der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: GREINERT, Wolf-Dietrich, u.a. [Hg.] (1996): Berufsausbildung und sozialer Wandel. 150 Jahre Preussische Allgemeine Gewerbeordnung von 1845. 5. Berufspädagogisch-historischer Kongreß, 4.-6. Oktober 1995 in Bochum. Bielefeld.
- KIPP, Martin / MILLER-KIPP, Gisela (1995): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main
- STRATMANN, Karlwilhelm (1970): Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 66. Jg., 824-839.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1993): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung aus der Sicht der Historischen Berufsbildungsforschung. In: BUTTLER, Friedrich / CZYCHOLL Reinhard / PÜTZ, Helmut [Hg.] (1993): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung. Nürnberg, S. 18-34 [Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Heft 177 zugleich Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 1].
- STRATMANN, Karlwilhelm (1999): Berufserziehung und sozialer Wandel. Herausgegeben von Günter PÄTZOLD und Manfred WAHLE. Frankfurt am Main.

Jürgen Zabeck

Der Umgang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Geschichte

Zur Ortsbestimmung zwischen Reform und Restauration

1. Problemstellung

Wissenschaftliche Disziplinen sind nicht nur ihrer Entstehung nach Kinder ihrer Zeit. Auf ihrem historischen Weg von einer Gegenwart in die nächstfolgende werden sie von außen durch die sich verändernden Konstellationen realer Antriebe herausgefordert, beeinflußt und geprägt. Der Zeitgeist hinterläßt in ihrem selbstreferentiellen Bemühen um Identität seine Spuren. Pragmatische Sozialwissenschaften, zu denen die Erziehungswissenschaft und – als eine ihrer Teildisziplinen – die Berufs- und Wirtschaftspädagogik¹ gehört, nehmen sich in Verantwortung für das soziale Geschehen im Hier und Jetzt dem unter ihrem spezifischen wissenschaftskonstituierenden Aspekt Erfassten in besonderer Weise an. Ihre Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit verlangt nach einer Ortsbestimmung ihres mit dem Erkenntnisprozeß korrespondierenden Anliegens im Strom der Geschichte. Die Kategorien „Reform“ und „Restauration“ könnten in diesem Zusammenhang von Bedeutung sein.

Man ginge kaum fehl, wenn man annähme, die pädagogisch interessierte Öffentlichkeit würde die Frage nach der Entscheidung zwischen unseren beiden Kategorien als eine bloß rhetorische Wendung ansehen, erscheinen doch die Alternativen in unserer Zeit eindeutig positiv bzw. negativ besetzt. Begriffsgeschichtlich ist dies jedoch nicht der Fall. In Theologie und Jurisprudenz der früheren Neuzeit bedeutet Restauration² die Wiederherstellung eines ursprünglichen Zustands, der besser zu bewerten sei als der, dem er

1 Vgl. Zabeck 1998.

2 Vgl. Lottes 1992, Sp. 926 ff.

zunächst hatte weichen müssen. Auf gleicher Bedeutungsschiene lag der Reformbegriff in der Antike, als mit ihm die Notwendigkeit einer Veränderung gegenwärtiger Verderbtheit in Richtung auf Wiederherstellung früherer positiver Zustände artikuliert wurde³. Während der Restaurationsbegriff erst im Laufe des 19. Jahrhunderts seine – heute vorherrschende – geschichtskritische Bedeutungsvarianten herausbildete, ja, zu einem „Kampfbegriff“ wurde, der der Abstempelung „reaktionärer“ Versuche zur Wiederherstellung historisch überholter Verhältnisse diene, vollzog sich die moderne, von Fortschrittsglauben und Veränderungswillen getragene positive Bewertung des mit Reform Bezeichneten schon zwei Jahrhunderte früher.

Im Kontext der politischen – und hier ganz ausgeprägt in der uns vornehmlich interessierenden *bildungspolitischen* – Auseinandersetzung besteht die Tendenz, die Begriffe Reform und Restauration in ihrer gegenwärtig vorherrschenden Bedeutungsvariante für Zielerreichungszwecke zu instrumentalisieren. In Erfüllung ihrer originären Funktion ist die Wissenschaft gehalten, hierzu auf Distanz zu gehen, wobei die Einsicht in die begriffsgeschichtliche Ambivalenz sicherlich hilfreich zu sein vermag. Erinnern wir uns an das befreiende Signal, das der Hamburger Reformpädagoge Kurt Zeidler mit seiner 1926 erschienenen Schrift „Die Wiederentdeckung der Grenze“ der in ihrer Radikalität verkrampften Reformpädagogik entgegensetzte. Daß die Option für Restauration nicht per se als negativ einzuschätzen ist, zeigt das Beispiel der Übernahme des zu Beginn unseres Jahrhunderts entstandenen und in der Bundesrepublik ungebrochen tradierten „dualen Systems“ der Berufsausbildung durch die Volkskammer per 1. September 1990 – also noch vor der Wiedervereinigung –, wodurch im Prozeß der Integration beider deutscher Staaten berufserzieherische Reibungsverluste gering gehalten werden konnten.

Distanz im Namen der Wissenschaftlichkeit umfaßt mehr als die rationale Kontrolle der Ambivalenz normativ besetzter Kategorien in ihrer objektsprachlichen Anwendung auf gesellschaftliche und individuelle Realitäten. Den Wissenschaften ist kein „Gegenstand“ von außen fest vorgegeben, vielmehr sind es die Wissenschaften letztendlich selbst, die – allerdings im Benehmen mit gesellschaftlichen Problemlagen und Intentionen – ihre Fragestellungen formulieren, ihr methodisches Instrumentarium elaborieren und Selektionsentscheidungen treffen. Darüber gilt es aus der Distanz einer

3 Vgl. Zimmermann 1992, Sp. 409 ff.

höheren Sprachstufe öffentlich Rechenschaft abzulegen, läßt sich die von der Wahrheitsidee her bestimmte Qualität einer wissenschaftlichen Aussage intern und extern doch nur überprüfen, wenn die Bedingungen ihres Zustandekommens transparent gehalten werden. In dem der eigentlichen Wissenschaftspraxis vorgelagerten „Entdeckungszusammenhang“⁴ spielen unter anderem politische und ökonomische Interessen eine Rolle sowie überlieferte Sichtweisen und Befangenheiten, auch die persönliche Befindlichkeit des Forschers. Hier wurzelt auch die Grundeinstellung des einzelnen Gelehrten zur Geschichte sowie diejenige der in den Disziplinen existierenden „Schulen“. Für die pragmatischen Sozialwissenschaften gilt grundsätzlich, daß sich ihre Geschichtsschreibung insgesamt und ihre einzelnen historischen Rückgriffe vor den jeweiligen auf Gegenwart und Zukunft applizierten disziplinspezifischen deskriptiven, theoretischen und präskriptiven inhaltlichen Interessen legitimieren müssen. Dabei geraten sie zwangsläufig in das Spannungsfeld zwischen Reform und Restauration.

Wir verfügen bislang nicht über eine halbwegs umfassend angelegte Darstellung der „Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie“. Hieraus sollte man nicht schließen, der Umgang mit der Geschichte habe für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine nur untergeordnete Rolle gespielt. Schon im Vorfeld ihrer Etablierung als Universitätsdisziplin – also in den ersten drei Jahrzehnten unseres Jahrhunderts – reklamierte die damalige Handelsschulpädagogik, in einer Kontinuitätsbeziehung zu der Problemlage und den pädagogischen Intentionen zu stehen, denen die Handlungsakademien des 18. Jhs. ihre Existenz verdanken. Unter dem Einfluß maßgeblicher geisteswissenschaftlicher Pädagogen trat danach – bis in die 60er Jahre hinein – ein kultur- und ideengeschichtliches Interesse an all dem in den Vordergrund, was dazu geeignet schien, die Auseinandersetzung mit Fragen der Berufserziehung auf wissenschaftlichem Niveau zu legitimieren. Als sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik – in einer weiteren Entwicklungsphase – an der Wende der 60er zu den 70er Jahren als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft systematisch begründete, mündete sie ein in die von der Mutterdisziplin damals betriebene ideologiekritische Abrechnung mit der bürgerlichen Verklärung historischer Realität und unternahm – wie diese – den Versuch, das von der Geschichtswissenschaft inzwischen präferierte sozialgeschichtliche Paradigma zu praktizieren. Beide Muster – das ideologiekritische und das sozialgeschichtliche –, die das zuvor artikulierte Interesse an

4 Popper 1969, S. 5 ff.

Selbstvergewisserung per Historiographie niemals völlig haben verdrängen können, sind – innerlich miteinander verzahnt – bis heute vorherrschend.

Von dem in den 90er Jahren in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft einsetzenden systematischen Bemühen um eine Revision der Grundlagen der Geschichtsschreibung⁵ ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch nichts zu spüren. Das mag damit zusammenhängen, daß sich die berufs- und wirtschaftspädagogische Historiographie gegenwärtig in einer Krise befindet. Sie betrifft ihre Binnenlegitimität: Das Interesse der Fachgenossen – vornehmlich das der Wirtschaftspädagogen im engeren Sinne – verlagert sich zunehmend in Richtung auf einen empirisch-analytischen Ansatz, der sich insbesondere als Lehr-Lern-Forschung und im Rahmen der Fachdidaktik den Problemen der aktuellen Berufserziehungspraxis unmittelbar zuwendet. Wer sich genötigt sieht, seine Position zu verteidigen, mag sich davor scheuen, sie gleichzeitig – und sei es auch nur unter Einzelaspekten – in Frage zu stellen.

Die – wie sie sich selbst versteht – „Zunft“ der historisch arbeitenden Berufs- und Wirtschaftspädagogen hatte sich seit Ende der 70er Jahre kräftig entwickelt und bis über die Mitte der 90er Jahre hinweg – im Vergleich zu früheren Zeiten – geradezu komfortabel etabliert. Wichtigster Mentor war der 1997 verstorbene Bochumer Berufspädagoge Karlwilhelm Stratmann. In Verbindung mit gleichgesinnten Kollegen, die überwiegend nicht dem kaufmännischen, sondern dem gewerblichen Segment der Disziplin zuzurechnen sind, gelang es ihm, von 1987 bis 1995 in zweijährigem Turnus eine Serie von fünf berufspädagogisch-historischen Kongressen auszurichten und – in nur einjährigem Abstand – mit aufwendigen Publikationen zu dokumentieren.⁶ Diese Kongresse, die nacheinander an der TU Berlin, der Universität Frankfurt, der TH München, der Universität Stuttgart und der Universität Bochum veranstaltet wurden und thematisch dem jeweiligen berufspädagogischen Genius loci huldigten bzw. eine Referenz an berufspädagogisch bedeutsame Jahreszahlen zum Ausdruck brachten, fanden nicht nur in der Wissenschaft Beachtung, sondern auch Resonanz bei Berufsbildungspolitik und Berufserziehungspraxis. Ob der Abbruch der Kongreßserie ausschließlich dem Diktat leerer öffentlicher Kassen zuzuschreiben ist oder auch als

5 Vgl. Böhme / Tenorth 1990; Lenzen 1993; Oelkers 1999; Langewand 1999.

6 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 1987, 1990, 1992, 1994, 1996.

Folge schwindender Außenlegitimität gedeutet werden kann, vermag hier nicht aufgeklärt zu werden.

Auf dem 4. Forum zur Berufsbildungsforschung, das Mitte September 1999 in Paderborn stattfand, zeigte sich in der am Rande plazierten Arbeitsgruppe zum Thema „Profile und Relevanz der historischen Berufsbildungsforschung“, daß mehrheitlich die Tendenz besteht, die berufspädagogische Historiographie unter Beibehaltung jener auf die 70er Jahre zurückgehenden Perspektive fortzuschreiben, die für die Kongresse maßgeblich war. Kaum verbreitet schien mir die Bereitschaft, in der aktuellen Krise mehr zu sehen als die Ausstrahlung widriger Umstände. Aber: Ist es angesichts des aktuellen Zuschnitts berufserzieherischer Aufgegebenheiten und der unstrittigen wissenschaftstheoretischen Konsolidierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik überhaupt noch sinnvoll und möglich, historiographische Aktivitäten darauf anzulegen, das in der Gegenwart Erreichte im Lichte historischer Vorbilder und Ideen zu legitimieren oder das, wozu Wissenschaft und Praxis heute angetreten sind, als Vollendung eines in ferner Vergangenheit ansetzenden Prozesses zu interpretieren? Wir werden uns dieser beiden Fragen sogleich annehmen und in unserer Analyse zu einer negativen Antwort gelangen. An die Stelle der überkommenen Umgangsformen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Geschichte sollten m. E. insbesondere Untersuchungen treten, die die Perspektive der historischen Dimension dessen aufnehmen, was Gegenstand der aktuellen Reformdiskussion ist. Denn die zeitgerechte Ausrichtung und Gestaltung der Berufserziehung bedarf mehr als nur der Kenntnis empirisch abgesicherter Wirkungszusammenhänge und der Fähigkeit, gesellschaftliche Bedürfnislagen der Gegenwart unter dem Aspekt zu analysieren, ob eine berufserzieherische Rezeptologie zur Problemlösung beitragen könnte. Historische Aktivitäten würden im Zentrum der Disziplin gewiß wieder Gehör finden, wenn es durch sie zur Wiederbelebung von Erkenntnissen käme und wenn sie sich im Zusammenhang mit der Bewältigung bedrängender Sinnorientierungs- und Gestaltungsprobleme darauf konzentrierten, Entscheidungsalternativen und Handlungshorizonte aufzuhellen.

2. Überkommene Umgangsformen mit der Geschichte

Schauen wir zurück auf den Werdegang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, so fällt auf, daß sich in ihrem historiographischen Entdeckungszusammenhang vornehmlich zwei Bedürfnislagen artikulierten.

- Auf die ältere von beiden treffen wir schon in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts, als die Handelsschulpädagogik und spätere Wirtschaftspädagogik das Interesse verfolgte, sich im akademischen Raum – allen Widerständen zum Trotz – zu etablieren. Würden sich in der Vergangenheit anspruchsvolle Ausbildungsaufgaben und womöglich sogar erfolgreiche Institutionen identifizieren lassen, die als Vorläufer oder gar als Vorbild gedeutet werden könnten, ließen sich Legitimationsnöte zumindest reduzieren⁷. Es versteht sich von selbst, daß die einschlägigen Recherchen unter gegenläufigen Aspekten dem Risiko ausgesetzt wären, die an der Idee der Wahrheit festgemachten "historischen Maßstäbe"⁸ zu verfehlen. Einerseits bestünde die Gefahr, im Sinne der verklärenden „monumentalischen“ Geschichtsschreibung⁹ unter Ausblendung kritischer Reflexion Restaurationsimpulse zu geben, andererseits – und hiermit wäre das Wahrheitsprinzip zur Disposition gestellt – geriete die Historiographie in die Versuchung, jenseits ihrer Aufgabe, Gewesenes im Benehmen mit den Bedingungen seiner Zeit perspektivisch zu rekonstruieren, die Vergangenheit im Lichte der Gegenwartsprobleme umzudeuten oder sie gar zu instrumentalisieren, also das zu betreiben, was Alfred Langewand¹⁰ kürzlich „Applikationshermeneutik“ genannt hat.
- Der zweite „Entdeckungszusammenhang“ konstituierte sich im wesentlichen zu Beginn der 60er Jahre vor dem Hintergrund der Bemühungen um eine umfassende Berufsbildungsreform. Die Reformdebatte erhielt wesentliche Anstöße durch die damals selbstbewußt auftretende sozioökonomische Berufsbildungsforschung. Ihre Untersuchungsergebnisse, die eine sehr große öffentliche Verbreitung und Aufmerksamkeit erfuhren – etwa durch die von Burkhart Lutz betreuten und vom „Stern“ groß publizierten drei „Berufsreports“ (1963 – 1966) – legten den Schluß nahe, die traditionelle deutsche Berufsbildungsordnung sei am Ende.¹¹ – Zu einem anderen, nämlich im wesentlichen positiven, Urteil waren die – vorwiegend aus der Berufspädagogik stammenden – Verfasser des 1964 vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen vorgelegten – historisch ausgreifenden – Gutachtens über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen gelangt. Ihre Einschätzung beruhte nicht zuletzt auf der

7 Vgl. Tenorth 1996, S. 345 f.

8 Oelkers 1999, S. 462.

9 Vgl. Nietzsche 1874 / 1957, S. 28.

10 Langewand 1999, S. 505 ff.

11 Vgl. DFG 1990, S. 12 ff.

Annahme, der Boden des historisch Überlieferten sei ein tragfähiges Fundament für die Realisierung der institutionellen und curricularen Gestaltungserfordernisse in einer der Zukunft verpflichteten Gegenwart. Die Überzeugungskraft dieser These wurde im Zuge der Studenten- und Intellektuellenrevolte der späten 60er und frühen 70er Jahre – als das „duale System“ zum Instrument kapitalistischer Ausbeutung avancierte – auf eine harte Probe gestellt. Ihre „Rettung“ verdankt sie der Konstruktion einer ganz eigentümlichen „Modernisierungsgeschichte der Berufserziehung“.¹²

2.1 Historiographische Etablierung der Wirtschaftspädagogik im akademischen Raum

Die Einsicht, daß der Umgang mit der Geschichte selbst historisch bedingt ist und daß sich hieraus bestimmte Konsequenzen für den Wahrheitsanspruch historischer Befunde ergeben, gehört spätestens seit Simmel, Heidegger und Gadamer zur erkenntnistheoretischen „Grundausrüstung“ aller Geistes- und Sozialwissenschaften. Aus heutiger Sicht ist die Etablierung der Wirtschaftspädagogik im akademischen Raum kein Thema mehr. Verjährt sein dürfte auch ihre historiographische Sünde, die Vergangenheit als Steinbruch zu Rechtfertigungszwecken genutzt zu haben. Würden wir trotzdem die im Kontext der Selbstvergewisserung stehenden einschlägigen historischen Aktivitäten der Handelsschul- und Wirtschaftspädagogik hier ausführlicher referieren, gerieten Erkenntnisgewinn und Illustration zwangsläufig in ein Mißverhältnis. Deshalb beschränken wir uns auf eine knappe Anmerkung zur kaufmännischen Berufserziehung im 18. Jahrhundert, also der Epoche, die lange im Zentrum historiographischer Bemühungen der Wirtschaftspädagogik stand. An ihr wird beispielhaft deutlich, wie Vorurteilshaftigkeit und Perspektivenverkürzung den zunächst für die Etablierung der Disziplin als nützlich empfundenen Effekt verloren und späterhin zu einer Belastung für Selbstverständnis und Leistungsfähigkeit wurden.

Die Entdeckung, daß kein Staat Europas „so viele vollkommene öffentliche und Privatinststitute für die theoretische und oft selbst zugleich auch auf die Praxis Rücksicht nehmende Ausbildung von Jünglingen, die dem Handelsstande gewidmet werden sollen [gehabt habe], als unser Deutschland im 18.

12 Vgl. Stratmann 1990, S. 23; Stratmann 1993.

Jahrhundert”,¹³ lieferte der Handelsschulpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Argument, sie stünde in einer ehrwürdigen Tradition, deren Aufhellung eine wichtige Aufgabe sei. Die Erschließung des konkreten Unterrichtsgeschehens von einst per Ermittlung von „Überresten“ blieb die Ausnahme.¹⁴ Im Vordergrund des Interesses standen die Handelsschulen und Handlungsakademien in ihrer institutionellen Verfaßtheit, wobei als Informationsquelle vor allem die schriftlichen Äußerungen von merkantilistischen Projektemachern, Gründern und Betreibern herangezogen wurden. Während zunächst ein „systematischer Zugriff“¹⁵ vorherrschend war,¹⁶ verknüpften spätere Studien die Handlungsakademien des 18. Jahrhunderts genetisch miteinander.¹⁷

An den Anfang wurde allgemein der in Dresden wirkende Merkantilist Paul Jacob Marperger gesetzt,¹⁸ der in der Tat 1723 der Öffentlichkeit den Vorschlag unterbreitete, „Kaufmannsakademien“ zur Unterstützung der Qualifizierung kaufmännischer Lehrlinge und junger Handlungsgehilfen einzurichten.¹⁹ Dieses Projekt hat Marperger nur grob skizziert: (1) unklar bleibt z. B., mit welcher didaktischen Substanz seine Einrichtung versehen sein sollte; (2) auch findet sich kein Rekurs auf in der Praxis aufgetretene Qualifizierungsmängel bzw. Qualifikationsdefizite, die durch Unterricht möglicherweise hätten behoben werden können; (3) völlig offen bleibt, wie der Besuch der Kaufmannsakademie der betrieblichen Lehre zeitlich und curricular zugeordnet werden sollte²⁰. Trotzdem wurde Marperger unter Berufung auf diese Schrift noch Mitte der 60er Jahre – diverse positive Urteile zusammenfassend – zum „Begründer der deutschen Berufspädagogik“ erklärt und die durch nichts belegte These vertreten, alle späteren Akademiegründungen hätten sich auf der von ihm vorgezeichneten Linie bewegt und die von ihm ins Spiel gebrachten Ideen seien von späteren Autoren im Rahmen seines Systems lediglich „verfeinert, modernisiert und praktiziert“ worden.²¹

13 Zieger / Dietze 1906, S. 20.

14 Siehe. z.B. Penndorf, bzgl. des Buchhaltungsunterrichts von Reinisch 1991 rekonstruiert.

15 Zur Terminologie: Schneider 1930, S. 10, 54 f., 58.

16 Siehe z.B. Zieger / Dietze 1906; Gilow 1906, Penndorf 1916.

17 Z.B. Löbner 1963, S. 485 ff.; Dauenhauer 1965.

18 Vgl. Berke 1960, S. 140 ff.

19 Siehe Marperger 1723 / 1997; Michelsen 1997.

20 Siehe Zabeck 1999.

21 Dauenhauer 1965, S. 5 ff., 12 f.; Löbner 1963, S. 481 ff.

Auf dieser Schiene ließ sich allerdings nicht erklären, daß an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert die Entwicklung der Handelslehranstalten zu einem Stillstand kam, die meisten Institute in dieser Zeit eingingen und diejenigen, die fortgeführt wurden, ihre spezifische kaufmännische Ausrichtung verloren. Zu einer Professionalisierung der kaufmännischen Berufserziehung war es im 18. Jahrhundert ohnehin nicht gekommen. Es hätte des Rekurses auf eine Theorie der Bildungsinstitutionen bedurft, um die Ursachen des Niedergangs zu identifizieren und damit zur Vermeidung eines defizitären Neuanfangs im 20. Jahrhundert beizutragen. Wenn – so z. B. Georg Reichweins²² Theorie der Schule – die Errichtung und der Bestand von Bildungsinstitutionen die Existenz „realer Antriebe“ voraussetzt, dann gehörte es zur Aufgabe der Historiographie, eine Kontextualisierung²³ vorzunehmen, mit der sich diese Antriebe näher bestimmen sowie in ihrer sich verändernden Konstellation abbilden lassen. Das ist bislang nur rudimentär geschehen. Auch Hanns-Peter Bruchhäuser hat in seiner differenzierten Einleitung zu der von ihm herausgegebenen Sammlung „Quellen und Dokumente zur kaufmännischen Berufsbildung im 18. Jahrhundert“²⁴ dieses Defizit nicht ausgeglichen. Er verweist allein darauf, daß damals die Kräfte des Merkantilismus vom ökonomischen Liberalismus abgelöst wurden, in dessen Doktrin das Staatsinteresse an beruflicher Bildung nicht länger einen wichtigen Platz innehatte und daß der Neuhumanismus mit seiner Idee der reinen Menschenbildung beruflichen Spezialschulen keine Aufmerksamkeit mehr schenkte.²⁵ Ungeprüft bleibt die entscheidende Frage, ob die Betriebe des 18. und 19. Jahrhunderts mit Blick auf die beruflichen Leistungsanforderungen im kaufmännischen Sektor überhaupt an Handlungsakademien interessiert gewesen sind. Klaus-Friedrich Pott²⁶ unterstellt unter Berufung auf die Befunde Stratmanns bzgl. des gewerblichen Sektors zu Unrecht, auch im kaufmännischen Bereich sei im 18. Jahrhundert die „Institution der betrieblichen Lehre in eine tiefe Krise geraten“, deshalb habe das erwachende, um seine Existenz ringende Bürgertum eine über die bloße Lehrausbildung hinausgehende, d.h. schulgebundene Berufserziehung in sogenannten Handlungsakademien gefordert. Nein, die betriebsgebundene kaufmännische Lehre auf der Grundlage einer Elementarschulbildung blieb bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ein ausreichen-

22 Siehe Reichwein 1925 (1963).

23 Vgl. Langewand 1999, S. 511 ff.

24 Bruchhäuser 1999.

25 Vgl. ebenda, S. 8 ff.

26 Siehe Pott 1977, S. 9.

des Qualifizierungsmuster! Als sich dies im 20. Jahrhundert veränderte, war die Wirtschaftspädagogik nicht darauf eingestellt, sich auf den für sie wichtigsten realen Antrieb empirisch einzulassen, und unter Bezug auf die konkreten beruflichen Anforderungsprofile einer neuen Zeit die wissenschaftliche Basis für angemessene institutionelle und curriculare Maßnahmen zu liefern. Die das 18. Jahrhundert kennzeichnende defizitäre Thematisierung der kaufmännischen Berufsausbildungserfordernisse fand ihre Fortsetzung in der Fixierung der Disziplin auf die klassische deutsche Berufsbildungstheorie, die in kulturpädagogischer Abgehobenheit über die Arbeitsplatzrealitäten hinwegstrich und so u. a. die Voraussetzung für die Entstehung einer bezugswissenschaftlichen Didaktik lieferte, die auf Dauer scheitern mußte, weil sie die ihr immanenten Transferversprechungen nicht einzulösen vermochte.²⁷

2.2 Historiographische Einbettung der Berufserziehung in eine „Modernisierungsgeschichte“

Die Modernisierungsgeschichte der Berufserziehung nimmt ihren Ausgangspunkt in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, und zwar dort, wo im Kontext der Aufklärung all das, was als Kunst, Können und Kenntnisbestand des Handwerks im Rahmen der Zunftordnung per imitatio²⁸ tradiert worden war, von Neuerern einer Revision unterzogen wurde. Die Praxis sei ohne Theorie nicht länger zu meistern – hieß es –, sie bedürfe des Vertrautseins mit einer als Wissenschaft ausgestalteten Technologie, die sich über die Gewohnheiten des Meisters erhebe, also durch imitatio nicht erlernt werden könne. Ihre Beherrschung verlange nach modernen – insbesondere schulischen – Vermittlungsformen.²⁹ Aufgabe der Historiographie sei es, die Realisation theoretischer und praktischer Qualifizierung unter besonderer Berücksichtigung des Prozesses ihrer Verzahnung bis zur Gegenwart hin zu verfolgen. Dabei müßten – da „Modernisierung“ auf heuristische Modelle abhebt, die an unterschiedliche wissenschaftskonstituierende Aspekte gebunden sind³⁰ – pädagogisch gefaßte Modernisierungskriterien ins Spiel gebracht werden, an denen sich ablesen lasse, ob das im pädagogischen Interesse Notwendige geschehen sei. Von hierher würden z.B. Versäumnisse der Berufsbildungstheoretiker, der Berufsbildungspolitik, der Wirtschafts-

27 Vgl. Zabeck 1968 (1984), S. 65 ff.

28 Siehe Stratmann 1993, S. 227 ff.

29 Vgl. Stratmann 1987 (1999).

30 Vgl. Zapf 1975.

verbände und der Berufserziehungspraxis offenbar, Fehlentscheidungen gebrandmarkt, und insbesondere kämen die Widersacher des Fortschritts an den Pranger. Ein solcher Zugriff auf die Historie – er impliziert die sozialgeschichtliche Kontextualisierung des spezifisch Berufserzieherischen –, wäre in der Lage, der Kontingenz des historischen Geschehens Rechnung zu tragen sowie Kompatibles und Disparates in einen transparenten Zusammenhang zu bringen. Andererseits sind die Schwächen dieses Umgangs mit Geschichte evident. Schon Georg Simmel³¹ hat der genetischen Geschichtsschreibung attestiert, von ihr werde eine Idee durch historische Ereignisse künstlich hindurchgeleitet, die in Gefahr sei, dem Einzelnen nur perspektivisch und dem Ganzen womöglich gar nicht gerecht zu werden. Hinzugefügt sei hier, daß ein historiographisches Modernisierungskonzept, das dem Aufspüren des Reaktionären prinzipiell das gleiche Gewicht gibt wie der Ausleuchtung des Progressiven, über kein scharfes Selektionskriterium verfügt. So geschah es auch, daß sich die berufspädagogisch-historischen Kongresse mit ihrer Anbindung an Tagungsorte und Jubiläen mehr oder minder der Zufälligkeit auslieferten. Jedenfalls stellten sie sich nicht der Aufgabe, ihre jeweiligen inhaltlichen Akzente unter Bezug auf akute Ausbildungsprobleme der Praxis und aktuelle Diskussionsschwerpunkte der gegenwartsbezogenen Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu setzen.

Auch die ursprünglich in Handwerk und Industrie ansetzende Geschichtsschreibung der Berufspädagogik operierte mit einer Fiktion, als sie aus dem – unstrittigen – Befund, das Handwerk habe sich im 18. Jahrhundert in einer Krise befunden, eine Krise der gewerblichen Berufserziehung ableitete.³² Was – gestützt auf Meinungsäußerungen gewisser fortschrittlicher Geister – als Therapie empfohlen wurde, nämlich die systematische schulmäßige Vermittlung einer Berufstechnologie, griff zu weit voraus. Differenziert nach Gewerken und Betriebsformen stellte sich für ausführende Berufe das Erfordernis einer systematischen berufstheoretischen Qualifizierung erst seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert.³³ Gewiß, es wäre für Staat, Gesellschaft und Individuen kaum nachteilig, zumindest jedoch für sie hinnehmbar gewesen, wenn eine Modernisierung der Berufsausbildung bereits früher eingesetzt hätte. Damit sind berufspädagogische Innovationen gemeint, die im institutionellen und im curricularen Qualifizierungssektor auf Dynamisierung, Dif-

31 Simmel 1918 (1957), S. 77 ff.

32 Vgl. Stratmann 1967, S. 18, 32, 256.

33 Siehe Blankertz 1979, S. 278.

ferenzierung, Funktionalisierung und Rationalisierung setzen sowie darauf – und das ist die zweite Dimension –, dem aus den Fesseln des Ständestaats entlassenen Individuum – im Sinne der Aufklärung – immer mehr Partizipationsmöglichkeiten und größere Freiräume für selbstverantwortete Handlungen und Entscheidungen zu erschließen.

Das seit den 60er Jahren in Blüte stehende sozialgeschichtliche Paradigma der Historiographie kam der Berufspädagogik insofern gelegen, als sich mit ihm die Aufgabe stellte, über die spärlichen Zeugnisse gelungener Berufserziehung hinauszuschauen und all das in den Blick zu nehmen, was – auch im negativen Sinne – von berufserzieherischer Relevanz war. Dabei bewegte sie sich auf dem von Ulrich Herrmann beschriebenen und empfohlenen Pfad einer emanzipatorischen historischen Pädagogik, deren Absicht es sei, eine „Verbesserung der Lebenswelt der jungen Generation“ zu bewirken.³⁴ Der Sinn der historischen Forschung – so Herrmann in der deutlich überzogenen Manier der damaligen Zeit – liege darin, die Vergangenheit so aufzuklären, daß sie als Vorgeschichte der in der Gegenwart existierenden „Zwänge, Möglichkeiten und Alternativen im Hinblick auf eine zu gestaltende Zukunft“ begriffen werden könne. Ziel sei einmal – adressatenbezogen – eine Bewußtseinsveränderung in Richtung auf Aufklärung und Emanzipation, zum anderen Anleitung und Kritik politischer Praxis als Prozeß der Gesellschaftsveränderung in Richtung des Abbaus von überflüssiger Herrschaft und Entfremdung.³⁵ Zahlreiche Berufspädagogen folgten in den 70er und 80er Jahren – mal vorsichtig auf Differenzierung bedacht, mal eher grobschlächtig – diesem Aufruf zur „Pädagogisierung“ und Politisierung ihres Umgangs mit der Geschichte. Das 19. und vor allem auch die beiden ersten Drittel des 20. Jahrhunderts hielten – wie wir inzwischen wissen – ein reiches Material für die Erprobung der Vorschläge Herrmanns bereit. Beispielhaft – jedoch ohne eine Wertung der einschlägigen Untersuchungen vorzunehmen – sei nur die kritische Auseinandersetzung mit dem Berufserziehungs- und Jugendproblem im Zweiten Deutschen Kaiserreich angesprochen³⁶ sowie die Analyse der von der klassischen deutschen Berufsbildungstheorie maßgeblich beeinflussten und auf Affirmation fixierten Berufs- und

34 Herrmann 1976, S. 285 f.

35 Herrmann 1978, S. 274 ff.

36 Siehe Stratmann 1989; 1992; Greinert 1975.

Wirtschaftspädagogik im Nationalsozialismus und in den ersten Jahrzehnten der Nachkriegszeit.³⁷

Die berufspädagogisch-historische Forschung sieht das Projekt der Modernisierungsgeschichte nicht zum Abschluß gebracht, muß sich aber eingestehen, daß außerhalb eines relativ kleinen Kreises kein ausgeprägtes Interesse an seiner Weiterführung besteht. Wer meinte, es handle sich hier vielleicht nur um ein „Vermittlungsproblem“ und etwa vorschläge, man solle es doch mit mehr Narrativität oder gar mit Fiktionalität³⁸ versuchen, wäre gewiß auf dem Holzwege. Entscheidend für das, was als Krise empfunden wird, dürfte die Verlagerung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Interesses sein. Während die Modernisierungsgeschichte in ihrer pragmatischen Zuspitzung zentral auf die Reform der Rahmenbedingungen und der Institutionen der Berufserziehung glaubte abheben zu sollen, konzentriert sich das gegenwärtige Forschungs- und Gestaltungsengagement nüchtern – und wenn man so will: affirmativ – auf den Komplex des Lehrens und Lernens und auf die Fachdidaktik.

3. Gegenwartsbedeutsamkeit als historiographisches Prinzip – Möglichkeiten und Grenzen

Der Jenenser Wirtschaftspädagoge, Holger Reinisch, hat kürzlich auf dem schon angesprochenen 4. Forum für Berufsbildungsforschung seine Kollegen dazu aufgerufen, „mit dem historischen Argument auf den aktuellen Diskussionsfeldern“ ihrer Disziplin „dauerhaft“ und mehr als nur „illustrierend“³⁹ präsent zu sein. Dem Schwinden ihres Ansehens würden die Historiker nicht mit allgemein gehaltenen Nützlichkeitsbehauptungen entgegenwirken können; eine Trendwende setze voraus, daß sie Gegenwartsbedeutsamkeit gewissermaßen praktizierten.⁴⁰ Neuland – das sei hier angemerkt – würde damit allerdings nicht betreten, was mehrere außerhalb des Mainstream liegende berufspädagogisch-historische Studien belegen.⁴¹ Angesichts des

37 Siehe Seubert 1977.

38 So Lenzen 1993. Kritisch: v. Prondczynsky 1999, S. 486 ff.

39 Reinisch in diesem Band, S. 44.

40 Vgl. ebenda.

41 So greift Thomas Deissinger in seiner historisch-vergleichenden Untersuchung „Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution“ (1992) die Ende des 9. Jahrzehnts unseres Jahrhunderts im Zuge der Diskussion um eine Revision des Grundmusters der deutschen Berufserziehung brisante Frage nach den Gründen für nationale Eigenart und Andersartigkeit von Qualifizierungsmustern auf, die die gleiche ökonomisch-

höheren theoretischen Niveaus der jüngeren Wissenschaftspraxis müßte die historische Forschung heute jedoch ihre Aktivitäten präziser als in früheren Zeiten plazieren, was insbesondere bedeutet, daß auf die in Theorien und Hypothesen logisch miteinander verbundenen Komponenten explizit Bezug genommen würde. Wegen der oft konkret ausformulierten inhaltlichen Erwartungen, die Politik und Öffentlichkeit mit zentralen Themen der aktuellen Diskussion verbinden, erhöht sich für den so ansetzenden Historiker freilich die Versuchung, vom Pfad wissenschaftlicher Tugend abzuweichen. Auch dürfte es nicht leicht für ihn sein, zu den Intentionen der Fachkollegen in Distanz zu gehen, die sich in direkter Zuwendung zum Objektbereich um die zur Klärung anstehenden Erkenntnis-, Sinnorientierungs- und Gestaltungsprobleme bemühen. Wer angetreten ist, per historischer Forschung das Gegenwärtige zu relativieren, um die auf das Gegenwärtige fixierten Empiriker aus Befangenheiten zu lösen, dem bleibt jedoch keine andere Wahl.

Unter Bezug auf das Thema unserer Tagung stellt sich die Frage, ob die Bindung an das historiographische Prinzip der Gegenwartsbedeutsamkeit impliziert, daß eine Entscheidung zwischen den Alternativen Reform und Restauration bereits getroffen sei. Auch wenn wir allein auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik schauen, so sehen wir uns doch zu einer differenzierten Antwort genötigt. Auf den aktuellen Diskussionsfeldern geht es im allgemeinen um die Verbesserung gegenwärtiger Zustände durch Veränderung und damit um das Konzipieren und die Umsetzung von Reformen. Verbesserungen sind jedoch nicht immer von dem zu erwarten, was dem Begriff Modernisierung subsumiert ist oder von der Extrapolation des in der Gegenwart Angelegten. Die Historiographie könnte sich in besonderer Weise bestätigt sehen, wenn sich zum einen die Effizienz des in der Gegenwart Intendierten auf dem Hintergrund der historischen Erfahrung bestreiten ließe – ich verweise auf die Demontage des Konzepts der Schlüsselqualifikationen⁴² – oder wenn sie zum anderen in der Lage wäre, für aktuelle Probleme Lösungskonzepte zu präsentieren, die sich in der Vergangenheit offenbar bewähren konnten. Letzteres ließe sich nach meinem Begriffsverständnis nicht zwingend als die Wegbereitung von platter Restauration klassifizieren, haben wir es doch – was die berufspädagogischen Probleme der Gegenwart betrifft – mit einer ganz spezifischen Kontextualisierung zu tun, die im

technischen Voraussetzungen besitzen und prinzipiell auf die gleichen Leistungsziele hin angelegt sind.

42 Siehe Zabeck 1989, S. 79 ff.

Anwendungszusammenhang im allgemeinen von pädagogischer Verantwortung getragene tiefgreifende Modifikationen verlangt.

Zur Konkretisierung und Veranschaulichung der von mir unterschiedenen Ansätze zur Umsetzung des Prinzips der Gegenwartsbedeutsamkeit seien zwei Belege skizzierend eingefügt:

- Zunächst greifen wir referierend auf das Beispiel zurück, mit dem Reinisch⁴³ in Paderborn meinte, seine Kollegen überzeugen zu können. Er bezieht sich auf „Handreichungen“ der KMK⁴⁴, mit denen diese seit 1996 das Ziel verfolgt, die Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht an Berufsschulen auf das Prinzip der „Handlungsorientierung“ zu verpflichten. Hierzu sei es erforderlich, die curricularen Einheiten nicht länger im Rahmen von „Unterrichtsfächern“ zu entwickeln, sondern auf eine Strukturierung nach „Lernfeldern“ zu setzen. Ausgangspunkt des Lernens sollten Situationen sein, innerhalb derer sich die berufliche Wirklichkeit ganzheitlich zeigt und sich Ansatzpunkte für selbständig geplante und selbst ausgeführte Handlungen bieten. – Ob die Effizienzerwartungen der KMK, über deren empirische Fundierung und theoretische Begründung nichts verlautet, als realistisch oder als illusionär einzuschätzen sind, diese Frage gehört ohne Zweifel zu den Themen der in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit einigen Jahren fest etablierten empirischen Lehr-Lern-Forschung. Reinisch⁴⁵ packt das Problem historisch an. Ausgehend von der 1768 gegründeten Hamburger Handlungsakademie durchstreift er fast zwei Jahrhunderte, um zu dem Ergebnis zu kommen, hinter den KMK-Handreichungen verberge sich ein betagtes didaktisches Konzept, das die mit ihm verbundenen Hoffnungen aus Gründen, die sich namhaft machen lassen, niemals zu erfüllen vermochte. Um nicht von vornherein in den Verdacht des Illusionismus zu geraten, sieht sich damit die handlungsorientierte Didaktik der Gegenwart genötigt, ihre Empfehlungen gegenüber Einflußfaktoren abzuschirmen, auf die in der Vergangenheit das Scheitern zurückzuführen war.
- Zu den aktuellen Reformvorschlägen, die von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik selbst in die aktuelle Diskussion eingebracht worden sind, gehört der sogenannte „Expertenkulturansatz“⁴⁶. Er zielt darauf ab,

43 Vgl. Reinisch in diesem Band S. 44ff.

44 KMK 1999.

45 Vgl. Reinisch 1999.

46 Vgl. hierzu: Zimmermann 1996.

„Experten, also Personen, die in der beruflichen Praxis reflektiert und verantwortlich die mit ihrer jeweiligen Berufsposition verbundenen Anforderungen bewältigen“⁴⁷, als didaktische Orientierungsgröße zu wählen. Dabei wird angenommen, daß Expertenschaft in „identitätsstiftende Teilkulturen“ integriert ist, in denen sich Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen vereinigen, wobei sich Wissensformen, Wertorientierungen und Rollenerwartungen in bestimmter Weise zeigen (ebenda). Träger einer beruflichen Expertenkultur erscheinen als Beispiel gelungener beruflicher Integration; ihre Art der Berufsausübung empfiehlt sich deshalb als Vorgabe für die Gestaltung der Berufsausbildung in Betrieb und Schule. – Schaut man in die Literatur, so finden sich erste empirische Befunde zur Wirksamkeit einer nach den Prinzipien des Expertenkulturansatzes gestalteten Berufsausbildung. Völlig ungeklärt ist jedoch die Frage, wie sich der Expertenkulturansatz seiner Konzeption und seiner Praxis nach zu der traditionellen Meisterlehre verhält. Hier existiert ein historiographisches Desiderat: Es wäre schon wichtig zu wissen, worin Übereinstimmung besteht; noch bedeutsamer dürfte es sein, daß die Unterschiede verdeutlicht würden, die zwischen der pädagogisch reflektierten Expertenkultur und einer Lehrlingsausbildung bestehen, die einer ständisch verfaßten Gesellschaft verpflichtet war und der Verantwortung für die berufliche Zukunft der Jugend oft nicht gerecht wurde.

Die Herstellung der Verbindung zwischen aktuellen Diskussionsgegenständen und historischen Tatbeständen setzt ein breit gefächertes disziplinspezifisches Orientierungswissen voraus. Wer es erwerben will, ist auf das Vorhandensein von ereignisübergreifenden Darstellungen angewiesen, die den historischen Wissenskorpus der Einzeldisziplin kanonisieren. Der bei der historischen Ausleuchtung von Gegenwartsproblemen und Gegenwartsprojekten erzielte Erkenntnisgewinn erhält auf diese Weise – wie von selbst – neben seiner anlaßbezogenen Bedeutung eine weitere, indem er zur Fundierung einer Schau historischer Zusammenhänge beiträgt, die mehr und anderes bieten als additiv zusammengefügte Einzelbefunde. Die Konstruktion einer solchen Darstellung setzt ein mehr oder minder elaboriertes Vorverständnis voraus sowie die Entscheidung für ein Selektions- und ein Verknüpfungsprinzip. Historiographie hat nicht die ohnehin illusorische Aufgabe, das Gewesene in seiner Totalität ein zweites Mal entstehen zu lassen, sondern

47 Ebenda, S. 49.

die Kunde von ihm so zu organisieren, daß sie für diejenigen begreifbar wird, für die es eine Bewandnis besitzen könnte.

Wie bereits erwähnt, verfügt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik über keine Gesamtdarstellung der Geschichte dessen, was sie unter ihrem wissenschaftskonstituierenden Aspekt erfaßt. Aber es existieren einige – z.T. überholte – ereignisübergreifende Teildarstellungen, deren Gegenstand etwa die Berufsschule, Epochen der kaufmännischen und der gewerblichen Berufserziehung, die Handelslehrerbildung usw. sind.⁴⁸ Für alle ereignisübergreifenden Darstellungen gilt – nicht nur in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik –, daß die von ihnen aufgenommenen Perspektiven an die subjektiven und zeitgeistspezifischen Bedingungen ihrer Entstehung gebunden sind. Von hierher relativiert sich die Bedeutung ihrer Orientierungsfunktion für die den Nöten der Gegenwart verpflichtete historische Detailforschung. Um dieses Manko in Grenzen zu halten, erscheint es sinnvoll, Gesamtdarstellungen nicht in unmittelbarer Anknüpfung an die Interessenkonstellation des Tages zu konzipieren. Zugegeben, eine saubere Problemlösung ist das nicht. Wer mit Geschichte umgeht, muß sich nun einmal auf Widersprüchliches und Zirkuläres einlassen. Hinsichtlich seiner Positionierung ermöglichen die Kategorien „Reform“ und „Restauration“ keine eindeutige Zuordnung.

Literatur

- BERKE, Rolf (1960): Überblick über die Geschichte der kaufmännischen Schulen. In: BLÄTTNER, Fritz, u.a. (Hg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg, S. 138-152.
- BLANKERTZ, Herwig (1979): Zur Geschichte der Berufsausbildung. In: ELLWEIN, Thomas / GROOTHOF, Hans-Hermann (Hg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 5. Königstein/Ts., S. 256-284.
- BÖHME, Günther / TENORTH, Heinz-Elmar (1990): Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt.
- BRUCHHÄUSER, Hanns-Peter (1989): Kaufmannsbildung im Mittelalter. Köln/Wien.

48 Beispielhaft genannt seien:
 zur Geschichte der Berufsschule: Thyssen 1954; Horlebein 1976.
 Zur Geschichte der Lehre: Stratmann 1993.
 zur Entwicklung der Teildisziplin und der Lehrerbildung: Pleiss 1973; Stratmann 1979.
 Zur Epochen- und Regionalgeschichte: Kelbert 1956; Bruchhäuser 1989; Hasfeld 1996.
 zur berufspädagogisch-historischen Curriculumforschung: Lipsmeier 1971; Reinisch 1991.

- BRUCHHÄUSER, Hanns-Peter (Hg.) (1999): Einleitung zu: Quellen und Dokumente zur kaufmännischen Berufsbildung im 18. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien, S. 1-28.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, DER GENERALSEKRETÄR IN ZUSAMMENWIRKEN MIT GREINERT, Wolf-Dietrich, u.a. (Hg.) (1987): Berufsbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Berlin/Bonn [Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung; H. 6].
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, der Generalsekretär in Zusammenwirken mit LISOP, Ingrid, u.a. (Hg.) (1990): Gründerjahre der Berufsschule. 2. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 4. - 6. Oktober 1989 in Frankfurt/Main. Berlin/Bonn [Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung; H. 7].
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, der Generalsekretär in Zusammenwirken mit GEIBLER, Karlheinz, u.a. (Hg.) (1992): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901-1991). 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 9. - 11. Oktober 1991 in München. Berlin/Bonn [Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung; H. 13].
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, der Generalsekretär in Zusammenwirken mit BONZ, Bernhard, u.a. (Hsg.) (1994): Berufsbildung und Industrie. Zur Erinnerung an Ferdinand Steinbeis (1807-1893). 4. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 6. - 8. Oktober 1993 in Stuttgart. Bielefeld [Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 21].
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, der Generalsekretär in Zusammenwirken mit GREINERT, Wolf-Dietrich, u.a. (Hg.) (1996): Berufsausbildung und sozialer Wandel. 150 Jahre preußische Allgemeine Gewerbeordnung von 1845. 5. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 4. - 6. Oktober 1995 in Bochum. Band 1 u. 2. Bielefeld [Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung; H. 26].
- DAUENHAUER, Erich (1965): Die Begründung der deutschen Berufspädagogik durch Paul Jacob Marperger (1656-1730). In: Paedagogica historica V. Bd., S. 5-13.
- DEISSINGER, Thomas (1992): Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. – Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1964): Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen. – Empfehlung und Gutachten 7/8. Stuttgart, S. 55-154.
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (Hg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland (Denkschrift). Weinheim.
- GADAMER, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Tübingen.
- GILOW, Hermann (1906): Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt. Berlin.
- GREINERT, Wolf-Dietrich (1975): Schule als Instrument und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten. Hannover.
- HASFELD, Robert (1996): Berufsausbildung im Großherzogtum Baden. Frankfurt/M..
- HEIDEGGER, Martin (1929): Sein und Zeit. Erste Hälfte. Halle a. d. Saale.

-
- HERRMANN, Ulrich (1976): Historisch-systematische Dimension der Erziehungswissenschaft. In: WULF, Christoph (Hg.) (21976): Wörterbuch der Erziehung. München, S. 283-289.
- HERRMANN, Ulrich (1975): Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik. In: BLASS, Josef. (Hg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Hannover, S. 268-181.
- HORLEBEIN, Manfred (1976): Die berufsbegleitenden kaufmännischen Schulen in Deutschland (1800-1945). Frankfurt/M./Bern.
- KELBERT, Heinz (1956): Die Berufsausbildung der deutschen Kaufleute im Mittelalter. Berlin (Ost).
- LANGEWAND, Alfred (1999): Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 45. Jg., S. 505-519.
- LENZEN, Dieter (Hg.) (1993): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim.
- LIPSMIEIER, Antonius (1971): Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluß der Technik als Geschichte des Unterrichts im technischen Zeichnen. Wiesbaden.
- LÖBNER, Walther (1963): Entwicklung und gegenwärtiger Stand der wissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 59. Bd., S. 481-494.
- LOTTE, Günther: Restauration. In: RITTER, Joachim / GRÜNDER, Karlfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 8. Darmstadt 1992, Sp. 926-930.
- MARPERGER, Paul Jacob (1723): Trifolium Mercantile Aureum oder Dreyfaches Güldenes Klee-Blat der werthen Kauffmannschaft. Dresden und Leipzig 1723 (Reprint als Nr. 13 der 'Schriften zur Geschichte der Betriebswirtschaftslehre', hrsgg. von MICHELSEN, Uwe Andreas und POTT, Karl Friedrich, Köln 1997).
- MICHELSEN, Uwe (1977): Paul Jacob Marperger, sein Leben und Werk. In: MARPERGER, Paul Jacob: Trifolium Mercantile Aureum ..., a.a.O., S. 5-64.
- NIETZSCHE, Friedrich (1957): Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (1874). Stuttgart.
- OELKERS, Jürgen (1999): Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 45. Jg., S. 461-483.
- PENNDORF, Balduin (1910): Methodik des kaufmännischen Rechnens. Leipzig/Berlin.
- PENNDORF, Balduin (1916): Geschichte des kaufmännischen Unterrichtswesens. In: ZIEGLER, Adolf (Hg.): Handbuch für das Kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland. Bd. I. Leipzig, S. 115-170.
- PLEISS, Ulrich (1973): Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Göttingen.
- POPPER, Karl R. (31969): Logik der Forschung. Tübingen.
- POTT, Karl Friedrich (Hg.) (1977): Über kaufmännische Erziehung. Rinteln.
- PRONDCZYNSKY, Andreas v. (1999): Die Pädagogik und ihre Historiographie. In: Zeitschrift für Pädagogik 45. Jg., S. 485-504.

- REICHWEIN, Georg (1963): Grundlinien einer Theorie der Schule (1925). In: REICHWEIN, Georg: Kritische Umriss einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie, herausgegeben v. Gottfried. HAUSMANN. Bad Heilbrunn/Obb., S. 89-101.
- REINISCH, Holger (1991): Ökonomisches Kalkül und Kaufmännisches Selbstbild. Unveröffentl. Habilitationsschrift. Oldenburg.
- REINISCH, Holger (1994): Industrialisierung und Berufsbildung: zu Stand, Schwerpunkten und Perspektiven der historischen Berufsbildungsforschung in Deutschland. In: Paedagogica historica 30. Jg., S. 595-624.
- REINISCH, Holger (1999): Probleme „Lernfeldstrukturierte“ Lehrpläne – Didaktische Mode oder begründetes Modernisierungskonzept zur Konstruktion der Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule? In: Wirtschaft und Erziehung 51. Jg., S. 411-420.
- SCHNEIDER, P. (1930): Kulturgeschichte und Bildungsgeschichte – Ein Beitrag zur Strukturtheorie des historischen Gegenstandes. Langensalza.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (KMK) (1999): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und in Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. Letzte Fassung v. 05.02.1999.
- SEUBERT, Rolf (1977): Berufserziehung und Nationalsozialismus. Weinheim.
- SIMMEL, Georg (1923): Die Probleme der Geschichtsphilosophie. München/Leipzig.
- SIMMEL, Georg (1957): Vom Wesen des historischen Verstehens (1918). In: SIMMEL, Georg: Brücke und Tür, Essays des Philosophen zur Geschichte, Religion und Gesellschaft. Stuttgart, S. 59-83.
- STERN: Report über „Berufsaussichten und Berufsbildung in der Bundesrepublik“. 3 Dokumentationsbände. Hamburg 1964-1966.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1967): Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1970): Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 66. Bd., S. 824-839.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1979): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: ELLWEIN, Thomas / GROOTHOFF, Hans-Hermann (Hg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 5. Königstein/Ts., S. 285-337.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1982): Geschichte der beruflichen Bildung. In: LENZEN, Dieter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 9.1. Stuttgart, S. 173-202.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1988): Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84. Bd., S. 579-598.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1992): „Zeit der Gärung und Zersetzung“, Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1993): Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Bd. 1. Frankfurt/M..

-
- STRATMANN, Karlwilhelm (1999): Einflüsse technologischer Entwicklung auf berufliche Schulen (1987). In: STRATMANN, Karlwilhelm: Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt/M., S. 253-276.
- STRATMANN, Karlwilhelm / SCHLÖSSER, Manfred (1990): Das Duale System der Berufsbildung. Frankfurt/M..
- TENORTH, Heinz-Elmar (1996): Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. *Paedagogica historica* 32. Jg., S. 343-361.
- THYSSEN, Simon (1954): Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen.
- WEBER, Eduard (1914): Literaturgeschichte der Handelsbetriebslehre. Tübingen (Reprint als Nr. 4 der 'Schriften zur Geschichte der Betriebswirtschaftslehre', Köln 1990).
- ZABECK, Jürgen (1964): Johann Georg Büsch. Ein Beitrag zur Geschichte und zur Methodologie der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik. Diss. Hamburg.
- ZABECK, Jürgen (1984): Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung (1968). In: ZABECK, Jürgen: Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg 1984, S. 42-95.
- ZABECK, Jürgen (1989): „Schlüsselqualifikationen“ – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: *Wirtschaft und Erziehung* 41. Jg., S. 77-86.
- ZABECK, Jürgen (1998): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: HOFFMANN, Dietrich / NEUMANN, Karl (Hg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft, Weinheim, S. 171-185.
- ZABECK, Jürgen (1999): Einführung in: Marperger, P. J.: Wohlunterwiesener Kauffmanns-Jung (1715). Reprint Köln 1999, S. XV-XXXV.
- ZAPF, Wolfgang: Die soziologische Theorie der Modernisierung. In: *Soziale Welt* 26 (1975), S. 212-226.
- ZEIDLER, Kurt (1926): Die Wiederentdeckung der Grenze. Jena.
- ZIEGER, Bruno / DIETZE, Hugo (²1906): Artikel „Handelsschulen“. In: REIN, Wilhelm (Hg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 4, Langensalza, S. 1-45.
- ZIMMERMANN, Clemens: Reform. In: RITTER, Joachim/ GRÜNDER, Karlfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 8. Darmstadt 1992, Sp. 409-416.
- ZIMMERMANN, Matthias (1996): Transferfördernde Berufserziehung in Schule und Betrieb. – Zum „Expertenkulturanatz“ in der Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: BECK, Klaus, u.a. (Hg.): *Berufserziehung im Umbruch*. Weinheim, S. 45-60.

Helmut Mehnert

Berufspädagogik in historischer Perspektive: Zur Herausbildung der Kategorie des Berufsschullehrers

1. Berufsschullehrerausbildung: Das mehr oder weniger organisierte Chaos

Schon die Wahl des Begriffs „Berufsschullehrer“ führt mitten in der Auseinandersetzung um Geschichte und heutige Position der Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Provokativ könnte man sagen: Es gibt weder einen „Berufsschullehrer“ noch eine „Berufsschullehrerausbildung“. Und dass, obwohl seit ca. 75 Jahren die Berufsschule, und seit mehr als 25 Jahren eine einheitliche Einstufung dieser Lehrer als Studienräte im höheren Dienst sowie eine KMK-Rahmenvereinbarung zur einheitlichen Ausbildung dieses Lehrertyps an wissenschaftlichen Hochschulen existiert.¹ Die alten Kernforderungen nach akademischer Ausbildung und nach Gleichstellung mit den Gymnasiallehrern sind seitdem erfüllt, doch eine eindeutig beschreibbare und einheitliche Kategorie von Lehrern hat sich nicht herausgebildet. Das liegt zum einen daran, dass sie an einer Vielzahl von Schultypen arbeiten, wovon die Berufsschule nur eine ist, und dass andererseits immer noch Sonderwege zur Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen führen. Zum wenig einheitlichen Bild trägt auch die übliche Unterscheidung zwischen Handelslehrern mit Diplomabschluss und den weiter als „Gewerbelehrer“ bezeichneten Absolventen der Lehramtsstudiengänge mit technischen Fachrichtungen bei.

Die von Georg konstatierte terminologische Unschärfe bei der Bezeichnung dieser Lehrerkategorie ist bis heute nicht aufgehoben.² „Berufsschullehrer“ ist lediglich ein umgangssprachlicher Sammelbegriff. Er definiert keinen einheitlichen Berufsstand mit eindeutigen Qualifikationswegen und -merkma-

1 Der zweite Lehrertyp an beruflichen Schulen, der Lehrer für Fachpraxis im gehobenen Dienst, wird hier nicht näher betrachtet.

2 Georg 1982, S. 91.

len, und ob es sich dabei um eine Profession handelt – oder wenigstens eine Semi-profession – auch darüber wird weiter gestritten.

Auch die Ausbildung der Lehrer in den einzelnen Bundesländern und beruflichen Fachrichtungen ist seit der Rahmenvereinbarung von 1973 nicht einheitlicher geworden. So benötigt Bader in den Blättern zur Berufskunde zur reinen Darstellung der Studienmöglichkeiten und Ausbildungsbedingungen der Lehrer an beruflichen Schulen in der Bundesrepublik mehr als 130 Seiten³, denn jedes Bundesland und fast jeder Standort hat seine Besonderheiten.

Anfang der neunziger Jahre erhoffte man sich von der Herstellung der deutschen Einheit einen Schub zur Etablierung grundständiger, universitärer Diplom-Studiengänge für alle beruflichen Fachrichtungen. Doch die Empfehlung des Wissenschaftsrates, die Ausbildung aus „hochschul-, beschäftigungs- und finanzpolitischen Gründen“ an Fachhochschulen zu verlegen, wies gerade in die entgegengesetzte Richtung. Mit vereinter Kraft – u.a. in einer Reihe von Stellungnahmen der DGfE-Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – gelang es lediglich, in der erneuerten KMK-Rahmenordnung von 1995 eine Fortschreibung der Ausbildungsbedingungen der früheren Bundesrepublik zu erreichen und damit ihre großenteils bereits erfolgte Übertragung auf die neuen Bundesländer zu bestätigen.

Die Diskussion über die Berufsschullehrerausbildung und insbesondere über ihre hochschulmäßige Verortung ist damit aber nicht abgeschlossen. Die sog. vierte These des Wissenschaftsrats wirkt weiter und die verschiedensten Arbeitsgruppen, Kommissionen, Verbände und Gremien ringen weiter um eine Neuordnung, deren Ausgang ungewiss ist. Der Diskussionsprozess spiegelt sich auch in einer Vielzahl von einschlägigen Veröffentlichungen im berufspädagogischen Raum wider. Neben den bereits erwähnten Stellungnahmen und aktuellen Zeitschriftenbeiträgen ist seit Beginn der 90er Jahre kein Jahr vergangen, in dem nicht mindestens eine Monografie oder gleich ein Sammelband zur Berufsschullehrerausbildung erschienen ist.⁴ Es ist deshalb heute ein detaillierter Einblick in die Konzeptionen aller größeren Studienstandorte möglich. Die Vielfalt der Beiträge erzeugt allerdings ein äußerst verwirrendes Bild unterschiedlichster, z.T. auch gegenläufiger Ent-

3 Bader 1994, S. 26 ff.

4 Passe-Tietjen 1991; Bonz 1992, Bonz / Sommer / Weber 1992; Bannwitz / Rauner 1993; Rützel 1994; Bonz / Czycholl 1994; Bader / Pätzold 1995; Nickolaus 1996; Faßhauer 1997, Kurtz 1997; Schmeer 1998.

wicklungen. Schon die Titelwahl einiger Beiträge macht das Dilemma deutlich, wenn z.B. von „Berufsschullehrerbildung zwischen Aufbruch, Stillstand und Rückschritt“⁵ oder gar von „Fortschritt durch Rückschritt“⁶ die Rede ist. Je mehr Einzeldarstellungen erscheinen, umso mehr bestätigt sich das Fazit von Kurtz, das einen Ausspruch Luchtenbergs in einer Rede aus dem Jahr 1952 wieder aufnimmt, wonach „diese Ausbildung bundesweit nach wie vor als mehr oder weniger organisiertes Chaos beschrieben werden (muss).“⁷

Die auffällig geringe Zahl von Beiträgen zu wirtschaftspädagogischen Studiengängen in den erwähnten Sammelbänden zur Berufsschullehrerausbildung kann allerdings nicht bedeuten, dass diese Ausbildung keine Mängel aufweist, und nur die Lehrer der gewerblich-technischen, ernährungs- und hauswirtschaftlichen, pflege- und sozialpädagogischen Fachrichtungen Schwierigkeiten mit ihrem Studium hätten, worauf hier aber nicht näher eingegangen werden soll.

2. Die Darstellung der historischen Entwicklung der Berufsschullehrerausbildung als offene Aufgabe

Aus berufspädagogisch-historischer Sicht müsste sich die Materiallage nach dem bisher Gesagten eigentlich als recht komfortabel darstellen. Und in der Tat haben die vielen Einzeldarstellungen der letzten 20 Jahre bis in die jüngste Vergangenheit eine Fülle von bisher unveröffentlichten Fakten und Details zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Studiengänge für berufliche Schulen in den verschiedenen Bundesländern zu Tage gefördert. Auch wenn die historischen Daten in den jeweiligen Beiträgen häufig nur zu Legitimationszwecken für die bestehenden oder reorganisierten Ausbildungsstrukturen eingesetzt werden, liefern sie weitere Teilstücke im großen Flickenteppich der Berufsschullehrerausbildung. Für einige Standorte scheint die Entstehung der Sammelbände der letzten Jahre überhaupt erst der Anlass für eine Bestandsaufnahme der Ausbildung seit ihrer Akademisierung gewesen zu sein.

Zusammenfassende Darstellungen in historisch-systematischer Absicht sind dagegen rar geblieben. Stratmann wies schon 1988 darauf hin, dass eine zureichende und länderübergreifende Geschichte für die Gewerbelehreraus-

5 Pätzold 1995, S. 25.

6 Lipsmeier 1991, S. 423.

7 Kurtz 1997, S. 93.

bildung fehle.⁸ Bezeichnend für den Stand der Forschung ist, dass seit dem Handbuch-Beitrag von Linke aus dem Jahre 1960 keine vergleichbare Arbeit erschienen ist, welche die gesamte historische Entwicklung gründlich und länderübergreifend in den Blick genommen hat.

Es lässt sich die These aufstellen, dass die Akademisierung der Studiengänge in den 60er Jahren offensichtlich zu solchen Strukturveränderungen geführt hat, die es bis heute nicht erlauben, die historische Entwicklung der Berufsschullehrerausbildung einigermaßen plausibel fortzuschreiben. Denn mit ihrer Akademisierung ist keine wirkliche Konsolidierung erreicht worden. Nach wie vor werden Lehrer in großer Zahl auf anderen Wegen als in der grundständigen akademischen Ausbildung für den Schuldienst rekrutiert und selbst die Lehrer für die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung studieren nur zu ca. 60 % im Diplom-Handelslehrer-Studiengang.⁹ Ein dauerhafter Erfolg der vor einiger Zeit eingerichteten Studiengänge zum Diplom-Gewerbelehrer scheint aufgrund der vorliegenden Studierendenzahlen auch alles andere als gesichert.

Die Darstellung der historischen Entwicklung greift auch heute noch auf die einfache Unterscheidung zwischen dem Leitbild des „Fachmanns“ und dem des „Pädagogen“ zurück. Frei nach Monsheimer hat sich der Berufsschullehrer in „drei Generationen Berufsschularbeit“ mit der Akademisierung zum „wissenschaftlichen Fachmann“ weiterentwickelt.¹⁰ Stratmann hat dazu festgestellt, dass damit kein Dauerzustand erreicht ist. In seiner letzten Arbeit zum Thema definiert er vier Schwellen der Gewerbelehrerbildung und weist auf einschneidende Konsequenzen des sorglosen Umgangs mit den aktuellen Entwicklungen hin.¹¹ In den 90er Jahren wurden noch eine Reihe weiterer Periodisierungs- und Klassifizierungsversuche der Berufsschullehrerausbildung vorgelegt.¹² Andere seit den 70er Jahren entwickelte Zugänge heben die Einbindung der Berufsschullehrerausbildung in eine Sozialgeschichte der Berufsbildung hervor oder fassen sie als Teil einer Professionalisierungsgeschichte auf.¹³

8 Stratmann 1988, S. 493.

9 Bader 1999, S. 225.

10 Stratmann 1982, S. 44.

11 Stratmann 1994, S. 10 ff.

12 Z.B. Lipsmeier 1992, Brechmacher / Gerds 1993, Rauner 1995.

13 Greinert / Hesse 1974, Georg / Kunze 1981, Greinert 1982, Faßhauer 1997; Kurtz 1997; Lempert 1999.

So liegen zwar eine Fülle von Material und verschiedene theoretische Erklärungsmodelle vor, doch eine umfassende Darstellung der historischen Entwicklung unter Einbeziehung der verschiedenen Entwicklungslinien steht weiter aus. Berufspädagogisch-historische Untersuchungen sind daher weiterhin auf die Rekonstruktion von Teileinheiten und Teilfragen verwiesen. Dabei kann es sich z.B. um Lokal- oder Regionalstudien, um die Analyse von Ausbildungsformen oder auch um vergleichende Untersuchungen handeln. Der Forschungsbedarf und die Möglichkeiten solcher Untersuchungen werden im folgenden an einem Beispiel dargestellt.

3. Forschungsbedarf zur Ausbildung hauptamtlichen Lehrer für berufliche Schulen in Preußen und Deutschland am Beispiel Berlin

Ausgehend von der heutigen Ausbildung für Berufsschullehrer an der TU Berlin stößt man beim Blick in seine Geschichte auf die zunächst überraschende Tatsache, dass es zwischen dieser und der Vorläuferausbildung an der Pädagogischen Hochschule (PH) keinerlei personelle und konzeptionelle Verbindung gab, obwohl das Berliner Lehrerbildungsgesetz von 1958 das Zusammenwirken der Hochschulen in der Lehrerbildung ausdrücklich festgeschrieben hatte. Dagegen gibt es für frühere Perioden Hinweise darauf, dass Dozenten sowohl an der Universität wie an der PH lehrten und dass Studierende z.B. parallel die Lehreangebote der Handelshochschule und des Berufspädagogischen Instituts in Berlin wahrnahmen. Ebenso wurden eine Zeitlang Diplom-Handels- und Diplom-Gewerbelehrer nebeneinander an der Berliner Universität ausgebildet. Mit der Teilung der Stadt entwickelten sich die Ausbildungen in Ost und West allerdings sehr schnell auseinander.

Für die aktuelle Diskussion der Berufsschullehrerausbildung wäre es eine reizvolle Aufgabe, die Frage zu untersuchen, wie in den unterschiedlichen in Berlin angewandten Konzepten jeweils die fachwissenschaftliche Kompetenz der Studierenden abgesichert wurde. Die Vielfalt der Ausbildungsformen stellt jedoch zunächst die historisch-systematische Frage in den Vordergrund: Welche Konzepte lagen der Ausbildung zugrunde, wurden sie neu entwickelt, griffen sie auf frühere Ausbildungsformen zurück oder unterschieden sie sich nur unwesentlich von Vorgängerinstitutionen? Die Antworten auf diese Fragen sind entscheidend für die zeitliche Eingrenzung historischer Untersuchungen.

Nachforschungen ergaben, dass die bisherigen Veröffentlichungen zur Ausbildung bis 1945 nur sehr spärliche Informationen über die institutionelle und personelle Ausstattung und die konkrete Ausgestaltung des Studiums enthielten. Simon Thyssen, der von 1937 bis 1945 als Professor für Pädagogik am Berufspädagogischen Institut (BPI) in Berlin tätig war – und schon kurze Zeit später in Hamburg weiterarbeitete –, hat dazu die bis heute ausführlichste historische Darstellung gegeben.¹⁴ Doch sie weist große Lücken auf. Seine lapidare Aussage z.B., dass er es sich erspare, ausführlicher auf die Zeit von 1933 bis 1945 einzugehen,¹⁵ kann heute kein Maßstab für eine historische Untersuchung sein. Doch außer seinen Arbeiten sind nach dem Zweiten Weltkrieg über die preußische Gewerbelehrausbildung und die Berufspädagogischen Institute nur wenige weitere Veröffentlichungen erschienen.¹⁶ Eine Monographie fehlt bisher ganz.

Auffällig ist, dass auch in den jüngeren Veröffentlichungen die NS-Zeit ausgeklammert bleibt und nur auf wenige Originalquellen Bezug genommen wird. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Neben Rücksichten auf teilweise noch bestehende personelle Kontinuitäten dürfte die wenig intensive Quellenarbeit auch durch die Hinweise der beiden Zeitzeugen Thyssen¹⁷ und Ziertmann¹⁸ beeinflusst worden sein. Zudem war die mit der Teilung Deutschlands verbundene Trennung der einschlägigen Archivmaterialien ein z.T. unüberwindliches Hindernis für systematische Untersuchungen. Für die berufspädagogisch-historische Analyse stellt sich damit das Problem, dass Untersuchungen zur Ausbildung von Berufsschullehrern nach dem Zweiten Weltkrieg praktisch ohne Kenntnis über die genauen Verhältnisse an der Vorgängerinstitution verfasst worden sind. Seit der Vereinigung Deutschlands hat sich diese Situation jedoch grundlegend geändert: Die über die Republik verstreuten Archivbestände sind entsprechend ihrer organisatorischen Zugehörigkeit zusammengeführt, überwiegend in Berlin. Das Berlin Document Center ist in das Bundesarchiv integriert worden, Nutzungseinschränkungen betreffen nur noch einen sehr geringen Anteil der Akten.

14 Thyssen 1964, S. 54 ff.

15 Ebenda, S. 57.

16 Ziertmann 1954, Tenorth / Kien 1980, Haas / Kümmel 1984, Stratmann 1988.

17 Thyssen 1964, S.63: „Ich glaube kaum, daß sich heute noch feststellen läßt, wer damals im Dienst der Berliner Gewerbelehrausbildung gestanden hat.“

18 Ziertmann 1954 , S. 173: „Die Archive aller BPI sind verbrannt oder zerstört und fast nichts davon erhalten; genaue Angaben sind daher nicht möglich.“

Das Problem stellt sich nunmehr umgekehrt: Entgegen den obigen Vermutungen haben die Akten des Preußischen Ministeriums für Handel und Gewerbe nur geringe Verluste erlitten, ihr Umfang beträgt 1260 laufende Meter. Ähnliches gilt für ihre Nachfolgebehörde – soweit es das berufliche Bildungswesen betrifft – im Reichserziehungsministerium. Die Akten wurden mit fast gleicher Klassifikation fortgeführt, für das Amt für berufliches Schulwesen sind 3950 Aktenstücke nachgewiesen, die z.T. bis April 1945 reichen.

Mit Hilfe der archivarisches Findmittel wurde eine Zusammenstellung der Bestände unter dem Aspekt der Lehrerbildungsfrage entsprechend den behördlichen Gliederungskriterien und nach den Kurztiteln der Akten geleistet. Danach ergibt sich in erster Näherung folgendes Bild:

- Umfang der Akten im Geheimen Preußischen Staatsarchiv betr. Technisches Unterrichtswesen insbes. Gewerbliches Fortbildungs- und Berufsschulen, Lehrerbildung und Berufspädagogische Institute in der Zeit von 1900 bis 1930: ca. 90 Bde.
- Umfang der Aktenbestände zum gleichen Thema im Geheimen Staatsarchiv und im Bundesarchiv (Reichsministerium für Erziehung, Wissenschaft, Kultur und Volksbildung) für die Zeit von 1930 – 1945: ca. 160 Bde.
- Weitere Aktenbestände aus anderen Ressorts und Behörden: ca. 50 Bde.

Die Akten konnten zunächst nur nach ihrer Klassifikation und ihren Titeln geordnet werden. Einen Überblick über den Bestand geben die Tabellen 1 und 2 im Anhang. In Tabelle 3 sind die speziellen Akten zu den Berufspädagogischen Instituten und gleichgestellten Institutionen aufgelistet. Anzumerken ist, dass die Zusammenstellung sich überwiegend auf den gewerblichen Teil des beruflichen Schulwesens konzentriert. Ein Großteil dieser Akten ist für Forschungszwecke bisher ungesichtet und unpaginiert. So lassen sich bisher weder genaue Angaben zum tatsächlichen Umfang des Materials noch zu seiner Provenienz im einzelnen machen.

Erste Stichproben zeigen jedoch, dass eine Rekonstruktion der Institutionengeschichte einschließlich des beschäftigten Personals und des Lehrangebotes möglich sein müsste. Interessant ist dabei, dass auch für die z.T. erst im Zweiten Weltkrieg eingerichteten Ausbildungsstandorte eigene Aktenablagen existieren: Eine Zählung ergibt insgesamt 17 berufspädagogische Ausbildungsstätten im erweiterten Deutschen Reich.

Zur Ideengeschichte dürfte die umfangreiche Aktenführung zum Technischen Schulwesen allgemein, zur Ausbildung der Gewerbelehrer(innen), zu Prüfungen und Kursen, zu Tagungen und Konferenzen sowie zu den Berufspädagogischen Wochen interessant sein. Ein Blick in die ersten Bände fördert bereits Gutachten und Entwürfe zur Einrichtung einer Ausbildung für hauptamtliche Lehrer zutage, die zeitlich deutlich früher liegen als aus bisherigen Darstellungen bekannt. Interessant erscheint dabei auch der Vergleich verschiedener Entwürfe im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts.

Zur Einordnung des Fortbildungs- und Gewerbeschulwesens dürften aber ebenso die Akten interessant sein, die die Verbindung zum Handels- und Hochschulwesen wie auf der anderen Seite zum Volksschulwesen herstellen. Eine isolierte Betrachtung der Gewerbelehrausbildung ohne Berücksichtigung etwa der sich parallel entwickelnden Diplomhandelslehrausbildung würde wichtige Wechselwirkungen vernachlässigen.

Neben dieser historischen Aufarbeitung der behördlichen Akten (z.T. auch von den Ministerien für Kultus und Finanzen), von staatlichen Verordnungen und Veröffentlichungen (z.B. die Verwaltungsberichte des Preußischen Landesgewerbeamtes) muss auch der Stand der Diskussion im politischen Raum (Parlament, Parteien) und der Beitrag gesellschaftlichen Interessengruppen (Wirtschaft, Industrie, Handwerk, Gewerkschaften) einschließlich der Schulvereine und Lehrerverbände berücksichtigt werden. Vor allem während der Weimarer Republik, aber auch schon im Kaiserreich, existierte neben offiziellen und internen Verlautbarungen eine große Zahl von Zeitschriften und anderen Periodika, die von Institutionen, Verbänden und Vereinen im Bereich der beruflichen Bildung herausgegeben wurden. Sie erschienen oft halbmonatlich, einige kurzfristig sogar wöchentlich. Nicht zu vergessen ist das stark ausgeprägte Tagungs-, Versammlungs- und Ausschusswesen, dessen Ergebnisse und Diskussionen oft in stenografischen Berichten festgehalten sind, die z.T. sehr differenzierte Argumente liefern können.

Dieser kurze Überblick sollte den Umfang des auswertbaren Materials zur Untersuchung berufspädagogisch-historischer Fragestellungen deutlich machen. Zur strukturierten historischen Analyse der Berufsschullehrerausbildung werden zum Abschluss folgende Leitlinien formuliert:

1. Die Schließung der vorhandenen großen Literatur- und Quellenlücken in der Strukturgeschichte für Lehrerinnen und Lehrer an preußischen Fortbildungs- und Berufsschulen (Institutionen, Personal, Curriculum usw.)

- und ihre Darstellung ist selbstverständliche Voraussetzung aller weitergehenden Interpretationen.
2. Diese Basisinformationen sind für vergleichende Studien zwischen den verschiedenen Ausbildungsstandorten und -institutionen nutzbar. Dabei sind die studienorganisatorischen und personellen Querverbindungen und Überschneidungen zwischen den Ausbildungsinstitutionen für die Handels- und Gewerbelehrerbildung ebenso von Interesse wie die parallele Entwicklung der Gewerbelehrerinnenausbildung und anderer Ausbildungsformen für weitere Berufs- und Personengruppen.
 3. Die Frage der Kontinuität von Ausbildungskonzepten ist über zeithistorische Grenzen hinweg zu untersuchen. In diesen Zusammenhang ist es wichtig, sich mit der Biographie der Initiatoren dieser Konzepte und anderer wichtiger Beteiligter in der Ausbildung zu beschäftigen.
 4. Die gesamte Analyse hat parallel die Wechselwirkungen zwischen den am Berufsbildungsprozess beteiligten staatlichen Institutionen, Berufsorganisationen, Interessenverbänden usw. unter den jeweiligen gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen zu reflektieren.
 5. Ziel der Untersuchung sind Beiträge zur Klärung der systematischen Frage nach der – unter den jeweiligen historischen Bedingungen – angemessenen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen. Klarheit über die Genese der historischen Ausbildungsrealität und die Herausarbeitung wesentlicher Entwicklungslinien und wiederkehrender Deutungsmuster unter veränderten wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Bedingungen liefern historisch fundierte Argumentationshilfen für die gegenwärtige Diskussion.

Literatur

- BADER, Reinhard (1999): Lehramt an berufsbildenden Schulen ohne Reiz – Zahl der Studierenden sinkt. In: Die Berufsbildende Schule 51. Jg., S. 223 – 229.
- BADER, Reinhard / PÄTZOLD, Günter (Hg.) (1995): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum.
- BANNWITZ, Alfred / RAUNER, Felix (Hg.) (1993): Wissenschaft und Beruf – Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereichs. Bremen.
- BONZ, Bernhard (Hg.) (1992): Lehrerbildung für Berufliche Schulen. Alsbach / Bergstr..
- BONZ, Bernhard / CZYCHOLL, Rainer (Hg.) (1994): Lehrerbildung für berufliche Schulen. Oldenburg. BONZ, Bernhard / SOMMER, Karl-Heinz / WEBER, Günter (Hg.) (1992): Lehrer für berufliche Schulen. Esslingen.

- BRECHMACHER, Rainer / GERDS, Peter (1993): Grundmodelle der Gewerbelehrerbildung im historischen Wandel. In: BANNWITZ, Alfred / RAUNER, Felix (Hg.): Wissenschaft und Beruf – Berufliche Fachrichtungen im Studium der Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen, S. 38-60.
- FABHAUER, U.: Professionalisierung von BerufspädagogInnen. Alsbach / Bergstr..
- GEORG, Walter / KUNZE, Andreas (1981): Sozialgeschichte der Berufserziehung. München.
- GREINERT, Wolf-Dietrich (1982): Professionalisierung der Lehrer an beruflichen Schulen – Geschichte oder Notwendigkeit? In: NIEHUES, Manfred / RUHLAND, Hans-Josef / STEFFENS, Hans-Jürgen (Hg.): Lehrer an beruflichen Schulen. Rekrutierung, Ausbildung und Selbstverständnis. Krefeld, S. 167-176.
- GREINERT, Wolf-Dietrich / HESSE, Hans Albrecht (1974): Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs. In: Die berufsbildende Schule 26. Jg, S. 621-625 u. 684-695.
- HAAS, Norbert / KÜMMEL, Klaus (1984): Die preußische Gewerbelehrausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 80. Jg., S. 195-212.
- KURTZ, Thomas (1997): Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Opladen.
- LEMPERT, Wolfgang (1999): Der Gewerbelehrerberuf – eine Profession? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95. Jg., S. 403-423.
- LINKE, Werner (1960): Der Gewerbelehrer und die Gewerbelehrerin. In: BLÄTTNER, Wilhelm / KIEHN, Ludwig / MONSHEIMER, Otto (Hg.) (1960): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg, S. 236-266.
- LIPSMEIER, Antonius (1991): Der neue Diplom-Gewerbelehrer in Baden-Württemberg – Fortschritt durch Rückschritt. In: Die Berufsbildende Schule 43 Jg., S. 423-440.
- LIPSMEIER, Antonius (1992): Berufsschullehrer-Studiengänge im Kontext von Bedarfsdeckung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88. Jg., S. 358-378.
- NICKOLAUS, Reinhold (1996): Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen.
- PASSE-TIETJEN, Helmut (Hg.) (1991): Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen im vereinten Deutschland. Alsbach / Bergstr..
- PÄTZOLD, Günter (1995): Berufsschullehrerausbildung zwischen Aufbruch, Stillstand und Rückschritt. In: BADER, Reinhard / PÄTZOLD, Günter (Hg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum, S. 25-59.
- RAUNER, Felix (1995): Konzepte und Perspektiven der Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen. In: BADER, Reinhard / PÄTZOLD, Günter (Hg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum, S. 9-24.
- RÜTZEL, Josef (Hg.) (1994): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Alsbach / Bergstr..
- SCHMEER, Erich (Hg.) (1998): Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen. Bochum.

-
- STRATMANN, Karlwilhelm (1982): Leitbilder für Lehrer an beruflichen Schulen. In: NIEHUES, Manfred / RUHLAND, Hans-Josef / STEFFENS, Hans-Jürgen (Hg.): Lehrer an beruflichen Schulen – Rekrutierung, Ausbildung und Selbstverständnis. Krefeld, S. 36-47.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1988): Die Qualifizierung des Gewerbelehrers – eine ungelöste Aufgabe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84. Jg., S. 483-494.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1994): Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule 46. Jg., S. 40-51.
- TENORTH, Heinz- Elmar / KIEHN, Klaus (1980): Lehrer an preußischen Berufsschulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76. Jg., S. 570-581.
- THYSSEN, Simon (1964): Die preußische Gewerbelehrerbildung in Berlin. In: Deutsche Berufs- und Fachschule 60. Jg., S. 54-68.
- ZIERTMANN, Paul (1954): Zur Geschichte der Gewerbelehrausbildung in Preußen. In: Die Berufsbildende Schule 6. Jg., S. 173-178.

Anhang

Tabelle 1: Archivbestände zur preußischen Berufsschullehrerausbildung von ca. 1900 – 1930

Bezeichnung des Bestands	Zeitraum	Bde
Technisches Unterrichtswesen –Generalia –	1882 – 1931	26
Die Ausbildung der hauptamtlichen Lehrer an Fortbildungsschulen	1900 – 1930	9
Ausbildung der Gewerbelehrer – Allgemein –	1912 – 1930	3
Seminare zur Ausbildung von Gewerbelehrern in Köln	1922 – 1930	2
Lehrgänge zur Ausbildung von Gewerbelehrern in Frankfurt a. M.	1921 – 1930	1
Die Kurse zur Ausbildung von Fortbildungsschullehrern im allgemeinen	1912 – 1927	2
Ausbildungskurse für Lehrer an Fachklassen der gewerblichen Fachschulen	1907	1
Außerordentliche Gewerbelehrerprüfungen	1920 – 1930	10
Berufspädagogische Wochen	1922-1933	2
Arbeitsgemeinschaften der Lehrer an Berufsschulen	1921 – 1930	2
Tagungen und Konferenzen zur Förderung der Berufs- u Handelsschulen	1922 – 1933	4
Technisches Unterrichtswesen Versammlungen und Kongresse	1908 – 1932	4
Nachrichten über Universitäten, Technische und sonstigen Hochschulen	1897 – 1931	11
Die Handelshochschule und dergl. (Einzelnes)	1933 – 1934	1
Das Fortbildungsschulwesen in den anderen Bundesstaaten	1906 – 1934	1
Unterstellung des gesamten Bildungswesens mit Einschluss der Berufsschulen unter ein Ministerium f. Wiss., Kultur u. Volksbildung	1917 – 1933	1
Die einheitl. Regelung des Schulw. In Groß-Berlin	1919 – 1921	1
Material über das Volksschulwesen in Beziehung auf die Berufsschulen	1928-1929	1

Tabelle 2: Archivbestände zur preußischen und deutschen Berufsschullehrerausbildung ca. 1930 –1945

Bezeichnung des Bestands	Zeitraum	Bde
Ausbildung der Gewerbelehrer – Allgemeines –	1930-1944	10
Vorschläge zur Gewerbelehrrausbildung	1931	3
Vermischtes -Gewerbelehrerinnen-Ausbildung	1930-1943	2
Universitätsstudium der Gewerbelehrer(innen) – Einrichtung einer Sonderreifeprüfung.	1930-1935	1
Ausbildung von Gewerbelehrerinnen + Vorschriften	1929-1942	3
Ausbildung v. Handels- u. Wirtschaftslehrerinnen	1918-1944	2
Ausbildung der Gewerbelehrer(innen) in den anderen deutschen Ländern	1931-1942	3
Tagungen zur Förderung der Gewerbelehrrausbild.	1930-1943	1
Zusammenarbeit zw. Hochschulen und Staatl. BPI	1930-1939	1
Umgestaltung der Berufspädagogischen Institute	1932-1935	1
Hochschulen für Berufsschullehrer(aus)bildung	1936-1944	1
Reichseinheitl. Regelungen zur Berufsschullehrerausb.	1938-1944	1
Handelslehrer(innen)ausb. für kaufmänn. Berufsschul.	1942-1945	1
Ausbild. U. Einstellung v. Berufsschulhelfern/innen f. gewerbl., kaufmänn. u. hauswirtsch. Berufsschulen	1943-1945	1
Ausbildung v. Gewerbelehrern für bergmänn. Bsch.	1934-1944	2
Arbeitsgemeinschaften, Lehrgänge usw. für Lehrer an Berufsschulen	1930-1944	10
Einführung eines pädag.-praktischen Jahres, die praktisch-pädagogische Ausbildung und die 2. Prüfung	1931-1945	12
Praktische Tätigkeiten der Gewerbelehramtsanwärter	1931-1935	1
Eignungsprüfung. für die Zulassung zur Gewl.-Laufb.	1930-1943	2
Prüfungsbestimmungen für Gewerbelehrer(innen)	1931-1944	3
Sammlungen von Runderlassen sowie Handakten	1928-1944	~25

Tabelle 3: Archivbestände zu den (Staatlichen) Berufspädagogischen Instituten (BPI)

Bezeichnung des Bestands	Zeitraum	Bde
Berlin (inkl. Prüfungsangelegenheiten)	1930-1945	9
Frankfurt (inkl. Prüfungsangelegenheiten)	1930-1945	6
Köln	1930-1942	8
Königsberg	1930-1944	4
Posen	1941-1945	1
Hamburg	1941-1944	1
Wien	1941-1944	1
München	1941-1944	1
Karlsruhe	1942	1
Straßburg	1942-1945	1
Prag	1942	1
Gewerbelehrer-Ausbildungsstätte in Dresden	1942-1945	1
Staatl. Anstalt für Gew.lehrerinnenausbild. in Troppau	1940-1944	1
Staatl. Bildungsanstalt für Hauswirtschaftslehrerinnen in Innsbruck	1941-1942	1
Bildungsanst. f. hauswirtschaftl. Lehrerinnen in Graz	1941-1942	1
Deutsche Bildungsanstalt für Lehrerinnen an Fachschulen für Frauenberufe in Brünn (Mähren)	1941-1942	1
Außenstelle BPI für Handelslehrerinnen in Bremen	1943-1945	1
Etatsachen der Staatl. Berufspädagogischen Institute	1930-1944	5
Etatsachen Reichsinstitute f. d. Ausbildung von Berufsschullehrern in Wien, Troppau und Posen	1941	1
Vermischtes zu Personalangelegenheiten	1930-1943	1
Gewährung von Stipendien an BPI- Studierende	1930-1942	1
Statistik der Staatl. Berufspädagogischen Institute	1930-1944	2
Lehrpersonal an den Staatl. BPI –Allgemeines-	1930-1945	2
Lehrpläne der Staatl. Berufspädagogischen Instituten	1930-1943	2
Die Beiräte der Staatl. Berufspädagogischen Institute	1930 -1935	1
Die Geschäftsordnung für die Staatl. BPI	1929-1944	2
Vorbereitungskurse, Bewerbung, Zulassungs(voraussetzungen), Stipendien, Studienreisen und anderes	1930-1945	~25

Friedhelm Schütte

Historischer Vergleich und Berufsbildungsforschung

Ein methodologischer Kommentar anlässlich neunzig Jahre berufspädagogischer Wissenstransfer zwischen Deutschland und USA

„In der modernen, zunehmend durch supranationale und internationale Zusammenschlüsse charakterisierten Welt bietet die vergleichende Methode sich als wichtiges Instrument für Schulpolitiker, Pädagogen und Erziehungswissenschaftler an.“ Heinrich Abel

“The greatest problem is to bridge the gap which is so common in the discussion of education: the gap between those who are involved on a very immediate and pragmatic level and those who have strong commitments but only very general information.”
Berenice M. Fisher

1. Einführung

Der in den 1990er Jahren zu beobachtende Erfahrungsaustausch zwischen deutschen und US-amerikanischen Berufsbildungsforschern läßt den Schluß zu, daß dieser ‚Dialog‘ eine erst junge Institution ist. Dem ist, blickt man auf die Geschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, keineswegs so. Der transatlantische Diskurs ist, von einer vergleichsweise kurzen historischen Phase abgesehen, seit mehr als neunzig Jahren deutsch-amerikanische Realität. Das berufspädagogisch-wissenschaftliche Interesse aneinander und das partnerschaftliche Verhältnis zueinander lassen eine Kontinuität erkennen, die bemerkenswert ist und deren Entwicklung nach einer intensiveren Forschung verlangt.

Das aktuelle Interesse läßt sich im Kern von dem Motiv leiten, das jeweils als defizitär eingeschätzte eigene System Beruflicher Bildung oder die Vocational beziehungsweise Occupational Education durch intensiven Erfah-

rungsaustausch und konkrete Projekte partiell oder grundlegend zu modernisieren.¹ Sowohl für die bildungs- beziehungsweise ausbildungspolitischen Aktivitäten als auch für die analytischen Überlegungen ist die Modernität von ‚Bildung und Arbeit‘ der Motor der transatlantischen Beziehung.² Und genau dieser Aspekt ist es, der auf Kontinuitäten in der Berufsbildungsforschung zwischen Deutschland und den USA verweist. Das ‚Projekt der Moderne‘ - seine politische und wissenschaftliche Rezeption ist konstitutiv für die vielfältigen Kontakte.³ Vor allem der wissenschaftliche Transfer ist bewußt oder unbewußt diesem Paradigma gefolgt.

Die 1904 in St. Louis (Missouri/USA) ausgetragene Weltausstellung ist gewissermaßen der Ausgangspunkt des transatlantischen Erfahrungsaustausches, an dem sich Wissenschaftler und Bildungs- und Sozialpolitiker aller Couleure im Laufe der Jahrzehnte beteiligt haben. Ganze Heerscharen von Experten, Gutachtern und interessierten Laien brechen im späten Kaiserreich in das ‚Land der unbegrenzten Möglichkeiten‘ auf, um den vermeintlichen Modernisierungsvorsprung zu studieren, ‚Kulturen‘ miteinander zu vergleichen und die US-amerikanischen Entwicklung zu kritisieren. Im Zentrum der von Berufspädagogen, Ingenieuren, Unternehmern, Schulleitern, Kommunalpolitikern und Staatssekretären verfaßten Berichte beziehungsweise wissenschaftlichen Studien stehen vor allem die industrielle *Arbeitskultur* und damit unmittelbar verknüpft das Erziehungs- und Bildungswesen.

Berufspädagogen und damit berufspädagogische Fragestellungen standen von Beginn an auf der Agenda. Wenngleich sie nicht zu allen Zeiten den ‚Dialog‘ prägten, im Mittelpunkt des Erfahrungsaustausches stand immer die Kopplung von Bildung und Arbeit. Eine ‚Konfrontation‘ der Bildungssysteme, nationaler Arbeitskulturen und normativer Argumente war die Folge. Die wechselseitige Rezeption folgte nicht nur unterschiedlichen erkenntnistheoretischen und wohl auch bildungspolitischen Konjunktoren, sie basierte ferner auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen.⁴ Die Ergebnisse der vergleichenden Forschung lassen in methodologischer Hin-

1 Vgl. Rist/Joyce 1994; Rauner 1996; Center for Workforce Development 1997; Berufsbildungsinstitut 1998.

2 Vgl. Carnevale 1998; Ernst-Laur 1998; Schmidt 1998.

3 Zur Abgrenzung von Erster und Zweiter Moderne: Beck 1999.

4 Vgl. Schütte 2000a.

sicht cum grano salis ein sich wandelndes und an den Sozialwissenschaften geschultes Selbstverständnis erkennen.⁵

Die Nachkriegszeit markiert insofern eine Zäsur, als ‚alte‘ Fragestellungen in einen neuen wissenschaftlichen Kontext gestellt werden und damit ein Aufbruch reklamiert wird, der zwar weiterhin dem geisteswissenschaftlichen Paradigma des ‚Verstehens‘ verpflichtet ist, der jedoch im Namen der ‚Vergleichenden Berufspädagogik‘ neue Erkenntnismethoden einklagt.⁶ Während in den 1950er Jahren eine Renaissance der wechselseitigen Rezeption zu beobachten ist⁷, die mit einer Neuorientierung der noch jungen Wissenschaftsdisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland einhergeht, und gesellschaftstheoretisch beziehungsweise bildungssoziologisch ausgerichtete Analysen in den 1970er und 1980er Jahren den Wissenstransfer prägen⁸, scheint sich das derzeitige, von organisationssoziologischen und betriebswirtschaftlichen Erkenntnissen getragene Interesse wieder verstärkt der ‚alten‘ Fragestellung zuzuwenden und damit zu den Wurzeln des transatlantischen ‚Dialogs‘ zu Beginn des Jahrhunderts zurückzukehren: nämlich der ordnungspolitischen Kopplung von Bildung und Arbeit.⁹

Vor diesem Horizont und aufgrund der Tatsache, daß die einschlägigen, im zurückliegenden Jahrhundert verfaßten Untersuchungen der vergleichenden Forschung im weitesten Sinne eine ‚Analyse der Moderne‘ aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive vorlegen und mit dem erklärten Anspruch auftreten, die „spezifische Verflechtung von nationaler Arbeitskultur und varianten Ausbildungssystemen“ zu reflektieren¹⁰, sollen in einem ersten Zugriff *drei Aspekte* ins Zentrum des Beitrags gerückt werden, die sich vor allem im Kontext jüngerer methodologischer und wissenssoziologischer Überlegungen legitimieren. Die Geschichte des deutsch-amerikanischen ‚Dialogs‘ dient dabei als Folie – sie steht nicht im Mittelpunkt der fol-

5 Vgl. Deißinger 1998; Gonon 1998; Greinert 1994, 1996, 1999; Georg 1994, 1997; Lauterbach 1995; Lauterbach/Mitter 1998; Schütte/Uhe 1998a; zum methodologischen Diskurs neuerdings: Frommberger/Reinisch 1999.

6 Vgl. Abel 1962, 1963.

7 Vgl. Ware 1952; Butts 1955; Zentralstelle 1955; Blättner 1958; Abel 1962.

8 Vgl. Fisher 1967; Kantor/Tyack 1982; Piore/Sabel 1984; Grubb 1985; für den didaktischen Diskurs: Robinsohn 1967; Achtenhagen/Meyer 1972.

9 Vgl. Grossmann/Drier 1988; US-Congress 1990; US-Department of Education 1991, 1994; Rauner 1996; BIBB 1997, 1998; zur Einschätzung des Diskurses neuerdings: Schütte 2000a.

10 Greinert 1999, S. 11.

genden Ausführungen.¹¹ Auf die einzelnen Aspekte soll im folgenden näher eingegangen werden.

2. Das Verständnis von Moderne

Wählt man erstens das ‚Verständnis von Moderne‘, das einem in den einschlägigen Berichten und Studien entgegentritt, zum Ausgangspunkt methodologischer Überlegungen und blickt dabei auf die einzelnen Rezeptionsphasen des deutsch-amerikanischen Erfahrungsaustausches, dann stellt sich unmittelbar die Frage, an welcher Art von Themen und Problemen die komparativ beziehungsweise ‚international‘ angelegten Arbeiten eigentlich interessiert waren. Deshalb ist zu fragen, gibt es überhaupt Vergleichbares, welche kulturellen Deutungsmuster beziehungsweise Werturteile werden bewußt oder unbewußt in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht, mit welchem methodischen Arsenal wird im Hinblick auf spezielle Phänomene operiert? – um nur einige Aspekte zu nennen.

Die Differenzen, die sich in der Wahrnehmung nationaler Arbeits- und Lernkulturen widerspiegeln und unterschiedliche Mentalitäten erkennen lassen, treten damit in den Vordergrund.¹² Sie relativieren die vorgefundenen ‚Gemeinsamkeiten‘ beziehungsweise ‚Unterschiede‘ und lassen insofern Rückschlüsse auf die Qualität des Wissenstranfers erkennen. Was erkennt und analysiert vergleichende Forschung überhaupt beziehungsweise blendet sie möglicherweise aus, wird damit zu einem zentralen methodologischen Problem.

Diese methodologischen Überlegungen eröffnen im Anschluß an den aktuellen komparativen Forschungsdiskurs eine doppelte Perspektive.¹³ Zum einen sensibilisieren sie für Vereinseitigungen und nationale Borniertheiten. Forderungen, wie die Einführungen von Best-Practice-Modellen, Benchmarking-Methoden oder die Implementierung neuer Produktionskonzepte lassen sich somit begründet analysieren und einer kritischen Betrachtung unterziehen. Zum anderen geben sie eine Antwort auf jene Kritik, die Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Bildungsforschung nicht auf die Analyse einiger weniger ‚Strukturen‘ reduziert sehen will, sondern das System Beruflicher Bildung beziehungsweise Vocational / Occupational

11 Vgl. dazu i.E. Schütte 2000a.

12 Vgl. Matthes 1992.

13 Vgl. Matthes 1992a; Kaelble/Schriewer 1999.

Education im Horizont bestehender kultureller und gesellschaftlicher Realitäten zu reflektieren beansprucht.¹⁴ Eine methodologisch inspirierte Auseinandersetzung mit einzelnen Ansätzen vergleichender Forschung wäre folglich wünschenswert. Sie ist derzeit aber nicht in Sicht.

Mit dieser Vorgehensweise wird das Ziel verfolgt, den historischen Vergleich mit der Beziehungsgeschichte von Nationen methodisch zu verbinden und dadurch einen neuen Zugang zum Forschungsgegenstand zu eröffnen und für den europäischen (berufs-)bildungspolitischen ‚Dialog‘ fruchtbar zu machen. Die vorliegenden zeitgenössischen Studien werden auf diesem Wege insofern ernst genommen, als sie den Wissenstransfer qualifizieren und Aussagen über den geführten ‚Dialog‘ beziehungsweise die Art der Kommunikation ermöglichen. Deshalb „bleiben die damaligen Berichte und Urteile von klugen, sensiblen Zeitgenossen oft auch eine intellektuelle Anregung für das Verständnis der jeweiligen Gesellschaften“.¹⁵ Daß mit einem derartigen Zugriff nicht nur ein bestimmtes und in der Regel auch widersprüchliches ‚Verständnis von Moderne‘ zutage tritt, sondern sich im Lichte ‚spezifischer Zivilisationstypen‘ auch *politische, institutionelle* und *symbolische* Differenzen beschreiben lassen, liegt auf der Hand.¹⁶

3. Vom Vorteil des historischen Vergleichs

Die oben genannten Fragen und methodologischen Überlegungen legen zweitens den Schluß nahe, einen Blick auf die Arten des historischen Vergleichs zu werfen. Dieser Schritt bietet sich schon deshalb an, weil einige Autoren mit überzeugenden Argumenten dem historischen Vergleich das Wort reden und andere methodische Ansätze als unterkomplex einstufen. „Aufgabe der Sozialwissenschaften wäre es, (...) den Blick über die Grenzen dazu [zu] benutzen, größere Einsicht in die Dynamik und die Mechanismen der eigenen historischen Entwicklung zu gewinnen“.¹⁷

Wer bietet Orientierung? Unter Rückgriff auf den Forschungsstand beziehungsweise die Forschungspraxis benachbarter sozialwissenschaftlicher Disziplinen soll zunächst ein Überblick über die einzelnen Arten des historischen Vergleichs und die mit ihnen korrespondierenden Intentionen gegeben

14 Vgl. Lauterbach 1994, S. 242; Georg/Demes 1994, S. 512; Schütte 2000.

15 Kaelble 1999, S. 69.

16 Vgl. Eisenstadt 1999, S. 21ff.

17 Lutz 1991, S. 105; siehe auch: Georg/Demes 1994; Matthes 1992; Müller/Shavit 1998.

werden. Dieser systematische Zugriff erlaubt die Reichweite resp. Begrenztheit der einzelnen Arten zu diskutieren.¹⁸

Mit Blick auf den Gegenstandsbereich Vergleichender Berufspädagogik / Berufsbildungsforschung und im Anschluß an die Frage, ob es eine ‚Richtschnur‘ für die ‚Operation Called Vergleichen‘ gibt¹⁹, lassen sich mehrere Arten des historischen Vergleichs aufspüren. Auf der methodischen Makroebene stehen sich der *universalisierende* („generalisierende“) und der *typisierende* („individualisierende“) Ansatz gegenüber. Unterhalb dieser Ebene sind im Kern drei Arten, die als Varianten beziehungsweise Mischformen der oben genannten Ansätze auftreten, von methodischer Bedeutung. Und zwar in ganz unterschiedlicher Weise. Im Anschluß an Hartmut Kaelble sind zu unterscheiden²⁰:

1. der Gesamtvergleich, der mit dem Spezialvergleich korrespondiert und die Gesamtheit der Strukturen, Erfahrungen und Werte in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik (incl. Institutionen) zu vergleichen beansprucht (bspw. das gesamte Bildungssystem einer Nation);
2. der Vergleich, der mit der ‚geographischen Tragweite‘ argumentiert und sich mit generellen Entwicklungen wie bspw. der Industrialisierung, der demographischen Transition, der kulturellen Moderne, dem Wandel der Arbeitskultur (Taylorismus; Fordismus etc.) oder der Etablierung von Fachschulen²¹ oder des Dualen Systems²² befaßt;
3. die Ursachenanalyse durch Vergleich, die in vier Varianten „kausalanalytische Vergleichsforschung“²³ betreibt und in der Praxis gute und schlechte Erklärungsmodelle voneinander trennt. Die Ursachenanalyse besticht nicht nur durch ihre „besondere Leistungskraft“, sie polarisiert auch die einzelnen wissenschaftlichen Lager.²⁴

18 Zum Methodendiskurs in der Sozial- und Geschichtswissenschaft: Heidenreich/Schmidt 1991; Kaelble 1999; Kaelble/ Schriewer 1999; Lauterbach/Mitter 1998; Matthes 1992; Tenbruck 1992.

19 Vgl. Matthes 1992, S. 94ff.

20 Vgl. Kaelble 1999, S. 25ff.

21 Vgl. Schütte 1997.

22 Vgl. Greinert 1997; Stockmann 1998.

23 Schriewer 1999, S. 68.

24 Kaelble 1999, S. 41.

Im Einzelnen konzentriert sich die Ursachenanalyse auf :

- a) die Untersuchung eines allgemeinen Erklärungsmodells, den sogenannten „Hypothesentest“ sowie
- b) auf die Analyse von historischen Ungleichzeitigkeiten und strukturellen Disparitäten und damit auf unterschiedliche Reaktionen, denen allerdings gleiche beziehungsweise vergleichbare Phänomene zugrunde liegen.

Die Ursachenanalyse unterscheidet sich ferner durch Ansätze, die

- c) von eindeutigen Unterschieden *zwischen* den Gesellschaften (bspw. Deutschland – USA hinsichtlich Arbeits- und Lernkultur etc.) ausgehen und jenen,
- d) sich auf *eine* Gesellschaft konzentrieren und nur einzelne Prozesse und / oder spezielle Phänomene überprüfen.

4. Intention und Reichweite des historischen Vergleichs

Greift man die weiter oben genannten Fragen, was gibt Anlaß zum Vergleichen?‘ und gibt es einen Maßstab, eine Richtschnur für den Vergleich?‘, nochmals auf, dann rücken die Intentionen, die der historische Vergleich verfolgt, in den Mittelpunkt. Für den hier diskutierten Gegenstandsbereich sind vor allem *drei Intentionen* von leitendem Interesse, die nicht nur in den Geschichtswissenschaften, sondern ganz allgemein in den Sozialwissenschaften konsensual sind.²⁵

1. Der *analytische Vergleich* ist im Kern darum bemüht, gesellschaftliche Strukturen, Institutionen, öffentliche Debatten, ordnungspolitische Maßnahmen, Mentalitäten usf. aus ihren historischen Bedingungen und Voraussetzungen heraus zu erklären oder zu typisieren (bspw. Bildungsexpansion; Etablierung des ‚deutschen Systems‘ der Berufsbildung). Die Mehrheit der vorliegende historischen Vergleiche stützen sich auf einen analytischen Zugriff.²⁶
2. Der *aufklärende und urteilende Vergleich* konzentriert sich auf eine Gegenüberstellung von positiven und negativen sozialen, ökonomischen

²⁵ Vgl. Kaelble 1999.

²⁶ Vgl. bspw. die seit den 1970er Jahren vom CEDEFOP vorgelegten diversen Länderstudien sowie den strukturanalytischen Ansatz W.-D. Greinerts (1997).

und kulturellen Prozessen. Insofern geht es immer um Deutungen von Fehlentwicklungen in der einen Gesellschaft im Kontrast mit geglückten Entwicklungen in einer anderen. Ein normatives Urteil ist fester Bestandteil eines derartigen Vergleichs und geht direkt in die Deutung beziehungsweise Typologisierung mit ein.²⁷

3. Der *verstehende Vergleich* stellt das ‚bessere Verständnis‘ anderer Zivilisationen, die ‚Andersartigkeit‘, mit anderen Worten die ‚andere Logik‘ ihrer Institutionen, Strukturen, Mentalitäten usw. ins Zentrum der Untersuchung. Das hat zur Konsequenz, daß nicht Deutungen und Werturteile über andere beziehungsweise die eigene Gesellschaft im Mittelpunkt stehen, sondern vielmehr das ‚Hineindenken‘ in die andere Zivilisation von forschungsleitendem Interesse ist. Die deutschen Beiträge aus den 1950er und 1960er Jahre stehen explizit in dieser Tradition, aber auch neuere Studien zum deutsch-französischen Vergleich argumentieren in diese Richtung.²⁸ Diese Studien sind hinsichtlich der Explikation von Werturteilen sehr zurückhaltend. Das eingangs erwähnte deutsch-amerikanische Kooperationsprojekt des Berufsbildungsinstituts läßt sich ebenfalls diesem methodischen Ansatz zuordnen.

5. **Schlußbemerkung**

Unterhalb der weiter oben angesprochenen Kontinuität, die sich im Interesse am ‚Projekt der Moderne‘ manifestiert, zielen die einzelnen Studien auf die Beobachtung und/oder Analyse von nationalen Arbeits- und Lernkulturen, auf ordnungspolitische Zäsuren und deren gesellschaftliche Dynamik, auf empirische und normative Aspekte von ‚Beruflichkeit‘, auf die soziale Dimension der Erwerbstätigkeit Jugendlicher sowie schließlich auf didaktische und methodische Fragen hinsichtlich einer Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen.

Im Lichte wissenschaftstheoretischer beziehungsweise methodologischer Reflexion arbeiten sich die deutschen und US-amerikanischen Studien, implizit oder explizit, an einer Theorie der ‚Kopplung von Bildung und Arbeit‘ ab. Mit Blick auf den Gegenstandsbereich gehen sie, in der Regel zumindest, weit über das ‚deutsche System der Lehrlingsausbildung‘

27 Vgl. bspw. Schütte 1997 mit Blick auf den bildungspolitischen Sonderweg Preussens-Deutschlands; siehe auch: Gonon 1998.

28 Vgl. Abel 1962; Monsheimer 1968; Rothe 1995.

(apprenticeship training) hinaus. Damit scheint nicht nur der kritisierten theoretischen und methodischen ‚Fixierung‘ auf das Duale System die Spitze genommen²⁹ – Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Berufsbildungsforschung lassen durchaus einen anderen Reflexionshorizont erkennen –, sondern sich vor allem eine Forschungsperspektive anzudeuten, die soziale Dynamiken innerhalb von Institutionen und Gesellschaften, aber auch auf der Mikroebene schulischer und betrieblicher Lehr- und Lernprozesse einen systematischen Stellenwert einräumt.

Für den europäischen Forschungsdiskurs ist diese Entwicklung von besonderer Bedeutung. Wie die vorliegenden, in deskriptiver Absicht verfaßten Länderstudien belegen, hilft die Erkenntnis nicht weiter, daß so gut wie kein nationales Ausbildungssystem in Europa mit einem anderen Land kompatibel ist. Eine Homogenisierung, wie sie noch in den ersten ‚Aktionsprogrammen‘ der Europäischen-Wirtschafts-Gemeinschaft (EWG) angestrebt wurden, war und ist mithin völlig unrealistisch.

Insofern steht die Suche nach einem theoretischen Rahmen auf der Agenda der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Vergleichenden Berufsbildungsforschung.³⁰ Der hier vorgelegte methodologische Kommentar zu Intention und Reichweite des historischen Vergleichs will dazu einen Beitrag leisten.

Literatur

- ABEL, Heinrich (1962): Die Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Berufspädagogik. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 58 Jg., S. 241-253.
- ABEL, H. (1968/1963): Vergleichende Berufspädagogik (Nachdruck). in ABEL, Heinrich: Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung, hrsg. von K. Stratmann. Braunschweig, S. 42-48.
- BECK, Ulrich (1999): Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. Frankfurt/M.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (1998) (Hg.): Knowing each other to learn from each other – Mehr voneinander wissen, mehr voneinander lernen. German-American Partnership Exchange on Vocational Education and Training. Berlin.
- BUTTS, R. Freemann (1955): A Cultural History of Education. Its social and intellectual Foundations. Second Edition. New York [First Edition 1947].

29 Vgl. Lisop 1998; Manz 1998; Schütte/Uhe 1998.

30 Vgl. CEDEFOP 1998; Greinert 1999; Hörner 1997; Koch 1997; Sellin/Grollmann 1999.

- CARNEVALE, Anthony P. (1998): Beyond Consensus – the Role of Education and Training in New Economy. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (1998) (Hg.): Knowing each other to learn from each other. German-American Partnership Exchange on Vocational Education and Training. Berlin, p. 31-40.
- CEDEFOP (1998) (Ed.): Vocational Education and Training – The European Research Field. Background Report. Volume I and II. Thessaloniki
- CENTER FOR WORKFORCE DEVELOPMENT / BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (1997) (Eds.): Research Exchange on Informal Learning at Work. Newton/Berlin.
- DEISSINGER, Thomas (1998): Beruflichkeit als ‚organisierendes Prinzip‘ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben.
- EISENSTADT, Shmuel N. (1999): Die Dimensionen komparativer Analyse und die Erforschung sozialer Dynamik. In: KAELBLE, Helmut/ SCHRIEWER, Jürgen (1999) (Hg.): Diskurse und Entwicklungspfade. Gesellschaftsvergleiche in den Geschichts- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/M, S. 3-28.
- FISHER, Berenice M. (1967): Industrial Education. American Ideals and Institutions. Madison/London.
- FROMMBERGER, Dietmar / REINISCH, Holger (1999): Ordnungsschemata zur Kennzeichnung und zum Vergleich von ‚Berufsbildungssystemen‘. in deutschsprachigen Beiträgen zur international-vergleichenden Berufsbildungsforschung: Methodologische Fragen und Reflexionen. In: Zeitschr. für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95. Jg., S. 323-343.
- GEORG, Walter (1994): Berufsbildung ohne Beruf. Voraussetzungen und Konsequenzen ‚berufsloser‘ Qualifizierung in Japan. In: Bildung und Erziehung 47. Jg., S. 343-362.
- GEORG, Walter (1997): Zwischen Tradition und Moderne. Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: ARNOLD, Rolf / DOBISCHAT, Rolf / OTT, Bernd (1997) (Hg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Stuttgart, S. 153-166.
- GEORG, Walter / DEMES, Helmut (1994): Karriere statt Lehre? Anmerkungen aus vergleichender Perspektive. In: GEORG, Walter / DEMES, Helmut: (Hg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. München, S. 499-515.
- GONON, Philipp (1998): Das internationale Argument in der Berufsbildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizer Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Frankfurt/M.
- GREINERT, Wolf-Dietrich (1994): Basic Types of Vocational Qualification. The Market Model – The School Model – The Dual System. In: Education Vol. 49/50, p. 61-91.
- GREINERT, Wolf-Dietrich (1995): Regelungsmuster der beruflichen Bildung. Tradition, Markt, Bürokratie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 24. Jg., Heft 5, S. 31-35.
- GREINERT, Wolf-Dietrich (1995a): Die Funktionsanalyse des Berufsbildungssektors. In: HEITMANN, Werner / GREINERT, Wolf-Dietrich (Hg.): Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit. Berlin, S. 86-129.
- GREINERT, Wolf-Dietrich (1996): Grundmodelle formalisierter Berufsbildung. Ein neuer Anlauf zu einer Typologie. In: GREINERT, Wolf-Dietrich / HEITMANN, Werner / STOCKMANN, Reinhard (Hg.): Ansätze betriebsbezogener Ausbildungsmodelle. Beispiele aus dem islamisch-arabischen Kulturkreis. Berlin, S. 30-42.

- GREINERT, Wolf-Dietrich (1997): *Konzepte beruflichen Lernens*. Stuttgart.
- GREINERT, Wolf-Dietrich (1999): *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden.
- GROSSMANN, Gary N. / DRIER, Harry N. (1988): *Apprenticeship 2000*. National Centre for Research in Vocational Education. Ohio State Univ. Athens.
- GRUBB, W. Norton. (1985): *The Convergence of Educational Systems and The Role of Vocationalism*. In: *Comparative Education Review* 29. Jg., p. 526-548.
- HEIDENREICH, Martin / SCHMIDT, Gert (1991) (Hg.): *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen*. Opladen.
- HEITMANN, Werner / GREINERT, Wolf-Dietrich (1995) (Hg.): *Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit*. Berlin.
- HÖRNER, Wolfgang (1997): *„Europa“ als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft - Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin*. In: KODRON, Christoph u. a. (Hg.): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung, Vermittlung, Praxis*. Köln, S. 65-80.
- KAELBLE, Hartmut (1999): *Der historische Vergleich. Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt/M.
- KAELBLE, Hartmut / SCHRIEWER, Jürgen (1999) (Hg.): *Diskurse und Entwicklungspfade. Gesellschaftsvergleiche in den Geschichts- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt/M.
- KANTOR, Harvey / TYACK, David B. (1982) (Eds.): *Work, Youth, and Schooling. Historical Perspectives on Vocationalism in American Education*. Stanford California.
- KOCH, Richard (1997): *Gesellschaftliche Steuerung von Berufsbildungssystemen – Ein Analysekonzept für politikorientierte internationale Vergleiche*. In: KODRON, Christoph u. a. (Hg.): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung, Vermittlung, Praxis*. Köln, S. 91-104.
- LAUR-ERNST, Ute (1998): *Einführung in die Themen und Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse*. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (1998) (Hg.): *Knowing each other to learn from each other*. Berlin, S. 45-60.
- LAUTERBACH, Uwe (1994): *Schulische und betriebliche Berufsbildung im internationalen Vergleich*. In: *Bildung und Erziehung* 47. Jg., S. 237-247.
- LAUTERBACH, Uwe (1995): *Vereinigte Staaten von Amerika*. In: *Internationales Handbuch der Berufsbildung. Grundwerk*. hrsg. von LAUTERBACH, Uwe / HUCK, Wolfgang / MITTER, Wolfgang. Stuttgart.
- LAUTERBACH, Uwe / MITTER, Wolfgang (1998): *Theory and Methodology of International Comparisons*. In: CEDEFOP (Ed.): *Vocational Education and Training – The European Research Field. Background Report. Volume II. Thessaloniki*, p. 235-271.
- LISOP, Ingrid (1998): *Zur Transformation der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Lichte des Duale Systems*. In: SCHÜTTE, Friedhelm / UHE, Ernst (1998) (Hg.): *Die*

- Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, S. 177-219.
- LUTZ, Burkart (1991): Die Grenzen des ‚effét sociétal‘ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. Einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche. In: HEIDENREICH, Martin / SCHMIDT, Gert (Hg.): International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen, S. 91-105.
- MANZ, Wolfgang (1998): Systemprobleme der Berufsausbildung? In: SCHÜTTE, Friedhelm / UHE, Ernst (Hg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, S. 221-236.
- MATTHES, Joachim (1992): ‚Zwischen‘ den Kulturen? In: MATTHES, Joachim (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen, S. 3-9.
- MATTHES, Joachim (1992a) (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen.
- MONSHEIMER, Otto (1968): Erziehung für Übermorgen. Erziehung für die technisierte Arbeitswelt in der amerikanischen Leistungsgesellschaft. Weinheim/Berlin/Hamburg.
- MÜLLER, Walter / SHAVIT, Yossi (1998): Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1. Jg., S. 501-533.
- PIORE, Michael J. / SABEL, Charles F. (1984): The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity. New York [dt.: Das Ende der Massenproduktion. Studie über die Requalifizierung der Arbeit und die Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft. Berlin 1985].
- RAUNER, Felix (1996): Lernen für die Arbeitswelt in den USA. In: DEDERING, Heinz (Hg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, S. 721-745.
- RIST, Ray C. / JOYCE, M. Kathleen (1994): Neue Trends in der US-amerikanischen Berufsbildung. In: Bildung und Erziehung 47 Jg., S. 329-341.
- ROTHE, Georg (1995): Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Nürnberg.
- SCHMIDT, Hermann (1998): Innovationen in der Berufsbildung und internationale Kooperation. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (1998) (Hg.): Knowing each other to learn from each other. German-American Partnership Exchange on Vocational Education and Training. Berlin, S. 25-30.
- SCHÜTTE, Friedhelm (1997): Das technische Fachschulwesen in Preussen-Deutschland 1890-1938. Etablierung und sozialer Wandel der bau- und maschinentechnischen Fachschulen. Unveröffentl. Habilitationsschrift TU Berlin.
- SCHÜTTE, Friedhelm (2000): Schulisch-systematische Berufsausbildung. Genese und Entwicklung schulischer Lernkonzepte in Deutschland. In: GREINERT, Wolf-Dietrich / STOCKMANN, Reinhard (Hg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berufsausbildungssysteme, berufliche Lernkonzepte, Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit. Baden-Baden, S. 133-151 [Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik Bd. 5] (in Druck).

-
- SCHÜTTE, Friedhelm (2000a): Die Arbeit am ‚Projekt der Moderne‘ – oder: der berufspädagogische Wissenstransfer zwischen Deutschland und USA 1906-1998. Eine Studie zur Vergleichenden Berufsbildungsforschung. Vortrag, gehalten auf der Frühjahrstagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE in Jena am 30. März 2000. Unveröffentl. Manuskript.
- SCHÜTTE, Friedhelm / UHE, Ernst (1998): Das ‚deutsche System der Berufsausbildung‘ zwischen Krise und Akzeptanz. In: SCHÜTTE, Friedhelm / UHE, Ernst (Hg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, S. 11-18.
- SCHÜTTE, Friedhelm / UHE, Ernst (1998a) (Hg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Festschrift für W.-D. Greinert zum 60. Geburtstag. Berlin.
- SELLIN, Burkart / GROLLMANN, Phillip (1999): Zum Stand der Europäischen Berufsbildungsforschung, ihren Funktionen und Problemen. In: Berufsbildung Europäische Zeitschr. 6. Jg., Nr. 17, S. 73-79.
- STOCKMANN, Reinhard (1998): Transferierbarkeit dualer Systemelemente in Länder der Dritten Welt. Eine Querschnittanalyse von GTZ-geförderten ‚Dualprojekten‘. In: SCHÜTTE, Friedhelm / UHE, Ernst (Hg.): Die Modernität des Unmodernen. Das deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, S. 83-104.
- TENBRUCK, Friedrich H. (1992): Was war der Kulturvergleich, ehe es den Kulturvergleich gab? In: MATTHES, Joachim (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen, S. 13-36.
- US-CONGRESS / OFFICE OF TECHNOLOGY ASSESSMENT (1990) (Ed.): Worker Training. Competing in the New International Economy. Washington D.C.
- US-DEPARTMENT OF EDUCATION (1991) (Ed.): America 2000. An Educational Strategy. Washington D.C.
- US-DEPARTMENT OF EDUCATION (1994) (Ed.): School to Work. What does Research say about it? Washington D.C.
- WARE, George W. (1952): Berufserziehung und Lehrlingsausbildung in Deutschland. o.O.
- ZENTRALSTELLE ZUR ERFORSCHUNG UND FÖRDERUNG DER BERUFSERZIEHUNG (1955) (Hg.): Merkmale der amerikanischen Berufsausbildung und Berufserziehung. Vergleichende Betrachtungen über Formen des beruflichen Bildungsgeschehens in den USA und Deutschland. Bielefeld.

Philipp Gonon

Der Beruf als Reformkonzept bei Erwin Jeangros – zur Relevanz eines ideengeschichtlichen Zugangs

Nach wie vor gilt der Beruf, bzw. die „Beruflichkeit“ als zentrales Element des dualen Systems beruflicher Ausbildung. Wenn Bildungspolitiker und Öffentlichkeit fragen, ob der Beruf in einer Dienstleistungsgesellschaft weiterhin aktuell bleibt, und damit verknüpft, ob die berufliche Bildung im Betrieb im Verbund mit der Schule auch in Zukunft Bestand hat, dann wird historische Forschung – die Alternativen sichtbar machen kann – relevant. Einen solchen Ansatz, Neuüberprüfung des Berufskonzeptes und gleichzeitig ein Plädoyer für einen ideengeschichtlichen Zugang möchte ich anhand eines berufspädagogischen Vertreters der Vor-68er-Generation, anhand des Schweizer Erwin Jeangros, verdeutlichen.

1. Biographie und Werk von Erwin Jeangros

Erwin Jeangros, aus dem Berner Jura stammend, wurde 1898 geboren. Er studierte in Zürich, Lausanne und Bern Jus und Ökonomie und betätigte sich zunächst als Journalist. 1925-1928 war er Bibliothekar am kantonalen Gewerbemuseum in der Stadt Bern. 1929 wurde er Vorsteher des kantonalen Lehrlingsamtes. Bis 1963 hielt er dieses Amt inne. Im gleichen Jahr erhielt er den Ehrendoktor an der Universität Bern. 1979 verstarb er.

Einen Einblick in das Werk von Erwin Jeangros erhalten wir, wenn wir uns mit seinen Themenstellungen beschäftigen. Sie lesen sich in chronologischer Reihenfolge, wie ein Problemaufriss der schweizerischen Berufsbildung im Verlaufe der 30er bis zu Beginn der 60er Jahre. In der Schweiz existiert bereits seit den 30er Jahren eine Berufsbildungsgesetzgebung. Die gesetzliche Verankerung war massgebend dafür verantwortlich, dass die berufliche Bildung als duales System sich etablierte und im Verlauf der Jahre zu der Ausbildungsform anwuchs, die bis heute drei von vier Jugendlichen wählen.

An dieser Etablierung war Erwin Jeangros an entscheidender Stelle mitbeteiligt. Jeangros verfasste ab 1933 mehrere Schriften zur Ausbildungsordnung, seit den 50er Jahren auch einiges zum technologischen Wandel, zur Berufswahl, zur Stellung der Jugend und auch der „Lehrtöchter“ in der Arbeitswelt, bereits seit den 40er Jahren zur Weiterbildung und zu einer Unzahl weiterer Themen aus aktuellem Anlass. Am bekanntesten, auch ausserhalb der Schweiz, wurden seine „Maximen der Berufserziehung“. 1951 erstmals veröffentlicht, an Betriebsinhaber und Ausbilder gerichtet mit der Zielsetzung sie mit den neuesten Erkenntnissen der Berufspädagogik vertraut zu machen, erfuhren sie mehrere Auflagen. Die „Maximen“ hatten eine unmittelbar pragmatische Absicht, indem die Qualität der betrieblichen Lehre durch Zugang zu erprobtem, erfahrenem, professionellem und wissenschaftlichem Wissen verbessert werden sollte. Auch Eduard Spranger, der ihm freundschaftlich verbunden war, bekannte in einem Brief an Jeangros, dass er dessen „Maximen“ für seine Berufsbildungsabhandlungen „ausgeplündert“ habe.

2. Jeangros‘ Berufskonzept

Nach dem Verständnis von Jeangros sollte die Berufserziehung den Lehrling zu einer Haltung befähigen, in wandelbaren Berufssituationen zu bestehen.¹ Darum gelte es, die Selbsttätigkeit zu „befreien“. Eine solche Optik beeinflusst das Ausbildungsarrangement: es ist die lehrende Kraft der werktätigen Aufgabe, die im Zentrum steht. Belehrung sei nicht das einzige oder gar wichtigste Erziehungsmittel, trotz der unentbehrlichen Rolle in der Berufserziehung. Viel mehr komme es darauf an, den Lehrling in „fruchtbare Arbeitssituationen hinein“ zu führen; dadurch könne er Erfahrungen sammeln und sich selbsttätig bilden.²

Eben so wird der beruflichen Weiterbildung ein grosses Gewicht beigemessen, damit man die richtigen Leute am richtigen Ort „erhalten“ könne.³ In Zusammenarbeit mit Berufsschulen, Hochschulen und Verbänden seien daher die nötigen Weiterbildungsgelegenheiten zu schaffen. Auch Beamte sollten bei ihrer Wahl und Wiederwahl verpflichtet werden, sich weiterzu-

1 Vgl. Jeangros 1959, S. 79.

2 Vgl. ebenda., S. 81 f.

3 Vgl. Jeangros 1944.

bilden.⁴ Da eine Wanderschaft wie in früheren Zeiten ausgeschlossen bleibe, müssten die Berufsverbände, Betriebe, Berufsschulen und Behörden dazu beitragen, den Weiterbildungswillen jedes einzelnen Berufsmannes zu fördern und zu entwickeln. Für die Zeit nach der planmässigen Berufslehre brauche es daher eine zielbewusste Weiterbildungspolitik.⁵

3. Frauen, Jugend, Angelernte und der Wandel der Arbeit

Wie stark Jeangros der Wandel der Arbeit und deren Auswirkung auf die berufliche Lehre über einen technologischen Aspekt hinaus von Bedeutung war, wird aus Themen deutlich, die auf einen Einbezug jener Schichten sich bezieht, die nicht im Zentrum manuell handwerklicher und industrieller Arbeit stehen: die Jugendlichen, die Frauen und die Angelernten. In bildungspolitischer Absicht gehe es darum, einen fähigen und lernwilligen Nachwuchs dem Gewerbe, der Industrie und der Verwaltung zuzuführen.

Gerade die Mechanisierung der Arbeit sollte nicht dazu verführen, die traditionellen Arbeitsweisen zu idealisieren und die Rationalisierung zu verteuern, statt dessen müsse – wie mit Berufung auf Spranger ausgeführt wird – ein neues Arbeitsethos, eine neue Berufsidee entwickelt werden.⁶

4. Dynamisierung des Berufskonzeptes in einer sich wandelnden Gesellschaft

Fragen wir nach der Basis dieses doch erstaunlich aktuell anmutenden Verständnisses von Berufserziehung, so lassen sich Bezüge zur empirischen soziologischen Forschung und zur Kulturpädagogik vorwiegend Spranger-scher Prägung aufweisen.

In den ersten Veröffentlichungen aus den 30er Jahren von Jeangros ist die konzeptionelle Seite des Berufes noch kaum sichtbar; das den bernischen Lehrlingen und Lehrtöchtern gewidmete „Lob der Arbeit“ setzt pauschal auf Arbeitsfreude und sinnvolle Gestaltung in einer „flüchtigen Zeit“⁷ Das handwerkliche Tun wird noch nicht so eng mit der Berufserziehung für die industrielle Arbeitswelt gesehen. Denn Jeangros war klar, dass einerseits die

4 Vgl. ebenda, S. 13 f.

5 Vgl. Jeangros 1943, S. 12 f.

6 Vgl. Jeangros 1951, S. 129.

7 Jeangros o.J.

Berufsstruktur sich laufend verflüssigt, wie er aufgrund eigener Erhebungen seines Amtes und Forschungsergebnissen des an der Berner Universität lehrenden Soziologieprofessors Richard Behrendt entnehmen konnte. Es bestehe die Möglichkeit, wie er in seiner Veröffentlichung „Vernachlässigte Jugend: Unsere Angelernten“ festhält, dass die Fertigkeiten für industrielle Tätigkeiten sich in einem weit schnelleren Anlehrverfahren aneignen lassen und damit die Berufslehre in Frage stellen würden.⁸ Andererseits analysiert er eine Wechselwirkung zwischen Handwerk und Industrie: Zu seinem Fortbestand habe sich das Handwerk dem ökonomisch-technischen Arbeitsgeist der modernen Wirtschaft zugewandt; umgekehrt habe sich die Industrie das Handwerk zu eigen gemacht und sich „sozusagen verhandwerklicht“.⁹

An mehreren Stellen seiner Veröffentlichungen plädiert Jeangros für eine „mobile“ Ausbildungsordnung, die jedoch an einer Berufsidee festhalten müsse. Entwicklungsfähige Grunderfahrungen seien in elementaren Kernlehren zu bündeln, die erweiterte Bildungsmöglichkeiten mit beruflichen und überberuflichen Weiterbildungskursen zuliessen. Die von ihm so benannten „Kernberufe mit plastisch-konvertiblen Grunderfahrungen“¹⁰ sollen ein „Lernen zu lernen“ gestatten: Elementarausbildung und vielseitige Weiterbildung seien daher die beiden Pfeiler der künftigen Berufserziehung!¹¹ Sein Freund Richard Behrendt forderte darüber hinaus, diesen Ausführungen folgend, dass auch Erwachsene und ältere Schüler und Studenten „ihr theoretisches Studium mit Perioden praktischen Lernens und Erfahrens alternieren“ sollten.¹²

Die dynamisierte Berufskonzeption wird aber auch mit Bezug auf Eduard Spranger gerechtfertigt, dessen Wertschätzung der Berufstüchtigkeit als bildender Ausgangspunkt für die Schule und Allgemeinbildung von Jeangros als Beitrag zur Humanisierung der Arbeit begrüsst wird.¹³ Spranger war es, der sich auch in der in Bern domizilierten und von Jeangros herausgegebenen Zeitschrift „Berufliche Erziehung“ 1950 gegenüber einer beruflichen Versklavung junger Menschen aussprach und daher als Leitidee der Berufsschule sein Konzept des Urberufs als Landmann, Handwerker oder Händler

8 Vgl. Jeangros 1955, S. 26 f.

9 Jeangros 1956, S. 11.

10 Jeangros 1959a, S. 42.

11 Vgl. ebenda, S. 47.

12 Behrendt 1960, S. 81.

13 Vgl. Jeangros 1959a, S. 50.

hervorhob. In diesem bleibe ein „inneres Plus“, eine innere Freiheit, die dem einzelnen ermögliche, sich in einen anderen Beruf einzuleben und zum humanen Kulturland Europa beizutragen.¹⁴ Die von Spranger vorwiegend auf die Berufsschule bezogenen Gedankengänge wurden von Jeangros auf das Gesamt der Berufsbildung bezogen, aktualisiert und empirisch ausgerichtet. Spranger wurde von Jeangros, wie die laufenden Nummern der Zeitschrift zeigen, zu mehreren Veröffentlichungen veranlasst. In einem seiner letzten Beiträge „Ungelöste Probleme der Pflichtberufsschule“ aus dem Jahre 1961 schimmert bei ihm eine gewisse Resignation durch, ob es nach wie vor Sinn macht, Berufsbilder zu zeichnen. Die Antwort von Jeangros ist ein deutliches Ja, sofern die Berufsbildung aus Lehre und Weiterbildung bestehe, wie er in einem Artikel betitelt mit „Wo stehen wir mit unserer Berufserziehung und was sollen wir tun?“¹⁵ festhält. Berufserziehung müsse – wie mit Berufung auf Spranger und Pestalozzi stipuliert wird – zur Bildung „im Sinne einer ins Weite wachsenden Welt- und Lebenserkenntnis“¹⁶ werden. Insofern könne am handwerklichen Ausbildungsmodell in dieser Grundform festgehalten werden, nicht weil es sich in der Vergangenheit bewährt habe, sondern weil eine erneuerte Berufslehre sich auch in Zukunft bewähre.¹⁷

Fazit

Jeangros hatte nichts weniger als die Modernisierung der beruflichen Bildung im Auge. Ihm war bewusst, dass wir in einer sich wandelnden Gesellschaft und Arbeitswelt leben. Er wollte die Berufsbildung kulturell und wissenschaftlich aufwerten, einen fachlichen Diskurs erzeugen und damit auch eine breite Teilhabe unterschiedlichster Kreise aus Politik, Eliten und Universitäten gewährleisten. Jeangros schuf die öffentliche Legitimität für eine gesetzliche Reform und Weiterentwicklung der Berufsbildung. Hierbei postulierte er das Prinzip des selbstständigen Lernens bei mässiger Verschulung wie auch die Fortführung des beruflichen Lernens in der Weiterbildung.

14 Vgl. Spranger 1950, S. 47.

15 Jeangros 1961, S. 116.

16 Ebenda, S. 119.

17 Jeangros 1959a, S. 44.

Sprangers kulturpädagogische Einbindung, war für ihn in diesem Zusammenhang hilfreich, da er die Reformen und die Aufwertung der beruflichen Bildung insgesamt mit ihr untermauern konnte. Dennoch unterscheiden sich die Beiträge von Jeangros deutlich von denjenigen der „klassischen Berufspädagogik“, auf die er sich zwar stützt, aber sie mit Empirie tränkt und an andere Disziplinen und Zugänge anschlussfähig machte. Die Idee des Berufes wird durch all diese Bemühungen dynamisiert und in einen sozialwissenschaftlichen bzw. interdisziplinären Diskurs eingebunden; so entging er der Gefahr einer realitätsfernen Fassung, wie sie der „klassischen“ Berufspädagogik eigen war.

Lasse ich diese lediglich skizzenhaft dargestellten Aspekte Revue passieren, so drängen sich mir zwei Folgerungen auf:

- Die eine ist eher bezogen auf die kritisch-historische Berufspädagogik und deren Rezeption der berufspädagogischen Klassik. Durch ihre Ausrichtung und Kritik auf einige wenige (deutsche) Vertreter wurde ein wenig facettenreiches Bild der damaligen Diskussionslage gezeichnet. Es gab bereits vor 1968 eine sozialwissenschaftlich ausgerichtete und interdisziplinäre Perspektive auf Fragen der beruflichen Bildung. Doch eine solche Feststellung ist allenfalls für historisch interessierte von Bedeutung und wird kaum Leute überzeugen, die die Relevanz historischer Forschung generell anzweifeln.
- Die zweite Folgerung hingegen, kann durchaus auch für die zeitgenössische Berufsbildungspolitik Relevanz beanspruchen. Bereits in den 50er Jahren wurde eine ähnliche Auseinandersetzung um den Wandel der Arbeitswelt geführt wie heute. Die damaligen Lösungsvorschläge muten bis in die Wortwahl hinein erstaunlich aktuell an.

Auch heute ist die Berufsbildung in einer Umbruchphase. Eine zunehmende Flexibilisierung individueller Biographien, wie sie beispielsweise so eindrücklich Richard Sennett beschreibt, erhöhen auf die berufliche Bildung und Weiterbildung den Druck nach Reformen.

Von Jeangros lässt sich lernen, dass ein empirischer und integrativer Ansatz, der verschiedenste fach-, systemische (von der Ausbildungspraxis bis zur Universität) und politikübergreifende Perspektiven bündelt, dem Reformpotential der Berufsbildung zu Gute kommt. Seine optimistische Vision, auch in Zeiten grösserer technologischer Umwälzungen am Grundprinzip

einer modifizierten und für Wandel und Weiterbildung offenen Berufslehre festzuhalten, verdient auch heute noch Respekt.

Literatur

- BEHRENDT, R. F. (1960): Die Sorge um den beruflichen Nachwuchs im Zeitalter des technischen Fortschrittes. In: Berufliche Erziehung / Education professionnelle, H. 2, S. 53-83.
- (JEANGROS, Erwin) (o.J.): Lob der Arbeit. Den Bernischen Lehrlingen und Lehrtöchtern gewidmet. Vom Kantonalen Lehrlingsamt. o.O..
- JEANGROS, Erwin (1943): Die Weiterbildung im Gewerbe. Schriftenreihe des Kantonalen Lehrlingsamtes in Bern. Bern.
- JEANGROS, Erwin (1944): Weiterbildung und Leistungsfreude in der Staatsverwaltung. Schriftenreihe des Kantonalen Lehrlingsamtes in Bern. Bern.
- JEANGROS, Erwin (1950): Lehrtöchter und Lehrling in der Erziehung zum Beruf. Bern [Schriftenreihe des Kantonalen Amtes für berufliche Ausbildung].
- JEANGROS, Erwin (1951): Maximen der Berufserziehung. Kantonales Amt für berufliche Ausbildung. Bern.
- JEANGROS, Erwin (1955): Vernachlässigte Jugend: Unsere Angelernten. Schriftenreihe des Kantonalen Amtes für berufliche Ausbildung. Bern.
- JEANGROS, Erwin (1956): Vom Strukturwandel des Handwerks und seiner Auswirkung auf die Berufserziehung. Handwerker- und Gewerbeverband der Stadt Bern. Bern.
- JEANGROS, Erwin (1959): Maximen der Berufserziehung im Betrieb. Deutschschweizerische Lehrlingsämterkonferenz. (Erweiterte Neuauflage von 1951). Bern.
- JEANGROS, Erwin (1959a): Die Ausbildungsordnung in der Dynamik des Berufslebens. Handwerker- und Gewerbeverband der Stadt Bern. Bern.
- JEANGROS, Erwin (1961): Wo stehen wir mit unserer Berufserziehung und was sollen wir tun? In: Berufliche Erziehung / Education professionnelle, H. 2, S. 104-122.
- SENNETT, R. (1998): Der flexible Mensch – Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- SPRANGER, Eduard (1950): Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung. In: Die berufliche Ausbildung – Mitteilungen des Kantonalen Amtes für berufliche Ausbildung in Bern., 3.Jg., S.41-47.
- SPRANGER, Eduard (1961): Ungelöste Probleme der Pflichtberufsschule. In: Berufliche Erziehung / Education professionnelle, H. 3, S. 152-161.

Günter Pätzold / Manfred Wahle

„Das Zusammenpacken der ganzen menschlichen Gesellschaft unter einem Dach“

Großstadt und städtische Arbeiterjugend als (pädagogisches) Problem der Modernisierung im Kaiserreich

1. Zur Einordnung des Themas in die Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsausbildung im Kaiserreich

Großstadt und städtische Arbeiterjugend im Kaiserreich – ein berufsbildungsgeschichtlich relevantes Thema? Diese Frage liegt angesichts der Untersuchungsgegenstände, die üblicherweise von der Historischen Berufspädagogik berücksichtigt werden, nahe. Denn bekanntlich konzentriert sich ja die berufspädagogisch-historische Forschung auf Problembereiche wie zum Beispiel: Tradition und Wandel der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung, das Verhältnis von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem in verschiedenen geschichtlichen Epochen, die Frage nach dem Zusammenhang von Arbeit, Beruf, Lebenslauf und Bildung im historischen Prozess und Ähnliches mehr. Zentral für die berufspädagogische Historiographie ist also eine Perspektive, die spezifische Interdependenzen zwischen vergangenen Ausbildungswirklichkeiten und den bildungstheoretischen und ausbildungspolitischen Programmen sowie ausbildungsdidaktischen Maximen der am Berufserziehungsgeschehen beteiligten Gruppen erfasst; und so besteht das einschlägige Forschungsinteresse darin, genau diese Aspekte zu rekonstruieren und zu analysieren. So evident dieser Themenkatalog für die berufspädagogische Geschichtsschreibung war und ist, so sehr gilt, dass dessen Bearbeitung mehr verlangt als Forschungsansätze, die entweder auf Institutionen zentriert wären oder denen es um die ahistorische Rezeption beruflicher Bildungstheorien ginge. Ein solchermaßen profiliertes Selbstverständnis der Historischen Berufspädagogik brach in Folge des Positivismus-

streits in der deutschen Soziologie¹ und dem von daher angestoßenen Paradigmawechsel in der Erziehungswissenschaft am Ende der 1970er Jahre auf. Seitdem gehört es zum programmatischen und konzeptionellen Standard der berufspädagogisch-historischen Forschungspraxis, keine museal-verstaubten Fakten anzusammeln², sondern vielmehr ausbildungsgeschichtlich relevante Zusammenhänge zu erhellen, „die vorher so nicht gesehen bzw. für wichtig gehalten wurden“³. In diesem Kontext erhält der vorliegende Beitrag seinen Sinn bzw. ist das Thema „Großstadt und großstädtische Arbeiterjugend im Kaiserreich“ gut aufgehoben.

Die Begründung dafür sieht wie folgt aus. Weder die Brisanz noch der pädagogische Impetus der Berufsbildungsfrage im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert hingen allein von den sich damals wandelnden technisch-ökonomischen, gewerbestrukturellen oder gewerbepolitischen Faktoren ab. Zwar ist die Geschichte der Berufserziehung ein Teil der Technik- und Wirtschaftsgeschichte, aber eben nicht mit ihr identisch. Darum kann zumal die Modernisierungsgeschichte der gewerblichen Lehrlingserziehung im Wilhelminischen Deutschland nur dann annähernd plausibel erfasst werden, wenn bei der Analyse neben technik- und wirtschaftsgeschichtlich relevanten Aspekten zusätzlich noch soziale, politische, kulturelle und ideengeschichtliche Problemdimensionen berücksichtigt werden. Diesem Anspruch ist ein von der DFG gefördertes Forschungsprojekt verpflichtet, in dem es um die Untersuchung der zeitgenössischen Berufserziehungsfrage unter modernisierungsgeschichtlichen Gesichtspunkten geht und das seit dem Sommer 1997 am Lehrstuhl für Berufspädagogik an der Universität Dortmund bearbeitet wird.⁴ Um es abzukürzen: Dieses Projekt verfolgt zwei übergeordnete Ziele.

1 Dazu Adorno 1969.

2 Siehe Pätzold / Wahle 2000, S. 157 ff. – Wahle 1999, S. 101 f.

3 Stratmann 1988, S. 1 – Siehe zudem ders. 1989, S. 176 ff. – Reinisch 1994, S. 595 ff.

4 Dieses Projekt setzt die von Karlwilhelm Stratmann initiierte Analyse der Modernisierungsgeschichte der gewerblichen Lehrlingserziehung fort und ist integriert in ein breit angelegtes Forschungsprogramm mit dem Ziel, eine insgesamt fünfbandige Modernisierungsgeschichte der Berufsausbildung in Deutschland vorzulegen. Der von dem Dortmunder Projekt bearbeitete Untersuchungszeitraum erstreckt sich von der Frühindustrialisierung (projektierter Band 2) bis zum Ende des Kaiserreichs (projektierter Band 3); weitere Bände konzentrieren sich auf die Weimarer Zeit und den NS-Staat (projektierter Band 4; bearbeitet von Martin Kipp und Rolf Seubert) sowie auf die betriebliche Berufsausbildung vom Ende des 2. Weltkriegs bis in die jüngste Gegenwart (projektierter Band 5, der nach bestehender Planung von Günter Pätzold und Manfred Wahle bearbeitet werden soll).

- Einmal wird mit Bezug auf das von Stratmann erarbeitete Modernisierungstableau, das in dem von ihm 1995 vorgelegten Band zur Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft entfaltet ist⁵, der Zusammenhang von Ausbildungswirklichkeit und Modernisierungsfaktoren umfassend analysiert.
- Zum anderen wird von daher das Geschichtsbild von der betrieblichen Berufsbildung in Deutschland weiter ausdifferenziert. Dass die mit diesem Anspruch versehene Deutung der gewerblichen Lehrlingsfrage dadurch bestimmt ist, die Vielgestaltigkeit der zeitgenössischen Modernisierung bzw. die verschiedenen, miteinander verschränkten Problemdimensionen in diesem Kontext adäquat erfassen zu müssen, ist für das Vorhaben maßgeblich.

In diesem Sinne rückt nicht zuletzt die Frage nach denjenigen gesellschafts- und sozialpolitisch brisanten Entwicklungstendenzen in den Mittelpunkt, von denen auch und gerade das zeitgenössische Ausbildungswesen betroffen war. Angesprochen ist damit unter anderen auch das Thema Großstadt und großstädtische Arbeiterjugend als ein (berufs-)pädagogisch herausforderndes Problem der Modernisierung im Kaiserreich. Seine Relevanz innerhalb der berufspädagogisch-historischen Untersuchung der Modernisierung der gewerblichen Lehrlingserziehung besteht darin, dass es die Frage danach aufwirft, inwiefern die Veränderung menschlicher Erfahrungsräume und Handlungsfelder unter sich modernisierenden Bedingungen als Beitrag zur Veränderung der zeitgenössischen betrieblichen Ausbildungspraxis und der relativ zu ihr konzipierten berufspädagogischen Leitbilder und / oder ausbildungspolitischen bzw. – didaktische Programme durchgeschlagen hat. Einige Aspekte, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen, werden im Folgenden dargestellt.

2. Zu Bevölkerungsentwicklung und Städtewachstum im Kaiserreich

Die Stadt ist ebenso wie Industrialisierung und Technik das Signum der Moderne schlechthin. Deren Aufbau und Wachstum war in der Epoche der Kaiserzeit verschränkt mit Bevölkerungsexplosion, Fern- und Binnenwanderung auf der einen Seite und mit der verstärkten Industrialisierung Deutsch-

5 Vgl. Stratmann 1993, S. 36. – Siehe dazu Reinisch 1995, S. 648 ff.

lands auf der anderen.⁶ Diese Entwicklungen ließen auch das Ausbildungswesen nicht unberührt. Denn so sehr sich in den – werdenden – Großstädten immer mehr Industriebetriebe ansiedelten, so stark wurde die Fabrik ein zunehmend nachgefragter Arbeitsplatz für Jugendliche beiderlei Geschlechts, entweder weil sie hofften, dort vielfach bessere Beschäftigungs- und Verdienstmöglichkeiten als im Kleingewerbe zu finden oder weil sie aus blanker Not ihrer Familien zur Mitarbeit in diesen Betrieben gezwungen waren, ganz zu schweigen davon, dass die Fabrikarbeit bis in die späten 1880er Jahre relativ zu den Handwerkstätigkeiten als vermeintlich leicht erlernbar galt, wenn dafür – einem gängigen Vorurteil zufolge – überhaupt eine besondere Qualifikation notwendig war.⁷ Wie auch immer: Der Zusammenhang von Bevölkerungs- und Stadtentwicklung, Industrialisierung und Rekrutierung des – jugendlichen – Fabrikpersonals war im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ein heftig umstrittenes Thema. Nicht nur, dass die Stadt zusehends sozial polarisiert und zudem die Provinz vielfach unter Druck gesetzt hat, spielte dabei eine Rolle, sondern auch, dass sie oft als Zentrum von Verderbnis, Unfrieden und Unordnung etc. kritisiert wurde. In dieser Hinsicht stellte der direkte Zusammenhang zwischen der fortschreitenden Industrialisierung und dem explosionsartigen Bevölkerungswachstum ein besonderes Problem dar⁸; und dass die entsprechenden Daten, mit denen gleich die Interdependenz von Gebürtigkeit, Wanderung und Verstädterung erhärtet werden soll, weniger einen statistischen Selbstzweck erfüllen, sondern eher auf ein weiter unten noch genauer darzustellendes pädagogisches Problem verweisen, macht die Einschätzung des Nationalökonomen und Sozialpolitikers Lujo Brentano (1844-1931) aus dem Jahre 1909 zum Zusammenhang von Wanderung und regionaler Differenziertheit der Altersstruktur klar:

„Der Altersaufbau auf dem Land hat sich seit dem Aufblühen der Industrie durch die Wanderungen ungünstig, der in den Städten günstig verschoben; dort befinden sich relativ mehr, hier relativ weniger in den Jahren, in denen das Leben besonders gefährdet ist.“⁹

6 Siehe dazu Marschalck 1984, S. 41 ff. – Reulecke 1985, S. 68 ff. – Wehler 1995, S. 493 ff. – Siehe außerdem vom Bruch 1990, S. 92 ff. – Strohmeyer 1990, S. 25 ff.

7 Dazu bspw. Ebert 1984, S. 63 ff. – Pätzold / Wahle 2000, S. 160 ff. – Schlüter / Stratmann 1985.

8 Vgl. Krabbe 1989, S. 72 ff.

9 Brentano 1909, S. 612.

Industrialisierung, Verstädterung und Verjüngung der Bevölkerung zumal in industriellen Ballungszentren: Die in diesem Zitat unterstrichenen Aspekte bildeten einen Problemkomplex, der die besondere Aufmerksamkeit zeitgenössischer Sozialpolitiker(innen) und -reformer(innen) herausforderte, wobei vor allem die Frage nach der auch von Brentano angesprochenen – vermeintlichen – Gefährdung der großstädtischen (Arbeiter-)Jugend im Vordergrund gestanden hat.¹⁰ Doch dazu später, nämlich im Kontext der Großstadtkritik zurzeit des Kaiserreichs. Worauf sich rein quantitativ gesehen diese Kritik stützte, kann an den jetzt präsentierten Daten abgelesen werden.¹¹

Die Gesamteinwohnerzahl des Deutschen Reiches lag im Jahre 1871 bei rd. 41 Mio., stieg bis 1900 um 15. Mio. auf 56 Mio. an, erreichte 1910 den Wert von knapp 65 Mio. und umfasste 1920 etwas mehr als 61 Mio. Der hier implizit erkennbare Rückgang der Sterblichkeit korrespondierte mit einem zu Beginn der zweiten Jahrhunderthälfte noch langsamen, indessen seit den 1880er Jahren beschleunigten Anstieg der Lebenserwartung. Die Städte expandierten aufgrund des millionenfachen Zuzugs von Fern- und Binnenwanderern. Mit Blick darauf erweckte das Wilhelminische Deutschland bei dem konservativen Nationalökonom und Soziologen Werner Sombart (1880-1936) den Eindruck, es sei im Innern wie „ein Ameisenhaufen, in den der Wanderer seinen Stock gestoßen hat“¹². Damit waren die Landflucht aus den agrarisch strukturierten Regionen des Ostens in die industriellen Zentren West- und Mitteldeutschlands ebenso gemeint wie etwa die auf das Ruhrgebiet konzentrierten Menschenströme aus Polen, insbesondere aus den landwirtschaftlichen Gebieten. Dass die landwirtschaftliche Arbeiterschaft nach Abschluss der Wanderung direkt in eine industrielle Arbeiterschaft überging, war das eine; das andere ist der Anteil der Binnenwanderer an der Bevölkerung in den Großstädten. Es bleibt festzuhalten, dass der Binnenwanderungs- und beschleunigte Verstärkerungsprozess zusammenfielen. Zwar hatte der Anteil der Stadt- an der Gesamtbevölkerung Deutschlands im Jahre 1871 lediglich 36% betragen (in absoluten Zahlen: rd. 2 Mio. lebten in Großstädten, mehr als 3 Mio. in Mittelstädten), aber bis zum Jahre 1910 war diese

10 Dazu Stratmann 1992.

11 Die folgenden Ausführungen und statistischen Angaben basieren auf den Arbeiten von Reulecke 1985, S. 68 ff. – Marschalck 1984, S. 41 ff.

12 Zitiert nach Bade 1991, S. 14. – Zu Sombarts „spezifische[m] Beitrag zur Versöhnung des deutschen Nationalismus mit der Technik“, wozu auch ein ausgeprägter Antiurbanismus gehört, siehe Herf 1993, S. 251 ff.

Zahl fast verdoppelt: Im Deutschen Reich lebten nun 60% der Bevölkerung in Städten.

Insgesamt verweist das mit der Bevölkerungszunahme verkoppelte Städtewachstum auf einen tiefgreifenden Strukturwandel der deutschen Gesellschaft seit der Reichsgründung. Bevölkerungsanstieg, Verschlechterung der Arbeits- und Existenzmöglichkeiten auf dem Land, Fern- und Binnenwanderung, Einwanderungsbeschränkungen in den USA seit den 1880er Jahren und das dadurch bedingte Umlenken der Wanderungsströme in industrielle Ballungsräume, hohe Verdienstaussichten in der Fabrik, gesteigerte Mobilität: Dies sind zusammengefasst die wichtigen Stichworte im Kontext der zunehmenden Verstädterung während der Hochindustrialisierung. Sie machen zudem klar, dass es dabei gleichermaßen um einen pull- wie push-Effekt gegangen ist. Anders formuliert: „Verstädterung ist Ursache und Folge zugleich“¹³.

Wird nun unter Verzicht weiterer statistischer Details das Profil der städtischen Einwohnerschaft skizziert, dann ergibt sich das folgende Bild. Überwiegend stammten die in die (Groß-)Städte Zugewanderten aus den Unterschichten. Differenziert nach Alter und Geschlecht dominierten dabei jüngere, in der Regel ledige Männer zwischen 16 und 30 Jahren. Bildeten diese die herausragende Gruppe unter denjenigen, die sich zur Fernwanderung entschlossen hatten, so waren es in der Nahwanderung junge Frauen, „die in den Städten vor allem als Dienstboten ... Arbeit zu finden hofften und sich zugleich bessere Heiratschancen versprachen“¹⁴. Neben dem hohen Anteil der Wanderinnen und Wanderer aus den Unterschichten zog es freilich auch Angehörige des Bürgertums in die Städte. Entscheidende Motive der „bürgerlichen Binnenwanderer“ (Reulecke) waren die „besseren Aufstiegschancen in Industrie und Handel, die umfassenderen Aufstiegsmöglichkeiten, die vielfältigen kulturellen Angebote ... in den Großstädten“¹⁵. Zudem unterscheiden sich die bürgerlichen von den übrigen Zugewanderten durch eine größere Sesshaftigkeit, was auch bedeutet: Der Zusammenhang von Mobilität und gelungenem sozialen Aufstieg am Zielort bestätigte sich für die Masse der unqualifizierten Neuzuwanderer, die zur Unterschicht gehörten, nicht. Sie wurden selten dauerhaft in den Städten sesshaft, zogen mithin auf der Suche nach neuen Arbeitsplätzen häufig von Ort zu Ort, wurden deswe-

13 Ebenda.

14 Ebenda, S. 73. – Vergl. in diesem Zusammenhang Mayer 1994, S. 275 ff.

15 Reulecke 1985, S. 74.

gen als „Nomaden der Großstadt“ bezeichnet und „als zusätzliche Bedrohung für die sowieso schon eingeschränkte Stabilität der traditionellen Strukturen und Ordnungen verstanden“¹⁶.

Dass diese Gruppe der Neuzuwanderer, insbesondere die zu ihr zählenden Unqualifizierten aus den ländlichen Regionen, weitgehend vom sozialen Aufstieg ausgeschlossen war, belegt nicht allein die Tatsache häufig wechselnder Arbeitsplätze, an denen, wenn überhaupt, ein gerade für das Existenzminimum ausreichender Lohn gezahlt wurde, sondern das zeigen zudem die erbärmlichen Wohnverhältnisse, die diese Menschen notgedrungen selbst dann ertragen mussten, wenn sie nach mehreren Wanderungsstationen einen dauerhaften Arbeitsplatz gefunden hatten.¹⁷ Zusammenfassend hält dazu Brüggemeier fest:

„Die Lebens- und Wohnbedingungen der Arbeiter waren durch eine ausgeprägte Instabilität gekennzeichnet. Die Land-Stadt-Wanderung brachte bei der Ankunft in einer neuen Stadt selten Ruhe in das Leben der Zuwanderer. Viele von ihnen zogen weiter, in der Hoffnung, es beim nächsten Mal besser anzutreffen, und eine noch größere Zahl zog innerhalb der Stadtgrenzen um. Die Abwanderung aus den Mittel- und Großstädten ... betrug 1881-1912 jedes Jahr im Durchschnitt aller Städte ca. 80% der Zuwanderung. Jedes Jahr ‚durchzog ein Wanderungsstrom die Städte, der im Durchschnitt ca. 1 / 4 bis 1 / 3 aller Einwohner von Großstädten ausmachte‘. Addiert man die Umzüge innerhalb der Stadtgrenzen hinzu, so ergeben sich bedeutend höhere Werte: zwischen 60% und 90% der Bevölkerung wechselte im statistischen Durchschnitt innerhalb eines Jahres die Wohnung.“¹⁸

Über die hier erwähnten Aspekte hinaus, die auch und gerade für die Frage nach dem sozialen Status des Großteils der Stadtbewohner(innen) aufschlussreich sind, ist mit Blick auf die Zugewanderten abschließend noch ein weiterer Punkt bemerkenswert, nämlich die Altersstruktur in den Großstädten und industriellen Zentren. Insgesamt gesehen war die Großstadtbevölkerung erheblich jünger als die auf dem Land¹⁹, so dass Reulecke betont: „Die

16 Ebenda.

17 Siehe dazu aus der Fülle der einschlägigen Literatur z.B. Emmerich 1974. – Ritter / Tenfelde 1992 – Ruppert 1986, bes. S. 115 ff.

18 Brüggemeier 1986, S. 119.

19 Vgl. außer Reulecke 1985, S. 76 f. noch Tenfelde 1982, S. 182 ff. – Kritisch zu den Schlussfolgerungen Tenfeldes neuerdings Linton 1991, S. 12.

„Jugendlichkeit“ der Großstädte kann zweifellos als besonders herausragendes „Signum des Urbanisierungsprozesses“ in der Phase der Hochindustrialisierung gelten – sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht²⁰.

Als Fazit aus den bislang angesprochenen Aspekten ergibt sich, dass die Bevölkerungsentwicklung und (Groß-) Stadtbildung in der Hochindustrialisierungsphase sehr eng zusammenhängen. Trotz aller Unterschiede in den Stadttypen (Industriellandschaft Ruhrgebiet²¹ und Metropole wie z.B. Berlin) und trotz aller Differenzen in der Urbanisierungsdichte einzelner Regionen zeichnen sich im wesentlichen zwei Punkte deutlich ab. Erstens: Der Anteil der bürgerlichen Schichten an den Neuzugewanderten innerhalb der Städte war erheblich kleiner als derjenige der – ländlichen – Unterschichten. Der im Gefolge der Bevölkerungsexplosion auf die Städte und / oder auf die industriellen Zentren ausgeübte Druck ging keineswegs vom – längst etablierten – Bürgertum aus, sondern in aller erster Linie von der meistens verarmten Landarbeiterschaft aus Posen, Schlesien, Ostpreußen und Polen. Zweitens: So wenig das Wohnungselend, die konflikt- und spannungsreichen Arbeitsbedingungen in der Fabrik und die absolut fehlende Erfahrung zumindest der ersten Generation der Zugewanderten im Umgang mit urbanen Strukturen aus dem Bündel sozial-, arbeitsmarkt- und städtepolitischer Probleme herausgelöst werden konnte, so sehr stellte die Jugendlichkeit der Städte eine enorme Herausforderung für das bürgerliche Ordnungs- und Stabilitätsbedürfnis dar. Insbesondere die letztgenannten Gesichtspunkte beschäftigten die zeitgenössische Stadtkritik immer wieder – wobei die Frage nach der Großstadt als eine Gefahr für Tradition, Ordnung und Zivilisation im Zentrum stand.

3. Zur zeitgenössischen Kritik an der Großstadt

Dass die Stadt unbewohnbar wie der Mond sei, betonten fast unisono die einschlägigen Beiträge zur zeitgenössischen Stadtkritik. Positiv gegen die Stadt wurden dabei Natur, Land, Dorf und die Freiheit von Stadtluft abgehoben. Diese Argumentation gewann im Zeitalter der Industriestädte eine besondere – politische – Bedeutung. Auf welchem Hintergrund der sich im 19. Jahrhundert zusehends verstärkende Antiurbanismus entwickelte, skiz-

20 Reulecke 1985, S. 77. – Siehe in diesem Zusammenhang auch Stratmann 1992, S. 160 ff.

21 Siehe dazu Glaser 1994, S. 39 ff. u. bes. S. 53 ff. (zum Ruhrrevier).

ziert der Historiker Fritz Stern in seinem Standardwerk zum Kulturpessimismus in Deutschland:

„Wenn wir auf das Deutschland der Kaiserzeit zurückblicken, nimmt es kaum wunder, daß die gewaltige kulturelle Umwälzung ... Unruhe hervorrief ... Mit einer Plötzlichkeit ohnegleichen veränderte die industrielle Revolution Anlitz und Charakter der deutschen Gesellschaft ... [So] berichtet die Geschichte Deutschlands von 1871 bis 1945 auch von einer tiefen Abneigung gegen den neuen Industrialismus, die auf verschiedene Weise während dieser Zeit immer wieder zum Ausdruck kam. Das plötzliche Entstehen ungeheuer großer und häßlicher Städte schmerzte ein Volk, das sich schwärmerisch für die Natur begeisterte und an seinen alten Städten hing. Auch hier waren die Deutschen gründlich: im Jahre 1910 gab es in Deutschland fast ebenso viele Großstädte wie in allen übrigen Ländern des europäischen Festlands zusammen. In diesen neuen Städten herrschte ein anderes Leben. An die Stelle der Ruhe und festgefügtten Ordnung der vorindustriellen Gesellschaft waren Lärm und beständiger Wechsel getreten ... Manch ein Deutscher war ehrlich davon überzeugt, daß diese neue Gesellschaft im Grunde undeutsch und das wahre Wesen des deutschen Lebens gewaltsam verfälscht worden sei.“²²

Angesprochen sind hier einige der Gründe, die sowohl die Angst vor als auch die Aversion gegenüber der Stadt zurzeit des Kaiserreichs beflügelt haben: Heimat- und Orientierungsverlust, krankmachender Lärm, physisch-psychische Extrembelastung, mit anderen Worten: Die Stadt symbolisierte einen unüberbrückbaren Gegensatz zum tief in der deutschen Vergangenheit verwurzelten Ordnungs-, Lebens- und Kulturempfinden. Bildlich ausgedrückt: Nicht nur die Stadtsilhouette, sondern mehr noch die grauen Häuserzeilen und tiefen Straßenfluchten bildeten einen scharfen Kontrast zur mentalitätsprägenden, natürlichen Landschaftsszenerie. Von daher ist es evident, dass die Stadt- und Industrielandschaft wenigstens auf den ersten Blick als nicht gerade liebenswert erschienen und dass in dieser Perspektive trotz aller Hoffnungen, mit denen die Menschen in die Städte gezogen waren, der Eindruck vorgeherrscht hat, nicht im Paradies gelandet zu sein:

„Die Verstädterung führte dazu, daß Menschen aus verschiedenen Regionen und mit unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen auf engstem Raum miteinander leben und arbeiten mußten. Das ging

22 Stern 1986, S. 19 f.

zwangsläufig nicht ohne Konflikte und Spannungen vor sich, zumal die Zuwanderer die Traditionen und Gewohnheiten ihrer dörflichen Heimat nicht sofort ablegten ... Dieser Urbanisierungsprozeß war für die Menschen der ersten Generation mit vielen Entbehnungen und Notsituationen verbunden.“²³

Ergänzend zu dem obigen Zitat von Stern verdeutlicht dieser Befund Strohmeyers, warum die (Groß-)Stadt des Kaiserreichs oft als Inbegriff des Abschreckenden, Irritierenden, Bedrohlichen betrachtet wurde und woran sich die immer stärkere Stadtfeindschaft eigentlich entzündet hat. Darauf wird jetzt etwas genauer eingegangen, und zwar am Beispiel von zwei im Wilhelminischen Deutschland zusehends intensiver diskutierten Aspekten. So geht es erstens um das Thema „Antiurbanismus oder: Die Stadt als Albtraum“; zweitens interessiert die zeitgenössische Sicht auf die großstädtische (Arbeiter-)Jugend – ein hier keineswegs nebensächlicher Gegenstand insofern, als die im Kaiserreich angesagte Stadt-, Modernitäts- und Gesellschaftskritik auch ein bevorzugtes Vehikel für den Transport jugendfürsorgereicher und pädagogischer Überzeugungen war, die teilweise sehr hart mit städtisch geprägten Alltags- und Jugendkulturen ins Gericht gingen.

3.1 Antiurbanismus oder: Die Stadt als Albtraum

Der Begriff „Welt“ war im zeitgenössischen Großstadtdiskurs gängig und oft gleichbedeutend mit Zivilisation, Natürlichkeit und organischem Wachsen der Gesellschaft. Dazu passte als Symbolfigur das Dorf bzw. Land; und maßgebliche Impulse für deren hohe Wertschätzung im Vergleich zur (Groß-)Stadt erhielt die Stadtkritik des Kaiserreichs von der agrarromantischen Propaganda des Münchener Kulturgeschichtsprofessors, Journalisten und Volkskundlers Wilhelm Heinrich Riehl (1823-1897).²⁴

Als „Begründer der Agrarromantik und Großstadtfeindschaft“ geltend²⁵, hatte Riehl seinen „Bannfluch wider die Großstädte geschleudert“²⁶ – kurioserweise schon zu einer Zeit, als in Deutschland noch keine Industriestädte im Sinne des späten 19. Jahrhunderts existierten, was der – nicht zuletzt

23 Strohmeyer 1990, S. 29.

24 Dazu vor allem Bergmann 1970, S. 38 ff. – Siehe außerdem Jacobbeit 1988, S. 334 ff. – Als Quelle: Riehl 1976.

25 Bergmann 1970, S. 38.

26 Bahrdt 1961, S. 12.

durch seine Untersuchungen zur Veränderung der industriellen Arbeitswelt und zum Selbst- und Gesellschaftsbild der Arbeiterschaft seit den 1950er Jahren bekannte – Soziologe Hans Paul Bahrdt (1918-1994) so kommentiert: „Gegen die industrielle Großstadt ist bereits polemisiert worden, ehe es sie überhaupt gab“²⁷. Diese als paradox erscheinende Aussage zielt indessen exakt in das Zentrum von Riehls erzkonservativem Unternehmen, das beanspruchte, „sowohl eine sozialpsychologische Beschreibung der einzelnen Gesellschaftsklassen (zu liefern) als auch ... in restaurativer Absicht ein umfassendes gesellschaftliches Deutungsschema des 19. Jahrhunderts zu entwerfen“²⁸. Vor diesem Hintergrund ist Riehls Kritik an der Stadt zu sehen, die er vor allem in den ersten beiden – zeitversetzt erschienenen – Bänden seiner „Naturgeschichte des deutschen Volkes als Grundlage einer deutschen Socialpolitik“, also in der 1854 publizierte Schrift „Land und Leute“ und in dem 1851 erstmals aufgelegten Werk „Die bürgerliche Gesellschaft“ entwickelt hat.

Für Riehl stand es fest, dass „die Zunahme der großstädtischen Volksmassen von einer wahrhaft vernichtenden Entscheidung für unsere ganze Civilisation“ sein würde²⁹. Das Anwachsen der Stadtbevölkerung führte Riehl auf die Abwanderung der bäuerlichen Schichten zurück: „das Land wandert aus nach der Großstadt“³⁰. An diese Feststellung knüpfte Riehl mit einem Gedanken an, der darauf hinauslief, die Neuzugewanderten als „Luxusarbeiter, Spekulanten, Lehrlinge, Dienstleute, Tagelöhner“ zu denunzieren³¹, das heißt: Entsprechend der in der „bürgerlichen Gesellschaft“ entfalteten These vom „entarteten Bauern“³² betrachtete er diese Gruppe als „arbeitsscheue, parasitäre Existenzen“³³:

„Als die gesteigerte Zivilisation ... und der politische Sturz des Feudalismus den Sturz auch [der] patriarchalischen Gütergemeinschaft forderte, da gerieten ... unzählige kleine Bauersleute ... in die Klasse des Proletariats ... Wo aber das Bauernproletariat ... sich ausgebreitet hat, ... da ... (sind) Holzdiebstahl, Feldfrevel und dergleichen ... an der

27 Ebenda, S. 16.

28 Steinbach 1976, S. 19.

29 Riehl 1854, S. 76 – Wie auch alle folgenden Zitate aus dieser Schrift hier entnommen aus Bergmann 1970, S. 39 f. (Künftig zitiert: Riehl 1854 / Bergmann 1970).

30 Riehl 1854, S. 75 / Bergmann 1970, S. 41 f.

31 Riehl 1854, S. 76 / Bergmann 1970, S. 42.
Riehl 1976, S. 75 ff.

33 Bergmann 1970, S. 42.

Tagesordnung ... Aber mit der Sittlichkeit fällt die Sitte, mit der Sitte lösen sich die Gesellschaftsgebilde. Anders sieht es freilich in den großen Dörfern aus, wie sie meist größeren Städten benachbart liegen. Zu dem sittlichen Verfall gesellt sich hier noch der unmittelbare Einfluß städtischer Nichtsnutzigkeit ... Echte Bauernsitte existiert da ohnedies längst nicht mehr. Nur eine von allen Bauerneigenschaften ist meist zurückgeblieben. Grobheit und Rohheit. Das Proletariat solcher Dörfer ist jedenfalls das allergefährlichste; denn an innerer Verderbnis gibt es dem Abschaum der städtischen nichts nach, an Rohheit aber übertrifft es dasselbe.³⁴

Diese Sätze legen das extrem konservative Welt- bzw. Gesellschaftsbild Riehls offen und müssen wegen ihrer Klarheit nicht weiter interpretiert werden. Hinzuzufügen ist indessen, dass nach Riehls Verständnis die Stadt zwangsläufig zum Ort des zivilisatorischen Untergangs werden würde. Verantwortlich dafür sei die aus der Abwanderung vom Land resultierende Vergrößerung der angeblich sittlich verfallenen städtischen Arbeiterschaft um die Gruppe vermeintlich stark verrohter, pauperisierter Dorfbewohner(innen). Zudem kritisierte er vehement die Künstlichkeit und Monströsität der Großstädte, beides schreckenserregende Zustände, die deutscher Tradition, Identität und Ursprünglichkeit diametral entgegengesetzt seien: „Jede Großstadt will eine Weltstadt werden, d.h. uniform alle anderen Großstädten, selbst das unterscheidende Gepräge der Nationalität abstreifend“³⁵. Diese Großstadtfeindschaft führte schließlich dazu, ein „agrarromantische(s) Gegenbild aufzubauen und zu ideologisieren“³⁶. Dabei ging es hauptsächlich um die Idee, das Land – ohne Rücksicht auf den sozioökonomischen Strukturwandel – als Modell für natürliches, das heißt bäuerliches Leben und damit für den Erhalt des Volkstums aufzuwerten. Dieser Gedanke besaß einen brisanten politischen Impetus, denn er lieferte das Rezept für eine konservativ profilierte Sozialpolitik, die bezwecken sollte, den Bauern gegen den „vierten Stand“ der städtischen Arbeiterschaft zu verteidigen. Angesprochen war damit freilich nicht der „entartete“, sondern der „gute Bauer“, der neben dem Adel als eine der „Mächte des Beharrens“³⁷ von Riehl als „Jungbrunnen des deutschen Volkes gefeiert wird“³⁸.

34 Riehl 1976, S. 78 f.

35 Riehl 1854, S. 78, Bergmann 1970, S. 42.

36 Jacobeit 1988, S. 337.

37 Siehe dazu Riehl 1976, S. 57 ff.

38 Bergmann 1970, S. 48.

„Der Bauer hat in unserem Vaterlande eine politische Bedeutung wie in wenig andern Ländern Europas; der Bauer ist die Zukunft der deutschen Nation. Unser Volksleben erfrischt und verjüngt sich fort und fort durch die Bauern.“³⁹

So wenig Riehl abstritt, dass der Bauer ein Garant für den Erhalt der bestehenden bürgerlichen Ordnung sei, denn „er hat den natürlichen Damm gebildet gegen das Überfluten der französischen Revolutionslehren in die unteren Volksschichten“⁴⁰, so sehr setzte er darauf, dass die Stadt keine Zukunft habe:

„Der vorwiegend industrielle Geist des 19. Jahrhunderts hat die ... Kolosse der modernen Großstädte vollendet ... Aber es wird eine höhere und höchste Blütezeit des Industrialismus kommen und mit ihr und durch dieselbe wird die moderne Welt, die Welt der Großstädte, zusammenbrechen und diese Städte ... werden als Torsos stehen bleiben.“⁴¹

Der hier begrüßte Niedergang der Großstadt ist zweifellos die Pointe des erzkonservativen, agrarromantischen Riehlschen Programms, und sein politisches Credo verdeutlicht gleich der erste Satz in Riehls Untersuchung zur bürgerlichen Gesellschaft: „Es ruht eine unüberwindliche konservative Macht in der deutschen Nation, ein fester, trotz allem Wandel beharrender Kern – und das sind unsere Bauern.“⁴²

Der von Riehl immer wieder – erfolgreich – vorgetragene Gedanke an die Stadt als Gefahr für Zivilisation, bürgerliche Ordnung und die am Land festgemachte deutsche Tradition wurde im Kaiserreich „nicht nur vertieft und verbreitert, sondern auch ideologisch-propagandistisch radikalisiert“⁴³. So floss diese Auffassung u.a. in zahlreiche soziologische Arbeiten kurz vor der und um die Jahrhundertwende ein, zum Beispiel in Ferdinand Tönnies (1855-1936) Werk „Gemeinschaft und Gesellschaft“ aus dem Jahre 1887. Eine ebenso starke Opposition gegen die Moderne, den industriellen Alltag und die Großstadt bzw. eine schwärmerische Inbesitznahme entweder des platten oder Hochlands vertrat die – primär zur Unterhaltung dienende – zeit-

39 Riehl 1976, S. 57.

40 Ebenda.

41 Riehl 1854, S. 82 / Bergmann 1970, S. 48 f.

42 Riehl 1976, S. 57.

43 Jacobbeit 1988, S. 336 f.

genössische Heimatliteratur, etwa die verklärenden Darstellungen eines vitalen Bauerntums bei Berthold Auerbach (1812-1882) oder die millionenfach aufgelegten Bergromane Ludwig Ganghofers (1855-1920)⁴⁴, während die oft in diesem Zusammenhang erwähnte Großstadtlyrik des Naturalismus und besonders des Expressionismus manchmal zwar mit ähnlich apokalyptischen Deutungen wie die Trivialromane der Kaiserzeit auf die Großstadt als Symbol einer hochindustrialisierten Gesellschaft reagierte, meistens aber durchaus fasziniert die berausenden Möglichkeiten der Metropolen darstellte.⁴⁵

Ohne jede Faszination, doch dafür ihre antiurbane Position um so radikaler behauptend, gegen indessen zumal rechte Vertreter wie der Dorfschullehrer, Schriftsteller und – seit 1893 – Herausgeber der BdL-Zeitschrift „Das Land“, Heinrich Sonrey (1859-1948), oder der „im Inhalt und Tenor seiner Publikationen ausgesprochen reaktionär(e)“ Gründer des Heimatschutzbundes, der Pianist und Komponist Ernst Rudorff (1840-1916), das Thema „Stadt“ an⁴⁶, und eine ganz besondere Rolle spielte die – zeitverhaftete – Kulturkritik Julius Langbehns (1851-1907) in seinem bis hin zum Nationalsozialismus weiterwirkenden Buch „Rembrandt als Erzieher“ (1890).⁴⁷ Damit sind nur einige wenige, gleichwohl repräsentative Ideologen aus dem Spektrum der antiurbanen Bewegung im Kaiserreich genannt. Unabhängig von allen Nuancierungen war deren Interessenstandpunkt identisch: Argwöhnisch die Stadt betrachtend, ging ihr Blick zurück in eine vorindustrielle Zukunft, und im engeren politischen Sinne erscheinen dabei die auf ein demokratisches Prinzip verweisenden Ideale der Französischen Revolution als absolut fehlplatziert. So bemerkte Langbehn:

„Paris ist die Stadt der Demimonde und der zügellosen Demokratie; hier gesellt sich dem sittlichen der politische Krankheitsfall hinzu. Gerade diese beiden Faktoren aber sind dem deutschen Volke in seiner innersten Seele verhaßt, ... sie sind beide als ‚französische Krankheit‘ nach Deutschland eingedrungen. Sie müssen auf den Tod bekämpft werden...“⁴⁸

Diese deutlich anti(sozial)demokratischen Töne, mit denen lange vor der Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur das Todeslied demokratischer

44 Siehe dazu Waldmann 1982, S. 124 ff.

45 Dazu Vondung 1988, S. 272 ff. – Hermand 1993, S. 61 ff. – Rölleke (2. Aufl.) 1988.

46 Siehe Bergmann 1970, S. 121 ff.

47 Langbehn 1922, vgl. Glaser 1993, S. 106 ff. – Stern 1986, S. 127 ff.

48 Langbehn 1922, S. 96.

Bestrebungen angestimmt wurden, haben freilich auch einen stadtfeindlichen Beiklang. Als wolle er Riehl nachträglich Recht geben, stellte Langbehn fest:

„Eine ‚Verbauerung‘ Preußens ist ... in mehr als einem Sinne wünschenswert. Besonders aber ist sie zu wünschen gegenüber den strukturiierenden und destruktiven Strebungen der großstädtischen Bevölkerungsmassen; Börsentreiberei und Fabrikarbeit lassen für höhere geistige Interessen wenig Zeit übrig; umso mehr sollte man sie anderswo ... suchen.“⁴⁹

Ob höhere geistige Interessen im ländlichen Raum oder in der provinziellen Einöde tatsächlich eher anzutreffen und dort besser zu verfolgen waren als beispielsweise in der Berliner „Wüste von Ziegelsteinen und Zeitungen“, so Langbehn wohl nicht zufällig Bismarck (1815-1898) zitierend⁵⁰, sei einmal dahingestellt. Mindestens genauso bemerkenswert ist es, dass allen Ernstes der unaufhaltsame Aufschwung etwa Berlins zur modernsten Metropole Europas mit einer Vision beantwortet wurde, die vollkommen ausblendete, dass es eben auch ein starkes bürgerliches bzw. öffentliches Interesse an der „Verbesserung infrastruktureller Fragen“ gegeben hat⁵¹ und dass von daher Fabrikstädte wie Berlin im Unterschied zu der Industrielandschaft des Ruhrgebietes, also der „Wildwest von Schutthaufen, Bretterbuden, Feldwegen, Autofriedhöfen und Abdeckerein“⁵², für einen im Kaiserreich vollständig abgeschlossenen Urbanisierungsprozess standen.⁵³

Selbstverständlich milderte das nicht die Kritik an der Großstadt als „Grab des Menschengeschlechts“, wie es Sohnrey formulierte⁵⁴, doch außer den stadtfeindlichen Stimmen, die im Rahmen eines stockkonservativen Programms a la Langbehn oder Sohnrey das Hohelied des Landes sangen, gab es andere, die weniger auf diese Alternative setzten, sondern eher darauf, die Lebensbedingungen in der Stadt selbst zu humanisieren. Ihnen ging es nicht um die Provinz als Zentrum der Reaktion oder um das (Bauern-)Land als Idylle, vielmehr spielte die Frage nach der qualitativen Verbesserung städti-

49 Ebenda, S. 191 f. – An derer Stelle wird dieser Gedanke bis zur Absurdität gesteigert: „Der Verbauerung Preußens muss ... eine Verholländerung Preußens entsprechen und sich anschließen“, denn: „Der preußische Staat ... sollte sich zur Ehe mit dem Holländertum, seiner einstigen Jugendliebten, entschließen.“ (Ebenda, S. 207 u. 206).

50 Ebenda, S. 259.

51 Strohmeyer 1990, S. 46.

52 Hanser 1930, S. 25.

53 Dazu Strohmeyer 1990, S. 46. – Reulecke 1990. – Crew 1980.

54 Zitiert nach Bergmann 1970, S. 66.

scher Verhältnisse die zentrale Rolle.⁵⁵ Dabei war das Interesse an der Stadt verquickt mit einem breiteren politischen Anspruch, der über die relativ engen Grenzen spezifischer Arbeitsfelder hinausreichte. Zeitgenössische Intellektuelle, Sozialhygieniker(innen) und -reformer(innen), Planungsfachleute etc. nahmen von daher publizistisch auf die Öffentlichkeit Einfluss und äußerten ihr – kritisches – Engagement für die Stadt auf der Basis allgemeiner Interessen – oder doch zumindest auf der Grundlage dessen, was sie in bester Absicht dafür hielten. Dabei ist wichtig: Ebenso wie diese Gruppe der städtischen Intellektuellen Hinweise zur Problemlösung in der Stadt gaben, waren sie immer auch das Produkt der städtischen Öffentlichkeit, das heißt: Es gab Verwandtschaften zwischen den Strukturen der einschlägigen sozialen Gruppen, einschließlich der politisch-ökonomischen Macht, also zwischen Technischem Institut, Medizinischem Labor, Redaktion, Vereins- und / oder Wohn- und Firmensitz, und den Strukturen des städtischen Raums. Diese Interdependenz von räumlicher Ordnung, urbanen Milieus und der Entwicklung intellektueller Sensibilität gegenüber den beispielsweise sozialen Folgeproblemen des Urbanisierungsprozesses ermöglichte eine absolut anders gelagerte Rezeption städtischer Lebensformen und -bedingungen, als sie die – neue – Agrarromantik charakterisierte.⁵⁶ Keine Untergangsvisionen im Sinne all jener „biologistisch-völkischen, sozialpsychologischen, kulturkritischen und politisch-nationalen Argumentationskomplexe“⁵⁷, die lange für den zeitgenössischen Großstadtdiskurs typisch gewesen sind, standen hier im Vordergrund, sondern die gegenteilige Überzeugung, dass „unsere modernen Städte“ einen „neuen Typus“ darstellten und „beim Siegeszug der modernen Kultur die Fahne vorantragen“⁵⁸. Angesichts dessen, so fährt der Nationalökonom Karl Bücher (1847-1930) in einem 1903 publizierten Aufsatz zur Großstadt fort, müsse festgehalten werden: „Das Großstadtleben hat ... schon ungeahnte Kräfte .. entbunden, auf dem Gebiete der Technik, der Wissenschaft, der Kunst, der sozialen Wohlfahrtspflege“⁵⁹. In dieser Perspektive waren die von anderen Zeitgenoss(inn)en beklagten Schäden und Gefahren der Großstadt nicht anderes als kurierbare Übergangserscheinungen.⁶⁰

55 Dazu Reulecke 1985, S. 118 ff.

56 Zu der hier nur angerissenen Frage nach dem Einfluss der Intellektuellen auf die (allmähliche) Akzentverschiebung des zeitgenössischen Großstadtdiskurses mehr bei Prigge 1992.

57 Reulecke 1985, S. 144.

58 Bücher 1903, S. 29.

59 Ebenda, S. 30.

60 Siehe ebenda, S. 2 ff. u. S. 29 ff.

Gleichwohl wurden in denselben Milieus auch mehr oder weniger starke Vorbehalte gegenüber der Stadt laut. Doch wurde dabei seltener eine extrem antiurbane Stimmung erzeugt, als eher das Projekt der Moderne bzw. die in der neuen Zeit beschleunigten Veränderungen der sozialen Wirklichkeit kritisch reflektiert. Fixpunkte dieser Argumentation waren gleichermaßen die räumlich-architektonischen respektive städtebaulichen Neuerungen wie das enttraditionalisierte Alltagsleben zumal der sozial und wirtschaftlich benachteiligten Schichten. Diese Kritik war indessen nicht identisch mit jenem kulturkritisch gelagerten Antiurbanismus, der sich mit dem Übergang Deutschlands vom Agrar- zum Industriestaat verstärkt und im Kaiserreich eine Hochkonjunktur erlebt hat. Im Unterschied zu den auf eine Stadt-Land-Dichotomie abhebenden, meistens vulgärwissenschaftlichen Arbeiten eines Riehl, Sohnrey, Langbehn, Hansen oder Ammon⁶¹ wurde hier nämlich nicht für die Flucht aus der Stadt plädiert, sondern vielmehr für die Beseitigung der als unzumutbar erscheinenden Rahmenbedingungen des Großstadtsystems. So findet sich in einem Aufsatz von Walther Rathenau (1876-1922) aus dem Jahre 1913 die folgende Stelle, die auf die Alltagswirklichkeit der Großstadt abhebt und dabei die Charakteristika der Stadt als abstoßend darstellt.

„Der Wanderer, der aus den Tiefen des Landes im Abendschein der Großstadt sich nähert, erlebt den Abstieg in die Gefilde der Unseligkeit. Hat er den Dunstkreis der Abflüsse durchschritten, so öffnen sich die dunklen Zahnreihen den Wohnkästen und sperren den Himmel. Grüne Flammen säumen den Weg, erhellte Eisenschiffe schleifen ihre Menschenfracht über den geglätteten Pechboden. In frechem Licht klingen und donnern die Drehmaschinen und Rutschbahnen eines Lärmplatzes: das ist ein Ort der Freude; und Tausende stehen schwarz gedrängt, mit flackernden Augen vor den Plakaten der umzäunten Wüstenei. Aus den Höfen strömen übermüdete Männer und Frauen, es füllen sich die Räume hinter den Glasscheiben, deren Aufschriften in weißblauem Bogenlicht zucken. ‚Großstadtdestillation‘, ‚Frisiersalon‘, ‚Bonbonquelle‘, ‚Stiefelparadies‘, ‚Lichtspiele‘, ‚Abzahlungsgeschäft‘, ‚Weltbasar‘: das sind Orte des Erwerbs.“⁶²

Der inhaltliche Kern seiner Aussage ist: Die Stadt wirkt alpträumhaft, sie ist die Manifestation enormer Zivilisationsschäden. Dass Rathenau darauf

61 Dazu Bergmann 1970, S. 50 ff. – Reulecke 1985, S. 141 f.

62 Rathenau 1977, S. 126 f.

feindselig reagiert, stellt ihn indessen noch lange nicht in die Tradition eines kulturkritisch gelagerten Antiurbanismus. Vielmehr wurde überlegt, dass gesundheits-, wohnungsbau- und sozialpolitische Ansprüche mit wirtschaftlichen und ordnungspolitischen Interessen verschränkt werden sollten, dass es also um die Frage ging, wie der von der urbanen Komplexität ausgehende Druck gesenkt werden könne, damit er nicht zur – gesellschaftlichen – Explosion führe. Rathenaus Vorbehalte strahlen weit über das – von ihm allerdings nicht namentlich erwähnte – Beispiel Berlins hinaus; sie sind typisches Merkmal eines zeitgenössischen Diskurses, dessen zentrales Anliegen darin bestand, Großstadt und Moderne je nach ideologischem Standpunkt entweder im Rekurs auf einen reaktionär besetzten Natur- und / oder Provinzbegriff zu denunzieren oder aber im Kontext sozialreformerischen Denkens als ausbaufähiges Projekt zu begreifen.

3.2 Die Arbeiterjugendfrage im Kontext des zeitgenössischen Großstadtdiskurses

In der zeitgenössischen Diskussion gesellschaftspolitischer Gestaltungsmöglichkeiten spielten Ressentiments gegen die Großstadt keine geringe Rolle. Agrarromantik und Provinzialismus dominierten jahrzehntelang die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Stadt. Dann aber konterten Intellektuelle aus diversen urbanen Milieus diese Ansätze mit den Hinweis darauf, dass beim Nachdenken über die große Stadt der Blick für konkrete Aufgaben geschärft werden müsse. Verkehrsplanung, Abwasserbeseitigung, Verringerung der Luftverschmutzung, Bebauung, soziale Frage: Das waren einige der Probleme, die im Interesse der Humanisierung der Großstadt anzugehen waren. Damit wurde gleichermaßen die Suche nach technisch-funktionalen wie sozialpolitischen Lösungen beflügelt. So kam denn auch die – bereits erwähnte – Jugendlichkeit der Großstädte ins Visier. Als brisantes Thema immer weiter in der Vordergrund der einschlägigen Debatte im Kaiserreich gerückt, erhielt dabei die Frage nach der Lebensweise der männlichen und weiblichen Arbeiterjugend mehr und mehr an Gewicht.

Im Zentrum der zeitgenössischen Diskussion über die jugendlichen Arbeiter(innen) standen fünf Punkte: Erstens die im großstädtischen Umfeld ausdifferenzierten (sub-)kulturellen Stile der Heranwachsenden, darunter unterschiedliche Versionen des Prolet-Looks oder die „demonstrative Übernahme

‚erwachsener‘ Konsumgewohnheiten wie Pfeiferauchen und Wirtshausbesuch⁶³, zweitens die Sozialisationslücke zwischen der Schulentlassung und dem Eintritt der männlichen Jugend in den Heeresdienst bzw. bei den Mädchen: dem Übergang in den „gewünschten und erhofften späteren Beruf als Gattin, Hausfrau und Mutter“, so 1895 stellvertretend für viele der Wuppertaler katholische Pfarrer und Hauptlehrer der katholischen Mädchenschule in Elberfeld, Johann Gregor Breuer (1820-1897)⁶⁴, drittens die angeblich immer größere „Vergnügungssucht (und) Zügellosigkeit“ bei gleichzeitig sinkendem „Gefühl der Verantwortlichkeit für redliche Erfüllung der übernommenen Pflichten“, wie es absolut dem Zeitgeist entsprechend 1894 auf dem Dortmunder Kongress des Zentralausschusses für innere Mission hieß⁶⁵, viertens waren Vagabondage und Kriminalität von erwerbstätigen Jugendlichen beiderlei Geschlechts ein breit diskutiertes Thema⁶⁶; fünftens schließlich erschien der – politische – Selbstvertretungsanspruch der Arbeiterjugend als massiver Affront gegen das bürgerliche Normen- und Ordnungssystem des Kaiserreichs, wobei es nicht allein für die Deutsche Tischlerzeitung klar war, dass „diese Idee nur auf dem Sumpfboden der Großstadt Blüten treiben“ könnte⁶⁷.

Die Bewertung der Arbeiterjugend als Risiko, Gefahr und Gefährdung und damit ihre negative Projektion als Bedrohung des bestehenden Systems machte sich hauptsächlich an dem Auftreten und Verhalten dieser Gruppe fest; und der Ort, der in der Perspektive der Erwachsenen geradezu prädestiniert dafür zu sein schien, eine vermeintlich körperlich und moralisch verwahrloste, sittlich gefährdete und gleichermaßen respektlose wie rebellische junge Generation hervorzubringen, war die (Groß-)Stadt. „Wo blüht peinlicher das Vagabundentum der Jugend, als eben in diesen großen Fabrikstädten?“ klagte etwa ein Reichstagsabgeordneter im Jahr 1890⁶⁸. Von daher lag der Gedanke nahe, sich intensiv um erwerbstätige Heranwachsende zu kümmern, denn sie sollten vor „Verrohung oder Verwahrlosung oder ein(em) Versinken in das Verbrechen“ geschützt werden⁶⁹: Vor allem „minderbehütete und mehr sich selbst überlassene Jugendliche ... ganz besonders in

63 Peukert 1986, S. 65.

64 Breuer 1895.

65 Central-Ausschuss für innere Mission 1894, S. 3.

66 Dazu Malmede 1990, S. 53 ff.

67 Deutsche Tischlerzeitung 1905, zitiert nach Arbeitende Jugend 1905, S. 3.

68 Zitiert nach Floessel 1893, S. 46.

69 Felisch 1897, S. 1.

den größeren Städten“ seinen enormen Gefahren ausgeliefert⁷⁰ – darunter die, dass sie sich den „sozialistischen Jugenderziehern ... anhängen könnten, weil eben „ein großer Teil der Jugend ... sich so gern aufbäumt und ungerne duckt“, was die sozialistischen Jugenderzieher wiederum begrüßten, da „der Drang der Jugend, zu stürmen, bei ihnen am ehesten Befriedigung finden wird“⁷¹. Vor diesem Hintergrund stellte die zeitgenössische Rezeption des Arbeiterjugendthemas das vermeintliche Gefahrenpotential der Großstadt immer wieder heraus:

„Wer dazu beitragen will und kann, die Jugend in ihrer freien Zeit aus den Wirtshäusern und Tanzlokalen herauszubringen und von den Straßen der Großstadt zu entfernen, der ... bewahrt [sie] vor Krankheit und Siechtum.“⁷²

Die Konsequenz dieses Gedankens liegt jedoch nicht so sehr darin, die Stadtluft als unverbesserbar schädlich auszuweisen, sondern vielmehr in der Legitimation der rigiden Kontrolle und strengen Beaufsichtigung der arbeitenden Jugend zu legitimieren. Insofern waren konfessionelle Vereine im gleichen Maße gefordert wie private sozialpolitische, und auch die Städte selbst. Fürsorge, Erziehung und Sozialisation: Auf diesen Nenner lässt sich die konzentrierte Strategie bürgerlicher Initiativen zur Lösung des Arbeiterjugendproblems in den Großstädten des Kaiserreichs bringen. Die passenden Orte dafür waren das christliche Jugendheim, die Lehrwerkstatt, schlimmstenfalls eine Fürsorgeanstalt und nicht zuletzt die Fortbildungsschule. So argumentierte beispielsweise der von (lokal-)politisch einflussreichen Honoratioren am 17. November 1885 in Barmen gegründete „Bergische Verein für Gemeinwohl“ mit der besonderen Verantwortung der Städte, wenn es um die Überlegung ging, inwiefern die Arbeiterjugendfrage als Teil der sozialen Frage durch ein gesteigertes Angebot an Fortbildungsschulunterricht wenigstens annähernd in den Griff zu bekommen wäre:

„[D]ie Thatsache dürfte doch nicht zu bestreiten sein, daß bei den Anforderungen, welche in immer steigenderem Maße die soziale Frage stellt, ein erweitertes Eintreten der Städte erforderlich wird ... Die Städte haben (in diesem Zusammenhang) dem Fortbildungsschulwesen, soweit es die männliche Jugend betrifft, ... bereits vielfach ihre

70 Ebenda.

71 Glum 1908, S. 32.

72 Ebenda, S. 33.

Sorgfalt zugewendet. Die Verhältnisse drängen dazu, auch die Ausbildung der weiblichen Jugend ... zu fördern.“⁷³

Dass bei der Ausbildung der Mädchen vor allem an „Handarbeitsunterricht und Veranstaltungen zum Erlernen der Haushaltung“ gedacht wurde⁷⁴, hing zweifellos mit dem unkritisch übernommenen Frauenklischee des Kaiserreichs zusammen. Wichtiger jedoch ist, dass davon ausgegangen wurde, die männliche und weibliche Arbeiterjugend nicht allein sei es privater sozialer oder christlicher Vereinsarbeit anvertrauen zu können, sondern zudem ihre Erziehung in – berufsorientierte – Bildungsmaßnahmen an einem öffentlichen Ort integrieren zu müssen. Dies war ein weit reichender Gedanke innerhalb jener zeitgenössischen Diskussion, die die Arbeiterjugend mit der Großstadtjugend und der darin eingebetteten sozialen Frage verquickte. Dass dabei die Klagen über das jugendliche (Freizeit-)Verhalten in der Öffentlichkeit eine ausschlaggebende Rolle spielten, ist evident. Wie denunziatorisch das dahinter stehende Fremdbild über die neue Generation ausfiel und welche Sozialisationsziele angestrebt wurden, lässt die folgende berühmte Beschreibung des Halbstarcken nur zu gut erkennen:

„Da steht er an der Straßenecke, auf dem Kopf möglich keck und frech eine verbogene Mütze, manchmal darunter hervorlugend eine widerlich kokette Haarlocke, um den Hals ein schlechtes Tuch gebunden ..., im Munde die unvermeidliche kurze Pfeife ... Er ist selten allein und hat meistens von seinesgleichen bei sich, mit denen er sich oft in albernster, kindischer Weise herum balgt. Die Unterhaltung, die sie führen, ist durchsetzt mit greulichsten Schimpfwörtern. Er hat eine bewundernswerte Kunstfertigkeit im Spucken. Seine Freude ist es, die Vorübergehenden zu belästigen.“⁷⁵

Auf dieses Negativbild des Halbstarcken konzentrierte sich der Erziehungseifer im Kaiserreich.⁷⁶ Ohne an dieser Stelle auf weitere Details einzugehen, ist festzuhalten, dass die einschlägige Diskussion zur Frage nach dem erzieherischen Umgang mit der männlichen und weiblichen Arbeiterjugend eng mit der bürgerlich-konservativen Rezeption des Großstadthemas verkoppelt war. Angestoßen dadurch gewann die Erörterung der Arbeiterjugendfrage

73 Gemeinwohl 1889, S. 209.

74 Ebenda.

75 Schultz 1912, S. 30.

76 Dazu Peukert 1986. – Ders. 1990, S. 186 ff. – Stratmann 1992.

zumal nach der Jahrhundertwende ein immer schärferes berufspädagogisches Profil – doch das ist ein Thema, dessen Erörterung den hier einzuhaltenden Rahmen sprengen würde.

4. Fazit

Modernisierung und Industrialisierung führten einen tiefgreifenden Strukturwandel der deutschen Gesellschaft herbei, der nicht zuletzt in der Auflösung traditioneller Raumordnungsschemata sichtbar wurde. Diese Veränderung war das Kennzeichen einer historischen Entwicklung, die einesteils eine zunehmende Durchdringung von Land und Stadt und damit eine neue Landschaftsform, nämlich die Industrielandschaft, hervorgebracht hat und anderenteils zur Erweiterung alter Stadtgrenzen geführt, sich also in dem rasanten Großstadtwachstum in der Gründerzeit niedergeschlagen hat. Die Verstädterung konfrontierte die Menschen des – späten – 19. Jahrhunderts sowohl auf der existenziellen als auch auf der Wahrnehmungsebene mit neuen Erfahrungen. Der Wechsel von einer ländlich geprägten Lebens-, Arbeits- und Denkweise zur Größe, Hektik, Lautstärke, Hässlichkeit (?) und Anonymität der Großstadt wirkte auf viele Zugewanderte schockierend. Insbesondere die erste Generation der neuen Stadtbewohner(innen), die aus der Gruppe der pauperisierten Landarbeiterschaft stammte, erlebte den Unterschied zwischen der für sie wenn auch nicht idyllischen, so doch mentalitätsprägenden ländlich-dörflichen Welt und den katastrophalen Arbeitsbedingungen in der Fabrik sowie der elenden Lebenssituation in der Hinterhof- oder Kellerwohnung als auspowernd, verwirrend und bedrohlich. Der starke Kontrast von Provinz und Stadt, vom Dorf und dem seit 1871 beschleunigten Anwachsen eines Industrie- und Wohnkonglomerats relativierte den Eindruck eines sinnvollen Zusammenhangs von Raum respektive Umwelt, Lebensformen und -bedingungen.

So war es kein Wunder, dass die oft erbärmlichen Umstände des städtischen Lebens im Wilhelminischen Deutschland massive Kritik herausforderten. Sei es, dass Künstler(innen) ein düsteres Stadtbild zeichneten, sei es, dass die Heimatkunst- als breite Sammlungsbewegung konservativer Literaten ihre industrie- und stadtfeindliche Position in der restaurativ orientierten Bauern- und Heimatdichtung entfaltete, oder seien es die agrarisch-reaktionären, rassistischen und deutschnationalen Werke im Zeichen der Kulturkritik: Immer bot die (Groß-)Stadt des Kaiserreichs eine Angriffsfläche für manchmal mehr, meistens weniger differenzierte Vorwürfe.

Überwiegend undifferenziert reagierte die agrarromantische Propaganda auf das Phänomen Stadt. Ihre antimoderne und stadtfeindliche Ideologie ging in einer nationalistisch klingenden sozialen Demagogie auf, die suggerierte, dass die Gesellschaft nur dann von den angeblich wuchernden Zivilisationschäden geheilt werden könne, wenn ganz Deutschland wieder eine Landwirtschaft geworden, mithin alle Kraft dem Boden bzw. dem auf ihm ackernden Bauern zurückgegeben sei. Verbunden mit dieser Vorstellung waren zwei Gedanken: Erstens sollte die Fetischisierung der ländlichen Verhältnisse helfen, eine konservative Revolution gegen (Industrie-)Kapitalismus, Fortschrittsoptimismus und Pluralisierung der Gesellschaft zu legitimieren; zweitens ging es darum, die vermeintlich zusehends ungültiger werdenden „Eigenwerte des ländlichen Lebens“ (Bergmann) zu retten und zum alleinigen Maßstab (sozial-)politischen Denkens zu erheben.

Anders als von diesem agrarromantischen, antiurbanen Programm wurden die Stadt und ihre verschiedenen Funktionen von Zeitgenoss(inn)en aus den neuen urbanen Milieus rezipiert. Nicht die Stadt selbst, sondern vielmehr die Schattenseiten des – modernen – Städtewesens standen hier im Zentrum der Kritik. Ein wichtiges Thema dieses Großstadtdiskurses waren die sozialökonomischen Probleme der Stadt; und weil diese einen entscheidenden Lebensnerv der Wilhelminischen Gesellschaft trafen, wurde der Gedanke an eine konzentrierte Lösungsstrategie immer stärker propagiert. In diesem Kontext besaß die Frage nach sozialen Reformen eine ebenso große Relevanz wie diejenige nach technisch-funktionalen Verbesserungen innerhalb des städtischen Raumes. Freilich: Weder das Engagement, mit dem etwa der Verein für Sozialpolitik Orientierungs- und Deutungshilfen für die Bewältigung der in den Städten besonders krass zu Tage tretenden Folgeprobleme des Industrialisierungs- und Modernisierungsprozesses erarbeitete, noch beispielsweise die wachsende städteplanerische Kompetenz in Verwaltung und Technischem Institut entschärften die Brisanz der sozialen Frage. Genau sowenig nahmen die psychisch-physischen Belastungen durch die fortschreitende Umgestaltung von Existenzbedingungen und Arbeitsverhältnissen ab. Doch festzuhalten bleibt, dass der intellektuell ernst zu nehmende Teil der zeitgenössischen Stadtkritik besonders sensibel auf solche Verhältnisse reagierte und eben nicht im Sinne eines konservativen Kulturräsonnements auf einen bloßen Affekt gegen die Großstadt abhob.

Dass mithin darauf verzichtet wurde, hinter rational begründbare Problemlösungsmöglichkeiten zurückzufallen, schloss indessen nicht aus, einen

Zusammenhang zwischen Urbanisierung und zunehmender Gefährdung der Wilhelminischen Ordnung zu konstruieren – und ein besonderes Thema war dabei die Jugendlichkeit der Großstädte im Kaiserreich. Spätestens seit den 1870er Jahren gewann nämlich die Frage nach dem Zusammenhang von veränderter sozialer Realität und der Notwendigkeit eines verstärkten „Zugriffs“ auf die männliche und weibliche erwerbstätige Jugend ein immer größeres Gewicht beim (Bildungs-)Bürgertum. Das in der Regel unter Hinweis auf das Auftreten dieser Heranwachsenden in der – städtischen – Öffentlichkeit sensationell aufgemachte und meistens undifferenzierte Bild über die Arbeiterjugend lieferte dem Bürgertum willkommene Argumente dafür, diese jungen Leute unter erwachsenem Normalitätsdruck an die bestehende Ordnung anzupassen, das heißt: sie in die Wilhelminische Gesellschaft zu integrieren. Dass das Interesse an der Erziehung der Arbeiterjugendlichen beiderlei Geschlechts zumal um die Jahrhundertwende stark zunahm, erklärt sich im historisch-konkreten Kontext nicht zuletzt damit, dass die überwiegend eher inner- als außerhalb der Stadtgrenzen angesiedelte Jugendfrage sukzessive einen festen Platz im gesellschaftspolitischen Denken des Bürgertums erhalten hatte; und dass die zeitgenössische Diskussion des Themas „Stadt“ und die Debatte über die Arbeiterjugend im Kaiserreich überhaupt miteinander verschränkt wurden, verweist auf enorme Dringlichkeit, die durch das fortgesetzte Wachstum der Städte ausgelösten gesellschaftspolitischen und pädagogischen Probleme in den Griff bekommen zu sollen – denn das, so wurde argumentiert, forderte schon „das Zusammenpacken der ganzen menschlichen Gesellschaft unter einem Dach“.

Literatur

- ADORNO, Theodor W. u.a. (1969): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied.
- BADE, Klaus (1991): Drehscheibe Deutschland. Wanderungen im 19. und 20. Jahrhundert. In: DIE ZEIT, Nr. 8 vom 15. Februar 1991, S. 14.
- BAHRDT, Hans Paul (1961): Die moderne Großstadt. Soziologische Überlegungen zum Städtebau. Reinbek bei Hamburg.
- BERGMANN, Klaus (1970): Agrarromantik und Großstadtfeindschaft. Meisenheim am Glan.
- BRENTANO, Lujo (1909): Die Malthussche Lehre und die Bevölkerungsbewegung der letzten Dezentennien. In: Abhandlungen der Historischen Klasse der Kgl. Bayer. Akademie der Wissenschaften 24 / III. Abt. München, S. 604-625.
- BREUER, Johann Gregor (1895): Weibliche Berufsbildung. In: Festschrift zum goldenen Jubiläum des katholischen Mädchen-Vereins in Elberfeld (15. September 1895). Verfaßt u.

- dem lieben Vereine als Jubelgabe gewidmet von J. G. Breuer, Hauptlehrer a.D. in Elberfeld, Höchst a.M. o.J., S. 1-30.
- BRÜGGEMEIER, Franz-Josef (1986): „Trautes Heim – Glück allein?“ Arbeiterwohnen. In: RUPPERT, Wolfgang (Hg.): Die Arbeiter. Lebensformen, Alltag und Kultur von der Früh-industrialisierung bis zum „Wirtschaftswunder“. München, S. 117-126.
- BÜCHER, Karl (1903): Die Großstädte in Gegenwart und Vergangenheit. In: Die Großstadt. Vorträge und Aufsätze zur Städteausstellung v. K. Bücher u.a. Gehe-Stiftung zu Dresden. Winter 1902-1903. Dresden, S. 1-32.
- CENTRAL-AUSSCHUSS FÜR INNERE MISSION (1894): Die Pflege der konfirmierten männlichen Jugend. Ein Nachwort des Central-Ausschusses für innere Mission zu den bezüglichen Verhandlungen des Dortmunder Kongresses. Berlin.
- CREW, David F.(1980): Bochum. Sozialgeschichte einer Industriestadt 1860 – 1914. Frankfurt am Main / Berlin / München.
- DEUTSCHE TISCHLERZEITUNG v. 1905. Zitiert nach Arbeitende Jugend 1. Jg.(1905), Nr. 9, S. 3.
- EBERT, Roland (1984): Zur Entstehung der Kategorie Facharbeiter als Problem der Erziehungswissenschaft. Historische Studie zur Berufspädagogik. Bielefeld.
- EMMERICH, Wolfgang (Hg.) (1974): Proletarische Lebensläufe. Autobiographische Dokumente zur Entstehung der Zweiten Kultur in Deutschland. Bd. 1: Anfänge bis 1914. Reinbek bei Hamburg.
- FELISCH (1897): Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend. Bericht erstattet im Auftrage des [deutschen] Vereins [für Armenpflege und Wohlthätigkeit] von Dr. Felisch. Leipzig: Schriften des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohlthätigkeit. 32 Heft.
- FLOESSEL, Ernst (1893): Was fehlt unserer Arbeiterjugend? Ein Beitrag zur Lösung der sozialen Frage unter besonderer Berücksichtigung der Zuchtlosigkeit unter der Jugend. Leipzig. 3. Auflage.
- GEMEINWOHL (1889): Zeitschrift des Bergischen und linksrheinischen Vereins für Gemeinwohl, 2. Jg., Nr. 9 vom 1. Dezember 1889.
- GLASER, Hermann (1993): Bildungsbürgertum und Nationalismus. Politik und Kultur im Wilhelminischen Deutschland. München.
- GLASER, Horst Albert (Hg.) (1994): Deutsche Literatur. Eine Sozialgeschichte. Bd. 8. Jahrhundertwende. Vom Naturalismus zum Expressionismus 1880-1918. Reinbek bei Hamburg.
- GLUM (1908): Neuere Einrichtungen und Pläne auf dem Gebiete der Fürsorge für die normale, volksschulentlassene, männliche, städtische Jugend. Bericht erstattet von Stadtrat Dr. Glum, Dortmund. Leipzig: Schriften des Deutschen Vereins für Armenpflege und Wohlthätigkeit. 86. Heft, S. 32.
- HANSER, Heinrich (1930): Schwarzes Revier. Berlin.
- HERF, Jeffrey (1993): Reaktionäre Modernisten und Berlin. Die Ablehnung der kosmopolitischen Metropole. In: ALTER, Peter (Hg.): Im Banne der Metropolen. Berlin und London in den zwanziger Jahren. Göttingen / Zürich, S. 237-258.

- HERMAND, Jost (1993): Das Bild der 'großen Stadt' im Expressionismus. In: SCHERPE, Klaus R. (Hg.): Die Unwirklichkeit der Städte. Großstadtdarstellungen zwischen Moderne und Postmoderne. Reinbek bei Hamburg, S. 61-79.
- JACOBET, Wolfgang (1988): Dorf und dörfliche Bevölkerung Deutschlands im 19. Jahrhundert. In: KOCKA, Jürgen u.a. (Hg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. Bd. 2. München, S. 315-339.
- KRABBE, Wolfgang R. (1989): Die deutsche Stadt im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Einführung. Göttingen.
- LANGBEHN, Julius (1922): Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. 67-71. Auflage. Autorisierte Neuauflage. Geordnet und gerichtet nach Weisungen des Verfassers. Leipzig.
- LINTON, Derek S. (1991): "Who has the Youth, has the Future". The Campaign to save young Workers in Imperial Germany. Cambridge.
- MALMEDE, Hans (1990): Jugend zwischen Kriminalität und Kriminalisierung (1871-1918). In: LISOP, Ingrid u.a. (Hg.): Gründerjahre der Berufsschule. 2. Berufspädagogisch-historischer Kongress (4.-6. Oktober 1989 in Frankfurt / Main). Berlin / Bonn, S. 53-70.
- MARSCHALCK, Peter (1984): Bevölkerungsgeschichte Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main.
- MAYER, Christine (1994): Zum Verhältnis von Frauenarbeit, Berufsausbildung und Arbeitsmarkt – eine historische Analyse. In: BONZ, Bernhard u.a. (Hg.): Berufsbildung und Gewerbeförderung. Zur Erinnerung an Ferdinand Steinbeis (1807-1893). 4. Berufspädagogisch-historischer Kongress 6.-8. Oktober 1993 in Stuttgart. Berlin / Bonn, S. 275-300.
- NITSCHKE, August u.a. (Hg.) (1990): Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne 1880-1930. Bd. 1. Reinbek bei Hamburg.
- PÄTZOLD, Günter / WAHLE, Manfred (2000): BUCHMANN, Ulrike / SCHMIDT-PETERS, Anne (Hg.): Berufsbildung aus ökologischer Aspekte der Modernisierung der betrieblichen Berufsausbildung im Kaiserreich. In: Perspektive. Bedingungen personaler Entwicklung in schulischen und beruflichen Kontexten. Festschrift für Adolf Kell. Hamburg, S. 155-182.
- PEUKERT, Detlev J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932. Köln.
- PEUKERT, Detlev J. K. (1990): „Mit uns zieht die neue Zeit ... „Jugend zwischen Disziplinierung und Revolte. In: NITSCHKE, August u.a. (Hg.): Jahrhundertwende. Bd. 1, a.a.O., S. 176-202.
- PRIGGE, Walter (Hg.) (1992): Städtische Intellektuelle. Urbane Milieus im 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main.
- RATHENAU, Walther (1977): Zur Mechanik des Geistes oder Vom Reich der Seele (1913): In: RATHENAU, Walther : Hauptwerke und Gespräche. Walther-Rathenau-Gesamtausgabe. Bd. II. Herausgegeben von Ernst Schulin. München / Heidelberg, S. 105-295.
- REINISCH, Holger (1994): Industrialisierung und Berufsausbildung. Zu Stand, Schwerpunkten und Perspektiven der Historischen Berufsbildungsforschung in Deutschland. In: Paedagogica Historica, 30. Jg., S. 595-624.

-
- REINISCH, Holger (1995): Rezension: Stratmann 1993. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91. Bd., S. 648-650.
- REULECKE, Jürgen (1985): Geschichte der Urbanisierung in Deutschland. Frankfurt am Main.
- REULECKE, Jürgen (1990): Das Ruhrgebiet als städtischer Lebensraum. In: KÖLLMANN, Wolfgang u.a. (Hg.): Das Ruhrgebiet im Industriezeitalter. Geschichte und Entwicklung. Bd. 2. Düsseldorf, S. 67-120.
- RIEHL, Wilhelm Heinrich (1854): Die Naturgeschichte des deutschen Volkes als Grundlage einer deutschen Socialpolitik. Bd. 1. Land und Leute. Tübingen.
- RIEHL, Wilhelm Heinrich (1976): Die bürgerliche Gesellschaft. Herausgegeben und eingeleitet von Peter Steinbach. Frankfurt am Main / Berlin / Wien (1. Auflage: 1851; Ausgabe letzter Hand: 1887).
- RITTER, Gerhard A. / TENFELDE, Klaus (1992): Arbeiter im Deutschen Kaiserreich 1871-1914. Berlin.
- RÖLLEKE, Heinz (1988): Die Stadt bei Stadler, Heym und Takl. Berlin / Bielefeld / München. 2. Auflage.
- RUPPERT, Wolfgang (Hg.) (1986): Die Arbeiter. Lebensformen, Alltag und Kultur von der Frühindustrialisierung bis zum „Wirtschaftswunder“. München.
- SCHLÜTER, Anne / STRATMANN, Karlwilhelm (Hg.) (1985): Die betriebliche Berufsbildung 1869-1918. Köln / Wien [Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. Bd. B / 2].
- SCHULTZ, Clemens (1912): Die Halbstarcken. Leipzig.
- STEINBACH, Peter (1976): Einleitung. In: RIEHL, Wilhelm Heinrich (1976): Die bürgerliche Gesellschaft, a.a.O., S. 7-52.
- STERN, Fritz (1986): Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. München.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1988): Historische Berufsbildungsforschung – Ansätze und Methoden. Unveröffentlichtes Typoskript. Bochum.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1989): Berufs- / Wirtschaftspädagogik. In: LENZEN, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Reinbek bei Hamburg, S. 176-179.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1992): „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch. Weinheim.
- STRATMANN, Karlwilhelm (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Bd. 1. Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648-1806). Frankfurt am Main.
- STROHMEYER, Klaus (1990): „Der Kumpel liebt Berlin nicht ...“ Metropole und Industrieland. In: NITSCHKE, August u.a. (Hg.): Jahrhundertwende. Bd. 1, a.a.O., S. 25-55.
- TENFELDE, Klaus (1982): Großstadtjugend in Deutschland vor 1914. Eine historisch-demographische Annäherung. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, 69. Bd., H. 2, S. 182-218.

- VOM BRUCH, Rüdiger (1990): „Der Zug der Millionen“. Massengesellschaft im Aufbruch. In: NITSCHKE, August u.a. (Hg.): Jahrhundertwende. Bd. 1, a.a.O., S. 92-120.
- VONDUNG, Klaus (1988): Die Apokalypse in Deutschland. München.
- WAHLE, Manfred (1999): Berufsbildungsgeschichte. In: KAISER, Franz-Josef / PÄTZOLD, Günter (Hg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 101f.
- WALDMANN, Günter (1982): Trivial- und Unterhaltungsromane. In: GLASER, Horst Albert (Hg.): Deutsche Literatur. Bd. 8, a.a.O., S. 124-139.
- WEHLER, Hans-Ulrich (1995): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Dritter Band. Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849-1914. München.

Die Autoren

Gonon, Philipp, Prof., Dr., Lehrstuhl für beruflich-betriebliche Weiterbildung der Universität Trier

Kipp, Martin, Prof. Dr., Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg

Klusmeyer, Jens; Dipl. Hdl., Wiss. Mitarbeiter im Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Mehnert, Helmut, Wiss. Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Technischen Universität Berlin

Pätzold, Günter, Prof., Dr., Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Dortmund

Reinisch, Holger, Prof., Dr., Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich Schiller – Universität Jena

Schütte, Friedhelm, Privatdozent, Dr., Institut für berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildungsforschung der Technischen Universität Berlin

Seubert, Rolf, Dr., Akademischer Rat am Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Siegen

Wahle, Manfred, Dr., Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Dortmund

Zabeck, Jürgen, Prof. em., Dr., Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft I insb. Wirtschaftspädagogik der Universität Mannheim