

Jörg-Peter Pahl

Berufsbildung und Berufsbildungssystem

Darstellung und Untersuchung
nicht-akademischer und
akademischer Lernbereiche



Berufsbildung und Berufsbildungssystem

Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer
und akademischer Lernbereiche

2. unveränderte Auflage

Jörg-Peter Pahl

Berufsbildung und Berufsbildungssystem

**Darstellung und Untersuchung
nicht-akademischer und
akademischer Lernbereiche**

2. unveränderte Auflage



© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2014

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Layout (Innenteil):
Alexandro Moreira

Redaktion:
Karl-Heinz Slaby

2. unveränderte Auflage

Bestell-Nr. 6004138a
ISBN 978-3-7639-544-5 (Print)
ISBN 978-3-7639-5445-2 (E-Book)
Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

INHALTSVERZEICHNIS

	VORWORT	17
1	HISTORISCHE ENTWICKLUNGEN IM BERUFSBILDUNGSBEREICH	21
1.1	Geschichtliche Rückblicke unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Berufsbildungspraxis und -theorie – Vorbemerkung	21
1.2	Berufserziehung, Berufsausbildung und Berufsbildungseinrichtungen im Mittelalter	24
1.2.1	Entstehung von zünftigen und gelehrten Berufen im Mittelalter	24
1.2.2	Berufserziehung, Berufsausbildung und Berufsbildung im Kontext geschichtlicher Entwicklungen im Mittelalter	28
1.2.3	Zünftige Berufserziehung und Weiterbildung im Mittelalter	30
1.2.4	Gelehrte Berufs- und Weiterbildung im Mittelalter	31
1.2.5	Vergleich der zünftigen Berufserziehung und der universitären beruf- lichen Aus- und Weiterbildung am Ende des Mittelalters	34
1.3	Berufserziehung und Berufsbildung in der Neuzeit	36
1.3.1	Berufsbildungstendenzen durch neue Anforderungen im Beschäfti- gungssystem mit Beginn der Neuzeit	36
1.3.2	Entwicklung der Berufserziehung und Berufsbildung von der Aufklä- rung bis zum Beginn der industriellen Revolution	40
1.3.3	Neue Berufsbildungsnotwendigkeiten, -aktivitäten und -konzepte durch die industrielle Revolution	47
1.3.4	Berufserziehung, Berufsausbildung und Berufsbildung im Zweiten Kaiserreich	54
1.3.5	Berufserziehung, Berufsausbildung und Berufsbildung in der Weima- rer Republik	58
1.3.6	Berufserziehung, Berufsausbildung und Berufsbildung in der Zeit na- tionalsozialistischer Herrschaft	62
1.3.7	Berufsbildung nach dem Zweiten Weltkrieg in den vier Besatzungs- zonen	66
1.3.8	Berufsbildung von der Gründung der beiden deutschen Staaten bis Ende der 1960er Jahre	68
1.3.9	Berufsbildung von der Umbruchsphase Ende der 1960er Jahre bis zur Wiedervereinigung	75
1.3.10	Berufsbildung von der Wiedervereinigung bis zur Jahrtausendwende	82

1.4	Historie nicht-akademischer Berufsbildungsstätten	85
1.4.1	Berufliche Erziehungsstätten der Zünfte und Gilden	85
1.4.2	Adelsschulen und Ritterakademien	86
1.4.3	Kaufmannsschulen der Hanse und Gilden	88
1.4.4	Berufliche Fortbildungsschulen	89
1.4.5	Berufsschulen	94
1.4.6	Berufsfachschulen	98
1.4.7	Betriebliche Ausbildungsstätten und Ausbildungsorganisation	103
1.5	Historie seminaristischer, höherer und akademischer Berufsbildungseinrichtungen	114
1.5.1	Kloster-, Dom-, Stifts- und Seefahrtsschulen	114
1.5.2	Universitäten	117
1.5.3	Pädagogische Hochschulen	123
1.5.4	Lehrer- und Studienseminare	125
1.5.5	Kunsthochschulen	126
1.5.6	Technische Hochschulen, Technische Universitäten und Handelshochschulen	130
1.5.7	Fachhochschulen	135
1.5.8	Berufsakademien	140
1.6	Historie der nicht-akademischen und akademischen Weiterbildung und Weiterbildungsstätten in der Neuzeit	144
1.6.1	Erwachsenen- und Weiterbildung im nicht-akademischen Bereich nach der beruflichen Erstausbildung	144
1.6.2	Historie der Fachschulen als Einrichtungen der Weiterbildung	145
1.6.3	Weiterbildung an niederen und höheren Fachschulen	149
1.6.4	Betriebliche Weiterbildung und Weiterbildungsstätten im nicht-akademischen und akademischen Bereich	153
1.6.5	Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen und hochschulnahen Einrichtungen	158
1.7	Wandel der Berufsanforderungen sowie Aus- und Weiterbildungsnotwendigkeiten in den Zeitläuften	165
1.7.1	Wissen und Berufsbildung im geschichtlichen Verlauf	165
1.7.2	Umgang mit Wissen in den Zeitläuften im nicht-akademischen Berufsbildungsbereich	168
1.7.3	Umgang mit Wissen in den Zeitläuften im akademischen Berufsbildungsbereich	170
1.7.4	Wissensorientierte Berufs- und Studienberatung in den Zeitläuften	174

1.8	Ausdifferenzierung von Bildungspraxis und -theorie im geschichtlichen Prozess	179
1.8.1	Dualismusprobleme durch Trennung von Theorie und Praxis in der Berufsbildung	179
1.8.2	Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung	184
1.8.3	Differenzierung der Berufe und der Berufsbildung durch gesellschaftliche Entwicklungen	187
1.9	Historische und systematische Theorieansätze im Berufsbildungsbereich	191
1.9.1	Traditionelle theoretische Berufsbildungsansätze	191
1.9.2	Erste Ansätze zu systemischen Betrachtungsweisen	192
1.9.3	Folgerungen aus den geschichtlichen Betrachtungen für ein systemorientiertes und -theoretisches Verständnis im Berufsbildungsbereich	193
2	RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE ORGANISATION DES BERUFSBIDUNGSSYSTEMS	197
2.1	Gestaltungsvorgaben durch die Berufspädagogik und das Berufsbildungssystem	197
2.1.1	Traditionelle und neue Sichtweisen auf die berufliche Aus- und Weiterbildung	197
2.1.2	Systemorganisation der Berufsbildung und Ansätze zu einer Theorie des gesamten Systems der Berufsbildung	206
2.2	Berufe, Beruflichkeit und Beschäftigungssystem	211
2.2.1	Berufe und Beruflichkeit	211
2.2.2	Berufliche Wissens- und Kompetenzbereiche	218
2.2.3	Funktionen und Aufgaben des nicht-akademischen und akademischen Berufsbildungsbereichs	222
2.3	Berufs-, Fach- und Allgemeinbildung als Leitgrößen der nicht-akademischen und akademischen Erstausbildung	229
2.3.1	Gesellschaftliche Anforderungen an den nicht-akademischen Berufsbildungsbereich im Spannungsfeld von Berufs-, Fach- und Allgemeinbildung	229
2.3.2	Gesellschaftliche Ansprüche an die akademische Berufsbildung	231
2.4	Berufsbildung im nicht-akademischen und akademischen Bereich für Weiterbildungsberufe	234
2.4.1	Verhältnis von nicht-akademischen Erstberufen zu nachfolgenden Tätigkeiten und Weiterbildungsberufen	234
2.4.2	Akademische Berufe und nachfolgende berufsförmige Tätigkeiten	235

2.5	Rechtliche Vorgaben für die Berufsbildung und die Berufsbildungseinrichtungen	239
2.5.1	Recht und Verrechtlichung der Berufsbildung und Berufsbildungseinrichtungen	239
2.5.2	Übergeordnete verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen	241
2.5.3	Rechtsgrundlagen des Bundes und der Länder für das Berufsbildungssystem	243
2.5.4	Gesetze, Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften für die Berufsbildung in den Bundesländern	244
2.5.5	Spezifische Rechtsgrundlagen für Berufsbildungsstätten	255
2.5.6	Individuelle Rechte und Pflichten im Bereich der Berufsbildung	263
2.6	Administration und Organisation der Berufsbildung und der Berufsbildungsstätten	269
2.6.1	Aufsicht und Verwaltung der berufsbildenden Schulen	269
2.6.2	Hochschulaufsicht und Hochschulverwaltung	275
2.6.3	Aufsicht und Management betrieblicher Berufsausbildungsstätten	280
2.7	Rahmenbedingungen für die Berufs- und die Studienberatung	283
2.7.1	Ordnungsrahmen der Berufs- und Studienberatung	283
2.7.2	Berufs- und Studienberatung – Wirkungen auf das Berufsbildungssystem	285
2.8	Organisation und Organisationsentwicklung im gesamten Berufsbildungsbereich	288
2.8.1	Bewertung der rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie der Verrechtlichungstendenzen in nicht-akademischen und akademischen Berufsbildungsbereich	288
2.8.2	Organisation und Organisationsentwicklung der Berufsbildungsbereiche in systemischer Sicht	290
3	LERNORTE DES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS IN DER GEGENWART	293
3.1	Lernorte nicht-akademischer Berufsausbildungsvorbereitung und Erstausbildung	293
3.1.1	Lernorte der Berufsausbildungsvorbereitung	293
3.1.2	Berufsgrundbildungsjahr	296
3.1.3	Berufsschule	301
3.1.4	Berufsfachschule	305
3.1.5	Lernort „Betrieb“ in der nicht-akademischen Berufsausbildung	309

3.1.6	Überbetriebliche Berufsbildungsstätten	321
3.2	Lernorte und Bildungsgänge der beruflichen Weiterbildung im nicht-akademischen Bereich	325
3.2.1	Lernorte der Zusatzausbildung während und unmittelbar nach der beruflichen Erstausbildung	325
3.2.2	Fachschule – Eine Institution der nicht-akademischen Weiterbildung mit Akademisierungsansprüchen	328
3.2.3	Betriebliche Lernorte der Weiterbildung	330
3.2.4	Freie Bildungsstätten in der nicht-akademischen beruflichen Weiterbildung	336
3.3	Domänen und Lernorte akademischer Erstausbildung	338
3.3.1	Kennzeichen akademischer beruflicher Erstausbildung	338
3.3.2	Berufsakademien	342
3.3.3	Fachhochschulen	344
3.3.4	Pädagogische Hochschulen,	347
3.3.5	Kunsthochschulen und Musikhochschulen	348
3.3.6	Universitäten	350
3.3.7	Private Hochschulen	353
3.4	Domänen der akademischen Weiterbildung mit lernortbezogenen Aufgaben	356
3.4.1	Lernort „Hochschule“ mit Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung	356
3.4.2	Lernorte außerhalb der Hochschulen mit Aufgaben akademischer Weiterbildung	361
3.5	Einrichtungen der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung im Übergangsbereich von nicht-akademischer und akademischer Berufsausbildung	365
3.5.1	Diskussion zu Bildungsgängen und Lernorten des semi-akademischen Bereichs	365
3.5.2	Auswirkungen der Qualifikationsrahmen auf Bildungsgänge und Lernorte des semi-akademischen Bereichs	367
3.5.3	Lernorte im Grenzbereich zwischen schulischer und hochschulischer Berufsausbildung	372
3.6	Einordnung der beruflichen Lernorte in das Berufsbildungs- und das Bildungssystem	376
3.6.1	Berufsbildungssystem und Bildungssystem	376

3.6.2	Gegenwärtiger Diskussionsstand zu den Lernorten des gesamten Berufsbildungssystems	378
3.6.3	Anwendung von Universaltheorien auf die Lernorte im Berufsbildungsbereich	379
3.7	Vergleich der Lernorte im nicht-akademischen und akademischen Berufsbildungsbereich	381
3.7.1	Vergleich einzelner Lernorte in den Berufsbildungsbereichen	381
3.7.2	Struktur und Organisation der Lernorte im gesamten Berufsbildungssystem	384
4	AKTEURE UND GESTALTER DES BERUFSBILDUNGSSYSTEMS	387
4.1	Verschiedenartigkeit und Bedeutung der Akteure des Berufsbildungssystems	387
4.2	Lernende im nicht-akademischen Berufsbildungsbereich	391
4.2.1	Einstellungen der Jugendlichen beim Einstieg in die Berufswelt	391
4.2.2	Einstellungen der Jugendlichen zur Lebens- und Berufswelt sowie Erwartungen an den zukünftigen Beruf	396
4.2.3	Einstellungen und Erwartungen der heranwachsenden und erwachsenen Lernenden in der nicht-akademischen Aus- und Weiterbildung	403
4.2.4	Lernende in den verschiedenen nicht-akademischen Berufsbildungsgängen und -stätten	404
4.3	Studierende im akademischen Berufsbildungsbereich	419
4.3.1	Studierendengenerationen und der Orientierungen der Studierenden	419
4.3.2	Herkunft der Studierenden, Studienchancen und –erfolge	424
4.3.3	Situation der Studierenden	429
4.3.4	Studienanfänger an den Hochschulen	435
4.3.5	Studierende während der Ausbildung	439
4.3.6	Studierende in akademischen Studiengängen und Einflussfaktoren auf die Bildungsgangentwicklung	442
4.4	Lernende und Studierende in der beruflichen Weiterbildung	445
4.4.1	Ansprüche und Erwartungen der lernenden oder studierenden Akteure an die berufliche Weiterbildung	445
4.4.2	Lernende in der nicht-akademischen Weiterbildung	450
4.4.3	Studierende in der akademischen und wissenschaftlichen Weiterbildung	452

4.5	Ausbildung der Lehrkräfte für die nicht-akademischen Berufsbildungsstätten	455
4.5.1	Akademische und seminaristische Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen	455
4.5.2	Lehrkräfte an nicht-akademischen Berufsbildungsstätten außerhalb der berufsbildenden Schulen	459
4.5.3	Professionalität der Lehrkräfte für die nicht-akademische berufliche Aus- und Weiterbildung	465
4.5.4	Lehrkräfte als Gestalter der nicht-akademischen Berufsbildungsstätten und -prozesse	471
4.6	Lehrkräfte an akademischen Berufsbildungsstätten	475
4.6.1	Lehrende an den Hochschulen	475
4.6.2	Professionalität und Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrenden in der akademischen Berufsbildung	478
4.7	Lehrkräfte an Weiterbildungseinrichtungen	484
4.7.1	Lehrkräfte der Weiterbildung an nicht-akademischen Berufsbildungsstätten	484
4.7.2	Lehrkräfte der Weiterbildung an akademischen Berufsbildungsinstitutionen und -einrichtungen	486
4.8	Institutionen und Akteure im Umfeld des Berufsbildungssystems	488
4.8.1	Akteure in Landesministerien sowie Schul- und Hochschulbehörden	488
4.8.2	Wirkungen der Akteure des Beschäftigungssystems auf das Berufsbildungssystem	492
4.9	Handeln und Wirken der Akteure im gesamten Berufsbildungssystem	496
4.9.1	Aussagen zu den im Berufsbildungssystem wirkenden Akteuren – Ergebnisse einer grobstrukturell vergleichenden Betrachtung	496
4.9.2	Systemveränderungen durch die Akteure im nicht-akademischen und akademischen Berufsbildungsbereich	502
5	LERNORGANISATION UND CURRICULA IN DEN BERUFSBILDUNGSSTÄTTEN	507
5.1	Lernorganisatorische Rahmenbedingungen als Basis curricularer Konzepte	507
5.1.1	Lernorganisatorische Gestaltungsfelder und -möglichkeiten	507
5.1.2	Lernorganisation durch Lehrende und Lernende	508
5.1.3	Ordnungsmittel als didaktische Steuerungsinstrumente	513

5.2	Curricula, Lehr-, Ausbildungs- und Studienpläne im Berufsbildungssystem	516
5.2.1	Pläne als Ergebnis sozialisationstheoretischer und lernorganisatorischer Reflexionen	516
5.2.2	Übergeordnete Aspekte der Curriculumentwicklung und -konstruktion	517
5.2.3	Vorgaben und Gestaltungsmöglichkeiten für die Curriculumentwicklung	518
5.3	Lehrpläne und Curricula für die nicht-akademische Berufsausbildung	520
5.3.1	Lernorganisatorische Vorgaben und Entscheidungen	520
5.3.2	Curriculumentwicklung: Landesspezifische Möglichkeiten und Besonderheiten	526
5.3.3	Gestaltungsrahmen für die Curricula des nicht-akademischen Berufsbildungsbereichs	527
5.3.4	Curricula für die berufsschulische Erstausbildung im nicht-akademischen Dualen System	529
5.3.5	Curricula für die betriebliche Erstausbildung im Dualen System	534
5.3.6	Curricula für die berufliche Erstausbildung im Schulberufssystem	536
5.4	Curricula für die nicht-akademische Weiterbildung	541
5.4.1	Curricula der beruflichen Weiterbildungsinstitution „Fachschule“	541
5.4.2	Curricula für die nicht-akademische Weiterbildung in Betrieben oder bei freien Bildungsträgern	542
5.5	Studienpläne als Curricula für die akademische Berufsbildung	544
5.5.1	Studien- und Prüfungsordnungen für die akademische Berufsbildung sowie hochschulcurriculare Grundlegungen für Studienpläne	544
5.5.2	Wandel bei den Curricula und Studienplänen der Hochschulen	545
5.5.3	Flexibilisierung der Hochschulcurricula	548
5.5.4	Revision und Entwicklung der Curricula für die akademisch-berufliche Ausbildung	550
5.6	Curricula der akademischen Weiterbildung	553
5.6.1	Curricula akademischer Weiterbildung an den Hochschulen	553
5.6.2	Curricula akademischer Weiterbildung in Betrieben und bei freien Bildungsanbietern	557
5.7	Curriculare Organisation im gesamten Berufsbildungsbereich	559
5.7.1	Vergleich der curricularen Organisation im nicht-akademischen und	

	akademischen Berufsbildungssystem	559
5.7.2	Curriculare Organisation in den Subsystemen und im gesamten Berufsbildungssystem	561
6	DIDAKTIK UND METHODIK DER BILDUNGSGÄNGE IN BERUFSBILDUNGSEINRICHTUNGEN	563
6.1	Didaktiken im Berufsbildungssystem	563
6.1.1	Zur Bedeutung der Allgemeinen Didaktik für den Berufsbildungsbereich	563
6.1.2	Bildungs- und Berufsbildungskonzepte als Ausgangsbasis für didaktische Ansätze	565
6.1.3	Allgemeine Didaktik und berufliche Didaktik	568
6.1.4	Handlungs-, Wissenschafts- und Forschungsorientierung als Leitgrößen beruflicher Didaktiken	572
6.2	Didaktiken nicht-akademischer und akademischer Berufsbildung	574
6.2.1	Fach- und Berufsdidaktiken nicht-akademischer beruflicher Erstausbildung	574
6.2.2	Hochschuldidaktische Ansätze	580
6.3	Didaktiken beruflicher Weiterbildung	587
6.3.1	Didaktikkonzepte nicht-akademischer beruflicher Weiterbildung	587
6.3.2	Didaktikkonzepte akademisch-beruflicher Weiterbildung	588
6.4	Methoden und Medien des Lernens und Studierens in den Berufsbildungseinrichtungen	590
6.4.1	Methodik und Methoden des berufsorientierten Lernens und Studierens	590
6.4.2	Methoden des Lehrens und Lernens im nicht-akademischen Berufsbildungsbereich	594
6.4.3	Methoden für das Lehren und Studieren im akademischen Berufsbildungsbereich	602
6.4.4	Medien für den nicht-akademischen und akademischen Berufsbildungsbereich	603
6.5	Lern- und Studiengestaltung – Planung, Durchführung und Kontrolle von Lehrveranstaltungen	610
6.5.1	Planung zur theoriegeleiteten Vorbereitung von Ausbildung und Unterricht im nicht-akademischen Berufsbildungsbereich	610
6.5.2	Ausbildungs- und Unterrichtsdurchführung sowie Nachbereitung im nicht-akademischen Bereich	614

6.5.3	Planung der Lehre im akademischen Berufsbildungsbereich	619
6.5.4	Planung und Vorbereitung von Lehrveranstaltungen an den akademischen Berufsbildungseinrichtungen	626
6.5.5	Durchführung und Nachbereitung von hochschulischen Lehrveranstaltungen	628
6.6	Lernerfolgskontrollen, Zwischen- und Abschlussprüfungen im Berufsbildungsbereich	631
6.6.1	Lernerfolgskontrollen in der nicht-akademischen und akademischen Berufsausbildung	631
6.6.2	Abschlussprüfungen in der nicht-akademischen Berufsausbildung	634
6.6.3	Abschlussprüfungen in der akademischen Berufsausbildung	636
6.7	Didaktik und Methodik im gesamten Berufsbildungsbereich	641
6.7.1	Vergleichende Betrachtung und Einschätzung der didaktisch-methodischen Konzeptionen im gesamten Berufsbildungssystem	641
6.7.2	Lernorganisation, Didaktik und Methodik im Berufsbildungsbereich – Systemische Aspekte	643
7	BERUFSBILDUNGSSYSTEM ALS GANZES – GLEICHARTIGE STRUKTUREN UND PERSPEKTIVEN	645
7.1	Ergebnisse aus den Untersuchungen zur Berufsbildung und zum gesamten Berufsbildungssystem	645
7.1.1	Befunde über die Verknüpfung und gegenseitige Beeinflussung von Praxis und Theorie beruflichen Lernens und Studierens	645
7.1.2	Kompatibilität der Struktur und Organisation der berufsbildenden Subsysteme	647
7.1.3	Untersuchungsergebnisse zur Ausformung der Berufsbildung im nicht-akademischen und akademischen System	650
7.1.4	Untersuchungsergebnisse zum gesamten Berufsbildungssystem unter ganzheitlicher Sichtweise	654
7.1.5	Grobstrukturelle Übereinstimmungen sowie Unterschiede in den Gestaltungsfeldern des nicht-akademischen und akademischen Berufsbildungssystems	660
7.2	Gegenwärtiger Stand der Berufsbildung und Untersuchungsergebnisse als Referenzpunkte für die weitere Entwicklung des gesamten Berufsbildungssystems	667
7.2.1	Derzeitige Bedingungen als Ausgangsbasis zur Weiterentwicklung der Berufsbildung und des gesamten Berufsbildungssystems	667
7.2.2	Erkenntnisse aus Untersuchungen als Ausgangspunkte für Veränderungen und Entwicklungen von beruflicher Aus- und Weiterbildung	670

7.3	Gegenwärtige und zukünftige Entwicklung von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft – Folgerungen für das gesamte Berufsbildungssystem	673
7.3.1	Prognostischen Unsicherheiten über zukünftige Entwicklungen im Beschäftigungs- und Berufsbildungssystem	673
7.3.2	Wissensgesellschaft, Wissensmanagement und Berufsbildung	674
7.3.3	Aufgaben der Berufsbildung in der entstehenden Wissensgesellschaft	678
7.3.4	Wandel des Gesellschafts- und Beschäftigungssystems als permanente Herausforderung für das gesamte Berufsbildungssystem	681
7.3.5	Reformbedarf, Reformoptionen und Gestaltungsmöglichkeiten für das gesamte Berufsbildungssystem	683
7.4	Entwicklungs- und Gestaltungsperspektiven für die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie das gesamte Berufsbildungssystem	684
7.4.1	Anpassung der rechtlichen Rahmenbedingungen	684
7.4.2	Entwicklungsmöglichkeiten durch strukturelle und organisatorische Veränderungen der Rahmenbedingungen des nicht-akademischen Berufsbildungssystems beruflicher Erstausbildung	685
7.4.3	Entwicklung der Hochschulen im Bereich der Lehre berufsorientierter Studiengänge und beruflicher Erstausbildung	694
7.4.4	Zukünftige Entwicklungs- und Verknüpfungsmöglichkeiten des nicht-akademischen und akademischen Weiterbildungssystems	698
7.4.5	Aufgabenerweiterung der Berufspädagogik als wissenschaftliche Disziplin	701
7.5	Entwicklungsperspektiven der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung im europäischen Zusammenhang	704
7.5.1	Nicht-akademische berufliche Erstausbildung und Weiterbildung	704
7.5.2	Akademische berufliche Erstausbildung und Weiterbildung	708
7.6	Perspektiven für das gesamte Berufsbildungssystem im strukturellen und systemischen Zusammenhang	714
7.6.1	Forschungsaufgaben im Gesamtberufsbildungssystem	714
7.6.2	Weiterentwicklung des gesamten Berufsbildungssystems durch Forschungsaktivitäten	716
7.6.3	Theorieentwicklung für das gesamte Berufsbildungssystem als Zukunftsaufgabe	718
7.7	Perspektiven durch eine ganzheitliche Sicht auf die Berufsbildung und das Berufsbildungssystem - Ausblick	719

8	Literaturverzeichnis	721
9	Sachwortverzeichnis	785
10	Namensverzeichnis	805
11	Abbildungsverzeichnis	823

VORWORT

Die Diskussionen zur Praxis und Theorie der Berufspädagogik sowie zu Fragen der Berufsbildung haben in den vergangenen mehr als einhundert Jahren einen erheblichen Umfang angenommen und zu vielfältigen Erkenntnissen geführt. In diesem Zusammenhang wird in den letzten Jahrzehnten zunehmend vom Berufsbildungsbereich als System oder vom Berufsbildungssystem gesprochen. Der Systemgedanke entwickelte sich zunächst bei der beruflichen Erstausbildung aus der gemeinsamen Beteiligung an den berufspädagogischen Aufgaben und dem nur teilweise abgestimmten Wirken von Berufsschule, betrieblicher sowie überbetrieblicher Ausbildung und schlug sich vor allem in der Bezeichnung als so genanntes Duales System der Berufsausbildung nieder.

Überlegungen zu Ausbildungssystemen wurden in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts auch für die berufsbildenden Schulen insgesamt aufgegriffen, denn in dieser Zeit entstanden über die bislang vorhandenen Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen hinaus in rascher Folge weitere berufliche Schulen. Dazu gehörten die Berufsaufbauschule, das Berufsgrundbildungsjahr, die Berufsvorbereitungsschule, die Fachoberschule, die Berufsoberschule und das Berufliche Gymnasium. Es erscheint plausibel, dass aufgrund dieses Ausbaus von einem System berufsbildender Schulen gesprochen wird.

Parallel zu dieser Entwicklung in der dualen Erstausbildung und im Bereich der beruflichen Schulen entstand neben den Fachschulen durch freie und betriebliche Bildungsanbieter ein sehr unübersichtlicher Weiterbildungsmarkt, der sich aus den Ansprüchen der Wirtschaft und Gesellschaft ergab. Der Weiterbildungsbereich wuchs eher naturgesetzmäßig und fast selbstorganisiert zu einem sehr unübersichtlichen und hochkomplexen Gebilde heran, das zunehmend häufiger als Weiterbildungssystem bezeichnet wurde.

Die Vertreter der Berufspädagogik, Betriebspädagogik und der Berufsbildungsforschung sahen und sehen auch heute noch ihr Aufgabengebiet im Wesentlichen in der beruflichen Erstausbildung und der daran anschließenden beruflichen Weiterbildung. Erst in den letzten Jahren wurde insbesondere durch die Akkreditierung der Bachelor- und Masterstudiengänge eine vertiefte Diskussion über die akademischen Berufe und die akademisch-berufliche Erstausbildung sowie die auch für den akademischen Bereich zunehmend wichtiger werdende wissenschaftliche Weiterbildung eingeleitet.

Eine systemübergreifende Reflexion, Analyse und Darstellung des beruflichen Lehrens, Lernens und Studierens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in einem übergeordneten Rahmen erfolgte hierbei jedoch nicht. Das zeigt sich auch daran, dass es noch bei einem im Sommer 2011 in Kassel von der Arbeitsgemeinschaft „Berufsbildungsforschungsnetz“ veranstalteten Workshop unter dem Titel „Akademisierung der Berufswelt“, in einem zuvor erschienenen Call for Papers hieß: „Die berufliche und die akademische Bildung in Deutschland werden als institutionell und curricular deutlich geschiedene Sektoren des Bildungswesens wahrgenommen.“

Die durch solche ausschnittshafte oder verengte Betrachtungsweisen vorhandenen oder entstehenden Defizite können sich durch eine Ausrichtung auf einzelne Berufsbildungsbereiche verstärken. Um die sich daraus ergebenden Probleme zu beheben, ist eine ganzheitliche und systemische Sicht erforderlich. Dazu sind umfassende Darstellungen und Untersuchungen zu allen Bereichen, in denen Berufsbildung stattfindet, vorzunehmen.

Weitgehend unstrittig erscheint, dass berufliche Aus- und Weiterbildung schon seit längerem im nicht-akademischen und akademischen Bereich erfolgten. Das Berufsbildungssystem hat sich in den letzten Jahrzehnten sowohl im Bereich der nicht-akademischen als auch der akademischen Aus- und Weiterbildung sehr stark ausdifferenziert. Beide Subsysteme werden jedoch immer noch weitgehend getrennt voneinander betrachtet, dargestellt und erforscht. Vermutlich auch deshalb ist eine geschlossene, systemübergreifende Reflexion und Darstellung des gesamten Berufsbildungssystems bislang nicht vorhanden.

Zur Verbesserung dieses defizitären Sachverhaltes soll eine erste Bestandsaufnahme für alle Felder, in denen berufliche Aus- und Weiterbildung stattfindet, vorgenommen werden. Im akademischen Berufsbildungssystem – als Teil des Hochschulsystems – wird hierbei allerdings nicht der Forschungsbereich sondern nur der für die Berufsbildung unmittelbar relevante Bereich der Lehre betrachtet. Dabei soll bei den Darstellungen und Untersuchungen systemorientiert und bereichsübergreifend vorgegangen werden.

Leser, die schon vertiefte Kenntnisse über ausgewählte Bereiche der Berufsbildung besitzen, werden detaillierte Ausführungen zu spezifischen Wissensbereichen vermissen. Wenn aber eine Abhandlung über ein Gebiet, wie die nicht-akademische und die akademische Berufsbildung, geschrieben werden soll, so lässt es sich nicht vermeiden, dass für jeden einzelnen Abschnitt weniger Zeit und Kraft aufgewendet werden kann – es sei denn, eine Forschungseinrichtung oder größere wissenschaftliche Gesellschaften befassen sich mit dem Thema. Ein solches Thema umfassend unter organisatorischen, rechtlichen, psychologischen, soziologischen, lernorganisatorischen, didaktischen und methodischen Aspekten mit einem Wissenschaftlerteam zu bearbeiten, hätte – unter der Voraussetzung, dass die Ressourcen dafür vorhanden wären – zweifellos viele Vorteile

Durch die Zusammenarbeit mehrerer Autoren bei der Thematik „Berufsbildung und Berufsbildungssystem“ würden sich aber nicht nur Vorteile sondern auch organisatorische Probleme der Analyse und Synthese ergeben, da eine einheitliche Perspektive der geschichtlichen Gewordenheit des Berufsbildungssystems nicht vorausgesetzt werden kann. Von daher ist eine Bearbeitung der nicht-akademischen und akademischen Aus- und Weiterbildung für einen ersten Ansatz besser zu leisten, wenn sie in einer Hand liegt. Dieses zeigt sich schon allein daran, dass durch die wissenschaftliche Differenzierung bei der Berufsbildungsforschung mit dem dabei notwendigen Blick auf einzelne Gegenstände bislang die vielen Bereiche, in denen Berufsbildung stattfindet, kaum „zusammengedacht“ worden sind. Die noch verhältnismäßig wenig betrachteten Beziehungen und strukturellen Gemeinsamkeiten zwischen den Bereichen nicht-akademischer und akademischer Berufsbildung aufzuzeigen, ist mit den folgenden Darstellungen und Untersuchungen intendiert.

Das vorliegende Buch lässt sich als eine in sich geschlossene Darstellung lesen. Dazu werden zur Vollständigkeit dessen, was zu einer Beschreibung und einem Überblick des gesamten Berufsbildungssystems notwendig ist, auch Themen aufgegriffen und betrachtet, die für die berufsbildenden Schulformen in den Büchern „Berufsschule – Annäherungen an eine Theorie des Lernortes „Berufsbildende Schule – Bestandsaufnahme und Perspektiven“, „Berufsfachschule – Ausformungen und Entwicklungsmöglichkeiten“ und „Fachschule“ bereits in ähnlicher Form für den nicht-akademischen Bereich behandelt worden sind. Ein besonderes Augenmerk erhält die Untersuchung des akademischen Berufsbildungsbereichs im Vergleich zu dem herkömmlichen nicht-akademischen Berufsbildungssystem. Auch wenn die Publikation auf eine ganzheitliche Betrachtung des gesamten Berufsbildungssystems angelegt ist, kann sie dennoch auch als Nachschlagewerk für singuläre Informationen zum gesamten Bereich, in dem Berufsbildung stattfindet, verwendet werden.

Mit der vorliegenden Schrift wird intendiert, die Diskussionen zur nicht-akademischen und akademischen beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung anzuregen und zu systematisieren. Hiermit soll zu einer ganzheitlichen Betrachtung des Berufsbildungssystems über die vorhandene Breite und Tiefe der Berufe sowie der Beruflichkeit angeregt werden. Darüber hinaus ist beabsichtigt, einem größeren Kreis von Interessierten Einblicke in die Struktur, Organisation, Aufgaben und Funktionen sowie in die Praxis und Theorie des gesamten Systems, in dem Berufsbildung stattfindet, zu geben.

Dresden/Hamburg, im Herbst 2011

Jörg-Peter Pahl

1 HISTORISCHE ENTWICKLUNGEN IM BERUFSBILDUNGSBEREICH

1.1 Geschichtliche Rückblicke unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Berufsbildungspraxis und -theorie – Vorbemerkungen

Die Berufsbildungsaktivitäten, die Menschen in der gesellschaftlichen Praxis entwickelt haben oder entwickeln, führen häufig zu besonderen Konstellationen und Fragestellungen, die nur im Kontext einer im geschichtlichen Verlauf gewordenen Gesellschaft zu verstehen und vielleicht auch zu beantworten sind. Hierbei ist davon auszugehen, dass Berufsbildung eine von der Gesellschaft geforderte Funktion hat und deren Art sowie Qualität auf die Gesellschaft zurückwirkt. Deshalb begreift sich historische Berufspädagogik auch „als Sozialgeschichte, indem sie den Zusammenhang von Gesellschaft und Erziehung thematisiert“ (Bruchhäuser 1992, S. XXIII). Über diese Zusammenhänge lässt sich darauf verweisen, dass Berufsbildung als ein soziales Handeln verstanden werden kann, das der Gesellschaft dient.

Bei dem geschichtlichen Rückblick ist davon auszugehen, dass es eine theoriefreie Berufsbildungspraxis nicht gibt oder kaum gegeben haben kann. Schon immer begründen einerseits die Sichtweisen über die Berufsbildungstheorie die Praxis, andererseits sind – wie sich im geschichtlichen Rückblick nicht nur im Feld der Berufsbildung zeigt – Theorien wiederum abhängig von gesellschaftlicher Praxis. Mit einer Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Praxis wird Berufsbildung zum Gegenstand der Theorie.

Die geschichtlich gewachsene Berufsbildungspraxis ist zugleich deshalb von Interesse, weil sie als Voraussetzung einer für diesen Bereich zu entwickelnden Theorie gesehen werden muss. Dabei werden der Zusammentrag und die Darstellung geschichtlich gewachsener Berufsbildung zum Gegenstand der Reflexion gemacht. Sie wird kritisch auf die Bedingungen und Möglichkeiten zur Ausgestaltung befragt und erhebt sich über singuläre Erfahrungen. Insbesondere diese und die ihr in den jeweiligen Zeitabschnitten entsprechenden gesamtgesellschaftlichen Voraussetzungen werden vor dem Hintergrund einer kritischen Auseinandersetzung mit der aus der Tradition von Berufsbildungsaktivitäten gewonnenen gesamtgesellschaftlichen Erwartung gespiegelt. In der Folge einer Theoriebildung kann die Grobstruktur eines Handlungs- oder Interaktionsgefüges sichtbar werden, an dem sich in den verschiedenen Epochen das Handeln der Einzelnen orientieren musste. Hierbei können Abhängigkeitsverhältnisse und Herrschaftsstrukturen erkennbar werden, die die Praxis der Berufsbildung in den Zeitläuften bestimmt haben.

In einem weiteren Schritt können die strategischen, instrumentellen und kommunikativen Handlungen, d. h. insbesondere die Widersprüchlichkeiten, Zwänge, Behinderungen und Beschränkungen der Akteure im Berufsbildungsbereich, sichtbar gemacht werden, um von daher zu Erkenntnissen über die Berufsbildungspraxis und -theorie zu kommen.

Der Gesamtzusammenhang der durch die Praxis aufgetretenen Fragen in seiner Faktorenkomplexion ist Gegenstand der wissenschaftlichen oder berufspädagogischen Forschung und kann zur Theoriebildung führen. Die Praxis der Berufsbildung ist also eng mit deren Theorie verbunden. Untersuchungen zur Berufsbildung können dabei auf drei Ebenen stattfinden, und zwar auf derjenigen der geschichtlich gewachsenen Praxis als

- Gegenstand der Theorie,
- Voraussetzung der Theorie
- Ausgangspunkt für Veränderungen an den Ausbildungsstätten.

Es ist zu vermuten, dass sich schon seit den Anfängen beruflichen Lehrens, Lernens und Studierens die Theorie und die Praxis – auf welcher Niveaustufe auch immer – ergänzt und aufeinander bezogen haben. Da die Berufsbildungspraxis schon lange besteht und Berufsbildungstradition und -kultur sehr alt und entwickelt sind, kann angenommen werden, dass deren theoretischer, aber auch ideologischer Gehalt erheblich ist.

Der gesamte Bereich der nicht-akademischen und akademischen Berufsbildung bedarf einer systematischen und theoriegeleiteten Betrachtung. Um den theoretischen Gehalt der Berufsbildungspraxis zu ermitteln, wird davon ausgegangen, dass die dieser Praxis immanenten und zugrunde liegenden Theorieelemente geschichtlich bedingt sind und dem Wandel der ökonomischen, gesellschaftlichen sowie politischen Bedingungen in den Zeitläuften unterliegen. Zur Untersuchung der geschichtlich entstandenen Situation ist ein Theorieansatz bedeutsam, der auch ideologiekritisch sein muss.

Allein die Tatsache, dass es schon frühzeitig eine separierte und durch den gesellschaftlichen Stand bestimmte Ausbildung zu Berufen gab, ist nur unter den geschichtlich entstandenen Machtverhältnissen und der ständisch organisierten Gesellschaft verständlich. Ob diese Entwicklung auch ein Ergebnis der Priester- und Herrenideologie war, sei dahingestellt. Es bleibt aber bis heute die Frage offen, warum in der Diskussion zur Berufsbildung im Regelfall nur die nicht-akademische Erstausbildung als Berufsbildungssystem gesehen und behandelt wird, die akademische Ausbildung aber, die in weiten Teilen auch auf einen (höheren) Berufsabschluss zielt, kaum im Berufsbildungszusammenhang diskutiert wurde.¹

Die geschichtlich begründete Praxis und Theorie, die zu diesen Ausprägungen geführt haben und das Verhältnis von Berufsbildungspraxis und Bildungstheorie sollten deshalb näher sowie im Systemzusammenhang untersucht werden. Dabei stellt sich zugleich die Frage, warum bislang noch kein Ansatz zu einem Berufsbildungssystem als Ganzes entwickelt worden ist. Will man in diesem Forschungsfeld zu Antworten kommen, sind nicht nur Theorieaussagen der Erziehungswissenschaft und der Berufspädagogik, sondern auch anderer Wissenschaftsdisziplinen gefordert. Soll darüber hinaus eine Änderung der Verhältnisse und

¹ Eine Ausnahme stellt die definitorische Beschreibung der Berufsbildung von Kell dar, wenn er sich in seinem Beitrag im „Handbuch der Berufsbildung“ (Arnold/Lipsmeier 2006) auch expressis verbis auf die „nicht-akademische Berufsbildung im Sekundarbereich II konzentriert“ (Kell 2006d, S. 453). Für ihn ist aber darüber hinaus Berufsbildung „der Oberbegriff für die Organisation beruflicher Lernprozesse (für die institutionelle Struktur) in den drei Bereichen (Stufen): vorberufliche Bildung (in den Sekundarbereichen I und II), berufliche Erstausbildung im Sekundarbereich II sowie akademische Berufsausbildung im Tertiärbereich) und berufliche Weiterbildung (berufliche Erwachsenenbildung im Quartärbereich).“ (ebd.)

eine Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems erreicht werden, so ist eine konstruktive Zusammenarbeit von Theoretikern der Wissenschaft sowie Praktikern der Bildungsverwaltung, der Berufsbildungspolitik und der Berufsbildungspraxis (Ausbildungsbetrieb, berufsbildende Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen) notwendig. Zentrale Forschungsaufgabe und zentrales Forschungsfeld ist die Entstehung, Entwicklung, Organisation, Struktur, Funktion und Aufgabe des bestehenden Berufsbildungssystems in seiner Gesamtheit und damit auch aller einzelnen berufsbildenden Institutionen und Einrichtungen dieses gesellschaftlichen Systems.

Die Forschungsgegenstände „Berufsbildung“ und „Berufsbildungssystem“ sind in ihrer Etablierung, Ausprägung und Legitimation zu untersuchen und zu analysieren. Begonnen werden sollte mit einer historischen Untersuchung der Entstehung und Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den einzelnen gesellschaftlichen Epochen. Eine solche berufspädagogisch-historische Berufsbildungsforschung sowie die „Rezeption der Berufsbildungsgeschichte als Summe einschlägiger Erfahrungen unterschiedlicher sozialer Gruppen im Entwicklungsprozess einer Arbeitsgesellschaft“ (Pätzold/Wahle 2005, S. 193) ist die Voraussetzung für ausbildungspolitische und berufspädagogische Orientierungen in der Gegenwart und darüber hinaus für die Zukunft.

Es erscheinen historische Betrachtungen zum gesamten nicht-akademischen und akademischen Berufsbildungssystem wichtig², da hiermit auch die Basis und Hintergründe für gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen aufgezeigt werden können. Schwerpunkte einer solchen ganzheitlichen historischen Untersuchung sollten vor allem sein:

- Entwicklung der Berufsbildung und des Berufsbildungssystems im akademischen und nicht-akademischen Bereich,
- Berufsbildung im Kontext der gesellschaftlichen Gegebenheiten,
- Berufe und Berufsbildung im gesellschaftlichen Differenzierungsprozess,
- Betrachtungen zum Aufbau des Berufsbildungssystems unter ideologischem und gesellschaftskritischem Fokus,
- Ergebnisse und Folgerungen aus der historischen Untersuchung der Berufsausbildung unter lernorganisatorischen, curricularen, didaktischen und methodischen Aspekten als Zusammenschau einer gewachsenen Praxis und Theorie.

Unter dieser Perspektive kann resümiert werden, dass Ziele und Inhalte der Berufsausbildung sowie Formen der berufsbildenden Einrichtungen keine festen Größen sind. Sie haben sich in den Zeitläuften aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und politischer Meinungen sowie neuerer lernorganisatorischer Erkenntnisse geändert.

² Grundsätzlich wird im Folgenden das Berufsbildungssystem in den nicht-akademischen (berufliche Erstausbildung und Weiterbildung an Schulen und Betrieben) und den akademischen Bereich (berufliche Erstausbildung und Weiterbildung an Hochschulen, akademischen Einrichtungen und Betrieben) unterteilt und dementsprechend reflektiert. Zwischen beiden Subsystemen bestehen interdependente Verbindungen.

1.2 Berufserziehung, Berufsausbildung und Berufsbildungseinrichtungen im Mittelalter

1.2.1 Entstehung von zünftigen und gelehrten Berufen im Mittelalter

- **Entstehung von Berufen**

Berufsförmige und spezifische Tätigkeiten, die besondere Fähigkeiten voraussetzen, gab es schon in der Antike und im europäischen Raum im frühen Mittelalter³. Dieses war auch in dem kirchlichen mittelalterlichen Verständnis verankert, denn Gott hat jedem Menschen ein „Amt gegeben, denn niemand darf müßiggehen“ (Gurjewitsch 1994, S. 203). Dabei werden die von Gott und nicht von den Menschen vorbestimmten Aufgaben in der ganzen Breite der zur damaligen Zeit bestehenden und notwendigen Tätigkeiten gesehen. „Unter den Begriffen ‚Amt‘, ‚Beruf‘ und ‚Dienst‘ werden die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Obliegenheiten verstanden – von administrativen, klerikalen und politischen Berufen, wie Richter, weltliche Herrscher, Prälaten und andere Geistliche, angefangen bis hin zu rein manuellen Tätigkeiten“ (Gurjewitsch 1994, S. 208).

Für die Menschen dieser Zeit ist „nicht die produktive Tätigkeit an sich das Wesentliche, sondern der Dienst am Ganzen, an der Gesellschaft; das Ausschlaggebende ist das Einbezogensein des Menschen in ein System von vielfältigen Funktionen, die gleichzeitig eine soziale sowie eine ethische und religiöse Dimension aufweisen“ (Gurjewitsch 1994, S. 209). Theologen, Mediziner und Juristen verstanden sich als universitäre Gelehrte. Die Einordnung der damit verbundenen Tätigkeiten als akademische Berufe erfolgte erst später.

Im Mittelalter gab es in Europa eine Vielzahl von arbeitsteiligen und berufsförmigen Tätigkeiten. Das waren im Wesentlichen zwei Arten ständisch geordneter und damit voneinander abgegrenzter Arbeit⁴ sowie zugehöriger Ausbildungen. Es handelte sich dabei um praktische Tätigkeiten, insbesondere in den Zünften einerseits und denen der Gelehrten in den Universitäten sowie kirchlichen und staatlichen Positionen andererseits. Bei den Tätigkeiten der Gelehrten bestand eine sehr enge Verbindung zum Klerus. Von daher ergibt sich auch für die Zeit des Mittelalters eine wichtige Unterscheidung zwischen dem Beruf im Sinne einer Professionalisierung und Berufung im Sinne einer Standesbestimmung. Schon die mittelalterliche Welt und Kultur lebte „vor allem in der Mannigfaltigkeit ihrer Berufe. Jeder von ihnen bringt (...) eine Pädagogik, eine Moral hervor“ (Palla 1997, S. 7).

Die Bezeichnung „Beruf“ ist im Mittelalter ist allerdings nicht im heutigen Sinne von „Ausbildungsberuf“ zu verstehen, sondern eher als „Erwerbstätigkeit“ oder „Tätigkeit zum Erwerb lebensnotwendiger Mittel“. Die zunehmende Arbeitsteilung führte zu einer Vielzahl von spezialisierten Tätigkeiten und Berufen. Wichtigste Erscheinungsformen

³ Die folgenden Ausführungen beginnen erst - allein schon -, um den Umfang der Darstellungen und Untersuchungen nicht ausufern zu lassen – beim Mittelalter

⁴ „Der Begriff ‚ar(e)beit‘ hatte aber in dieser Zeit außer seiner heutigen engeren Bedeutung noch mehrere Konnotationen, wie ‚Not‘, ‚Strafe‘, ‚Mühe‘ und ‚Plage‘“ (Gurjewitsch 1994, S. 209).

„der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit [waren, d. V.] Arbeitsverteilung, Arbeitsteilung und Arbeitszerlegung“ (Zabeck 2009, S. 16).

Das Spektrum praktischer beruflicher Tätigkeiten war im Mittelalter anfänglich noch gut überschaubar. Im Wesentlichen existierten nur die Berufe Bauer, Händler, Handwerker, Krieger, Arzt, Richter, Priester und Staatslenker. Mit dieser Berufsstruktur war schon eine seit der Antike vorhandene Form der Arbeitsteilung verbunden. Im Laufe des Mittelalters erfolgte eine funktionale Differenzierung und die Zahl der Berufe stieg an. Zugleich wurde damals zwischen ehrlichen und unehrlichen Berufen unterschieden. Unehrlische oder unehrenwerte Berufe trugen den Makel gesellschaftlicher Verachtung. Zu den ehrlichen Berufen gehörten z. B. Buchbinder, Glasmacher, Papiermacher, Sattler, Riemer, Schuhmacher, aber auch Fassträger, Hausanstreicher und Wirt.

Davon abgegrenzt mussten von den Bewohnern – meist aus reiner Geldnot – auch „Berufe ohne Ehre“, wie beispielsweise Scharfrichter (Henker, Züchtiger, Büttel), Abdecker (Schinder) und Totengräber sowie Kammerjäger, Lumpensammler und Kesselflicker ausgeübt werden. Der Beruf des Henkers war darüber hinaus ein gesellschaftlich besonders verachteter Beruf. Diese Verachtung bezog sich nicht nur auf den Henker selbst, sondern auch auf dessen Familie, sodass die Familienangehörigen kaum Aussicht auf eine „ehrliche“ Berufsausübung oder Berufslehre hatten.

Solche und auch andere „sozio-ökonomische Konstruktionen“ waren z. B. bestimmte Erbfolgeregelungen, wirtschaftlicher Ruin sowie Folgen von Naturkatastrophen und Kriegen. Darüber hinaus war die Entstehung von Berufen und damit auch der Berufsausbildung eng verbunden mit den mittelalterlichen Städtegründungen und -entwicklungen und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Differenzierungen bzw. Notwendigkeiten.

- **Handwerkliche und kaufmännische Berufe der Gilden und Zünfte**

Handwerkliche und kaufmännische Berufe des Mittelalters gewannen zunehmend Bedeutung mit dem Zunft- und Gildewesen, denn handwerkliche und kaufmännische Berufsausübung und Berufserziehung waren fest in diese städtische Lebensform eingefügt. In den Zünften und Gilden vereinten sich die ehrlichen handwerklichen und kaufmännischen Berufe. Entsprechend der obigen Berufsstruktur war auch die Ausbildung von Lehrlingen organisiert. „Die Lehrlingsausbildung entwickelte sich im mittelalterlichen Zunftwesen. In den Städten waren Zünfte oder Gilden innerhalb der ständischen Gliederung freie Vereinigungen selbständiger Handwerker, aber auch fast aller anderen Berufe wie Kaufmann, Notar, Musikant.“ (Lauterbach 1994, S. 96 f.) Eine bedeutende Rolle im Rahmen des städtischen Zunftwesens spielten neben den Handwerkszünften auch die kaufmännischen Zünfte. In Zusammenhang damit müssen die Zusammenschlüsse der Kaufleute in Form der Hanse und der Gilden (Bezeichnung im norddeutschen Raum) genannt werden, wobei die Hanse später den Zusammenschluss von Städten repräsentierte. Kaufmännische Zünfte, d. h. Hanse und Gilden, bildeten sich schon zu Zeiten nichtsesshaften Handels und Wanderhandels als Kaufmannsvereinigungen zur wechselseitigen Hilfe bei Verarmung, bei Schiffbruch, Brand u. ä. aber auch zu religiöser und gesellschaftlicher Betätigung sowie zu beruflicher und wirtschaftlicher Förderung der Mitglieder heraus. Zentrale Merk-

male waren der Eid und das gemeinsame Mahl, das im Regelfall mit Gottesdienst, Totengedenken, Trinkgelage und Almosengabe verbunden war.

Im Laufe der Zeit wurde der Zugang zu diesen Vereinigungen stark beschränkt, sodass mächtige Monopolgruppen entstanden. Etwa seit dem Ende des elften Jahrhunderts war Fernhandel außerhalb einer Hanse oder Gilde nicht mehr möglich. Im Verlauf der mit diesen Zusammenschlüssen erfolgenden Entwicklungen, insbesondere vom „Fern- sowie Wanderhandel“ zum „Sesshaften Handel“ und der Veränderung des beruflichen Handelns, wandelten sich auch die Formen kaufmännischer Berufsausbildung grundlegend. Vor allem bildete sich im Mittelalter die kaufmännische Lehre heraus, „als sich Kaufmannsgilden in den Handelsstädten bildeten und gegenüber den örtlichen Behörden den Zunftzwang durchsetzen konnten. Wer dort Kaufmann werden wollte, musste sich den geltenden Satzungen der Zünfte unterordnen und die Vorschriften über die Pflichten des Lehrherrn und das Verhalten des Lehrlings beachten. Die Berufsausbildung wurde zumindest gegenüber dem eigenen Stand als öffentliche Verpflichtung angesehen und nicht lediglich als ein bilaterales Vertragsverhältnis zwischen Lehrherrn und Lehrling“ (Zander 2004, S.15). Wichtig wurden im Laufe der Zeit vor allem die Kriterien „Buchhaltung“ und „Gewinnstreben“ (vgl. Bruchhäuser 1992, S. XXX ff.). In diesem Zusammenhang hielten die „Schriftlichkeit“ und damit Lese- und Schreibkenntnisse Einzug in den Alltag des Kontors, d. h. des Geschäftsbetriebes, und wurden zu einem bestimmenden beruflichen Tätigkeitsfeld.

Die von den Lehrlingen der kaufmännischen Hanse und Gilden, aber auch von handwerklichen Zünften genutzten Schreib- und Leseschulen mit „rein zweckbestimmten handwerksmäßigen Unterweisungen“ waren jedoch, da sie meist private Einrichtungen blieben, „bloße ‚Winkelschulen‘“ (Reble 1959, S. 55). War der Lehrling anstellig, so machte er nach mehreren Lehrjahren – oft auch ohne lesen und schreiben zu können – sein Gesellenstück. Wurde dieses von der Zunft oder Gilde angenommen, wurde er zum Gesellen befördert. Zur Weiterbildung ging er dann auf die Wanderschaft und suchte Arbeit in anderen Städten, um die Fähigkeiten und das Wissen zum Meister zu erwerben. Das Meisterrecht war dann „die rechtswirksame Bestätigung anerkannt vollendeter Beherrschung sowohl der handwerklichen Fertigkeiten wie der zünftigen Verhaltens- und Lebensweise“ (Stratmann 1967, S. 19) In dieser zünftigen Ausbildung waren die Grundbausteine dessen gelegt, was heute mit nicht-akademischer Berufsbildung bezeichnet wird. Die pädagogische und im Prinzip schon ausbildungsmethodisch gestaltete Verbindlichkeit dieses gestuften Erziehungsgangs vom Lehrling über den Gesellen zum Meister wirkt bis heute nach.

- **Sonstige praktische Berufe**

Neben den zünftigen handwerklichen Berufen gab es noch andere praktische Berufe, die oftmals jedoch keine große Achtung genossen, wenn nicht sogar – abhängig von Region und Zeit – als unehrenhaft galten. Dazu gehörten Barbier, Müller, Schneider, Schäfer, Böttcher, Leineweber, Töpfer, Türmer, Weber. Zu diesen Berufen gehörte aber auch der Bader. Eigenartigerweise lag im Mittelalter, obwohl an den Universitäten Medizin studiert werden konnte, die Behandlung Kranker „in den Händen von handwerklich ausge-

bildeten Heilkundigen wie Badern, Barbieren und Wundärzten oder Chirurgen. Durch überregionale Zünfte wurde (...) ein verpflichtender Standard in Ausbildung und Qualifikation dieser nicht-akademischen Heilkundigen festgelegt“ (Grass 2008, S. 16). Von den Zünften für diese Berufe „war, neben einem tadellosen und gottesfürchtigen Lebenswandel, eine Lehrzeit von drei Jahren mit den drei verpflichtenden Wanderjahren vorgeschrieben, vor der Übernahme einer Badstube musste der Bader vor erfahrenen Meistern eine Prüfung ablegen“ (ebd., S. 17).

Die Ansprüche an die Ausbildung waren für die damalige Zeit und für den nicht-akademischen Bereich hoch. „Lehrlinge sollten zusätzlich zu Lese- und Rechenkenntnissen auch etwas Latein beherrschen.“ (ebd.) Die Ausbildung richtete sich nur auf äußerliche Behandlungen, wie die Versorgung von Knochenbrüchen, Verbrennungen, Quetschungen, Stich- und Schusswunden. „Akademisch ausgebildeten Ärzten waren alle innerlich angewandten Therapieformen vorbehalten, die sogenannte Leibarznei.“ (Grass 2008, S. 16) Der Bader hatte demnach mit äußerlich kranken Menschen zu tun und, wenn er ein Badehaus hatte, war die Wahrscheinlichkeit groß, dass er auch Prostituierte beschäftigte. Daher wurde dieser Beruf im Mittelalter zeitweise nicht besonders hoch geachtet.

Die Tätigkeiten der im Mittelalter verbreiteten ständischen und praktischen Berufe bzw. Stände (bis nach 1900 galt: Beruf = Stand) sind schon damals verhältnismäßig genau beschrieben und exemplarisch skizziert worden. Erstmals schuf Hans Sachs 1568 eine zum Teil alphabetisch geordnete Übersicht der damals gängigen Stände und Berufe. „Sachs gestaltete seine Beschreibungen objektiv nicht nur insofern, dass er sie mit für damals gültigen Werkstatt- oder Milieu-Kupferstichen durch Jost Amman ausstatten ließ, sondern jeden Beruf/Stand mit eigens verfassten objektiv zutreffenden Aufgaben- und Tätigkeits-Erläuterungen in 8-Zeiler-Form versah.“ (Molle 1975, S. 9) Der Stand des damals noch neuen Berufes des Buchdruckers wurde von Hans Sachs wie folgt beschrieben:

„Ich bin geschicket mit der preß/
So ich aufftrag den Firniß reß.
So bald mein dienr den bengel zuckt/
So ist ein bogn papyrs gedruckt.
Dadurch kombt manche Kunst an tag/
Die man leichtlich bekommen mag.
Vor zeiten hat man die bücher gschribn/
Zu Meintz die Kunst ward erstlich triebn.“

Im 1669 erschienenen „Ständebuch“ von Christoph Weigel sind dann etwa zweihundert Berufe aufgeführt.⁵

⁵ Diese Anzahl dürfte bis zum Beginn des achtzehnten Jahrhunderts nur geringfügig zugenommen haben. Erst mit Beginn der vorindustriellen Revolution ist ein rasanter Anstieg der Anzahl der Berufe zu verzeichnen. Darüber hinaus ist die Zeit vom Ende des achtzehnten Jahrhunderts bis zum beginnenden neunzehnten Jahrhundert durch das Eindringen fremder und vor allem französischer Berufsamen geprägt (z. B. Barbier, Hotelier, Ingenieur, Juwelier – nicht aber Mannequin, was germanischen Ursprungs ist). Seit den 1920er Jahren ist dann ein nochmaliger starker Anstieg der Anzahl der Berufe feststellbar. Im Jahre 1950 zählte man mehr als 550 Berufe, von denen viele allerdings inzwischen nicht mehr vorhanden sind (vgl. Molle 1975, S. 9 f.).

- **Gelehrte Berufe**

Im Mittelalter waren die gelehrten Berufe⁶, die nur über ein Studium an Universitäten erworben werden konnten, in Europa wie diejenigen der Zünfte in der ständischen und autokratischen Gesellschaft mit ihren Herrschafts- und Verfügungsrechten durch weltliche und geistliche Autoritäten, Stände, Berufe und Korporationen bestimmt. „In der Beziehung zwischen Rechteinhabern, Symbolen und Wissen wurde durch Begriffe und Institutionen wie ‚Herrschaft‘, ‚Privileg‘, ‚Monopol‘, ‚Beruf‘ und ‚Stand‘ geregelt. Der Einzelne war an die kollektiven Regeln seines Standes oder an die Sonderrechte, die ihm der Fürst verlieh, gebunden“ (Siegrist 2006, S. 66). Da Zulassungen und Ausbildungen an europäischen Universitäten nicht an Ländergrenzen gebunden waren und Abschlüsse europaweit anerkannt wurden, gingen z. B. italienische Studenten „nach Oxford und Paris, um dort Theologie zu studieren, andere wiederum überquerten die Alpen, um in Italien ihr Studium der Rechte und Medizin aufzunehmen. Unter den drei großen Fakultäten war die juristische führend, und zwar sowohl, was das Prestige betraf als auch im Hinblick auf die Vergütung ihrer Dozenten und die Studentenzahl. Professoren und Studenten der Theologie gab es gemeinhin wenige an der Zahl, doch verfügte die theologische Fakultät über einen beachtlichen Einfluß.“ (Rossi 1997, S. 293)

1.2.2 Berufserziehung, Berufsausbildung und Berufsbildung im Kontext geschichtlicher Entwicklungen im Mittelalter

- **Ursprünge der zünftigen Berufserziehung und der universitären bzw. gelehrten Berufsbildung im Mittelalter**

Der Beginn der zünftigen (handwerklichen) Ausbildung der „ehrbaren Berufe“ kann in das elfte und zwölfte Jahrhundert gelegt werden. In dieser Epoche hatte sich „in Europa das erste berufliche Sozialisationsmodell als ständische Handwerkererziehung“ (Greinert 2007, S. 25) etabliert und gefestigt.

Das Zunftwesen war ein bedeutender politischer, sozialer und wirtschaftlicher, aber auch erzieherischer und berufsbildender Ordnungsfaktor des Mittelalters. „Als feste Arbeits- und umfassende Lebensordnung mit der hierarchischen Gliederung nach Meistern, Gesellen und Lehrlingen, mit fixierten Satzungen, eigenem Brauchtum, berufsständischer Gerichtsbarkeit, weit reichenden wirtschaftlichen Kontrollrechten usw. stellten Zünfte, insbes. die Handwerks-Zünfte, auch eine entscheidende Erziehungskraft dar, die weit über das Arbeitsleben wirksam war.“ (Reble 1971, S. 406) In der beruflichen Ausbildung vollzog sich die Zunftterziehung „als streng geregelte Meisterlehre durch praktisches Vor-, Mit- und Nachtun und durch berufliche wie auch allg.-sittl. Unterweisung in harter Zucht unter intensiver Miterziehung durch die ganze Hausgemeinschaft des Meisters“ (Reble 1971, S. 406).

⁶ Da es in dieser Zeit noch keine Akademien gab, sprach man auch nicht von akademischen Berufen. Die gelehrten Berufe können als Vorläufer der heutigen akademischen Berufe angesehen und als quasi-akademische Berufe bezeichnet werden.

Zur Berufserziehung insbesondere der ehrlichen handwerklichen Berufe wurden nur Söhne aus „ehrliehen“ Familien als Lehrlinge von den Meistern und der Zunft angenommen. War der Lehrling und seine Familie im Orte nicht bekannt, so musste er den Schwur ablegen, dass er ehelich geboren sei. Außerdem fragten die Zünfte nach dem Beruf des Vaters. Der Zugang zu einer bestimmten Zunft, d. h. zu einem bestimmten sozialen Stand, war mit der so genannten „Ehrbarkeit“ verbunden. „Die zentralen Vermittlungsagenturen in diesem Prozeß bildeten Familie und Zunft“ (Greinert 2007, S. 31). Wurde der angehende Lehrling von der Zunft angenommen, so lebte er während seiner Ausbildung im Hause des Meisters unter strenger Aufsicht. Dort wurde der Lehrling standesgemäß erzogen (Lauterbach 1994, S. 96; vgl. auch Greinert 2007, S. 31 f.). Zu damaliger Zeit gab es noch keine schulische Ausbildung. Der Lehrling wurde in die Gemeinschaft der Zunft inkorporiert. Die berufliche Ausbildung eines Lehrlings durch den Handwerksmeister oder Kaufherren fand fast ausschließlich im jeweiligen Familienbetrieb vor allem durch Imitation statt. Arbeiten und Leben, Arbeiten und Lernen waren zu dieser Zeit noch ein ganzheitlicher Prozess.

Lehrlingsausbildung war im Regelfall nur für die männliche Bevölkerung vorgesehen. Ausbildung der Frauen fand nur in begrenzten Fällen statt, denn „Mädchen waren genauso vom Zugang zu handwerklichen Berufen ausgeschlossen wie ‚unehrliche Leute‘ – d. h. Abkömmlinge von verachteten Berufen, fahrendes Volk etc. – oder aber ‚Unfreie‘, d. h. Söhne aus grundherrschaftlich gebundenen Schichten“ (Greinert 2007, S. 33). Allerdings durften Frauen, falls der Meister starb, das Geschäft eine begrenzte Zeit weiterführen.

Zu den ersten Einrichtungen einer höheren beruflichen Ausbildung gehörten die klerikalen Schulen (Kloster-, Dom- und Stiftsschulen). Diese widmeten sich allerdings vorrangig „der Heranbildung geistigen Nachwuchses, mithin der theologischen Berufsausbildung, inhaltlich bezogen auf die ‚Septem Artes Liberales‘, d.h. das Trivium (lateinische Grammatik, Rhetorik und Dialektik), sowie das Quadrivum (Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie)“ (Bruchhäuser 1992, S. XXXVII). Die ebenfalls „berufsorientierten“ Ritterakademien wiederum dienten vorrangig der körperlichen Ertüchtigung. Sie bezogen ihre Inhalte auf ein höfisches Leitbild, und die Ausbildung erfolgte weniger schulisch als vielmehr in einer Art von Meisterlehre. Ebenfalls im zwölften Jahrhundert entstanden, „da die Dom- und Klosterschulen nicht mehr den Ansprüchen einer speziellen Ausbildung für bestimmte Berufe genügen können, als Keime der Universitäten besondere Hochschulen“ (Alt 1960, S. 175). Die Ausbildung an diesen Vorläufern der Universitäten konzentrierte sich zunächst vor allem auf Theologie, Medizin und Jura.

Schon im Mittelalter entstanden in Europa Anfänge einer gestuften und formalisierten Aus- und Weiterbildung in Handwerk und Handel einerseits und den Universitäten andererseits.⁷

⁷ Die sich in diesem Rahmen entwickelnden gesellschaftlichen Einrichtungen haben sich erst im weiteren geschichtlichen Verlauf zu solchen berufsbildenden Institutionen entwickelt, die als Subsysteme des Bildungs- und Gesellschaftssystems angesehen werden konnten. Auch Sozialwissenschaften und damit auch die sich Ende des neunzehnten Jahrhunderts konstituierende Erziehungswissenschaft haben die Berufsbildungseinrichtungen erst relativ spät thematisiert. Berufsbildung wurde erst spät in einen umfassenden Kontext eingearbeitet, wobei die zünftigen Berufe und die akademischen Berufe und die damit jeweils verbundene Berufserziehung meist getrennt betrachtet wurden.

Eine Betrachtung des Gesamtzusammenhanges von gesellschaftsnotwendiger Berufsbildung wurde allerdings kaum und – wenn überhaupt – erst sehr spät vorgenommen. Gründe dafür liegen in der mittelalterlichen und ständischen Gesellschaft. Will man die Bedeutung der Berufsbildung für die Gesellschaft seit ihren Anfängen untersuchen, so erscheint bereits bei den Ursprüngen eine systemtheoretische Betrachtung sinnvoll. Die im Mittelalter bestehende Differenz der Berufe von Handel und Gewerbe einerseits und der gelehrten Berufe andererseits verweist auf zwei sehr unterschiedliche Formen der Berufsbildung.

Letztlich waren die Erziehung im Allgemeinen und die Berufserziehung im Besonderen im Mittelalter durch die bestehenden gesellschaftlichen Hauptgruppen, d. h. Stände, und die damit verbundenen Bildungsformen sowie Inhalten und Zielen in den Bildungseinrichtungen geprägt (Abb. 1). Ein Ausbruch aus dieser Ordnung war kaum möglich.

Gesellschaftlicher Status (Stand)	Bildungsformen/ Bildungseinrichtungen	Bildungsinhalte und -ziele
Unterschicht	Elementar- oder Volksschulen, kirchliche Sonntagsschulen	Berufliche Qualifizierung nur in der Praxis, Ausbildung zum Gesellen, Meisterlehre (für wenige männliche Jugendliche)
Bürgertum	Höhere Schulen, Gymnasien, Lateinschulen, Gelehrtschulen	Vorbereitung auf das Universitätsstudium
Adel	Private Erziehung durch Hauslehrer bzw. sog. „Hofmeister“, Ritterakademien	(Berufs-)Erziehung des adligen Nachwuchses vor allem für Tätigkeiten in Verwaltung, Militär und Diplomatie

*Abb. 1: Struktur der zünftigen Berufserziehung im Mittelalter
(in Anlehnung an Georg/Kunze 1981, S. 23)*

1.2.3 Zünftige Berufserziehung und Weiterbildung im Mittelalter

In vielen Teilen Europas – anfänglich aber insbesondere in Italien – waren die Bürger der Städte seit dem zwölften Jahrhundert bemüht, sich von den Stadtherren frei zu machen und sich selbst zu verwalten. So hatten sich beispielsweise in Florenz die Zünfte als politisch agierende Einheiten zusammengeschlossen. Diese Ideen fanden bald „auch in deutschen Städten ihre Anhänger. In den Jahren 1226-1271 bildeten sich in der Bischofsstadt Basel Handwerkervereinigungen, bei denen, wie bei der Kürschnerzunft, 1226 erstmals das Wort *Zunft* gebraucht wurde. Hatten diese ersten Zünfte noch wenig Rechte ihren bischöflichen Herren gegenüber, so setzte mit dem Entstehen der Gärtner- und Schneiderzunft (1264/69 und 1268) eine selbständigere Entwicklung ein. Im Anschluß daran entstanden weitere Zünfte, zuletzt am 15. Februar 1354 die Fischerzunft. Die Gesamtheit der Zünfte bildeten in Basel die Gemeinde, die etwa dem *populus* der italienischen Städte entsprach.“

(Blendinger 1980, S. 74) Die Zünfte übernahmen im Laufe der Zeit wirtschaftliche, politische und militärische Aufgaben der Mitverantwortung in den Städten. Dazu gehörte selbstverständlich auch die Ausbildung zu den zünftigen Berufen.

Im mittelalterlichen Europa stellte für die Zünfte die Ausbildung des Lehrlings zum Gesellen oder Gehilfen – wie man heute sagen würde – die berufliche Erstausbildung dar. Eine schulische Lehrlingsausbildung fand – wie bereits erwähnt – nicht statt. „Die Entfaltung eigenständiger Berufsbildungsstrukturen (...) vollzog sich im Rahmen eines spezifischen sozio-ökonomischen Spannungsgefüges“ (Bruchhäuser 1992, S. XXVII) und hatte ihre Ursache der steigenden sozialen Wertschätzung beruflicher Bildung. Grundlage der Ausbildung war bis ins frühe neunzehnte Jahrhundert das sich schon im elften und zwölften. Jahrhundert herausgebildete „erste beruflich orientierte Sozialisationsmodell als ständische Handwerkererziehung“ (Greinert 2007, S. 25), das gleichzeitig die Grundlage des vorindustriellen Produktionsmodells war. Mit der Hierarchie Lehrling – Geselle/Gehilfe – Meister/Kaufherr waren notwendige Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen für den Beruf und Stand verbunden, die auf der jeweiligen Qualifikationsstufe insbesondere durch das Imitationsprinzip in der Berufs- aber auch Lebenswelt erworben wurden. Dabei kann die Phase des Überganges vom Gesellen oder Gehilfen zum Meister oder Kaufherrn während der Wanderjahre im Prinzip als berufliche Weiterbildung bezeichnet werden.⁸ In der ständisch gegliederten Gesellschaft trugen die Bürger in den Zünften eine spezifische Tracht. Das hat sich z. B. bei den Zimmerleuten bis heute erhalten.

Großen Einfluss auf die berufliche Erziehung hatte das sich etwa ab Mitte des zwölften Jahrhunderts etablierende mittelalterliche Zunftwesen, da handwerkliche Berufsausübung und Berufserziehung fest in die städtische Lebensform eingefügt waren. Vorreiter dieser genossenschaftlichen Zusammenschlüsse waren die Kaufleute, „die, in sog. ‚Markt-Gilde‘ organisiert, das Recht, Handel zu treiben, praktisch monopolisiert hatten“ (Greinert 2007, S. 27). Zu Beginn des fünfzehnten Jahrhunderts hatte sich das handwerklich und genossenschaftlich geprägte Zunftwesen zur allgemeinen städtischen Organisationsform für Personenverbände entwickelt. Das Kernstück dieser im Wesentlichen auf handwerklichen und kaufmännischen Strukturen basierenden Zusammenschlüsse war die „Sicherung einer geordneten Berufsausbildung und einer qualifizierten Berufsausübung“ (Greinert 2007, S. 29).

1.2.4 Gelehrte Berufs- und Weiterbildung im Mittelalter

Historisch gesehen beruhen die europäischen Hochschulen „auf schulähnlichen Gebilden im antiken Griechenland, deren Nachfolgern im Römischen Reich und arabischen Schöpfungen, z. B. in Cordoba und in Syracus“ (Ellwein 1992, S. 23) zu erkennen sind. Die Anfänge einer höheren Bildung im deutschen Gebiet sind erst in der Zeit von 600 bis etwa 1200 zu finden. Am Anfang brachten vor allem irische und angelsächsische Mönche „den deutschen Stämmen mit dem Christentum auch die Elemente gelehrter Bildung, die in der Kirche mit ihm amalgamiert waren“ (Paulsen 1966b, S. 5 f.). Die Klosterschulen

⁸ Wie in Goethes Bildungsromanen „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ und „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ dargestellt, muss Wilhelm nach der Lehre auf Wanderschaft gehen, um am Ende zum Meister zu werden.

der Kirche und die Domschulen des Bistums wurden zu den ersten Bildungsstätten. Sie waren zunächst jedoch nur für den eigenen Nachwuchs gedacht. Bildungsinhalte und -formen entsprachen demzufolge im Wesentlichen den Vorstellungen und Interessen dieser klerikalen Einrichtungen.

Die Anfänge formalisierter gelehrter Berufsausbildung liegen dann im „mittleren“ Mittelalter, d. h. am Ende des zwölften Jahrhunderts. Die damaliger Zeit gegründeten Universitäten – als Gemeinschaften von Lehrenden und Lernenden – folgten den nicht mehr zeitgemäßen Dom- und Klosterschulen, die den Anforderungen an eine berufliche Erziehung von Angehörigen höherer Stände nicht mehr gewachsen waren.⁹ Die ersten Universitäten im deutschen Raum waren die in Prag (1348) und Wien (1365). 1392 wurde die Städtische Universität von Erfurt gegründet, die dann im fünfzehnten Jahrhundert zu hoher Blüte gelangte.¹⁰

Schon zum Ende des zwölften Jahrhunderts wurden die Universitäten in entsprechende Fakultäten untergliedert. Zunächst gab es nur die Theologie-, die Juristen-, die Medizin- und die Philosophie fakultät. Die Fakultäten besaßen das Vorrecht der Verleihung akademischer Grade, wobei es eine Stufung in Baccalaurei, Lizentiat sowie Magister (Meister der freien Künste) oder Doctor (der oberen Fakultäten) gab. Nur die Magister und Doctoren besaßen das uneingeschränkte Recht, in ihren Fakultäten als Lehrer zu wirken. Das Grundcurriculum bestand aus den so genannten „Sieben freien Künsten“ Logik, lateinische Grammatik, Rhetorik, Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik. Das Studium war inhaltlich weitgehend reglementiert und wurde ausschließlich in Latein geführt. So begann jedes Studium mit dem Lehrangebot der Artistenfakultät. An dieser Fakultät wurden „die philosophischen, d. h. alle rein theoretischen Wissenschaften, sofern sie aus der natürlichen Vernunft geschöpft werden können“ (Paulsen 1966a, S. 27), gelehrt.

Erst nachdem diese Fakultät absolviert worden war, konnten die Studenten auswählen, ob sie Theologie, Jura oder Medizin studieren wollten. Es wird angenommen, dass die Anzahl der Studenten an den größten deutschen Universitäten „kaum viel über 1000 supposita (der technische Ausdruck für die immatrikulierten Glieder) zählten, die kleineren bis auf ein paar hundert und darunter herabgingen“ (Paulsen 1966a, S. 21). Am Anfang waren die Studenten meist sehr jung. Deshalb wurden in Paris bereits „im Jahre 1215 Altersgrenzen festgelegt und später in ähnlicher Weise von den anderen Universitäten im Mittelalter übernommen.“ (Blecher 2006, S. 32) Dabei wurden Mindestalter für akademische Graduierungen in den akademischen Berufen der Mediziner, Juristen und Theologen bei einem Eintrittsalter in die Universität von etwa vierzehn Jahren festgelegt. (Abb. 2)

⁹ Anfänglich lagen die immer noch kirchlich dominierten universitären Zentren und damit auch die Zentren universitärer Berufsbildung vorwiegend in Italien (Bologna, Salerno) und Frankreich (Paris) mit Schwerpunkten in den „Fächern der Jurisprudenz und Medizin, während in Nordeuropa die Theologie und die freien Künste den Vorrang hatten“ (Rossi 1997, S. 293). In Paris wiederum wurde insbesondere „Theologie, ‚die Mutter der Scholastik‘“ (Alt 1960, S. 175), gelehrt.

¹⁰ Eine detaillierte Auflistung über Gründungen und Auflösungen von Universitäten bzw. Hochschulen im Mittelalter findet sich bei Ellwein (1992, S. 321 f.).

Fachrichtung	Baccalaureat	Magistrum
Medizin	21	23-25
Recht	21	23-25
Theologie	25	35

Abb. 2: Mindestalter für eine gelehrte bzw. universitäre Bildung im Mittelalter (Blecher 2006, S. 32)

Die Universitäten wurden vor allem von Söhnen des gehobenen Bürgertums besucht. Die Söhne von Adeligen waren dort eher selten anzutreffen. Erst seit dem fünfzehnten und sechzehnten Jahrhundert stammten viele Studenten auch aus einfachen Bürgerfamilien. Eine Immatrikulation an der Universität war ohne fachliche Vorbildung möglich. Bildungslücken konnten „in halb-privaten Kursen oder eigenen Veranstaltungen der Bursen“¹¹ und Collegienhäuser“ (Ellwein 1992, S. 35) geschlossen werden.

Entsprechend der Entwicklung in der mittelalterlichen Gesellschaft entstanden auch Amtstrachten für die Universitätsangehörigen. „Magister, Baccalaurei und Studenten trugen stets eine Amtstracht. Der Talar und die übrigen Teile der Amtstracht wiesen ihre Stellung in der ständisch gegliederten Gesellschaft aus.“ (Koch 2008, S. 63)

Erst mit Beginn des siebzehnten Jahrhunderts erfolgte eine weniger rigide Ordnung. Es war „den Baccalaurei und Studenten die Amtstracht nur noch für feierliche Anlässe des akademischen Jahres vorgeschrieben, wie z. B. den Rektoratswechsel oder die Teilnahme an hohen kirchlichen Festen. Ansonsten trugen die Studenten die alltägliche Kleidung ihres adligen oder bürgerlichen Standes (Koch 2008, S. 63 f.) Die Graduierungsmöglichkeiten hatten besondere Bedeutung für die akademischen Berufe der Theologen, Juristen und Mediziner. Die Abfolge der Graduierungen war sehr genau geregelt. Die Artistenfakultät vermittelte keine besondere Berufsbefähigung, erbrachte aber für die Studenten die „Voraussetzung für alle folgenden Graduierungen“ (Blecher 2006, S.73)¹² Der Weg über den Artisten stellte aus heutiger Sicht eine Art Berufsvorbereitung für die Mediziner, Juristen und Theologen dar.

Die universitäre Ausbildung mit abschließender höherer Graduierung dauerte sehr lange. So wurde für die Theologen verlangt, „dass man sieben Jahre als Magister artium (oder fünf Jahre als licentius iuris canonici oder medicinae) die vorgeschriebenen Vorlesungen der Fakultät besuchen musste, ehe man den niedrigsten akademischen Grad der Theologen, den Baccalaureus theologiae cursor erwerben konnte. Weitere zwei Jahre waren dann nötig bis zum Baccalaureus theologiae formatus oder sententiarus. Erst mit diesem Grad und nach zwei weiteren Jahren Studiums konnte der Titel Lizentiat bei den Theologen erworben werden“ (Blecher 2006, S. 72).

¹¹ Die Burse war ein Studentenheim, in dem die Mitbewohner aus einer gemeinsamen Kasse lebten.

¹² Für das Baccalaureat der Artistenfakultät „musste der Student 17 Jahre alt, legitimer Geburt, eidfähig und guten Rufes sein, die Mindeststudienzeit in der Fakultät lag bei anderthalb Jahren. In einem Prüfungsverfahren vor dem Dekan mussten notwendige Kenntnisse in Latein nachgewiesen und mehrere Eide abgelegt werden“ (Blecher 2006, S.73).

Lizentiaten hatten nach abgelegtem Examen das Vorrecht in der studierten Wissenschaft Vorlesungen an der Universität zu halten. Mit der Lizentiatur konnte bei weiterer Qualifizierung die Doktorwürde angestrebt werden (Abb. 3). Für die Juristen „war der Doktorgrad an das bestandene Baccalaureatsexamen, dem zwingend vier Studienjahre des canonischen und bürgerlichen Rechts vorausgegangen waren, sowie an ein mindestens dreijähriges Studium nach dem Baccalaureat geknüpft“ (Blecher 2006, S. 72).

Universitärer Grad Ausbildung Eines Gelehrten	1. Graduierung	2. Graduierung
Artist	17 (Baccalaureat)	21 (Magister)
Arzt	24 (Baccalaureat)	26 (Doctor)
Jurist	25 (Baccalaureat)	28 (Doctor)
Theologe	28 (Baccalaureat)	32 (Licentiat)

*Abb. 3: Mindestalter in Jahren für die Berufsbildung zum Theologen, Juristen und Mediziner im Mittelalter nach vorausgegangener Artistenausbildung
(in Anlehnung an Blecher 2006, S. 73)*

Als Mediziner „benötigte man seit 1508 als Regel den Magister artium, den dreijährigen Vorlesungsbesuch und eine zweijährige Praxistätigkeit bei einem der medizinischen Doktoren. Bis zum Lizentiat musste der Bewerber weitere zwei Jahre Vorlesungen hören und zwei Jahre mit einem Doktor ‚auf die Praxis‘ gehen“ (Blecher 2006, S. 72 f.). Außer für die im Prinzip nur berufsvorbereitende Ausbildung des Artisten war das Mindesteintrittsalter für die anderen universitären Gelehrtenberufe relativ hoch.

Am Ende des Mittelalters hatten sich an den Universitäten stark reglementierte Formen des Studiums herausgebildet. Im Zuge des aufkommenden Humanismus wurden auch an den Universitäten für das Studium Freiräume des Denkens eingefordert. Die Studieninhalte und -formen wurden allerdings nur schrittweise verändert oder angepasst. Der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit vollzog sich auch im Bereich der universitären Ausbildung fließend.

1.2.5 Vergleich der zünftigen Berufserziehung und der universitären beruflichen Aus- und Weiterbildung am Ende des Mittelalters

Es ist erkennbar, dass es schon im Mittelalter zwischen der zünftigen Berufserziehung und der Bildung der Gelehrten an den Universitäten strukturelle und systematische Gemeinsamkeiten gab. Beiden Bildungsbereichen hatten gemeinsam eine gestufte Struktur. Die Struktur ergab sich durch einen Dreierschritt von den Anfängern, zu den Qualifizierten und letztendlich zu den Weitergebildeten (Abb. 4).

Bildungsbereich Hierarchie- ebene	Zünftige Berufserziehung	Gelehrte bzw. universitäre Berufsbildung
Untere Ebene	Lehrlinge bzw. Novizen	Scholaren, Studenten/Novizen
Mittlere Ebene	Gesellen bzw. Gehilfen	Baccalaurei, Licentiaten
Obere Ebene	Meister bzw. Kaufherren	Magister/Doctores

Abb. 4: Strukturelle Ähnlichkeit der zünftigen Berufserziehung und der universitären Berufsbildung im Mittelalter

Das hierarchische Denken war sowohl bei den Zünften und Gilden als auch an den Universitäten fest verankert. Dass bei der Hierarchisierung eine Dreiteilung¹³ vorgenommen wurde, kann seinen Grund im mystischen Denken jener Zeit haben. Die Grobstruktur dieser gestuften beruflichen Aus- und Weiterbildung war im Mittelalter bei den zünftigen und gelehrten Berufen zwar gleich, die Differenzierung der Berufe war aber bei den Zünften wesentlich größer als bei den gelehrten Berufen an den Universitäten.

Eine immer stärkere Spezialisierung auf besondere berufliche Tätigkeiten und Arbeitsrichtungen hat dazu beigetragen, dass ein Teil der im Mittelalter entstandenen handwerklichen und kaufmännischen Berufe nur eine begrenzte Zeit benötigt wurden, teilweise an Bedeutung verloren und heute nicht mehr vorhanden sind. Gleichzeitig entstanden aber viele neue handwerkliche und kaufmännische Berufe.

¹³ Die Zahl „Drei“ galt als heilig, sie kennzeichnet in Mythos und Religion göttliche Konstellationen, wie die christliche Trinität und die Einteilung der Welt Himmel, Erde und Hölle.

1.3 Berufserziehung und Berufsbildung in der Neuzeit

1.3.1 Berufsbildungstendenzen durch neue Anforderungen im Beschäftigungssystem mit Beginn der Neuzeit

Die Entwicklung der Berufsbildung im deutschen Sprachgebiet seit Beginn der Neuzeit¹⁴, ist mit derjenigen im gesamten europäischen Raum eng verknüpft. Deshalb ist für diese Epoche auch eine über die nationalen Grenzen hinausgehende Betrachtung der Entwicklung beruflicher Bildung in Europa angesagt.

- **Nicht-akademische Berufserziehung in der frühen Neuzeit**

Seit Beginn des sechzehnten Jahrhunderts, d. h. der frühen Neuzeit, kam es in ganz Europa zu gravierenden gesellschaftlichen, politischen und bildungspolitischen Veränderungen. Die handwerklichen Strukturen der Berufsausbildung blieben zwar noch längere Zeit weitestgehend bestehen, parallel dazu wurde aber durch die Städte versucht, neue Formen beruflicher Ausbildung einzuführen. Diese Entwicklung war eine Reaktion auf die neuen beruflichen Qualifizierungsanforderungen (z. B. Anforderungen an das Lesen und Schreiben) in vielen Bereichen beruflicher Tätigkeiten. Damit verbunden waren u. a. Tendenzen, eigene städtische Schulen einzurichten und für das Stadtgebiet gültige, normierte Bestimmungen in Form von Lehrlingsordnungen einzuführen, in denen z. B. Zugangsvoraussetzungen, Fragen der Lehrdauer und Abschlüsse der Ausbildung geregelt waren. So kam es beispielsweise zu Neugründungen von so genannten „Deutschen Schulen“, die auch als „Schreibschulen“, später dann als „Schreib- und Rechenschulen“ bezeichnet wurden (Bruchhäuser 1992, S. LVIII). Das städtische Bürgertum war bestrebt, das Bildungsmonopol der Kirche und der handwerklichen Zünfte zurückzudrängen und zumindest Teilbereiche der Berufsausbildung zu „verschulen“ oder zu institutionalisieren. Dies führte zu Konflikten mit dem Klerus, der sein bisheriges Bildungsmonopol bedroht sah. Im Laufe der Reformation konnte die Kirche ihre Einflussnahme im Bereich der Schulen in Deutschland immer mehr verstärken und so vorübergehend „die Umdeutung des ursprünglichen schulischen Bildungsauftrages“ (ebd., S. LVIV) erreichen.

Nach dem Dreißigjährigen Krieg änderte sich das staatlich-politische Ordnungsbild nochmals von Grund auf. Die Landesherren gingen aus diesem vor allem im deutschen Sprachraum stattfindenden Krieg als Gewinner hervor. Viele konnten ihre Gebiete erweitern und ihre Herrschaft festigen. In diesem Zusammenhang wurden die bisher selbstständigen Städte in die Hoheitsgebiete und Verwaltungsstrukturen der Einzelstaaten integriert. Das Erlöschen der städtischen Autonomie im Rahmen der Entstehung von

¹⁴ Als „Neuzeit“ bezeichnet die Geschichtswissenschaft gängigerweise die Zeit etwa vom Jahre 1500 bis heute. Die frühe Neuzeit bzw. die Epoche der Renaissance, des Humanismus und der Reformation (etwa 1500 bis 1650) hatte ihren Ursprung im späten fünfzehnten Jahrhundert in Italien. Bei Russel beginnt die Neuzeit allerdings, „soweit es sich um die geistige Haltung handelt, mit dem siebzehnten Jahrhundert. Keinem Italiener der Renaissance wäre wohl Plato oder Aristoteles unverständlich geblieben; über Luther hätte sich Thomas von Aquino zwar entsetzt, dennoch wäre er wohl ohne weiteres von ihm begriffen worden. Im siebzehnten Jahrhundert liegen die Dinge anders: Plato und Aristoteles, Thomas von Aquino und Occam hätten mit Newton nichts anzufangen gewußt“ (Russel 2009, S. 534).

politisch eigenständigen Teilstaaten engte den handwerklichen Handlungsspielraum stark ein. Dem Handwerk ging sein bis dahin fest begrenzter Wirkungsraum verloren, wodurch wiederum der „mittelalterlichen Handwerkskultur unwiderruflich die Grundlagen entzogen“ (Greinert 2007, S. 33) wurden. Zudem war die neue Form einzelstaatlicher Wirtschaftspolitik – der Merkantilismus – „von Hause aus keine Handwerkspolitik, sondern Finanz- und Handelspolitik“ (Greinert 2007, S. 34). Mit dieser Entwicklung verbunden war die Verdrängung der handwerklichen Strukturen in Form von Zünften und Gilden und der Errichtung von Manufakturen. Damit gerieten auch die bisherigen mittelalterlichen Strukturen der zünftigen Berufsausbildung ins Abseits.

- **Universitäre Aus- und Weiterbildung in der frühen Neuzeit**

Im wissenschaftlichen Bereich unterscheidet sich die frühe Neuzeit vom Mittelalter vor allem hinsichtlich der Wissensgrundlagen und durch das Aufkommen der Naturwissenschaften.¹⁵ Kritisiert wurde nun, dass die Philosophie an den Universitäten rein aristotelisch sei, und die Naturwissenschaften nur eine geringe Bedeutung hätten.

Einen entscheidenden Schub erhielt die Bildung durch die Gedanken und Forderungen der Reformation, als deren Protagonisten Luther und Melanchthon stehen. Insbesondere Melanchthon hat durch seine Organisation und seine Lehrbücher den Unterricht in den protestantischen Schulen und Universitäten wesentlich beeinflusst. Humanismus und Reformation haben die Organisation der Universitäten einschließlich ihres Studiums entscheidend verändert und gleichzeitig Universitäten neuen Typs hervorgebracht. Protestantische Neugründungen waren beispielsweise die Universität Marburg (1527), Königsberg (1544) und Jena (1556). Katholische Neugründungen entstanden in Augsburg (1549) und Würzburg (1582). Allerdings blieb es auch für die neu gegründeten Universitäten bei der Staatsbindung (vgl. Ellwein 1992, S. 45) und der überwiegenden theologisch-konfessionellen Ausrichtung (vgl. Paulsen 1966a, S. 39). Zudem wurden die Universitäten immer mehr zu Bildungsanstalten des Landesherrn für geistliche und weltliche Staatsbeamte.

Die Entwicklung der gelehrten oder universitären Berufsausbildung an den Universitäten zu Beginn der Neuzeit ist eng verbunden mit dem großen geistesgeschichtlichen Prozess, der heute als Zeitalter der Renaissance, des Humanismus und der Reformation zusammengefasst wird. Im Verlauf dieser Geistesströmungen dieser Epoche kam es in der akademischen Berufsausbildung zu entscheidenden strukturellen und lernorganisatorischen

¹⁵ Zu Beginn dieser Epoche „lag der Schwerpunkt der italienischen Universitäten auf den Fächern der Jurisprudenz und Medizin, während in Nordeuropa die Theologie und die freien Künste den Vorrang hatten“ (Rossi 1997, S. 293). Für die Studenten gab es in vielen europäischen Staaten die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen und es bestand, die nötigen finanziellen Mittel und Motivation vorausgesetzt, eine große Freizügigkeit. Obwohl die Zahl der Professoren und Studenten der Theologie im Vergleich zur Jurisprudenz und Medizin nicht hoch war, „verfügte die theologische Fakultät über einen beachtlichen Einfluß.“ (ebd.) Die Macht in den europäischen Staaten wurde durch die weltlichen und kirchlichen Fürsten bestimmt. Zu Beginn der Neuzeit dominierten in der Ausbildung an den Universitäten noch theologische Fächer und starre Formen der Wissensvermittlung. Ausgehend von England bahnte sich eine Änderung an. Francis Bacon und Rene Descartes übten an den bestehenden Universitäten Kritik an der Rückständigkeit der Methoden der Wissensvermittlung und an den Widerständen, neue Wissenschaften an den Universitäten einzuführen. Auch Thomas Hobbes hatte 1650 in seinem Leviathan auf Missstände hingewiesen.

Veränderungen. An den Universitäten betraf dies zunächst die artistisch-philosophische und die theologische Fakultät. Ob die Formen und Inhalte des Studiums an diesen Fakultäten von den „Oratoren und Poeten“ des Humanismus wirklich „mit wegwerfender Verachtung als stumpfsinnige Barbarei beschimpft“ (Paulsen 1966a, S. 33) wurden, bleibt dahingestellt. Zumindest aber wurden der Klerus sowie die Kirchen „als Träger der Ideologie und damit auch als Garant gelehrter Bildung in Frage gestellt“ (Fläschendräger/Straube 1970, S. 35).

Im Zuge dieser Entwicklung hatten sich um 1520 an den meisten deutschen Universitäten neue Bildungsstrukturen und -formen etabliert. In die Studienpläne hielten insbesondere drei Veränderungen Einzug (vgl. Paulsen 1966a, S. 34 f.):

- Verdrängung des alten, kirchlichen Schullatein durch das klassische Latein,
- Aufnahme der griechischen Sprache,
- Aufnahme der alten griechischen und römischen Literatur.

Einbezogen wurden auch verstärkt naturwissenschaftliche Fächer.¹⁶ Die Bedeutung der „gelehrten“ d. h. akademischen Lehrer „spiegelt sich (...) in der sprachlichen Bezeichnung des Berufes wieder. Wurden ursprünglich nur die Lehrer der Theologie, meist ältere, finanziell gut situierte und sozial hoch angesehene Doktoren, als Professoren bezeichnet, so erweiterte sich dieser Begriff nach und nach auf alle besoldeten Hochschullehrer. Ab dem Ende des 16. Jahrhunderts, in Leipzig ab etwa 1546, wird der Begriff ‚Professor‘ schon in der Artistenfakultät für die besoldeten akademischen Lehrer verwandt.“ (Blecher 2006, S. 44)

Selbst im siebzehnten Jahrhundert wiesen die Universitäten noch bedeutende Strukturen der mittelalterlichen Form auf. So meinte Simon Thyssen, die Hochschulen „trieben alte Sprachen, hingen dem Aristoteles zu und öffneten ihre Tore nicht sofort dem neuen Geist: der Mathematik, den Naturwissenschaften und der modernen Philosophie. So galten sie denn als überholte Anstalten und standen nur in geringem Ansehen.“ (Thyssen 1954, S. 37)¹⁷ Dennoch lässt sich der Zustand der Universitäten so pauschal – wie durch Simon Thyssen gekennzeichnet – heute nicht mehr beschreiben. Sie standen „bei der Orientierung auf die Bedürfnisse der neuen Zeit keineswegs so abseits, wie Akademien und nützliche Gesellschaften dies mitunter erscheinen lassen. War doch einer der wegweisenden Autoren der neuen Staatswissenschaft des 17. Jahrhunderts, Veit Ludwig von Seckendorff, dessen ‚Teutscher Fürsten-Staat‘ 1656 erschienen war, zwar kein Universitätslehrer, aber seit 1692 der Kanzler der neu gegründeten Universität Halle.“ (Koch 2008, S. 87). Damit zeichnete sich eine Modernisierung und der Beginn der neuen „Policy- und Kameralwissenschaften“ ab, die auf die Berufe von Staatsdienern zielten.

¹⁶ Noch im Spätmittelalter spielte „mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht (...) im Studienplan der Universitäten eine nachgeordnete Rolle. (...). Berechnungen zufolge kam an den größeren Universitäten ein Mathematiker auf ein Dutzend Mediziner – und dies, obwohl der Begriff ‚Mathematiker‘ im 16. Jahrhundert eine ganze Reihe von Fächern abdeckte, darunter Astrologie, Astronomie, Optik, Mechanik und Geographie: Die Mathematiklehrstühle vereinten mehrere naturwissenschaftliche Disziplinen“ (Rossi 1997, S. 294).

¹⁷ Thyssen (1954, S. 37) bezeichnet es als für die „damalige Zeit charakteristisch, daß Leipzig es verschmähte, an einer Universität zu lehren und den Anstoß zur Gründung gelehrter Akademien gab, die besser als die Universitäten Stätten der Wissenschaft und Forschung werden sollten.“

Anfang des achtzehnten Jahrhunderts nahm „die kameralistische Ausbildung an den Universitäten im deutschsprachigen Raum einen bedeutenden Raum ein, indem sie als staatliche Verwaltungslehre alle Bereiche der Wirtschaft unter staatspolitischen Blickwinkeln betrachtete. In diesem Zusammenhang kann man aber auch die Landwirtschaft nicht außer Acht lassen. Jedoch wurde sie als Teil der Ökonomik fast stiefmütterlich behandelt, indem sie nur am Rande von Universitätslehrern vertreten wurde. Es gab, bis Beckmann 1779 die ‚Grundsätze der deutschen Landwirtschaft‘ veröffentlichte, keine unabhängige Landwirtschaftslehre.“(Morgenstern 2008, S. 1) Dieses Defizit führte „zur Gründung selbstständiger landwirtschaftlicher Akademien um 1800 herum.“ (ebd.). Medizinische und philosophische Fakultäten behielten in jener Zeit ihre originären und relativ schwachen Stellungen im Universitätsbetrieb.

Die nun verstärkt einsetzende Wissenschaftsentwicklung an den Universitäten umfasste sowohl die zu lehrenden Wissensgebiete als auch die Überlegungen dazu, was hinterfragt und was gelehrt werden darf, also die „Freiheit der Wissenschaft“ und ihr Verhältnis zur Obrigkeit. Statusfragen spielten an der Universität seit jeher eine große Rolle. Jedoch wurden bemerkenswerterweise die Titel Doktor und Magister „noch im gesamten Mittelalter synonym gebraucht, erst allmählich setzt sich der Begriff Doktor in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts“ (Blecher 2006, S. 46) durch. Ein Wandel war auch bei den Studenten zu verzeichnen, denn im Verlauf des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts wurde langsam „aus dem mittelalterlichen Scholaren der moderne Student“ (Paulsen 1966a, S. 49). Damit verbunden war die Pflicht zum Tragen klerikaler Tracht und zur strikten Einhaltung der Universitätsordnungen. Gleichzeitig hielten der „Kavalier mit Degen“ und das Duell Einzug in die Universitätswelt. Unbemittelte Studenten erhielten freie Wohnung und Kost, oft sogar im Haus bzw. in der Wohnung „ihrer“ Professoren. Frauen wurden an Universitäten grundsätzlich nicht immatrikuliert.

- **Vergleich der zünftigen Berufserziehung und der universitären Berufsbildung in der frühen Neuzeit**

Strukturelle Grundlage der nicht-akademischen Berufserziehung im ausgehenden Mittelalter waren die Gilden, Zünfte und Innungen, die nach Auflösung des Römischen Reiches Deutscher Nation als Schutz vor unliebsamer Konkurrenz und als neue soziale Sicherungssysteme in den entstehenden Städten gegründet worden waren. Die berufliche Erziehung und Ausbildung erfolgte in gestufter Form zunächst – wie schon erwähnt – auf drei Ebenen: Lehrling, Geselle bzw. Gehilfe, Meister bzw. Kaufmann¹⁸ (Abb. 5). Das jeweilige berufliche Wissen und die berufliche Erfahrung der Gesellen und Meister wurden in der Berufspraxis oft durch ein Präfix an den Wortstamm „Geselle“ oder „Meister“¹⁹ ausgedrückt und hervorgehoben. Wegen der Größe einiger Zünfte wurde im auslaufenden fünfzehnten Jahrhundert und aus organisatorischen Gründen zudem eine weitere, obere Ausbildungsebene eingerichtet, d. h. es wurde das Amt des Obermeisters oder des Kaufherrn geschaffen.

¹⁸ Beim Kaufmann unterschied man zurzeit der Hanse zwischen drei Schichten: den Großkaufleuten, Kaufleuten und Krämern.

¹⁹ So wurde teilweise zwischen Junggesellen, Gesellen und Altgesellen sowie Jungmeistern, Meistern und Altmeistern differenziert.

Diese Amtsträger wurden bei ihren Aufgaben zumeist von einem oder mehreren Stellvertretern, einem Sekretär, Kassierer und Schriftführer unterstützt.

Berufsbildungs- bereich Hierarchie- Ebene	Zünftige Berufserziehung	Universitäre Berufsbildung
Untere Ebene	Lehrling	Student/Novize
Mittlere Ebene	Geselle/Gehilfe	Baccalaurei
Höhere Ebene	Meister/Kaufmann	Magister/Doctor
Obere Ebene	Obermeister/Kaufherr	Professor

Abb. 5: Prinzipielle Übereinstimmung der zünftigen Berufserziehung und der gelehrten Berufsbildung im Zeitalter der vorindustriellen Revolution

Auch die Berufsausbildung der Gelehrten an den Universitäten erfolgte am Ende des Mittelalters und seit Beginn der Neuzeit auf vier Ebenen: Student oder Novize, Baccalaurei, Magister, Professor oder Doctor. Im Laufe der Neuzeit erfolgte an den Universitäten eine Differenzierung der Ausbildungsstrukturen, mit denen die Hierarchien sich verfestigten. Es entstanden Strukturen, die dem heutigen akademischen Aufbau an den Universitäten entsprechen.

1.3.2 Entwicklung der Berufserziehung und Berufsbildung von der Aufklärung bis zum Beginn der industriellen Revolution

Das Zeitalter der Aufklärung – etwa ab Mitte des siebzehnten Jahrhunderts – als einer geistigen Strömung der Neuzeit führte vor allem in den am weitesten entwickelten Staaten Europas zu neuen Formen des Denkens, Wirtschaftens und Arbeitens, wodurch gleichzeitig neue Strukturen und Organisationsformen der Berufsausbildung eingeleitet wurden.

Die „Aufklärung“ war gekennzeichnet durch einen verstärkten Austausch von Wissen und darüber hinaus einen intensiven Wissenstransfer auch und gerade im universitären Bereich. Zudem war die Epoche bestimmt durch universitäre Neugründungen sowie „durch die Aufnahme der modernen Philosophie und Wissenschaften und das Durchdringen des neuen Prinzips der Lehrfreiheit“ (Paulsen 1966a, S. 39). Darüber hinaus hielt das Prinzip der Integration von Forschung und Lehre Einzug in die Universität.²⁰

²⁰ Allerdings war das Niveau der Universitäten zu Beginn der Phase der Aufklärung bzw. am Ende des siebzehnten Jahrhunderts „auf dem tiefsten Stand herabgesunken, den sie im öffentlichen Ansehen und in ihrer Wirkung auf das geistige Leben des deutschen Volks überhaupt erreicht haben“ (Paulsen 1966a, S. 50). Den akademischen Bildungstätten wurden insbesondere eine wissenschaftliche Wirklichkeitsferne, ein veralteter Lehrbetrieb sowie eine Verrohung des Studententums vorgeworfen (vgl. ebd.).

In dieser Zeit thematisierte man erstmalig auch „eine bestimmte, nämlich die industriegesellschaftliche Ausbildung primär für abhängige Positionen“ (Georg/Kunze 1981, S. 18). Etwa seit 1800 wurden dann – von Wilhelm von Humboldt – die Begriffe „Spezialbildung“ und „Berufsbildung“ benutzt.

Gemeint war damit „prinzipiell jede Stufe der unmittelbaren Ausbildung für Erwerbstätigkeiten, vor allem aber die Ausbildung für Mittelstandspositionen wie Offizier, Kaufmann, Handwerksmeister“ (Georg/Kunze 1981, S. 38). Seit Beginn des neunzehnten Jahrhunderts wurde der Begriff allerdings in noch weiter verengter Form lediglich im Zusammenhang mit der Ausbildung der Jugend aus den gesellschaftlichen Unterschichten angewandt.

- **Nicht-akademische Berufserziehung in der Neuzeit**

Das Zeitalter der Aufklärung, also ab Mitte des siebzehnten. bis zum Ende des achtzehnten. Jahrhunderts, und die folgende Vorphase der industriellen Revolution²¹ waren u. a. geprägt durch „das aufklärerische Konzept allgemeiner Arbeitserziehung bei ständiger Differenzierung“ (Georg/Kunze 1981, S. 25). Die damit verbundene Aufklärungspädagogik wiederum beinhaltete insbesondere drei, nur analytisch zu trennende Prinzipien: Philanthropismus, Utilitarismus und Industriosität. Ziel der Aufklärungspädagogen war die „Freisetzung“ der Individuen zur Arbeit, „zur nützlichen, erfinderischen, möglichst vielseitig zu vollziehenden Arbeit, zur ‚Brauchbarkeit im bürgerlichen Leben‘ “ (ebd., S. 29). Dem Kind und auch dem Jugendlichen sollte demnach nur so viel gelehrt werden, wie es für seinen Stand notwendig und nützlich war. Sozialgeschichtlich waren für die Berufserziehung die Industriosität und die „Bildung zur Industrie“ von besonderer Bedeutung. Damit verbunden war insbesondere die Forderung nach einer neuen Art von ökonomischem Fleiß und zu zeitökonomischen Arbeitsverhalten. Die Arbeitskräfte aus allen Schichten sollten für eine Industrie- bzw. Wirtschaftsgesellschaft geschult werden (ebd., S. 30). Im Mittelpunkt der Aufklärungspädagogik stand die Arbeitserziehung aller Individuen.

Seit dem Beginn des achtzehnten Jahrhunderts fand dann neben der betrieblichen Ausbildung – folgt man Thyssen (1960, S. 135) – die berufliche Erziehung zusätzlich in religiösen Sonntagsschulen statt und ab etwa 1790 in gewerblichen Sonntagsschulen²². Ein berufliches Schulwesen befand sich daher in dieser Zeit erst in den Anfängen. „Von einem beruflichen Schulwesen im eigentlichen Sinne des Wortes können wir jedoch erst seit dem Ausgang des 17. Jahrhunderts sprechen. Der merkantilistische Staat sah die Quelle des Reichtums in Gewerbe und Handel und bemühte sich deshalb, geeignete Kräfte für diese Wirtschaftszweige in besonderen Fachschulen heranzubilden.“ (Urbschat 1960b, S. 321) Aber nicht nur der Staat entwickelte Initiativen, sondern auch pietistische und philanthropische Bewegungen unterstützten die Gründung von berufsorientierten Schulen. So entstanden „gegen Ende des 17. Jahrhunderts und im Laufe des 18. Jahrhunderts Fachschulen für Handwerker und Kaufleute unter verschiedenartigen Bezeichnungen, wie Gewerbeschulen, ökonomisch-

²¹ So bezeichnen Georg und Kunze (1981, S. 11) die Phase in der Zeit um 1800 in Deutschland.

²² Auch wenn Lehrlinge die Sonntagsschule besuchten, so konnte diese nicht als ein Vorläufer der heutigen Berufsschulen angesehen werden (Thyssen 1954, S. 13 ff.). Bei diesen berufsbildenden Einrichtungen handelte es sich nicht um Institutionen, die als berufliche Schulen bezeichnet werden können.

mathematische Realschulen (Hecker-Berlin), mathematisch-mechanische Realschule (Semler-Halle), Kunstschulen, polytechnische Schulen, Handelsakademien (z. B. die Handelsakademie von Büsch in Hamburg) u. ä.“ (Urbschat 1960b, S. 321).²³

Der Ursprung der industriegesellschaftlichen Berufsausbildung in Deutschland als der Ausbildung in Betrieb und Teilzeitschule liegt im Vorfeld „der industriellen Revolution in Deutschland, also etwa in der Zeit von 1784 bis 1833“ (Georg/Kunze 1981, S. 11). In jener Zeit wurden Erziehungsvorstellungen entwickelt, die sich an der Aufklärungspädagogik sowie dem Bildungsidealismus orientierten und maßgeblich die Berufserziehung geformt haben. Als Ergebnis dieser Entwicklungen entstanden fachlich orientierte Teilzeitschulen auch für die niederen Stände und insbesondere die Volksschulabgänger. Dazu gehörten u. a. Gewerbeschulen, Handwerkerschulen, Zeichenschulen.

In der Epoche der Aufklärung änderten sich die beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen grundlegend. Spätestens mit Beginn des achtzehnten Jahrhundert ergaben sich durch die gesellschaftlichen, naturwissenschaftlichen, merkantilistischen und produktionstechnischen Entwicklungen und Erkenntnisse auch Veränderungen im zünftigen und vor allen handwerklichen Berufsbildungsbereich. Die Grobstruktur des Aufbaus der gestuften Berufsausbildung, wie sie schon im frühen Mittelalter entstanden war, wurde zwar prinzipiell beibehalten, aber etwas differenziert. Damit waren neue Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten und zugleich auch neue Anforderungen an die berufliche Aus- und Weiterbildung verbunden. Großen Einfluss auf diesen Umgestaltungsprozess hatten auch die gesellschaftlichen Reformen, die im Zuge der napoleonischen Kriege und der dadurch bedingten Veränderungen erfolgten. Vor allem die Einführung der Gewerbe- und Niederlassungsfreiheit (in Preußen 1810) hatte große Auswirkungen auf die Berufe und die Berufsausübung. Zwar konnten – wenn vorhanden – während der ersten Einführung von neuer Technik und neuen Technologien zunächst Mitarbeiter eingesetzt werden, die über besondere fachliche Fähigkeiten verfügten. Ein solcher Personaleinsatz der Mitarbeiter mit besonderen Fähigkeiten zur Problemlösung sowie einer breiten Allgemeinbildung ließ sich aber nicht dauerhaft aufrechterhalten oder konnte nur kurze Zeit aufgebracht werden.²⁴ Wenn sich die neuen funktionalen Qualifikationen herausgeschält hatten, war hierfür vielmehr eine fachliche Einweisung oder sogar Weiterbildung des Personals nötig. Es entstand einerseits ein Bedarf an anderen oder sogar höheren Qualifikationen und andererseits die dauernde Notwendigkeit von Weiterbildung, um die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter auf den neuesten Stand der industriellen Entwicklung zu bringen. Ohne diese Maßnahmen wäre die entstehende, vom technischen Fortschritt geprägte Industriegesellschaft nicht funktionsfähig gewesen (Arnold 2006a, S. 260).

Eine Institution der Berufserziehung im Zeitalter der Aufklärung war die Industrieschule als eine „produktverbundene Elementarschule“, an der sowohl Religion als auch Arbeitslehre unterrichtet wurden. Solche Schulen wurden zuerst in Böhmen eingerichtet und verbreiteten sich dann im letzten Drittel des achtzehnten Jahrhunderts über ganz Deutsch-

²³ Urbschat meint sogar, dass die Fortbildungsschulen in dieser Zeit hinter den Fachschulen weit zurückstehen.

²⁴ So wurde beispielsweise beim Betreiben der ersten Eisenbahn in Deutschland auf der Strecke von Nürnberg nach Fürth der Lokomotivführer von dem englischen Hersteller bereitgestellt.

land. Sie konnten sich allerdings in ihrer produktionsverbundenen Form nicht lange halten und existierten ab den 1820er Jahren eher als produktionsferne, „menschenbildende“ Anstalten. Nachfolger dieses Schultyps waren dann die gewerblichen Sonntagsschulen, die sich in Deutschland etwa ab 1790 etablierten (Thyssen 1960, S. 135).

Mit dieser Entwicklung verbunden war die Verdrängung der Aufklärungspädagogik durch den so genannten Bildungsidealismus sowie das Konzept einer nicht unmittelbar verwendungsbezogenen, emanzipativen „Menschenbildung“, das sich vor allem an Lehren von Wilhelm von Humboldt (z. B. 1964) orientierte. Diese bürgerliche pädagogische Ausrichtung „entsprach der Ablösung des staatlich kontrollierten Markantilsystems durch den ökonomischen Liberalismus“ (Georg/Kunze 1981, S. 32). Bildungsidealisten protestierten insbesondere gegen die ständisch verankerte aufklärerische (Berufs-)Erziehung, die sie im Gegensatz zur Menschenbildung (bzw. Allgemeinbildung) Berufsbildung nannten. Ihrer Meinung nach behinderte vor allem die mit der Aufklärungspädagogik verbundene Abhängigkeit der Arbeiter, Bauern und Bürger vom Arbeitsgeber (Manufaktur- und Fabrikunternehmer, Gutsherren, Feudalherren) die Entwicklung des Menschen und damit die Menschenbildung.

Die Berufsbildung war für die Bildungsindividualisten nur auf eng produktionsbezogene Anlernvorgänge gerichtet und wurde deshalb nicht als „wahre“ Menschenbildung anerkannt. Sie forderten eine strikte Trennung von „allgemein bildenden Schulen“ und beruflichen „Spezialschulen“. Außerdem wurde die Berufsbildung nicht „in die seit der preußischen Reformzeit bildungsidealistisch orientierte staatliche Ordnung der Erziehung“ (Georg/Kunze 1981, S. 36) aufgenommen. Daher konnte die Theorie des Bildungsidealismus und die darin implizierte Parteinahme für das Individuum nie umfassend in die Bildungsrealität umgesetzt werden. Dem Bildungsidealismus gelang es nicht, eine gegenüber der Aufklärungspädagogik freiere (Berufs-)Erziehung zu initiieren. Auch unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen ist festzustellen, dass am Ende der Phase der Aufklärung in der Berufsausbildung neue Formen schulisch organisierter Lernprozesse konzipiert und zum Teil etabliert waren. Die damaliger Zeit entwickelten Ausbildungsformen sind auch heute noch in den grundlegenden organisatorischen Strukturen der nicht-akademischen Berufsausbildung erkennbar.

• **Universitäre Berufsbildung in der Neuzeit**

Mit Beginn des Zeitalters der Aufklärung kam es im deutschsprachigen Raum zu weiteren bedeutenden universitären Neugründungen. Zu nennen sind insbesondere die Gründungen der Universitäten von Göttingen (1736), Erlangen (1743), Stuttgart (1761), Freiberg (1765) und Düsseldorf (1769) (vgl. Ellwein 1992, S. 323). Bis zum Ende des achtzehnten Jahrhunderts erreichten die meisten deutschen Universitäten ein hohes Niveau und hatten sich zu anerkannten Institutionen der wissenschaftlichen Forschung und der akademischen Lehre, die auch eine Form der Berufsausbildung darstellt, entwickelt. Insbesondere die philosophischen Fakultäten erlangten eine neue Funktion und wurden zum theoretischen Wegbereiter für die anderen Fakultäten.

Die Berufsausbildung der Gelehrten an den Universitäten erfuhr im Zeitalter der Aufklärung sowie auch der Entdeckungen einen weiteren grundlegenden Wandel und Aufschwung. In dieser Zeit kam es in den Natur- und Ingenieurwissenschaften vor allem durch die vielen neuen Entdeckungen, naturwissenschaftlichen Erkenntnisse und Erfindungen zu einer sprunghaften Wissensvermehrung. Damit wurde insbesondere in der akademischen Berufsausbildung auch ein neuer Umgang mit Wissen, Wissensbeständen und Wissensvermittlung notwendig. Dennoch dominierten an den Universitäten noch längere Zeit die theologische Fakultät und damit theologische Lehrinhalte.²⁵ Aufgrund der Entwicklung der regionalen Landesherrschaften und der Ausweitung ihrer Kompetenzen gewannen andere Fakultäten, wie insbesondere die juristische, stetig an Bedeutung. Darüber hinaus richteten die entstehenden Bürokratien im achtzehnten Jahrhundert in steigendem Maße landesherrschaftlich dominierte Prüfungskollegien und Prüfungsformen, wie insbesondere eigene Staatsexamina, ein (vgl. Müller 1990, S. 58).

Vor allem in der beruflichen Ausbildung der Gelehrten an Akademien kam es zu grundlegenden Veränderungen (Paulsen 1966a, S. 59 f.):

- Einzug der modernen Philosophie auf Grundlage moderner Wissenschaften,
- Prinzip der freien Forschung und der Freiheit der Lehre an Stelle der gebundenen Lehrnorm,
- Verdrängung der Erklärung kanonischer Texte durch den systematischen Lehrvortrag,
- Universitätsseminare an Stelle der Disputation,
- Deutsche Sprache statt der lateinischen.

Um den Ansehensverlust universitärer Prüfungen zu vermeiden, entstand „auch ein langsamer Wandel in den Prüfungsbestimmungen selbst. Für lange Jahrhunderte war die mündliche Disputation, deren erfolgreicher Ausgang bereits mit der Zulassung zum Promotionsverfahren klar war, die Hauptprüfung auf dem Weg zum akademischen Grad. (Blecher 2006, S. 46). Eine akademische Prüfung konnte für die späteren gesellschaftlichen oder beruflichen Tätigkeiten vorteilhaft sein, aber „den lukrativen Sonderrechten durch eine Promotion im praktischen Leben auf der einen Seite, verknüpfte sich trefflich die schwache Einkommenssituation der Akademiker auf der anderen Seite“ (Blecher 2006, S. 52).

Im Rahmen der Säkularisierung vieler kirchlicher und gesellschaftlicher Einrichtungen kam es in jener Zeit auch zu einer verstärkten „Verstaatlichung“ des Bildungswesens einschließlich der Universitäten durch die Landesherren. Mit dieser Entwicklung waren u. a. neue Prüfungsformen und Abschlüsse verbunden. Schon im siebzehnten Jahrhundert entstanden an den Universitäten zunächst für Juristen und Mediziner eigene Prüfungskollegien, und es wurde das Staatsexamen eingeführt. „In ihm setzte der ‚Staat‘ das Studium voraus, machte sich aber nicht von ihm abhängig und konnte vergleichsweise leicht eige-

²⁵ Dieses hing damit zusammen, dass die aufstrebenden Landesherren als neue Träger in jedem Fall einer Konfession (katholisch, lutherisch oder reformiert) angehörten. In Abhängigkeit davon hatte die Theologie bzw. die theologische Fakultät an der Universität allerdings eine unterschiedlich hohe Bedeutung und einen unterschiedlichen Einfluss auf die anderen Wissenschaften.

ne Gesichtspunkte, welche die Universität nicht berücksichtigte, zur Geltung bringen“ (Ellwein 1992, S. 51).

Zunehmend wurden die staatlichen Berufsprüfungen in Konkurrenz zu den universitären Prüfungen vorgenommen. Die Gründe dafür lagen in den Klagen über Unregelmäßigkeiten im akademischen Graduierungswesen. Deshalb erfolgten im achtzehnten Jahrhundert „in Kursachsen die ersten Niederlassungsbeschränkungen auch für promovierte Juristen.“ (Blecher 2006, S. 109) Seit dem Jahre 1723 werden staatliche Prüfungen für promovierte Anwälte und Notare eingeführt, weil man den Doktor- und Lizentiatentitel kaufen konnte. Zwei Dezennien später setzen im gleichen Land „Bemühungen ein, durch staatliche Regelungen auch die Ausbildungsqualität im Arztberuf zu heben. Bereits mit den Gesetzen von 1748, 1750 und 1768 wurden für Amtsärzte und Wundärzte Mindeststudienzeiten und Universitätsexamen oder Prüfungen vor einer Staatsbehörde (Sanitätskollegium) verlangt. Bei den Medizinern verschärfte sich dadurch nach und nach geforderte Examensleistungen (...) – für die Doktorprüfungen in der Medizin waren erhebliche Vorkenntnisse erforderlich.“ (Blecher 2006, S. 109). Damit war die Entwicklung im Bereich der akademischen Prüfungen aber nicht abgeschlossen, denn „im Verlauf des 18. Jahrhunderts entwickelten die Territorialstaaten ein sich immer weiter verfeinerndes System von Zulassungsbeschränkungen und Zusatzprüfungen für akademische Berufe, die schließlich im 19. Jahrhundert in ein komplexes Prüfungswesen der Staatsexamen mündeten“ (Blecher 2006, S. 108).

Der gesamte Entwicklungsprozess erhielt im Zusammenhang mit der Französischen Revolution und den deutschen Einheitsbestrebungen einen starken Schub. Damit verbunden war allerdings die Schließung einer Reihe von bis dahin landesherrschaftlich getragenen und finanzierten Universitäten. So stellten z. B. um 1800 rund 25 Universitäten ihren Betrieb ein, weil ihre Landesherren die Herrschaft verloren hatten (vgl. dazu Ellwein 1992, S. 45 ff.). Da ein Großteil der Studenten für den „Staatsdienst“²⁶ ausgebildet wurde, war dieser daran interessiert, auf die berufliche Ausbildung und die Erziehung der Studenten Einfluss zu nehmen. Insbesondere waren davon Prüfungsmodalitäten wie z. B. der Vorbereitungsdienst als Vorbereitung auf die Prüfung betroffen. Anfänglich setzte das Staatsexamen allerdings nicht zwangsläufig ein Studium voraus. Es diente eher der Überprüfung, ob ein Bewerber die beruflichen Aufgaben für ein staatliches Amt erfüllen konnte. Formal war das Staatsexamen vom Universitätsstudium abgekoppelt. Universitäre Abschlussgrade verloren jedoch mit der Einführung der staatlichen Eignungsprüfung an Bedeutung.

Staatliche Prüfungen wurden insbesondere für die Berufe Apotheker, Ärzte, Juristen und Lehrer vorgeschrieben. Die staatlichen Prüfungskommissionen „setzten sich aus Staatsbeamten, mit den Universitätsprofessoren als wissenschaftlichen Beisitzern und Prüfern, zusammen“ (Blecher 2006, S. 108). Damit wurde beispielsweise für die Mediziner und Juristen eine Laufbahn im Staatsdienst oder eine Niederlassung als Freiberufler möglich. „Mit dem Aufkommen von Staatsprüfungen außerhalb der Universitäten entwickelte sich zugleich ein Pendant, das außerhalb der bisherigen akademischen Graduierungssysteme

²⁶ Als „Staat“ ist hier aber nicht ein Nationalstaat im heutigen Verständnis zu sehen, sondern der regionale Herrschaftsbereich eines feudalen Landesherrn.

allein wissenschaftliche und moralische Leistungskriterien zum Maßstab der Prüfungen machte.“ (Blecher 2006, S. 109)

Bis zum Ende des achtzehnten Jahrhunderts blieben die Strukturen und Organisationen der Universitäten überschaubar. Das Studium dauerte im Regelfall nach vorherigem Pflichtbesuch einer Lateinschule drei Jahre. Der Abschluss genügte für einen akademischen Beruf. „Der Begriff Magister (Magister artium ebenso wie Magister philosophiae) wird bis weit in das 18. und 19. Jahrhundert hinein weiter verwendet – allerdings geraten seine Bedeutung und sein Wert immer mehr in Verfall.“ (Blecher 2006, S. 45)

Auch im Zeitalter der Aufklärung ist von Seiten der Obrigkeit die Disziplinlosigkeit der Studenten beklagt worden. So heißt es: „Sie nahmen oft an Modetorheiten teil, übten sich im Duell, tranken unmäßig und schockierten ihre nähere Umwelt.“ (Ellwein 1992, S. 60) Die Universitäten konnten aber gegen die studentischen Auswüchse nicht viel ausrichten, da diese meist aus „gutem Hause“ kamen und dadurch über reichliche Einnahmen verfügten, und die Universitäten sowie insbesondere deren Professoren auf zusätzliche Einkünfte angewiesen waren. Der Professor nahm damals keinen besonderen Rang in der Gesellschaft ein, was sich auch in seinem Gehalt abzeichnete. Letztlich waren viele Studenten reich und die Professoren an Universitäten dagegen eher arm.

Hervorgehoben werden sollte außerdem, dass es im Zeitalter der Aufklärung oft zur Benachteiligung aus religiösen Gründen²⁷ kam. Außerdem wurde den Frauen die Fähigkeit zur Gelehrsamkeit und zu einem Studium an der Universität abgesprochen. Für diese war wissenschaftliche Bildung fast nur im häuslichen Bereich oder in Salons möglich, die aber eher literarische Themen behandelten. Die damalige „Aufklärung“ führte zu keiner Gleichberechtigung der Frauen. Akademische Berufe, in denen Frauen tätig waren, gab es noch nicht.

Berufsbildungspolitisch interessant ist, dass die Staatsexamen für die Ausübung eines akademischen Berufes besondere Bedeutung erhielten und verstärkt angestrebt wurden. Bei den Promotionen dagegen „lässt sich beispielsweise in Leipzig ein deutlich verringertes Streben der Bewerber nach einem prüfungsgebundenen Promotionsverfahren erkennen.“ (Blecher 2006, S. 115). Vielfach wurde realistisch eingeschätzt, dass „man auch nach dem Studium, wenn man nur lange genug im Berufe stand und über entsprechende Einkünfte und Beziehungen verfügte, die Promotion jederzeit und ohne lästige Prüfung nachholen konnte (Blecher 2006, S. 115). Ebenso ist nach einem Staatsexamen der akademische Magistergrad „für gut die Hälfte der Bewerber am Ende des 18. Jahrhunderts offenbar nur noch ein schöner Titel, den man sich nicht unbedingt am Ende des Studiums, sondern erst später, neben dem einträglichen Beruf, noch billig zulegte“ (Blecher 2006, S. 115). In dieser Zeit hatten die akademischen Abschlüsse für die berufliche Tätigkeit einen großen Bedeutungsverlust erfahren.

²⁷ So erwarb Salomon Hirsch Burgheim erst auf Nachfrage der Universität um Genehmigung beim Landesherrn „am 21.9.1784 den Titel eines medizinischen Lizentiaten und Doktors und war somit der erste promovierte Jude an der Universität Leipzig“ (Blecher 2006, S. 119).

Es entwickelte sich eine Bildungsidee im heutigen Sinne an den Universitäten nur langsam und im Zusammenhang mit dem Wandel der feudalen Universität, d. h. der landesherrschaftlichen Ausbildungsstätte zur alma mater in neuem Sinn seit Anfang des neunzehnten Jahrhunderts. Eine Berufsbildungsidee oder gar eine Berufsbildungstheorie waren bis dahin nicht vorhanden.

1.3.3 Neue Berufsbildungsnotwendigkeiten, -aktivitäten und -konzepte durch die industrielle Revolution

- **Berufserziehung, Berufsbildung und technisch-wissenschaftliche Entwicklung**

Das Zeitalter der (ersten) industriellen Revolution einschließlich der so genannten „vorindustriellen Revolution“ war geprägt durch den Übergang von manufakturrellen zu industriellen Produktionsweisen. Die am Ende des achtzehnten Jahrhunderts entstehenden neuen Arbeits- und Produktionsweisen erforderten die Vermittlung neuer, technischer Qualifikationen sowohl für die technischen Fachleute in leitenden Positionen als auch für Arbeiter und Handwerker in unteren Positionen. Dadurch war das bisher vorherrschende, ständische Qualifikationssystem des Mittelalters infrage gestellt und nicht mehr zeitgemäß. Dessen quasi unzertrennliche Einheit von Berufsausübung und Berufsausbildung (vgl. dazu z. B. Wissell 1985, Stratmann 1993) konnte den neuen beruflichen Anforderungen nicht mehr entsprechen. Die entscheidenden Elemente der damaligen wirtschaftlichen Entwicklung „waren die neue liberale Wirtschaftspolitik sowie die neuen Technologien und Arbeitsmethoden der expandierenden Industrie“ (Greinert 1999, S. 24). Grundsätzlich wurde die nicht-akademische Berufsausbildung in jener Zeit durch die Bildungstheorie von Wilhelm von Humboldt als zweitklassig eingestuft.²⁸

Im Rahmen der Reformen von Stein und Hardenberg wurde zunächst in Preußen die Zunftordnung beseitigt und dann die vollständige Gewerbefreiheit eingeführt. In den nächsten Jahrzehnten wurden auch in den anderen deutschen Territorialstaaten Gewerbeordnungen verfasst und dadurch der Zunftzwang aufgehoben und der freie Zugang zu den Berufen ermöglicht.

In den nach dem Wiener Kongreß neu geordneten Staaten führten die gesellschaftlichen Veränderungen zu weit reichenden bildungspolitischen Veränderungen vor allem im

²⁸ Das Schicksal des durch Wilhelm von Humboldt vorgegebenen deutschen Bildungsbegriffs im neunzehnten Jahrhundert war, dass die ursprünglich intendierte Vernünftigkeit durch die Verbindung mit konservativ-kirchlichen und bürgerlichen Ideologien verfälscht wurde. Blankertz charakterisiert den Sachverhalt treffend, wenn er ausführt: „Die Ideologisierung des Bildungsdenkens hat ein Interesse daran, die kritische Distanz zu den vorgegebenen gesellschaftlichen Zuständen umzudeuten in die Forderung ‚nach Unwissenheit gegenüber den politisch-ökonomischen Herrschaftsbedingungen.‘“ (Blankertz 1968, S. 262) Diese „kritische Distanz“ zu wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Realitäten brachte damit nicht nur das „Reinhalten der Bildung“, sondern zugleich eine normative Festlegung, die große Teile der Bevölkerung von solcher Bildung ausschloss und damit von der Vorstellung und Perspektive einer Gleichheit der Bildungs- und Lebenschancen weit entfernt war.

Bereich der universitären Berufsbildung.²⁹ Durch staatliche Eingriffe im ersten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts in die innere Struktur der akademischen Selbstverwaltung „änderten sich die Verhältnisse an den Universitäten grundlegend. Mit der Kontrolle und der Übernahme der akademischen Finanzgeschäfte durch den Staat und besonders mit der Übernahme der Professoren und Universitätsangestellten in ein staatliches Besoldungsverhältnis erhöhten sich einerseits die Zahl der akademischen Stellen - andererseits trat durch die solide Einnahmesituation der festangestellten Akademiker ihre wissenschaftliche Betätigung wieder in den Vordergrund.“ (Blecher 2006, S.54) Der Beruf des Hochschullehrers wurde nun sehr attraktiv.

Die Aufhebung des Zunftzwanges war auch für die Berufswahl und -ausbildung im nicht-akademischen Bereich sehr bedeutsam. Beruflich-theoretische Qualifikationen wurden von da an von privaten Gewerblichen Sonntagsschulen oder Gewerbeschulen vermittelt. Die ausbildungsrelevanten Regelungen des Handwerks und des Handels galten aber noch als modifiziertes Privatrecht. Die Einführung der Gewerbefreiheit durch weitere öffentlich-rechtliche Verordnungen, wie z. B. der Allgemeinen Preußischen Gewerbeordnung von 1845 und der Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes vom 21. Juni 1869, führten dann zu einer immer stärkeren Rücknahme der privatrechtlichen Freiheiten im Bereich der Berufserziehung und Berufsausbildung. Gleichzeitig eröffneten diese Regelungen der Industrie und dem Staat Möglichkeiten zur eigenen Ausgestaltung berufsbildender Bildungsgänge und -formen.

Die zu dieser Zeit relative große „Selbständigkeit der Wissenschaft, die für den Bereich der Erkenntnisproduktion (d. h. der kumulativen Theorienentwicklung), nicht jedoch für den Bereich der Anwendung des Wissens (d. h. den Verwendungszusammenhang) gilt, setzt historisch mit der Ablösung der empirischen Wissenschaften von Handel, Handwerk und Manufaktur zum Beginn der Neuzeit ein und erreicht im 19. Jahrhundert mit der Herausbildung der klassischen naturwissenschaftlichen Disziplinen ihren Höhepunkt“ (Weingart 1975, S. 41).

Das Zeitalter der Industriellen Revolution war aber nicht nur durch gravierende technische und technologische Umwälzungen geprägt, sondern auch durch die Veränderungen bei der Berufsarbeit und durch einen sprunghaften Anstieg der Wissensmenge. Die Bedeutung dieser Entwicklungen sowohl für berufliche Tätigkeiten als auch wissenschaftliche Ansätze und Konzepte beschreibt Weingart wie folgt: „Die Tatsache, daß systematisches Wissen im Prozeß der historischen Entwicklung gegenüber der berufsspezifischen und notwendig altersgebundenen Erfahrung dominant wird, ist durch die tendenzielle Autonomisierung der Wissenschaft zu erklären, die spätestens im 19. Jahrhundert einsetzt. Aufgrund der Ausdifferenzierung des Bereichs der Erkenntnisproduktion gewinnt Wissenschaft zunehmend eine konstitutive Rolle für die gesellschaftlichen Handlungs- und

²⁹ In Deutschland war „eine große Anzahl, zum Teil freilich längst dahinsiechender Universitäten auf der Wende des 18. und 19. Jahrhunderts unter den Stürmen der französischen Revolution und den folgenden Staatsumwälzungen“ (Paulsen 1966a, S. 61) eingegangen. Gleichzeitig aber kam es zu Neugründungen von Universitäten, wie beispielsweise in Berlin (1809), Bonn (1818) und München (1826). Die neuen Universitäten folgten aber nicht den napoleonischen, militärisch organisierten Strukturen, sondern dem Bildungsideal von Wilhelm von Humboldt, bei dem die forschende Lehre und die wissenschaftliche Freiheit im Vordergrund standen.

Lernprozesse.“ (Weingart 1975, S. 41) Insgesamt ist festzustellen, dass die wissenschaftlichen Entwicklungen auch ihren Niederschlag bei der Berufsbildung zu den akademischen, aber auch bei den nicht-akademischen Berufen finden.

- **Nicht-akademische Berufserziehung**

Wilhelm von Humboldt postulierte im Jahre 1809 die strikte Trennung von Bildung und Berufsausbildung. Werden diese vermischt. „so wird die Bildung unrein und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (von Humboldt 1964, S. 188). Damit wurden die nicht-akademischen Berufe gesellschaftlich disqualifiziert.³⁰

Bedingt durch die stürmische Entwicklung industrieller Fertigungsverfahren nach Beginn der vorindustriellen Revolution genügten die traditionellen Verfahren zur Qualifikation der Mitarbeiter, die aus der betrieblichen Praxis gewonnen waren, den beruflichen Anforderungen an schnelle Problemlösungen immer weniger. Spätestens mit Beginn der industriellen Revolution³¹ wurde generell besser geschultes und qualifiziertes Personal benötigt und gesucht.

Die folgende Entwicklung im Bereich der Aus- und Weiterbildung war eine Antwort auf die sich immer schneller wandelnden Anforderungen beruflicher Tätigkeiten und des beruflichen Fachwissens. Mit der industriellen Revolution seit Mitte des neunzehnten Jahrhunderts war ein ziemlich abrupter Übergang im Bereich der Berufsarbeit verbunden. Bis zu den Anfängen der Industrialisierung dominierte in der Berufswelt bäuerliche und handwerkliche Arbeit. Das quantitativ bescheidene Handwerk war durch strenge Zunftordnungen reglementiert „und sicherte so eine traditionell-ständische Berufsauffassung, die erst durch die Einführung der Gewerbefreiheit aufgebrochen wurde“ (Meisel/Reutter 2001, S. 24).

Mit der Durchsetzung der Industrialisierung, d. h. den industriellen Formen der Arbeitsorganisation, wurde eine funktionelle Berufsauffassung benötigt. Zugleich ergab sich eine Vielzahl neuer beruflicher Tätigkeiten, die allerdings erst zu Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts in Berufsbildern zusammengefasst und geordnet wurden. Etwa zur gleichen Zeit setzte sich in der Berufswelt der tayloristische Ansatz durch, bei dem komplexe Arbeitszusammenhänge in einfache, repetitive Tätigkeiten zergliedert

³⁰ Keineswegs aber wird bei Humboldt die Notwendigkeit einer Spezialbildung für die berufliche Tätigkeit geleugnet, doch soll sie nach Humboldts Auffassung erst dann vermittelt werden, wenn der junge Mensch eine abgerundete allgemeine Bildung erworben hat. Diese Allgemeinbildung konnte aber nicht jeder erwerben. Zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts musste sich die große Mehrheit mit einem relativ kurzen Schulbesuch begnügen, nur ein prozentual sehr geringer Teil der Bevölkerung war genügend gebildet, um eine Universität zu besuchen. Die Vorstellung der Bildung für das Gewerbe basiert auf der Ausbeutung im Merkantilismus und einer streng nach Klassen organisierten Gesellschaft als Voraussetzung.

³¹ Nach Greinert (1999, S. 23) markiert der Begriff „Industrielle Revolution“ „den Umbruch von einer Agrar- und Handwerkswirtschaft zu einer Ökonomie, die von Industrie und maschineller Fabrikation bestimmt wird, den Wandel von einer feudal-machtorientierten zu einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsform“. Sie war „ein komplexer technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Umwälzungsprozeß, mit dem die durch ein beschleunigtes ökonomisches Wachstum gekennzeichnete Industrialisierung begann, aber nicht vollendet wurde“ (Paulini 1991, S. 271).

wurden. Dieses führte teilweise zu einer Entberuflichung und hatte Folgen für die Berufserziehung.³²

Der mit der beginnenden Industrialisierung verbundene Umbruch im Bereich beruflicher Tätigkeiten und Anforderungen hatte auch Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildung. Industrielle Formen der Arbeit und der Arbeitsorganisation verlangten von den Beschäftigten funktionelle und problemlösende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dementsprechend stieg seit dieser Zeit der Bedarf an Weiterbildung, insbesondere in Form von Anpassungsweiterbildung, sprunghaft an. Aufgrund der Aktivitäten von Vertretern des Bürgertums und der Industriebetriebe entwickelten sich erste Ansätze zur beruflichen Fortbildung, zunächst in Form von Industrieschulen und Bildungsvereinen für Handwerker und Arbeiter. Mit der Gründung der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ im Jahre 1871 als Vorläufer der Volkshochschulen wurde dann ein entscheidender Schritt zur Institutionalisierung der allgemeinen und beruflichen Fortbildung geleistet.

Die eigentliche Industrielle Revolution, die nach Ablauf des ersten Drittels des neunzehnten Jahrhunderts einsetzte,³³ ist im Bereich der Berufsbildung eng verbunden mit der Entstehung von Schulen für die technischen Fachleute in leitenden Funktionen. Schulen für diese Spezialisten waren unter anderem Realschulen, Kunst- und Bauakademien sowie speziell in Preußen Provinzial-Kunstschulen, Technische Schulen, Technische Gewerbeinstitute und die Provinzial-Gewerbeschulen. Für die gesellschaftlichen Unterschichten, d. h. insbesondere für Arbeiter und Handwerker, erfolgte die Ausbildung in Gewerblichen Sonntagsschulen und später zunehmend in Gewerblichen Fortbildungsschulen. Als Vorläufer der Gewerblichen Fortbildungsschulen können die Gewerblichen Sonntags- und Abendschulen gesehen werden.

Aufgabe der Gewerblichen Fortbildungsschulen war eine vorrangig beruflich-technische Qualifizierung, vor allem der Jugendlichen aus der Unterschicht bzw. der Arbeiterjugend. Dennoch blieb diese Schulform zunächst noch eher eine allgemein bildende Schule. In den Unterricht waren demnach auch allgemein bildende Fächer wie Kirchenlehre, Deutsch, vaterländische Geschichte, Volkswirtschaftslehre und Staatsverwaltung integriert. Gleichzeitig und vor dem Hintergrund der erstarkenden Arbeiterbewegung hatten die gewerblichen Fortbildungsschulen die Aufgabe, eine gezielte Arbeiterbildungspolitik zur Beruhigung „der Massen“ umzusetzen. So sollte – auch wenn teilweise ideologisch verbrämt – „die arbeitende Klasse möglichst allgemein an den Gütern der Kultur, an den geistigen Errungenschaften der Gegenwart“ (Bücher 1877, S. 41) teilhaben können.

³² Die Bewältigung solcher Tätigkeiten bedarf kaum fachlich-funktionaler Fähigkeiten und Fertigkeiten und konnte deshalb leicht von ehemaligen Beschäftigten aus der Agrarwirtschaft und dem Handwerk übernommen werden. In der Folgezeit waren spezifische und funktionale Qualifikationen für die anspruchsvolleren Arbeiten erforderlich. Außerdem wandeln sich die Arbeitsprozesse durch die technische Entwicklung und damit die funktionalen Qualifikationen. In Übergangsphasen zu neuen Technologien wurden extrafunktionale Qualifikationen nachgefragt.

³³ Diese Zeitspanne wird von Greinert (1999, S. 23) auch als „Erste Industrielle Revolution“ bezeichnet.

- **Akademische bzw. universitäre Berufsbildung**

Die Entwicklung des Universitätswesens seit der Phase der vorindustriellen Revolution ist eng verbunden mit den neuen bildungstheoretischen Ansätzen von Wilhelm von Humboldt und der von ihm am Ende des ersten Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts maßgeblich mit gegründeter Universität zu Berlin. Die Wissenschaft im Allgemeinen und die philosophische Fakultät im Besonderen waren zumindest in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts die dominierenden Bereiche universitärer Berufsausbildung. Durch die industrielle Revolution rückten mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung, Inhalte und Fächer immer stärker in den Fokus. Es kam zu einer stärkeren Spezialisierung der Forschungsgebiete und damit auch zu einer beständigen Vermehrung der Lehrfächer, wissenschaftlichen Disziplinen und Lehrstühle.

Zudem war im beginnenden neunzehnten Jahrhundert das geistige und wissenschaftliche Leben wesentlich vielgestaltiger als in den früheren Epochen. Daher ist es plausibel, dass gerade in jener Zeit wesentliche Wurzeln universitärer Bildung durch Fichte, Schelling, Schleiermacher und Schlegel bestimmt wurden. Ganz besonders hat aber eine bildungstheoretische Fundierung durch Wilhelm von Humboldt stattgefunden. Bei von Humboldt war der Gedanke angelegt, dass nur in kritischer Distanz zum Beruf, zum Staat und zur Gesellschaft die Unmündigkeit, die letztlich aus den Herrschaftsverhältnissen resultierte, überwunden werden könnte.

Die Universität Humboldtscher Prägung stellte einen neuen Typus dar, denn sie sollte „zuerst und vor allem die Stätte freier wissenschaftlicher Arbeit“ (Paulsen 1966b, S. 115) sein. Damit verbunden war u. a. die Verdrängung des bisher dominierenden schulmäßigen Charakters der durch „Lehrveranstaltungen“ durch „gelehrte“ Vermittlungsformen zur Entwicklung der „Gelehrtenschule“. Dieser Anspruch hatte auch funktionale Veränderungen im Bereich der Fakultäten zur Folge. Andere Universitäten folgten diesem neuen Ansatz, wie beispielsweise Breslau (1811), Bonn (1818) und München (1826).

Im Bereich der akademischen Berufsausbildung etablierten sich insbesondere beim Übergang vom achtzehnten in das neunzehnte Jahrhundert zwei Ausprägungen. Das waren zum einen die berufliche Ausbildung mit einem universitären Abschluss und zum anderen diejenige mit einem Staatsexamen. Neu waren dabei die steigende Bedeutung und die Etablierung der Staatsexamen, obwohl die Wurzeln der akademischen Berufsausbildung mit Staatsexamensstudiengängen schon im achtzehnten Jahrhundert entstanden waren, als es „es aufgrund der Ausweitung der absolutistischen Staatsgewalt und der Entstehung des modernen Verwaltungsstaates zu einer engen Staatsbezogenheit der Universitäten kam: Die Gestaltung der Universitäten wurde am Staatsdienlichen und Nützlichen orientiert.“ (Wissenschaftsrat 2002, S. 8)

Die Entwicklung der Universität zur „Staatsdienerschule“ hatte ihre Ursachen in der Trägerschaft. Träger waren nun nicht mehr nur die Kirchen und Bistümer, sondern zunehmend die – konfessionell gebundenen – Einzelstaaten mit ihren Landesherren. Die dadurch entstandene Abhängigkeit der Universitäten wirkte sich auch auf ihre strukturelle,

lernorganisatorische und ökonomische Funktion aus. So hatten die Universitäten in erster Linie der Sicherung der Herrschaft der Landesherren zu dienen. „Um ihretwillen muß der konfessionelle Staat Theologen und Lehrer ausbilden, die als Geistliche, Mitarbeiter der Schulaufsicht und als Lehrer die nachwachsende Generation ‚im Geiste‘ der jeweiligen Konfession erziehen und die Gläubigen im Rahmen dieser Konfession halten können.“ (Ellwein 1992, S. 47 f.).

Aufgrund der einzelstaatlichen Eingriffe leisteten die „oberen“ Fakultäten „Theologie“, „Medizin“ und „Recht“ vor allem „akademische Berufsbildung zur Vorbereitung auf Tätigkeiten, die von großem staatspolitischen und gesellschaftlichen Interesse waren und daher unter staatliche Obhut kamen. Dies traf auf den Justizjuristen ebenso zu wie auf den Arzt, dem als Staatsdiener medizinpolizeiliche Aufgaben wie die Beobachtung und Kontrolle der Gesundheitsverhältnisse, Aufsicht über Krankenanstalten etc. oblagen, aber auch auf den Naturwissenschaften nahe stehenden Beruf des Apothekers, der seine Pflichten ebenfalls als eine im öffentlichen Dienst beschäftigte Medizinalperson hatte, und schließlich auf den Lehrer, dessen Ausbildung sich der Staat im Zusammenhang mit der Einrichtung eines öffentlichen Schulwesens annahm.“ (Wissenschaftsrat 2002, S. 8 f.)

An alle universitären Berufsausbildungen schloss sich nach dem Staatsexamen am Ende des Studiums ein zur vollen Erreichung des Berufsabschlusses gefordertes mehrjähriges Referendariat an. „Zu den strukturellen Gemeinsamkeiten von Staatsexamensstudiengängen gehörten:

- ein berufsbezogenes, grundständig angelegtes Studium, das für einen reglementierten Beruf im vorgenannten Sinne ausbildet,
- die staatliche Kontrolle dieses Studiums durch ein staatliches Prüfungswesen und die Verknüpfung von Studienabschlussprüfung und Berufseingangsprüfung,
- die Verbindung von wissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung, die bei Lehrern und Juristen im Rahmen einer Zwei-Phasen-Struktur angelegt ist“ (Wissenschaftsrat 2002, S. 7).

Zugleich stieg aber auch die Zahl der Promotionen bei den Medizinern und Juristen. Während beispielsweise an der Universität Leipzig „in der Theologie nicht mehr als konstante 1 Prozent der Studierenden einen Doktorgrad erwerben, steigen die relativen Zahlen bei den Juristen und Medizinern in Spitzenzeiten auf gut das Vierfache“ (Blecher 2006, S. 183). Die Promotion wird für das gesellschaftliche Ansehen und das berufliche Fortkommen als wichtig eingeschätzt. Unabhängig von den staatlichen Eingriffen insbesondere der preußischen Administration beeinflussten zwei Vorgänge bereits „an der Schwelle des 19. Jahrhunderts vor allem im deutschsprachigen Raum die Anschauung vom Beruf und von beruflicher Erziehung, das eine war der ökonomische und technische Vorgang der industriellen Revolution mit seinen gesellschaftlichen Implikationen und das andere das Eindringen der neuhumanistischen Bildungstheorie in das pädagogische Denken. Weil angenommen wurde, daß die Praxis korruptiert, wollte man die Wissenschaft zweckfrei betreiben und sie nicht auf direkten Nutzen ausgerichtet sehen“ (Fragniere/Sellin 1974, S. 80).

Vermutlich aus dem Bemühen heraus, wissenschaftliche Reputierlichkeit nachzuweisen und nicht als utilitär eingestuft zu werden, bekannten sich die Universitäten mit ihren Gremien sowie Akteuren nicht öffentlich zu dem Ziel, „eine berufliche Ausbildung zu vermitteln. Soweit in der Folge berufliche Bildung an Hochschulen betrieben wurde, erfuhr sie eine Verwissenschaftlichung. Verwissenschaftlichung der beruflichen Bildung bei gleichzeitiger Einbeziehung der durch den Beruf vorgegebenen Ziele war unter Beibehaltung der neuhumanistischen Bildungsbewertung nur durch eine gewisse Verschleierung bestehender Zustände möglich. Die eigentliche Berufsvorbereitung, die Vorbereitung auf verantwortungsvolle berufliche Entscheidungen hatte darunter zu leiden, daß sie nur als das notwendige Übel angesehen wurde. Solange konnte diese unglückliche Konstellation beibehalten werden, wie sich die Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen vor einem Massenansturm der Studenten bewahrten und das Studieren an ihnen das Privileg einer kleinen ausgewählten Elite blieb.“ (Fragniere/Sellin 1974, S. 80)

Bedingt durch den Wandel der Produktionsverhältnisse und den Eintritt der Frauen in Berufstätigkeiten wurden im späten neunzehnten Jahrhundert Frauen – jedoch nur sehr wenige – an Universitäten immatrikuliert, und dabei vor allem in den Ausbildungsbereichen Familien- und Gewerberecht sowie Frauenheilkunde. Allerdings sollte „auch die allgemeine Form der höheren Mädchenbildung nicht nach Art der Gymnasialbildung auf den Abschluss durch ein nachfolgendes wissenschaftliches Studium auf der Hochschule angelegt sein“. Frauen sollten „erst nach Absolvierung einer höheren Mädchenschule in besonderen Kursen die Ergänzung der schulmäßigen Kenntnisse für ein etwaiges Studium“ (Paulsen 1966a, S. 144) erhalten.

- **Ausdifferenzierung der nicht-akademischen Berufserziehung und der akademischen Berufsbildung**

Nach Beginn der industriellen Revolution erfolgte eine funktionale Differenzierung der beruflichen Tätigkeiten und der Berufe in allen gesellschaftlichen Schichten. Hierarchien und ständisches Denken waren in der deutschen Gesellschaft und insbesondere beim Militär noch immer wichtig, jedoch veränderte sich dieses aufgrund der neuen beruflichen Anforderungen in den Industriebetrieben. Eine Differenzierung erfolgte sowohl in der Berufserziehung als auch in der universitären Bildung, die auf Berufe ausgerichtet war.

Die Aus- und Weiterbildung in jener Zeit konnte in fünf Hierarchieebenen strukturiert werden, wobei die unterste Ebene nur für den zünftigen bzw. nicht-akademischen Bereich zutraf. Für den akademischen Bereich könnte an diese Stelle die gymnasiale Schulausbildung gesetzt werden. Hinsichtlich der Abfolge der Stufungen aufgrund von Aus- und Weiterbildungsabschlüssen zeigen sich für beide Bildungssysteme relativ große Übereinstimmungen und strukturelle Parallelitäten (Abb. 6).

Berufsbildungs- bereich Hierarchie-Ebene	nicht-akademische bzw. zünftige Berufserziehung	akademische bzw. universitäre Berufsbildung
Unterste Ebene	Jungarbeiter	
	Hilfsarbeiter	
Untere Ebene	Praktikant	Praktikant
	Lehrling	Student/Novize
Mittlere Ebene	Geselle bzw. Gehilfe	Candidus
	Vorarbeiter bzw. Gehilfe mit beschränkter Handlungsvoll- macht	Baccalaurus
Höhere Ebene	Meister bzw. Kaufmann	Magister bzw. Diplomand
Obere Ebene	Obermeister bzw. Kauf- herr/Großkaufmann	Doctor/Professor

Abb. 6: Strukturelle Entsprechungen bei der zünftigen und akademischen Berufsbildung seit der Zeit der vorindustriellen Revolution

1.3.4 Berufserziehung, Berufsausbildung und Berufsbildung im Zweiten Kaiserreich

Die Gründung des Zweiten Deutschen Kaiserreiches im Jahre 1871 hatte zum Teil gravierende gesellschaftliche, soziale und wirtschaftliche Veränderungen zur Folge. So waren die letzten drei Jahrzehnte des neunzehnten Jahrhunderts u. a. „durch einen Wechsel vom liberalistischen oder Konkurrenzkapitalismus zum organisierten Kapitalismus gekennzeichnet“ (Georg/Kunze 1981, S. 51). Diese Veränderungen hatten zwangsläufig auch Auswirkungen auf die weitere Entwicklung der handwerklichen und industriellen Berufserziehung und die universitäre Berufsbildung.

- **Nicht-akademische Berufserziehung und Berufsausbildung im Kaiserreich**

Auch wenn die nicht-akademische Berufsausbildung vorwiegend in den Betrieben stattfand, kurbelte insbesondere Preußen nach der Gründung des Kaiserreichs verstärkt die Reorganisation des gesamten beruflichen Schulsystems an. Bildungspolitisches Ziel war u. a. eine strikte funktionale und inhaltliche Abgrenzung der einzelnen berufsbildenden Institutionen, Bildungsgänge und Schulformen. Vom Verein Deutscher Ingenieure (VDI) wurde darüber hinaus eine einheitliche Anordnung und Benennung der Unterrichtsanstalten angestrebt (vgl. VDI 1897; in Jost 2003, Dok. 22, S. 195).

Diese Bestrebungen führten nach der Reichsgründung zur „Entstehung eines eigenständigen, vom ‚Allgemeinbildungs‘-Bereich getrennten Bereichs der betrieblich-schu-

lischen Berufsausbildung“ (Georg/Kunze 1981, S. 51). Erste Ansätze dazu können in das Jahr 1878 datiert werden, in dem der preußische Wirtschaftsminister Bestimmungen zur Arbeiterausbildung in den Lehrwerkstätten der staatlichen Eisenbahnverwaltung erlassen hatte. Damit waren eine weitgehend staatlich kontrollierte, industriebetriebliche Ausbildung und die künftige Facharbeiter-Position eingeleitet worden.³⁴ Die Ausbildung war mit der Vermittlung normativer Qualifikationen eng verbunden, denn die „Inzuchthaltung und sittliche Erziehung der Lehrlinge“ (Garbe 1891, S. 30) war ein wesentliches Ziel. Das Instrument dieser zunächst staatlichen Ausbildungsform war die Lehrwerkstatt, die dann viele Jahre die vorherrschende Einrichtung der beruflichen Ausbildung in größeren Betrieben blieb. Das gestufte, berufsständisch orientierte handwerkliche Ausbildungsmodell blieb aber in restaurierter oder reorganisierter Form noch lange Zeit bestehen.

Bei der Reform der Berufserziehung und Berufsausbildung im Zweiten Kaiserreich erwiesen sich die liberale Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes von 1869 und insbesondere deren Bestimmungen zur Gewerbefreiheit als eine hemmende rechtliche Regelung. Deshalb wurde vor allem in Preußen intensiv an einer Novellierung dieser Ordnung gearbeitet, die dann 1878 auch verabschiedet worden ist. In dieser Novelle wurde u. a. die Lehrlingsfrage entschieden, indem der Lehrherr nun verpflichtet wurde, „den Lehrling in den bei seinem Betriebe vorkommenden Arbeiten des Gewerbes in der durch den Zweck der Ausbildung gebotenen Reihenfolge und Ausdehnung zu unterweisen“ (GO-Novelle 1878, § 126). Es wird davon ausgegangen, dass dann mit dem so genannten „Handwerkerschutzgesetz“, d.h. der preußischen Gewerbeordnung (GO)-Novelle von 1897,³⁵ die Herausbildung des Dualen Systems der Berufsausbildung eingeleitet worden ist. Die Novelle legitimiert zur Interessenvertretung des Handwerks die Bildung von Handwerkskammern und enthält Bestimmungen bezüglich der Innungen und über das Lehrlingswesen bzw. die Ausbildung von Lehrlingen (s. dazu z. B. Greinert 2007, S. 48 ff.). Die nachfolgende Entwicklungsepoche war zunächst gekennzeichnet durch eine weitgehend getrennte Organisation und zugleich einer Stabilisierung von handwerklicher Betriebslehre einerseits und Gewerblicher Fortbildungsschule andererseits. Deren organisatorisches Zusammenwachsen wurde zwar seit etwa 1900 von einigen Interessengruppen verstärkt angestrebt, war jedoch bis zum Ende des Ersten Weltkrieges noch lange nicht abgeschlossen.

Die Berufserziehung fand im Kaiserreich quasi in einem dualen System statt: praktische Ausbildung in Industrie-, Handwerk oder kaufmännischen Betrieben sowie ergänzende schulisch-theoretische Bildung in den Gewerblichen oder Kaufmännischen Fortbildungsschulen sowie den späteren entsprechenden beruflich gegliederten Fortbildungsschulen. Entgegen vielfacher Vorbehalte und Vorurteile war die inhaltliche und didak-

³⁴ Initiator des im Deutschen Kaiserreich entstehenden neuen Berufsbildungsmodells war der Staat, „ohne dass von Seiten der ‚Großen Industrie‘ ein entsprechendes Signal ausging, an diesem wichtigen Gestaltungsprozess teilhaben, wenn nicht im Sinne eigener Interessen beeinflussen zu wollen“ (Greinert 1993, S. 41). Dadurch konnte sich später in Deutschland das europäische Sondermodell „Duale Berufsausbildung“ entwickeln und etablieren.

³⁵ Gesetz, betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung vom 26. Juli 1897. In: Reichsgesetzblatt, Berlin 1897, S. 663-706.

tisch-methodische Qualität der Berufserziehung in den Fortbildungsschulen durch ständige Bemühungen um dessen Verbesserung geprägt (vgl. dazu Wahle 2009).

Das Modell der dualen Berufsausbildung war am Anfang aufgrund der Restaurierung der handwerklich-ständischen Berufsausbildungsformen sicher nicht im Sinne der Großindustrie. Eher verkörperte es „ein Produkt der Reaktion gegen den Sozialismus, die die damals führenden Gruppen des Adels und des Großbürgertums mit den kleinen Gewerbetreibenden verband“ (Lempert 1971, S. 114). Auch Greinert (2007, S. 41) sieht das Duale System der Berufsausbildung nicht als „das Ergebnis gezielter qualifikationspolitischer Entscheidungen“, sondern eher als „ein Nebenprodukt der Mittelstandspolitik des Kaiserreiches, jenem groß angelegten gesellschaftspolitischen Versuch, den alten Mittelstand – Handwerk, Kleinhandel, und Kleinbauerntum – vor der Proletarisierung zu bewahren und in die Phalanx ‚staatserhaltender Kräfte‘ einzugliedern“.

Innerhalb des sich entwickelnden dualen Systems erfolgte die schulische Ausbildung in den Gewerblichen Fortbildungsschulen seit etwa 1900 in den beruflich gegliederten Fortbildungsschulen. Die Gründung der letzteren Schulform hatte u. a. das Ziel, über eine konsequent am Beruf orientierte Berufsausbildung „die proletarischen und kleinbürgerlichen Jugendlichen in den bürgerlichen Nationalstaat zu integrieren“ und „kann als die zentrale Weichenstellung in Richtung Berufsschule begriffen werden“ (Greinert 1993, S. 44).³⁶ Bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges wurde die Zahl der beruflich orientierten Fortbildungsschulen beträchtlich ausgeweitet. Darüber hinaus wurden in dieser Zeit von der staatlichen Bürokratie die Vereinheitlichung und auch die Etablierung dieses teilzeitschulischen Schultyps als Pflichtschulen zur Ergänzung der neu geordneten Handwerksausbildung durchgesetzt. Mit der Gründung des DATSCH im Jahre 1908³⁷ begann auch die Industrie in diesem Prozess verstärkt ihre Bedürfnisse und Interessen durchzusetzen. Diese fanden ihren Niederschlag u. a. in den 1911 vom DATSCH formulierten Ausbildungsleitsätzen mit dem Titel „Die Erziehung und Ausbildung des Nachwuchses der Facharbeiterschaft für die mechanische Industrie“ (DATSCH 1912, S. 301 ff.). Durch den Ersten Weltkrieg wurde die Entwicklung von neuen Strukturen der Berufsausbildung aber unterbrochen. So stagnierte die Entwicklung von der beruflich orientierten Fortbildungsschule zur Berufsschule. Es wurden die gerade erst mühsam stabilisierten Formen der betrieblichen Lehre wieder zugunsten bloßer Anlernberufe zurückgedrängt.

In die Zeit des zweiten Kaiserreichs fällt auch die Entstehung eines „zwischen Hochschule und Lehrlingsausbildung angesiedelten Fachschulwesens“ (Grüner 1991, S. 389). Das neu strukturierte Fachschulwesen umfasste nur noch die Ausbildungsstätten für so genannte „mittlere“ Berufe, nicht aber mehr „die in Technische Hochschulen (TH) umbenannten polytechnischen Schulen und die eher eine gewerblich orientierte Allgemeinbildung anstrebenden Fortbildungsschulen“ (Grüner 1991, S. 389).

³⁶ Vorreiter und Initiatoren dieser neuen berufspädagogischen Ausrichtung waren vor allem die Berufspädagogen Oskar W. Pache und Georg Kerschensteiner.

³⁷ Zum Deutschen Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH) siehe insbesondere die Dissertation (TU Dresden 2003) und den entsprechenden Band (Hamburg 2003) von Herkner.

Darüber hinaus wurde eine Gliederung dieser neuen Lehranstalten in höhere und niedere Fachschulen vorgenommen, wobei in Preußen auch eine Unterteilung in höhere Gewerbeschulen und Baugewerkeschulen zu verzeichnen war. Im Wesentlichen repräsentierten die wie Werkmeisterschulen organisierten Baugewerkeschulen bis zum Ende des Ersten Weltkrieges den Typus der niederen Fachschule. Die preußischen doppelqualifizierenden höheren Gewerbeschulen gerieten dagegen schon in den 1870er Jahren in eine tiefe strukturelle Krise und wurden auf Grundlage der 1889 durch den VDI entwickelten und verabschiedeten „Leitsätze zur Entwicklung technischer Mittelschulen“ grundlegend reformiert. Die neu entstandenen höheren preußischen Fachschulen wurden seit 1897 „Höhere Maschinenbauschulen (HMS)“ genannt und bauten auf dem mittleren Bildungsabschluss auf. Die Organisationsstruktur dieses Fachschultyps setzte sich im ganzen Deutschen Kaiserreich durch.³⁸ Der Entwicklungsstand der nicht-akademischen Berufsausbildung bis vor dem Ersten Weltkrieg war keinesfalls systematisch strukturiert und entsprach gar nicht den Vorstellungen „im Sinne eines gegliederten Ganzen, in dem die einzelnen Elemente sinnvoll aufeinander bezogen sind“ (Greinert 2007, S. 65).

- **Akademische Berufsbildung im Zweiten Kaiserreich**

Die von Preußen nach dem deutsch-französischen Krieg durchgesetzte Vereinigung der deutschen Einzelstaaten zu einer politischen Einheit wirkte sich auch auf das deutsche akademische Bildungswesen sehr fördernd aus. Es kann sogar angenommen werden, dass „die Zeit von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg (...) die Blütezeit der deutschen Universität“ (Ellwein 1992, S. 227) war. Preußen bestimmte maßgeblich die weitere Entwicklung des gesamten Berufsbildungswesens. Als neue akademische Ausbildungseinrichtung entstanden die Technischen Hochschulen. Darüber hinaus wurden Berg- und Forstakademien, landwirtschaftliche und tierärztliche Hochschulen sowie Handelshochschulen eingerichtet. 1886/87 gab es im Deutschen Kaiserreich „mit Straßburg 21 ‚deutsche‘ Universitäten und 9 Technische Hochschulen“ (Ellwein 1992, S. 166).

Der Ingenieurberuf gewann im aufstrebenden Kaiserreich besondere Bedeutung. Für die Ingenieurausbildung entwickelten sich aus den Anforderungen der Arbeitswelt neue Bildungsziele, was wiederum zu einer zunehmenden Differenzierung des technischen Wissensstandes führte.

Mit dieser Entwicklung war auch eine Erweiterung der Autonomie der Universitäten verbunden. So wurde beispielsweise durch Erlass vom 11. Oktober 1899 in Preußen den Technischen Hochschulen das Recht eingeräumt, auf Grund einer Diplomprüfung den akademischen Grad „Diplom-Ingenieur“ zu erteilen und Diplom-Ingenieure nach einer weiteren Prüfung zum „Doktor-Ingenieur“ zu promovieren (Koch 2008, S. 166). Bedingt durch die verbesserten Rahmenbedingungen konnte sich im Zweiten Kaiserreich ein neuer Universitätstypus herausbilden. Merkmale dieses Typus waren u. a.:

³⁸ Vor Beginn des Ersten Weltkrieges gab es im Deutschen Kaiserreich 46 staatliche Baugewerkeschulen sowie 23 staatliche und 32 nichtstaatliche höhere und niedere Maschinenbauschulen mit rund 10.000 Besuchern (vgl. Grüner 1991, S. 393 und 395).

- „Autonomie im engeren wissenschaftlichen Bereich, der die Berufungspolitik nur bedingt einschloß;
- wachsende Bedeutung der wissenschaftlichen Forschung;
- Überschaubarkeit der einzelnen Wissenschaften, der Universitäten, der Studienjahrgänge;
- hohe gesellschaftliche Reputation;
- unangefochtene Führungsstellung im Hochschulbereich;
- in der Universität selbst unangefochtener Vorrang der Ordinarien“ (Ellwein 1992, S. 227).

Die Beziehungen zwischen Universitätsleitung, Lehrenden und Studenten veränderten und verbesserten sich sogar zusehends.³⁹ Auch wurde durch Preußen Ende des neunzehnten Jahrhunderts die prinzipielle Möglichkeit für Frauen zum Besuch der Universitäten auf den Weg gebracht. Der entsprechende Erlass „Zulassung von Frauen als Gasthörer“ vom 16.7.1896 sah allerdings vor, dass sie „dort aber noch immer nicht als ordentliche Studierende und außerdem nur mit Zustimmung des Dozenten zugelassen“ (Ellwein 1992, S. 178; vgl. auch Erlass vom 16.7.1896) wurden. Erst durch einen weiteren Erlass vom 18.8.1908 wurde die Zulassung von Frauen zum normalen Studium endgültig genehmigt, allerdings auch weiterhin mit Einschränkungen. So konnten Frauen beim Vorliegen „besonderer Gründe“ und mit „Genehmigung des Ministers (...) von der Teilnahme an einzelnen Vorlesungen ausgeschlossen werden“ (Erlass vom 18.8.1908).

Darüber hinaus wurden die schon Mitte des neunzehnten Jahrhunderts erhobenen „Vereinheitlichungswünsche im deutschen Promotionswesen (...) um die Jahrhundertwende erneut reichsweit diskutiert. Diesmal konnten sich die Unterrichtsverwaltungen der deutschen Länder 1902 auf Angleichungen in den Promotionsordnungen ihrer Hochschulen verständigen. Gemeinsames Ziel sollte es sein, die ‚wünschenswerte Bedeutung‘ des Dr. phil. auch für die Zukunft zu sichern“ (Blecher 2006, S. 195).

1.3.5 Berufserziehung, Berufsausbildung und Berufsbildung in der Weimarer Republik

In der Weimarer Republik vollzog sich eine schrittweise Konsolidierung der vor Beginn des Krieges entstandenen neuen betrieblich-teilzeitschulischen sowie der akademischen Berufsbildung. Diese Vorgänge waren verbunden mit einer staatlich geförderten vorsichtigen Systematisierung und Rationalisierung berufsbildender Prozesse, Strukturen

³⁹ Noch bis Mitte des neunzehnten Jahrhunderts gab es zum Teil schwere bildungspolitische Auseinandersetzungen zwischen den „offiziellen Staatsvertretern“ der Universitäten und dem „organisierten Studentenleben“. Letzteres insbesondere in Form von Burschen- und Landsmannschaften. Unter Wahlsprüchen, wie beispielsweise „Gott, Freiheit, Ehre, Vaterland“, diskutierten die Studenten wissenschaftliche, philosophische und geschichtliche, vor allem aber politische Themen und versuchten, ihre Ansichten auch gewalttätig durchzusetzen. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde durch und in Preußen eine vom politischen Druck freie Entwicklung der studentischen Verbindungen zugelassen, sodass sich die diesbezüglichen Verhältnisse an den Universitäten normalisieren konnten (vgl. Ellwein 1992, S. 176 ff.).

und Funktionen. Allerdings blieb die Organisation der nicht-akademischen betrieblichen Berufsausbildung „im Rahmen des Privatrechts der unternehmerischen Dispositionsfreiheit und der wirtschaftlichen Selbstverwaltung überlassen. (...). Durchsetzbar waren nur Veränderungen des schulischen Teils der Berufsausbildung im Kontext der Demokratisierung des staatlichen allgemeinen Schulwesens“ (Kell 2006d, S. 457). Die Veränderungen im Bereich der akademischen Berufsausbildung an den Universitäten und Hochschulen betrafen vor allem das Verhältnis zur Politik sowie die wissenschaftliche Ausrichtung und Fundierung von Lehre und Forschung.

- **Nicht-akademische Berufserziehung und Berufsausbildung in der Weimarer Republik**

In Anlehnung an Friedhelm Schütte (2003b, S. 281) kann die Epoche der Weimarer Republik in Bezug auf die Entwicklung des beruflichen Schulwesens in drei Perioden eingeteilt werden: die Periode der Neubestimmung und der theoretischen Diskussion (1918-1923), diejenige der Reformen (Rationalisierung und Systematisierung, 1924-1930) und die der Stagnation und Regression durch die Weltwirtschaftskrise (1930-1933).

Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges wurde durch den Artikel 145 der Weimarer Reichsverfassung von 1919 eine allgemeine Pflicht zum Besuch der beruflich gegliederten Fortbildungsschule bis zum 18. Lebensjahr eingeführt. Darüber hinaus stellte der Paragraph 120 der Reichsgewerbeordnung (RGO) weiterhin die einzige reichseinheitliche Rechtsgrundlage für das berufliche Schulwesen dar. Gleichzeitig wurde aber bereits am 1.12.1918 durch die Preußische Regierung angeregt, „eine Schulkonferenz einzuberufen, in der freiheitlich, neuzeitlich und sozial gesinnte Pädagogen und Sachverständige die gründliche Erneuerung des deutschen öffentlichen Schul- und Erziehungswesens vorbereiten sollen“ (Raddatz 2000, S. 36). Auf der folgenden Reichsschulkonferenz von 1920 wurden durch den Ausschuß 3 (Berufs- und Fachschulen) „Leitsätze über Berufs- und Fachschulen“ verabschiedet. Darin wurde für die Berufsschule auch ein Vorschlag für den Entwurf eines Reichsgesetzes über die Berufsschulpflicht vorgelegt. Die Leitsätze für die Fachschule formulierten u. a. Aufgaben, Abgrenzungen und Zugangsvoraussetzungen dieses Schultyps. Außerdem wurde empfohlen, „nach Maßgabe des in der Anlage enthaltenen Planes, Versuche mit der Errichtung von Wirtschaftsschulen zu machen“ (Kühne o. J., S. 85).

Nach der Reichsschulkonferenz wurde durch die Berufsbildungsverantwortlichen verstärkt an der inhaltlich-pädagogischen Entfaltung und Entwicklung der nun „Berufsschule“ genannten ehemaligen beruflich gegliederten Fortbildungsschule und ihrer Abgrenzung von anderen beruflichen Schulformen gearbeitet.⁴⁰ Im Bereich der betriebli-

⁴⁰ Dieser Entfaltungs- bzw. Entwicklungsprozess „vollzog sich seit den 20er Jahren vor allem auf zwei Ebenen: der Ebene der Lehrplankonstruktion und der Ebene der sog. ‚Bildungstheorie‘, d. h. der pädagogischen Legitimation“ (Greinert 2007, S. 103). Die Arbeiten an einer entsprechenden gewerblichen Berufsschuldidaktik wurden insbesondere von E. Haumann (1923) und G. Gagel (1929) initiiert und ab Anfang der 1930er Jahre insbesondere von R. Botsch, L. Geißler und J. Wissing im Rahmen der so genannten „Frankfurter Methodik“ weiterentwickelt und systematisiert.

chen Berufsausbildung wiederum wurde verstärkt versucht, die Lehr- und Lernmethoden aufgrund von wissenschaftlichen Erkenntnissen voranzubringen.⁴¹

Auf der Mitte des Jahres 1920 stattfindenden Reichsschulkonferenz wurde auch über die weitere Gestaltung der schulischen Berufsausbildung und des beruflichen Schulwesens beraten. Aufgabe der didaktisch am Beruf orientierten Berufsschule war es, „die berufliche Ausbildung der volksschulentlassenen Jugendlichen zu fördern, ihre Allgemeinbildung zu vertiefen und sie mit Pflichten vertraut zu machen, die ihnen aus der Teilnahme am Gemeinschaftsleben erwachsen“ (Reichsberufsschulgesetz, Entwurf 1923, § 1). Fachschulen wiederum hatten die Aufgabe, „tüchtige Anwärter für gehobene Stellungen im wirtschaftlichen Leben auszubilden“ (Kühne 1929, S. 317). In erster Linie hatten sie die Funktion von der „Ausbildung für das Berufsleben (...), aber auch vom Beruf ausgehend eine Erweiterung und Vertiefung der allgemeinen Bildung zu bieten“ (Kühne o. J., S. 84). Es wurde in dieser Zeit nur von „Berufs- und Fachschulen“ (Reichsschulkonferenz 1920) oder vom „Berufs- und Fachschulwesen“ (vgl. z. B. Kühne 1922/1929) gesprochen. Zumindest hatte diese Schulen die allgemeine Aufgabe und Funktion, einen mittleren Bildungsabschluss insbesondere im kaufmännischen und wirtschaftlichen Bereich zu vermitteln.⁴²

Die Zeit von etwa 1924 bis zum Ende der zwanziger Jahre war geprägt durch eine verstärkte Reformierung und Rationalisierungswelle in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und bildungsorganisatorischen Bereichen und einem gleichzeitigen Aufschwung des Berufs- und Fachschulwesens. Charakteristisch für das berufliche Schulwesen waren die Systematisierungsbestrebungen im didaktisch-methodischen Bereich. Hier ist insbesondere die so genannte „Frankfurter Methodik“ zu nennen.⁴³ Für die betriebliche Ausbildung wiederum war charakteristisch, „daß die Industrie in zunehmenden Maße ein eigenes, industrietypisches Modell der Lehrlingsausbildung gegen das Ende des Jahrhunderts wieder belebte handwerklich-berufsständische Konzept durchgesetzt hat“ (Greinert 2007, S. 71). Die Industrie artikuliert ihr Interesse hinsichtlich der Ausbil-

⁴¹ Dabei orientierte man sich insbesondere an der 1911 von F. Taylor begründeten „Wissenschaft von der [kleinschrittigen, d. V.] Organisation der Lohnarbeit“, der späteren Arbeitswissenschaft. Die Theorie dieser neuen Wissenschaftsdisziplin wurde nach dem Ende des Ersten Weltkrieges auch in der deutschen Industrie in verstärktem Maße praktisch angewendet. Entsprechend dieser Theorie wurde in der beruflichen Ausbildung angestrebt, die Persönlichkeitsstruktur der Jugendlichen „in ihre kognitiven, motorischen und normativen Komponenten“ (Georg/Kunze 1981, S. 74) zu zerlegen und diese so für den effektiven Einsatz im Produktionsprozess zu befähigen. Der DATSCH unterstützte diese Bestrebungen durch die Entwicklung und Herausgabe von didaktisch-methodischen Unterlagen für die Facharbeiterausbildung, die als „Lehrgänge“ konzipiert waren. So entstand schon im Jahre 1919 der Lehrgang für Maschinenschlosser, in den 1920er Jahren folgten dann Lehrgänge für Dreher, Former, Mechaniker, Modelltischler, Schmiede sowie Werkzeugmacher (vgl. Greinert 2007, S. 85).

⁴² In den Krisenjahren der Weimarer Republik – etwa 1922 und 1926 – erhielten die Berufsschule und die Fachschule teilweise aber eine zusätzliche Funktion: Als ein Instrumentarium zur Bekämpfung der dramatischen Jugendarbeitslosigkeit und zur Aufrechterhaltung der Arbeitsmoral jugendlicher Erwerbsloser dienten sie auch der Regelung des außer Kontrolle geratenen Arbeitsmarktes.

⁴³ Die Frankfurter Methodik war eine Lehrplankonzeption, in der „für die mathematisch-naturwissenschaftlich fundierten Fächer fast aller Berufsgruppen erstmals eine geschlossene, eigenständig-berufsschultypische didaktische Lösung vorgelegt wurde“ (Greinert 2007, S. 105).

derung der Lehrlinge über den DATSCH und für die Montanindustrie vor allem über das im Mai 1925 gegründete „Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung/DINTA.“⁴⁴

Die Zeit von der Weltwirtschaftskrise (1930) bis zur Machtübernahme durch die Nationalsozialisten (1933) war im Bereich der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung geprägt durch Stagnation und Regression. Davon waren auch die betrieblichen Werkschulen – nach Greinert (2007, S. 85) „von Unternehmen eingerichtete und unterhaltene (private) Berufsschulen“ – stark betroffen. Deshalb akzeptierte nun die Industrie „die öffentliche Berufsschule als zweiten Lernort außerhalb der betrieblichen Verfügungsmacht“ (Greinert 2007, S. 85 f.).

- **Akademische Berufsbildung in der Weimarer Republik**

Die politische Ablösung des Kaiserreiches durch die Weimarer Republik hatte vielfältige gesellschaftliche Auswirkungen auf die inneren Strukturen der Universitäten und Hochschulen. Die Veränderungen setzten sich allerdings nur allmählich durch und betrafen vor allem das Verhältnis zur Politik, die wirtschaftliche Lage der Studierenden und die Wissenschaft selbst. Ersteres war vor allem bedingt durch die Demokratisierung des Staates und den Artikel 142 der neuen Weimarer Reichsverfassung, der besagt: „Die Kunst, die Wissenschaft und ihre Lehre sind frei“. Universität und Bildungsbürgertum verhielten sich gegenüber der Politik dennoch eher abwartend und distanziert. Die Klientel der Studierenden setzte sich nach dem Ende des Ersten Weltkriegs zum großen Teil aus ehemaligen Kriegsteilnehmern zusammen. Da ihnen seitens des Staates kaum Hilfe gewährt werden konnte, griffen sie oft zur Selbsthilfe, z. B. durch Gründung der Studentenwerke und die Einrichtung von Studentenwohnheimen. Der Bereich der Wissenschaften und dabei insbesondere der wissenschaftlichen Lehre und Forschung wurde wesentlich beeinflusst durch das in den 1920er Jahren einsetzende exponentielle Wachstum des Wissens und der Wissenschaften. Diese Entwicklung führte im akademischen Bildungsbereich zum einen „zunehmend zur Spezialisierung und dementsprechend zu einer höchst differenzierten interwissenschaftlichen Arbeitsteilung“ (Ellwein 1992, S. 231). Zum anderen gewann die wissenschaftliche Forschung an Bedeutung, wodurch die universitären und hochschulischen Strukturen teilweise verändert werden mussten. Insbesondere im Verhältnis von „freier Lehre“ und „Freiheit der Forschung“ entwickelten sich neue Strukturen und Abhängigkeiten.

Hinsichtlich der Anzahl von akademischen Bildungseinrichtungen war in der Zeit der Weimarer Republik eine Stagnation zu verzeichnen, d. h., es sind nur sehr wenige neue Einrichtungen entstanden. Zusätzlich allerdings wurden zunächst in Preußen Hochschulen für Lehrerbildung eingerichtet.⁴⁵ Der Zulauf zu den Universitäten beruhte insbeson-

⁴⁴ In dessen Folge kam es in vielen Industriezweigen zu einer systematischen Einrichtung und Verbreitung von Lehrwerkstätten und Werkschulen. Bis zum Beginn der Weltwirtschaftskrise 1929 hatte sich im Bereich des Berufs- und Fachschulwesens eine große Vielfalt beruflicher Schultypen herausgebildet (vgl. dazu Kühne 1929, S. 145 ff. und S. 319 f.).

⁴⁵ Die Zahl der Studierenden war 1920 mit 87 000 Universitätsstudenten und 23 000 Studenten an den Technischen Hochschulen noch relativ hoch, denn im Jahre 1933 wurden nur noch 68 000 Studenten an Universitäten sowie 13 000 an Technischen Hochschulen gezählt (Ellwein 1992, S. 232).

dere auf Wünschen „vieler Eltern aus den unteren Mittelschichten nach einem sozialen Aufstieg ihrer Kinder, auf Bildungswerbung der Hochschulen selbst und auf politische Interessen von Parteien und Gewerkschaften“ (Koch 2008, S. 186).

In der Weimarer Republik wurde im universitären Bildungsbereich insbesondere auch die Möglichkeit der Frauen, ein Studium aufzunehmen und einen akademischen Beruf zu ergreifen, aufgrund der durch die Verfassung gewährleisteten Gleichstellung durchgesetzt. Allerdings fielen „erst zwei Jahre nach Inkrafttreten der Weimarer Verfassung von 1919, in der die Gleichberechtigung von Mann und Frau sowie der Abbau aller gegen verheiratete weibliche Beamte bestehenden Nachteile verankert worden war, (...) für Studentinnen die letzten Zulassungsbeschränkungen zu den staatlichen Prüfungen. Mit dem Wegfall der Zulassungsbeschränkungen zu den Prüfungen war aber der *tatsächliche* Zugang zu den akademischen Berufskarrieren noch nicht geöffnet.“ (Glaser/Herrmann 1988, S. 211; Hervorhebungen im Original) In den folgenden Jahren gab es erbitterte Widerstände gegen eine akademische Berufsausbildung von Frauen. So sprachen sich z. B. die Standesorganisationen vehement gegen die Zulassung von Frauen zum Richteramt aus. Entsprechende Stellungnahmen „der richterlichen Standesorganisation konnten ebenso wenig wie das klare Votum der Rechtsanwälte das 1922 verabschiedete Gesetz über die Zulassung der Frauen zu den Ämtern und Berufen der Rechtspflege verhindern. Die Einstellung der Juristen gegenüber potentiellen Kolleginnen und die Angst vor der weiblichen Konkurrenz lebten in einer von ständiger Überfüllung gekennzeichneten Arbeitsmarktsituation fort.“⁴⁶ (Glaser/Herrmann 1988, S. 212)

1.3.6 Berufserziehung, Berufsausbildung und Berufsbildung in der Zeit nationalsozialistischer Herrschaft

Schon kurz nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten und nach der Abstimmung über das Ermächtigungsgesetz Anfang des Jahres 1933 wurde staatlicherseits mit der Neustrukturierung des gesamten Bildungswesens begonnen. Die Umstrukturierung äußerte sich in einer radikalen Vereinheitlichung bzw. „Gleichschaltung“ von Reichsschul- und Länderschulpolitik.

- **Nicht-akademische Berufserziehung und Berufsausbildung**

Wie viele Bildungsbereiche wurden auch die schulische und betriebliche Berufserziehung von den Nationalsozialisten nach der so genannten Machtergreifung vollständig vereinheitlicht. Dazu wurden durch das neu eingerichtete Reichs- und Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (RPrMWEV) Reichsgrundsätze für eine einheitliche Ausrichtung auch des beruflichen Schulwesens einschließlich derer Schulformen erarbeitet und verabschiedet. Inhalt dieser Grundsätze waren die landesweite

⁴⁶ Wie Glaser und Herrmann (1988, S. 212) hervorheben, wurden von den „zwölf württembergischen Juristinnen, die zwischen 1922 und 1934 mit dem Bestehen des Assessorexamens die Befähigung zum Richteramt erreicht hatten, (...) nur zwei zu Assessorinnen bestellt. Im Rahmen von Brünnings Sparmaßnahmen wurde eine von ihnen kurz vor der Anstellung auf Lebenszeit entlassen; die andere, bereits in einem „ständigen Anstellungsverhältnis, als Leiterin einer Justizbücherei abgeordnet.“

Vereinheitlichung der Schulbezeichnungen, der Zugangsvoraussetzungen, der Praktika und Ferien, der Lehrpläne und Lehrmethoden, der Übergangsbestimmungen in andere (höhere) Schulformen und der Dienstbezeichnungen der Lehrerschaft (vgl. dazu z. B. Grüner 1967a, S. 140 ff).⁴⁷ Die Errichtung dieses Reichsministeriums hatte das Ziel, das Bildungswesen den politischen Bedürfnissen und Interessen des NS-Staates durch eine Vereinheitlichung, Steuerung und Kontrolle den hierarchischen Strukturen des Führerprinzips anzupassen (Monsheimer o. J., S. 73).

Im Rahmen der damit verbundenen Reformen und Maßnahmen „wurde das Deutsche Berufs- und Fachschulwesen (...) zum 01.05.1934 in den Geschäftsbereich des neuen Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (RPrMWEV; REM) überführt“ (Schütte 2003b, S. 319). Am 13.10.1934 wurde dann durch einen Erlass des Reichserziehungsministeriums das Ressort „Berufs- und Fachschulwesen“ auf die Unterrichtsverwaltungen der Länder übertragen und so „eine reichsweit einheitliche ordnungspolitische Struktur exekutiert“ (Schütte 2003b, S. 320). Die Maßnahmen waren verbunden mit einer anschließenden tief greifenden Neuregelung des Schulalltages. In diesem Zusammenhang wurden Schulordnungen geändert, Aufnahmebedingungen, Lehrpläne, Prüfungsordnungen und Berechtigungen überprüft, die Mitbestimmung der Schüler auf eine neue juristische Grundlage gestellt, nicht arische und dabei vor allem jüdische Mitbürger ausgegrenzt und die ideologische Struktur neu ausgerichtet und vereinheitlicht (vgl. Schütte 2003b, S. 322 ff).⁴⁸

Auch der DATSCH erhielt zum Teil neue Kompetenzen und Aufgaben. „Am 11. September 1935 wird er zum beratenden pädagogischen Organ erklärt, verliert aber zugleich einen Teil seiner Selbstständigkeit, denn der Minister nimmt sich das Recht, den Vorsitzenden des Ausschusses gegebenenfalls selbst zu bestimmen oder abzuwählen“ (Herkner 2008, S. 83). Zugleich wurde der DATSCH mit der Aufgabe betraut, Vorschläge für die Gestaltung des technischen und wirtschaftlichen Ausbildungswesens zu machen und beiden Ministerien, insbesondere aber der Abteilung für Berufs- und Fachschulen des Erziehungsministeriums, als Beratungsstelle zu dienen. Der DATSCH behielt weiterhin die Aufgabe, „„Ausbildungsberufe“ festzustellen. Ab 1935 wurden die so bezeichneten Tätigkeiten und Ausbildungsgänge vom Ministerium anerkannt.“ (Georg/Kunze 1981, S. 76)

Die Jahre von 1936 bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges waren geprägt durch eine tiefgreifende Standardisierung und Rationalisierung des Berufs- und Fachschulwesens. „Um die vorhandene ‚Leistungshöhe‘ an den staatlichen und städtischen Lehranstalten auch weiterhin sicherzustellen wurden Mindeststandards verabschiedet, die sich an den Nürnberger Richtlinien und damit an der preußischen Praxis hinsichtlich Unterrichtsdau-

⁴⁷ Damit verbunden waren zunehmende „Säuberungen“ in den Reihen der Lehrerschaft, die sich vor allem auf demokratische oder jüdische Lehrer richteten. Im Zuge dieser und weiterer Aktivitäten wurde am 1. Mai 1934 per Reichserlass ein „Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“ errichtet, wodurch gleichzeitig der Kulturföderalismus der Weimarer Republik liquidiert wurde und „die Schulhoheit von den Ländern auf das Reich überging. Die Unterrichtsverwaltungen der Länder fungierten fortan nur noch als Mittelinstanz“ (Grüner 1986, S. 648).

⁴⁸ In den Vereinheitlichungs- und Neuordnungsprozess des Berufs- und Fachschulwesens schalteten sich auch der DATSCH, der Verein Deutscher Ingenieure (VDI) und der Verein Deutscher Diplom-Ingenieure (VDDI) ein, indem z. B. der DA die Denkschrift zur „Vereinheitlichung und Neuordnung des technischen Fachschulwesens“ einbrachte.

er, Vorbildung der Lehrer, Arbeitszeit der Lehrkräfte und Aufbau des Lehrplans orientieren“ (Schütte 2003b, S. 338). Deshalb wurde die in der Weimarer Republik entstandene organisatorische Vielfalt beruflicher Schulen durch den Erlass über die „reichseinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen“ vom 29. Oktober 1937 auf die Typen Berufsschule, Fachschule und Berufsfachschule beschränkt. Gleichzeitig wurde mit dieser verbindlichen Rahmengliederung die oftmals beklagte „babylonische Benennungswirnis“ im Bereich des beruflichen Schulwesens beendet (vgl. Kümmel 1980, S. 197 f.). Darüber hinaus wurde im Reichsschulpflichtgesetz vom 6. Juli 1938 die allgemeine Pflicht zum Besuch der Berufsschule ausgesprochen. Im Zuge der dem Reichswirtschaftsministerium übertragenen Neuausrichtung der Organisation der gewerblichen Wirtschaft erhielten die Reichsfachgruppen überbetriebliche Ordnungsfunktionen.

Vom Jahre 1938 an waren dann an den beruflichen Schulen eine verstärkte Rationalisierung und Anpassung der Zugangsvoraussetzungen und der Bildungsgänge zu verzeichnen.⁴⁹ In die traditionelle Bildung wurde somit zusätzlich eine bestimmte parteipolitische Haltung integriert. Neue erweiterte Standards galten auch für die Lehrkräfte. So wurde deren Kriterienkatalog um die Bereitschaft zur individuellen Weiterbildung und zur schulorganisatorischen Mitwirkung erweitert.

Der Ausbau der betrieblichen Ausbildung und insbesondere der Lehrwerkstätten in größeren Betrieben wurde verstärkt durchgesetzt. Über den DATSCH erfolgte eine zentrale staatliche Lenkung der so genannten „Ordnungsarbeiten“ in der Arbeiterausbildung. Diese regelten in systematisch einheitlicher Form Ausbildungspläne, Tätigkeitsbeschreibungen, Prüfungsordnungen, die Ausbildung der Ausbilder und den Aufbau von Lehrwerkstätten (vgl. Georg/Kunze 1981, S. 77). Das Vorzeigeobjekt der Facharbeiterausbildung war von den Nationalsozialisten im VW-Werk angesiedelt worden.⁵⁰

Für die schulische, aber auch die betriebliche nicht-akademische Berufsausbildung kann aus heutiger Sicht resümiert werden, dass es in der NS-Zeit durch verschiedene diktatorische Reformen, Maßnahmen und Regelungen zu einer Vereinheitlichung und Gleichschaltung, aber auch zu einer starken Abhängigkeit des beruflichen Schulwesens von der Politik und den staatlichen Behörden kam. Damit wurde aber gleichzeitig eine – gewollte oder ungewollte – Konsolidierung und Stabilisierung des beruflichen Schulwesens erreicht, allerdings bei gleichzeitiger Verunsicherung eines Teils der Lehrerschaft vor allem in ideologischen und pädagogischen Fragen.

⁴⁹ So wurde beispielsweise mit einem Erlass des Reichserziehungsministeriums vom Januar 1938 zur Praktischen Vorbildung „auf eine Anrechnungspraxis reagiert, die sowohl den freien Arbeitsdienst als auch den allgemeinen Wehrdienst als Praktische Vorbildung im Sinne der geltenden Bestimmungen anerkannte“ (Schütte 2003b, S. 370). Die Aufgabe der beruflichen Schulen, und dabei insbesondere der kriegsbedeutenden technischen Fachschulen, wurde um die Erziehung zu einer nationalsozialistischen Haltung erweitert.

⁵⁰ Das betraf insbesondere „die praktische Lehrwerkstattausbildung auf der einen sowie die damit abgestimmte theoretische Ausbildung in der Werkberufsschule – beides Lernorte, deren personelle und sächliche Ausstattung bis heute Maßstäbe gesetzt haben und die deshalb als ‚Gestaltungsorientierte Berufserziehung im Nationalsozialismus‘ (Kipp 1998) bezeichnet wurden“ (Kipp 2005, S.1).

- **Akademische Berufsbildung**

Auch die akademische Berufsausbildung an allen Universitäten und Hochschulen war nach der Machübernahme im Januar 1933 durch die Nationalsozialisten von tiefgreifenden Reformen, Anpassungen und ideologisch ausgerichteten Maßnahmen, d. h. einer systematischen „Gleichschaltung“, betroffen. Bei der äußeren Form änderte sich dagegen zunächst nur wenig. Es kam weder zu einem direkten Eingriff in den institutionellen Bestand, noch wurden neue Einrichtungen gegründet. Dagegen setzten die Nationalsozialisten vor allem im Bereich der Lehrerausbildung und der Lehrerauswahl ideologisch beeinflusste Anpassungen durch. So kam es auf der Basis des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Beamtentums“ vom 7.4.1933 (Reichsgesetzblatt 1933, S. 175 ff.) zu grundlegenden Eingriffen in die Autonomie und Selbstverwaltung, indem Professoren und andere Mitarbeiter aus rassistischen Gründen oder wegen ihrer politischen Gesinnung aus dem Hochschuldienst entlassen wurden. Mit dieser Maßnahme wollten die Nationalsozialisten außerdem eine personelle Verkleinerung der Hochschullehrerschaft und damit auch der Anzahl der Studenten erreichen. Rechtliche Grundlage dazu wurde mit dem „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ vom 25.4.1933 geschaffen.

Durch dieses Gesetz und weitere Regelungen wurde der Zugang von Studierenden im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie beschränkt. So erließ der Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung mit seinem Erlass vom 6.7.1935 für die Reichsschaft der Studierenden an den deutschen Hoch- und Fachschulen Aufnahmebestimmungen, die die nationalsozialistische Ideologie vorgab.⁵¹ Kurz danach wurde mit dem Reichsbürgergesetz vom 15.9.1935 festgelegt, dass nur „Staatsangehörige deutschen oder artverwandten Blutes“ Reichsbürger sein konnten. Dieses Gesetz hatte zur Folge, dass kein Jude mehr ein öffentliches Amt innehaben durfte. Jüdische Beamte wurden, soweit das nicht bereits geschehen war, aus ihren Ämtern in der Hochschule entfernt. Darüber hinaus wurden mit der Rücknahme der von der NSDAP nicht gewünschten unbeschränkten Akademisierung von Frauen die Freiheiten der Weimarer Republik und die Gleichberechtigung zurückgenommen.

Das Gesetz zur „Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom 7.4.1933 (Reichsgesetzblatt 1933), der „Erlaß des Reichsministers der Justiz“ vom 17.9.1935 „und die Entscheidung HITLERS, dass Frauen weder Richterinnen noch Anwältinnen werden sollten (...), beendeten den kurzen Ausflug von Frauen in den höheren (...) Justizdienst“ (Glaser/Herrmann 1988, S. 212, Hervorhebungen im Original). Es ist festzustellen, die „juristischen“ Standesvertreter haben am deutlichsten ihre (biologisch gefärbten) Vorurteile gegenüber den künftigen Kolleginnen zum Ausdruck gebracht. Die Lehrerin, die Ärztin und die Nationalökonomin schienen dagegen anerkannt gewesen zu sein.“ (Glaser/Herrmann 1988, S. 212) Von den nach der „Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ eingesetzten Hochschullehrern wurden mit der Reichs-Habilitationsordnung über

⁵¹ „Auf Grund des Reichsgesetzes über die Bildung von Studentenschaften an den wissenschaftlichen Hochschulen vom 22. April 1933 sind ausnahmslos nur diejenigen Studenten und Studentinnen an deutschen Hoch- und Fachschulen in die deutsche Studentenschaft bzw. deutsche Fachschulschaft aufzunehmen, die ihre Zugehörigkeit zum deutschen Volkstum und arische Abstammung nach den Aufnahmebestimmungen der NSDAP nachweisen.“ (RMWEV 1935; in Schütte 2003a, Dok. 34, S. 120)

einen „Fragebogen über die arische Abstammung des Bewerbers und seiner Ehefrau“ u. a. politisches und ideologisches Wohlverhalten in Hinblick auf die nationalsozialistischen Rassevorstellungen überprüft und gefordert.

Im Laufe der nationalsozialistischen Herrschaft kam es zu immer stärkeren Eingriffen in das Geschehen an den Universitäten und Hochschulen. Der Beurlaubung „fremdrassiger“ Professoren folgten Eingriffe in die Lehrfreiheit, verbunden mit öffentlichen Bücherverbrennungen. Um sich vor weiteren Repressalien zu schützen, blieb den Universitäten nur der Weg der Anpassung an die neuen Verhältnisse. So wurden viele Angestellte der akademischen Bildungsinstitutionen zum „politischen Mitläufer“. Bemerkenswert ist jedoch, dass „keine Universität mittels nationalsozialistischer Personalpolitik zur ‚Partei-Hochschule‘ geworden“ (Ellwein 1992, S. 237) ist.

Die Missachtung akademischer Arbeit drückte sich jedoch u. a. dadurch aus, dass Studienzeiten verkürzt wurden. Insgesamt gingen die akademischen Bildungseinrichtungen „nach 1945 institutionell und moralisch geschwächt“ (ebd.) aus dieser kurzen diktatorischen Epoche hervor. Zu Recht stellt Hans-Albrecht Koch (2008, S. 184) fest, „der Schaden, den die deutsche Universität durch die Vertreibung ‚nicht-arischer‘ Professoren erlitt, ist unermesslich“.

1.3.7 Berufsbildung nach dem Zweiten Weltkrieg in den vier Besatzungszonen

Nach dem Zweiten Weltkrieg und insbesondere nach der Gründung der beiden deutschen Staaten (BRD und DDR) entwickelten sich die Berufsbildungsstrukturen zunächst nur teilweise unterschiedlich. Bei denjenigen, die für den Bereich für Schule und Hochschule verantwortlich waren, bestand Beratungsbedarf, weil das Schulwesen in den einzelnen Ländern sehr unterschiedliche Formen anzunehmen drohte.

- **Nicht-akademische Berufsausbildung in den Besatzungszonen**

In den drei westlichen Besatzungszonen wurde versucht, eine spezielle und einheitliche Gesetzgebung für die Ausbildung der Lehrlinge zu erarbeiten. In der schulischen Berufsbildung „wurde in den drei Westzonen zunächst auf das für die berufsbildenden Schulen vor 1933 jeweils gültige Reichsrecht zurückgegriffen“ (Grüner 1986, S. 651). Es handelte sich dabei – auch wenn einige neue bildungspolitische Überlegungen und Änderungen vorgenommen wurden – um eine Art restaurativer Vorphase.

Auch in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) wurden zunächst inhaltliche und didaktisch-methodische Grundlagen aus der Zeit vor dem Nationalsozialismus und zum Teil auch aus der NS-Zeit übernommen. Allerdings hatte dort das Zentralkomitee der Kommunistischen Partei Deutschlands schon am 11.6.1945 zur „Umgestaltung der Berufsbildung nach neuen politisch-ideologischen, kulturpolitischen und wirtschaftlichen Zielen“ (Raddatz 2000, S. 96) aufgerufen und bereits 1946 gab es Bestrebungen, auf Initiative der

am 21.4. desselben Jahres gegründeten Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) das Berufsschulwesen „in Einheit mit allen anderen Teilen des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens“ (Rudolph u. a. 1987, S. 318) zu gestalten.

Bis Anfang 1948 gab es im Bereich der Berufsbildung in den vier Besatzungszonen dennoch relativ viele Gemeinsamkeiten. So wurde auf einer in Stuttgart-Hohenheim im Februar 1948 stattfindenden Konferenz der deutschen Erziehungsminister, an der auch letztmalig die Vertreter der sowjetischen Besatzungszone teilnahmen, in einer einstimmig gefassten Entschließung ausgeführt, dass „das gesamte Schulwesen eine organische Einheit bildet, der Bildungsgang der Jugend nicht von der sozialen und wirtschaftlichen Lage des Elternhauses abhängig sein darf“ (Raddatz 2000, S. 103).

Danach haben die Vertreter der Länder der sowjetischen Besatzungszone an den folgenden Konferenzen nicht mehr teilgenommen. In der Sowjetischen Besatzungszone wurde spätestens mit den Beschlüssen des 2. Berufspädagogischen Kongresses, der vom 19. bis 21. Oktober 1948 stattfand, eine neue politisch-ideologische Ausrichtung und strukturelle Gestaltung der Berufsausbildung eingeleitet. Als wichtiges Vorhaben initiierten die Kongressteilnehmer „durch Leitsätze den Aufbau von Betriebsberufsschulen als Kernstück eines einheitlichen Berufsbildungssystems“ (Raddatz 2000, S. 105). Im Mittelpunkt der Beratungen stand auch „die Forderung nach der Betriebsfachschule, der kommenden Ingenieurschule neuer Prägung. (...) Gleichzeitig wurde in den Leitsätzen die Forderung erhoben, die Fachschulen direkt oder indirekt an der Erfüllung der Wirtschaftsaufgaben zu beteiligen“ (Uhlig 1985, S. 125).

Weitere grundsätzliche Forderungen des Kongresses waren die Verbesserung der Bedarfsplanung, engere Verbindungen zu Berufs- und Hochschulen sowie die schnelle Übernahme neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Berufsausbildung. Die Ergebnisse des Kongresses hatten entscheidende Auswirkungen auf die weitere Entwicklung des gesamten beruflichen Schulwesens der sowjetisch besetzten Zone. Mit dem Beschluss über die Einrichtung von Betriebsberufsschulen (BBS) und Berufsfachschulen (BFS) in „Volkseigenen Betrieben“ (VEB) und Kombinatn vom 8.12.1948 begann dann ein neuer Abschnitt in der Entwicklung der nicht-akademischen Berufsausbildung in Ostdeutschland.

Bis 1949 hatten sich bildungspolitisch bestimmte Richtungsentscheidungen in den vier Besatzungszonen für die zukünftige Berufsbildung in Deutschland herausgeschält. In den westlichen Besatzungszonen verfestigten sich die restaurativen Tendenzen.

• Akademische Berufsbildung in den Besatzungszonen

Die Universitäten gehörten „zu den ersten deutschen Einrichtungen, die nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in den Besatzungszonen wiedereröffnet wurden, allerdings nicht alle zugleich. Die Voraussetzungen für die Wiederaufnahme von Forschung und Lehre waren sehr unterschiedlich“ (Koch 2008, S. 213). Große Probleme gab es allein schon mit den fehlenden Räumen. Während die Gebäude einiger Universitäten wie Göttingen, Mar-

burg und Tübingen den Krieg unzerstört überstanden hatten, lagen in Städten wie Berlin, Dresden, Frankfurt, Hamburg viele Hörsäle und Institutseinrichtungen in Trümmern. Probleme bereitete auch die Rekrutierung des Lehrpersonals, waren „doch viele Professoren und Dozenten nicht nur durch bloße Mitgliedschaft in nationalsozialistischen Organisationen, sondern durch aktive Mitwirkung an Maßnahmen des verbrecherischen NS-Regimes beteiligt gewesen. Die Entnazifizierungsverfahren waren nicht nur durch unzureichende Sachkunde der Spruchkammern der Alliierten beeinträchtigt, sondern auch durch das Interesse der Siegermächte bestimmt, möglichst viele Angehörige des wissenschaftlichen Lebens in Deutschland für den Wiederaufbau heranzuziehen.“ (Koch 2008, S. 213 f.)

Außerdem bestand schon kurz nach Kriegsende bei allen Alliierten ein großes Interesse an speziellen Wissenschaftlern in Deutschland. Besonderheiten ergaben sich auch für die Studentengeneration mit Kriegserfahrung: „Genauso wie für die Professoren gab es auch für Studenten Entnazifizierungsverfahren. Nur ein Fünftel der männlichen Studenten in der unmittelbaren Nachkriegsphase war nicht Soldat gewesen. Ein Drittel aller Männer hatte im Offiziersrang gestanden.“ (Koch 2008, S. 214)

Die Entwicklung der Hochschulen in den drei westlichen auf der einen sowie der Sowjetischen Besatzungszone auf der anderen Seite verliefen von Anfang an ungleichmäßig. Zudem hatten die drei westlichen Besatzungsmächte kein übereinstimmendes Konzept und griffen deshalb nur in geringem Maße in den Hochschulbetrieb ein. „Damit hatte das Herkömmliche seine Chance; es gab keinen institutionellen Bruch.“ (Ellwein 1992, S. 239)

Dagegen gab die sowjetische Besatzungsmacht sehr zeitig eine klare Zielstellung vor, nämlich die Schaffung eines neuen, einheitlichen und sozialistischen Bildungssystems einschließlich der akademischen Bildung. Den Hochschulen wurde zwar große Bedeutung zugesprochen, gleichzeitig aber wurde von ihnen eine ganz andere Funktion in der gesellschaftlichen Entwicklung verlangt. In jedem Fall waren die Hochschulen in allen vier Besatzungszonen zunächst geschwächt, verunsichert und in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt.

1.3.8 Berufsbildung von der Gründung der beiden deutschen Staaten bis Ende der 1960er Jahre

Nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der Währungsreform im Jahre 1949 sind verstärkte Bemühungen um eine spezielle und einheitliche Gesetzgebung für die nicht-akademische Berufsausbildung festzustellen. Bis 1953 entstand es aber nur im Rahmen der Handwerksordnung (HWO 1953) eine gesetzliche Regelung für die Lehrlingsausbildung im Handwerk. Erst im Jahre 1969 gelang es nach langen und oft kontrovers geführten Diskussionen zwischen den verschiedenen Interessengruppen (vgl. dazu z. B. Greinert 2007, S. 108, Herkner 2009, Schütte 2010b), mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG 1969) ein übergeordnetes Gesetz für die gesamte Berufsbildung zu verabschieden. Verstärkte Bemühungen gab es auch hinsichtlich der Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems und dabei insbesondere des Weges von der Berufsschule zu den Ingenieur-

schulen. Dazu wurde die Einrichtung des so genannten „Zweiten Bildungsweges“ gefordert.

Im Bereich der akademischen Berufsausbildung wurde in der neu gegründeten BRD zunächst keine grundlegende Hochschulreform ins Auge gefasst. „Eher war das Bestreben unverkennbar, wieder an eine Tradition anzuknüpfen und die jüngste Vergangenheit als einen verderblichen Bruch mit eben dieser Tradition zu begreifen.“ (Ellwein 1992, S. 243) Erst 1957 wurde mit Gründung des Wissenschaftsrates eine wichtige und richtungsweisende Entscheidung getroffen. Es entstand erstmals im Bereich der akademischen Bildungspolitik ein Organ, in dem Bund und Länder dauerhaft institutionalisiert zusammenwirkten. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates bestimmten in den 1960er Jahren den Ausbau der Hochschulen, bewirkten jedoch vorerst keine organisatorischen und inhaltlichen Reformen dieses Bildungsbereichs.

Nach Gründung der DDR im Jahr 1949 nahm die Bildungspolitik verstärkt Einfluss auf die weitere Entwicklung des gesamten Bildungssystems. Dazu wurden verschiedene Beschlüsse, wie z. B. diejenigen der SED zur Entwicklung der Bildungspolitik und des Bildungswesens auf dem III. (20.-24.06.1950) und IV. (30.03.-6.04.1954) Parteitag, gefasst. Inhalt dieser Beschlüsse waren u. a. Richtlinien zur Entwicklung der Volkswirtschaft und der damit verbundenen Re- und Neuorganisation der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Insbesondere in der Zeit zwischen den beiden Parteitagen wurden die Ausgaben für das gesamte Bildungswesen erheblich erhöht. Gleichzeitig wurde mit einer verstärkten ideologischen Ausrichtung im Bereich der Bildung begonnen. Am 30.6.1960 empfahl der 3. Berufspädagogische Kongress der DDR „Grundsätze zur weiteren Entwicklung des Systems der Berufsbildung.“ Auf dieser Basis und auf Beschluss des VI. Parteitages der SED wurden im Jahr 1963 durch eine Ministerratskommission die Grundlagen für ein neues Bildungsgesetz der DDR erarbeitet. Generell wurde in der DDR auch im Bereich der akademischen Berufsausbildung das schon 1945 von der Besatzungsmacht vorgegebene und von der „Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung“ entwickelte Bildungskonzept übernommen. Dieses Konzept war dann auch die Basis für das 1965 verabschiedete „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“. Danach wurde das Hochschulwesen als ein Teil des Gesamtbildungssystems definiert, allerdings ohne dieses explizit als (akademisches) Berufsausbildungssystem zu bezeichnen.

• **Nicht-akademische Berufsausbildung in der BRD**

Die nicht-akademische Berufsausbildung in der BRD war bis zur Wiedervereinigung gekennzeichnet durch Kontinuität, Konsolidierung und Reformen. So blieben die bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges entstandenen berufsbildenden Strukturen, Konzepte und Institutionen zunächst weitestgehend bestehen. Das betrieblich-schulische Ausbildungssystem erfuhr bis zum Ende der 1950er Jahre keine grundlegenden Veränderungen, d. h., die traditionellen handwerklichen Ausbildungsstrukturen in Form einer quasi dualen Ausbildung blieben auch weiterhin bestehen. Im beruflich-schulischen Bereich wurde die dreigliedrige Schulstruktur (Berufsschule, Fachschule, Berufsfachschule) beibehalten. Die Berufsschule als wichtigste Institution der Berufsausbildung orientierte sich im Wesentlichen am nationalsozialistischen Reichsberufsschulrecht, in

dem die Berufsschulpflicht, der Beamtenstatus der Lehrer, die Schulträgerschaft etc. geregelt waren.

Die 1960er Dekade war insbesondere bestimmt durch das große berufspädagogische Thema „Zweiter Bildungsweg“. Mit der Einrichtung u. a. der Berufsaufbauschule bereits im Jahre 1949 sollte diese Forderung umgesetzt werden. Sie war gedacht als ein Instrument und eine Institution für den beruflichen und damit auch sozialen Aufstieg von berufstätigen oder in Ausbildung befindlichen Jugendlichen, was auch einige Jahrzehnte gelang. Dieser berufliche Schultyp verlor jedoch ab den 1970er Jahren immer mehr an Bedeutung denn „schon Ende der 60er Jahre, nach dem Abdriften der Höheren Fachschulen in den Hochschulsektor verlor sie (...) sehr schnell ihre Funktion“ (Greinert 2007, S. 101). Größerer Erfolg war den mit der Zielstellung einer Verbesserung der Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems eingerichteten beruflichen Schulformen „Fachoberschule“ (Einführung ab 1969), „Berufsoberschule“ (Erprobung von 1971 bis 1978 in Bayern, Einführung ab 1972) und „Berufliches Gymnasium“ (Einführung ab 1975) beschieden. Während mit dem Abschluss der Fachoberschule nur die Fachhochschulreife erlangt wird, kann an Berufsoberschulen und Beruflichen Gymnasien die allgemeine Hochschulreife erworben werden.

Darüber hinaus waren die 1960er Jahre durch einen verstärkten ökonomisch-technischen Wandel und Aufschwung geprägt. Die damit verbundene Rationalisierung und Optimierung von Arbeitstechnik und Arbeitsorganisation sowie Verwissenschaftlichung des Produktionsprozesses „ließ die Diskrepanz zwischen Ausbildungsanforderungen und Ausbildungsrealität offensichtlich werden“ (Georg/Kunze 1981, S. 83). Die von Georg Picht (1964) benannte „Bildungskatastrophe“ und die Wirtschaftskrise von 1966/67 war Anlass für bildungspolitische Reformmaßnahmen auch im Bereich der nicht-akademischen Berufsausbildung.

Die wichtigste Maßnahme war die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG 1969). Hiermit lag erstmals ein umfassendes Gesetz zur Regelung der (dualen) betrieblichen Ausbildung vor. Die schulische Seite der Ausbildung wurde darin allerdings so gut wie gar nicht berücksichtigt. „Mit dem gesetzgeberischen Eingreifen des Staates auch in einem als unmittelbar ‚wirtschaftlich‘ und damit privat reklamierten Bereich war – als eine der späten Folgen der Industrialisierung – die Institutionalisierung eines eigenständigen Berufsausbildungssystems abgeschlossen“ (Georg/Kunze 1981, S. 83). Es kann eingeschätzt werden, dass die Kontinuität der spezifisch deutschen Berufsbildungstheorie in ihren Hauptaspekten durch die Reformen der 1960er Jahre nicht unterbrochen worden war.

• Nicht-akademische Berufsausbildung in der DDR

Nach ihrer Gründung begann in der DDR ein Umbruch in der institutionellen Ausrichtung des Berufsbildungssystems. Kernstück des Systems sollten Betriebsberufsschulen werden. Dieses wurde schon im Beschluss des Politbüros der SED vom 5.7.1949 unterstrichen, in dem vorgeschlagen wurde, „Betriebsberufsschulen einzurichten, die dem einzelnen Betrieb oder einer Gruppe von Betrieben angeschlossen sind und in denen nur

Lehrlinge dieser Betriebe ausgebildet werden dürfen“ (Raddatz 2000, S. 111). Über die „Leipziger Grundsätze“ vom 28.10.1949 artikulierten die volkseigenen Betriebe daraufhin ihre Forderungen nach Einrichtung von Betriebsberufsschulen, Lehrwerkstätten, Lehrecken, Lehrbauhöfen und anderen Lehrlingsausbildungsstätten sowie deren Ausstattung mit dem notwendigen Personal und den notwendigen Materialien.

Vor allem von 1950 bis etwa 1954 wurden die Ausgaben für das Berufsbildungswesen erheblich erhöht. Neben der Einrichtung von Betriebsberufsschulen wurde auch der Ausbau der Fachschulen vorangetrieben. Zunächst kam es durch die Anweisung des Ministeriums für Arbeit der DDR vom 10.5.1951 zu einer formalen Aufwertung des beruflichen Weiterbildungsbereichs. Die Anweisung bestimmte, „dass in der volkseigenen Wirtschaft Fortbildungskurse durchzuführen sind, in denen sich Ungelernte die Qualifikation von Angelernten aneignen können, Angelernte zu Facharbeitern herangebildet werden und Facharbeiter auf das Niveau der technischen Intelligenz kommen können“ (Raddatz 2000, S. 120). Aufgrund dessen verlagerte sich auch die berufliche Weiterbildung ab 1952 von den Volkshochschulen in die Betriebe „und hatte dann Ende der 1950er Jahre mit den Betriebsakademien ihre endgültige Struktur gefunden, die mit gewissen Modifizierungen bis 1989 bestand“ (Trier 2001, S. 335). Aufgabe der Akademien war die Weiterbildung von Facharbeitern, Meistern sowie mittleren Führungskräften.⁵²

Am 30.6.1960 empfahl der 3. Berufspädagogische Kongress der DDR die „Grundsätze zur weiteren Entwicklung des Systems der Berufsbildung“. Von diesem Zeitpunkt an wurde das System der Berufsbildung der DDR von drei Grundprinzipien bestimmt:

- dem Prinzip der polytechnischen Vorbildung an den allgemein bildenden Polytechnischen Oberschulen,
- dem Prinzip der Einheit von Unterricht und produktiver Arbeit und
- dem Prinzip der Disponibilität bzw. Verfügbarkeit der Berufsausbildung (vgl. Hegelheimer 1973, S. 180 f.)

Darüber hinaus waren die 1950er und 1960er Jahre in der DDR stark von einer neuen ideologischen Ausrichtung des gesamten Bildungswesens geprägt. Diese Entwicklung manifestierte sich schon im „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ vom 2. Dezember 1959. Auf dieser Grundlage wurde u. a. der neue Bildungsgang „Berufsausbildung mit Abitur/BmA“ eingerichtet. 1959 wurde mit der Ausbildung in 47 Betriebsberufsschulen begonnen. Über diesen Bildungsweg konnten gleichzeitig die volle, uneingeschränkte Hochschulreife und ein Facharbeiterabschluss erreicht werden. Es handelte sich um einen einphasigen, dreijährigen Bildungsgang, der Allgemeinbildung und berufliche Bildung auch didaktisch miteinander verknüpfte und somit keine bloße Addition von Lehre und Abitur darstellte. Meist fand die gesamte Ausbildung in der Lehrwerkstatt und der Berufs-

⁵² Zur Koordinierung und Forcierung des Weiterbildungsbereichs wurde am 1. September 1952 in Plauen das Institut für Fachschullehrerbildung eingerichtet. Dies war verbunden mit der Bildung von Pädagogischen Beiräten und der Konstituierung von Lehrplankommissionen. Durch diese Gremien sollten die Lehrpläne auf den neuesten Stand von Wissenschaft und Technik gebracht, eine wissenschaftliche Begründung der Stoffverteilung geschaffen, die Kluft von Theorie und Praxis beseitigt sowie eine bessere Verbindung der allgemein bildenden Fächer mit den fachlichen Themen erreicht werden. Am 11./12. März 1953 tagte die erste Fachschulkonferenz.

schule des gleichen Großbetriebes statt, wodurch fast schon ideale Bedingungen für eine Lernortkooperation gegeben waren.⁵³

Bedingt durch die wirtschaftliche Rezession seit Anfang der 1960er Jahre dominierte im gesamten nachfolgenden Jahrzehnt bildungsökonomisch „die Vorstellung, daß Bildung sich auch ökonomisch rechnet und daß bei den in der DDR gegebenen gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen eine permanente Höherqualifizierung sicher sei“ (Biermann 1990, S. 30). Unter diesen Prämissen wurde bis Ende der 1960er Jahre in der Berufsausbildung eine breite Ausbildungsform etabliert, aber die Ausbildungsdauer auf (im Regelfall) zwei Jahre verkürzt.⁵⁴ Mit dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem von 1965 wurde die Berufsbildung dann noch enger in das Gesamtbildungssystem der DDR integriert und noch fester mit der (Volks-)Wirtschaft verbunden. 1968 verabschiedete die Volkskammer der DDR Grundsätze über die weitere Entwicklung der Berufsausbildung der Lehrlinge und der Weiterbildung der Erwachsenen.

• Akademische Berufsbildung in der BRD

Die akademische Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland nach Ende des Zweiten Weltkrieges war zunächst stark geprägt von Restaurationsansätzen, die sich auf die Zeit der Weimarer Republik richteten. Bis weit in die 1960er Jahre gab es keine grundsätzlichen Veränderungen in der Hochschullandschaft. Die Situation änderte sich mit der Einrichtung der Fachhochschulen, die sich aus den Höheren Fachschulen entwickelten. Damit entstand neben den Kunst- und Musikhochschulen und den Universitäten eine zusätzliche Institution im Hochschulsektor mit eigenem berufsorientiertem Bildungsauftrag, eigenen Eingangsvoraussetzungen, Curricula und Abschlüssen. Aufgabe und Ziel eines Fachhochschulstudiums war die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit in einem bestimmten Berufsfeld. Unterschiede zum Universitätsstudium waren und sind u. a. kürzere Studienzeiten, längere Vorlesungszeiten, mehr Lehrveranstaltungen und Klausuren. Charakteristisch sind darüber hinaus Praktika vor dem Studium und praktische Studiensemester sowie an praktischen Aufgabenstellungen orientierte Studien- und Diplomarbeiten. „Infolge ihres bildungspolitischen Auftrages, praxisorientierte wissenschaftliche Ausbildungsgänge anzubieten, verfügen die FH lediglich über ein begrenztes Fächerspektrum. Schwerpunkte sind die klassischen Bereiche: Ingenieurwissenschaften, Informatik, Architektur, Bauingenieurwesen, Betriebswirtschaftslehre/Wirtschaftswissenschaften, Sozialwesen und Design/Gestaltung“ (Klockner 2006a, S. 244). Aufgrund der Vielfältigkeit der Eingangsvoraussetzungen (Abitur, Realschulabschluss oder vergleichbarer anerkannter Bildungsabschluss, Abschluss der Klasse 12 der Fachoberschule in Verbindung mit einer erfolgreichen Prüfung in einem anerkan-

⁵³ Zeitweise bzw. in den 1960er Jahren wurde auch an den Erweiterten Oberschulen (EOS) der DDR gleichzeitig mit der Vorbereitung auf das Abitur eine Berufsausbildung durchgeführt. Dieser Bildungsgang wurde Ende der 1960er Jahre jedoch wieder eingestellt.

⁵⁴ Letzteres erfolgte im Zusammenhang mit der im Jahre 1959 begonnenen Verlängerung der allgemein bildenden Schulzeit auf zehn Jahre und der Vorverlegung von grundlegenden Teilen der Berufsausbildung in den polytechnischen Lernbereich der neuen zehnklassigen allgemein bildenden Polytechnischen Oberschulen (POS). Gleichzeitig wurden die in dieser Zeit an Wirtschaftsorgane delegierten Kompetenzen im Bereich der Berufsausbildung wieder an das Staatliche Amt für Berufsausbildung zurückgegeben.

ten Ausbildungsberuf oder einer mindestens einjährigen ununterbrochenen intensiven Berufs- oder Praktikantentätigkeit) ist die Fachhochschule „der einzige Hochschultyp, der vom Grundsatz her gleichberechtigt jungen Menschen mit unterschiedlichen Zugangsprofilen den Hochschulzugang ermöglicht“ (Klockner 2006b, S. 245).

Auch im Bereich der akademischen Lehrerausbildung kam es zu einigen Veränderungen. So wurde die Ausbildung der Lehrkräfte an Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen etwa Mitte der 1960er Jahre von den Berufspädagogischen Instituten an die Technischen Universitäten verlagert. Diese Neuorganisation war verbunden mit einer „standes- und besoldungspolitischen Anhebung [der berufsbildenden Lehrerschaft, d. V.] auf das Niveau von ‚Studienräten‘ – und damit der Gleichstellung mit den allgemeinbildenden Gymnasiallehrern“ (Greinert 2007, S. 102).

- **Akademische Berufsbildung in der DDR**

Wissenschaftspolitisch waren die Jahre nach der Gründung der DDR geprägt durch Zentralisierung, Neuprivilegierung, Politisierung und Ideologisierung auch im Bereich des Hochschulwesens. Diese Neuausrichtung begann schon kurz nach dem Kriegsende auf Anweisung bzw. Befehl der sowjetischen Militäradministration und wurde als die Phase der I. Hochschulreform bezeichnet. Im Rahmen der Auflösung der Länder im Jahre 1952 ging dann die Zuständigkeit für die Hochschulen von der Besatzungsmacht an das neu gegründete Staatssekretariat für Hochschulwesen über. Schon ab 1951 wurden an allen Hochschulen der DDR die ursprünglichen Institute für Gesellschaftswissenschaften unter Beibehaltung ihrer Funktion in Institute oder zumindest Abteilungen für „Marxismus-Leninismus“ umgewandelt. Diese Maßnahme war der Beginn der II. Hochschulreform, in deren Rahmen u. a. ein gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium, verschultere Studienabläufe und die Einrichtung von Arbeiter- und Bauern-Fakultäten (ABF) durchgesetzt wurden. Die ABF hatten die Funktion, bislang unterprivilegierte, bildungsferne Schichten auf ein Hochschulstudium vorzubereiten. Ziel der Hochschulpolitik war es demnach, akademische Fachkräfte heranzubilden, die gleichzeitig die Politik bzw. Ideologie des sozialistischen Staates vertraten. Daher waren Lehre und Forschung an den Hochschulen in den Folgejahren zum großen Teil primär von politischen und ideologischen Ansätzen und Sichtweisen bestimmt.

Die akademische Berufsausbildung und damit auch die Geschichte der ostdeutschen Hochschulen und des Lehrpersonals waren im ersten Jahrzehnt der DDR durch einen tiefgreifenden Eliteumbau bestimmt. „Dieser begann mit der Verdrängung großer Teile der alten Professorenschaft und der politisch gesteuerten Plazierung einer kleinen Alternativelite, setzte sich fort mit der selektiven Reintegration nicht weniger Wissenschaftler aus der Weimarer Republik und dem ‚Dritten Reich‘.“ (Jessen 1998, S. 24) Der Prozess endete Anfang der 1960er Jahre, als „eine neue Generation ans Katheder trat, deren wissenschaftliche Ausbildung, politische Sozialisation und mentale Prägung nach 1945 stattgefunden hatte. In den folgenden Jahren erstreckte sich der Elitewechsel in den Universitäten und Hochschulen über einen Zeitraum von fast zwanzig Jahren. Er zeigte markante fachspezifische Unterschiede und läßt sich nur zum Teil als Austausch bürgerlicher Gelehrter durch kommunistische Funktionäre beschreiben.“ (ebd.)

In den 1960er Jahren führten Innovationsschwäche und Produktivitätsprobleme der Wirtschaft zu verstärkten Reformmaßnahmen auch im Bereich der akademischen Berufsausbildung. In diesem Zusammenhang wurde im 1965 verabschiedeten „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ bemängelt, dass insbesondere das Qualifikationsniveau der Ingenieurschulen nicht mehr den gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Erfordernissen entsprach. Daher sei es zweckmäßig, „die fortgeschrittensten Ingenieurschulen bezüglich des Niveaus der Ausbildung, der Komplexität des Profils, der Entwicklung des Lehrkörpers und der materiell-technischen Ausrüstung schrittweise zu polytechnischen Instituten mit Hochschulcharakter zu entwickeln“ (Uhlig 1983, S. 18). Seit dem Jahre 1965 wurde die III. Hochschulreform konzipiert und 1968 mit deren Umsetzung begonnen. Damit verbunden war eine ‚Neuparzellierung‘ oder ‚Umpflügung‘ der gesamten Hochschullandschaft“ (Lambrecht 2007, S. 171) und – im Gegensatz zur Entwicklung in der BRD – eine Abkehr von der Hochschultradition der Weimarer Republik. Die Umgestaltung erfolgte im Rahmen und im Zusammenhang mit der grundlegenden Umgestaltung des Bildungssystems der DDR und in engem Verhältnis mit der Reform der Wirtschaft.

Ziel war dementsprechend eine auch an wirtschaftlichen Aspekten orientierte Effektivierung akademischer Bildungsstrukturen. Maßnahmen waren die teilweise Neustrukturierung und Neuorganisation der hochschulischen Bildungsstätten, wobei eine starke Orientierung an den beruflichen Anforderungen im Rahmen der Reform der Wirtschaft erfolgte. Auch der Bereich der Forschung wurde grundlegend umgestaltet, indem vor allem die bisher zersplitterten und einzeln agierenden Forschungsinstitutionen und -einrichtungen enger miteinander verflochten wurden. In den Hochschulen waren eine starke Zunahme der Studentenzahlen und eine konsequente inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge auf die Bedarfe der Wirtschaft nach spezifischen beruflichen Qualifikationen zu verzeichnen. Der Weiterbildungssektor erlangte an den Hochschulen einen wesentlich höheren und gegenüber Lehre und Forschung fast gleichberechtigten Status. Um eine kontinuierliche Weiterbildung zu gewährleisten, wurde u. a. das System der postgradualen Studiengänge eingerichtet (vgl. Lambert 2007, S. 178 ff.). Darüber hinaus wurde an den Hochschulen der Diplomingenieur als erster Akademischer Grad installiert. In diesem Zusammenhang mussten auch Mediziner und Juristen diplomieren, ehe sie den zweiten Akademischen Grad (Doktor) erwerben konnten.

Eine weitere wichtige Maßnahme im Rahmen der III. Hochschulreform war die Einrichtung des dreieinhalbjährigen Studienganges „Hochschulingenieur.“ Er wurde zwar an wissenschaftlichen Hochschulen (z. B. der Technischen Hochschule Karl-Marx-Stadt) absolviert, beinhaltete zunächst jedoch keine abschließende Diplomarbeit. Stattdessen musste im letzten (7.) Semester ein halbjähriges Praktikum in einem Betrieb absolviert und in diesem Rahmen eine Abschlussarbeit erstellt werden. Das Diplomrecht erhielten die Ingenieurhochschulen (IHS) erst ab 1974. Seit dem 1.9.1976 wurde dann die generelle Diplomausbildung an allen IHS eingeführt und gleichzeitig die Studiendauer auf vier Jahre erhöht.⁵⁵ Große Bedeutung wurde auch der akademischen Weiterbildung zugemessen,

⁵⁵ Zum Thema „Ingenieurhochschulen“ bzw. „Hochschulingenieur“ speziell an der TH Karl-Marx-Stadt siehe z. B. Lambrecht (2007, S. 70 ff.).

indem die Weiterbildung von Hoch- und Fachschulkadern eine der Ausbildung vergleichbare Stellung erlangen sollte.

Ende der 1960er Jahre war die Ausbildung an Hochschulen und Ingenieurhochschulen straff reglementiert und in das „einheitliche sozialistische Gesamtbildungssystem“ eingebunden. Der Zugang war über die Berufsausbildung mit Abitur, Abendschule, die Erweiterte Oberschule, die ebenfalls mit dem Abitur abschloss, oder nach einem Studium an einer Ingenieur- oder Fachschule möglich. Die Durchlässigkeit des gesamten Bildungssystems war damit geregelt.

1.3.9 Berufsbildung von der Umbruchsphase Ende der 1960er Jahre bis zur Wiedervereinigung

Ausgelöst durch die Diskrepanz zwischen Ausbildungsanforderungen und Ausbildungsrealität⁵⁶ kam es in der Bundesrepublik seit Mitte der 1960er Jahre zu teilweise gewalttätigen Protesten der Studenten, aber auch Studentinnen und in der Folge zu einer Konjunktur der Bildungspolitik. Durch die sozialliberale Bundesregierung wurde der Bildungspolitik Priorität zugesprochen und eine „Große Bildungsreform“ eingeleitet. In nahezu allen Bereichen des Bildungswesens erfolgte ein Reformschub, der aber schnell in der bildungspolitischen Debatte zwischen den verschiedenen Bundesländern und den Parteien zum Erliegen kam. Die für solche komplizierten und umfassenden Reformvorhaben erforderliche Zeit wurde unterschätzt. Bei der Verabschiedung des Bildungsgesamtplans am Ende des Reformzeitraumes, d. h. Mitte der 1970er Jahre, zeigte sich, dass die Entwicklung eines Gesamtbildungssystems im Allgemeinen und eines nicht-akademischen Berufsbildungssystems im Besonderen an Defiziten der Abstimmung mit dem Beschäftigungssystem gescheitert war (Raschert 1980, S. 114).

In der DDR war die Berufsbildung ab Mitte der 1960er Jahre geprägt durch die einsetzenden Reformen des gesamten Berufsausbildungssystems. Das Hochschulwesen der DDR wurde in den 1970er und 1980er Jahre immer stärker politisch und institutionell in das Herrschafts- und Planungssystem des Staates eingebunden.

Die Reglementierung der Strukturen, Studiengänge und Zulassungen führte zu Einschränkungen und Begrenzungen der Studieninhalte und der Zahl der Studierenden. Zudem wurden in den 1980er Jahren große Teile der Forschung aus den Hochschulen ausgelagert und durch kleinere, stärker praxisorientierte Lehr- und zum Teil auch Forschungseinheiten ersetzt. Am Ende der 1980er Jahre wies die Hochschullandschaft der DDR eine große Vielfältigkeit, aber auch Uneinheitlichkeit und Widersprüchlichkeit auf.

⁵⁶ In diesem Zusammenhang war durch Georg Picht (1964) sogar die so genannte „Deutsche Bildungskatastrophe“ ausgerufen worden.

- **Nicht-akademische Berufsausbildung in der Bundesrepublik**

Seit Mitte der 1960er Jahre begannen sich in der Bundesrepublik im Bereich der Berufsausbildung die Ausbildungsform und der Terminus „Duales System“ endgültig durchzusetzen. In diesem Zusammenhang ging mit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes am 1. September 1969 „eine Epoche ausbildungspolitischer Auseinandersetzungen zu Ende, die fast auf den Tag genau 50 Jahre gedauert hatte“ (Greinert 2007, S. 108).

Das Berufsbildungsgesetz von 1969 war dann ein gewisser Abschluss beim Aufbau eines modernen nicht-akademischen Berufsbildungssystems. Erstmals war es gelungen, die Fülle von Einzelgesetzen und Verordnungen im Bereich der Berufsbildung in einem übergeordneten Gesetz zu bündeln. Dieses Gesetz war jedoch schon kurz nach seiner Verabschiedung zwischen den verschiedenen Interessengruppen heftig umstritten. Es wurde kritisiert, dass sich das Berufsbildungsgesetz zu stark an den von Arbeitgeber-, Handwerks- und Gewerkschaftsverbänden vertretenen Vorstellungen und Forderungen orientiere. In den Folgejahren standen zunehmend die Vielzahl von unvollständigen Bestimmungen und das Festhalten an Statusrechten und Sonderstellungen vor allem des Handwerks in der Kritik.

Ebenso in der Kritik stand das Duale System der Berufsausbildung. Anfang der 1970er Jahre und als eine Folge der Revolten im Jahre 1968 erreichte diese einen Höhepunkt und äußerte sich in einer Fülle von Veränderungsvorschlägen, -plänen und -forderungen. Eine deshalb geplante Neufassung bzw. Novellierung des BBiG scheiterte vor allem am Widerstand der Unternehmerlobby. Zumindest verabschiedete die Bundesregierung 1970 ein bildungspolitisches Programm, dem „Allgemeine Grundsätze für die Reform des Bildungswesens“ vorangestellt waren (vgl. BMBW 1970).

Anfang der 1970er Jahre war die Berufsschule im Dualen System die mit Abstand am weitesten verbreitete berufliche Schulform und hatte 1970 einen Umfang von 1.599.400 Besuchern. Im Jahre 1985 erreichte sie hinsichtlich ihrer Besucherzahl einen bis heute nicht mehr erreichten Höchststand, nämlich 1.893.300 Schülerinnen und Schüler (vgl. BMBF 2005, S. 56). Danach ist dann bis zur Wiedervereinigung eine geringfügige, aber stetige Verringerung der Besucher zu verzeichnen.

Die höheren Fachschulen – d. h. insbesondere die Ingenieurschulen und Wirtschaftsfachschulen – wurden aufgrund der erhobenen bildungspolitischen Forderungen, der sich wandelnden technischen, ökonomischen Bedingungen, der gesellschaftlichen Entwicklungen und der Aktivitäten der Dozenten und Studierenden in einem raschen Übergangsprozess, der bis Mitte der 1970er Jahre abgeschlossen war, zu Fachhochschulen umgewandelt. Die verbliebenen ehemaligen niederen Fachschulen wurden unter der Bezeichnung „Fachschule“ weitergeführt und als Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung institutionalisiert (vgl. Pahl 2010a, S. 118 ff.).

Die Berufsfachschulen erlebten ab Mitte der 1960er Jahre einen bis heute anhaltenden Aufschwung. Ihre Funktion und Aufgabe sowie ihre Abgrenzung insbesondere zur betrieblichen Ausbildung und zu den allgemein bildenden Gymnasien waren allerdings

noch nicht exakt bestimmt. Die bestehenden Defizite hat Günter Wiemann (1970, S. 510) in einem Negativkatalog aufgezeigt und benannt. Aufgrund der von verschiedener Seite erhobenen Kritik wurde im Jahre 1971 durch die KMK die „Rahmenordnung über Berufsfachschulen“ (KMK 03.11.1971), einschließlich ihrer Funktion und Aufgabe, beschlossen. Danach etablierten sich die Berufsfachschulen in immer stärkerem Maße. Mitte der 1980er Jahre erfolgte durch die Bundesregierung eine Bewertung, indem diese berufliche Schulform als eine Ergänzung zum dualen System der Berufsausbildung gesehen und anerkannt wurde. Bis zur Wiedervereinigung hatte sich an den Berufsfachschulen eine große Vielfalt und Multifunktionalität bei den Bildungsgängen herausgebildet (vgl. Pahl 2009, S. 89 ff.).

Alle anderen beruflichen Schulformen (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsaufbauschule, Fachoberschule, Berufsoberschule, Berufliches Gymnasium) spielten in der „alten“ Bundesrepublik nur eine marginale Rolle. Insbesondere die berufsvorbereitenden Bildungsgänge haben seit Mitte der 1970er Jahre aber beständig an Bedeutung gewonnen. Solche einjährigen Bildungsgänge sind ab 1976 „vorrangig für Jugendliche eingerichtet worden, die nach Beendigung ihrer allgemeinen Schulpflicht weder in einen anderen vollzeitschulischen Bildungsgang noch in ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen worden sind“ (Kell 2006b, S. 172).

Im Mittelpunkt der Berufsvorbereitung standen eher sozialpolitische Aspekte und dabei vor allem die Verhinderung von Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und von Sonderschulen. Der Bildungsgang „Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)“ hatte in den Ländern zum Teil unterschiedliche Bezeichnungen: „Berufsgrundschuljahr Zug J (Bayern), berufsbefähigende Lehrgänge (Berlin; Schleswig-Holstein), Lehrgänge (in Vollzeitunterricht) für Schüler ohne Ausbildungsvertrag (Bremen), Werkklassen (Hamburg), Sonderberufsgrundschuljahr (Rheinland-Pfalz; ähnlich Saarland)“ (Kell 2006b, S. 172). Durch die Einführung dieser berufsvorbereitenden Bildungsgänge konnte zwar das Problem der Jugendarbeitslosigkeit vermindert werden, eine stringente lernorganisatorische und didaktische Konzeption war aber dafür zunächst nicht vorhanden. Erst durch das im Prinzip ebenfalls berufsvorbereitende Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), das seit dem Jahre 1978 auf die Ausbildungsdauer angerechnet werden konnte (KMK 19.05.1978), gelang eine berufspädagogisch und didaktisch sinnvolle Gestaltung des Übergangs vom allgemeinen Schulwesen in das Ausbildungssystem. Inzwischen haben sich die berufsvorbereitenden Bildungsgänge und Maßnahmen im System der beruflichen Erstausbildung als so genanntes „Übergangssystem“ etabliert.

• Nicht-akademische Berufsausbildung in der DDR

Anfang der 1970er Jahre waren in der DDR die Vorgaben des zu reformierenden neuen sozialistischen Berufsbildungssystems weitestgehend umgesetzt. Alle Abgänger der ab 1959 neu eingerichteten zehntklassigen allgemein bildenden Polytechnischen Oberschule (POS), die keine andere weiterführende Bildungseinrichtung (Erweiterte Oberschule, Fachschule) besuchten, besaßen laut Verfassung der DDR (1975, § 25, Abs. 4) das grundlegende Recht, gleichzeitig aber auch die Pflicht, eine Berufsausbildung zu beginnen. Der Staat sicherte jedem Jugendlichen einen Ausbildungsplatz und nach Ende der

Ausbildung einen Arbeitsplatz im erlernten Beruf zu. Die Berufsausbildung baute insbesondere auf dem in der POS im Rahmen der theoretischen und praktischen (polytechnischen) Bildung vermittelten Wissen auf. Die Ausbildungsdauer betrug im Regelfall zwei Jahre, beim Abgang von der POS nach Abschluss der 8. Klasse drei Jahre.

Mitte der 1960er Jahre wurde auch das Problem der großen Anzahl an Ausbildungsberufen angegangen, denn im Jahre 1957 gab es in der DDR 972 Ausbildungsberufe. Die daraus resultierende starke Zersplitterung der Berufsausbildung „war mit einer weder bildungs- noch sozialpolitisch erwünschten frühen Spezialisierung der Jugendlichen auf Splitterberufe verbunden“ (Hegelheimer 1973, S. 183). Deshalb sollte unter anderem mit Hilfe von berufs- und wirtschaftszweigübergreifenden Grundberufen sowie breit angelegten Facharbeiterberufen die Anzahl der Berufe verringert und die notwendige Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte besser planbar werden. Anfang der 1970er Jahre existierten schon 28 Grundberufe und 48 breit profilierte Ausbildungsberufe mit rund 700 Spezialisierungsmöglichkeiten.

Die Anzahl der Berufe wurde bis 1970 drastisch auf 306 verringert und blieb danach im Wesentlichen auf diesem Stand bestehen. Dagegen wurde die Anzahl der Grundberufe von 1980 bis 1985 von 28 auf 98 erhöht (vgl. dazu Gemeinschaftsarbeit 1989, S. 101). Grundberufe waren beispielsweise der Zerspanungsfacharbeiter (ehemals die Berufe Dreher, Bohrwerkfacharbeiter, Fräser, Verzahnungsfacharbeiter, Hobler und Schleifer), der Facharbeiter für Datenverarbeitung, der Facharbeiter für Betriebsmeß-, Steuerungs- und Regelungstechnik, der Facharbeiter für automatisierte Produktionssysteme, der Facharbeiter für chemische Industrie oder der Instandhaltungsmechaniker. Gleichzeitig, d. h. ebenfalls Anfang der 1970er Jahre, wurde aber von einer ausschließlichen Fokussierung auf Grundberufe wieder abgerückt. Stattdessen sollten „alle volkswirtschaftlich notwendigen Berufe und jede nützliche Arbeit gesellschaftlich geachtet“ (Janson/Keim 1971, S. 844) werden. Mitte der 1980er Jahre waren insgesamt 308 Ausbildungsberufe festgeschrieben. Nach dieser drastischen Verringerung und breiteren Ausrichtung der Berufe sind im Berufsausbildungssystem der DDR folgende Grundtypen beruflicher Ausbildungsgänge eingerichtet worden (Hegelheimer 1973, S. 187 f.):

- Berufsausbildung mit Abitur,
- Ausbildung im Grundberuf,
- Ausbildung im breit profilierten Ausbildungsberuf,
- Ausbildung im Spezialberuf,
- Ausbildung im Teilberuf.

Die Betriebsberufsschulen (BBS) als Kernstück des einheitlichen sozialistischen Berufsbildungssystems wurden weiter ausgebaut. Anfang der 1980er Jahre gab es schon über 1000 dieser betrieblichen Einrichtungen mit über 600 angeschlossenen Lehrwerkstätten. Einigen ausgewählten BBS waren Abiturklassen angegliedert, in denen neben dem Facharbeiterabschluss gleichzeitig das Abitur und damit die Hochschulreife erworben werden konnte (Berufsausbildung mit Abitur – BmA, z. B. Werkzeugmacher mit Abitur). Neben den BBS bestanden weiterhin kommunale Berufsschulen und Zentralbe-

rufsschulen, an denen in den 1980er Jahren knapp ein Drittel aller Lehrlinge der DDR ausgebildet wurden.

Auch das Fachschulwesen der DDR, zu dem neben den Fachschulen auch die Ingenieurschulen und die Institute für Lehrerbildung gezählt wurden, ist seit Anfang der 1970er Jahre weiter ausgebaut worden. Anfang der 1980er Jahre existierten 56 Ingenieurschulen der Industrie sowie des Bau-, Verkehrs-, Post- und Fernmeldewesens, 39 Ingenieurschulen der Land-, Forst- und Nahrungsgüterwirtschaft, 8 Fachschulen der Wirtschafts- und Staatswissenschaften, 8 Fachschulen des Bibliotheks- und Archivwesens bzw. der Museumskunde, 65 medizinische Fachschulen sowie 52 pädagogische und 11 kulturpolitische bzw. künstlerische Fachschulen. Davon waren 21 Einrichtungen Fachschulen oder anderen Organisationsformen von Bildungseinrichtungen (Hochschulen, Universitäten) angegliedert. Es existierten 21 Fachrichtungen des Maschinenwesens, 6 Fachrichtungen der Elektrotechnik/Elektronik, 35 Fachrichtungen der Wirtschaftswissenschaften und 26 Fachrichtungen der Agrarwissenschaften (Uhlig 1983, S. 36 f.) und damit eine Vielzahl von Berufsprofilen.

Die Berufsfachschulen als dritte traditionelle Einrichtung der Berufsausbildung dagegen wurden immer weiter abgebaut. Ihre originäre Funktion (also vor allem vollzeitschulisch für einen Beruf oder Teilberuf auszubilden) wurde immer mehr von den Betriebschulen und den Betriebsberufsschulen übernommen, da diesen – im Gegensatz zu den Kommunalen Berufsschulen, die nur für den theoretischen Unterricht zuständig waren – sowohl die theoretische als auch die berufspraktische Ausbildung übertragen worden war (vgl. Kuhn 1990, S. 64).

- **Akademische Berufsbildung in der Bundesrepublik**

In der Hochschulausbildung, d. h. dem tertiären Bildungsbereich, der Bundesrepublik hatten sich Mitte der 1960er Jahre autoritäre Strukturen und funktionale Hierarchien sehr verfestigt. Der politische Einfluss ehemaliger Nationalsozialisten und der Umgang der Älteren mit der deutschen NS-Geschichte wurden zuerst nur von den gesellschaftlich engagierten Studierenden kritisiert. Die gesellschaftspolitische Situation führte in der Folge zu einem verstärkten Generationskonflikt. Mitte der 1960er Jahre kam es im Bereich der Hochschulen der Bundesrepublik zu gravierenden sozialen Veränderungen. „1967 und 1968 änderten sich das Erscheinungsbild und die studentischen Umgangsformen von Grund auf: Nachlässige Kleidung oder der Minirock wurden ebenso als Zeichen der Emanzipation propagiert wie jene sexuelle Libertinage, die als vermeintliche Befreiung von bürgerlichen Zwängen und ‚kapitalistischer‘ Ausbeutung, bezeichnet wurde, zeitlich aber auf merkwürdige Weise zusammenfiel mit der ganz und gar kapitalistischen und auf das ‚schnelle Geld‘ ausgerichteten sog. ‚Aufklärung‘ in zahlreichen Illustrierten sowie Film- und Fernsehproduktionen. Damals wurde unter den jüngeren Studenten die Anrede mit dem undifferenzierten ‚Du‘ üblich, bei der manche Dozenten mitmachten, und von der etliche aus dem 68er-Geist Hervorgegangene selbst dann nicht abließen, wenn sie später selbst zu Hochschullehrern avanciert waren.“ (Koch 2008, S. 236) Die gesellschaftlichen und politischen Unruhen Ende der 1960er Jahre hatten ihren Ursprung in der immer größer und radikaler werdenden Studentenschaft.

Die Bildungspolitik reagierte darauf zunächst nur zögerlich „besonders auch für den Hochschulbereich. Hier schlug in teilweise dramatischen Formen der angestaute Reformdruck nun in kurzer Zeit durch und führte insbesondere im Bereich der Willensbildungs- und Mitbestimmungsregelungen zu erheblichen Veränderungen. Bei neuen, häufig unerprobten institutionellen Regelungen kam es zu Konflikten zwischen den Beteiligten“ (Raschert 1980, S. 113). Allerdings genoss trotz des aktuellen Reformdrucks Anfang der 1970er Jahre auch weiterhin an den Hochschulen das Humboldt'sche Paradigma (vgl. Merkt 2007, S. 58), auf das die deutsche Universitätsgeschichte sich seit mehr als einhundertfünfzig Jahren bezog, eine hohe Wertschätzung bei Universitätsmitgliedern.⁵⁷

Die Politik war zu einer Neuorientierung der Strukturen und Hierarchien auch im akademischen Bildungsbereich gezwungen. In diesem Zusammenhang wurde am 30. Januar 1976 das Hochschulrahmengesetz (HRG 1976) in Kraft gesetzt. Das Gesetz regelte die Aufgaben der Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen, die nach Landesrecht staatliche Hochschulen sind. Aufgrund vielfältiger Kritik an der Ausgestaltung erfolgte am 1. Juli 1985 (HRG 1985) eine erste Novellierung des Gesetzes.

Die Reformen im Hochschulbereich seit Mitte der 1970er Jahre führten zu einem quantitativen, qualitativen und strukturellen Wandel, „den man in jeder Hinsicht als revolutionär bezeichnen muß“ (Ellwein 1992, S. 249). Dies äußerte sich u. a. in der Neugründung von Hochschulen sowie in neuen Hochschulverfassungen, in der stärkeren Beteiligung der Nichtordinarien und dem allmählich entstehenden Mittelbau. Zudem kam es zu einem Aus- und Umbau des tertiären Bildungsbereichs, der sich u. a. in der weitgehenden Verlagerung der Lehrerausbildung an die Universitäten äußerte, sowie zu einer Aufwertung der Ingenieurschulen zu Fachhochschulen.

Das Postulat der „Einheit von Lehre und Forschung“ gewann an Geltung, und der Forschungsbereich konnte durch die Bereitstellung von so genannten „Drittmitteln“ durch staatliche Institutionen, Forschungsinstitute oder Unternehmen ausgebaut werden. Allerdings waren damit auch Tendenzen verbunden, dass an einigen Universitäten die Lehre zu Gunsten der Forschung vernachlässigt wurde.

Am Ende der 1980er Jahre waren viele Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland vom Staat verwaltete und reglementierte Großbetriebe. Die Autonomie dieser akademischen Bildungseinrichtungen wurde im Laufe der 1970er und 1980er Jahre immer stärker reglementiert, verrechtlicht und damit auch eingeschränkt. Ihre Entwicklung war in dieser Zeit verbunden mit einer Verwissenschaftlichung, Professionalisierung und Ausweitung der alten akademischen Berufe.

Anfang der 1990er Jahre gehörten zum tertiären bzw. akademischen Bildungsbereich Westdeutschlands 64 Universitäten, einschließlich Technischer Universitäten, 7 Gesamthochschulen, 8 Pädagogische Hochschulen, 16 Theologische Hochschulen, 31 Kunsthochschulen, 98 Fachhochschulen und 24 Verwaltungsfachhochschulen (vgl. Ellwein

⁵⁷ Vielen Studierenden war bewusst, dass es von Humboldts Ziel war, den Einfluss des deutschen Staates möglichst gering zu halten und dabei die Universität nicht zu beschädigen.

1992, S. 250). Nachweisbar ist auch eine stetige Steigerung der Anzahl der Studierenden. So gab es 1989 fast ebenso viele Studierende an Universitäten, Hoch- und Fachhochschulen wie Auszubildende an Berufsschulen (jeweils etwa 1,5 Millionen). Von einigen Seiten wurde diese Entwicklung als ein Grund für eine zunehmend notwendige „Verrechtlichung“ akademischer Organisation und Strukturen gesehen.

• Akademische Berufsbildung in der DDR

Am 3.4.1969 wurde vom Staatsrat der DDR der „Beschuß zur Weiterführung der III. Hochschulreform und die Entwicklung des Hochschulwesens bis 1975“ verabschiedet. Diese grundlegende Reform war schon 1965 eingeleitet und 1968 begonnen worden. Sie beinhaltete entscheidende Umstrukturierungen des traditionellen Hochschulaufbaus (statt Neugründungen) und verstärkte weiter die Kontrolle der wissenschaftlichen Lehre und Forschung durch Staat und Partei. Im Vordergrund stand von nun an die wirtschaftliche und gesellschaftliche Relevanz der Hochschularbeit.

Im Rahmen dieser Reform wurden beispielsweise an Universitäten und großen Hochschulen die Institutsstrukturen durch Sektionen ersetzt. Im Zusammenhang damit erfolgte auch eine Neugründung der Sektion „Marxismus-Leninismus“ mit den Disziplinen Philosophie, Ökonomie und historische Wissenschaft. Darüber hinaus wurde damit begonnen, einige Ingenieurschulen (wie z. B. die Ingenieurschule für Maschinenbau und Textiltechnik in Karl-Marx-Stadt) in Ingenieurhochschulen umzustrukturieren und diese später an die Technischen Hochschulen anzugliedern. Anfang der 1980er Jahre wurden im Hochschulwesen der DDR nochmals weitreichende strukturelle Maßnahmen eingeleitet. „Dazu gehörte vor allem der schrittweise Übergang zu einer in sich differenzierten Hochschulbildung für Ingenieure, Agronomen und Ökonomen (...) (Gemeinschaftsarbeit 1989, S. 158). Mit dieser Maßnahme verbunden war die Aufhebung des bisherigen zweigliedrigen Systems der Aus- und Weiterbildung an den Hoch- und Fachschulen. Darüber hinaus wurde die Entwicklung von engeren Kooperationsbeziehungen zwischen Universitäten und Hochschulen sowie den Partnern in der Praxis (Betriebe, Kombinate) beschlossen und gefordert, um „das wissenschaftliche Potential der Hochschulen immer enger mit dem volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozeß (...) zu verflechten“ (Gemeinschaftsarbeit 1989, S. 158).

Von 1950 bis 1987 entstanden in der DDR 40 neue Universitäten und Hochschulen, wie z. B. die Technische Hochschule Karl-Marx-Stadt (1953, seit 1986 TU), die Hochschule Magdeburg (1953, seit 1987 TU), die Technische Hochschule Leuna-Merseburg (1954), die Technische Hochschule Leipzig (1954 bzw. 1977), die Medizinische Akademie Dresden (1954), die Pädagogische Hochschule Dresden (1952) und die Deutsche Hochschule für Körperkultur Leipzig (1950). Darin eingeschlossen sind die zehn im Jahre 1969 neu gegründeten, technologisch profilierten Ingenieurhochschulen. Das Hochschulwesens der DDR war sehr differenziert, und die Angleichung an das Hochschulsystem der Bundesrepublik u. a. deshalb später teilweise sehr problematisch.

1.3.10 Berufsbildung von der Wiedervereinigung bis zur Jahrtausendwende

In den beiden deutschen Staaten hatten sich seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges zum Teil sehr unterschiedliche Berufsbildungssysteme entwickelt, die nach der politischen Wende sehr pragmatisch und unter Zeitdruck angepasst wurden. Dies geschah insbesondere durch das „Gesetz über die Inkraftsetzung des BBiG der Bundesrepublik Deutschland in der Deutschen Demokratischen Republik“. Nach der Verabschiedung dieses Gesetzes erfolgte eine sehr weitgehende Angleichung des Berufsbildungsrechts in den beiden deutschen Staaten.

Auf dieser Grundlage wurde zu Beginn des Ausbildungsjahres 1990/91 das Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland auch für das Gebiet der sich auflösenden Deutschen Demokratischen Republik für verbindlich erklärt. Durch die vollkommene Übernahme des Bildungssystems der Bundesrepublik konnten die im östlichen Teil Deutschlands entwickelten strukturellen Regelungen sowie lernorganisatorischen und curricularen Konzepte hinsichtlich ihrer didaktischen Effizienz kaum berücksichtigt werden. Praktische Ansätze und Erfahrungen, die die Lehrkräfte an den beruflichen Schulen der ehemaligen DDR gemacht hatten, wirkten aber zunächst weiter.

- **Nicht-akademische Berufsausbildung und Berufsbildung**

Für die Länder der originären Bundesrepublik änderte sich nach der Wiedervereinigung im Bereich der Berufsausbildung kaum etwas. Dagegen war die Berufsausbildung in der ehemaligen DDR nach ihrem Beitritt zur Bundesrepublik Deutschland am 3.10.1990 einem völligen strukturellen, organisatorischen und rechtlichen Umbruch unterworfen. Eine Hauptaufgabe war die Etablierung des dualen Systems der Berufsausbildung und die Neuordnung der beruflichen Vollzeitschulen in den neuen Ländern. Außerdem konzentrierten sich die bildungspolitischen Maßnahmen zunächst vor allem auf den Teilbereich der Weiterbildung. Dies war notwendig, da auf dem Gebiet der ehemaligen DDR infolge der technologisch-innovativen Defizite ein hoher Bedarf an Weiterbildung sowie an (Anpassungs-)Fortbildung und Umschulung bestand. Außerdem lagen auch Gründe darin, dass sich ganz andere berufliche Arbeitsfelder eröffneten.

Die folgenden Jahre bis zur Jahrhundertwende waren in der nun wiedervereinigten Bundesrepublik geprägt durch teilweise kontrovers geführte Diskussionen zur Entwicklung des Systems der nicht-akademischen Berufsbildung. Im Mittelpunkt standen u. a. die Entwicklung der Berufe einschließlich ihrer Ordnung, die neuen Anforderungen an berufliche Qualifikationen und Kompetenzen, die daraus folgenden neuen Anforderungen an Ausbildungsstrukturen und -konzepte sowie die Entwicklung des Dualen Systems der Berufsausbildung. Zudem musste auf die neuen Anforderungen durch die seit Mitte der 1990er Jahre forcierte „Europäisierung“ der Bildungs- und Berufsbildungssysteme im Rahmen der EU reagiert werden.

Auch der Bereich der Berufsvorbereitung und dessen Gestaltung wurden weiterhin kontrovers diskutiert. Vor allem das berufsvorbereitende Konstrukt „Berufsvorbereitungsjahr“ hatte sich immer mehr zu einem „Parkhaus für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis oder Arbeitsplatz“ (Schulz 2003, S. 22) entwickelt. Durch den wachsenden Anteil an ausländischen Schülerinnen und Schülern, d. h. insbesondere Lernenden mit Migrationshintergrund, hat sich der Bildungs- und Erziehungsauftrag der BVJ in den 1990er Jahren stärker hin zu allgemein bildenden Lernzielen verändert (Sprache, Ethik, soziale Themen etc.).

In den 1990er Jahren musste die Bildungspolitik auch in verstärktem Maße auf die intensiven Bestrebungen der EU zur Schaffung eines weitgehend einheitlichen Bildungsraums Europa reagieren. In diesem Zusammenhang wurden insbesondere die Thematiken „Beruf und Beruflichkeit versus. Entberuflichung“, „Modularisierung“ und „Integration von Aus- und Weiterbildung“ kontrovers diskutiert. Das Berufsprinzip als zentrales Orientierungsmuster des deutschen Beschäftigungssystems und damit auch der Berufsausbildung wurden aufgrund des immer tiefgreifenderen und schnelleren Wandels von beruflichen Tätigkeiten sowie Wissensbeständen verstärkt thematisiert. Vor diesem Hintergrund wurde die Betonung der Beruflichkeit sogar „als ein Wettbewerbsnachteil des deutschen Produktionsmodells diskutiert“ (Meyer 2000, S. 20). Gleichzeitig aber wurde es als fraglich angesehen, „ob das Stichwort ‚Entberuflichung‘ die Prozesse, die sich in der Wirklichkeit der Arbeitswelt vollziehen, angemessen beschreibt“ (Meyer 2000, S. 30). Diskutiert und vorgeschlagen wurde deshalb u. a. eine „Struktur offener dynamischer Berufsbilder“ bzw. eine limitierte Zahl von „Kernberufen“ „oder ‚Basis-Berufen‘ mit ergänzenden ‚Zusatzqualifikationen‘ und/oder standardisierten ‚Modulen‘ im Rahmen beruflicher Fortbildung“ (Greinert 2007, S. 206).

Die Berufsbildungspolitik reagierte auf diese Entwicklungen u. a. durch einen „Bericht mit Empfehlungen zur Differenzierung in der Berufsausbildung“ (BLK 1993) und einem „Reformprojekt Berufliche Bildung – Flexible Strukturen und moderne Berufe“ (BMBW 1994) sowie neuen KMK-Rahmenvereinbarungen insbesondere für die beruflichen Schulformen „Berufsschule“, „Berufsfachschule“ und „Fachschule“. Zu den Zielen des Reformprojektes gehörte „die ‚Entwicklung dynamischer und gestaltungsöffener Ausbildungsberufe‘, die dem Wandel in der Arbeit stärker Rechnung tragen sollen“ (Berger 2000, S. 10). Solche Berufsprofile und das Konzept der Zusatzqualifikationen sollten zu einer Differenzierung und Dynamisierung der Berufsausbildung beitragen (vgl. dazu z. B. Schemme 2001, S. 5 ff.). Die Entwicklung der Berufsausbildung in den 1990er Jahren war auch geprägt durch die weitere Kritik am Konzept des Dualen Systems, einschließlich der Aufgabe der Berufsschule. Gleichzeitig stieg die Bedeutung der Berufsfachschule an.

- **Akademische Berufsbildung**

Die akademische Berufsausbildung im wiedervereinigten Deutschland stand in den 1990er Jahren ganz im Zeichen der Anpassung der Hochschulstrukturen der DDR an die entsprechenden Strukturen der Bundesrepublik und eines möglichst einheitlichen „Bildungsraums Europa“.