

Günter Kutscha

Bildung im Medium des Berufs?¹

Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung

In: Lisop, Ingrid/Schlüter, Anne (Hrsg.) (2009): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main, S. 13-36.



Gliederung

1. Berufsbildungstheorie vor der Frage nach dem Sinn der beruflichen Bildung
2. Berufserziehung als Bildungsproblem – Der bildungstheoretische Ansatz von Herwig Blankertz
3. Berufsbildungstheorie auf dem Prüfstand - Rückfragen an das das Bildungskonzept von Herwig Blankertz aus Sicht neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung
 - 3.1 Berufsbildungstheorie und Geschlechterverhältnisse – ein blinder Fleck
 - 3.2 Freisetzung des Subjekts unter ökonomischem Zwang – Paradoxien beruflicher Mobilität
 - 3.3 Employability versus Beruf – Anstöße zur paradigmatischen Neuorientierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 - 3.4 Berufsbildung zwischen Subjekt- und Systembezug – Perspektiven und Probleme interdisziplinärer Forschung
 - 3.5 Bildungsverständnis und Identitätsprobleme des berufs- und wirtschaftspädagogischen Personals – Empiriedefizit der Berufsbildungstheorie
4. Muss der Kern der Berufsbildungstheorie gerettet werden?
5. Schlussbemerkungen

¹ Vortrag anlässlich der Emeritierung des Autors im Rahmen des Symposiums „Arbeit – Beruf – Bildung“ an der Universität Duisburg-Essen am 21. November 2008.

1. Berufsbildungstheorie vor der Frage nach dem Sinn der beruflichen Bildung

Thema meines Vortrags ist das Verhältnis von Bildung und Beruf in Hinblick auf die Frage, ob und in welchem Sinn die These von der „Bildung im Medium des Berufs“ angesichts der aktuellen und künftig zu erwartenden Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft als Kern der Berufsbildungstheorie weiterhin Geltung beanspruchen kann. Hierbei knüpfe ich an die bildungstheoretische Position von Herwig Blankertz an, die mich seit meinem Studium beschäftigt hat und der ich für meine wissenschaftliche Laufbahn entscheidende Impulse zu verdanken habe. Lebte er noch, wäre Blankertz vor einem Jahr achtzig Jahre alt geworden. Grund genug, mich am Ende meiner aktiven Diensttätigkeit als Hochschullehrer für das Fachgebiet Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung in kritisch-konstruktiver Absicht noch einmal mit den Ideen von Herwig Blankertz auseinander zu setzen. Im Mittelpunkt meines Vortrags steht die von Blankertz vertretene These, dass sich Bildung und Beruf nicht ausschließen, sondern im Gegenteil: dass die Mediatisierung von Welt im weitesten Sinne der pflichtbewussten Bewältigung von Lebensaufgaben eine unverzichtbare Voraussetzung von Bildung sei.² In meinem Vortrag werde ich auf die Aktualität, aber auch auf die Problematik dieses Ansatzes näher eingehen, und zwar ausgehend von der Prämisse, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf grundlagentheoretische Reflexionen nicht verzichten können, wenn und insoweit sie den Sinn ihres inneren Zusammenhalts als erziehungswissenschaftliche Disziplin in Lehre und Forschung nicht preisgeben will.

Berufsbildungstheoretische Diskurse im Sinne bildungsphilosophischer Erwägungen sind seit den 1970er Jahren aus der Mode gekommen. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Einer dieser Gründe ist der enorme Nachholbedarf an empirischer Tatsachenforschung, die Heinrich Roth bereits Anfang der 1960er in seiner Antrittsvorlesung an der Georg-August-Universität zu Göttingen (1961) mit dem Postulat der „realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung“ eingeklagt hatte und deren Umsetzung in die Forschungspraxis noch einige Zeit auf sich hatte warten lassen. Zwar gab es schon in den ersten Jahren der Bundesrepublik Ansätze zur empirischen Berufsbildungsforschung. Hervorzuheben sind namentlich die Arbeiten von Heinrich Abel (1957; 1963). Aber damit war das „empirische Vakuum“ der Berufspädagogik nicht behoben. Dies nun provozierte eine Abwehr gegen das – wie es offenbar den Anschein erweckte – selbstreferentielle Glasperlenspiel des berufsbildungstheoretischen Diskurses.

Das Empiriedefizit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde inzwischen wenn nicht beseitigt, so doch seit Auslaufen der Reformära Mitte der 1970er Jahre mit einem gehörigen Schuss an Eklektizismus und unterstützt durch den Pragmatismus bildungspolitisch inszenierter Schulmodellversuche mit zum Teil beachtenswerter Forschungsarbeit gefüllt. Das lässt sich bei allem Vorbehalt gegenüber dem Wildwuchs an wissenschaftlichem Begleitforschungsaktionismus durchaus als positive Seite dieser Entwicklung würdigen. Entstanden aber ist ein neues Vakuum: ein „Sinnvakuum“, das die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit weitgehendem Verzicht auf die bildungstheoretische Dimension ihrer wissenschaftlichen Existenz, die weltweit betrachtet ja ohnehin ein Kuriosum ist, einzuholen droht. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, so meine These, verfehlt ihren Gegenstand, wenn sie nicht nach dem Sinn ihres Wissenschaftsbetriebs fragt und wenn es ihr nicht gelingt, ihren Studierenden, also den künftigen Berufs- und Wirtschaftspädagogen und -pädagoginnen in schulischen, betrieblichen und außerbetrieblichen Handlungsfeldern Sinnfragen zu erschließen bzw. wenn sie die im berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium implizierten Sinnfragen nicht ernst nimmt. Die Klärung dieser Fragen müsste mit- und fortlaufend Thema des bildungstheoretischen Diskurses sein, und zwar sowohl in Form eines ausdifferenzierten Arbeitsschwerpunkts innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch im Sinne eines Problem- und Fragehorizonts, der mitbedacht sein sollte, wenn es um empirische Forschung

² Mit der thematischen Eingrenzung des vorliegenden Beitrags auf die hier gestellte Problematik ist das Gesamtwerk von Herwig Blankertz nicht annähernd, wenngleich nach Auffassung des Autors in einem wesentlichen Punkt erfasst. Zur Biografie und Bibliografie sowie zu den wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkten von Blankertz siehe Kutscha 1983; 1989.

im weitesten Sinne der von Adolf Kell (2005) so bezeichneten Berufsbildungswissenschaft geht.

2. Berufserziehung als Bildungsproblem – Der bildungstheoretische Ansatz von Herwig Blankertz

Kernstück berufsbildungstheoretischen Denkens ist Blankertz zufolge die „Kardinalfrage der Berufserziehung als Bildungsproblem“ (Blankertz 1963, S. 42). Dafür sind bei den Utilitaristen des 18. Jahrhunderts, namentlich bei Joachim Heinrich Campe, dem Philanthropisten und Hauslehrer von Alexander und Wilhelm von Humboldt, die Grundlagen gelegt. Wenn nämlich Campe die ebenmäßige Ausbildung aller ursprünglichen Kräfte nicht nur als natürliche Bestimmung des Menschen, sondern zugleich auch als Möglichkeitsbedingungen seiner optimalen Gemeinnützigkeit habe festhalten wollen, so die Interpretation bei Blankertz, und wenn Campe die Erziehung zur Gemeinnützigkeit von einer recht verstandenen Berufserziehung abhängig machte, dann sei damit die Einsicht verbunden gewesen, dass die auf Brauchbarkeit hin ausgewählten Inhalte der Erziehung über ihre spezifische Nützlichkeit hinaus eine formalbildende Kraft besäßen, durch die sie pädagogisch als gleichwertig legitimiert seien (vgl. Blankertz 1963, S. 44 f.)

Es hätte auf den ersten Blick nahe gelegen, dass Blankertz seinen theoretischen Versuch, Berufserziehung als Bildung zu legitimieren, an die Ideen des Utilitarismus philanthropinistischer Provenienz anknüpfen würde. Dass er davon Abstand nahm und schließlich zu der überraschenden Zentralthese gelangte, „Unsere Berufsschule steht nicht auf philanthropischem, sondern auf neuhumanistischem Boden“ (Blankertz 1963, S. 107), hängt mit der standespolitischen Befangenheit des utilitaristischen Konzepts zusammen. Denn das war ja aus Sicht von Blankertz letztlich der zentrale Punkt des utilitaristischen Bildungsverständnisses: Erziehung sei nicht darum eo ipso Berufs- und Standerziehung, weil die gesellschaftliche Brauchbarkeit es erfordere, sondern weil der Mensch nur im Stande eben dieser Brauchbarkeit glücklich werden könne. Wer den Menschen über die Grenzen seiner gesellschaftlichen Funktion erhebe, verstoße nicht nur gegen das Recht der Gesellschaft, er stoße auch den einzelnen Menschen in unsägliches Unglück (vgl. Blankertz 1963, S. 56).

Für die Neuhumanisten war eine solche Position unannehmbar. Denn wenn der Mensch in Rücksicht auf seine äußere Bestimmung, wie sie im gesellschaftlichen Beruf gegeben sei, erzogen werde, so mache man den Zweck, die Bildung des Individuums, zum Mittel. Dieser Verstoß gegen das Sittengesetz im Sinne des Kantschen kategorischen Imperativs, wonach der Mensch nur als Zweck behandelt und niemals zum Mittel instrumentalisiert werden dürfe, ist der Grundgedanke jener immer wieder aus dem Litauischen Schulplan zitierten Ausgangsprämisse der von Humboldt ins Auge gefassten Bildungsreform in Preußen: „Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken“ (Humboldt 1809/1964, S. 76 f.).

Blankertz hat den Diskurs über den Neuhumanismus in der Weise geführt, dass er den formalen Aspekt des Allgemeinbildungsbegriffs bei Humboldt vom materialen Stoff des Lernens unterschied und den Kern des Bildungsbegriffs dahingehend bestimmte, dass Inhalte nur bildend seien, sofern sie die Kräfte des Menschen zu entfalten vermögen. Auf diese Weise rezipiert, eröffne das Humboldtsche Bildungsdenken „eine unendliche Fülle gleichwertiger Möglichkeiten“ (Blankertz 1963, S. 93). Davon seien der bei Humboldt favorisierte Bezug auf die griechische Antike eine von vielen möglichen Facetten der Bildung, die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Inhalten eine andere. In beiden Fällen handele es sich um spezielle Inhalte, deren formaler Bildungswert davon abhängen, dass der Unterricht nicht in unreflektierter Erscheinungsvielfalt stecken bleibe, sondern zu allgemeingültigen Einsichten im Sinne wissenschaftlicher Kommunizierbarkeit und kritischer Reflexion vorstoße.

Will man die Rezeption Humboldts in der Habilitationsschrift bei Blankertz textkritisch einordnen, so ist darauf zu verweisen, dass Blankertz sich an entscheidender Stelle seiner Argumentation auf Humboldts Frühschrift über die „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1791) bezieht. Darin heißt es: „Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben. Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an ...“ (zitiert bei Blankertz 1963, S. 95). Demgegenüber sind die Schulpläne des späteren Humboldt für Blankertz ambivalent. Die „Materialisierung“ der Bildung in Gestalt des Bildungskanons wird verworfen; entscheidend ist für Blankertz die von Humboldt angestrebte *Form* der Bildung, also die „Art, wie sie betrieben wird.“ Sie zielt darauf ab – wie es im „Litauischen Schulplan“ heißt – „durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe oder durch Erhebung zu einer allgemein gültigen Anschauung“ die „Denk- und Einbildungskraft“ zu stärken (Humboldt 1809/1964, S. 77). Selbstverständlich bedarf es der Inhalte, der „Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand“, doch werde der Gegenstand, so die Quintessenz bei Blankertz (1963, S. 122), „angewiesen durch die historisch bedingten Mächte des Lebens, die als solche außerhalb pädagogischer Zuständig bleiben.“

Dies ist zum späteren Zeitpunkt dann auch die grundlegende Prämisse des von Blankertz bildungstheoretisch fundierten Konzepts des Kollegsulversuchs im Lande Nordrhein-Westfalen (vgl. Blankertz 1971). Das *formale* Kriterium der Bildung wird hierbei „in Gestalt einer allgemeinen Denkerziehung“ „in Rückbindung an die Wissenschaft als einigendes Prinzip für alle sonst noch so differenzierten Bildungsgänge und Bildungsstufe“ verankert (Kultusminister NRW 1972, S. 26). Wissenschaftsorientierung allen Lernens und Wissenschaftspropädeutik im Rahmen integrierter Schwerpunkte sind somit die didaktische Schlussfolgerungen aus der kritisch-differenzierenden Rezeption des Humboldtschen Bildungsansatzes bei Blankertz (vgl. Habel 1990). Das Konzept der Kollegschule und die damit verbundenen Zielsetzungen der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie der Gleichheit von Bildungschancen sind aus Sicht von Blankertz nicht das Resultat eines bildungspolitischen Dezisionismus, sondern Schlussfolgerung aus der im kritischen Bildungsbegriff enthaltenen Implikationen. Dies hinzuzufügen ist deshalb geboten, um deutlich zu machen, dass Blankertz sich nicht als Bildungspolitiker verstand, sondern als Wissenschaftler, der kraft theoretischer Reflexion in der Bildungspolitik beratend tätig ist.

In „Berufsbildung und Utilitarismus“ hatte Blankertz überzeugend den Nachweis erbracht, dass und warum Allgemeinbildung nicht als Gegensatz zur Berufsbildung gedacht werden könne. Diese Einsicht wird in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion kaum noch bestritten, auch wenn das „deutsche Bildungs-Schisma“ (Baethge 2006) trotz aller bildungspolitischen Bekenntnisse hinsichtlich der Durchlässigkeit des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens im Berechtigungswesen der Bundesrepublik Deutschland weiterhin fest verwurzelt ist. Aber nicht nur die offensichtliche Diskrepanz von bildungstheoretischem Anspruch und Bildungspraxis, sondern auch der bereits angedeutete Rückzug der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus der berufsbildungstheoretischen Debatte werfen Fragen auf, die es aus heutiger Sicht nahe legen, den von Blankertz unternommenen Versuch, der Berufsbildungstheorie als kritische Legitimationsinstanz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Geltung zu verschaffen, auf den Prüfstand zu stellen.

3. Berufsbildungstheorie auf dem Prüfstand - Rückfragen an das Bildungskonzept von Herwig Blankertz aus Sicht neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung

3.1 Berufsbildungstheorie und Geschlechterverhältnisse – ein blinder Fleck

Für die bildungstheoretische Klärung des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung wählt Blankertz, wie soeben ausgeführt wurde, einen „problemgeschichtlichen“ Zugang. Dabei setzt er ein mit der Frage nach den Gründen für die neuhumanistische Disjunktion von allgemeiner und spezieller Bildung. Um den Neuhumanismus verstehen zu können, müsse man nach dessen „Gesprächspartner“ fragen, weil man sonst die Argumente nicht

verstehen könne, die gegen sie gerichtet seien (Blankertz 1963, S. 25). Der Bezug auf den Utilitarismus, auf die Theorie und Praxis im „Zeitalter der Berufs- und Standeserziehung“, hat hierin seinen Grund. Von zentraler Bedeutung ist dabei für Blankertz der *universale* Geltungsanspruch, den Humboldt der partikularen Verengung ständischer Bildungskonzepte entgegensetzt. Dass Blankertz für die Grundlegung der Berufsschule den neuhumanistischen und nicht den utilitaristischen Ansatz in Anspruch nimmt, wird verständlich, wenn man die Rezeption der Humboldtschen Bildungstheorie mit den Kantischen Zügen in der Wissenschafts- und Bildungstheorie von Herwig Blankertz und der bei Kant geltend gemachten Universalität praktischer Vernunft in Verbindung bringt (vgl. Ruhloff 1989). Darauf wird an späterer Stelle zurückzukommen sein. Festzuhalten jedoch ist: Die „Idee einer Bildung durch den Beruf“ (Blankertz 1960, S. 14) wird auf der Grundlage universaler Geltungsansprüche vertreten, nicht auf zeitbedingte bildungspolitische oder sonstige praktischen Prioritäten zurückgeführt.

Doch wie ist es mit der Universalität in Humboldts Bildungskonzept und im Anschluss daran bei Blankertz bestellt? Gilt sie auch in Hinblick auf die Geschlechterverhältnisse? Diese Frage wird weder bei Humboldt noch bei Blankertz als *systematischer* Aspekt bildungstheoretischen Denkens thematisiert. Der „Unterschied der Geschlechter“ ist Gegenstand in Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ von 1795. Hier zentriert sich der Grund für den Unterschied von Mann und Frau auf die „Naturbestimmung des Geschlechts“: „Schlechterdings eigentümlich ist den Weibern das Muttergefühl“ verbunden mit der „unbedingtesten Aufopferung“ (Humboldt 1895/1964, S. 57). Das ist nicht weit entfernt von Campes Frauenbild, das aus aufklärungspädagogischer Sicht im „Väterlichen Rath für meine Tochter“ (1789) gezeichnet wird und bei Johann Heinrich Campe dann im Lebensentwurf der bürgerlichen Frau unter der Formel vom „Beruf des Weibes“ seinen Niederschlag findet (vgl. Mayer 1999, S. 39 ff.). Humboldt hat diese Konsequenz so nicht gezogen. Aber liest man den „Königsberger Schulplan“ bzw. den „Litauischen Schulplan“ auf der Folie der „vergleichenden Anthropologie“, so scheinen diese Schulpläne geprägt zu sein von einem Bildungskonzept, das mit den „auffallenden Schwächen“ der Frau und deren „noch größeren Widerstand gegen denjenigen, der mehr auf Selbständigkeit und scheidender Strenge beruht“ (Humboldt 1895/1964, S. 51) kaum in Einklang zu bringen ist. Zugespißt formuliert: Folgt man Humboldts „Anthropologie“ sind die genannten Schulpläne auf die nach Humboldts Auffassung typischen Eigenschaften des männlichen Geschlechts zugeschnitten.

Unter dem Universalitätsanspruch von Bildung verbirgt sich bei Humboldt eine geschlechterspezifische Differenz, die als bildungstheoretisches Problem bei Blankertz nicht wahrgenommen, jedenfalls nicht thematisiert wird. Zu Recht kommt Christine Mayer, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie und Geschlechterverhältnisse an der Universität Hamburg, in ihren problemgeschichtlichen Untersuchungen zur Geschlechterdifferenz in den Bildungskonzepten ausgehend von der Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts zu dem Urteil: „In der bildungstheoretischen Diskurslandschaft bildet das Verhältnis der Geschlechter in Erziehungs- und Bildungsprozessen ... innerhalb des systematischen Gesamtrahmens eine wenig reflektierte Marginalie.“ Der einseitige Bezug der klassischen Bildungstheorien auf das bürgerlich männliche Subjekt und die mangelnde Reflexion dieses Zusammenhangs habe dazu geführt, „daß unter geschlechtsneutraler Chiffre eine Universalisierung stattfand, die den bildungstheoretischen Diskurs blind werden ließ für die Präsenz von Differenz“ (Mayer 1999, S 13).

„Hat Bildung ein Geschlecht?“ (Schlüter 2004) – Für die neuhumanistische Bildungstheorie scheint dies offenbar eben so wenig der Fall zu sein wie für die daran anknüpfende Theorie der beruflichen Bildung. Wollte man das Theorieangebot von Blankertz auch für die Zukunft nutzen, wäre der kritischen Aufarbeitung der Genderproblematik ein prioritärer Stellenwert einzuräumen.

3.2 Freisetzung des Subjekts unter ökonomischem Zwang – Paradoxien beruflicher Mobilität

Geht die an den Neuhumanismus anknüpfende Grundlegung der Berufsbildungstheorie bei Blankertz nicht an der Realität vorbei? Ist sie nicht pure Ideologie, wie sie dem kritischen Anspruch von Blankertz eigentlich widerspräche? Der Kern des Bildungsverständnisses könne heute nur noch unter der Bedingung vertreten werden, so Blankertz, „daß er durch alle beschämende Kapitulationen der Pädagogik hindurch als ein uneingelöstes Versprechen sichtbar wird“ (Blankertz 1974, S. 68). Und er fügt hinzu: Die Definition der Bildung als Freiheit zu Urteil und Kritik sei bisher immer wieder entgegen seinen Versprechungen dazu missbraucht worden, politische Verhältnisse zu rechtfertigen, die in Wirklichkeit die Bedingungen für Bildung im behaupteten Sinne nicht zuließen (Blankertz 1974, S. 68).

Wie ist es unter diesem Gesichtspunkt mit der von Blankertz entwickelten Idee der Bildung durch den Beruf bestellt? Von welchem Berufsverständnis ging er aus, und zwar zu einer Zeit, als der traditionelle Beruf bereits als obsolet galt und sein Ende gekommen zu sein schien, wie es in einem Report der Wochenzeitschrift „stern“ im Jahr 1963 verkündet wurde: „Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei.“, so hieß es dort (zitiert nach Blankertz 1968, S. 24), „Heute denkt man nicht mehr in Berufskategorien, heute sucht man einen Job.“ Ist also die Verwendung des Berufsbegriffs nicht ebenso ideologisch belastet wie der Gebrauch des Bildungsbegriffs?

Bei der Beantwortung dieser Frage nimmt Blankertz zunächst wiederum eine ideologiekritische Position ein; er gerät dabei aber selbst in eine ideologische Falle: Statt die Destruktion der im überlieferten Berufsbegriff implizierten Merkmale des Berufs (im Sinne von innerer Berufung, von Dauerhaftigkeit über die Lebenszeit, von Ganzheitlichkeit handwerklicher Arbeitsvollzüge), statt also die Erosion dieser Eigenschaften als Verlust zu beklagen, sich an hoffnungslosen Wiederherstellungsversuchen zu beteiligen oder mit Blick auf die Zukunft den Begriff des Berufs zu verabschieden, legte Blankertz die Einschätzung nahe: „Die heutige soziale Mobilität erlaubt ..., die berufliche Arbeit als Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität zu begreifen“ (Blankertz 1968, S. 41). Und kurz danach: „Die den Berufsbegriff zerstörende Mobilität ist die Möglichkeit für eine neue Bildungskraft des Berufs, jedenfalls soweit und insofern das Richtmaß dieser Mobilität in dem Grad von Freiheit gesehen wird, der sich im Wechsel und Wandel der Berufe realisiert“ (Blankertz 1968, S. 41).

Ein zu optimistischer Gedanke! Er ist gerichtet gegen den Zwangscharakter jener Formen beruflicher Arbeit, die in der Vergangenheit aus traditionellen, religiösen oder ökonomischen Gründen die Autonomie der Handlungssubjekte einschränkten. Aus heutiger Sicht erweist sich die Blankertzsche Rede von der „Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität“ als paradox, ja geradezu als zynisch, da das freigesetzte Subjekt den Zwängen des Arbeitsmarkts kaum noch entrinnen kann (Geißler/Kutschka 1992, S. 15 ff.). Die Freisetzung des Individuums ist zu einer Voraussetzung dafür geworden, mit den Anforderungen der verschärften Globalisierung Schritt halten zu können. Dafür reüssiert die „reflexiv individualisierte Beruflichkeit mit erweiterter ökonomischer und existenzieller Funktionalität“ als Leitbild der Postmoderne unter der Bezeichnung des „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß 2001, S. 310; Voß/Pongratz 1998). - Eine neue Illusion?

Diese Frage kann hier nicht näher erörtert werden. Verwiesen sei auf die im Jahr 2007 veröffentlichte Dissertation von Frank Elster. In seinem Buch „Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung“ wird den „Paradoxien subjektiver Arbeit“ aus (berufs-)pädagogischer Sicht detailliert nachgegangen. Und unter diesem Aspekt steht auch die Berufsbildungstheorie von Blankertz auf dem Prüfstand kritischer Reflexion. Selbstverständlich ist das Konzept des „Arbeitskraftunternehmers“ (vgl. Voß /Pongratz 1998) aus zeitbedingten Gründen nicht unmittelbar mit den Problemen des Berufs, wie sie Blankertz zu seiner Zeit sah, in Verbindung zu bringen. Aber im Kern waren die Kennzeichen der „neuen Beruflichkeit“ bei Blankertz durchaus angesprochen, auch wenn die berufliche Wirklichkeit der 1960er Jahre noch weit hinter

den Möglichkeiten, wie sie von Blankertz als Chance zur Freiheit durch Mobilität verstanden wurden, zurück blieb (vgl. Blankertz 1968).

Die „individualisierte Grundform der Arbeitskraft“ (Voß 2001, S. 305) markiert nicht das Ende der Beruflichkeit, sondern „das Ende eines durch die Dominanz fester, sozial präformierter Fachlichkeit geprägten historischen Modells“ (Voß 2001, S. 305). So hat es auch Blankertz unter positivem Vorzeichen gesehen. Mit der Vision von der „neuen Bildungskraft des Berufs“ und der „Ermächtigung des Menschen zu Wahl und Wechsel des Berufs“ (Blankertz 1968, S. 41) nahm Blankertz in wesentlichen Zügen vorweg, was dem „Individualberuf“ bzw. dem Beruf des Arbeitskraftunternehmers in der gegenwärtigen Diskussion zugeschrieben wird: nämlich die „primär personale Form“ und die damit verbundenen „Formatierungsleistungen der Person“ (Voß 2001, S. 309) in Abkehr von der lebenslangen Bindung an soziale Strukturen und inhaltliche Bestimmungen des Berufs.

Blankertz hatte die positive Einschätzung dieser Möglichkeit an einen entscheidenden Vorbehalt geknüpft, der wegen seiner syntaktischen Verortung als Nebensatz der Schlussbemerkungen im Aufsatz „Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit“ (1968) bei Kritikern vielfach übersehen wurde: Von einer neuen Bildungskraft der den Berufsbegriff zerstörenden Mobilität könne nur gesprochen werden, „... soweit und insofern das Richtmaß dieser Mobilität in dem Grad von Freiheit gesehen wird, der sich im Wechsel und Wandel der Berufe realisiert“ (Blankertz 1968, S. 41). Doch davon sind wir heute weit entfernt. Die individualisierte Form der Arbeitskraft und die „normative Subjektivierung der Arbeit“ (Baethge 1991) radikalisierten die ökonomische Funktionalisierung des Einzelnen für die Steigerung von Produktivität des Humankapitals und Rentabilität des Geldkapitals auf den globalen Märkten. Eine solche Entwicklung war von Blankertz nicht vorauszusehen. Gleichwohl stellt sich heute die Frage, ob der Kern des berufsbildungstheoretischen Ansatzes unter den genannten Voraussetzungen noch zu vertreten ist. Darauf werde ich später zurück kommen. An dieser Stelle möchte ich mit Frank Elster (2007) zunächst festhalten, dass die Berufsbildungstheorie sich der immanent paradoxen Struktur individualisierter Arbeit wird stellen und die daraus resultierenden Konsequenzen in Hinblick auf die theoretische Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird prüfen müssen. Der von Blankertz vertretene Optimismus ist wohl kaum noch aufrecht zu halten.

3.3 Employability versus Beruf – Anstöße zur paradigmatischen Neuorientierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik tut sich schwer, den gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Herausforderungen in Hinblick auf die Tragfähigkeit ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlagen ins Auge zu blicken. Das ist verständlich; denn mit der Infragestellung ihrer Grundbegriffe ‚Bildung‘ und ‚Beruf‘ und der wechselseitigen Beziehungen zwischen Bildung und Beruf, wonach Bildung durch den Beruf möglich sei und beruflich organisierte Arbeit der Bildung bedürfe, müsste sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als im deutschen Sprachraum fest etablierte Wissenschaftsdisziplin um ihre eigene Bestandserhaltung sorgen. Umso beachtenswerter ist es, wenn ein solcher Diskurs im Rahmen einer Dissertation geführt wird. Dies trifft auf die Studie von Katrin Kraus mit dem Thema „Vom Beruf zur Employability?“ (2006) zu. Lässt das Fragezeichen im Haupttitel des Buches noch die Möglichkeit offen, den Zusammenhang von Bildung und Beruf als Legitimationsbasis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik variantenreich zu rehabilitieren, deutet der Untertitel an, dass es der Autorin um mehr geht. Katrin Kraus plädiert für einen Paradigmenwechsel unter dem theoretischen Anspruch einer „Pädagogik des Erwerbs“.

Das Verhältnis von Bildung und Beruf als Grundproblem der Berufs- und Wirtschaftspädagogik war schon in der ersten, der „klassischen“ Phase dieser Disziplin umstritten. In den 1920er Jahren konstatierte die in Vergessenheit geratene Anna Siemsen, Professorin an der Universität Jena, in ihrem heute wieder lesenswerten Buch „Beruf und Erziehung“: „So haben wir durch eine merkwürdige Ironie der Entwicklung das Schauspiel, dass der Beruf als

Bildungszentrum erkannt wird und man durch ihn die Erziehung bestimmen will, in dem Augenblick, wo er allgemein zum bloßen Erwerb zusammenschrumpft, für weiteste Kreise nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt, geschweige dass er Lebensinhalt und Entwicklungsgrundlage bilden könnte“ (Siemsen 1926, S. 163). Das war an die Adresse der klassischen Berufsbildungstheorie um Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger u. a. gerichtet.

Die Erosion des Berufs als Form der Erwerbsarbeit steht seit Jahrzehnten auf der Themenliste berufspädagogischer und berufssoziologischer Tagungen und Fachzeitschriften. Auch wenn angesichts empirischer Daten ungeklärt bleiben muss, ob sich ein Trend zur „Entberuflichung“ abzeichnet oder ob wir es mit einer Transformation des traditionellen Berufsmusters in differenzierte und dynamische Formen „neuer Beruflichkeit“ zu tun haben (vgl. Kutscha 1992), so bleibt festzuhalten, dass sich das Berufsprinzip und damit die Theorie der Bildung im Medium des Berufs insofern als zu eng erweist, als es die unterschiedlichen Formen der *nicht* beruflich organisierten Arbeit unberücksichtigt lässt. Hierzu heißt es bei Katrin Kraus: Beim Berufskonzept handele es sich „um *eine* mögliche Konkretisierung des Erwerbsschemas, die an ihre besonderen gesellschaftlichen und historischen Bedingungen gebunden ist.“ Damit sei auch der Begriff der Berufspädagogik im engeren Sinne ein historisch konkreter. „Die Fokussierung der Pädagogik auf das Berufskonzept“, so Katrin Kraus, „stellt daher eine Engführung in ihrem Blick auf die Erwerbsarbeit dar“ (vgl. Kraus 2006, S. 270).

Was Katrin Kraus mit dem Konzept einer „Pädagogik des Erwerbs“ im Auge hat, ist nicht ein platter ökonomischer Reduktionismus, sondern zielt auf Entgrenzung *berufspädagogischen* Denkens. Die „Pädagogik des Erwerbs“, wie sie in Anschluss an Max Weber bei Katrin Kraus umrissen wird, rekurriert auf ein „Erwerbsschema“, dessen Dimensionen – Fachlichkeit, überfachliche Kompetenzen, Erwerbsorientierung – Aspekte der Lebensführung unter Bedingungen „individualisierter Arbeit“ berücksichtigen. Sie sind im disziplinären Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und auch bei Blankertz weitgehend ausgeblendet. Zu den wenigen Ausnahmen gehört die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ von Lisop und Huisinga (2004). „Lebensführung“, so Katrin Kraus (2006, S. 235), „ist kein rein ökonomisches Phänomen.“ Die Herausbildung einer spezifischen Erwerbsorientierung lasse sich zwar als Faktor innerhalb eines ökonomischen Zusammenhangs bestimmen, umfasse aber auch gesellschaftliche, kulturelle und individuelle Aspekte.

Das geht weit über die im Titel der Dissertationsschrift provokativ formulierte Leitfrage in Referenz auf das Employability-Konzept hinaus. Das Buch bedarf einer genaueren Lektüre. Die Attraktivität des Ansatzes von Katrin Kraus liegt aus meiner Sicht darin, dass mit dem Begriff der „Erwerbsorientierung“ einerseits der Bezug auf die für Berufsbildung nicht hintergehbare, aus pädagogischer Sicht geradezu peinliche Notwendigkeit materieller Reproduktionssicherung durch Qualifizierung für den Arbeitsmarkt hergestellt und andererseits – der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ in dieser Hinsicht nahekommend – der dafür vorausgesetzte gesellschaftliche Implikationszusammenhang und der Kontext individueller Lebensführung thematisiert werden. Beide Komponenten sind im Ansatz von Blankertz nur mittelbar berührt. Ohne ein abschließendes Urteil über das Theorieangebot von Katrin Kraus zu fällen, halte ich die Auseinandersetzung mit dem Erwerbskonzept als übergreifendem Bezugsrahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Theorieentwicklung für lohnend, zumal darin auch die besondere Problematik beruflich organisierter Arbeit in all ihren unterschiedlichen Facetten verortet werden könnte.

3.4 Berufsbildung zwischen Subjekt- und Systembezug – Perspektiven und Probleme interdisziplinärer Forschung

Die Berufsbildungstheorie von Blankertz ist eine dezidiert auf das Subjekt und dessen Mündigkeit gerichtete *pädagogische* Wirklichkeitskonstruktion. Fast möchte man sagen, sie sei „einäugig“ geprägt von Jean Jacques Reausseau: kritisch in Hinblick auf den defizienten mo-

den gesellschaftlichen Umständen, denen gegenüber das Recht des Einzelnen auf Erziehung zur Mündigkeit es durchzusetzen gelte (vgl. Blankertz 1966). Aus meiner Sicht am überzeugendsten hat Blankertz diese Grundposition etwa zeitgleich mit der Veröffentlichung seiner Dissertation im Jahr 1959 in dem von Vertretern der Berufsbildungstheorie kaum zur Kenntnis genommenen Aufsatz „Der Erzieher des Zauberbergs“ zum Ausdruck gebracht. Thema dieses Aufsatzes ist die in Thomas Manns Roman aufgeworfene Frage, kraft welcher Voraussetzungen Erziehung in einer erziehungsfeindlichen Umwelt wirksam werden kann (vgl. Blankertz 1959a, S. 291). In einer späteren Bearbeitung fügte Blankertz der Überschrift dieses Aufsatzes den Untertitel hinzu: „Lodovico Settembrini. Eine Studie zum Verhältnis von Inhalt und Ethos humanistischer Pädagogik“. Vor der morbiden Kulisse gesellschaftlichen Wandels, die sich in der Provinz des bürgerlichen Sanatoriums von Davos spiegelt, erweist sich für Blankertz das Verhältnis „Schüler“ (Castorp) und „Lehrer“ (Settembrini) als tragfähig im Sinne einer pädagogischen Idee. Die „Arbeit“ Settembrinis an der „Erziehung“ des jungen Hans Castorp könne nicht umsonst getan sein, „gleichgültig in Erfüllung welcher schauerlicher Pflichten Hans Castorp auch immer dem Leben seinen Tribut zu leisten hat“ (Blankertz 1959b, S. 91).

Dass Blankertz es für lohnenswert hielt, den Zauberberg-Aufsatz unter dem Anspruch „humanistischer Pädagogik“ noch einmal zu bearbeiten und zu veröffentlichen (kurze Zeit bevor er tödlich verunglückte), halte ich für bemerkenswert. Mit meinem Exkurs möchte ich die These von der subjekttheoretischen Positionierung des Blankertzschen Bildungskonzepts gerade auch in Hinblick auf die bildungstheoretische Einforderung der Bildung durch den Beruf unterstreichen. Die „schauerlichen Pflichten“, mit denen es Hans Castorp, Absolvent der Technischen Hochschule, im beruflichen und gesellschaftlichen Leben zu tun haben würde, bleiben zwar nicht außer Betracht, aber sie sind für Blankertz in pädagogischer Hinsicht akzidentell.

Kurzum: Bei Blankertz geht es um Sinn und Bedeutung des Berufs für das Individuum, nicht um die Funktion des Berufs für den Zusammenhalt der Gesellschaft. Letzteres war Thema der Klassiker der Soziologie, namentlich bei Emile Durkheim und Max Weber. Die berufssoziologische Sicht der Dinge ist bis heute in der Berufsbildungstheorie im strengeren Sinne nicht rezipiert worden. Das gilt auch umgekehrt. Welche *gesellschaftliche* Funktion der Beruf hat – bzw. *noch* hat – ist für die Frage nach der Bedeutung des Berufs für die heranwachsende Generation selbstverständlich nicht unerheblich. In dieser Hinsicht ist die von Thomas Kurtz veröffentlichte berufssoziologischen Habilitationsschrift zum Thema „Die Berufsform der Gesellschaft“ auch aus berufspädagogischer Sicht Bedeutung beizumessen, unabhängig davon, ob man den Ausführungen des Autors im Einzelnen oder im Ansatz zustimmt oder nicht. Die Relevanz der Studie liegt in der systemtheoretischen Stringenz der Beobachterperspektive: Der Beruf erweist sich hierbei als eine der Formen struktureller Kopplung der modernen, auf Funktionssysteme spezialisierten Gesellschaft. Anders formuliert: Der Beruf koppelt, so die zentrale These bei Thomas Kurtz (2005, S. 236), sowohl die unterschiedlichen Sozialsysteme miteinander als auch Person und Sozialsystem.

Dies wäre im Einzelnen zu prüfen! Jedenfalls bietet sich hier die Möglichkeit, das interdisziplinäre Gespräch zu vertiefen und die Beziehungen zwischen Handlungssubjekten und Sozialsystemen sowohl theoretisch als auch empirisch näher unter die wissenschaftliche Lupe zu nehmen und der Vereinseitigung von Problemsichten entgegen zu wirken. Es geht darum, wie Thomas Kurtz in seiner Replik auf die zum Teil scharfe Kritik seines Buches durch einzelne Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik resümierte, sich der Frage zu stellen, ob man weiter bei den Gegensätzen zwischen den Disziplinen bei der Behandlung des Berufsthemas bleiben will oder ob man nicht eher die Disziplinengrenzen sprengend jeweils seinen Beitrag zu einem gemeinsamen Thema beisteuert (vgl. Kurtz 2007).

Blankertz selbst gehört zu jenen Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die schon früh das interdisziplinäre Gespräch gesucht haben, beispielhaft bei der Zusammenarbeit mit dem Soziologen Dieter Claessens und dem Bildungsökonom Friedrich Edding anlässlich

der Erstellung eines Gutachtens über die Frage „Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung?“ (1966). Der Band mit den Texten der drei Gutachter gehört zu den Pionierarbeiten der Berufsbildungsforschung und zu den geistigen Wegbereitern des 1969 mit Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes errichteten Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (vgl. Kutscha 1990).

Vier Jahrzehnte nach Veröffentlichung des Gutachtens von Blankertz, Claessens und Edding ist zwar eine Disziplinenvielfalt auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung zu konstatieren, allerdings hat die Berufsbildungstheorie hierbei ihren Einfluss als kritische Reflexionsinstanz verloren, selbst innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Könnte dies nicht auch resultieren aus der bei Blankertz eng mit transzendental-kritischen Momenten verknüpften „Radikalisierung“ der Subjektorientierung? Jedenfalls wird dadurch interdisziplinäre Forschung erschwert. Die für die menschliche Entwicklung konstitutive Interdependenz von Individuum und Umwelt, auf die sich beispielsweise der ökologische Ansatz der Berufsbildungswissenschaft bezieht (vgl. Kell 2005), öffnet sich demgegenüber fast zwangsläufig Problemstellungen, die interdisziplinärer empirischer Forschung zugänglich sind und diese geradezu herausfordern. Daran könnten weiterführende berufsbildungstheoretische Überlegungen anknüpfen.

3.5 Bildungsverständnis und Identitätsprobleme des berufs- und wirtschaftspädagogischen Personals – Empiriedefizit der Berufsbildungstheorie

Schließlich, aber nicht abschließend sei auf professionstheoretische Implikationen bildungstheoretischen Denkens verwiesen. Schon bei den Klassikern der Berufsbildungstheorie, namentlich bei Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger, war der bildungstheoretische Diskurs gerichtet auf die Sinnstiftung der Berufserziehung und auf die Professionalisierung des pädagogischen Personals in der beruflichen Bildung. Professionalität basiert auf Expertentum (Fachkompetenz) und auf Identifizierung mit sozialen Handlungsorientierungen und Sinnzuschreibungen. Die Herausforderungen des Beschäftigungs- und Gesellschaftssystems im Übergang stellen den bildungstheoretischen Diskurs und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor ungelöste Probleme. Das betrifft unmittelbar auch Lehre und Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Über den „Beruf des Berufspädagogen“ (vgl. Lipsmeier 1975) erfahren die Studierenden in der Regel aus den Standardtexten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Aber korrespondieren diese Texte noch mit dem Berufsalltag des pädagogischen Personals an berufsbildenden Schulen oder in der betrieblichen und außerbetrieblichen Praxis? Damit meine ich nicht nur die situationsspezifischen Handlungsanforderungen, sondern auch die damit verbundenen Sinnorientierungen in jenen Domänen berufs- und wirtschaftspädagogischer Praxis, die von Entgrenzung geprägt sind und für die das Berufs- und Bildungskonzept kaum noch Identifizierungspotentiale bereit hält. Dies trifft insbesondere auf das so genannte Übergangssystem zu, dem die Aufgabe zufällt, die im Regelsystem der beruflichen Bildung nicht absorbierten Jugendlichen zu „versorgen“.

Die gesellschaftliche Integration der nachwachsenden Generationen über den Beruf ist aus vielen Gründen schwieriger geworden. Und sie gelingt einem großen Teil der Schulabsolventen nicht mehr. Die beiden ersten Bildungsberichte für Deutschland lassen erkennen, dass Jugendliche, die nach Erfüllung ihrer allgemeinen Schulpflicht in das „Übergangssystem“ einmünden, nur zu einem kleineren Teil in beruflich voll qualifizierende Bildungsgänge oder auch nur in die unqualifizierte Erwerbstätigkeit übergehen (vgl. Autorengruppe Berufsbildungsberichterstattung 2008, Teil H). Das bildungspolitisch postulierte Ziel „Berufsausbildung für alle“ hat inzwischen seine Glaubwürdigkeit verloren. Nicht nur die pädagogische *Kompetenz*, sondern auch das professionelle Selbstverständnis der Lehrer an beruflichen Schulen steht angesichts der Jugendlichen, die ohne Berufs- und Beschäftigungsperspektive die Klassen des Berufsvorbereitungsjahrs – und nicht nur diese – füllen, auf dem Prüfstand. Vieles ist im Fluss, aber nur Weniges ist darüber bekannt, von welchem Bildungsverständnis Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen sich (noch) leiten lassen.

Zwischen berufsbildungstheoretischer Sinnzuschreibung und dem „subjektiven Sinn“ des in pädagogischen Handlungspraxen tätigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Personals scheinen Welten zu liegen. Wir benötigen eine Theorie professionellen Handelns, die – empirisch gesättigt – nicht nur das „operative Geschäft“ und die damit verbundenen Handlungsziele ins Visier nimmt, sondern im Sinne der Handlungstheorie Leont’evs (1977) auch nach dem subjektiven Sinn der Handelnden fragt. Die von Tim Unger (2007) vorgelegte Doktorarbeit über „Bildungsidee und Bildungsverständnis“ mit einer empirischen Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen geht ebenso in diese Richtung wie die von Ulrike Buchmann ebenfalls im letzten Jahr veröffentlichte Habilitationsschrift „Subjektbildung und Qualifikation“, präsentiert als „Beitrag zur Entwicklung berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung“.

4. Muss der Kern der Berufsbildungstheorie gerettet werden?

Es tut sich wieder etwas im berufsbildungstheoretischen Diskurs, erfreulicherweise und vielleicht nicht zufällig als Thema auch der neuen Generation von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen an berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrstühlen. Hierzu habe ich einige veröffentlichte Dissertationen und Habilitationsschriften aus jüngster Zeit vorgestellt. Es bleibt zu prüfen, ob und in welcher Hinsicht davon die berufsbildungstheoretische Position von Herwig Blankertz betroffen ist, und grundsätzlicher zu fragen: ob der Kern der Berufsbildungstheorie überhaupt gerettet werden muss?

Diese Frage ist nicht neu. Sie wurde vor mehr als 50 Jahren anlässlich des 4. Deutschen Berufsschultages des deutschen Verbandes der Gewerbelehrer vom 15. bis 18. Mai 1956 in der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ von Gisela Blankertz-Färber erörtert. Die Grundgedanken dieses Aufsatzes entstammten einer Studienarbeit, die die Autorin unter dem Referat von Wolfgang Ritzel, dem späteren Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftshochschule Mannheim und dem Betreuer der Habilitationsschrift von Herwig Blankertz, zur Gewerbelehramtsprüfung 1955 an der Pädagogischen Hochschule für Gewerbelehrer Wilhelmshaven erstellt hatte. Dem Grunde nach ging es bei der von Gisela Blankertz-Färber aufgeworfenen Frage um eine vergleichbare Problemstellung wie jene, die wir heute unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen mit der Diskussion über das Ende des Berufs oder der Beruflichkeit von Arbeit in Zusammenhang bringen.

Der Leitgedanke des 4. Deutschen Berufsschultages 1956 stand ganz im Banne der Frage, ob die von den Pionieren des Berufsschulwesens gegebenen Grundsätze zur Bildung im Medium des Berufs unter den veränderten Verhältnissen noch immer tragfähig seien. Bedenken dieser Art hatte selbst Spranger als Exponent der „klassischen Berufsbildungstheorie“ geäußert, als er fragte: „Werden wir künftig noch Dauerberufe haben?“, „Und in welchen Grenzen wird es künftig noch eine freie Berufswahl geben?“ (Spranger 1950, S. 47). Bohrende Rückfragen kamen auch von Vertretern der neueren, einer „realistischen Wendung“ zugeneigten Berufs- und Wirtschaftspädagogik. So hatte Adolf Schwarzlose (1954) rundheraus erklärt, der Glaube an die erziehliche Kraft der Berufsgesinnung in der industriell-bürokratischen Gesellschaft sei eine Illusion. Die technische Entwicklung hin zur Vollautomatisierung zerstöre die letzten Reste beruflicher Ordnung und damit die Möglichkeit, Berufsbildung als „Tor zur Menschenbildung“ begreifen zu können, wovon Georg Kerschensteiner – betitelt als „Vater“ der Berufsschule – bekanntlich überzeugt war.

Gegen Argumente der von Schwarzlose vorgetragenen Art machte Gisela Blankertz-Färber das Sittengesetz nach Kants „Kritik der praktischen Vernunft“ als nicht hintergehbare Prinzip menschlichen Handelns an welchem Ort und in welcher Funktion auch immer geltend. Praktisch sei dieses Prinzip insofern, als es für die tätige Bewährung in der Welt bestimmend sei. Der Sinn menschlichen Lebens könne nur erfüllt werden, wenn es um die Verwirklichung eines verpflichtenden Wertes geht, nämlich um die Erfüllung einer vom Individuum angenommenen Aufgabe. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, so Blankertz-Färber, sei der

bildungstheoretische Kern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von den Entwicklungen im Beschäftigungssystem überhaupt nicht berührt.

Herwig Blankertz hat diesen Grundgedanken in späteren Arbeiten, so in seiner Dissertation „Über den Begriff der Pädagogik im Neukantianismus“ (1959a) und in seiner Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963), systematisch entfaltet. Für die bildungstheoretische Position von Gisela Blankertz-Färber und Herwig Blankertz war nicht entscheidend, in welcher historisch bedingten Organisationsform und unter welchen strukturellen Bedingungen der Mensch seiner Arbeit nachgeht. Denn darauf habe die Pädagogik erstens keinen Einfluss, und zweitens fehle ihr dazu der systematische Rechtfertigungsgrund. Der Prüfstein für das bildungstheoretische Urteil in dieser Angelegenheit sei letztlich die Frage, ob junge Menschen in unserer Gesellschaft Aufgaben vorfinden, denen sie einen Sinn abgewinnen können und der es ihnen ermögli­che, sich den Lebensanforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, zu stellen und sich bei der Bewältigung dieser Aufgaben zu bewähren.

Wenn ich recht sehe, liegt hier der „Kern“ der Bildungstheorie bei Gisela und Herwig Blankertz. Wenn Blankertz von Bildung durch den Beruf spricht, geht es ihm um die Bedingung der Möglichkeit, *auch* berufliche Inhalte als Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen zuzulassen, sofern sie dem pädagogischen Anspruch auf Erziehung des Individuums zur Mündigkeit gerecht werden und der formale Bildungswert es rechtfertigt, die von Bildungsinstitutionen angebotenen und am Arbeitsmarkt verwertbaren Bildungszertifikate auf allen Ebenen des öffentlichen Berechtigungssystems zu erwerben. Aber die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung sind eben nicht nur auf die spezifische Form der Bildung im Medium des Berufs beschränkt. Nebenbei bemerkt: Die Formulierung „Bildung im Medium des Berufs“ findet man in keinem Text von Herwig Blankertz. Es handelt sich hierbei um einen Reform-Topos, der im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Diskussion um den Modellversuch Kollegschule des Landes Nordrhein-Westfalen verwendet wurde. Der bildungstheoretische Anspruch von Blankertz weist über diesen speziellen Kontext hinaus. Entscheidend ist das Prinzip, dass Erziehung und Bildung ebenso wie sittliches oder moralisches Handeln nie an *bestimmte* materiale Inhalte gebunden sein können. Dies gilt für die Inhalte der gymnasialen Oberstufe ebenso – um paraphrasierend Beispiele zu nennen – wie für die unterschiedlichen Bildungsgänge des beruflichen Schulwesens.

Um die Konsequenzen dieses Gedankengangs auf die drängendsten Probleme unserer Zeit zu beziehen: Wo jungen Menschen Bildungsgänge im engen Sinn des berufsspezifischen Kompetenzerwerbs zugemutet werden, denen sie keinen Sinn abgewinnen können, weil ihnen die Brücke zur Arbeitswelt verschlossen ist, sind von geregelten und standardisierten Ausbildungsgängen keine Bildungspotentiale zu erwarten. Unsere Gesellschaft wird sich dem Problem stellen müssen, *allen* Jugendlichen Aufgaben zu eröffnen, an denen sie sich bewähren können und für deren Bewältigung sie mit pädagogischer Unterstützung die erforderlichen Kompetenzen und das Vertrauen erwerben, etwas Sinnvolles für sich und für Andere leisten zu können. Gesellschaftliche und pädagogische Lösungsansätze, so ist zu vermuten, werden sich dauerhaft nicht allein auf die Besonderheit beruflich organisierter Formen der Arbeit beschränken können.

5. Schlussbemerkungen

Unlängst wurde von Wolfgang Lempert (2008) die „einfältige“ Frage aufgeworfen, was denn von einem Gesellschafts- und Wirtschaftssystem zu halten sei, das eine schwindende Minderheit von Gewinnern anstachelt, sich fortgesetzt weiter zu bereichern, und das dazu beiträgt, eine wachsende Mehrheit von Verlierern zu übervorteilen, zu kränken und krank zu machen, zu deprimieren, zu demoralisieren und zu kriminalisieren, statt auf der Grundlage moralischer Prinzipien wie Fairness und Fürsorglichkeit darauf hinzuwirken, dass Heranwachsende, insbesondere von ihrer Herkunft benachteiligte Kinder und Jugendliche, Bildungs-, Arbeits- und Lebenschancen und den Zugang zu sinnvollen und verantwortlichen

Aufgaben erhalten, die ihnen das Leben lebenswert machen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollte sich auf den Weg begeben, verstärkt Fragen dieser Art nachzugehen.

Berufsbildung im Medium des Berufs? – Ja, wo immer die Lebenssituationen dafür eine sinnvolle Voraussetzung bieten. Die Berufsbildungstheorie täte aber nicht gut daran, sich einem „Jargon der Eigentlichkeit“ zu verschreiben, dem die realen Probleme aus dem Blickfeld geraten, weil es *eigentlich* der Beruf sein müsse, für den es zu erziehen gelte, selbst dann, wenn der Beruf in bisher tradierten Formen der Arbeit seine gesellschaftliche Bedeutung als Möglichkeit des Erwerbs und als Bezugspunkt individueller Sinnfindung verlöre.

Literaturverzeichnis

- Abel, H. (1957): Berufswechsel und Berufsverbundenheit bei männlichen Arbeitnehmern in der gewerblichen Wirtschaft, hrsg. von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main.
- Abel, H. (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Baethge, M. (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt, Jg. 42, H. 1, S. 6-20.
- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: SOFI-Mitteilungen Nr. 34. Göttingen, S. 13-27.
- Blankertz, H. (1959a): Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus. Weinheim-Berlin.
- Blankertz, H. (1959b): Der Erzieher des Zauberbergs. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 7, S. 285-291.
- Blankertz, H. (1960): Neuhumanistisches Bildungsdenken und die Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, 12. Jg., Heft 1, S. 7-14.
- Blankertz, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf. (Neudruck mit einem Vorwort von G. Kutscha, Weinheim-München 1985.)
- Blankertz, H.: (1966): Bildungstheorie und Ökonomie. In: Rebel, K. (Hrsg.): Pädagogische Provokationen I. Texte zur Schulreform. Weinheim-Berlin, S. 61-86. (Neudruck in: Kutscha, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen. München, S. 59-72.)
- Blankertz, H. (1968): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Blankertz, H. Hrsg.): arbeitslehre in der hauptschule. Essen, S. 23-41.
- Blankertz, H. (1971): Die Integration von studien- und berufsqualifizierenden Bildungsgängen. Zum Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen und seine Konsequenzen für die Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Band 17, Heft 6, S. 809-821.
- Blankertz, H. (1974): Bildung – Bildungstheorie. In: Wulf, Chr.: Wörterbuch der Erziehung. München, S. 65-69.
- Blankertz, H. (1981): Der Erzieher des Zauberbergs – Lodovico Settembrini. Eine Studie zum Verhältnis von Inhalt und Ethos humanistischer Pädagogik. In: Blankertz, H./Müller, W. (Hrsg.): Zauberberg erneut bestiegen. Wetzlar, S. 65-78.
- Blankertz-Färber, G. (1956): Muß der Kern der Berufsbildungstheorie gerettet werden? In: Die berufsbildende Schule, 8. Jg., Heft 5, S. 312-318.
- Blankertz, H./Claessens, D./Edding, F. (Hrsg.) (1966): Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten Berlin. Berlin.
- Buchmann, U. (2007): Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt am Main.
- Elster, F. (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-) pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektisierter Arbeit. Wetzlar.

- Geißler, K. A./Kutscha, G. (1992): Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Kipp, M./Czycholl, R./Dikau, J./Meueler, E. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernisierungskrisen. Dirk Axmacher zum Gedenken. Frankfurt am Main, S. 13-33.
- Habel, W. (1990): Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. Und 20. Jahrhunderts. Köln-Wien.
- Humboldt, W. v. (1795): Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner. Zweite durchgesehene Auflage. Düsseldorf-München, S. 32-59.
- Humboldt, W. v. (1809/1964): Der Litauische Schulplan. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner. Zweite durchgesehene Auflage. Düsseldorf-München, S. 76-82.
- Kell, A. (2005): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine theoretische Positionierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 101, H. 3, S. 437-444.
- Kraus, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.
- Kultusminister NRW (Hrsg.) (1972): Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17. Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf.
- Kurtz, Th. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.
- Kurtz, Th. (2007): Der Beruf als Gegenstand von Soziologie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 103, Heft 2, S. 296-302.
- Kutscha, G. (1983): Herwig Blankertz zum Gedenken - Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Kritische Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 79. Band, Heft 11, S. 811-821.
- Kutscha, G. (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim-Basel.
- Kutscha, G. (1990): Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6, S. 3-9.
- Kutscha, G. (1992): 'Entberuflichung' und 'Neue Beruflichkeit' – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 88, S. 535-548.
- Lempert, W. (2008): Zwei einfältige Fragen an alle ‚gelernten‘ Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 104, Heft 3, S. 467-468.
- Leont'ev, A. N. (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart.
- Lipsmeier, A. (1975): Vom Beruf des Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: Stratmann, K./Bartel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, S. 242-270.
- Lisop, I./Huisinger, R. (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt am Main.
- Mayer, Ch. (1999): Bildungsentwürfe und die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse zu Beginn der Moderne. In: Behm, B. L./Heinrichs, G./Tiedemann, H. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen, S. 13-30.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, Jg. 2, S. 481-490.
- Ruhloff, J. (1989): Kritik aus Pflicht. Neukantianische und Kantische Züge in der Wissenschafts- und Bildungstheorie von Herwig Blankertz. In: Kutscha, G. (Hrsg.): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim-Basel, S. 15-31.
- Schlüter, A. (2004): Bildung: Hat Bildung ein Geschlecht? In: Becker, R. / Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 577-581.
- Schwarzlose, A. (1954): Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft. Berufspädagogische Beiträge, Heft 2. Braunschweig.

- Siemens, Anna (1926): Beruf und Erziehung. Berlin.
- Spranger, E. (1965): Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Eduard Spranger, Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, hrsg. von Th. Ballauff u. a. Heidelberg, S. 46-57.
- Voß, G. G. (2001): Auf dem Wege zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Th. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, S. 287-314.
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware „Arbeitskraft“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, Heft 1, S. 131-158.
- Unger, T. (2007): Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen. Münster-New York-München-Berlin. Ein Beitrag zur Entwicklung berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt am Main.