

**Syllabus – Gesammelte Aufsätze
zur Berufs- und Bildungswissenschaft
- Studien zur Theorie und Geschichte
von Beruf und Bildung**

**Beruf – Bildung – Wissenschaft
Biographische Suchbewegungen
Zum 70. Geburtstag von Prof. Dr. Karl-Heinz Strech
am 23. März 2012**

Heft 1, 2012
Dieter Grottker
Dresden

Ein Leben beginnt sinnlich-konkret, bevor mehr und mehr Abstrakta Gewalt über uns erlangen. Erst spät zeigt sich jenes konkret Allgemeine, welches wir ethischen Sinn nennen. Das Konkrete hat so die Gestalt der ersten und der letzten Dingen dazwischen eine Welt von Abstraktionen.

Beruf – Bildung – Wissenschaft

Biographische Suchbewegungen

Zum 70. Geburtstag von Prof. Dr. Karl-Heinz Strech am 23.März 2012

Die Triade Beruf, Bildung und Wissenschaft hat unterschiedliche Funktion, besitzt mehrfache Bedeutung, ist vielfältiger Gestalt. Als Kategorien umspannen die Begriffe ganze Wissenschaften, als Lebenswege markieren sie Etappen eines Lebens. Biographisch bilden sie scheinbar getrennte Perioden, die kumulativ fortwirken. Angelangt auf den höchsten Gipfeln wissenschaftlicher Arbeit, blickt man zurück zu jener Zeit, in der alles begann – als Lehrling in den fünfziger, als Student in den sechziger Jahren. Lehrjahre seien keine Herrenjahre, dies gilt in besonderer Weise in jener Zeit noch ganz wörtlich. Auf die berufstheoretischen Grundlagen folgen bildungstheoretische Grundlagen, auf die Bildungstheorie später die Philosophie und Wissenschaftstheorie. Auch historisch gehen Beruf, Bildung und Wissenschaft auseinander hervor, treten zueinander in Konkurrenz – auch biographisch. Kreuzwege tun sich auf, Alternativen führen in diese oder jene Richtung. Auf die berufliche Arbeitsteilung folgt die Teilung der Bildung, aus der Teilung in geistige und körperliche *Arbeit* folgt oft eine Trennung von geistiger und körperlicher *Bildung*. Erst spät macht die Wissenschaft die Phänomene Beruf und Bildung zu Gegenständen theoretischer und historischer Untersuchung. Und schließlich beginnt der Wissenschaftler sich selbst zum Objekt der Betrachtung zu machen – aus dem Wissenschaftler ist ein Wissenschaftswissenschaftler geworden. Fast scheint es, dass die Wissenschaft auf diese Weise einen analogen Weg beschreitet wie der Mensch in Biographie und Geschichte. So mag es nicht ganz falsch sein, wenn gesagt worden ist, die Berufsbildung stehe an der „Pforte zur Menschenbildung“. Steht also der Bildungsmensch an der Pforte des Wissenschaftsmenschen? Es kömmt drauf an, von welcher Seite man`s betrachtet (...) Aus der Vielzahl der interessierenden Themen sollen hier im Rahmen dieser auch biographischen Betrachtung lediglich drei ausgewählt werden:

*Geschichte der gewerblich-technischen Bildung – am Beispiel von Peter W. BEUTH (1965)¹

**Zur Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts – am Beispiel des Faches Physik in der Berufsausbildung der DDR (1966)²

¹ Das Thema „Wilhelm Beuth – ein Pionier des beruflichen Bildungswesens in Preußen“ ist 1964/65 der historische Gegenstand eines Wissenschaftlichen Beleges von K.-H. STRECH (geb. 1942) am Institut für Berufspädagogik der damaligen Fakultät für Berufspädagogik und Kulturwissenschaften. Das Thema wird dem Kandidaten am 15.12.1964 gestellt, Betreuer ist Dr. Heinz KNAUER (1920-2001), zugleich Direktor des damaligen Instituts.

***Zu philosophischen Problemen von Arbeit und Berufsbildung und der Gedanke der Konstituierung einer Berufsbildungswissenschaft (1978)³

Betrachtet man die Funktionen, die die aspektiven Betrachtungen im Gesamtzusammenhang des Gedankengebäudes einnehmen, so ergeben sich:

1) aus der Geschichte der Gewerbeförderung und der gewerblich-technischen Bildung

→ die historischen *Entstehungszusammenhänge* von Technik & Bildung

2) aus einer philosophischen und wissenschaftstheoretischen Reflexion

→ die *Erklärungs- und Deutungszusammenhänge* technischer & pädagogischer Interessen

3) und aus einem wachen und ideologiekritischen Gegenwartsbewusstsein

→ die *Wirkungszusammenhänge*⁴ der Gestaltung von Arbeit⁵, Technik & Bildung in einer je offenen Zukunft globalisierter Welten.

*Ohne Abstraktionen kommt man nicht auf den Grund des Konkreten, ohne
Konkretionen kommt man nicht auf den Grund des Abstrakten. Und ohne beides
kommt man auf den Grund von gar Nichts.*

1. Beruf & Bildung – Von der sinnlichen Berufserfahrung zum abstrakten Wissen

Beginnen wir systematisch zunächst mit dem übergreifenden Zusammenhang von Beruf und Bildung schlechthin. Alle drei o.g. Themen sind – wenn auch in unterschiedlicher Wichtung – Gestaltformen dieses universellen Zusammenhangs. Programmatisch verkörpert die Triade Beruf – Bildung –

² Das Thema „Zur Entwicklung des Physikunterrichts in der Berufsausbildung der DDR von 1946 bis zur Gegenwart“ ist ein Jahr später der Titel der Diplomarbeit desselben Autors. Die Arbeit ist zwischen dem 15. Dezember 1965 und 15. Juni 1966 entstanden und wurde gleichfalls von KNAUER betreut.

³ Der Gegenstand der 1978 eingereichten Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades „doctor scientiae philosophiae“ (Dr. sc. phil.) dann ist schließlich das Thema „Philosophische Probleme des Verhältnisses von Arbeit und Berufsbildung“. Die Dissertation wurde an der Humboldt-Universität zu Berlin verteidigt, Gutachter sind die Professoren Dr. sc. phil. Hermann LEY (1911-1992), Dr. sc. oec. Arnold KNAUER (1932-1981) sowie Dr. sc. phil. Karl-Friedrich WESSEL (geb. 1930).

⁴ Der funktionale Begriff „*Wirkungszusammenhang*“ wird bereits auffallend häufig von Wilhelm DILTHEY benutzt (vgl. Dilthey 1981, S. 295, 296, 297, 298, 304, 307, 318, 319). Demnach sollte das typisch kausale Denken nicht nur die Einzelwirkungen, nicht allein die Primärwirkungen, sondern auch jene mittel- und langfristigen Wirkungen – eben die *Wirkungszusammenhänge* als Ganzes erfassen. Werden Wirkungszusammenhänge – so DILTHEY – „in erster Linie als Realisierung von Zwecken“ beschrieben (ebd. S. 307), so werden „*Bedeutungszusammenhänge*“ (ebd. S. 288, 293, 297, insbes. 309) erlebt, erfüllt und erfahren. Meines Erachtens können die verwickelten Sachverhalte wie folgt reflektiert werden: Wirkung ist an Ursache gebunden, beides in Beziehung gesetzt, liefert Erklärungszusammenhänge. Erklärungen sind logische Setzungen (Sätze). Bedeutung dagegen ist eine Beziehung 1) zwischen demjenigen, dem eine Bedeutung zugeschrieben wird (Sache, Person) und dem, 2) von dem dieses (Be-)Deuten ausgeht (Person). Bedeutungen also sind bewertete Sätze (Urteile). M.E. werden niemals „Dinge“ voraussetzungslos gedeutet, sondern stets Aussagen. Es darf nicht heißen: „Ich besitze 50 Euro, was für mich eine große Bedeutung hat“, sondern: „Ich besitze 50 Euro.“ → „Diese Aussage im Sinne der Feststellung einer Tatsache über den Besitz von 50 Euro ist für mich von großer Bedeutung.“ Tatsachenaussagen (Besitz, Kausalität) also sind objekttheoretischer Natur, Bedeutungsaussagen (Wert, Funktion) dagegen stets metatheoretischer Natur. Dass einer Tatsache eine Bedeutung zugesprochen wird, ist nur über den Zwischenschritt möglich, dass eine Aussage *über* jene Tatsache diese Bedeutung ausdrückt.

⁵ Der Zusammenhang von Gestaltung von Arbeit, Technik und Bildung war die erkenntnisleitende Grundidee eines langfristigen Forschungsprogramms des Instituts Technik und Bildung der Universität Bremen unter Leitung von Felix RAUNER.

Wissenschaft das ewige Problem, ob und in welcher Weise *vorwissenschaftliche* Begriffe wie Beruf und Bildung systematisch in einem *wissenschaftlichen* Zusammenhang gedacht werden können und ob es dafür eine auch spezielle Disziplin⁶ geben könne. Für und gegen eine solche Eigenständigkeit einer neuartigen Disziplin gibt es solche und solche Argumente. Dort, wo man den Gegenstand einer Allgemeinen Berufspädagogik bzw. Allgemeinen Wirtschaftspädagogik über die logischen und historischen Zusammenhängen von Beruf und Bildung bestimmt, bedarf es zunächst keiner zusätzlichen Disziplin. Das Problem werde nicht dadurch gelöst, indem eine neue Wissenschaft herbeigeredet wird, sagen die einen. Dort, wo allerdings argumentiert wird, dass Vertreter der Berufsschul-Pädagogik und Berufsschul-Didaktik aus einer traditionellen Verhaftung heraus – einer sich daraus ergebenden institutionellen Begrenztheit – sowie auch aus individuell biographischen Umständen, nicht in der Lage sind, Berufsbildungszusammenhänge ganzheitlich darzustellen, ist die Frage berechtigt, ob es Möglichkeiten alternativer bzw. kooperativer Interdisziplinarität⁷ in neuer Weise gibt. Zugleich macht die Gegenwart die Erfahrung, dass unter den gegenwärtigen Bedingungen universitärer Strukturen eine wirkliche Interdisziplinarität kaum möglich ist. Die institutionelle Bindung der Berufsbildungsforschung an die Lehrerbildung an Universitäten und Hochschulen führt permanent zu Ungleichgewichten zwischen Lehre und Forschung und zudem zu Verengungen der Betrachtungsperspektiven. So mag bereits 1975 die Warnung von STRATMANN, dass man berufs(schul-)pädagogisch einseitige Betrachtungen vermeiden müsse, nicht ohne Grund und ohne Anlass betont worden sein (vgl. Stratmann 1975, S. XIV).

⁶ Die Sachwalterin für den Zusammenhang von Beruf und Bildung ist zunächst *Erstens* die Philosophie (Fichte, Hegel, Nietzsche, Dilthey). Geschichtlich parallel wurde *zweitens* das Problem auch von den Vertretern einer entstehenden Allgemeinen Pädagogik thematisiert, die zumeist ebenfalls aus der Philosophie stammten (Pestalozzi, Schleiermacher, Herbart). Schließlich wird der Zusammenhang von Beruf und Bildung *drittens* aus praktischen Anregungen heraus auch von zahlreichen Schulmännern diskutiert (August Spilleke, Adolf Diesterweg, Karl Mager, August Beger, Karl Christoph Vogel, Friedrich Körner). Diejenigen, die im Zusammenhang von Beruf und Bildung dem ersteren eine besondere und argumentativ stärkere Bedeutung beimessen, zählt man gewöhnlich zu den Klassikern der Berufspädagogik (Kerschensteiner, Fischer, Pache, Spranger, Litt). So hat von der Jahrhundertwende bis in die 60er Jahre hinein jene Berufspädagogik die Aufgabe einer Sachwalterin inne. Mit der allerdings zunehmenden Verbreitung von Fachdidaktiken, Berufsdidaktiken, Berufsfelddidaktiken und Beruflichen Fachrichtungen werden Zusammenhänge von Beruf und Bildung nicht mehr nur allein bildungstheoretisch orientiert, berufsbildungspolitisch intendiert oder berufspädagogisch institutionalisiert betrachtet, sondern mehr und mehr (berufs-)didaktisch untersucht. Die Berufsdidaktik erfindet in Ermangelung brauchbarer anderweitiger Daten ihre eigene Berufsforschung und eine sich daraus ableitende Curriculumforschung. Die 1) Pädagogisierung des Berufs scheint sich nach meiner Beobachtung in Gestalt einer 2) Didaktisierung der Berufsschule fortzusetzen, wobei 3) die sogenannte Berufsbildungswissenschaft alle Begrenztheit üblicher Pädagogik zu überwinden versucht. Zumeist geht es dabei um einen funktionalen Zusammenhang, wie sich aus „Berufstatsachen“ Schlussfolgerungen für die Persönlichkeitsentwicklung, also Ausbildung und Erziehung ableiten lassen (vgl. Müllges: Berufstatsachen und Erziehungsaufgaben – ein Grundproblem der Berufspädagogik. - In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1975, Heft 11, S. 803-820, Wiederabdruck in J.J.Justin (Hrsg.): Udo Müllges. Berufspädagogik. 1991, S. 294-315).

⁷ Eine gesonderte Wissenschaft vom *Gesamtzusammenhang* von Beruf und Bildung wäre unnötig, wenn alle auf diesem Gebiet tätigen Spezialdisziplinen selbst jenen Gesamtzusammenhang angemessen im Auge behielten. Da sie dies nicht tun – weil sie es nicht vermögen oder weil die Umstände dies nicht zulassen – entsteht die berechtigte Idee einer „Systematischen und historischen Berufsbildungswissenschaft“, die nicht mehr eine versteckte Berufs(schul-)pädagogik ist, nicht mehr auch eine traditionelle Berufs- und Wirtschaftspädagogik und auch nicht Pädagogik einer „Beruflichen Fachrichtung“ sein kann. Damit ist nicht gesagt, dass die Etablierung einer derartigen Lehr- und Forschungsdisziplin nicht an einem erziehungswissenschaftlichen Institut erfolgen könne. Mit der Weitung der erziehungswissenschaftlichen Fakultät zum Anspruch von „Bildungswissenschaften“ ist eine Chance gegeben, neue kooperative Verbindungen zur Soziologie, zur Technikphilosophie, zu den Ingenieurwissenschaften, zur Medizin und zur Geschichtswissenschaft zu knüpfen.

Eine Änderung der Bezeichnung in „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ scheint dann in den 70er Jahren zunächst lediglich eine Weitung des Gegenstandsverständnisses zu sein. Auch am Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR gibt es seit den 70er Jahren Bestrebungen, den Umfang der wissenschaftlichen Arbeit nicht nur auf berufspädagogische Fragestellungen, sondern auf über das allein Pädagogische hinausgehende Tendenzen auszurichten. Übliche Ideologien sind der „Plan der Gesellschaftswissenschaftlichen Forschung“, die Kombinatforschung sowie Arbeitstätigkeitsanalysen u.ä. Immer deutlicher werden Theoriedefizite der Berufspädagogik offenkundig. Gemäß dem bildungspolitischen Verständnis verstand sich das Zentralinstitut in Berlin zudem nicht als ein Institut für Berufspädagogik, sondern als eine Forschungseinrichtung für jegliche Fragen der Berufsbildung⁸. Dem Staatssekretariat für Berufsbildung untergeordnet, hatte das ZIB ferner konzeptionelle und analytische Aufgaben⁹ zu erfüllen, die weit über ein begrenztes berufspädagogisches Verständnis von Theorieentwicklung hinausgingen. Sind also doch die Universitäten der bessere Ort für Theorieentwicklung (...). Historisch sind es die Gewerbeschulen, die zeitweilig Lokomotiven der Geschichte sind.

*„Es dürfte dabey dem Ministerio nicht zu verhehlen seyn,
wie Preussen gegen England und Frankreich nicht bloss,
sondern auch gegen andere deutsche Länder selbst in den
ersten Disziplinen zurücksteht, die einem Handwerker Noth thun,
Zb, der allgemein verbreiteten schönen Handschrift¹⁰ ...“
(Beuth 1817)*

2. Technische Bildung und Gewerbeförderung

Im Unterschied zu England verfolgen Frankreich und Deutschland im 19. Jahrhundert das Konzept einer „Beförderung des Gewerbefleißes“, unter anderem durch ein System staatlich aufwendig finanzierter Gewerbeschulen und späteren Technischen Hochschulen. Eine dermaßen starke Beteiligung des Staates an der Förderung gewerblicher Ausbildung ist in der damaligen Zeit nicht selbstverständlich. Gegenteilige Argumente mag es nicht wenig gegeben haben. Wenn die Wirtschaft der Nutznießer des gewerblichen Aufschwungs sei, dann müssen Fach-, Gewerbe-, Handwerks- und Ingenieurschulen auch durch die Wirtschaft selbst ins Leben gerufen und erhalten werden. Parallel zu auch solch vorhandenen Tendenzen hält namentlich Preußen an einer starken staatlichen Förderung fest. Es sind nicht zuletzt Peter Wilhelm BEUTH¹¹, Friedrich SCHINCKEL (seit 1821 Vorsteher der

⁸ Darin bestand ein wesentlicher Unterschied des ZIB der DDR zum Berufsbildungsinstitut der Bundesrepublik (BiBB), welches nach dem Gesetz ausschließlich für die betriebliche Berufsausbildung zuständig ist, nicht für den Teil der Berufsbildung, der in Schulen durchgeführt wird. Auf diese Weise entsteht in der Bundesrepublik ein sich daraus ergebender Dualismus zwischen dem BiBB und den für die Berufsschulen verantwortlichen Landesinstituten.

⁹ So waren dem Zentralinstitut federführend auch Aufgaben bei der konzeptionellen Entwicklung der langfristigen staatlichen Beschlüsse zur Berufsbildung in der DDR von 1976 und von 1983 übertragen.

¹⁰ Vgl. Peter Wilhelm Beuth: „Votum von 1817“ – Abdruck in: Späth, Franz; Backes-Haase, Alfons (Hrsg.): Grundlagentexte zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1993, S. 53).

¹¹ Peter Christian Wilhelm BEUTH (1781-1853): geb. am 28.12.1781 in Cleve; 1798-1801 Studium in Halle (Recht, Kameralwissenschaft); 1801 preußischer Staatsdienst; 1809 Regierungsrat in Potsdam; 1811 Obersteuerrat im Finanzministerium; 1813 Eintritt in das Lützower Freikorps; 1818-1845 Leiter der Abteilung für Handel und Gewerbe im

Abteilung Baukunst des Vereins), Sigismund HERMBSTÄDT (Vorsteher der Abteilung für Physik und Chemie), Friedrich KRUPP (Essen), Freiherr vom und zum STEIN (Ehrenmitglied), der Direktor des Polytechnikums Wien, Johann Josef PRECHTL und zahlreiche weitere Förderer der Ingenieur- und Gewerbekünste, die sich in dem 1821 gegründeten „Verein zur Beförderung des Gewerbleißes in Preußen“ vereinen¹². Auch Professoren der Naturwissenschaft der Universität Berlin gehören zu den Interessenten, unter anderem ab 1823 die Chemiker Eilhard MITSCHERLICH sowie Heinrich ROSE. Nicht uninteressant ist, dass beide Chemiker zunächst bei GAY-LUSSAC in Paris, später wiederum beide notwendig bei Jöns Jacob BERZELIUS in Stockholm studiert haben, ehe sie Lehrstühle an der Berliner Universität übernehmen. Der Gewerbeverein in Preußen profitiert auf diese Weise sichtlich von dem internationalen Einfluss dieser beiden namenhaften europäischen Zentren der Chemie und sich anbahnenden „Technischen Chemie“ und Technologie in Paris und Stockholm. Ab 1835 gehört auch der Direktor der 1831 gegründeten Gewerbeschule Hannover Karl KARMARSCH zum Verein. Bereits die Herkunft der Mitglieder zeigt das vielfältige Interesse an einer solchen Entwicklung, charakterisiert die vielschichtigen Entstehungszusammenhänge. Der Wille zur Gewerbeförderung ist ein Wille zur Gründung gewerblich-technischer Schulen – eine Vorahnung, dass es Lehrer brauchen wird, die in solchen Schulen zu unterrichten vermögen. Neue Gewerbe zu entwickeln ist schwer! Neue, geeignete Gewerbeschulen zu gründen ist noch schwerer. Am schwersten jedoch ist die Aufgabe der Lehrerbildung. Wer soll die Gewerbemänner ausbilden? Studierte Gewerbelehrer. Und Lehrerinnen. Aber was ist das – ein Gewerbelehrer? Genügt dafür ein wissenschaftliches Studium? Reichen ein paar berufspädagogische Lektionen, ein paar Monate Praktikum? Auf viele Fragen hat BEUTH Antwort gewusst, auf die Frage der Lehrerbildung hat er selbst nach Antwort suchen müssen. Er nahm, was er an Lehrern kriegen konnte – Studierte, Promovierte, Habilitierte – meist nur vorübergehend, bis jene etwas Besseres gefunden hatten (...) Allerdings entsteht auf diese Weise eine enge – wenn auch nur personale – Kooperation mit der benachbarten Universität. Man studiert und promoviert an der Universität, lehrt am Gewerbeinstitut und habilitiert sich wiederum an der Universität, hält Vorlesungen an der nunmehrigen Gewerbeakademie und wird möglicherweise Professor an der Universität – Wanderjahre preußischer Gelehrter. Wirkungszusammenhänge sind zusammenhängendes Wirken. Ein Gewerbelehrer lehrt nicht nur, er wirkt. Gewerbelehrer bewirken nicht nur Leistungen von Schülern, sondern sie bewirken Fortschritt der Gewerbe. BEUTHS Lehrer – z.T. Professoren, Privatdozenten und Doktoranden – lehren und forschen. Wissenschaftliche Vorträge werden im Gewerbeverein diskutiert und in dessen „Verhandlungen ...“ regelmäßig veröffentlicht. Schon da entsteht die Idee einer Technischen Hohen Schule, der Traum einer weitgehenden Gleichwertigkeit von technischer und humanistischer Bildung und der öffentlichen Gleichstellung von Hochschule (T.H.) und Universität.

Ministerium für Handel, Gewerbe und Bauwesen; 1819 Direktor der Technischen Deputation für Handel und Gewerbe; am 15.01.1821 Gründung des "Vereins zur Beförderung des Gewerbleißes in Preußen" und dessen Vorsitzender bis 1850; am 01.11.1821 Eröffnung des "Technischen Instituts" in der Klosterstraße in Berlin und dessen Direktor bis 1850, zugleich auch der erste Chemielehrer an der Schule; 1830 parallel Direktor der "Allgemeinen Bauschule"; 1834 Ehrenpromotion durch die Universität Halle; gest. am 27.09.1853 in Berlin (vgl. Lundgreen 1975, S. 35 ff; vgl. Strech 1994, S. 109)

¹² Vergleiche die Zunahme der Zahl der Mitglieder des Vereins, wie dies aus den jährlich gedruckten „Verhandlungen des Vereins zur Förderung des Gewerbleißes in Preußen“ hervorgeht (vgl. 1822, S. 11-13; vgl. 1823, S. 85; vgl. 1826, S. 11).

„Der Gewerbefleiß, welchen wir zu fördern beabsichtigen, ist die Grundlage des Reichtums einer Nation, und da wahrer Gewerbefleiß nicht ohne Tugend denkbar ist, so ist er auch die Grundlage der Nationalkraft überhaupt.“ (Beuth 1821)

Wilhelm Beuth – Ein Pionier des beruflichen Bildungswesens in Preußen (1965)

„Diese Arbeit hat einen streng biografischen Charakter und versucht, das Leben Wilhelm Beuths nach neuen Gesichtspunkten zu gestalten. Dabei wurde besonderer Wert auf die Betrachtung der Rolle des Bürgertums und des Adels gelegt. Im Zusammenhang damit geht dieser Beitrag auf den Verein zur Beförderung des Gewerbefleißes, das Technische Gewerbeinstitut (später Technische Hochschule Berlin-Charlottenburg) und die Bemühungen Beuths um die Qualifizierung junger Techniker für das preußische Gewerbe ein. Die Bedeutung der preußischen Gewerbeschulen für die deutsche Industrie und die Entwicklung des berufsbildenden Unterrichts wird unterstrichen. Intensives Literaturstudium vor allem bürgerlicher Darstellungen bildeten die Grundlage für diese Lebensbeschreibung, die somit helfen soll, eine Lücke in der Geschichte der Berufserziehung zu schließen [...] Christian Peter Wilhelm Beuth wurde am 28. Dezember 1781 in Kleve geboren. Sein Vater, Johann Gisbert, stammte aus Hagen in Westfalen und praktizierte als Arzt in Kleve. Er soll ein Mann von „wissenschaftlichem Geist und gebildetem Kunstsinn“ gewesen sein. Seine Mutter, Amalia Hildebrand, eine verwitwete Lilienthal, lebte als Gesellschaftsdame und Wirtschafterin im Hause seines Vaters. Hier bekam der junge Wilhelm auch seine erste Erziehung und Bildung, die ihm vor allem der Vater vermittelte, der die natürliche Begabung des Sohnes schon früh erkannt hatte und rechtzeitig darauf Einfluss nahm. So schickte er den 8jährigen Knaben auf das Joachimsthalische Gymnasium, wo sich der junge Beuth unter der weitsichtigen Führung seines Lehrers *M e i e r o t t o*¹³ die Grundlagen seiner damaligen Zeit klassischen Bildung erwarb und festigte. Nach der erfolgreichen Beendigung des Gymnasiums ging Beuth 1798 nach Halle und studierte die Rechte und Kameralwissenschaften [...] Mit dem Ziel, die Angelegenheiten des Gewerbes zu regeln und sie zu organisieren, war nach der Bekanntgabe der Gewerbefreiheit, also schon in der Steinschen Reformzeit, eine Körperschaft gegründet worden, die sich „Technische Deputation für Handel und Gewerbe nannte. In ihr waren Beamte und nichtbeamtete Bürger vereinigt. Im Jahre 1819 wurde Wilhelm Beuth der Direktor dieses Kollegiums, das sich in der Folgezeit „Technische Deputation für das Gewerbe“ nannte. War sie bis dahin nur eine Interessenvertretung des Bürgertums im engsten Sinne, so entwickelte Beuth sie zu blühendem Leben [...]

K.-H. Strech 1965, Seite 6 sowie S. 5 und 15 (Auszüge)

In einen größeren historischen Zusammenhang gestellt, müssen die Entwicklungen im Königreich Preußen verglichen¹⁴ werden mit anderen regionalen Tendenzen, u.a.:

¹³ Es handelt sich m.W. nicht um Maierotto, wie der Wissenschaftliche Beleg anführt (Strech 1965, S. 5) – oben bereits korrigiert – sondern um Johann Heinrich Ludwig Meierotto (1742-1800). Dieser ist ab 1789 nicht nur Lehrer des jungen Beuth an der Joachimsthalischen Gelehrtenschule, sondern zugleich langjähriger Rektor dieses bekannten Berliner Gymnasiums. Meierotto war selbst bis 1762 Schüler am Joachimsthalischen Gymnasium, studierte dann in Frankfurt an der Oder Philologie sowie Theologie und war ab 1765 Hauslehrer in Berlin. Er wird 1771 Professor am Joachimsthalischen Gymnasium und ist dort ab 1775 bis zu seinem Tode Rektor der Schule. Nicht uninteressant ist, das Meierotto Mitglied der Akademie der Wissenschaften und seit 1787 Mitglied des Oberschulkollegiums in Preußen gewesen ist (vgl. Karl Ernst Jeismann: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, 1996, Bd. 1, S. 465).

¹⁴ Im Unterschied zu einer zumeist deskriptiven Historischen Berufspädagogik ist eine – vor allem auch hermeneutisch operierende – Analytisch-Vergleichende Berufspädagogik bislang nur in wenigen Ansätzen entwickelt. Es ist die Analyse der Formverschiedenheit der Paradigmen in den einzelnen Ländern, die geradezu zum Vergleich herausfordert – gleichsam das Eigene im Spiegel des Fremden deutlicher erkennen zu können. Unter anderem Jürgen Joachim Justin hat wohl auch aus solchen Überlegungen heraus 1992 den Lehrstuhl an der Technischen Universität Chemnitz als eine Systematische, historische & Vergleichende Berufspädagogik profiliert.

- im Herzogtum Baden, wo 1825 die Polytechnische Schule in Karlsruhe gegründet wird,
- im Königreich Bayern, wo 1827 in München und sodann auch in Nürnberg und Augsburg polytechnische Schulen entstehen
- im Königreich Hannover, wo 1831 unter Karl Karmarsch eine Höhere Gewerbeschule entsteht
- und schließlich auch im Königreich Sachsen, wo sich in Dresden 1828 eine – zunächst allerdings nur bescheidende – „Technische Bildungsanstalt“ etabliert.

Bloße regionale Innenansichten in der historischen Berufspädagogik sind nicht selten, ausgewogene regional-vergleichende¹⁵ Geschichtsbetrachtungen dagegen eher ungewöhnlich und mühselig. Geschult in der Kenntnis des Eigenen, ergeben sich häufig eine historiographische Zögerlichkeit und quellenmäßige Unsicherheit in der detaillierten Kenntnis des Anderen.

**„Aspekte gesellschaftlicher Funktionalität der Wissenschaft
– Zum Beispiel G. W. F. Hegel und C. P. W. Beuth“ (1989)**

„[...] Beuth wirkte als ein Politiker der Praxis. Er versuchte nicht, seine praktische Politik des technischen Fortschritts theoretisch zu rechtfertigen. Er war sicher kein Revolutionär des Berliner Bürgertums im überkommenen Sinn, mit Sicherheit aber hat er durch die Entwicklung des Produktions- und Sozialverhaltens bürgerlicher Individuen seinen Beitrag zur industriellen Revolution in Preußen geleistet: durch sein Engagement für die Ausbildung der Techniker und Technologen, für das Verfolgen ihrer weiteren Entwicklung in der gewerblichen Wirtschaft und die persönliche Förderung – vor allem durch Empfehlungen in aufstrebende Unternehmen und Vermittlung lukrativer Regierungsaufträge, für die notwendige personelle und materielle Breitenwirkung in die preußischen Provinzen hinein, für die Übernahme technisch verwertbarer Erfahrungen des Auslandes sowie für die Einführung auch preußischer Entdeckungen, Erfindungen und Weiterentwicklungen. Dabei zeichnete ihn die intensive Detailarbeit an mehreren Fronten aus. Beuth ging den mühevollen Weg der kleinen Schritte, nachdem die Rahmenbedingungen geschaffen waren. Den technischen Fortschritt an das industrielle Bürgertum herantragen und in ihm verwurzeln – diesem Kredo fühlte er sich verpflichtet. Der Erfolg der Berliner Gewerbe-Ausstellung von 1844 belegte den Durchbruch auf technisch-technologischem Gebiet und signalisierte, dass das preußische Industrie-Bürgertum auf dem Wege war, „wirtschaftlich und politisch an die Spitze der deutschen Bourgeoisie“ zu treten.“ [...] Soweit der Textauszug.
(vgl. *Strech 1989*¹⁶)

¹⁵ Auf dem 3. Berufspädagogisch-historischen Kongress 1991 in München sowie auf dem darauf folgenden Berufspädagogisch-historischen Kongress 1993 in Stuttgart ist insbesondere vom Nestor der Kongresse Karlwilhelm STRATMANN (1930-1995) der Versuch gemacht worden, ländervergleichend gewisse Konzepte gegenüberzustellen, unter anderem Preußen, Baden-Württemberg und Sachsen. Die spezifisch historischen Ländermodelle wurden von den betreffenden Kollegen akribisch vorgetragen – indes, eine vergleichende Analyse ist damit noch nicht erbracht worden. Vergleichende Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist selbstverständlich nicht nur ein bloßes Nebeneinanderstellen von landesspezifischen Modellen der Gewerbeförderung. Ein gezielter Vergleich wohl auch ist nicht leicht zu organisieren, denn weder in den Vorträgen noch in der sich anschließenden Diskussion ist ausreichend Kraft und Zeit, auf einen detaillierten analytischen Vergleich einzugehen. So blieben die oft dankenswerten Befunde sprichwörtlich im Raum stehen, ohne dass man zu einer vergleichenden Reflexion vorgedrungen wäre. Aus dieser Sicht ist es umso bedauerlicher, dass nach dem Tod von STRATMANN die Tradition der zweijährig stattfindenden Kongresse nicht weitergeführt worden ist.

¹⁶ Es handelt sich um den Auszug aus einem Vortrag von Karl-Heinz STRECH auf dem XVIII. Internationalen Kongress für Geschichte und Wissenschaften im August 1989 in Hamburg und München (vgl. *Strech: Aspekte gesellschaftlicher Funktionalität der Wissenschaft – Zum Beispiel: G. W. F. Hegel und C. P. W. Beuth* - In: Institut für Theorie, Geschichte und Organisation der Wissenschaft der Akademie der Wissenschaften der DDR (Hrsg.): *Wissenschaft und Staat*. Berlin 1989, S. 37-63, Abdruck S. 54)

Zwischen dem oben abgedruckten Auszug aus dem Vortrag über HEGEL und BEUTH und dem nun nachstehenden Vortrag dann liegen vier Jahre – eine für zeitliche Dimensionen von Gewerbeentwicklungen vergleichsweise kleiner Zeitraum (...) Und dennoch lehrt die Geschichte, wie selbst in einer historisch kurzen Zeit von wenigen Jahren ganze „*Gewerberevolutionen*“ stattfinden können. Ostdeutschland erlebt eine zweite Industrialisierung, nicht nur eine politische, sondern nun eine auch industrielle Revolution, die regional zum Teil mit Tendenzen einer Deindustrialisierung¹⁷ einher geht. In der Gesellschaft als eine Wende empfunden, in der DDR-Politik als eine Niederlage gedeutet, in der Wissenschaft als Chance eines Neuanfangs erhofft. Biographien erleben Brüche, Lebensvollzüge erfahren eine Fremd- und Selbstprüfung, Generationskonflikte leben auf. Man hat auf *Gerechtigkeit* in der Wissenschaftspolitik gehofft, man hat den *Rechtsstaat* bekommen. Es folgen Schließung der Akademie der Wissenschaften, Neuausschreibung und Neubesetzung von Lehrstühlen – schon nach kurzen Zeit hat sich die Wissenschaftslandschaft an den ostdeutschen Universitäten und Hochschulen radikal verändert. Die Dinge¹⁸ überschlagen sich förmlich. Lässt sich analog von einer „wissenschaftlichen Revolution“ im Sinne des amerikanischen Wissenschaftshistorikers Thomas KUHN sprechen? Ist nicht nur die Politik eines Staates, sondern auch ein Paradigma von Wissenschaft gescheitert? Allerdings: Jede Falsifikation, sei sie noch so schmerzvoll, ist Erkenntnisfortschritt. An wenig bekannter Stelle sagte einst SCHILLER: Irrtum für den Einzelnen bedeutet Schmerz, für die Gattung allerdings Fortschritt (...) Neue Fakultäten werden ins Leben gerufen, neue Bibliotheken gegründet, Visionen neuer Forschung entwickelt. Niederlage und Neuanfang, hat es die Wissenschaft irgendwann leichter gehabt? Woher Menschen in jener Zeit der Wirren die Kraft nehmen zu einem Wiederanfang, wird nie vollständig aufgeklärt werden können. Die Bücher der Wissenschaftsgeschichte sprechen von Entdeckungen und Erfindungen, von den Erfolgen der Entdecker und Erfinder – selten von Irrungen und Niederlagen. So werden auch nach der Wende „alte und ewige“ Themen wieder aufgenommen – die Erfahrung eines *perpetuum mobile*: das wissenschaftliche Denken hält sich selbst in Gang. 1994 wird der Stuttgarter Vortrag¹⁹ veröffentlicht – Beuth ist wieder aktuell. Das Thema ist nicht zufällig – es ist wesentlich Lebensmaxime: „Der eigenen

¹⁷ Der Begriff erscheint ungewöhnlich. Er beschreibt jedoch anschaulich jenen industriellen Kahlschlag ganzer Landstriche, wie zum Beispiel der Textilindustrie in Ostsachsen. Auch eine Folge überkommener Monokulturen. Auf die wirtschaftliche Insolvenz der Textilbetriebe folgt die Insolvenz einer Berufs- und Bildungslandschaft, mit den Betrieben sterben die Betriebsberufsschulen, mit dem Ende der Betriebsberufsschulen steigt die Jugendarbeitslosigkeit. Es folgen Abwanderungen in den Westen, Überalterung der Gesellschaft – der lange Schatten des Sozialismus.

¹⁸ All jene, denen es in der Rasanz der Ereignisse dennoch gelungen ist, ihre situativen Empfindungen in jenen Monaten seit dem Sommer 1989 möglichst „wissenschaftlich“ festzuhalten, haben eine Art „Tagebuch“ der Geschichte geschrieben. Aus heutiger Sicht bereits in vielem naiv und subjektiv, sind solcherart Skizzen zumindest historiographisch von großem Wert. Waren sie seinerzeit nur Selbstverständnis des Autors, so sind sie heute Quelle. Ein nicht uninteressantes Beispiel sind hierzu die „Kritiken von innen“ von KRÜGER (vgl. Hans-Peter Krüger 1992, Seiten 7-25, Seiten 27-63, Seiten 64-78, 79-103 sowie Seiten 227-244), Reflexion wissenschaftlicher *Suchmethoden* für biographische *Suchbewegungen*. Der Mensch erscheint als Figur auf einem Seil, hinter sich das Vergangene, vor sich das Ungewisse, unter sich ein Abgrund (vgl. Nietzsche 1992, S. 8).

¹⁹Vgl. Streh: Christian Peter Wilhelm Beuth – „Der eigenen Tätigkeit vertrauen“ und „gemeinschaftliches Wirken fördern.“ – In: Bonz, Bernhard; Greinert, Wolf-Dietrich; Sommer, Karl-Heinz; Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): *Berufsbildung und Gewerbeförderung. Zur Erinnerung an Ferdinand Steinbeis (1807-1893)*. Bielefeld 1994, S. 105-124, Abdruck S. 122f.)

Tätigkeit vertrauen!“ Wem sonst? – Und: „Gemeinschaftliches Wirken fördern!“ Ersteres steht im Dienste des Letzteren. Und Letzteres stärkt Vertrauen in sich selbst und in die Richtigkeit einer oft bezweifelten Sache. Ein Teufelskreis von Schreibblockaden, Absagen von Bewerbungen, von Hoffnungen und Enttäuschungen ist überwunden.

**„Christian Peter Wilhelm Beuth – „Der eigenen Tätigkeit vertrauen“
und „gemeinschaftliches Wirken fördern“ (1994)**

„Für die historisch orientierte Wissenschafts- und Technikforschung ist wohl vor allem wichtig, dass Beuth jene Ehe von Naturwissenschaft und Technik mit vorbereiten half, die Mitte des 19. Jahrhunderts endgültig geschlossen wurde. Die unter seinem Einfluss darauf vorbereiteten Techniker und Ingenieure – im Wandel der Anforderungen seitens der Wirtschaft und in wechselnden Anforderungen wissenschaftlich ausgebildeten technischen Personals und technologischer Rationalität durch die Industrie geprüft und für gut befunden – brachten ihre Voraussetzungen in diese Ehe ein. Der historisch interessante Zusammenhang von Wissenschaftsentwicklung, technisch-technologischem Fortschritt und Wirtschaftswachstum fand hier für Preußen eine seiner Wurzeln [...] Wenn es zum Abschluss erlaubt ist, nach den vielen Deskriptionen eine Konstruktion in die Debatte zu werfen, so könnte vielleicht die folgende für Spannung oder Aufregung sorgen. Betrachten wir nämlich – stark abgehoben und überzeichnet – die wesentlichen Momente der Gewerbeförderung, wie sie durch Beuth und sein personales Beziehungsfeld repräsentiert wurden, so finden sich die eingangs behaupteten Eigenschaften der Innovativität, der Regionalität und der Effektivität durchaus wieder.“

Infolge der Wiedervereinigung 1990 entsteht – wenn auch am Rande – die interessante Frage, wie sich unabhängig voneinander die DDR und die Bundesrepublik der Entwicklungsgeschichte der technischen Bildung zugewandt haben. Die Hinwendung zu Peter Wilhelm BEUTH ist dabei ein kleiner, jedoch nicht unwichtiger Punkt – ein Minimalstück der Rekonstruktion deutscher Bildungsgeschichte. Dass das 1821 in Berlin gegründete Technische Institut und die später zur Gewerbeakademie und schließlich zur Technischen Hochschule erhobene Bildungseinrichtung eine unübersehbare Wirkung für die Ausbreitung des Gedankens der „Beförderung des preußischen Gewerbefleißes“ hatte, steht in der Literatur von DDR und BRD außer Frage²⁰. Erste Erwähnungen von BEUTH in der Berufspädagogik gehen 1902 auf Oskar SIMON zurück, werden dann 1954 von Simon THYSEN wieder aufgegriffen und sind auch bei Wefelmeyer; Wefelmeyer (1959) vermerkt. Von da an ist BEUTH in allen namhaften späteren Bibliographien zu finden. Vor dem Hintergrund eines Vergleichs zwischen DDR und BRD erscheint es nach 1989 manchem Kollegen verwunderlich, dass es bereits aus dem Jahre 1965 eine Wissenschaftliche Belegarbeit gibt, die an der Technischen Universität am damaligen Institut für Berufspädagogik angefertigt worden ist. Als Mitte der 80er Jahre in der DDR die Vorbereitungen des Berlin-Jubiläums beginnen, erinnert sich STRECH an die seinerzeit von ihm verfasste Arbeit. Es

²⁰ Allerdings dauert der Streit an, welche der in jener Zeit entstandenen technischen Lehranstalten die größte Vorbildwirkung gehabt haben mag. Während Einigkeit darüber besteht, dass von der 1794 gegründeten Ecole Polytechnique zu Paris sowie von dem Polytechnischen Institut in Wien wichtige Impulse ausgegangen sind, so vollzieht sich in Deutschland eine auffallend differenzierte Entwicklung. Preußen besticht nicht nur mit der Zentralschule von Beuth in Berlin, sondern auch durch das nach und nach entstehende System der preußischen Provinzialgewerbeschulen, die eine Zubringerfunktion für Berlin haben. Die in Karlsruhe 1825 gegründete Polytechnische Schule erhält alsbald internationale Bedeutung wie in jenen Jahren wohl keine andere in Deutschland. Und Dresden reagiert 1828 mit einer zunächst eher bescheidenen „Technischen Bildungsanstalt“, ehe daraus Mitte des 19. Jh. ein „Polytechnikum“ und schließlich die TH Dresden wird.

beginnt eine Zeit intensiverer Arbeiten²¹ zu BEUTH und zur Entwicklung des preußischen Vereins für Gewerbefleiß. Entstehungs- und Wirkungszusammenhänge werden sichtbar, mit einem in der DDR auch neuen Preußen-Bild werden gleichsam offenere Deutungen möglich. Eine erste Veröffentlichung zu BEUTH in der DDR erscheint dann 1987 in der Zeitschrift „Wissenschaft und Fortschritt“, im August 1989 folgt eine weitere (vgl. Strech 1987; vgl. Strech 1989). Dadurch angeregt, betont auch Hubert LAITKO, Professor an der Akademie der Wissenschaften, die Leistungen von BEUTH in dem großangelegten Buch „Wissenschaft in Berlin“ (1987, S. 102, 104, 127, 129-131 sowie 151, Abb. S. 127 (Lithographie). Auch nach 1990 hat STRECH dann über BEUTH vielfach referiert, u.a. in der Diskussion zur Tagung der Historischen Berufspädagogik in Dresden (1991), auf dem DGfE-Kongreß in Berlin (1992) sowie auf dem von STRATMANN organisierten „Berufspädagogisch-historischen Kongress“ in Stuttgart (1993). Was seinerzeit mit einer studentischen Belegarbeit 1964 in Dresden begonnen hatte, entwickelte sich nunmehr zu einem nicht unwichtigen und chronologisch bedeutsamen „innerdeutschen“ Streitpunkt. Wer und wann hat sich in der DDR überhaupt erstmalig mit BEUTH beschäftigt? Kennt man jene Umstände, so relativiert sich das Urteil über die Art einer in der DDR betriebenen „Geschichte der Berufsbildung“, bezüglich der vieles aus heutiger Sicht einseitig erscheint, manches auch einseitig dargestellt worden ist. Fest steht immerhin, dass in den von KNAUER²² seit Anfang der 60er Jahre an der TH Dresden gehaltenen Vorlesungen zur „Geschichte der Berufsbildung“ die gewerbeschulischen Initiativen von BEUTH wie auch von NEBENIUS einen festen Platz hatten. Wie in jeder Institutsgeschichte gibt es auch bezüglich der DDR stets eine öffentliche und nichtöffentliche Seite – bekannt ist zumeist nur die erstere, was zu falschen Schlüssen führen kann.

3. Beruf, Bildung & Wissenschaft

Es ist eine bereits von Max WEBER 1904 problematisierte Tatsache, dass alle Lebensbereiche der Gesellschaft einer fortschreitenden Rationalität unterworfen werden. Zudem behauptet WEBER, dass dies eine typisch okzidentale Tendenz sei. Insofern ist systemvergleichend immer offenkundiger geworden, dass solcherart Erscheinungen wie Berufspädagogik bzw. Berufsbildungswissenschaft originäre Produkte der Geschichte der *deutschen* Pädagogik sind. Eine nicht wörtliche, nicht nur sprachlich sinngemäße, sondern wissenschaftstheoretisch angemessene „Übersetzung“ von einer Welt in die andere erscheint deshalb nach wie vor schwierig. In anderen Kulturen gibt es ein derartig ethisch geprägtes Verständnis des Begriffs „Beruf“ kaum, erscheint Berufsarbeit reduziert auf spezialisierte Arbeit. Eine Trennung zwischen einem sogenannten *vocational training* und einer sogenannten *higher education* macht den Beruf zu einem Differenzbegriff mit sozialen Folgen und moralischen

²¹ Über die Bestände der „Deutschen Staatsbibliothek“ (Berlin-Ost) hinaus wurden bezüglich der Schriften des „Vereins zur Beförderung des preußischen Gewerbefleißes“ seinerzeit auch ergänzend Bestände der Preußischen Staatsbibliothek (Berlin-West) eingesehen. Die betreffenden „Abhandlungen ...“ (1821 ff.) befinden sich – allerdings unvollständig – auch im Besitz der Sächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Dresden.

²² Heinz KNAUER (1920-2001) hat auch Mitarbeiter und Doktoranden mit persönlichem Verweis auf die Quellen bei Oskar SIMON (1902, vgl. 1990, Bd. II, S. 727), Simon THYSSSEN (1954, S. 55, 75, 86 und 93) und Robert WEFELMEYER (1959, S. 88) immer wieder angeregt, die Spuren von BEUTH und auch diejenigen analog von NEBENIUS in Karlsruhe weiter zu verfolgen sowie vielleicht darüber zu arbeiten, um auf diese Weise vergleichbare gewerbeschulpolitische Entwicklungen auch im Königreich Sachsen zeitlich besser einordnen und historiographisch angemessener beurteilen zu können.

Zuschreibungen. Während die deutsche Berufspädagogik die englischen Begriffe *vocation* und *profession* weitgehend im historischen Zusammenhang zu denken vermag, liegen in anderen Kulturen zwischen *vocational training* und *professionale education* geradezu miteinander unvereinbare Welten. So auch erscheint die Tendenz fortschreitender Verwissenschaftlichung der Berufsbildung als ein typisch deutsches Problem bzw. ein Problem im europäischen deutschsprachigen²³ Raum.

Problemgeschichtlich interessant ist schließlich eine von STRECH und PESTER versuchte Auseinandersetzung mit dem Aufsatz von Udo MÜLLGES²⁴ zum Problem „Berufstatsachen und Erziehungsaufgaben“. Dessen 1975 in der Zeitschrift „Die Berufs- und Fachschule“ formulierte Fragestellung erscheint logisch folgerichtig – das allerdings so von MÜLLGES angezielte Problem selbst ist jedoch unhistorisch. In der Geschichte ist eine Erziehung des Lehrlings an der Schaffung von Berufstatsachen stets von vornherein mitbeteiligt. Man kann sich nicht eine berufliche Arbeit ohne berufliche Erziehung vorstellen. Arbeit und Erziehung sind untrennbare Grundfunktionen der Gesellschaft. Ein später vollzogene *geistige Trennung* von Berufstatsachen und Erziehungsaufgaben ist eine Konsequenz der vollzogenen *praktischen Trennung* von Arbeit und Bildung. Diese Zusammenhänge müssen allein deshalb rekonstruiert werden, weil Berufsarbeit und Berufsausbildung durch die Einführung einer staatlichen Berufsschulpflicht nun auch institutionell voneinander getrennt sind. Es ist also die Idee einer Berufsschule, die eine Betrachtung der Entwicklungs- und Wirkungszusammenhänge von Arbeit und Erziehung bzw. von Beruf und Bildung akzentuiert

²³ Man versuche einmal, exemplarisch die folgende Formulierung Wort für Wort in eine beliebig andere Sprache zu übertragen. „*Der Gegenstand der Berufsbildungsforschung sind die Prozesse der beruflichen Bildung und Erziehung, insbesondere der Berufsausbildung sowie der beruflichen Erwachsenenbildung sowie Weiterbildung und betrieblichen Fortbildung.*“ Selbst, wenn dies sprachlich formal gelingt, wird der Leser, dem solcherart berufs- und erwachsenenpädagogisches Denken kulturell fremd ist, große Schwierigkeiten haben, den tatsächlichen Sinn zu verstehen. Erst der Kontext und die praktischen Zusammenhänge in Schule und Betrieb werden nach und nach verständlich machen, nicht nur, was die Aussage sprachlich meint, sondern, was sie gesellschaftlich bedeutet. Es ist zu vermuten, dass jener Prozess des Verstehens mit individuell starken Sinnverkürzungen beim Leser oder Hörer einher geht. Da er zunächst versucht, die deutsche Formulierung in die eigene Sprache zu übertragen, gehen möglicherweise eine Reihe von Aspekten verloren, vor allem dann, wenn es dafür gar keine sprachliche Entsprechung in seiner Muttersprache gibt. So muss jene Aneinanderreihung der Konnotationen des Begriffsfeldes Bildung jedem nichtdeutschen Pädagogen fremdartig, vielleicht sogar überladen erscheinen. Was für die deutsche Berufspädagogik üblich ist, ist in anderen Kulturen höchst fragwürdig.

²⁴ Udo MÜLLGES (1926-1985), seit 1970 Ordentlicher Professor für Pädagogik und Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Rheinisch-Westfälischen Hochschule Aachen, gilt es konservativer Berufspädagoge, mit einer deutlichen ideen- und sozialgeschichtlichen Orientierung berufspädagogischen Denkens. Die wohl wichtigste Schrift von MÜLLGES ist „*Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt*“ (Ratingen 1967). Der Aachener Lehrstuhl wird nach dem frühen Tod von MÜLLGES am 10. November 1985 abgewickelt, einer seiner erfolgreichsten Schüler Jürgen J. JUSTIN wird dann 1992 Professor für Berufspädagogik an der Technischen Universität Chemnitz – eine späte Fortsetzung des Werkes seines Lehrers. Herr Kollege Justin hat sich dankenswerter Weise gemeinsam mit Frau Professor Dr. rer. nat. Gisela Engeln-Müllges um die Edition des Nachlasses von Udo MÜLLGES bemüht. Ein Wiederabdruck des erwähnten Aufsatzes von 1975 findet sich in J.J. Justin (Hrsg.): Udo Müllges. Berufspädagogik (Mannheim, Wien, Zürich 1991, S. 294-315). Der Aufsatz problematisiert auch die Beziehung von Berufswissenschaft und Berufspädagogik. Dazu MÜLLGES: „Demgegenüber unterblieb Berufsforschung bzw. wurde nicht zur Kenntnis genommen; was der Beruf in Zeit und Raum tatsächlich ist, bleibt deshalb weitgehend unbekannt. Die Fehlentwicklung der Berufspädagogik also sieht ABEL darin, dass sie sich wegen verabsolutierter Anstrengung des Berufs-Begriffs vor einer Berufswissenschaft als Grundlage der Berufspädagogik verschloss“ (In: Justin 1991, S. 302).

notwendig macht. Solange beide Seiten organisch miteinander vereint²⁵ sind, erscheint der Zusammenhang nicht als pädagogisches *Problem*. Erst durch institutionelle Trennung werden jene Dinge zu einem Problem, die eigentlich voneinander untrennbar sind. Das sogenannte „Duale System“ hat die Prozesse schulischer und betrieblicher Bildung und Erziehung dadurch effektiviert, indem sie diese räumlich und zeitlich voneinander getrennt²⁶ und verschiedenen Rechtsträgern unterstellt hat. Mitunter könnte man sagen: Indem man die Gewalten geteilt hat, hat man die Gewalt über das Ganze verloren, während die DDR zwar das staatliche Gewaltmonopol über die Berufsbildung hatte, sich aber als ohnmächtig gegenüber einer voranschreitenden Globalisierung²⁷ erwies. Das Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR betrieb Forschung in beiden Teilen des Systems, gewisse qualitative Unterschiede zwischen schulischer und betrieblicher Ausbildung waren dabei zwar bekannt, wurden allerdings nicht offiziell diskutiert oder als Widersprüche artikuliert. Unter anderem gab es teilweise ein Bestreben durch das Zentralinstitut, die didaktische Gestaltung betrieblicher Unterweisungen weitgehend den Prinzipien auch des theoretischen Unterrichts zu unterwerfen. Darin lag die Gefahr, dass die deshalb als „berufspraktischer Unterricht“ bezeichnete betriebliche Ausbildung immer *theoretischer* zu werden drohte. So leidet auch noch heute die Didaktik des beruflichen Lehrens und Lernens unter dem Mangel einer offensichtlich schwer zu didaktisierenden betrieblichen Ausbildung. Bildung erscheint leicht, solange man sich nicht auf das Feld der Lernorte begibt. Sobald schulische *und* betriebliche Lernprozesse betrachtet werden, lässt sich eine Abkehr von der Benutzung des Begriffs „Bildung“ beobachten. Es hat den Anschein, dass heute das schillernde Wort „Kompetenz“ an die Stelle des traditionellen Bildungsbegriff getreten ist (...) Gegenstand der Bildungswissenschaft ist deshalb auch Arbeit an einer Fachsprache – die Sprache verrät den Gedanken (...) Eine Wissenschaft muss wachsam sein, was mit ihrer Sprache geschieht. Bildung wird zur „Gretchenfrage“ heutiger Berufsbildung (...) Nur dort, wo Handlungskompetenz sich auf Bildung gründet, wird eine auch moralische Urteilsfähigkeit für die Folgen von Handeln entstehen können.

*Wissenschaft ist das, was man weiß.
Philosophie ist das, was man nicht weiß.
(nach Bertrand Russel)*

4. Zwischen Philosophie und Einzelwissenschaft – Bildung und Beruf

Jeder Gelehrte, der zeitweilig Philosophie, zeitweilig Wissenschaft betreibt, und beides gleichermaßen mit Leidenschaft tut, stößt immer wieder auf den Unterschied zwischen beidem. Es ist jener

²⁵ Beispiele einer solchen Verknüpfung von Berufsschule und betrieblicher Ausbildung sind die nach 1900 entstehenden Werkschulen sowie die in der DDR bis 1990 existierenden Betriebs- bzw. Betriebsberufsschulen.

²⁶ Auch in der DDR gab es – obwohl nicht die Rede von einem Dualen System war – jene räumliche und zeitliche Trennung von schulischer und betrieblicher Ausbildung, insbesondere zwischen Kommunalen Berufsschulen und betrieblicher Ausbildung. Der Zusammenhalt allerdings war hier ideologisch verordnet, eine Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb erschien pädagogisch selbstverständlich.

²⁷ Während die Bundesrepublik seit den 80er Jahren federführend an einer gegenseitigen europäischen Anerkennung von Berufs- und Bildungsabschlüssen mitwirkt, hat sich die DDR seit den 80er Jahren aus einer Internationalisierung zwischen den sozialistischen Staaten immer mehr und mehr zurückgezogen, zuletzt auch gegenüber der Sowjetunion.

Perspektivenwechsel, der die Frage provoziert. Einzelwissenschaftler, die nie über Alternativen ihrer Denkweisen nachgedacht haben, stellen sich solche Fragen nicht. Sie denken „rechtwinklig“. Es sind quer Denkende, die nicht nur solcherart Quer-Fragen stellen, sondern auch quere, ungewohnte Antworten geben. Lange Zeit glaubte man, Philosophie sei die Königin unter den Wissenschaften und würde sich über alle anderen Disziplinen erheben. Dort, wo die Philosophen Könige werden, wähnte man einen glücklichen Staat. Später dann nannte man die Philosophie eine „Magd der Theologie“ (...) Welch eine Wertschätzung, wo sie heute nicht mal mehr eine Magd ist [...]. In manchem System dann wollte man aus ihr eine Dienerin der Politik machen. Sie wähnte sich so immerhin in einer gewissen Bedeutung, vielleicht einen – wenn auch geringen – Einfluss zu haben auf politische Dinge. Ein Gratwandlung für jeden Philosophen – immer zwischen Widerstand und Anpassung. Jedoch gibt man der „Dienerin“ immerhin das Gefühl von Bedeutsamkeit – jene Vorstufe späterer Bedeutungslosigkeit [...] Möglicherweise ist es für manche DDR-Philosophen ein schmerzvolles sich bewusst werden einer Lebenslüge, je eine wirkliche Bedeutung gehabt zu haben. Neue Suchbewegungen beginnen, ob es eine irgendwie geartete Bedeutung dennoch geben kann. Und worin diese besteht ... Die Sache allerdings ist schwieriger. Hatte *die Philosophie* gegenüber der Macht der Politik kaum eine wirkliche Bedeutung, so hatten doch *die Philosophen* in der Kommunikation eine nicht zu verkennende wichtige Funktion. Naturwissenschaften haben – dies war Lebensziel²⁸ des Berliner Philosophen Hermann LEY (1912-1992) – von solchen philosophisch orientierten Diskussionen profitiert. Dies gilt andererseits auch für die teilweise schleppenden und zögerlichen Theorieentwicklungen in der Pädagogik, Psychologie und Soziologie, die durch die Philosophie Ermutigung erfahren haben. Das schließt kontroverse inhaltliche Diskussionen nicht aus, die bekanntlich zwischen philosophischen und pädagogischen Denkweisen schnell entbrennen können. Philosophie – was ihre gegenwärtige Situation anbelangt – kennt eigentlich nur zwei Orte des Wirkens – die Universität oder die Stube des Privatgelehrten. Im Ensemble der Fakultäten ist sie nichts anderes als selbst eine Einzelwissenschaft – neben anderen, unter anderen, selten produktiv gemeinsam mit anderen. Sie sei unverzichtbar – wie jede andere Disziplin – aber sie selbst dünkt sich nicht mehr eines Besseren. Auch wird sie heute von jenen Anderen eher herablassend betrachtet – gemessen an einem bescheidenen Habitus einer „Königin ohne Reich“. Und dennoch bleibt das Gefühl, dass es sich bei philosophischem Denken um eine Reflexionsweise bleibender Funktion und besonderer Art handelt. Bertrand RUSSEL (1872-1970) überpointiert, wenn er meint, Philosophie²⁹ sei das, „was man nicht weiß“. Wissen sei Ziel der *Sachwissenschaften*,

²⁸ Mit der Gründung des Wissenschaftsbereichs „Philosophische Probleme der Naturwissenschaften“ an der Humboldt-Universität Berlin im Jahre 1959 unter Leitung von Hermann LEY (bis zu seiner Emeritierung 1977) existiert bis 1992 ein Bereich von vieldimensionaler Wirksamkeit. Zeitweilig in diesem Bereich gearbeitet zu haben, strahlt dann methodologisch auch auf andere Wissenschaftsdisziplinen aus, so auch auf verschiedene Institute der Akademie der Wissenschaften. Möglicherweise lässt sich behaupten, dass jenes Institut an der Humboldt-Universität eine ganz spezifische und originäre „Schule“ marxistischer Theorie und Methodologie gewesen und als solche auch von den Ley-Schülern empfunden worden ist. Teilweise kann – unter den damals geltenden Maßstäben – von einer philosophischen Elite des Landes gesprochen werden. Dass jene Mitarbeiter unter dem Schutz ihres Nestors gewisse, wenn auch minimale, politische Freiheiten hatten, gehört zum Phänomen „wissenschaftlicher Schulen“ hinzu.

²⁹ So meint RUSSEL in „The problems of Philosophy“ (1912, dtsh. 1967): „Der Wert der Philosophie besteht im Gegenteil gerade wesentlich in der Ungewissheit, die sie mit sich bringt. Wer niemals eine philosophische Anwendung gehabt hat, der geht durchs Leben und ist wie in ein Gefängnis eingeschlossen: von den Vorurteilen des gesunden Menschenverstandes, von den habituellen Meinungen seines Zeitalters oder seiner Nation und von den Ansichten, die ohne die Mitarbeit oder die Zustimmung der überlegenden Vernunft in ihm gewachsen sind. So ein Mensch neigt dazu, die Welt

Philosophieren Aufgabe der *Sinnwissenschaften*, sagt man. Zu einfach, meinen andere. Aber in der Tendenz richtig, fügen jene hinzu. Tatsachenwissen ist jene selbstbewusste Domäne der Einzelwissenschaften, Sinnfragen dagegen sind Gegenstand der Philosophie. Verschiedene *Frageweisen* auch sind Gegenstand verschiedener *Philosophien* – ähnlich in der Frage, oft radikal verschieden in den Antworten. Sach- und Sinnwissenschaften lernen den Dialog. Diesen geht es um Verstehen des Menschen in der Welt, jenen um das Erklären ursächlicher Wirkungen der Welt auf diesen. Es ist nicht verwunderlich, wenn der Mensch – massenhaft konfrontiert mit solchen oft pseudowissenschaftlichen Erklärungen seines Seins – sich entfremdet und entleert fühlt. Leere entsteht dort, wo auf Sinnfragen leere Antworten gegeben werden. Sinnfragen gehen deshalb auf „Urreflexe“ zurück. Das Vorbewusste noch fragt nicht nach Sinn. Ein absolut Unbewusstes ist glückliches Sein. HEGEL³⁰ nennt es „sinnliche Gewißheit“, unmittelbares Wissen, „Wissen des Unmittelbaren“ (vgl. Phänomenologie, I) – „Sinnliche Gewißheit; oder das Diese und das Meinen“. Bewusstwerden ist unglücklich werden. Oder auch, nicht mehr unglücklich sein wollen. Nur: Man weiß es vorher nicht, was man nachher empfinden wird. Unglücklich ist, keinerlei Sinn zu erkennen. Beruf und Bildung selbst sind noch keine Sinnantworten, aber eine Grundlage dafür, einen Sinn finden zu können. Sinnfragen indes machen die Philosophie zu einer defizitären Wissenschaft: sie gibt mehr als sie erhält. Sie stellt Fragen, auf die sie keine Antwort erhält. Solches Denken macht einsam. Der Philosoph macht so die Erfahrung, dass es keine schnellen einzelwissenschaftlichen Antworten auf Sinnfragen geben könne. Naturwissenschaften oft meiden Sinnfragen. Theologien ihrerseits antworten auf ihre Weise. Wohl erst die sogenannte Psychoanalyse – so Stefan ZWEIG³¹ – „hat die Menschheit ... klarer über sich selbst gemacht: ich sage klarer, nicht glücklicher“ (Zweig 1931, S. 337). Deshalb wohl war jene „Analyse“ mehr als nur eine bloße Untersuchung der Leiden der Psyche. Erich FROMM dann macht die Psychoanalyse zu einer Art Gesellschaftsanalyse, weil die Ursachen mancher Psychosen und Neurosen ihre Wurzel in der Gesellschaft haben. Und der Nihilismus ist der Versuch, wie viel Wahrheit³² der Mensch über sich selbst erträgt. Für HEGEL ist dies ein „unglückliches Bewusstsein“ – ein „in sich entzweites Bewusstsein“ (Hegel, Phänomenologie IV, B). Auf jede Sinnfrage folgt der Versuch einer Sinnantwort. Und hinter jeder Sinnantwort liegt eine neue Sinnfrage. Man könnte sagen: Es ist der Sinn dieses unendlichen Regresses, hinter den Sinn von Sinnfragen zu kommen. Philosophen stellen Fragen, die lange nicht gestellt wurden. Philosophie ist ein System offener Antworten, sie hütet sich vor End-Gültigkeit. Sie hat eine provozierende Funktion – sie wirft erkenntnistheoretische Fragen auf, die sich sonst Einzelwissenschaften nicht stellen würden. „Mit welchem Werkzeug wurde das erste Werkzeug gemacht?“ – Auch dazu ist Philosophie nützlich: Alte Fragen neu zu stellen, sich ewiger

bestimmt, endlich, selbstverständlich zu finden; die vertrauten Gegenstände stellen keine Fragen, und die ihm unvertrauten Möglichkeiten weist er verachtungsvoll von der Hand.“ (Russel: Probleme der Philosophie. Frankfurt a. M. 1967, S. 138)

³⁰ vgl. Hegel: Phänomenologie des Geistes (1987, S. 79 ff. sowie über das „unglückliche Bewusstsein“ vgl. S. 157, 162 und 164).

³¹ vgl. dazu von Stefan ZWEIG dessen wenig bekannte Schrift über die Psychoanalyse „Die Heilung durch den Geist“ (Leipzig 1931, S. 337).

³² vgl. dazu Friedrich NIETZSCHE aus dem Nachlass der achtziger Jahre: „Wie viel Wahrheit erträgt, wie viel Wahrheit wagt ein Geist? – dies wurde für mich der eigentliche Wertmesser“ (Nietzsche: Werke in drei Bänden, Hrsg. K. Schlechta, München 1984, Bd. III, S. 834).

Fragen zu erinnern, Antworten philosophisch zu widerlegen. Objektivierungen in Texten zu verstehen, heißt zu begreifen, auf welche Frage der Text eine Antwort gibt – so Hans-Georg GADAMER. Man muss lernen, zwei Dinge zu unterscheiden: Wie deute ich einen Text [...] und auf welche Frage (des Autors) ist der Text eine Antwort. Beides Denken nähert sich dem Text. Endgültiges werden wir nie erlangen, zu komplex ist die Summe der denkbaren Kontexte. Es ist mitunter jene fehlende Endgültigkeit, die manchen an der Philosophie unzufrieden macht – oder unzufrieden erscheinen lässt. Unzufriedenheit wird zur Lebensform – man wäre unglücklich, wenn man irgendwann philosophisch zufrieden wäre (...)

„Die Philosophie ist ein Kampf gegen die Verhexung unseres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache.“ (Ludwig Wittgenstein)

5.Philosophische Zweifel am wissenschaftlichen Treiben

In der Praxis von Beruf und Bildung wird häufig alles einem Nützlichkeitsdenken unterworfen. Gut ist, was nützt, fragwürdig alles, dessen Nutzen nicht erkennbar ist. So sehr das Motiv des Nutzens ein mächtiger Antrieb unseres Lebens ist, so tragisch wäre ein Leben, welches nur nach dem Nutzen eingerichtet sei. Was alles hätte man nicht erlebt, hätte man immer nur nach dem Nutzen gefragt. Manchmal muss man auch etwas ohne gänzliche Nützlichkeit tun. Oft erst später zeigt sich, dass es doch in irgendeiner Weise von Nutzen gewesen ist. Unter den Wissenschaften nun gibt es eine einzige Disziplin, die nicht nach praktischem Nutzen fragen darf: die Philosophie. Im Gegenteil. Philosophie ist jene Instanz, die scheinbar endgültige und ewige Nützlichkeitsurteile aufbrechen muss. Hätte eine Mathematik immer nach sofortiger Brauchbarkeit gefragt, wäre die Differentialrechnung nie erfunden worden. Die Funktion der Philosophie gegenüber den Einzelwissenschaften also bestehe in:

- | | |
|---|---|
| 1) einer Reflexion des allgemeinen wissenschaftlichen Treibens: | <i>Kritik des Sprachgebrauchs</i> |
| 2) einer Methodisierung des Zweifels: | <i>Kritik falscher Aussagen und Schlüsse</i> |
| 3) einer ethischen Reflexion moralischer Gründe und Folgen: | <i>Kritik des wissenschaftlichen Treibens</i> |

Eine Philosophie, die auf diese Weise Nutzen bringt, kann eine Reflexionswissenschaft genannt werden – jene Eule der Minerva, die in der Nacht ihr Tun beginnt, wenn andere ruhen. Diese scheinbare Ruhe zu stören, ist Aufgabe des Philosophen. Dort wo leichte Erklärungen³³ scheinbare Ruhe vortäuschen, muss der Philosoph für geistige Unruhe sorgen – ein Unruhestifter. Solche Menschen sind selten beliebt. Die Störung verärgert und hält auf. Aber es gibt keine andere Möglichkeit. Philosophischer Geist nährt sich aus einer permanenten geistigen Unruhe. Die Denk- und Arbeitsweise von Ludwig WITTGENSTEIN (1889-1951) ist dafür ein lebendiges, wohl auch dramatisches Beispiel. Rastlos im Denken wie im Leben. Nicht zufällig nennt WITTGENSTEIN in den Philosophischen Untersuchungen (§111) solcherart Gedanken „tiefe Beunruhigungen“. Es sind jene Beobachtungen seiner eigenen Unruhe (Wittgenstein 1990, S. 160). „Die Philosophie ist ein Kampf gegen die Verhexung unseres

³³ Radikal und sehr tief in den „Philosophischen Untersuchungen“ (109): „Alle Erklärung muss fort, und nur Beschreibung an ihre Stelle treten.“ (Wittgenstein 1990, S. 159)

Verstandes durch die Mittel unserer Sprache.“ (ebd.) Es ist der alte Kampf gegen die Täuschungen durch Trugbilder, Trugschlüsse und Aberglauben (ebd.) – eine „Geschichte der Aufklärung und des Atheismus“, die irgendwann begonnen hat. Und nicht zu Ende ist. Manche der Behauptungen vermittelt ein Gefühl von sprachlich Unfertigem. Und eine gewisse Unsicherheit, *wen* man gerade vor sich hat – den Mathematiker oder den Philosophen WITTGENSTEIN. Ungleiche Brüder. Und einer von beiden zweifelt immer. Steht WITTGENSTEIN auf dem Standpunkt des Mathematikers, so greift er den Philosophen an. Nimmt er selbst die Stelle des Philosophen ein, so kritisiert er den Mathematiker. Wer ist er wirklich? Und woran glaubt dieser, wenn jener doch immer alles bezweifelt? Wie also soll man einem solch rastlosen Menschen glauben können? – Man muss sich einfach fragen: Welche Antwort würde mir der Andere³⁴ geben, der Andere in Dir. Und beides ist dann ist das Kalkül einzubeziehen. So spricht der Philosoph: „Ein Mathematiker würde daran nie zweifeln.“ Die Aussage hat einen zweifachen Gehalt: Ein a) philosophisches Urteil über b) eine mathematische Aussage. Also vermutlich zweifelt er doch, wenn man dem Zweifelnden glauben darf [...] Philosophen sind zweifelnde Denker. Und so kann im Dialog auch ein Mathematiker ins Zweifeln geraten. Die Argumentation eines Kollegen zu bezweifeln, heißt, ihn überhaupt ernst nehmen. Eigenes Denken einem kritischen Zweifel zu unterziehen, heißt, sich selbst ernst nehmen. „An allem ist zu zweifeln“ – dies scheint ein Paradigma von Weisheit zu sein. Eine schwere Maxime in einer Kultur, die nach feststehenden Wahrheiten strebt – nach sozialer Sicherheit, nach Rechtssicherheit, nach logischer Sicherheit. Da muss Zweifeln als gefährlich, als wenig hilfreich erscheinen. Durch Zweifeln werde der Wirtschaftsstandort eines Landes nicht gestärkt [...] Daraus auch resultiert jene gegenwärtige Skepsis gegen alles philosophisch Anmutende. Verwunderlich, weshalb es doch immer wieder Charaktere gibt, die sich diesem Handwerk³⁵ des Zweifels verschreiben. Für den Zweifelnden sind es stets die scheinbar selbstverständlichen Dinge, die dem wissenschaftlichen Denken oft die größten Kopfzerbrechen bereiten. Es sind die bekannten „*offen sichtlichen*“ Begriffe, bei denen eine Definition besonders schwer fällt. In der „Geschichte der Philosophie“ beobachtet Hegel³⁶, dass das Bekannte scheinbar deshalb oft als *bekannt* erscheint, weil es nicht *erkannt* ist. Das scheinbar Bekannte

³⁴ Das Problem erinnert an die Geschichte von dem Pilger, der einen Weg durch die Wüste nach der Stadt Mekka sucht. Und auf zwei Brüder trifft, von denen der eine immer die Wahrheit sagt, der andere immer lügt. Welche und einzige Frage muss er stellen, da er nicht weiß, ob der Ehrliche oder der Lügner vor ihm steht. Diese Konstellation kann man sich auch als innerpsychisches Problem vorstellen. In uns gibt es jenes ICH, das immer zweifelt. Und ein anderes ICH, welches nie zweifelt. Beide stehen in einem unendlichen Dialog miteinander. Das, was dabei herauskommt, nennt man eine Ent-Scheidung, in der das eine vom anderen überhaupt *geschieden* und dann *entschieden* wird. Ent-Scheiden kann man erst, wenn man zwei Alternativen voneinander *ge-schieden* hat.

³⁵ Ich nenne jenes wissenschaftlich zweifelnde Denken ein „Handwerk des Zweifels“, wenn es methodisiert, logisch folgerichtig und ethisch gerechtfertigt vollzogen wird.

³⁶ In der „Phänomenologie des Geistes“ hat HEGEL diesen erkenntniskritischen Gedanken geäußert. „Das Bekannte überhaupt *ist* darum, weil es *bekannt* ist, nicht *erkannt*. Es ist die gewöhnlichste Selbsttäuschung wie Täuschung anderer, beim Erkennen etwas als bekannt vorauszusetzen und es sich ebenso gefallen zu lassen ...“ Der Stoizist beharrt auf dem Bekannten, der Skeptizist verweist auf das noch Unbekannte und den bloßen Schein allen Kennens. So scheiden sich die Philosophen in die Vertreter eines Skeptizismus und eines Dogmatismus. So auch scheiden sich Lehrer zumeist in die Vertreter einer skeptizistischen Pädagogik und einer dogmatischen Pädagogie.

wird in einem sokratischen Dialog bezweifelt, an dem scheinbar Bekannten zeigen sich bei näherer Betrachtung viele unbekannte, keineswegs selbstverständliche Seiten. Dies ist die Triebkraft der Wissenschaft, dies auch ist die Triebkraft des Lernens. Lernen hat demnach etwas Philosophisches in sich, wenn der Lernende die Frage aufwirft, ob es auch anders sein könnte, obwohl alle Beobachtungen und Erfahrungen scheinbar dagegen sprechen. Zweifeln, bezweifeln, anzweifeln sind Elemente geistiger Reflexion, die das Lernen begleiten, ja sogar antreiben. Für den Lehrer allerdings mag ein zweifelnder Schüler eine größere Herausforderung als jener, der widerspruchslos lernt. Wie aber kann man jenen zum Zweifel erziehen. Man kann ihm sagen: Hab doch den Mut, Dich deines eigenen Verstandes zu bedienen. Und: Ich selbst auch musste diesen Weg gehen, um Lehrer zu werden. Der Augenblick, wo ein Schüler das erste Mal den Mut hat, eine Aussage seines Lehrers zu bezweifeln, macht aus ihm einen neuen Menschen. Die Epoche der Aufklärung beginnt in den Büchern und Universitäten. Sie setzt sich fort in den Kirchen. Und in den Schulen. Die Lektion besteht darin, die Methode des Zweifelns lernen zu müssen. Dort, wo die Gläubigkeit nie zweifeln durfte, entsteht langsam eine neue Lehrweise. COMENIUS bereits meint in der „Pansophia“ an wenig bekannter Stelle: „Glauben ist nicht wissen, sondern meinen, dass andere es wissen.“ (Comenius 1970, S. 204) – sich selbst Gewissheit zu verschaffen also der einzig sichere Weg.

Glaubensprinzip	Etwas glauben ist leicht, wissen dagegen schwer, eigene Gewissheit am Schwersten – jedoch am Sichersten.
Erkenntnisprinzip	„Das Bekannte ist bekannt, weil es nicht erkannt ist.“
Falsifikationsprinzip	Wenn etwas als feststehend und selbstverständlich erscheint, dann nur so lange, wie es nicht in Zweifel gezogen bzw. widerlegt wird.
Lernprinzip	Lernen heißt, das scheinbar Selbstverständliche zu bezweifeln, so dass es nicht mehr selbstverständlich ist. Fortschritt ist, zu beweisen, dass der Zweifel berechtigt sei. Lernen erlahmt, wenn alles immer schon für selbstverständlich gehalten wird. Der Zweifel selbst ist ein Antrieb zu lernen.
Lehrprinzip	Der beste Lehrer ist jener, der seine Schüler streng dazu erzieht, dass selbst die Behauptung des Lehrers geradezu in Zweifel gezogen werden muss, wenn es dafür berechnigte Gründe gibt. Lehren ist eine Erziehung zum Zweifel.

So erscheint der zweifelhafte Begriff Berufsbildung – betrachtet man allein das Wort – als Kopula von Beruf und Bildung. Man kann daraus leicht die Vermutung ableiten, dass sich auch in der Geschichte irgendwann Beruf und Bildung miteinander vereinigt haben, so dass daraus jene Synthese entstanden sei. Es ist dies jener verbreitete Trugschluss, aus dem eher zufälligen Zustandekommen des Wortes Berufsbildung auf die Entstehung der Sache selbst zurückschließen zu können. Berufsbildung gibt es, solange es Beruf gibt. Eines ist ohne das andere nicht denkbar. Dort, wo es Beruf gibt, gibt es Ausbildung – in welcher Form auch immer. Dort, wo es Handwerke gibt, gibt es Lehrlinge. Und eine Erziehung zum Beruf und durch den Beruf gibt es, noch ehe es das lutherische Wort „beruff“ überhaupt gegeben hat. Die Art und Weise, sich die scheinbar bekannten Wörter Beruf und Bildung daher zu nehmen, und daraus das Phänomen Berufsbildung abzuleiten, erscheint geradezu naiv. Vielmehr zeigt sich in Geschichte und Gegenwart, dass Beruf und Bildung in vielfacher Weise widersprüchliche, originäre und feinsinnige Beziehungen miteinander eingehen. Ausbildung (vocational training) für einen Beruf ist möglich, Bildung (education) in einem Beruf (vocation) ist unmöglich. Es gibt nicht wenige englische Sozialwissenschaftler, die radikal behaupten, dass eine Konstellation von Beruf und

Bildung undenkbar sei, dass eine vocational education nicht existieren kann. Die Konnotation von Beruf und Bildung erscheint als Produkt typisch deutscher Geistesgeschichte – also als eine Fehldeutung, eine Paradoxie oder eine Vision? Diese ganze Widersprüchlichkeit und Originalität zu untersuchen, dazu bedarf es einer besonderer Disziplin. Es entsteht der Gedanke einer Wissenschaft von der Berufsbildung, zunächst als eine „Theorie der Berufsbildung“. So wird 1976 am Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR eine Arbeitsgruppe³⁷ „Theorie und Strategie der sozialistischen Berufsbildung“ gegründet. Das, was eigentlich bekannt schien, wird einer philosophischen und methodologischen Prüfung sowie historischen Betrachtung unterzogen. Arbeitsteilig werden die Dinge geordnet, es scheint sinnvoll, einerseits die weltanschaulichen, erkenntnistheoretischen sowie methodologischen Probleme des Verhältnisses von Arbeit und Berufsbildung, andererseits diejenigen Probleme des Verhältnisses von Beruf und Bildung zunächst getrennt voneinander zu betrachten. Die Idee eines langfristigen disziplin- und institutionsübergreifenden³⁸ Projektes entsteht.

³⁷ Mitglieder der Arbeitsgruppe sind Horst SCHMIDT (Leiter), Reinhard PESTER, Rose STANGE und Karl-Heinz STRECH. Es war wohl eher ein Zufall, weniger eine strategische Absicht, zwei Fachphilosophen in die Arbeit einzuziehen. Vielleicht auch hatte man sich von daher einen Theorieschub versprochen. Nahezu die gesamte bisherige sogenannte „Theorie der sozialistischen Berufsbildung“ stand wissenschaftlich zur Disposition [...].

³⁸ Es gelingt, zur kooperativen Mitarbeit am Zentralinstitut für Berufsbildung (ZIB) auch Interessenten der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW), der Humboldt-Universität (HUB) sowie der TU-Dresden einzubeziehen. So nehmen Karl-Friedrich WESSEL (HUB), Gerhard STIERAND (APW) sowie Wilfried LANGE (TU) an den Diskussionen teil. Das Vorhaben zur Theorieentwicklung selbst findet Billigung, allerdings gibt es nicht nur Zustimmung zu den stark philosophischen Thesen. Wozu brauche man philosophische Theorien, um Berufsbildung erklären zu können? Solcherart Bedenken werden direkt oder indirekt geäußert. Ein Didaktiker meint, die Berliner Philosophen hätten die Berufsbildung nur verschieden interpretiert, so dass es den Berufspädagogen schwerfalle, sie auf dieser Grundlage überhaupt noch zu verstehen. Die Formulierung geht – sinngemäß – auf eine der in der DDR oft zitierten Thesen von Marx über Ludwig Feuerbach zurück (vgl. MEW 3, S. 7). Ein anderer warnt, man dürfe die Pädagogik nicht „zerphilosophieren“, sie müsse sich selbst zu einer eigenständigen Disziplin entwickeln und von der Philosophie emanzipieren. Das kann im Kontext der DDR-Pädagogik in mehrfacher Hinsicht ideologisch missverstanden werden. Es kommt zu einem wissenschaftlichen Eklat, der die Beziehungen zwischen ZIB und TU belastet und erst nach 1990 ausgeräumt werden kann. Die Beziehungen zwischen den Universitäten und dem Zentralinstitut für Berufsbildung gestalten sich über Jahre schwierig, wobei die latenten Konflikte nicht offen ausgetragen werden. Richtig an der Warnung vor einer „Zerphilosophierung der Pädagogik“ ist, dass eine Theorie über den Zusammenhang von Beruf und Bildung nicht allein mit philosophischen Mitteln zu formulieren ist. Wie viel Philosophie allerdings in den verschiedenen Phasen der Reflexion nötig sein wird, wird sich in der Arbeit selbst zeigen müssen. Dass Ende 1980 durch den Zerfall der Arbeitsgruppe die hoffnungsvoll begonnene Arbeit an einer „Theorie der Berufsbildung“ am Zentralinstitut scheitert, hat unterschiedliche Ursachen. Reinhard PESTER erhält einen Lehrstuhl für Geschichte der Philosophie in Greifswald, Karl-Heinz STRECH wechselt an das Institut für Theorie, Geschichte und Organisation der Wissenschaft an der Akademie der Wissenschaften. Das Zentralinstitut für Berufsbildung hat später mehrfach versucht, die Theoriearbeit wieder aufzunehmen. Mit der Herausgabe des Buches „Berufspädagogik“ (1987) unter Leitung von Wolfgang RUDOLPH (Direktor des ZIB) gelingt zumindest eine gewisse Öffentlichkeitswirkung in der Berufsbildung – es handelt sich vom selbst gesetzten Anspruch her um die erste umfangreiche Publikation zur Berufspädagogik in der DDR. Interessant ist immerhin die auffallende Unterschiedlichkeit der Handschriften der einzelnen Autoren.

„Diese vor allem von der analytischen Methode angewandte Darstellungsweise muß mithin notwendig auch das reale Verhalten abstrakt denken – als Verhältnis. Darauf bezieht sich auch Marx' Hinweis, wenn er schreibt, dass `Verhältnisse überhaupt nur g e d a c h t werden können, wenn sie fixiert werden sollen, im Unterschied von den Subjekten, die sich verhalten` (...).“ (Strech 1978, S. 174)

6. Verhalten und Verhältnisse – Das Problem einer Versachlichung

a) *Sprachgeschichtlicher Zugang*: Beide Begriffe in einen logischen Zusammenhang zu setzen, hat zunächst einen historischen Hintergrund. In der Geschichte der Sprache geschieht nichts zufällig. Da stets vielfältige Individuen an der Produktion und Reproduktion von Sprache beteiligt sind, findet fortwährend eine Brauchbarkeitsprüfung der benutzten Wörter und Wendungen statt. Man muss es indes als nützlich³⁹ empfunden haben, die zu beobachtende lebendige gegenständliche Bewegung als *Verhalten* von Gegenständen bzw. Personen und ihre fiktive sogenannte Beziehung, die sie durch ihr Verhalten eingehen, als *Verhältnis* zu bezeichnen. Beim verfassen der Habilitation verfolgt STRECH etwa den folgenden Gedankengang. b) *Naturwissenschaftlicher Zugang*: Rückverfolgt man den Weg naturwissenschaftlicher Gesetzeserkenntnis, so lässt sich etwas vereinfacht und verkürzt folgendes feststellen: Jahrtausendlang musste ein *Verhalten* beobachtet werden, ehe es als ein naturwüchsiges, stabiles *Verhältnis* fixiert werden konnte. Das Verhalten, z.B. die Größe einer Ortsveränderung (s) eines Gegenstandes G, der in einer gewissen Zeit (t) einen ~~Weg~~ zurücklegt, kann so als eine *Funktion* der Zeit dargestellt werden. Der Naturwissenschaftler verkürzt auf diese Weise das zu beschreibende Verhalten des Gegenstandes auf die vereinbarte Schreibweise $s = f(t)$. Die sich *verhaltenden* Größen s und t werden in ein *Verhältnis* gesetzt. Führt man ferner unter der Voraussetzung einer gleichförmigen linearen Bewegung von G eine zweckmäßige Konstante ein, so gilt $s = \text{const.} \cdot t$. Die Konstante bezeichnet NEWTON⁴⁰ später interessanterweise als *Bewegungsmenge*, heute stellt man sich darunter die sogenannte *Geschwindigkeit* eines Gegenstandes vor. Bezeichnet man diese mit v so ergibt sich $\Delta s = v \cdot \Delta t$ bzw. v berechnet sich als Quotient aus $s_2 - s_1$ und $t_2 - t_1$. Die Schnelligkeit der Ortsveränderung also wird beschrieben durch eine Verhaltensänderung von G im Zeitraum zwischen t_2 und t_1 . Diese analytische Vorgehensweise der klassischen Mechanik wurde später auf andere Naturwissenschaften übertragen und wurde stillschweigend auch zu einer üblichen Methode der Sozialwissenschaften. Indem man verschiedene Fallunterscheidungen vornimmt, die zudem experimentell nachprüfbar sind, hat sich das Vertrauen in die gewonnene Darstellungsweise mehr und mehr verfestigt. Der Glaube an die analytische Methode hat sich zu einer Art naturwissenschaftlichen Frömmigkeit entwickelt. Gilt nach Gaspard MONGE die Geometrie als „Sprache des Ingenieurs“, so gelten jene Mathematisierungen seither als Sprache des

³⁹ Eine weitere analoge Ähnlichkeit finden wir ferner bei der Herkunft der Substantive „Tatsache“ und „Sachverhalt“. Ursprünglich im Kontext lediglich in einer Verbform benutzt, werden aus jenen „Sachen, die getan“ werden, getanene Sachen, also „Tatsachen“, ebenso wie aus bestimmten „Sachen, die sich verhalten“, nunmehr „Sachverhalte“ werden. Es ist eine gewisse Verarmung der deutschen Sprache, dass die zunehmende Substantivierung der Begriffe zugleich mit einer Verkümmerng des Gebrauchs von Verben einher geht.

⁴⁰ Vgl. Simonyi, Károly: Kulturgeschichte der Physik. Leipzig, Jena, Berlin 1990, S. 255

Naturwissenschaftlers⁴¹. Die Suche nach quantitativen Zusammenhängen – z.B. „Zu welcher Veränderung einer Größe führt eine vorausgegangene Veränderung einer anderen Größe?“ – führt zu traditionellen Kausalitätserklärungen. Indem zunächst Verhalten beobachtet und beschrieben wird, gelangt der Naturforscher zu Erklärungen, indem er *ursächliche* Veränderungen und *bewirkte* Veränderungen in ein Abhängigkeitsverhältnis setzt. Aus dem *beschriebenen Verhalten* von Gegenständen wird eine Art Theorie in Form eines *erklärenden Verhältnisses*. Mit dem Übergang der Betrachtung 1) von einem Verhalten zu einem Verhältnis geht einher die qualitative *Behauptung* eines Übergangs 2) vom Beschreiben zum Erklären. *Verhalten* wird erklärbar gemacht, indem *Verhältnisse* konstruiert werden. Unter der Voraussetzung, dass die betreffenden Gegenstände ihre beobachteten Verhaltensweisen nicht ändern, also z. B. streng den getroffenen Vereinbarungen der Gleichförmigkeit und Linearität gehorchen, genügt es künftig, von den Gegenständen *stellvertretend* in der Sprache von Zeichen und von den Verhaltensweisen in der Sprache von Verhältnissen (Formeln) zu reden. Der Universalienstreit würde sich hier möglicherweise fortsetzen: Falls die Nominalisten behaupten, dass Verhältnisse lediglich Verstandesprodukte unseres Denkens sind – dagegen die Realisten betonen würden, dass Verhältnisse durchaus als etwas Wesentliches, Allgemeines und Notwendiges bestehen – also *real existieren*. Gesetzesaussagen schließlich entstehen dadurch, indem das Verhalten von Gegenständen in eine kausale Beziehung gesetzt wird. Indem HEGEL in der „Wissenschaft⁴² der Logik“ ein wissenschaftliches Gesetz – etwas verkürzt – als „wesentliches Verhältnis“ fasst (Hegel 1986, VI, S. 163), gibt er nicht nur eine Definition, sondern weist er auch einen *methodischen Weg* hin zur Gesetzeserkenntnis. Operationalisiert könnte man sagen: a) Man beobachte und beschreibe das Verhalten von Dingen, b) trenne dabei das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Notwendige vom Zufälligen und das Allgemeine von Einzelnen und man gelangt so c) auf dem Wege der Abstraktion zu Wesenheiten, die in einem notwendigen kausalen Verhältnis zueinander stehen. Dies gilt zunächst gleichermaßen für Natur- und Sozialwissenschaften. Indem nun auch Menschen sich in einer bestimmten Weise verhalten, entstehen ganz analog gewisse Verhältnisse. Verhältnisse kann man sich somit als das Invariante, das Nichtzufällige im Verhalten von Menschen vorstellen. Die dadurch konstituierten Verhältnisse sind wiederum jener Kontext, in dem Verhaltensweisen zugleich *reproduziert* werden. Indem Menschen in bereits bestehende Verhältnisse hineingeboren werden, verhalten sie sich entsprechend dieser Umstände. Nicht zufällig spricht man von einer sogenannten Sozialdisziplinierung durch einen „unsichtbaren Erzieher“. Menschen – geprägt durch gewisse soziale Verhältnisse – erfahren eine Sozialisation ihrer zunächst „vorsozialen“ Verhaltensintentionen und entwickeln so mehr und mehr stabile Verhaltensweisen, also ein für eine bestimmte Gesellschaft typisches Sozialverhalten. Die Wechselwirkung ist eine doppelte: a) Die Verhältnisse eigentlich werden erst durch das Verhalten hervorgebracht. b) Zugleich wird ein gegenwärtiges und zukünftiges

⁴¹ Die Denk- und Darstellungsweisen der klassischen Mechanik haben sich als so erfolgreich und brauchbar erwiesen, dass sie gegenwärtig nicht nur in der Physik, sondern auch in der Thermodynamik, der Chemie, der Technologie und Elektrotechnik praktiziert werden.

⁴² Dieses von HEGEL als sogenannte „Wissenschaft der Logik“ bezeichnete System ist m.E. in gewisser Fortführung der „Wissenschaftslehre“ von FICHTE zu einer Grundlegung eines Systems der Philosophie, oder auch – in anderer Form – zu der späteren und umfangreicheren „Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse“. Textgrundlage des vorliegenden Aufsatzes ist die zwanzigbändige Suhrkamp Ausgabe „Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Werke“ (1986 ff., Hrsg. E. Moldenhauer und K.M. Michel).

Verhalten durch bereits vorgefundene Verhältnisse determiniert. Was die Soziologie indes beobachten kann, ist stets nur ein gewisses Verhalten von Menschen – die Verhältnisse selbst sind geistige Konstruktionen der soziologischen Reflexion. Auch hierin steckt ein teleologischer Akzent: Wollen die Menschen ihre Lebensverhältnisse ändern, müssen sie ihr Verhalten ändern. Verändertes Verhalten⁴³ wird über kurz oder lang zu einer Veränderung von Verhältnissen führen – wie überhaupt kann sonst Entwicklung erklärt⁴⁴ werden? Lerntheoretisch haben Verhältnisse die Funktion, dass – recht gestaltet – sie so etwas sind wie vorstrukturierte Lernumgebungen, in denen sich bestimmte wünschenswerte Fähigkeiten und Verhaltensweisen entwickeln. Mit dem Begriff der Verhaltensweise werden im Unterschied zum situativen Verhalten jene Dispositionen bezeichnet, die bereits verfestigt, habitualisiert, verinnerlicht sind. Je stabiler die Verhaltensweisen⁴⁵ von Menschen, umso stabiler die durch sie repräsentierten Verhältnisse. Es erscheint naheliegend – so der Gedanke von STRECH – den funktionalen Zusammenhang von Verhalten und Verhältnis auch für bildungstheoretisches Erklären und Verstehen fruchtbar zu machen. Berufsbildung ist Reproduktion gesellschaftlichen Arbeitsvermögens, sie ist dies um den Preis einer Reproduktion beruflicher – und so auch sozialer – Ungleichheit (vgl. Beck 1986, S. 116). Verberuflichung erscheint aus gesellschaftlicher Sicht als ein Schritt zu mehr Gleichheit, Chancengerechtigkeit und einer Gleichwertigkeit von Berufsabschlüssen und Tarifen auf dem Arbeitsmarkt. Aus individueller Sicht jedoch wird dies nicht selten als zunehmende Ungleichheit empfunden. Ungleichheit also ist keine Tatsache, sondern ein Urteil. Nur im Verhältnis zu einer Bezugsgröße kann etwas als „Gleichheit“ oder als „Ungleichheit“ beurteilt werden. Ist Allgemeinbildung an Idealen der Gleichheit von Bildung orientiert, so reproduziert Berufsbildung eher ein traditionelles⁴⁶ Produktions- und Sozialverhalten von Individuen in ihrem je ungleichen

⁴³ Will man z.B. das Verhältnis von Berufsschülern gegenüber ihren Berufsschullehrern ändern, so muss man darüber nachdenken, wie die Schüler selbst ihr Verhalten korrigieren können. Unter Schülern kursiert der Aphorismus, der Berufsschullehrer sei so etwas wie ein Schwimm-Meister ohne Schwimmausbildung (...) Dies impliziert ein spezifisches Lehrer-Schüler-Verhältnis. Die Schule kann die bestehenden Verhältnisse nur auf eine Weise ändern, indem Lehrer bzw. Schüler sich anders verhalten. Falls sie lernen, sich anders zu verhalten, werden sich auch „sichtbar“ die Verhältnisse wandeln. Sagt man z.B., dass sich nach einer gewissen Zeit „spürbar“ die Verhältnisse an der Schule geändert haben, dann bedeutet das, dass man sich nunmehr anders verhält, die Lehrer gegenüber ihren Schülern. Und die Schüler gegenüber ihren Lehrern. Schulische Verhältnisse ändern zu wollen, erscheint als *Ziel* von Erziehung. Der *Weg* dorthin ist eine Veränderung des Lernverhaltens von Schülern *und* der Lehrweisen von Lehrern.

⁴⁴ Bleibt der Verstand in naturwissenschaftlicher Manier nicht bei einem bloßen *Erklären* stehen, dann schreitet die Vernunft fort zum Anspruch eines *Verstehens*. Man könnte in Anlehnung an die Geisteswissenschaft von Wilhelm DILTHEY sagen: Verhältnisse kann man erklären, Verhalten muss man verstehen. Verhalten kann so – auf der Grundlage des bekannten semantischen Dreiecks – als Symbol für etwas Drittes gedeutet werden. Diese Wurzel für ein bestimmtes Verhalten zu erkennen, heißt, einen Menschen in seinem Verhalten zu verstehen.

⁴⁵ Auf den Zusammenhang zwischen den „gesellschaftlicher Verhältnissen“ und den „individuellen Verhaltensweisen“ hat unter anderem auch der französische Marxist Lucien SÈVE in dem Buch „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit“ (dtsh. 1972) hingewiesen (vgl. Sève 1972, S. 325).

⁴⁶ Eine sich daraus ergebende methodisch spezifisch betriebene Verhaltensforschung folgt dabei einem Theorieverständnis in der Einheit von „Abbild und Entwurf“ (Strech 1978, S. 173). Bei dieser strategischen Formulierung jener zwei Seiten wissenschaftlichen Denkens handelt es sich um einen zentralen Gedanken von Hermann LEY (1912-1995), der an anderer Stelle ausführlich dargestellt worden ist (vgl. Grottker: Zwischen Abbild und Entwurf – eine Berufs- und Bildungsbiographie – Hermann Ley zum 100. Geburtstag am 30. November 2011. – In: Syllabus – Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft – Studien zur Theorie und Geschichte von Beruf und Bildung. 2011, Heft 2, S. 4-7). So hat eine Theorie jene langlebigen Tatsachen von Verhalten und Verhältnissen nicht nur schlechthin abzubilden, sondern ihre *proskriptive Funktion* auch ist es, zukünftige Tendenzen von Verhalten und Verhältnissen zu antizipieren und

beruflichen und sozialen Status. STRECH hat den Zusammenhang von *Produktions- und Sozialverhalten* 1993 in einem Vortrag auf dem „Berufspädagogisch-historischen Kongress“ in Stuttgart wieder aufgegriffen. Am Beispiel der durch BEUTH beabsichtigten und bewirkten Gewerbeförderung lässt sich zeigen, dass durch eine „Erforschung des Produktions- und Sozialverhaltens und der durch sie konstituierten Verhältnisse in der Gewerbeentwicklung Preußens zwischen 1815 und 1845“ [...] ein „Zugang zu jenem innovationstheoretisch interessanten Wirkungszusammenhang von Wissenschaftsentwicklung und Produktionswachstum [...]“ (vgl. Strech 1994, S. 113) Es ist der 1978 in der Habilitation⁴⁷ bereits entwickelte Gedanke, dass man – vereinfacht – formulieren kann:

→ Bildung sei Entwicklung von Produktionsverhalten und so Stabilisierung von Produktionsverhältnissen

→ Erziehung sei Entwicklung von Sozialverhalten und somit Stabilisierung sozialer Verhältnisse.

Das Denken ist Prozess, eine innere Ordnung der Gedanken hat prozessartigen Charakter, ein Stufengang, der einer inneren Logik folgt. Ein von MARX entwickeltes Modell der Erkenntnis wird traditionell als „Aufsteigen des Denkens vom Abstrakten zum Konkreten“ bezeichnet (vgl. Marx, Grundrisse 1974, S. 21ff.; vgl. Strech 1978, S. 128ff.). Wie alle Stufenmodelle leisten derartige Konzepte gewisse Erklärungen immer nur in begrenztem Maße. Stufen selbst sind m.E. konstruierte Setzungen zum Zwecke der Analyse. Dennoch erfreuen sich Stufenmodelle – insbesondere in der Erziehungswissenschaft und Psychologie einer unübersehbaren Beliebtheit, da aus ihnen relativ unkompliziert elementare Therapien bzw. didaktische Gestaltungskonzepte ableitbar sind. Ergebnis solcher methodischer Gestaltungsabsichten ist allerdings auch eine – gedankliche – Trennung von Bildung und Erziehung, zum Zwecke einer gründlicheren Erkenntnis der Eigengesetzlichkeit beider und einer gezielteren Steuerung entweder des kognitiven oder/und sozialen Lernens. Die in der Geschichte der – insbesondere der klassischen deutschen – Pädagogik herbeigeführte Unterscheidung bzw. Trennung von Bildung und Erziehung war offensichtlich historisch ebenso *notwendig* wie *notbringend*. Dort, wo das (vor-)pädagogische Denken noch nicht über solcherart Unterscheidungen verfügt, hat sie keine Not mit der Kategorientrennung. Dort, wo die Pädagogik die Kategorien voneinander getrennt hat, hat sie zwar den Schritt einer begrifflichen Verfeinerung vollzogen, hat aber nun die Not, die Dinge, die geistig voneinander geschieden sind, gedanklich wieder zusammenzufügen. Ein Dilemma pädagogischen Denkens. Meines Erachtens handelt es sich in der Tat bei den Begriffen „Bildung“ und „Erziehung“ um Abstrakta, die vorübergehend nur zum Zwecke der Analytik und Methodik voneinander trennbar sind. In der Realität ist es ein Trugschluss, man könne Bildungsprozesse und Erziehungsprozesse getrennt voneinander beobachten. Notfalls würde die Pädagogik auch mit nur einem von beiden Begriffen auskommen, sie hätte sich dann einer ganzen Flut von theoretischen Problemen entledigt. Vielleicht aber ist es gut, dass der pädagogischen Vernunft

produktiv zu gestalten. Dahinter steht die Frage, ob der Mensch in seinem Verhalten durch die von ihm selbst mystifizierten Verhältnisse gemacht wird, oder ob er durch sein originäres Verhalten diese lediglich hervorbringt. Wie eigentlich also konstituiert das Verhalten der Vielen die Verhältnisse des Einen. Die Frage ist nicht entschieden, die Zukunft ist offen (...)

⁴⁷ Vgl. Strech: Philosophische Probleme des Verhältnisses von Arbeit und Berufsbildung. Studien zu weltanschaulichen, erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundlagen der marxistisch-leninistischen Theorie der Berufsbildung“, Dissertation (B) [Habilitation] Berlin 1978, S. 180 sowie 186).

schicksalhaft die Frage aufgegeben ist, nun fortwährend über jenen *funktionalen Zusammenhang* von Bilden und Erziehen nachdenken zu müssen. Abstraktionen sind mithin ein Durchgangsstadium, kein Endpunkt des Denkens. Der Erkenntnisgang vom Konkreten zum Abstrakten und von dort zum geistig Konkreten durchläuft demnach – hier in aller fragwürdigen Kürze skizziert – folgende Schritte:

1)Empirisch konkrete Ebene:	Beobachtung und Beschreibung von Produktionsverhalten	Beobachtung und Beschreibung von Sozialverhalten
2)Ebene einzelwissenschaftlicher Abstraktionen:	Erklärung der Konstituierung von Produktionsverhältnissen	Erklärung der Konstituierung von sozialen Verhältnissen
3)Ebene der Mechanismen beruflicher Bildung:	Reproduktion gesellschaftlichen Arbeitsvermögens durch Berufsbildung	Reproduktion sozialer Gerechtigkeit und zugleich sozialer Ungleichheit durch Berufsbildung
3)Ebene der Gestaltung von Arbeit und Bildung:	Entwicklung von Produktionsverhalten durch Bildung	Entwicklung von Sozialverhalten durch Erziehung
4)Geistig-konkrete Ebene: Konstruktiver Entwurf von Zukunft	Szenarien der Industriegesellschaft, Utopien und Grenzen einer Bildungsgesellschaft	Szenarien der Solidargemeinschaft, Utopien und Grenzen virtueller Möglichkeiten
5)Ethisch-weltanschauliche Bedenklichkeiten:	Dramaturgien der Mediengesellschaft und „automatisierten Fabrik“	Dramaturgien der Sozialisation und Desozialisation des Menschen
6)wirtschafts- und bildungstheoretische Visionen:	neue Formen von Produktionsverhalten (...)	neue Formen von Sozialverhalten (...)

Die Bildungswissenschaft geht vom Bildungsgedanken aus, und gelangt zur Berufsidee. Die Berufswissenschaften gehen vom Beruf aus ... Und gelangen zur Ausbildung [...]

7.Beruf und Bildung – In ihrem Verhältnis betrachtet

Über das Wesen des Berufs nachzudenken, ist schwer. Über das Wesen von Bildung nachzudenken noch schwerer. Über das je originäre und oft ambivalente Verhältnis von Beruf *u n d* Bildung nachzudenken, das Allerschwerste. In der Sozialgeschichte der Gesellschaft wie auch in der Individualgeschichte eines Menschen gehen Beruf und Bildung je einmalige Beziehungen ein. Nicht nur, welchen Beruf ein Mensch wählt, sondern auch, weshalb er gerade diesen gewählt haben mag, ist Teil jener einzigartigen Beziehung des Menschen zu diesem, nun seinem Beruf. Welche Wege der Lehr- und Wanderjahre dies für ihn mit sich bringen wird, wiederum ist höchst verschieden. Meine Wanderjahre waren meine Universitäten, hieß es früher. Meine Universitäten sind die Wanderjahre meines Lebens, könnte mancher heute sagen. Das Leben ist jene Schule, für die es keinen vorherigen Lehrplan gibt. Man lebt nur einmal, und dies ganz ohne Probe. Hinzu kommen jene Gestaltformen an Beruf und Bildung, die sich in das Leben drängen. Stelle der Mensch den Beruf in den Dienst der Bildung? Oder diese in den Dienst des Berufs? Denkt man sich das Eine als Zweck, das andere als Mittel für diesen Zweck, ergeben sich zwei biographisch typische Paradigmen:

- a) Bildung ist jenes Mittel zur Erreichung des Berufszwecks (Einkommen & Identität)

b) Beruf ist Mittel zur Erlangung des Bildungszweckes (Identität & Einkommen)

Der Mensch der Zivilisation ist auf diese Weise stets gespalten in a) einen Berufsmenschen und b) einen Bildungsmenschen. Manch einer hat auf diese Weise einen Berufsmenschen und einen Bildungsmenschen in sich – dieser strebt nach Einkommen und so auch nach Identität. Jener strebt nach Identität und so auch nach Einkommen. In welchem Maßverhältnis beide zueinander stehen, mag individuell verschieden sein und ist zudem Wandlungen im Laufe des Lebens unterworfen. Eine Fallunterscheidung dieser Maßverhältnisse kann sowohl für die Berufswissenschaft wie für die Bildungswissenschaft aufschlussreich sein. Die traditionelle Herangehensweise der sogenannten Arbeitsmarkt- und Berufsforschung ist es bekanntlich, ausgehend von empirisch gesicherten Arbeitsanforderungen nötige Ausbildungsinhalte abzuleiten. Dass Berufsbildung vom Beruf determiniert wird, scheint eine solch feststehende Überzeugung zu sein, dass man mit Recht zögert, dies wissenschaftlich bezweifeln zu wollen. Es sind jedoch die angedeuteten mannigfaltigen Beziehungen und inneren Veranlagungen selbst, die eine solche als einzig denkbar erscheinende Determination infrage stellen. Die Unterscheidung liefert zumindest zwei Fälle: *Der erste Fall* ist die scheinbar weit verbreitete Tendenz, dass ein Mensch seine allgemeine und berufliche Bildung so ausrichtet, dass sie ihm nützlich für den späteren Beruf sein solle und zudem eine gewisse anerkannte berufliche und marktfähige Qualifikation garantiert. Bildung also orientiert sich am Beruf. Es entsteht zwischen beiden ein Verhältnis, welches einem Wert von einhundert Prozent zustrebt. Ergibt der Quotient aus dem *tatsächlichen* Berufswissen und Können und der *geforderten* Qualifikation den Wert „Eins“, dann lautet das Urteil, der Fachmann sei kompetent⁴⁸. Als beruflich qualifiziert gilt jener, der über eine Ausbildung verfügt, die eine berufliche Handlungskompetenz ermöglicht. Wer über entsprechendes berufliches Wissen und Können verfügt, ist für einen abgegrenzten Kreis spezifischer Arbeitstätigkeiten kompetent und deshalb auch legitimiert. In einer utilitären Form formuliert, könnte man sagen: „Gut ist das, was für mein berufliches Fortkommen brauchbar ist.“ Diese Argumentation wird in der Regel anerkannt. *Der zweite Fall* repräsentiert einen dazu alternativen Typ. Für diesen Menschen ist es die Faszination der Bildung selbst, die zum Maß aller Dinge wird. Eine berufliche Aus-Bildung ist dafür lediglich eine vorübergehende, wenn auch lehrreiche Phase. Dieser Mensch passt nicht seine Bildung einem Beruf an, sondern er tut – wenn auch unbewusst – etwas, was m. E. in der Bildungswissenschaft noch nie im Detail betrachtet worden ist. Jener Mensch richtet es nämlich so ein, dass seine Berufswahl und der Weg seiner beruflichen Bildung und Fortbildung, ja die beruflichen Arbeitstätigkeiten selbst, sich stets messen an einem Zuwachs an Bildung. In einer utilitären Form lässt sich etwas vereinfacht sagen: „Gut ist, was meinem Bildungsstreben nützt, was meinen Wissensdurst stillt, was meinen geistigen Ehrgeiz befriedigt.“ Auch bei diesem Menschen stehen Beruf und Bildung in einem gewissen Maßverhältnis und auch dieser strebt nach einer spezifisch geistigen Kompetenz. Ein solcher Bildungsmensch erscheint dann als kompetent, wenn seine *tatsächliche subjektive* Bildung einem *anerkannten objektiven* Bildungsideal entspricht. So wird zum Beispiel – wenn auch indirekt –

⁴⁸ Kompetent für die Ausführung spezifisch qualifizierter beruflicher Handlungen ist also ein Mensch dann, wenn sein tatsächliches Wissen und Können (IST) mit der geforderten Qualifikation (SOLL) übereinstimmt.

bei einer Promotions- oder Habilitationsverteidigung⁴⁹ nicht nur die fachliche Qualifikation bezüglich des speziell bearbeiteten Themas beurteilt, sondern die Bildung des Menschen als *Ganzes*, allerdings in jenen begrenzt beobachtbaren Äußerungsformen, die eine derartige akademische Veranstaltung bezüglich des wissenschaftlichen Textes und des kommunikativen Kontextes zulässt. Der moderne Mensch besteht vereinfacht aus – mindestens – zwei Teilen in einem je einzigartigen Maßverhältnis und einmaliger Verknüpfung zueinander: aus dem Berufsmenschen und dem Bildungsmenschen⁵⁰. Man könnte sagen⁵¹: „Berufsmensch kann man nicht sein, wenn man nicht Bildungsmensch ist, Bildungsmensch nicht ohne einen ehrbaren Beruf.“ Galt für jenen noch in nationalökonomischer Manier, *Arbeit* sei Quelle allen Reichtums, so ist heute hinzu zu fügen: „[...] *Arbeit und Bildung* sind die Quellen allen Geistes“. Auch wäre mit MARX zu präzisieren, dass die Arbeit nur unter der Voraussetzung der *Natur* die Quelle von Reichtum⁵² ist. Erlischt der Kraftquell der Natur, so erlischt aller Reichtum [...] Ganzheitlich gedacht, also wird man sagen müssen: Natur und Arbeit sind Quellen allen materiellen – und auf dieser Grundlage – Bildung und Wissenschaft Quellen allen geistigen Reichtums des Menschen.

⁴⁹ Mit Recht gibt es deshalb bei Habilitationen auch keine Zensur, sondern nur ein „Entweder – Oder“. Was ohne Zensur als scheinbar beruhigend empfunden wird, ist andererseits weit strenger, da keine Zwischenwerte möglich sind. Es wäre m.E. naheliegend, auch die Berufliche Handlungskompetenz von Facharbeitern, sofern deren Feststellung im Rahmen von Kenntnis- und Fertigkeitprüfungen überhaupt möglich ist, nicht mehr zu zensieren, sondern nur noch alternativ zu bewerten. Demnach ist ein Facharbeiter kompetent oder er ist es nicht. Erhält mancher, wie bisher mitunter gerade noch eine 4,0 in der Prüfung [...] so ist die Existenz einer stabilen beruflichen Handlungskompetenz von vornherein fragwürdig. Prüflinge, die zwar bestanden haben, sich aber im Betrieb im Nachhinein als nicht kompetent erweisen, so dass man ihnen keine selbstständig verantwortungsvollen Aufgaben übertragen kann, sind für das Image der Berufsausbildung kontraproduktiv und für das Unternehmen eine Fehlinvestition. Ein richtiges Verständnis von „Kompetenz“ wäre dringend nötig.

⁵⁰ In der *B u n d e s r e p u b l i k* ist in den letzten drei bis vier Jahren in gewissen Abständen der klangvolle Gedanke einer *B i l d u n g s r e p u b l i k* geäußert worden. Die Idee erscheint geradezu so sozialutopisch, dass ein solcher Traum zu schwer ist, um wahr zu sein. Eine Bildungsrepublik beginnt in kleinen Schritten, sie beginnt mit dem *B i l d u n g s m e n s c h e n*. Und dort, wo die Menschen um *Arbeit und* um *Bildung* kämpfen, beginnt eine neue Zeit. Dann vielleicht ist Deutschland eine Bildungsrepublik.

⁵¹ Die Struktur der Formulierung erinnert an einen Gedanken des philanthropischen Pädagogen Ernst Christian Trapp (1745-1818).

⁵² Dieser Zusammenhang von Natur, Arbeit und Reichtum ist ein bei häufig zu findender Gedanke (vgl. MEW 13, S. 44; vgl. MEW 19, S. 15; vgl. MEW 20, S. 444; vgl. MEW 23, S. 58). Alternativen werden umso wichtiger, je mehr in der Gegenwart die Begrenztheit der scheinbar „unbegrenzten“ Ressourcen bewusst wird. Die Formulierung der „Erneuerbarkeit“ von Energien ist in diesem Zusammenhang kein glücklicher Begriff.

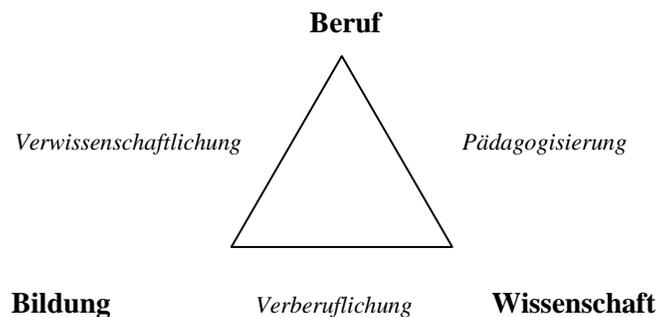
Der bestimmte Beruf eines Menschen ist nur gleichsam die Melodie seines Lebens und es bleibt bei einer einfachen dürftigen Reihe von Tönen, wenn nicht die Religion jene in unendlich reiner Abwechslung begleitet mit allen Tönen ... und so den einfachen Gesang zu einer vollstimmigen und prächtigen Harmonie erhebt. (Schleiermacher 1821)

8. Systematische Suchbewegungen in Geschichte und Gegenwart

Beruf, Bildung – und schließlich auch Wissenschaft – gehen geschichtlich und gegenwärtig vielfältige Beziehungen miteinander ein. Auf diese Weise bringen jene drei Instanzen mannigfaltige neue Institutionen, Organisationsformen, langfristige oder zeitweilige Projekte⁵³ hervor. In diesen Prozessen der Ausdifferenzierung zeigen sich drei maßgebliche Tendenzen:

- a) eine tendenzielle Verberuflichung, insbesondere von Bildung und Wissenschaft.
- b) eine tendenzielle Verwissenschaftlichung, insbesondere von Beruf und Bildung,
- c) eine tendenzielle Pädagogisierung, nicht nur der Bildung selbst, sondern auch des Berufs und der Wissenschaft.

Der Beruf sei die Melodie des Lebens – so ein feinsinniger Gedanke von Friedrich Daniel SCHLEIERMACHER 1821 in den Reden „Über die Religion“⁵⁴. Damit es nicht bei einer Reihe dürftiger Töne bleibe, müsse etwas hinzutreten. Für den einen sei es die Religion, für den anderen Bildung und Wissenschaft. Für jenen ist Religion Bildung, für diesen Bildung Religionsersatz. Was alle gleichermaßen suchen, ist Hoffnung. Jenes „Prinzip Hoffnung“⁵⁵ hält alle Bewegung in Gang, wie im Beruf so auch in Bildung und Wissenschaft. Die Zusammenhänge sind mannigfaltig, vielschichtig und komplex. Denkbar ist folgende Konstruktion:



⁵³ Die nur zeitweilige Nachhaltigkeit von Projekten mit einer Laufzeit von oft nur 2 bis 3 Jahren wäre nicht tragisch, wenn jene kurzzeitigen Projekte sich als Teil eines langfristigen Gesamtprojekts verstehen und daraus ihr Selbstverständnis ableiten würden. Dies auch würde zu einer größeren Nachhaltigkeit von Wissenschaft führen.

⁵⁴ Zumeist werden die Reden von SCHLEIERMACHER (1768-1834) „Über die Religion“ aus der 1. Auflage von 1799 zitiert. Dort heißt es allerdings nicht „Beruf“, sondern „Virtuosität“. Es ist diese Beziehung von Beruf und Virtuosität, die deutlich macht, was Schleiermacher später dann 1821 mit „Beruf“ meint (vgl. Schleiermacher 1821, S. 150).

⁵⁵ Das Prinzip Hoffnung ist die Grundidee der philosophischen Universalgeschichte von Ernst BLOCH (1885-1977): Jedem Beruf wohne Hoffnung inne. Es ist die Hoffnung der ärztlichen Utopie, dass das Kranke besiegtbar ist (Bloch Bd. 5, S. 526ff), es ist die Hoffnung des Architekten, dass das Fundament die Idee trägt (ebd. S. 838).

Alle beschriebenen Tendenzen – sowie die durch sie bewirkten Gegentendenzen – sind in ihren Folgen nicht unproblematisch. War der sogenannte Privatgelehrte ein „freier Geist“, so ist der Berufsforscher an Arbeitsteilung und Vertrag einer Institution gebunden. Analog wie beim Übergang von der Privatwirtschaft des ganzen Hauses – dem *οικοσ* – hin zur Trennung von Haushalt und Werkstatt, findet eine ähnliche Trennung auch in der Wissenschaft statt. Großforschung kann nicht mehr privat bewältigt werden, sondern läuft in Instituten und Laboratorien ab. Durch diese *Verberuflichung* unterliegt der Wissenschaftler einer gewissen Entfremdung, da ihm die eigene Entdeckung oder Erfindung nicht mehr gehört, wenn die Besitzrechte auf ein Unternehmen oder eine Institution übergehen. In letzter Instanz erweist sich die Verberuflichung als eine unumkehrbare Tendenz sich durchsetzender Rationalität. Ähnlich verhält es sich mit der historisch später einsetzenden Tendenz der Verwissenschaftlichung. Methodisierte Schrittfolgen, wie sie zunächst im fortgeschrittenen naturwissenschaftlichen Denken generiert worden sind, greifen auch auf andere Berufe, Professionen und Genres über und erfahren mit mehr oder weniger Erfolg eine Anpassung auch an geistes- und sozialwissenschaftliche Arbeitsfelder. In jedem Falle sind in der Gegenwart alle Berufe und Berufsfelder einer zunehmenden – wenn oft auch nur äußerlich erscheinenden – Tendenz einer Verwissenschaftlichung ihrer Prozessplanung, -organisation, Qualitätskontrolle und Selbstdarstellung unterworfen. Eine gewisse *Didaktisierung* ist dabei ein möglicher Weg⁵⁶ zur *Verwissenschaftlichung* jenen Tuns, für welches vorwissenschaftliche Erfahrung bislang genügt hatte. Eine Pädagogisierung von Schule, Beruf und Erwachsenenbildung selbst stellt sich z.T. in den Dienst ökonomischer und staatlicher Mächte. War die Pädagogik lange eine „Magd der Theologie“, ist später die Erziehung eine Dienerin des Staates, so erscheint nun jene *Pädagogisierung* als nichts anderes als eine spezifische Form⁵⁷ der *Ökonomisierung*⁵⁸. Aus dieser Position heraus fällt es einer Erziehungs- und Bildungswissenschaft sichtlich schwer, ihrer auch ideologiekritischen Funktion gerecht werden zu können. Waren früher jene Instanzen Beruf, Bildung und Wissenschaft nach sozialen Ständen und Kasten geschieden, waren sie also an spezifische „historische Individualitätsformen“ (MARX,

⁵⁶ Man könnte sagen, der Weg zur Verwissenschaftlichung erfolgt über den Weg einer didaktischen Vereinfachung wissenschaftlicher Texte. Wenn die didaktische Reflexion bei jenen Komplexitätsreduktionen nicht stehen bleibt, ist dies ein notwendiger Schritt des Lehrens und Lernens. Ein weiterer Schritt allerdings muss folgen, in dem Reduktionen Schritt für Schritt aufgehoben werden und die Komplexität von Betrachtungen erhöht wird.

⁵⁷ In Form der Verhältnisse tritt den Individuen ihr eigenes Verhalten spiegelbildlich gegenüber. Das, was sie in Form der Verhältnisse als „Entfremdung“ empfinden, ist eine durch ihr *eigenes* Verhalten hervorgebrachte Wirklichkeit. In den Schulen herrschen Verhältnisse der Wirtschaftlichkeit, weil Direktoren und Lehrer angehalten sind, sich wirtschaftlich zu verhalten. Insbesondere in Schulen in „freier Trägerschaft“ wird das Kriterium der Wirtschaftlichkeit zu einem existenziellen Faktor. Nicht die Verhältnisse sind daran schuld, sondern die sich verhaltenden Individuen. Sollten sie beginnen, nach den Ursachen zu suchen, müssen sie bei sich selbst anfangen. So kann es geschehen, dass dem Menschen die „wirkliche Ordnung als eine fremde und feindliche Übermacht“ erscheint, wie HEGEL in der „Phänomenologie des Geistes“ vermerkt. In seinen Verhaltensweisen macht der Mensch die Erfahrung einer Ohnmacht gegenüber jenen Verhältnissen, die er selbst mit hervorgebracht hat.

⁵⁸ Es ist historisch hochinteressant, dass Wilhelm von HUMBOLDT im Umfeld der Gründungsjahre der Berliner Universität eine Form einer Hochschule angestrebt hat, die frei ist von finanzieller staatlicher Abhängigkeit (vgl. Humboldt, Werke, Vier Bände, Bd. 4, S. 225). An einer solchen Universität seien die Professoren nicht für die Studenten da, sondern beide – Lehrer und ihre Schüler – sind für die Wissenschaft da. Dort, wo das gelingt, verändert sich die Atmosphäre von Lehre und Forschung.

Grundrisse 1974, S. 75) und soziale „Lebensformen“⁵⁹ (SPRANGER 1924, S.) sowie an biographisch geprägte Mentalitäten und Charaktere gebunden, so beobachtet man gegenwärtig eine Art Standardisierung – und in einer Extremform – sogar eine Art „Gleichschaltung“. Die Genres werden immer ähnlicher, sie verlieren an Authentizität und „Zauberhaftigkeit“. Max WEBER hat dies nicht zufällig eine „*Entzauberung der Welt*“ genannt – eine auch Entzauberung der Originalität von Berufen, von Bildungsbiographien und paradigmatischer Einmaligkeit von Wissenschaften (Weber 1988, Bd. I, S. 94 und 114). Da nichts mehr als unmöglich erscheint, gibt es nur noch selten jenes Gefühl, dass die Beobachtung einer beruflichen Meisterschaft eine Faszination des Zaubers auslöst, die Einmaligkeit der Lebendigkeit einer Bildungsbiographie bewundert oder der Geist von Literatur und Wissenschaft als höchst gelungene sprachlich-kulturelle Komposition empfunden wird. Alle drei – hier herauskristallisierten – Instanzen werden geradezu naturwüchsig einer Ökonomisierung unterworfen: Beruf, Bildung Wissenschaft werden zu Tauschwerten. Zu einem oft allein entscheidenden Kalkül wird zunehmend das Verhältnis von Aufwand und Nutzen – Bildung wie auch Wissenschaft haben soviel Wert, wie ihnen an ökonomischem Wert zugeschrieben wird. An die Stelle einer politischen „*Gleichschaltung*“ – wie in früheren staatlichen Systemen – ist eine Art „*Gleichrichtung*“ nach ökonomischen Indikatoren⁶⁰ getreten. Wissenschaft ist ökonomisch und finanziell Konkurrenzkampf, wissenschaftlich fairer Ideenwettbewerb. Was also ist Konkurrenzkampf in der Wissenschaft? Der Sozialwissenschaftler wird zu einer Art Unternehmer, der sich auf einem „gespaltenen Arbeitsmarkt“ – auf einem Markt wissenschaftlicher Ressourcen – bewegt und in deren Abhängigkeit⁶¹ er mehr und mehr er geraten kann. Betrachtet man vergleichsweise die Theoriegeschichte zum Beispiel im 18. Jahrhundert, so kann man für das Feld der Philosophie einen hohen Theorieanspruch – allerdings zumeist bei KANT und HEGEL ohne jegliche Empirie – feststellen. Stärke der Metaphysik ist ihre Systematik und Strenge der Deduktion – ihre Schwäche der völlige Mangel an empirischer Stützung. Da solcherart Theorien empirisch nicht widerlegt werden können, kommt der Fortschritt irgendwann zum Stillstand. In der Gegenwart scheinen sich die Dinge in den Sozialwissenschaften ins Gegenteil zu verkehren. Galt also in den Geisteswissenschaften des 18. Jh. die Normalität „*Theorie ohne empirischen Erkenntnisgewinn*“, so gilt heute scheinbar oft „*Empirie ohne theoretischen Erkenntnisgewinn*“. Theorie ohne Empirie ist schutzlos, Empirie ohne Theorie bodenlos. Die heutige Wissens- und Informationsgesellschaft hat keinen Mangel an empirischen Daten, sie hat einen Mangel an nachhaltigem Theoriefortschritt. Dies erscheint geradezu paradox, da man vermuten müsste, dass sich eine Anhäufung von Daten zwangsläufig früher oder später in Erkenntnisgewinn niederschlägt. Die Suchbewegungen indes halten an, die Kombinationsmöglichkeiten von Daten explodieren

⁵⁹ Wobei es in allen verschiedenen Lebensformen stets ein ökonomisches Moment geben muss: „Das ökonomische Verhalten kann in keinem Leben ganz fehlen ... denn auch Erkenntnisakte erfordern Ökonomie“ (Spranger 1924, S. 112 und 114).

⁶⁰ Dass die finanzielle Förderung von Forschungsprojekten, wissenschaftlichen Initiativen und strategisch wichtigen Lehrstuhlbesetzungen an Universitäten und Hochschulen im Finanzministerium entschieden werden, ist insofern richtig, da nur von einer zentralen Zuständigkeit her solche wissenschaftlich weitgreifenden und haushaltsrechnerisch folgenschweren Konsequenzen kalkulierbar sind. Offen bleibt, auf welcher fachlichen Grundlage solche Urteile gefällt werden. Der Staat gerät durch seine selbst reproduzierte ökonomische Verteilungspolitik in die Lage, Dinge verantworten zu müssen, die fachlich eine Sache der Wissenschaft selbst sind. Dass es zudem in Deutschland ein – wörtlich – Kooperationsverbot in Bildungsfragen zwischen Bund und Ländern gibt, erschwert die Möglichkeit länderübergreifender Projekte.

⁶¹ Es gibt hierfür bekanntlich jenes kraftvolle Sprichwort: „... wes Brodt ich ess, des Lied ich sing ...“

exponentiell. Vielzählige, paradigmatische Konstrukte entstehen, ohne dass diese je falsifiziert oder verifiziert würden. Indes: Sie sind oft schon wegen ihrer mangelhaften semantischen Anlage überhaupt nicht falsifizierbar. Philosophie und Wissenschaft treten geradezu in eine neue Epoche wissenschaftlich-technischer Revolutionen ein. Bildung ist neu zu bewerten, Wissen neu zu beurteilen. Wissen ist, etwas mit eigenen Worten widergegen können. So DIESTERWEG. Woher aber eigentlich kommen die „eigenen Worte“ (...) Dort, wo *Formen* die Inhalte beginnen zu bestimmen, muss eine stärker sensible Formenkritik und Inhaltsskepsis entstehen. Mit der quantitativen Zunahme an Daten wachsen die qualitativen Maßstäbe ihrer Interpretation. Eine verführerische Psychologie der Äußerlichkeiten erweist sich – auch in der Wissenschaft – als mehr und mehr gefährlich. Ansprüche an eine logisch strukturierte und historisch wache Kritikfähigkeit nehmen zu. Lehrbeispiele wissenschaftlicher Redlichkeit sensibilisieren jüngst für entstandene Versäumnisse. Die Lektion ist noch nicht zu Ende. Die „Lernende Gesellschaft“ macht ernst – im Umgang mit Zitaten und Plagiaten, mit Kopien und Kopien von Kopien. Die Wissenschaft hat die wohl Lektion verstanden. Für all dies gibt es einen einzigen Weg: Bilden des Geistes – geistiges Bilden gebildeten Geistes! [...] „Wodurch also das Individuum hier Gelten und Wirklichkeit hat, ist die Bildung ... und erst dadurch *ist* sie *ansich* und hat wirkliches Dasein; soviel sie Bildung hat, soviel Wirklichkeit und Macht⁶².“

Literatur

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986

Bloch, Ernst: Prinzip Hoffnung. Werkausgabe in 16 Bänden, Bd. 5, Frankfurt a. M. 1998

Comenius, Jan Amos: Pansophia (Auswahl). – In: ders.: Allgemeine Beratung zur Verbesserung der menschlichen Dinge. Hrsg. Franz Hofmann, Berlin 1970

Dilthey, Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt. Frankfurt a. M.

Grottker, Dieter. Zwischen Abbild und Entwurf. Eine Berufs- und Bildungsbiographie – Hermann Ley zum 100. Geburtstag am 30. November 2011. – In: Grottker, D. (Hrsg.): Syllabus. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft – Studien zur Theorie und Geschichte von Beruf und Bildung. Online 2011, Heft 2, S. 2-43

Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden. Hrsg. Moldenhauer; Michel. Frankfurt a. M. 1986

Hegel, G. W. F.: Phänomenologie des Geistes (1807). Stuttgart 1987

Heidegger; Gerald; *Rauner*, Felix: Berufe 2000. Berufliche Bildung für die industrielle Produktion der Zukunft. Düsseldorf 1992

Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden, Bd. 4, Darmstadt 1960 ff.

⁶² Vgl. Hegel, Phänomenologie des Geistes (VI (B,a). 1987, S. 348)

- Jeismann*, Karl Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 1, München 1996
- Justin*, Jürgen J. (Hrsg.): Udo Müllges. Berufspädagogik. Mannheim, Wien Zürich 1991
- Krüger*, Hans-Peter: Demission der Helden. Kritiken von innen 1983-1992. Berlin 1992
- Laitko*, Hubert: Wissenschaft in Berlin. Berlin 1987
- Lundgreen*, Peter: Techniker in Preußen während der frühen Industrialisierung. Berlin 1975
- Marx*, Karl: Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie (1857-1858), Berlin 1974
- Marx*, Karl; *Engels*, Friedrich: Werke. Berlin 1975 (MEW)
- Nietzsche*, Friedrich: Werke in drei Bänden, Hrsg. K. Schlechta, Bd. III, München 1984
- Nietzsche*, Friedrich: Also sprach Zarathustra. Stuttgart 1992
- Russel*, Bertrand: Probleme der Philosophie. Frankfurt a. M. 1967
- Schleiermacher*, Friedrich Daniel: Über Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. 3. Aufl. Berlin 1821
- Séve*, Lucien: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Berlin 1972
- Simon*, Oskar: Die Fachbildung des Preussischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. und 19. Jahrhundert (1902). Nachdruck Köln, Wien 1990, 2 Bde.
- Simonyi*, Károly: Kulturgeschichte der Physik. Leipzig, Jena, Berlin 1990
- Späth*, Franz; *Backes-Haase*, Alfons (Hrsg.): Grundlagentexte zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hohengehren 1993
- Spranger*, Eduard: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 4. Aufl. Halle 1924
- Stratmann*, Karlwilhelm: Einleitung. – Stratmann; Bartel (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. XIII – XXIV
- Strech*, Karl-Heinz: Christian Peter Wilhelm Beuth. „Der eigenen Tätigkeit vertrauen“ und „Gemeinschaftliches Wirken fördern“. – In: Bonz, Bernhard; Greinert, Wolf-Dietrich; Sommer, Karl-Heinz; Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufsbildung und Gewerbeförderung. Zur Erinnerung an Ferdinand von Steinbeis (1807-1893). 4. Berufspädagogisch-historischer Kongress 1993 in Stuttgart. Berlin 1994, S. 105-124
- Strech*, Karl-Heinz: Zur Entwicklung des Physikunterrichts in der Berufsausbildung der DDR von 1945 bis zur Gegenwart. Diplomarbeit, Technische Universität Dresden, Fakultät für Berufspädagogik und Kulturwissenschaften, 1966, S. 1 – 90 u. 182 Quellen
- Strech*, Karl-Heinz: Philosophische Probleme von Arbeit und Berufsbildung. Studie zu weltanschaulichen, erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundlagen der marxistisch-leninistischen Theorie der Berufsbildung. Dissertation (B), Humboldt Universität Berlin 1978

Strech, Karl-Heinz: Reformpolitik für technischen Fortschritt, C. P. W. Beuth und die beschleunigte Gewerbeentwicklung Preußens. In: *Wissenschaft und Fortschritt* 37 (1987), Heft 11, S. 286-289

Strech, Karl-Heinz: Aspekte gesellschaftlicher Funktionalität der Wissenschaft – Zum Beispiel: G. W. F. Hegel und C. P. W. Beuth. – In: *Wissenschaft und Staat*. XVIII. Internationaler Kongress für Geschichte und Wissenschaften vom 1.-9. August 1989 in Hamburg und München. Berlin 1989, S. 37-63

Thyssen, Simon: Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen 1954

Weber, Max: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. – In: ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Bd. I, Tübingen 1988

Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus & Philosophische Untersuchungen*. Leipzig 1990

Zweig, Stefan: *Die Heilung durch den Geist*. Leipzig 1931

