

- Schwarzlose, A. (1954): Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft. Berufspädagogische Beiträge, Heft 2. Braunschweig.
- Siemsen, 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.

Klaus Harney

Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

1 Ausgangspunkt: Prämissen der Institutionalisierung

Das mir gestellte alles umfassende Thema der Selbstreflexivität der Berufspädagogik im Medium des Berufs hatte in den siebziger Jahren Konjunktur; zu einer Zeit, in der die Disziplin einen Expansionsschub erlebte und von weitreichenden institutionellen Reformambitionen der Berufsbildungspolitik begleitet wurde (Hilbert 1990; Greinert 1993). Es unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten aufzugreifen ist nicht selbstverständlich; denn die bildungstheoretische Form der Analyse und Interpretation ist in der Berufspädagogik mittlerweile hinter die Beteiligung an der empirischen Bildungsforschung und dabei vor allem hinter Systemfragen und hinter den Kompetenz- und Wissensbegriff als forschungsleitende Gesichtspunkte zurückgetreten. Das wird sofort deutlich, wenn man zwei Wissenschaftskonjunkturen der Beratung und der analytischen Unterfütterung der Bildungspolitik miteinander vergleicht: die u.a. mit dem Kollegsulversuch in NRW verbundene Reformperiode in den Jahren nach der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes und die mit den PISA Studien einhergehende aktuelle Reformdebatte. Beide Phasen sind durch zwei zwischen ihnen eingetretene Krisenzyklen der Berufsbildung voneinander getrennt. Die erste Phase war gekennzeichnet durch einen demografisch hervorgerufenen, nachfrageinduzierten Mangel an Ausbildungsplätzen, der durch korporatistische Anstrengungen der Kammern, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände halbwegs erfolgreich bekämpft wurde. Die zweite Phase ist diejenige des angebotsinduzierten Mangels, der nicht durch den demografischen Prozess, sondern durch eine strukturell nachlassende Bedeutung des beruflichen Ausbildungspfads für den Eintritt in berufsfachliche Arbeitsmärkte hervorgerufen wurde. An erster Stelle sind dafür Anpassungslücken zwischen dem traditionellen, an Industrie, Handwerk und kaufmännischen Querschnittsberufen orientierten ausbildungsberuflichen Profil des Berufsbildungssystems und der dienst-

leistungsbezogenen Beschäftigungsentwicklung sowie die einhergehende Tendenz zur Akademisierung der berufsfachlichen Arbeitsmärkte als Gründe zu nennen.

Während in der ersten Periode noch die Verflechtung der bildungstheoretischen Begründung wie auch des bildungspolitischen Reformanliegens der Integration von Berufs- und Allgemeinbildung für den Kollegsulversuch NW (Kollegstufe NW 1972) prototypisch stand, mit der von beiden Diskursebenen stimulierten empirischen Forschung, trifft man heute auf einen anderen gesellschaftlichen Erwartungszusammenhang, durch den sich die Verflechtung aufgelöst hat. Dieser Zusammenhang ist nicht mehr an großen Systemreformen, sondern er ist heute durch das allgemeine politische Interesse an der Vergrößerung des Steuerungswissens und an der organisatorischen Kontrolle der Kompetenzproduktion in Schulen bestimmt. Die im Zuge der PISA Studien aufgeworfene Wirksamkeitsproblematik des Bildungssystems insgesamt bildet den dafür charakteristischen Hintergrund. Der Problematik stehen keine großen Reformprojekte mit visionärem Gehalt gegenüber, sondern eine segmentierte Interventionslandschaft, die von Strategien der Dezentralisierung, der Implementation zweigliedriger Systeme, der Reform der Lehrerbildung bis hin zu einer Vielzahl von Programmen zur Eingliederung kompetenzschwacher Schulabgänger reicht. Gleichzeitig hat der Reformdiskurs eine international vergleichende, mit der Ausdifferenzierung einer europäischen Ebene der Bildungssteuerung vermischte Dimension angenommen. Hierbei kommt die alte Integrationsproblematik anders in den Blick: nämlich nicht als Systemintegration und curriculare Verflechtung von schulischer Laufbahn- und beruflicher Ausbildungslogik wie im Kollegsulversuch, sondern als Verrechnungs- und Einstufungsthema im Rahmen einer durch Kreditpunkte ausgedrückten Zuschreibung von Kompetenzstufen, deren Hierarchisierung aus Hochschulabschlüssen im Rahmen der Bolognastruktur abgeleitet ist. An die Stelle der inputbezogenen Systemintegration auf curricularer Grundlage tritt eine an Outputzurechnungen orientierte Einstufungspraxis. Auf diese Weise wird die Integrationsthematik nicht nur als typisch deutsches Thema in den Hintergrund gerückt, sondern es wird auch die ihm ursprünglich zugrundeliegende Absicht dementiert: Es geht nicht mehr um die Anerkennung der Berufsbildung *als* Berufsbildung, sondern um deren Einordnung in ein eindimensionales, von der Hochschulebene her definiertes

System der Kompetenzbewertung. Während in der Reformperiode der siebziger Jahre mit den Reformprogrammen Berufsgrundbildung und Integration von Berufs- und Allgemeinbildung die mit dem schulischen und dem beruflichen Bildungssystem gegebene bipolare Struktur des öffentlichen Bildungssystems vorausgesetzt und (gerade auch in der Form der Kritik) anerkannt war, wird diese Prämisse im europäischen Rahmen zur Residualgröße: das Berufsbildungssystem kommt nicht als eigenlogischer institutioneller Raum, sondern als zu bereinigender Pfad im Hinblick auf die Erweiterung des Hochschulzugangs und der entsprechenden formalen Anerkennung des Systemoutputs in den Blick (Harney/Kissmann 2000).

Der berufsbildungstheoretische Diskurs hat in der Konstellation keinen Platz mehr im Verflechtungszusammenhang von Berufsbildungsforschung und berufsbildungspolitischer Systemreform, wie zuletzt die Arbeiten von Unger (2007) und Elster (2007) deutlich machen: Unger (2007) rekonstruiert das Bildungsverständnis von Berufsschullehrern und stellt seine Ergebnisse in den Kontext einer allgemeinen Rezeption der Bildungstheorie. Elster (2007) greift die Berufsbildungsforschung auf und entwickelt eine differenzierte, am Begriff und an der Empirie des Arbeitskraftunternehmers orientierte „Berufsbildungstheorie. Gerade seine Ausführungen zum Kollegsulversuch (S. 127ff.) verdeutlichen den fundamentalen Unterschied zwischen den Phasen der Wissenschaftskonjunktur; zeigen sie doch, dass der Beruf zum damaligen Zeitpunkt noch als institutionelle Referenz für eine systembezogene Reformprogrammatische *in Kraft* war. Man sieht die Veränderung auch, wenn man sich die Machbarkeitsstudie zu einem Berufsbildungs-PISA vor Augen führt (Baethge u.a. 2006): Die Form der Kompetenzmessung und der darauf gestützten Kompetenzproduktion ist das Bezugsproblem dieser Studie, die paradigmatisch für die grundlegende Veränderung der Perspektive steht.

Es gehört zu den Merkmalen der Etablierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Universitätssystem, dass sie im engen Zusammenhang zum Systemausbau der Berufsbildung selbst steht. Zu den Merkmalen gehört weiterhin, dass sie vor allem auf den schulischen Teil des Ausbauprozesses bezogen ist und insofern die Nachfolgeschaft einer Praxis der Selbstthematisierung und Wissensverbreitung angetreten hat, deren Funktion für die Lehrer der gewerblich orientierten beruflichen Fortbildungsschulen und späteren

Berufsschulen bis dahin in ihren Verbandsöffentlichkeiten und in ihrer PH-ähnlichen Ausbildungsstruktur wahrgenommen wurde. Einige historisierende Ausführungen können deutlich machen, dass die Konstitutionsbedingungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht im Hochschulsystem, sondern in den institutionellen Konstellationen des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts begründet liegen.

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik insgesamt wie auch für ihre Binnendifferenzierung sind Entwicklungen strukturbildend geworden, durch die die Ende des 19. Jhdts. entstandene industriegesellschaftliche Arbeitsteilung auf Bildungsinstitutionen abgebildet wurde. Dies geschah segmentär, abhängig von bis dahin greifbaren institutionellen Traditionen der Arbeit sowie von ökonomischen, technischen und regionalen Verflechtungsprozessen. Im gewerblichen Sektor kam es auf betrieblicher Ebene zur Durchsetzung der Lehre, auf staatlicher Ebene zur Etablierung von Fachschulen, die Expansion des kaufmännischen Sektors wurde sowohl über die Lehre wie auch über die Ausdifferenzierung des Schul- und Hochschulsystems durch Handelsschulen, Höhere Handelsschulen und Handelshochschulen abgefangen, in den Sozial-Gesundheits- und Hauswirtschaftsberufen dominierten kirchlich geprägte Diensttraditionen in Verbindung mit der Einrichtung trägergebundener und kommunaler Pflege- und Hauswirtschaftsschulen sowie teils staatlicher, teils kirchlicher Sozialfachschulen.

Man kann von einer segmentären Institutionalisierung von Ausbildungs- und Weiterbildungsprozessen sprechen, die noch sehr stark mit arbeitsteilungsspezifischen Korporations- und Organisationswelten verbunden war. Gemeint ist hier die Arbeitsteilung im Durkheimschen Sinne, die – umfassend – die Differenzierung der Orte anspricht, an denen Menschen ihre Gesellschaftlichkeit erfahren und zu ihr beitragen. Die Gesellschaftlichkeit wird bei Durkheim (1977) in einem abstrakten Sinne als das Organische bezeichnet, das die Arbeitsteilung *als* Arbeitsteilung ermöglicht und insofern das Bewusstsein einer über den verschiedenen Traditionen der Arbeitsteilung, z.B. denjenigen der Pflege, des Handwerks, der Hauswirtschaft, der Sozialarbeit etc. stehenden verallgemeinernden Kollektivität anspricht, die geteilt werden kann. Das Organische ist die abstrakt vorausgesetzte Vorstellung der Teilbarkeit, einer Gewissheitsprämisse, deren Funktionsstelle in der Linie der

Systemtheorie von Parsons und Luhmann vom Systembegriff und in der phänomenologischen Institutionentheorie von der Vorstellung einer Wechselseitigkeit und Gewissheit verbürgenden Praxis des typisierten, an Klassifikationen gebundenen Wirklichkeitsaufbaus eingenommen wird. In der hegelianischen Sozialwissenschaft kommt an der Stelle das am Paradigma von Herrschaft und Knechtschaft entwickelte Anerkennungsverhältnis zum Tragen, das von der Gesellschaftlichkeit als dem unbenannt hinterlassenen und *deshalb* Dritten regiert wird (s.u.). Die so gefasste Gesellschaftlichkeit der Arbeitsteilung ist den historisch sichtbaren Traditionen und Kulturen der Arbeitsteilung vorgelagert. Sie wird durch diese namenlos gemacht, indem sie nämlich genau *durch den* Vorgang der Benennung und einhergehenden Zuordnung zu seiner seinerseits nicht mehr benennbaren Voraussetzung gemacht wird. Die Herstellung der Namenlosigkeit als die andere Seite der Benennung ist die zentrale Thematik des Herrschafts-Knechtschafts-Paradigmas, weshalb es nachher in den Vordergrund gerückt wird.

Spricht man in der Tradition der lutherischen Bibelübersetzung über den Beruf, dann ist damit die Einordnung in die gesellschaftliche Arbeitsteilung gemeint. Die Herkunft des Rufs entstammt einem unbenannten und unbenennbaren göttlichen Willen, der die Ordnung selbst vertritt. Die Ordnung selbst ist nicht disponibel – deshalb wird sie auch nicht benannt (Conze, 1972): Der Mensch findet sich in ihr wieder und dient. Der einzige Ort, an dem die Ordnung in Zweifel gezogen werden kann, ist das Gewissen, das ja selbst als nicht benennbarer, der Gesellschaft entzogener Ort der Eingebung und des im inneren der Person empfundenen An- und Aufrufs gilt. Der Ort, der den Ruf aufnimmt, ist der gleichen Unverfügbarkeit unterworfen wie der des Gewissens. Insofern geht die Bedeutung des Berufsbegriffs über seine Institutionalisierung als Ausbildungsberuf weit hinaus. Andererseits hat gerade dieser semantische Überschuss den Institutionalisierungsprozess des Ausbildungsberufs, die ihm zugewachsene Stellung als Funktionskategorie des Berufsbildungssystems, stark unterstützt. Als Berufsbildungstheorie sollte die Berufspädagogik an diesem Doppelcharakter des Berufs festhalten: In seiner allgemeinen Bedeutung repräsentiert der Beruf die Aura des Knechts im Hegelschen Paradigma und wirft damit die Thematik der Verfügbarkeit, der Verausgabung des eigenen Arbeitsvermögens und seiner Wertigkeit in der Gesellschaft auf – so wie es Beck/Brater/Daheim (1980)

in ihrer linkshegelianisch argumentierenden Berufssoziologie beschrieben haben.

Der segmentäre Entstehungsprozess ausbildungsbezogener Institutionen hat unterhalb dieser Ebene der allgemeinen Bedeutung des Berufs strukturbildend gewirkt. Die Institutionalisierung des Ausbildungsberufs gehört diesem Prozess an. Sie hat sich als starkes, vom Handwerk, von der Industrie und von kaufmännischen Berufen geprägtes, bildungspolitisch durch mächtige Akteure unterstütztes Segment neben anderen Traditionen der Ausbildung und Arbeitsteilung etabliert. Die Zwischenkriegszeit war eine Zeit der vor allem auf verbandlicher Grundlage betriebenen Ausdehnung des Ausbildungsberufs in die verschiedenen Bereiche der industriellen Arbeitsteilung. In den dreißiger Jahre vollzog sich dann der Aufbau einer staatlich-korporatistischen Infrastruktur für die Einrichtung und Überwachung von Ausbildungsberufen, in der Nachkriegszeit schließlich die Entstehung des Berufsbildungsrechts und des organisierten Berufsbildungssystems in der gegenwärtigen Form. Die handwerklich-industrielle Herkunft des Institutionalisierungsprozesses, seine historische Stellung als starkes Segment innerhalb anderer Segmente, ist bis heute an den nicht-ausbildungsberuflichen Strukturen der Beruflichkeit, in den Sozial- und Gesundheitsberufen und in der Hauswirtschaft erkennbar. Die Unterscheidung zwischen Beruf und Ausbildungsberuf ist also allein schon zur analytischen Erfassung des Berufsbildungssystems und zur Interpretation seiner Reichweite erforderlich.

Eine vergleichbare Differenz zwischen der allgemeinen Bedeutung der Leitbegrifflichkeit des Berufs und den Antriebskräften seiner Institutionalisierung als Ausbildungsberuf trifft auf die Institutionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ebenfalls zu. Diese ist zwar an die Semantik des Berufs angeschlossen. Ihre Institutionalisierung folgt aber keiner aus der Frage nach der Beruflichkeit abgeleiteten fachdisziplinären Entstehungsdynamik im Hochschulsystem. Ihre Entstehung verdankt sie den aus der Perspektive des Hochschulsystems *externen* Veränderungen des Berufsbildungs- und Bildungssystems („Sekundäre Disziplinbildung“). Die Differenz zwischen Beruf und Ausbildungsberuf hat daher nicht nur ihre Spuren im Berufsbildungssystem, sondern ebenso in der professionskulturellen Differenzierung seiner Akteure und darüber hinaus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

selbst hinterlassen: Sie sorgt für eine pragmatische Anbindung der disziplinären Wissensproduktion an externe Referenzen in der Umwelt der Hochschule; nämlich an Funktionalitäten und Relevanzen der professionellen Akteure (Lehrer, Ausbilder, Administratoren), die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Referenzdisziplin zur Ausstattung ihrer aus den Strukturen der Berufsbildung hervorgehenden Rollen benötigen („Sekundäre Professionalisierung“).

Die Bedeutung der Bildungsinstitutionengeschichte für die Praxis des Fachs und seiner Binnendifferenzierung kann man an der Differenz von Berufs- und Wirtschaftspädagogik erkennen. Mit den Handelshochschulen konnten die kaufmännischen Berufsschullehrer von vornherein eine universitäre Verortung ihrer Ausbildung und ihres Professionswissens erfolgreich betreiben. Im Gegensatz zu ihren Kollegen wurde die ausbildungs- und wissensbezogene Identität der Lehrer im kaufmännischen Bereich sehr viel früher an eine universitäre, von der disziplinären Form der Wissenskonstitution und -anerkennung geprägte Zuordnung ihres professionellen Status angeschlossen. Dies war im Sog der Gründung von Handelshochschulen und ihrer Eingliederung in Universitäten nach dem Ersten Weltkrieg möglich. So konnte sich eine Wissensform etablieren, die auf die Vermittlung wirtschaftlichen Handelns bezogen war, in der also die betriebswirtschaftliche Selbstausslegung von Organisationen eine die kaufmännischen Berufe einende Form der Gegenstandskonstitution hatte. Während die Wirtschaftspädagogik in der Vermittlung der Wirtschaftlichkeit von Organisationen also ein die kaufmännische Arbeitsteilung übergreifendes Objekt hat, hat die Berufspädagogik keinen vergleichbaren Zugriff auf die fachliche Differenzialität der nicht-kaufmännischen Berufe: Die berufliche Auslegung der Kompetenzaneignung und des kompetenten Handelns hat seine Referenz nicht in der *Organisation*, sondern bezieht sich auf die institutionelle Form, in der *Personen* ihr Arbeitsvermögen aufbauen und verausgaben. Die Berufspädagogik kennt (epistemologisch) die Domänen nicht, die das Medium bilden, in die sich die Form des Berufs einträgt. (Deshalb können sich hier auch Sozialwissenschaftler eher breit machen als in der Wirtschaftspädagogik) Aus ihrer Perspektive entsteht kein Pfad und kein Einblick in die Expertise, in die der Eintrag erfolgt. Insofern bearbeitet das im Institut für Technik und Bildung der Universität Bremen vertretene Konzept der Berufswissenschaft eine Wis-

sensüberbrückungsproblematik, die die Wirtschaftspädagogik nicht hat. Die Wirtschaftspädagogik kann sich daher auch als Berufspädagogik zeigen, also einschränkungslos das Medium des Wissens und seine berufliche Form bedienen. Sie wechselt dazu lediglich ihre Perspektive und operiert mit den Referenzen „Organisation“ und „Person“ gleichzeitig. Die Berufspädagogik kann das in umgekehrter Richtung nicht; es sei denn, sie „schrumpft“ zur Wirtschaftspädagogik.

Die Asymmetrie verweist auf eine der Differenz von Beruf und Ausbildungsberuf vergleichbare Verallgemeinerungsthematik: Die Form des Berufs kann sich in unterschiedliche Domänen eintragen, die dann als Medien fungieren. Der Begriff der Expertengemeinschaft verweist darauf, dass die Domäne nicht nur verschriftlichtes Wissen, sondern auch handelnde Personen einschließt, die als Personen mit einer spezifischen, durch die berufliche Lernerfahrung begründeten Weltansicht kollektiviert sind. Dem Beruf kommt aus dieser Sicht die Funktion einer verallgemeinernden Referenz zu, an die sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik reflexiv zurückwenden kann. Die Möglichkeit verdankt sie der semantischen Tradition und der aus ihr hervorgehenden Anschlussfähigkeit des Berufs an die Bildungstheorie wie auch an den sozialwissenschaftlichen Institutionenbegriff. Insofern bewegt sich das Fach auch im Zwischenraum zwischen sekundärer Disziplinbildung, die Begriffe ausleiht und anwendet, einerseits und reflexiver, dem Potential des Berufsbegriff geschuldeter Unverwechselbarkeit andererseits. Gerade die im Fach verbreitete Skepsis gegenüber der Tragfähigkeit des Berufsbegriffs ist Ausdruck dieser Ambivalenz und der ihr anhaftenden, auf den Beruf bezogenen Reflexivität als Strukturmerkmal.

Wir gehen den beiden Seiten der Ambivalenz zwischen sekundärer, externen Entwicklungen geschuldeter Disziplinbildung und der reflexiven, unabgeleiteten Möglichkeit der Bezugnahme auf den Beruf im folgenden nach. Man kann dabei sehen, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Reflexivität auf den Beruf aus ihrer Funktionalität als sekundäre Disziplin heraus entwickelt. Eine besonders markante Stellung nimmt dabei die bildungstheoretische Auseinandersetzung um die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung am Fall des Kollegs Schulversuchs in Nordrhein-Westfalen ein.

2 Sekundäre Disziplinbildung

Die folgenden Ausführungen fassen im Wesentlichen die historischen Darstellungen in Körzel (1996), Schütte (1992), Muth (1985), Pätzold (1989), Karow/Egdmann/Wagner/Wiese (1993), Herrmann (2006) und Harney u.a. (2006) zusammen.

Dem typenspezifisch nicht festgelegten Charakter, der der Fortbildungsschule als dem Vorläufer der Berufsschule im 19. Jhd. zukam, entsprach die Heterogenität der Lehrerschaft: Da das inhaltliche und aufgabenbezogene Spektrum der Fortbildungsschulen von der Alphabetisierung bis zur Ausbildung von Technikern/Ingenieuren reichen konnte, unterrichteten dort Volks-Realschul- und Gymnasiallehrer, Ingenieure, Architekten, Pfarrer und Handwerksmeister, aber keine spezifisch vorgebildeten Berufsschullehrer. Zwar gab es vereinzelt Studienangebote und Kurse auf Länderebene, ein durch allgemeine Studien- Examens- und Laufbahnregelungen definiertes Profil gab es bis zum ersten Weltkrieg jedoch nicht.

In Baden wurde die Ausbildung von Gewerbelehrern an der polytechnischen Schule in Karlsruhe bereits 1834 eingeführt, im Zuge der Akademisierung des Polytechnikums, das zunächst den Charakter einer Fachschule hatte, dann aber – 1882 – an die Baugewerkschule verlegt. In den anderen Ländern des Deutschen Reichs gab es vor dem ersten Weltkrieg lediglich Kursangebote für Fortbildungsschullehrer, aber keine systematische Ausbildung. In Preußen wurde das erste systematische Angebot 1912 in Form einer einjährigen seminaristischen Ausbildung für Fortbildungsschullehrer eingeführt, die auch die Grundlage für die Ausbildung der Lehrkräfte im kaufmännischen Bereich sein sollte. Für Lehrerinnen gab es Kursangebote. Durch die zwischen 1898 und 1915 zunächst auf Privatinitiative durch Stiftungen und durch die Initiative lokaler und überregionaler Kaufmannsvereine, dann aber nach 1900 auch mit staatlicher Unterstützung betriebene Gründung von Handelshochschulen (u.a. Köln, Frankfurt, Berlin), kam es zur Verlagerung der Ausbildung kaufmännischer Fortbildungsschullehrer an diese Einrichtungen. Im Zuge der sukzessiven Integration der Handelshochschulen in die Universitäten war die Ausbildung von Handelslehrern, wie sie hießen, zu Beginn der Weimarer Republik faktisch eine akademische Ausbildung, von der auch

die Formierung der Wirtschaftspädagogik ausging: Die Wirtschaftswissenschaften stießen mit der Einbeziehung der Betriebswirtschaft und ihrer im Betrieb gegebenen, vereinheitlichenden Bezugnahme auf die wirtschaftliche Selbstausslegung von Organisationen anwendenden Wissenskorpora (Rechnungswesen, Buchführung, Organisationslehre) den betrieblichen Verwertungskontext des von ihnen als hochschulangemessen anerkannten Fachwissens nicht von sich ab, um sie dann – wie im gewerblich technischen Bereich – untergeordneten Fachschulen zu überlassen. Gerade aufgrund dieses Gefälles gehörte nach dem Ersten Weltkrieg die Forderung der Gewerbelehrerverbände nach einer universitären Ausbildung zu den umstrittenen Themen der Berufsbildungspolitik. Der 1917 gegründete "Verband Preußischer Gewerbe- und Handelslehrer" versuchte bereits die Hochschulreife als generelle Zugangsvoraussetzung zum Gewerbelehrerberuf durchzusetzen und damit den Berufszugang von Meistern und Technikern abzuschneiden. In Baden, Württemberg, Sachsen, Hamburg und Thüringen fand die Ausbildung an Universitäten statt, in Preußen wurden dafür eigene Berufspädagogische Institute geschaffen. Die Nationalsozialisten betrieben dann die Beseitigung des universitären Modells, so daß am Ende des Zweiten Weltkriegs die Institutsausbildung die für die gewerblichen Berufsschullehrer einzige Ausbildungsform blieb. Das verbreitetste Nachkriegsmodell war dann zwar die preußische Lösung. Andererseits lebten die regionalen Traditionen deutlich wieder auf, so daß man insgesamt von einer gespaltenen Struktur der Gewerbelehrerbildung nach dem Krieg sprechen kann. 1949 kam deshalb die KMK zu der Feststellung, dass die Ausbildung der Berufsschullehrer nicht einheitlich geregelt werden könne. In Baden-Württemberg wurde die Ausbildung als Kooperation zwischen Berufspädagogischen Instituten und Technischen Hochschulen organisiert. Die Dynamik der Akademisierung fand innerhalb einer geteilten Struktur statt: An der technischen Hochschule wurde die Diplomgewerbelehrerausbildung installiert, während die Berufspädagogischen Institute zu Berufspädagogischen Hochschulen umgewandelt wurden und andere Segmente der Lehrerbildung (z.B. Landwirtschaft, Hauswirtschaft) übernahmen. In Hamburg ging die Ausbildung an die geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Fachbereiche der Universitäten über, die fachliche Ausbildung wurde in eigenständigen Universitätsinstituten untergebracht. 1957 forderte eine Expertenkommission der KMK die Vereinheitlichung der Ge-

werbelehrerausbildung in Form eines achtsemestrigen Hochschulstudiums, Berufsausbildung und Vorbereitungsdienst. Die generelle Akademisierung und universitäre Integration der Berufsschullehrerausbildung in Form des Lehramtsstudiums vollzog sich dann ab 1960 infolge der fortschreitenden Ausdifferenzierung und einhergehenden Verflechtung der beruflichen Schulen mit dem allgemeinen Bildungssystem. Sie hat schließlich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als scientific community etabliert, die damit die Nachfolge der Praktikeröffentlichkeiten der Lehrer an beruflichen Schulen antrat.

Man sieht den Entwicklungen an, dass die institutionelle Verankerung des Professionswissens für Lehrer der beruflichen Schulen nicht an den „Gegenstand“ des Fachs, sondern an die durch die angesprochenen Kulturen der Arbeitsteilung geprägten Verflechtungsbedingungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem gebunden war. Andererseits haben sich aber diese Verflechtungsbedingungen als folgenreich für die Etablierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Fach herausgestellt: denn das Fach wurde im Gefolge der universitären Verankerung der Lehrerbildung zur akademischen Disziplin im institutionellen Sinne. Die disziplinäre, an der Selbstreferenz der Forschung orientierte Verankerung im Hochschulsystem bildet in diesem Fall nicht das alleinige Reproduktionssystem der Wissenserzeugung aus, vielmehr läuft die Reproduktion auch über das Einsatzfeld der professionellen Akteure, zu deren Selbstdefinition die Disziplin beiträgt. Infolgedessen hat das Fach auch die segmentären Kulturen geerbt, aus denen die Ausdifferenzierung der Lehrfunktion letztlich hervorgegangen ist. Diesen Aspekt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kann man gerade an den Subdifferenzierungen der Berufspädagogik einerseits und der Wirtschaftspädagogik andererseits anschaulich zeigen: Unter dem Aspekt der sekundären Disziplinbildung geht es ja nicht nur um die Abhängigkeit von der Akademisierung des Lehramts, sondern allgemeiner darum, dass sich die Traditionen wie auch die organisatorischen und rechtlichen Bedingungen des Referenzsystems der beruflichen Schulen mit der epistemologischen Seite der disziplinären Wissensproduktion in der Berufs- Wirtschaftspädagogik vermischen. Die Wirtschaftspädagogik kann sich mit den kaufmännischen Berufen auf ein unter Wissensgesichtspunkten homogeneres Feld beziehen als es die Berufspädagogik kann. Sie kann das Territorium der Fachdidaktik mit besetzen, was die Berufspädagogik nicht kann. Letztere muss sich von vornherein auf eine

der Fachdidaktik übergeordnete Ebene der Gegenstandskonstitution beziehen, was eine latente Asymmetrie der Orte nach sich zieht, von denen aus die Wissensproduktion innerhalb der Disziplin erfolgt. Letztlich führt auch diese Thematik wieder auf diejenige der sekundären Disziplinbildung zurück: Der Betrieb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist bis heute an die Administration, an die politischen Logiken und an die Organisationsverhältnisse im Einsatzfeld der Lehrer an beruflichen Schulen angekoppelt. Sekundäre Disziplinbildung heißt in einem weitreichenderen Sinne, dass die Selbstproduktion des Wissens im Hochschulsystem für seine Stabilisierung im Hochschulsystem nicht genügend Machtressourcen antrifft, sondern dafür systemexterne Umwelten und entsprechende Abhängigkeiten des Hochschulsystems von diesen Umwelten in Anspruch nehmen muss. So kann man die zentrale Rolle der Schuladministration für die Generierung berufs- und wirtschaftspädagogischen Kernthemen unschwer ablesen: und zwar von der Berufsgrundbildung, über das Lernfeldprinzip, die Handlungsorientierung bis hin zur Lernortkooperation. Dies ist weder gut noch schlecht, sondern zunächst einmal nichts anderes als eine strukturelle Beschreibung der fachbezogenen Erhaltungsbedingungen im Universitätssystem.

Diese Erhaltungsbedingungen haben dem Fach eine spezifische Periodizität seiner Themenkonjunkturen und Selbstvergewisserungen verschafft. Auswirkungen dieser Verflechtung kann man daran erkennen, dass Forschungsthemen zu Beginn der disziplinären Selbstformierung im Universitätssystem den eigenen Ausbauprozess wie auch die Bindung dieses Prozesses an einen von der Legitimität des Emanzipationstelos beherrschten Reformdiskurs im Berufsbildungssystem spiegelten. Dies wirkte sich seinerseits aus in Debatten über die systematische Positionierung des Fachs, in wissenschaftstheoretischen Selbstvergewisserungen wie auch in einem eng mit beidem zusammenhängenden bildungstheoretischen Grundlagendiskurs. Eine paradigmatische Bedeutung kommt in dieser Hinsicht dem Kollegschulversuch NW (Kollegstufe NW 1972) zu. Der Kollegschulversuch vertritt auf paradigmatische Weise den Zusammenhang, dem auch die sekundäre Disziplinbildung unterliegt: nämlich demjenigen zwischen der Berufsbildungsreform, dem Systemausbau der Berufsbildung, dem Verwissenschaftlichungsprozess der Professionsrollen und dem zeitgenössischen Emanzipationstelos.

In den damaligen, am Emanzipationsbegriff orientierten Auseinandersetzungen innerhalb des Fachs, stand letztlich die alte Bezeichnungstradition der Dienstbarkeit und Einordnung in die Arbeitsteilung zur Debatte. Auch die von Heinrich Abel empirisch geführte Auseinandersetzung um den Berufswechsel hatte diese Dimension; denn Abel betonte die industriegesellschaftliche Berufedynamik, die dem Dauerhaftigkeitsprinzip der beruflichen Bindung zuwiderlaufe.

Jedoch zeigt gerade die Kritik am Berufsprinzip und die daraus abgeleitete Reformprogrammatik die Bindung des Fachs an den Beruf als Institution – in welcher Form auch immer dieser Bindung Ausdruck gegeben wird (vgl. Elster 2007). Die Lage des Fachs, die sich aus Mechanismen der sekundären Disziplinbildung entwickelt hat, spiegelt sich in einem Objektbereich, den die Berufsbildungstheorie für sich erschlossen hat, und der gerade in der Berufsform ein über den Pragmatismus einer sekundären Disziplin hinausgehendes, am Beruf als Institution aufzeigbares Erkenntnispotenzial bereit hält.

3 Die Form des Berufs – die Form der Schule

Hermann Lange hat paradoxerweise mit seiner Fundamentalkritik an der Bildungstheorie von Herwig Blankertz den tieferen Sinn des Projekts herausgestellt: Seiner Auffassung nach litt der Begriff der Wissenschaftspropädeutik an einem verdeckten technischen Beherrschungskonzept, das – weil es keinen hermeneutisch zugänglichen Begriff der sozialen Praxis kannte – auch noch die auf die Gesellschaftlichkeit der Person zielenden Kategorien der Mündigkeit und Emanzipation in sich aufzog. Blankertz (1982) sah im Zweckfreiheitsanspruch der neuhumanistischen Bildungsphilosophie einen im Interesse der Kritikfähigkeit kultivierten Vorbehalt gegenüber der Vergesellschaftung des Menschen. Für Lange war das die Folge eines der Praxis der Gesellschaft vorgelagerten kantianischen Voraussetzungsdenkens, das der Bildungspraxis die Bedingung ihrer Möglichkeit normativ vorgibt. Aus seiner Sicht war das ein Rückfall hinter den Praxisbegriff der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik (Lange 1975). So gesehen entstammte die Programmatik der Kollegschule aus einer anderen Welt, nämlich einer von der Sozialität des Lebens sozusagen gereinigten Welt der Ideen, die in der praktischen, hermeneutisch zugänglichen Organisationspraxis der Schulen nur un-

terlaufen, man könnte auch sagen: von ihr angeeignet, aber nicht verwirklicht werden konnte. Die Kritik von Lange (1982) wies allerdings mit dieser Stoßrichtung implizit darauf hin, dass im Kollegsulversuch die Institutionalisierungsproblematik und damit das Vergesellschaftungsthema des kollektiven Arbeitsvermögens als Implikationszusammenhang von Anerkennung, Kompetenzbesitz und Verfügbarkeit aufgeworfen worden war. Denn die damalige Kritik bemühte nicht nur den Praxisbegriff der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik, sondern zugleich den in der hegelianischen Tradition stehenden der Frankfurter Schule. Es gehört zu den vielfach beschriebenen Erscheinungsformen des deutschen Sonderwegs, dass dieser Implikationszusammenhang eine bipolare Form der Institutionalisierung erfuhr. Die mimetische, sozusagen schweigende und unexplizierte Seite des Kompetenzerwerbs, diejenige also, die weder ein Sprach- noch ein Schriftmedium kennt, und die genau deshalb als Aneignungserfahrung die Lebenspraxis ständig begleitet, wurde von der medial gebundenen, in Sprache, Schrift, in Zeichnungen, Plänen, Algorithmen und technologischen Interventionsschematismen verfügbaren Repräsentation getrennt. Sie nahm in der Form des Ausbildungsberufs eine eigene, vom Schulsystem sinnhaft unterschiedene Institutionenlogik an.

Es gehört selbst zur klassifizierenden und insofern den Zusammenhang von Herrschaftlichkeit und Anerkennung als Struktur selbst herstellenden Dimension des bildungsgeschichtlichen Prozesses der institutionellen Formbildung, dass die bipolare Anordnung in eine spezifische strukturelle Lage der Hierarchie im Bildungssystem eingebettet war, und dass ihre zeitgenössische Initiationsprogrammatisierung – nämlich die der Verkleinbürgerlichung der Industriegesellschaft – genau so diese Dimension der „Systemfindung“ der Berufsbildung zum Ausdruck brachte. Insofern klassifiziert und repräsentiert der für den Ausbildungsberuf typische bipolare Modus allein schon durch die Lage, die er im sozialen Raum der institutionellen Hierarchisierung des Bildungsaufstiegs und der gesellschaftlichen Milieureproduktion einnimmt. Der Kollegsulversuch zielte auf die latente Grammatik der Produktion des sozialen Unterschieds, die in dieser jeder Expertise vorausgehenden herrschaftlichen Rahmung des Ausbildungssektors enthalten ist. Da hatte er sich wahrscheinlich zu viel vorgenommen.

Die Schule ist andererseits eine Institution, in der das Wissen primär in der körperlosen Form der schrift- sprach- und bildbezogenen Repräsentation auf die Bühne tritt und insofern von vornherein auf Verfügbarkeit und Inklusion bezogen ist. Auch diese, der Dimension der Hierarchisierung gegenläufige Dynamik ist in den institutionellen Hierarchien des Bildungs- und Berufsbildungssystems enthalten. Weiterhin ist die Schule eine Institution, die die Welt von vornherein als ge- und bewusste und insofern als verfügbare Welt darstellt. Die Thematik der Verfügbarkeit war und ist die Thematik des Kollegsulversuchs. Beruf und Ausbildungsberuf werfen hingegen die Thematik der Verfügbarkeit von der anderen Seite der Darstellung, Repräsentation und Bewusstheit auf: nämlich von der Seite der Inbesitznahme, der Habitualisierung und leibbezogenen Aneignung. Das Berufsbildungssystem hat dort seinen kulturellen und historischen Ausgangspunkt – im Gegensatz zum Schulsystem, dessen Ausgangspunkt die Repräsentation ist. Deshalb werden und wurden die Systeme auch auf gegenläufige Weise immer wieder an ihre Nachteile erinnert und reformiert: das Berufsbildungssystem durch die Integration von Repräsentationen (Ausbildungsordnungen, Curricula, Verrechtlichung etc.), das Schulsystem durch die Integration der „Praxis“ in Form von Praktika, Projekten, Lernortkooperation, Werkstätten etc.

Um durch Menschen gewusst und gekannt zu werden, durchläuft das Wissen die Sphäre der leibgebundenen Aneignung, die derjenigen der Sprache und der Schrift per definitionem komplementär ist. Mimetische Orientierung, Übung, Eingewöhnung und Routinisierung sind die Prozesse der Inbesitznahme, auf die nicht die Form der Schule, sehr wohl aber die dem deutschen Begriff des Berufs historisch verbundene Form der anerkannten Inhaberschaft von Status und Expertise im Geflecht der gesellschaftlichen Arbeitsteilung von vornherein bezogen war. Die Tradition des Berufs ist strukturgehistorisch gesehen eine Tradition der Wissensreproduktion ohne Schule. Der Beruf vertritt die Einbettung des Menschen in die gesellschaftliche Arbeitsteilung – unabhängig davon, ob Karrieren über das Schul- oder über das Ausbildungssystem zustande kommen. Im beruflichen Ausbildungssystem haben sich bestimmte Segmente der Arbeitsteilung sozusagen institutionell verallgemeinert und dabei das Prinzip der Beruflichkeit als Prinzip Inbesitznahme zum Funktionsgesichtspunkt im Bildungssystem werden lassen. Im

Medium der Ausbildung institutionalisiert der Beruf das allgemein erwartbare Mindestniveau des Bildungserfolgs in der Gesellschaft (Kutschka 1999).

Der Beruf wurde im 19. Jhd. verklärt, ist aber der Sache nach in Herrschaftsstrukturen im Weberschen Sinne der selbstauferlegten, einsozialisierten Folgebereitschaft eingelagert. Letzterer ist der Preis, gegen den die mimetische Inbesitznahme der Expertise durch die betriebliche Arbeitserfahrung eingetauscht wird. In diesem Tausch kommt der Prinzipal ins Spiel, der in der Form des Betriebs und seiner Organisation die Expertise herrschaftlich benötigt und deshalb vom Gehorsam der Beschäftigten, ihrer Bereitschaft zum Einsatz der Expertise, zu ihrer Entäußerung abhängig ist.

Die im Medium der sekundären Disziplinbildung (Stichweh 1994, S.324 ff.) entstandene Basisthematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist mit diesem Tauschverhältnis angesprochen: Es ist die mit dem Berufsbegriff letztlich bezeichnete mentale Mitgliedschaft in Arbeitszusammenhängen, die darin eingeschlossene Habitualisierung der Expertise und die daraus wiederum resultierende Tauschförmigkeit der Anerkennungs- und Abhängigkeitsbeziehungen, die jene Basisthematik ausmacht.

Der Rückgriff auf den Institutionenbegriff wirkt altbacken und überholt, wenn man die Architektur der Systemtheorie betrachtet (Luhmann 2008). Man wird jedoch sagen können, dass Institutionen die gleiche Funktion haben wie Systeme: nämlich die des Abbaus von Kontingenz und Komplexität im Spiel der Zurechnungen, der Zurechnungszurechnungen, der ... usw. zwischen Personen. Er ist einer Theoriearchitektur wie der der Systemtheorie vorgelagert. Dadurch und durch seine an den Aufbau der Sozialität gebundene Fokussierung ermöglicht er Sprachspielräume, die mit der Bindung an eine ganze Architektur verloren gehen. Insofern können Rückgriffe auf Vorgelagertes auch Sichtbarkeiten schaffen, die im Rahmen einer größeren Architektur nicht mehr gesehen werden können. Dies gilt im Rahmen der hier am Hegelschen Paradigma von Herrschaft und Knechtschaft entwickelten Emergenzvorstellung des Zusammenhangs von Selbstbewusstsein, Anerkennung und institutionalisierter Klassifizierung.

Institutionen dienen der Klassifizierung, ohne dass sie *als Institutionen* um das Objekt der Klassifizierung wissen. Sie dienen vielmehr der Herstellung

einer spezifischen Art der Bewusstlosigkeit, in der ihr Herrschaftscharakter zum Tragen kommt. Im Sinne des Weberschen, auf die Ununterscheidbarkeit von Selbstbewusstsein und Gehorsam abstellenden Herrschaftsbegriffs besteht die spezifische Wirkungsweise von Institutionen in der Auslöschung des Differenzbewusstseins zwischen dem klassifizierten Objekt und der Klassifikation selbst. Max Weber bringt diese Ununterscheidbarkeit im Begriff des Interesses zum Ausdruck (1980, S. 122). Als Institution ist auch das bewährte Expertenwissen indifferent gegenüber seinem Objekt, was keiner Aussage über falsch oder richtig gleichkommt, sondern lediglich bedeutet, dass sich das Wissen mit dem Objekt nur epistemisch, nicht jedoch herrschaftlich verbinden kann. Der institutionelle Charakter des Wissens weiß nichts, der institutionelle Charakter des Lernens lernt nicht usw. An die Stelle des Wissens tritt die soziale Relationierung und einhergehende Einstufung von Personen, also die durch institutionalisierte Klassifikationen gestiftete Interdependenz, die das Kriterium der Namensgebung ist, mit der das klassifizierte Objekt – also z.B. die am Schulabschluss abgelesene "Bildung" oder die an der Akkreditierung abgelesene Leistung einer Organisation – überformt wird. Institutionen erzeugen Namenlosigkeit: und zwar genau dadurch dass sie benennen, bleibt das Objekt selbst hinter den Benennungen, mit denen es durch Institutionen klassifiziert wird, namenlos zurück. Für Institutionen sind die epistemische Dimension des Wissens, die kognitive oder auch erfahrungsbezogene Dimension der Lernens etc., sind also die mit dem Objekt jeweils verketteten Gehalte namenlos. Mary Douglas (1991) rezipiert in diesem Zusammenhang den die institutionelle Thematik bezeichnenden Begriff des Denkstils von Ludwig Fleck (S. 32 ff.): Seine Herrschaftlichkeit äußert sich gerade darin, dass er *als Denkstil* nicht gewusst wird und ihm deshalb die Implikation von Benennung und Namenlosigkeit verschlossen bleibt (S. 205/206).

4 Herrschaft und Knechtschaft

Die Problematik ermöglicht eine spezifische, an der Institutionalisierung und an der Organisation der Arbeit orientierte Lesart der Gegenüberstellung von Herrschaft und Knechtschaft, so wie man sie in der hegel-marx'schen Linie der Gesellschaftstheorie findet (vgl. Klages 1964). Auf die Gegenüberstel-

lung wird zurückgegriffen, weil sie den unmittelbaren Zusammenhang von Institutionalisierung, Benennung, Abhängigkeit, Anerkennung und Arbeit zum Ausdruck bringt. Generell hat die Anerkennungsproblematik im Umfeld der Frankfurter Schule – vor allem in den Arbeiten von Axel Honneth (1994) – eine große Rolle gespielt. Auf sie wird hier deshalb nicht im einzelnen Bezug genommen, weil eine systematische Auseinandersetzung oder gar Weiterentwicklung nicht beabsichtigt ist. Eine eingehende kritische Rezeption liefert die Arbeit von Elster (2007, S. 193 ff.). Statt dessen geht es um die Herausstellung eines spezifischen, für die Berufspädagogik epistemologisch zentralen Aspekts: nämlich dem des institutionellen Gehalts, der im historischen Prozess der Ausdifferenzierung betrieblich organisierter Arbeit enthalten ist. Der Berufsbegriff nimmt begriffsgeschichtlich die Dimension der sozialen Integration unter den Bedingungen erwerbs- und marktförmig organisierter Arbeit in den Blick (Conze 1972). Insofern vertritt er eine abstrakte Differenz, welche die historischen Formationen antreibt, die der Arbeit in dreierlei Hinsicht Struktur geben; es geht um den Austausch mit der Natur auf der Ebene des Lebenserhalts, um Produktion von Gütern und um den Aufbau der gesellschaftlichen Ordnung, die für die Re-Produktion von beidem sorgt. In der grundlegenden historisch-systematischen Studie von Hannah Arendt (1999) über das tätige Leben wird diese Vermittlungsproblematik als Vermittlung zwischen den Kategorien der Arbeit (Bezug: die Sicherung des Lebenserhalts), des Herstellens (Bezug: die Produktion der Artefakte) und des Handelns (Bezug: der Aufbau der gesellschaftlichen Ordnung) rekonstruiert. Der Beruf steht epistemologisch für die Thematik der Differenzierung und Verflechtung zwischen diesen Ebenen: Im Aufbau der gesellschaftlichen Ordnung geht es um die Institutionalisierung der Arbeit, im Herstellen um die betriebliche Organisation expertenschafflichen Handelns und im Lebenserhalt um den Erwerbscharakter der Arbeit. Die grundsätzliche Thematik des Berufs richtet den Blick auf Referenzen und gegenseitige Blindzonen, die die Ebenen im Verhältnis zueinander ausprägen: Der Beruf vertritt die Verausgabung des den eigenen Besitz der Expertenschafflichkeit einschließenden Gehorsams in Betrieben, die ihrerseits durch Betriebe als Organisationen – also durch Management und Organisationstechnik – nicht einfach beherrscht und eingesehen werden kann. Deshalb benötigt die Arbeit die Herrschaftlichkeitsdimension der *als* Beruf institutionalisierten Arbeit, in

der das Selbstbewusstsein der Arbeitenden wie auch die Geltung und Anerkennung der Organisationsverhältnisse als ihrem „Herren“ – also die mentale Mitgliedschaft der Arbeitenden (vgl. Hartz 2004), die historisch natürlich auch die Form des Arbeitskraftunternehmers annehmen kann (Elster 2007; Harney/vom Hau 2009) – aufgehoben ist. Hierher gehören – exemplarisch genannt – die Forschungen von Lempert (1998), die die biografisch-entwicklungsbezogene Bedeutung der im Herrschafts-Knechtschaftsparadigma enthaltenen Differenzen für die Ausprägung habitualisierter Moral- und Kontrollorientierungen in den Blick genommen haben.

Der Grundgedanke des Paradigmas ist rasch skizziert: Eine philosophie- und literaturgeschichtliche Einordnung – von Marx bis Beckett, Brecht und Strauß – findet sich bei Hans Mayer (1971). Die dort vorgenommene Lesart ist geschichtsphilosophisch entleert. Sie orientiert sich an der an der Lesart von Herrschaft und Knechtschaft als eines immerwährenden, immer neu beginnenden Spiels der Institutionalisierung von sozusagen gott- bzw. endlosen Klassifikationen, die die Welt unbenannt zurücklassen und die deshalb auch letztlich keinen Sinnzusammenhang aufbauen oder ihm gar verpflichtet sein kann.

„Der Herr bezieht sich *auf den Knecht mittelbar durch das selbstständige Sein*; denn eben hieran ist der Knecht gehalten; es ist seine Kette, von der er im Kampfe nicht abstrahieren konnte und darum sich als unselbstständig seine Selbstständigkeit in der Dingheit zu haben erwies. Der Herr aber ist die Macht über dies Sein, denn er erwies im Kampfe, dass es ihm nur als ein negatives gilt; indem er die Macht darüber, dies Sein aber die Macht über den Anderen ist, so hat er in diesem Schlusse diesen Anderen unter sich. Ebenso bezieht sich der Herr *mittelbar durch den Knecht auf das Ding*; der Knecht bezieht sich als Selbstbewusstsein überhaupt auf das Ding auch negativ und hebt es auf; aber es ist zugleich selbstständig für ihn, und er kann darum und durch sein Negieren nicht bis zur Vernichtung mit ihm fertig werden, oder er *bearbeitet es nur*“ (Hegel 1986, S. 151).

Man sieht, dass die wechselseitige Anerkennung zwischen Herr und Knecht der zur Normalität gebrachte Charakter dieses Verhältnisses ist. Die Bezugnahme auf die Arbeit, die man zur Wirklichkeit verallgemeinern kann, ist mittelbar. Es sind nicht wir selbst im eigentlichen Sinne – man könnte sagen: uns gibt es gar nicht –, es sind die Institutionen, über die wir uns aufeinander beziehen. Im Medium von Herrschaft und Knechtschaft wird das „Ding“

sichtbar bzw. benennbar. Die Herkunft des Mediums ist das Überleben in der Welt, an dem sich die Entzweigung der Über- und Unterlegenen aufbaut und in die Herrschaft von Dispositiven und Klassifikationen hinein erweitert: Aus Herr und Knecht werden die auf Ordnung und Einordnung, auf Normalität und Ausschluss, auf Benennung und Namenlosigkeit gestützten Verflechtungen der arbeitsbezogenen sozialen Welt. Der Herr, der für die Institution steht, kann nur als Herr über den anderen *sein*. Er ist aber nicht Herr über das *Sein*, denn genau dafür hat er nicht mehr als die Repräsentation durch den Knecht; alles andere ist durch ihn namenlos geworden. Die Unruhe, die Führungskräften aus dieser Struktur zuwächst, ist die Geschäftsgrundlage der Führungskräfteberatung, des Coachings und des meditativen Gangs zum Kloster.

Man kann den Luhmannschen Satz (2008, S. 266 f.) von der Person – Luhmann benutzt an der Stelle den Begriff des psychischen Systems – als der Umwelt der Gesellschaft aus dieser Perspektive sehen: Jenseits der Kommunikation und damit jenseits der Institutionen beginnt die Umwelt der Gesellschaft – die im Licht des hier eingenommenen Standpunkts die unbenannte Welt ist, die in der Welt der institutionalisierten Klassifikationen nur in den Formen der Abweichung, Auffälligkeit, der Unruhe, der Gewalt bemerkt werden kann. Nur so kann die Namenlosigkeit eintreten. Herr und Knecht stehen für die basale Dichotomie, die sich im permanenten Spiel der Einordnung reproduziert, indem sie sich immer wieder neu in Szene setzt.

Herr und Knecht leben in der Normalität (Canguilhem 1974) der Institutionen, die ihr Verhältnis zueinander begründet. Dieses Verhältnis bezieht sich auf ein Drittes, nämlich auf die Arbeit, die klassifiziert und in ein System der Stellungen und Relationen eingeordnet wird. Es ist wichtig, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass im Paradigma von Herrschaft und Knechtschaft Bildung und Arbeit ineinander verschränkt sind – weshalb die Schule oder auch die organisierte Weiterbildung nicht ohne weiteres bildet.

Gleichzeitig tritt die Arbeit selbst in ihrer Substantialität zurück: Sie kann außerhalb der institutionellen Klassifizierung und der durch sie gestifteten Normalität der Benennungen und Rangordnungen nicht anerkannt werden. Die Relevanz dieser Differenz zwischen der Klassifizierung und ihrem Objekt ist an der ehrenamtlichen Arbeit, an der Familienarbeit, an dem Phänomen des stillen, dienenden Expertentums in Organisationen unschwer zu er-

kennen. Im Hegelschen Paradigma sind Herr und Knecht sowohl auf einander wie auch auf das „Ding“ verwiesen, in Bezug auf das sie Herr und Knecht sind. Der Herr wird nur im Medium des Knechts als Herr anerkannt und umgekehrt. Insofern geht der Herr (z.B. in der Form der Exzellenzinitiative) in das Selbstbewusstsein des Knechts und der Knecht in das Selbstbewusstsein des Herrn ein. Das bedeutet nun, dass das durch die Institution vermittelte Selbstbewusstsein strukturell am Selbstbewusstsein des anderen ausgerichtet ist. Insofern existiert es als Differenz und nicht als Entität.

Das Subjektive im Herren und im Knecht ist nicht mehr als der Antrieb, der aus der Differenz zwischen der Klassifikation und dem Objekt hervorgeht. Diese Differenz wird dann in komplizierten rekursiven Bewegungen zwischen dem An sich sein und dem Für sich sein des Selbst, des „Dings“ und des Bewusstseins vom Selbst beschrieben. Entscheidend ist nun, dass diese Bewegungen solche der Anerkennung durch Klassifikationen wie diejenigen zwischen dem Herren und dem Knecht sind. Das empirische Selbstbewusstsein – etwa der qualitätszertifizierten Einrichtung, die man hier der Illustration halber einmal an die Stelle des Herren setzen kann – hält sich entweder für identisch mit seiner Klassifikation oder es findet keinen Ausweg anders als durch institutionalisierte Klassifikationen in die gesellschaftliche Welt der wechselseitigen Anerkennung einzutreten.

Im letzten Fall entsteht eine besondere Art von Mehrschichtigkeit, wie sie u.a. in Felderfahrungen der qualitativen Bildungsforschung beobachtet werden kann: Das Gespräch kippt nach einer Zeit um, es verlässt die offiziellierten Klassifikationen und geht in eine ideosynkratische Hinterbünnensprache über. Oder es begleitet diese Klassifikationen durch eine Art ironische Hinnahme von dem was offiziell geschieht. In diesen Bewegungen lebt aus der Sicht des Paradigmas von Herrschaft und Knechtschaft der unbenannte Anteil des Dings bzw. der Arbeit weiter. Er kann aber als unbenannter Anteil nicht in das System der anerkannten Klassifikationen und der durch sie gestifteten Anerkennung aufsteigen. Deshalb spaltet es das Selbstbewusstsein auf: in eine Vorderbühne der offiziellierten Klassifikationen und in eine Hinterbühne der Unruhe, die von der Welt der Klassifikationen als unbestimmte, unbenannte Welt hinterlassen wird.

Generell steht ja die Furcht des Herren vor der unbenannten, unklassifizierten, insofern leeren aber zugleich existenten Welt am Beginn der Etablierung des Herren als Herren. Durch die Aneignung des Selbstbewusstseins als Herr bezwingt der Herr seine Furcht. Im Zuge seiner Etablierung wird der Herr institutionell lizenziert und geht dann in den historischen Prozess seiner Normalisierung über. Wer nicht an den Herren glaubt, ist nicht normal und fällt auf. Er macht sich zum Vertreter der unbenannten Welt und wird auf diese Weise eigen - sinnig. Andererseits muss auch der Herr an den Knecht glauben. Auch er ist Unterworfener – um im paradigmatischen Sprachgebrauch zu bleiben. Letztlich geht es um die in der Klassifizierung enthaltene Wechselseitigkeit der Entmachtung, auf die sich das Herrschafts-Knechtschafts-Verhältnis gründet.

In seiner Re- bzw. Dekonstruktion eines der Feldprotokolle (über die Namibikwara) von Lévi-Strauss (1978, S. 249 ff.) hat Derrida die Namensgebung als einen Vorgang beschrieben, indem das Selbst in dem Maße, wie wir damit beginnen es zu benennen, zugunsten seiner Klassifikation zum Verschwinden gebracht wird. Paradoxe Weise verschwindet das Selbst genau dadurch, dass es durch fortgesetzte Akte der Namensgebung in eine Sphäre der Zugehörigkeit eintaucht (vgl. Derrida 1983, S. 197). Seine Geschichte ist damit im Wesentlichen eine Geschichte des Verschwindens. Von außen betrachtet besteht der disziplinäre Kern der Pädagogik darin, das Selbst einer Art Dauerimagination zu unterziehen. Das Selbst – oder in der Terminologie Derrida: den reinen „Vokativ“ – muss es geben. (Zum Verschwinden, dessen Spur unsichtbar, aber nicht getilgt werden kann und in die der hier gewählten Terminologie als Unruhe erhalten bleibt [vgl. Luhmann 2008 und generell auch Derrida 1976]). Er darf nicht verschwinden. Erst wer diese dispositive Voraussetzung für die Grundlegung von Diskursen teilt und sie seinen Schriften – sei es implizit oder explizit – unterlegt, bewegt sich in einem Normalitätsspektrum für die Vertretung von „Positionen“ unterschiedlicher Provenienz. Das als „ME“ oder als personale Identität charakterisierte Selbst beschreibt, wie man bei Mead nachlesen kann, denjenigen Anteil des Selbst, der im Sinne der sozialen Einordnung benannt wird, den wir also alle kennen, weil er das Material für die Benennungen liefert, die uns vom Zertifikat bis zum Klatsch gesellschaftlich zuteil werden. Insofern ist der darin begründete Prozess der Sozialisierung immer auch ein Prozess der Sichtung, durch

den das Selbst von Anderen beansprucht und benannt werden kann (vgl. Wittpoth 1992). Die Illusion der subjektiven Autonomie (vgl. Meyer-Drawe 1991), die uns vorgibt, wir seien im Handeln oder auch im Sprechen Herren unserer Selbst, entspricht der Illusion des Einblicks: der Illusion, man würde dadurch, dass man entweder das eigene oder das andere Selbst benennt, Einblick in die Selbstwirklichkeit nehmen können. Grundsätzlich aber repräsentiert der Vorgang der Benennung lediglich das gesellschaftlich normalisierte System der Klassifikation, das ihn trägt und dass sich in Benennungsvorgängen immer wieder reproduziert. Bringt man im durchaus grammatikalischen Sinne das Selbst in die Stellung des Subjekts, dann ... das den Verweis auf den Anderen wie auch die Möglichkeit, das Selbst ebenfalls in die Stellung des Anderen, des Objekts zu bringen. Die grammatikalische Stellung des Selbst als Subjekt geht als formale Struktur in das System der Klassifikationen ein, mit dem die Gesellschaft Namensgebungen und Attribute vergibt. Als formale Struktur findet man die grammatikalische Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt in all jenen Attribuierungen wieder, die Beziehungen zwischen Einschluss und Ausschluss, Bekanntheit und Fremdheit, Besitz und Nichtbesitz, Identität und Differenz etc. benennen. Der Blick des Selbst auf sich selbst ist in einem radikalen Sinne universell: Er unterläuft klassische Trennungen wie die zwischen Individuum und Gesellschaft, Person und Gruppe, Organisation und Einzelnem, Gewalt und Gewalttäter, Ich und Anderen. Die laufende Anwendung des Selbst auf sich selbst saugt Leere in Benennung ab. Dabei durchschreitet sie unter anderem auch Personen.

In das Verhältnis zwischen Herr und Knecht kann man heute das Phänomen der institutionellen Klassifizierung und der Organisation der Arbeit einsetzen. Die Organisation mit ihren institutionalisierten Klassifizierungen ist der Herr des Berufs. Es ist gerade diese organisationsgesellschaftliche Seite der Beruflichkeit, die den Modernisierungsprozess der Berufsbildung bis heute beherrscht. Die Organisation ist der Disponent und damit zugleich – wie der Herr auch – der Fremde des Knechts. Diese der Organisation inhärente Fremdheit und zugleich Abhängigkeit vom Besitztum des Knechts – denn auch und gerade der Herr ist abhängig – kann nur durch Gehorsam und Macht geschlossen werden: und zwar besser durch Gehorsam als durch Macht, was schon Kerschenssteiner (1910) wusste (ausführlich Gonon 1992). Ausdruck der Fremdheit und des Verlangens nach Gehorsam ist die vielfach

sakrale, auf das höhere verweisende Sprache der Unternehmensberater, Manager und Universitätsrektoren. (Als Rektor hat man nichts anderes mehr.) Andererseits ist auch diese Macht – darin dem Herren gleich – in ein spezifischen Sinne machtlos. Denn sie benötigt ein Gegenüber, an dem sie sich aufrichtet, und von dem sie deshalb abhängt. Der Herr besorgt dem Knecht die Anerkennung, das aber kann er nur, wenn der Knecht ihn seinerseits anerkennt. Die Arbeit selbst ist das unbenannte Etwas, das durch das Wechselspiel von Macht und Ohnmacht *zugleich* eingeordnet *und* ausgegliedert bleibt.

Herr und Knecht beziehen sich auf ein Drittes, nämlich auf die Arbeit, die klassifiziert und in ein System der Stellungen und Relationen eingeordnet wird. Im Paradigma von Herrschaft und Knechtschaft tritt die Arbeit selbst in ihrer Substantialität zurück: Sie kann außerhalb der institutionellen Klassifizierungen, der Organisiertheit und der durch sie gestifteten Normalität der Benennungen und Rangordnungen nicht anerkannt werden.

In diese Klassifizierungen gehen die oben angesprochenen Kollektivtraditionen der Arbeit und ihrer Einordnung in die Geschichte von Organisationsverhältnissen ein. In den Klassifizierungen und in den Organisationsverhältnissen der Arbeit ist die Distribution ihrer Anerkennung – eben: die Nachfolge, das funktionale Äquivalent der ehrbaren Arbeit – eingeschlossen – vom Ein-Euro Job bis hin zur Hausarbeit. Expertise und Kompetenz allein verbürgen noch keine gesellschaftliche Anerkennung. Dazu bedarf es der mit der Metapher des Herren angesprochenen institutionellen Klassifizierung, die die Spiegelungen vertritt, in denen sich die Arbeit als anerkannte Arbeit erfahren kann. Genau das ist die Tiefendimension des Berufs für den Lebenslauf – und nicht nur für die Ausbildung. Vor diesem Hintergrund kann man Ausbildungsberufe wechseln, die Berufethematik selbst ist nicht auswechselbar.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist die Wissenschaft, die sich mit der Konstitution des Herren und seiner Fremdheit in der Welt der gesellschaftlichen Arbeitsteilung befasst und diese Thematik aus der Dynamik der sekundären Disziplinbildung heraus angetroffen hat. In dieser Hinsicht hat sie die Chance, sich vom Pragmatismus dieser Dynamik zu lösen und sich die mit einer epistemologischen Thematik verbundene Unabhängigkeit zu erhalten (vgl. Axmacher 1990).

Literatur

- Arendt, H (1999): Vita activa oder vom tätigen Leben. München/Zürich (1981).
- Axmacher, D (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim 1990.
- Baethge, M. (1999): Strukturwandel in der Berufsbildung und korporatistisches Handlungsmodell: Ein Deutungsversuch für die aktuelle Krise des Ausbildungssystems. In Tamm, T./Klauser, F./John, E.G./Sembill, D. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt/M., S. 126-145.
- Baethge, M./Achtenhagen, F./Arend, L./Babic/E./Baethge-Kinsky, V./Weber (2006): Berufsbildungs-Pisa. Machbarkeitsstudie. Wiesbaden.
- Beck/Brater/Daheim (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek, Rowohlt.
- Blankertz, H. (1982): Allgemeinbildung als Prinzip der Bildungsgänge einer differenzierten Sekundarstufe II. In: Wirtschaft und Erziehung 34,4, S. 112-117.
- Canguilhem, G. (1974): Das Normale und das Pathologische. Frankfurt a. M. 1974.
- Conze, W (1972): Beruf. In: O. Brunner/ W. Conze/ R. Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Stuttgart, S. 490-507.
- Deleuze, G.: Die Schrift und die Differenz. Frankfurt/Main 1976 (1. Aufl.).
- Deleuze, G.: Grammatologie. Frankfurt/M. 1983.
- Douglas, M: Wie Institutionen denken. Frankfurt/Main 1991.
- Durkheim, Émile (1977): Über die Teilung der sozialen Arbeit (Dt. von Ludwig Schmidts). Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Elster, F. (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur berufspädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit. Bielefeld.
- Euler, D. (1998): Modernisierung des dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Ewald, F.: Einleitung Foucault – ein vagabundierendes Denken. In: Michel Foucault. Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1978, S. 7-20.
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M. 1979 (3. Auflage).
- Georg, W. (1993): Verlieren Beruf und Arbeit an Bedeutung? Wertigkeit von Beruf und Arbeit für die personale Existenz. In: Verband der Lehrer an berufsbildenden Schulen und Kollegschulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Berufliche Kompetenz ist Lebensperspektive. Weiterentwicklung berufsbildender Schulen und Kollegschulen Krefeld 1993, S. 31-46.
- Gonon, Ph. (1992): Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jhd., Kerschens- steiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation. Bern.
- Greiner, W.-D. (1998): Das "deutsche System" der Berufsbildung. Baden-Baden.

- Greinert, W.-D. (1993): Das „deutsche System“ der Berufsbildung. Baden-Baden.
- Harney, K./Kissmann, G. (2000): Maßstabsbildung, lokale Anpassung und hochschulischer Raumgewinn. Europa als Umwelt der beruflichen Ausbildung in Deutschland. In: Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur 18. (Herausgegeben vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung Recklinghausen), S. 43-68, 2001 erschienen.
- Harney, K./vom Hau, M. (2009): Between Market and Organization: Historical and Empirical Dimensions of Vocational Education in Germany. (Or: Do Firms train Arbeitskraftunternehmer?) In: Philipp Gonon/Katrin Kraus/Jürgen Oelkers/Stefanie Stolz (Eds.): Work, Education and Employability. Bern u.a., S. 259-296.
- Harney, K./Kade, J.: Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographischem Programm. Generationenlage und Betriebserfahrung am Beispiel von Industriemeistern. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Opladen 1990, S. 211-224.
- Harney, K./Herrmann, U. u.a. (2006): Die Klassifizierung von Schulen als Mittel der Schulsteuerung und lokalen Profilbildung. Begleitumstände, nachkriegszeitliche Anpassungsprobleme und aktuelle Folgen der Klassifikation des berufsbildenden Schulwesens seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 1, S. 108-126.
- Hartz, St. (2004): Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien. Wiesbaden.
- Herrmann, U. (2006): Schulische Berufsbildung für die weibliche Jugend 1900-1930. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Beiheft 7-06, S. 105-123.
- Hilbert, J./Südmersen, H./Weber, H (1990): Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation – Neuordnung. Opladen.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/M.
- Karow, W./Edgmann, R./Wagner, H./Wiese, K. (1993): Berliner Berufsschulgeschichte. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Berlin.
- Kerschensteiner, G. (1910): Berufs- oder Allgemeinbildung? (1904) In: ders.: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Texten und Organisationsbeispielen. Leipzig/Berlin, S. 23-43. (Zweite verbesserte und veränderte Auflage).
- Klages (1964): Technischer Humanismus. Philosophie und Soziologie der Arbeit bei Karl Marx. Stuttgart.
- Kollegstufe NW (1972). Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Band 17. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Ratingen 1972, insbes. S. 19-30.
- Körzel, R. (1996): Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik. Frankfurt/M.
- Kutscha, G. (1999): Entwicklungstendenzen des Deutschen Berufsbildungssystems. In Tamm, T./Klauser, F./John, E.G./Sembill, D. (Hrsg.) (1999): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt/M. S. 106-125.
- Lange, H. (1975): Technik und Praxis. Bemerkungen zum wissenschaftstheoretischen und politischen Standort einer zeitgemäßen Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1971). In: Kw. Stratmann/W. Bartel (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, S. 308-337.
- Lange, H. (1982): Das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78, 10, S. 733-748.
- Lange, H. (1999): Die Form des Berufs. In: K. Harney/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim/Basel (= 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S. 11-34.
- Lempert, W. (1998): Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Hohengehren.
- Levi-Strauss, C. (1978): Traurige Tropen. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (2008): Einführung in die Systemtheorie, hrsg. von D. Baecker. Heidelberg, (4. Auflage).
- Mayer, H. (1971): Herrschaft und Knechtschaft. Hegels Deutung, ihre literarischen Ursprünge und Folgen. In: Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. 15 (1971), S. 252-279.
- Meyer-Drawe, Käte (1991): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Allmacht und Ohnmacht des Ich. München.
- Muth, W. (1985): Berufsausbildung in der Weimarer Republik. Stuttgart.
- Pätzold, G. (1989): Berufsausbildung. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (1989): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 5. 1918-1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München.
- Schütte, F. (1992): Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik. Weinheim.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen Frankfurt/M. S. 324 ff.
- Stratmann, K.(1991): Betriebliche Berufsbildung. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München, S. 371-380.
- Unger, T. (2007): Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen. Münster u.a.
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen (5. Auflage).
- Wilhelm Friederich Hegel (1986): Phänomenologie des Geistes. Werke 3. Frankfurt/Main: (Suhrkamp TB, 1. Aufl., auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu edierte Ausgabe).
- Wittpoth, J. (1991): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Bonn 1991.

subito Urheberrechtshinweis



Die Bestellung und Nutzung der über subito gelieferten Aufsatzkopien unterliegen den urheberrechtlichen Bestimmungen. Mit der Registrierung bei subito verpflichten Sie sich, diese einzuhalten, d.h. insbesondere, dass die Kopien ausschließlich zum eigenen Gebrauch bestimmt sind und nicht an Dritte weitergegeben werden dürfen. Sie dürfen ohne Genehmigung des Verlags nicht zum Wiederverkauf, Wiederabdruck, zu systematischer Verteilung, Emailversand, Webhosting eingeschlossen institutionelle Repositorien/Archive oder jedweden anderen kommerziellen Zweck verwendet werden.

Sofern Sie eine Lieferung per Email oder FTP erhalten, dürfen Sie die Kopie nur einmal ausdrucken und müssen diese anschließend dauerhaft löschen.

Die Kopien sind mit einem Wasserzeichen versehen, welches ein Urheberrechtsvermerk enthält. Das von subito e.V. angebrachte Wasserzeichen darf nicht entfernt werden.