

Globalisierung der pädagogischen Provinz als Hinwendung zum konkreten, individuellen Menschen

PETER SCHLÖGL

»Es ist nicht das Arbeitsprodukt, sondern
einzig und allein der Mensch, um dessen
willen auf Viel-, wo nicht Allseitigkeit
der Ausbildung verzichtet wird.«

Theodor Litt

In nahezu allen rezenten bildungspolitischen Diskussionen, aber auch der Bildungspraxis, schwelt unaufhaltsam ein scheinbar nie konsequent ausverhandeltes Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. Dies verwundert umso mehr, als für diese Frage aus bildungstheoretischer Sicht etwa durch Dewey, Kerschensteiner, Spranger, Litt oder Blankertz eigentlich – wenn auch auf unterschiedliche Weise – konsistente Antworten vorgelegt wurden. Neben globalen und institutionellen Hintergründen der berufspädagogischen Entwicklungen des 20sten Jahrhunderts war auch die deutschsprachige Berufspädagogik selbst einer innerdisziplinären Dynamik unterworfen. Klafki (1971: 351f.) hat in seiner Analyse der Entwicklungen der deutschen Erziehungswissenschaft (sic!) nach 1945 eine zunehmende Neuorientierung weg von einer Geistes- hin zur Sozialwissenschaft in erfahrungswissenschaftlichen und ideologiekritischen Ausprägungen konstatiert, was für die Teildisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in gleichem Ausmaß gültig und wirksam war. Das Verhältnis von allgemeiner und spezieller (oder beruflicher) Bildung und der Versuch der Versöhnung von Beruflichkeit und

Lebensbezogenheit im klassischen Bildungsbegriff in Form einer reformpädagogisch-geisteswissenschaftlichen Integration gelangten unter *Ideologieverdacht* und wurden zunehmend als restaurativ eingestuft. Dies, weil im Widerspruch zu den empirischen Erfahrungen im Beschäftigungssystem, das Modell eines Lebensberufs – oder in der Sprache Kerschensteiners eines allgemeinen oder sittlich-sozialen Berufs (1926: 43) – und eines handwerklich-statischen Berufsbegriffs, zugrunde gelegt wären. Ein Urteil, das Abel (1963) auf empirische Studien zu Berufsverläufen stützte. Er ging u.a. davon aus, dass Industrialisierung und Mobilität der bisherigen geisteswissenschaftlichen (Berufs-)Bildungstheorie den Boden entzogen hätten.

Aber es ist wohl genau der hypostasierte Dualismus zwischen Allgemeinem und Speziellem, der den schwelenden Konflikt erst am Leben oder auf Wienerisch *am Köcheln* hält. Dies sicherlich begründet aus Selbsterhaltungsrationalen gewisser Einrichtungstypen heraus, oder auch verständlich aus dem endemischen Charakter gewisser Diskurse (vgl. etwa die hinsichtlich Lokalkolorit getroffene Auswahl: Liessmann 2006, Schirlbauer 2005). Gewiss trägt auch dazu bei, dass die wissenschafts- und handlungstheoretische Reflexion der Berufsbildung sich in den 70er Jahren des 20sten Jahrhunderts scheinbar ermattet zur Ruhe begeben hat oder zumindest stiller geworden zu sein scheint. Der benannte Dualismus wird aber weiterhin als gesellschaftlich wirksames Phänomen wahrgenommen und benannt (vgl. etwa den Begriff des deutschen Bildungsschismas bei Baethge 2006).

Diesen Umstand gilt es aber aus zumindest zwei Gründen zu problematisieren. Dies erstens, weil im Zusammenhang mit der Ausrufung einer kommenden Wissensgesellschaft sowie einer zunehmend propagierten wissensbasierten Wirtschaft und dem darauf reagierenden Diskurs um den Bedarf und die Gelingensbedingungen lebenslangen Lernens, der Fragenkomplex vom Verhältnis zwischen Allgemeinem und Speziellem neuerlich virulent wird. Und zweitens – weniger anlassbezogen – scheint auch die Selbstbegründung der Berufsbildungsforschung als eigenständiges Forschungsfeld in Form berufsbildungstheoretischer Selbstvergewisserung erneut angezeigt, um nach der gewiss erforderlichen, aber einseitigen Intensivierung der empirischen Forschung seit den 70ern wieder zu einer Systematisierung und Konsolidierung zu gelangen und der Dominanz einzelner Bezugsdisziplinen gegenzusteuern.

Idyll und Utopia

Wir finden uns gegenwärtig gewiss fern von den idyllisch-idealistischen Vorstellungen eines Pierre Louis Moreau de Maupertuis, der sich Mitte

des 18. Jahrhunderts eine deutsche Stadt herbeiwünschte, in der alle ausschließlich Latein sprechen oder des Altphilologen Franz Passow, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts verlangte, dass zur Hebung des Bildungsniveaus alle deutschen BürgerInnen des antiken Griechisch mächtig sein sollten (Kerschensteiner 1910: 24). Jedoch ist in bildungspolitischen Diskussionen – etwa hinsichtlich Tertiarisierung, überfachlichem Wissen oder Fertigkeiten (in der Gestalt von Schlüsselqualifikationen, metakognitiven Strategien, Lernenlernen, Employability), Gleichwertigkeiten von beruflichen und akademischen Abschlüssen, Zuständigkeiten oder Verantwortlichkeiten unterschiedlicher Lernorte im Rahmen von alternierenden Bildungsprogrammen – erkennbar, dass das schon früher verhandelte Verhältnis von Allgemeinem und Beruflichem gesellschaftlich nicht breit akzeptiert oder nachhaltig in ein gemeinsames Bild gebracht werden konnte. Im Folgenden wird an Hand einer gewiss nur exemplarischen Auswahl von Themen gezeigt, welche Intension und Extension der Diskussion erforderlich scheint, um nicht hinter bereits erreichte Wissensbestände – allein schon der deutschsprachigen Diskussion – zurückzufallen. Ausgehend von einem nur vordergründig wesensfremden Beispiel der klassischen Literatur – oder genauer dessen Rezeption – soll dies skizzenhaft entfaltet werden. Denn ein anderes vermeintliches Utopion¹ gewann – vielleicht unerwartet und bis heute überraschend – im berufspädagogischen Diskurs an erheblicher Wirkkraft, nämlich die *Pädagogische Provinz* in Goethes Lebens- bzw. Spätroman Wilhelm Meisters Wanderjahre (EA 1821).

Die intelligente Rezeption fand nahezu ein Jahrhundert später, vielfach in Reaktion auf den Neuhumanismus statt, der in zeitlicher Nähe zu Goethes Werk weit wirksamere Konzepte etablierte. Ob dies an der vorsichtigen und impliziten Befundung Goethes lag, oder an der Klarheit und Entschlossenheit der Ansprüche der Reformbemühungen, etwa bei Humboldt, die zwar den Veränderungsbedarf aufgriffen, dies aber weniger auf analytischer Basis, als etwa das früh erkennende neue Verständnis von Individualität bei Goethe (Simmel 1913: 142ff.), kann an dieser Stelle nicht weiter verfolgt und entschieden werden, wäre aber jedenfalls eine reizvolle Fragestellung.

Wenngleich in der künstlerischen Ausgestaltung des literarischen Werks eine Idealisierung eintritt, täuscht eine ausschließlich als utopisch zu charakterisierende Wahrnehmung der in den Wanderjahren beschriebenen pädagogischen Provinz – die es unbestritten durch Bezug auf

1 Im Werk von Thomas More »Utopia« von 1516, das namensgebend für Utopie wurde, wird übrigens im Abschnitt »Of their Trades and Manner of Life« die Praxis von standesunabhängiger Berufswahl, die sich stark an den Fähigkeiten der Individuen ausrichtet, beschrieben.

Fichtes deutsche Nationalerziehung insbesondere in der zehnten Rede an die deutsche Nation (EA 1808) darin auch gibt – jedoch darüber hinweg, dass diese nachweislich in Auseinandersetzung mit innovativer Erziehungspraxis zu Goethes Lebzeit stand. So zeigten Jungmann (1907) und Muthesius (1908) für die Fellenbergschen Anstalten in Hofwil im Kanton Bern, dass es Korrespondenz zwischen Goethe und Fellenberg gab und sogar von einem Vor-Ort-Besuch Rehbeins in diesem Institut, das in nicht spannungsfreier Auseinandersetzung mit Pestalozzi entwickelt und betrieben wurde und als Lehr- und Erziehungsanstalt in einen landwirtschaftlichen Musterbetrieb eingebettet war, wird berichtet. In den Diskussionen des deutschsprachigen Raums gewannen aber andere Strömungen das Übergewicht.

Wider den Bildungslärm: Stimmen der Klassiker

Die gesellschaftliche Wertigkeit von beruflicher und so genannter allgemeiner Bildung war damals und ist heute nicht ausgewogen. »Es ist und bleibt einer der großen pädagogischen Irrtümer unserer vom Bildungslärm erfüllten Gegenwart, dass sie die beruflich gerichteten Schulen gegenüber den allgemein gerichteten als an sich minderwertige Schulen ansieht« schreibt Kerschensteiner in seiner *Theorie der Bildung* (1926: 40). Manifest wird dies bis heute beispielhaft in monetären Dimensionen, konkret dem Einkommenssystem, ebenso wie in der Definitionsmacht, was *Bildung* sei oder, welche Wissensbestände als ausreichend angesehen werden, um etwa den Zugang zu höheren Verwaltungsaufgaben oder Hochschulen zu begründen.

Schon ganz zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat Kerschensteiner auf den Reformbedarf des Verständnisses des Bildungsbegriffs hingewiesen. Sachlich, aber deswegen nicht weniger spitzzüngig, führt er die *modernen Herbartianer* und die *ehrfürchtigen Pestalozzianer* vor, die im so genannten Anschauungsunterricht ihre »Schüler [...] an der deutschen Grammatik jahraus jahrein die sonderbarsten Turnübungen machen ließen« (1910: 24). Unter expliziter Bezugnahme auf Goethe, insbesondere auf die Wanderjahre, spricht er die bildende Kraft der Beschränkung, der Arbeit und des Handwerks aus, bekräftigt dies in seinem systematischen Werk noch und setzt sich mit der Kritik Sprangers auseinander, der zu Recht auf die Einschränkung der subjektiven *vocatio* durch arbeitsteilige Berufe einer gegebenen Gemeinschaft hinwies (1926: 190f.). Durch die von ihm eingeforderte strikte Individuenbezogenheit von *Bildung*, die jeweils eine »persönliche, eigenartige Formung« (ebd.: 35) aufweisen muss, bestreitet er grundsätzlich die Sinnhaftigkeit, von *Allgemeinbildung* zu sprechen, die ein über Bildungsideale vermitteltes System von

Bildungsgütern und Einstellungs- und Leistungsfähigkeiten darstellt und damit einen eigenständigen Bestand im Bildungsprozess zu bezeichnen vorgibt (ebd.). Denn es lässt sich *Allgemeinbildung* für ihn in der Gestaltung von didaktisierten Lernprozessen (Bildungsverfahren) nicht diskret, losgelöst figurieren.

Genau die hohe Sensibilität Goethes hinsichtlich der Wahrnehmung des Übergangs der relativ statischen bürgerlichen Gesellschaft in ihre frühindustrielle Form mit ihren arbeitsteiligen Lebensformen ist es in Folge auch, die Litt als positiv herausarbeitet (Litt 1955: 43f.). Denn nicht ein Abgehen von *allgemeiner Bildung* wird seitens Goethe aus seiner Sicht propagiert, sondern geradewegs deren Verneinung: »Narrenposen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu« ist bei Goethe ebenso zu lesen, wie »Eines recht wissen und ausüben können gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen«. Die Erprobung und Selbstkenntnis der Zöglinge, wie Wilhelm Meisters Sohn einer ist, wird dort durch bewusst inszenierte *spezielle Bildung* in landwirtschaftlicher Tätigkeit, Handwerk, Sprachen sowie ausgewählter Kunst befördert.

Von berufsmäßiger Ausübung wird – so muss man der Vollständigkeit halber festhalten – jedoch in der pädagogischen Provinz nicht gesprochen. Litt erkennt darin aber unmissverständlich eine Hinwendung zum konkreten, individuellen Menschen als Motiv der Begrenzung und Beschränkung. Nicht die *Zurichtung* oder *Verzweckung* für eine zunehmend von »Technik diktierten Arbeitsordnung« (ebd.: 46) wäre anzuprangern, sondern es ist einzig und allein der Mensch, »um dessen willen auf Viel-, wo nicht Allseitigkeit der Ausbildung verzichtet wird« (ebd.: 49). Wenngleich er die Gefahr sieht, dass *falsch verstandene* Ausbildung den Menschen zum »bloßen Sach-Walter auszutrocknen« (Litt 1957: 92) im Stande ist. Er mahnt, »die Humanisierung recht eigentlich in das Herz der sachlich-fachlichen Schulung vorzutragen, nicht aber in ein Jenseits dieser Schulung zu verbannen« (ebd.). Das *Humane* ausgewiesenen Fächern oder Fächergruppen als ihren besonderen Stoff zu überweisen, verfestigt nur den zu überwindenden *Dualismus* und verleitet den »fachlich orientierten Unterrichtsbetrieb« (ebd.: 93), sich von dem Auftrag einer durchgängigen und anhaltenden Humanisierung entlastet zu fühlen und einer *Allgemeinbildung* äußerlich neben- oder nachgeordnet zu sein.

Dieser Perspektivwechsel hin zur individuellen Entwicklung als sinnstiftende Subjektivierung findet sich auch in formalen Fassungen des (Berufs-)Bildungsbegriffs, so etwa bei Blankertz, wieder. Dort jedoch nicht als Kontrapunkt, sondern als ein Derivat neuhumanistischer Konzeption, gleichsam in der Transformation von Humboldts »Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner

würdige Gestalt zu geben« (Humboldt 1792/1852: 22). Nämlich dahingehend, dass Bildung nie an konkrete materiale Inhalte oder Formen der Arbeitsorganisation gebunden sein könne (Kutscha 2009: 32). Blankertz entkleidet in der Formalisierung diesen Gedanken dem kanonischen Denken und der starken Fixierung auf den griechischen Menschen als Idealtypus, die speziell in den späteren Arbeiten Humboldts solche Bedeutung gewonnen hatten. *Bildung im Medium des Berufs*, das so oft Blankertz zugeschrieben wird (ebd.), gilt als diesbezüglicher Slogan, der doch die Nachgängigkeit von spezieller Bildung gegenüber »gewisse[n] Kenntnisse[n], die allgemein sein müssen und mehr noch gewisse[r] Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf« (Humboldt 1809/1964: 218) relativiert, jedoch ohne die Sprangersche Stufen- oder Phasenkonzeption gänzlich aufzulösen.

Abstrakter verhandelt Nohl die Möglichkeit einer allgemeinen Bildungstheorie, die alle geschichtlich realisierten Formen umfasst. Wesentlich weist er darauf hin, dass die konkrete Erziehungswirklichkeit zwischen Zögling und Erzieher (wir würden heute Lernende und Lehrende sagen) allein unter Bezugnahme der weiteren Verhältnisse dieser beiden zu bestimmten Bildungsidealen und -mitteln stattfindet (Nohl 1935: 153) und zu verstehen ist. Hier lässt sich vorläufig wieder der Kreis – zumindest hinsichtlich eines einzelnen Argumentationsfadens – zu unserem literarischen Beispiel schließen. Denn das Bildungsziel der pädagogischen Provinz ist unübersehbar »[d]ie Selbsttätigkeit der Zöglinge auf beruflicher Grundlage« ist der pädagogischen Provinz ein kennzeichnendes wichtiges Mittel zur Erreichung des Erziehungsziels, das sich v.a. in der Heranbildung des »gestaltenden«, nicht in erster Linie in der des »unterrichteten« Menschen verkörpern soll« (Kohlmeyer 1923: 20). Eine Sichtweise, die wir explizit auch von Dewey kennen. Seiner Beurteilung nach ist die realisierte Organisation von Schule insgesamt und von Unterricht im Besonderen als überholt zu bezeichnen. Aus seiner Sicht stützen sich diese vorwiegend auf konservative Strukturen der Wissensvermittlung (nämlich ausschließlich von bereits bestehendem Wissen) und der Zuweisung künftiger gesellschaftlicher Positionen, was in sich zunehmend dynamisierenden Gesellschaften aber nicht mehr adäquat wäre (man bedenke 1899!). Beides würde der Entwicklung fortschrittlich orientierter (progressiver) Gesellschaften abträglich sein (Dewey 1966: 75f.).

Von Utopia zur bildungspolitischen Topik

Aktuell manifestiert sich, wie schon betont, seltener in Bildungstheorie, häufiger in Bildungspolitik und -praxis das prekäre Verhältnis von allge-

meiner und spezieller Bildung in unterschiedlichen diskursiven Schauplätzen, die hier kurz in Auswahl skizziert und auf korrespondierende Forschungsfragen hin ausgelotet werden sollen. Dies sind Fragen des Hochschulzugangs und der Phasenverschiebung zwischen Sekundarschulen und Hochschulen, zunehmend ausgesprochene Bedarfe der Akademisierung (Tertiarisierung) beruflicher Bildung sowie des Zusammenwirkens von Theorie- und Praxiselementen in Bildungsprozessen. Diese drei Fragenkomplexe stehen in einem mehr oder weniger engen inneren Zusammenhang und sollen deshalb hier in der gebotenen Kürze entfaltet werden. Auch viele weitere Fragen etwa der persönlichkeitsbezogenen Weiterbildung, der Sichtbarmachung und Anerkennung früherer Lernleistungen u.a. ließen sich unter dieser Perspektive betrachten, sollen aber aus Platzgründen nicht ausgeführt werden.

Theorie und Praxis: Doch die Verhältnisse, die sind nicht so

Als pädagogische Fragestellung scheinen zur Theorie-Praxis-Figur die wichtigen Polarisierungen wohl bereits in den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts ausgesagt worden zu sein. Sowohl vom Schlendrian der bloßen Praxis (Herbart, s.u.), von rhapsodischen Verfahren (Johannsen 1803: 7) einerseits sowie der Dignität und Theorieunabhängigkeit (Schleiermacher 1902: 147) von Praxis ist da zu lesen, beides im Zusammenhang mit den Fragen rund um die Selbstbestimmung der Pädagogik zwischen Wissenschaft und Profession. Neben dem Verhältnis von Theorie und Praxis und den damit in Verbindung stehenden Fragen unterschiedlicher Episteme, stehen in unserem, dem berufspädagogischen Zusammenhang, zunächst andere Aspekte im Vordergrund. So wird insbesondere im Rahmen alternierender Ausbildung den unterschiedlichen Lernorten gelegentlich eine recht undifferenzierte arbeitsteilige Aufgabenstellung zugewiesen (Praxis in Betrieb oder Werkstätte und Theorie im Klassen- oder Kursraum). Die rezenten Ansätze von Kompetenzorientierung oder auch des Lernfeldansatzes versuchen dies – gemessen an beruflichen Handlungsanforderungen – begründet zu überwinden. Aber auch die neue *Aufgabe* des Schreibens von Lernergebnissen als Grundlage einer Tatsachen basierten Kategorisierung von Qualifikationen in künftige nationale und Europäische Referenzsysteme könnte – umfassend verstanden – eine für das Lernen selbst positive Entwicklung bringen. Und zwar durch Überwindung von für individuelle Lerngewohnheiten und -typen nicht passgenaue Figurationen, die von vermeintlichen anthropologischen Konstanten ausgehen. Die damit verbundene zumindest potenzielle Pluralisierung von Lernwegen hin zu vergleichbaren Lernergeb-

nissen wirft zahlreiche Fragen für Fachdidaktik, Leistungsdiagnostik aber auch Lernpsychologie auf.

Darin zeigt sich einmal mehr, dass eine stärkere Individualisierung von Lehr-Lernprozessen dann möglich wird, wenn man sich von gut abgehangenen Organisations- und Lehrplankonzepten löst, welche die Pluralität der Lebens- und Lernwelten der Lernenden und künftigen AbsolventInnen nicht mehr abbilden oder vorwegnehmen können. Die Übertragung eines Blackbox-Modells eines *logischen Taktes*, der aus einer Gemengelage von *Mutterwitz* und *Schulwitz* zwischen allgemeinen, angeborenen Regeln des Verstandes und der empirischen Erfahrung vermittelt (Kant 1800/1968: 424), auf den Lernprozess, steht mehr denn je auf wackeligen Beinen. Pädagogisch ist es wohl auch von nachgeordneter Bedeutung, denn »der Verstand ist in gewisser Hinsicht das Unpersönlichste in allen Personen [...]. Die formale Ausbildung seiner Funktion braucht am wenigsten Rücksicht zu nehmen auf den Wesenskern des Individuums« (Kerschensteiner 1926: 48). Lernarrangements haben demnach vorrangig die »Individualität des Zöglings, als Inzidenzpunkt« (Herbart 1806/1890: 146) ernst zu nehmen, auch wenn der Erzieher immer »ins Allgemeine strebt« (ebd.). Dieser Bezug zum Allgemeinen, der nach Herbart erst herzustellen, pädagogisch zu vermitteln ist, zeigt einen vermeintlichen Mangel auf, den es zu kompensieren oder gewinnbringend zu gestalten gilt. Dies obliegt im Rahmen der pädagogischen Tätigkeit als professionelles Handeln dem *Takt* (Herbart 1891: 76), einem Mittelglied (ebd.: 81) zwischen Mutterwitz und Schulwitz, wie Kant gesagt haben würde, um nicht in einen ewig gleichförmigen *Schlendrian* zu verfallen, sondern in »völliger Besonnenheit an die Regel« (ebd.: 76) an die gegebene Situation angepasst zu handeln. Wir Spätgeborene assoziieren hier Polanyi, Schön und viele andere.

Die Fragen, die sich daran anschließen sind aber, wie viel Allgemeines verträgt ein individueller Bildungsprozess, kann und soll dies vorgängig oder integriert erfolgen, oder ist es das Ergebnis gut gestalteter Lernprozesse? Man muss ja nicht unbedingt gleich den gesamten Kulturpessimismus von Nietzsche in den Ring rufen, der meinte »Die allgemeinste Bildung d.h. die Barbarei ist eben die Voraussetzung des Communismus« (Nietzsche 1977: 243). Kerschensteiner argumentiert hier formal, vielleicht tastender, ausbalancierender. Es warnt vor einer zu frühen *seelenlosen Allgemeinbildung*, »gesteigert wird diese Gefahr durch das greuliche, gedankenlose Schlagwort von der ›Abgeschlossenen Bildung‹, die jede Schulgattung dem Schüler ›zu geben‹ hat« (1926: 46). Andererseits: »Hinter der bloßen Berufsbildung im arbeitstechnischen Sinne stehen die Gefahren der banausischen Verknöcherung und der einseitigsten Interessenbildung, hinter der Berufsbildung im sozialen

Sinn lauert die Gefahr des überspannten Sozialismus wie des chauvinistischen Nationalismus« (ebd.). Individualisierung (Goethe, Kerschens- steiner, Litt), Integration von Allgemeinem ins beruflich Relevante (Litt) sowie die Berücksichtigung der gesellschaftlich aktuellen Konventionen und Normen (Nohl) lassen hier auch keine raschen, von konkreten Bil- dungsprozessen ablösbaren Rezepte (Herbart) erwarten, werfen damals wie heute viele forschungsrelevante Fragen auf.

Hochschulzugang und Phasenverschiebung als Wunsch- und Angstszenario

Ab der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts entstanden in den deutsch- sprachigen Ländern neben den kirchlichen und städtischen Lateinschulen Universitäten als neue Bildungsinstitutionen, die genossenschaftliche Personenverbände mit hoher korporativer Autonomie darstellten und deren Studienprogramme überregionale Bedeutung hatten. Von der Vorbil- dung abhängige Zugangsregelungen bestanden zunächst nicht; die Zu- gangsmöglichkeiten waren allerdings durch verschiedene (ständische, geschlechtsspezifische, religiöse, finanzielle) Barrieren eingeschränkt. Die Hochschulen sorgten in jener Zeit selbst für die notwendige Vorbil- dung ihrer Studierenden etwa in den Artistenfakultäten, bevor sie zu den höheren Fakultäten zugelassen wurden. Damals und bis heute wird da- von ausgegangen, dass additiver Kenntniserwerb bzw. Zusatzprüfungen erforderlich sind, um an den hochschulischen Bildungsprogrammen (er- folgreich) partizipieren zu können, auch wenn bereits abgeschlossene Ausbildungen der oberen Sekundarstufe vorliegen. Die Verbindung zwi- schen Abitur oder Reifeprüfung und Hochschulzugang wurde zunächst in Preußen (ab 1812), in späterer Folge in allen deutschsprachigen Regi- onen hergestellt und letztendlich die Möglichkeit des Hochschulzugangs vom Absolvieren einer schulischen Maturitätsprüfung abhängig ge- macht. Auch privat unterrichtete Personen mussten von da an ein *Exter- nenabitur* an einem anerkannten Gymnasium ablegen (zu Innovationen und alternativen Hochschulzugangsregelungen, die sich im deutschspra- chigen Raum ab den 90er Jahren stärker zu entwickeln begannen vgl. bspw. Schlögl 2009).

Im postobligatorischen Bereich verstärkt sich aber zunehmend die Diskussion um das Verhältnis von Stufen- und Fachdidaktik. Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens einerseits und einer zunehmen- den Lernergebnisorientierung andererseits entwickeln sich Fragen, in- wiefern Lernleistungen aus Sekundarausbildungen oder Erfahrungen der berufsmäßigen Arbeit, der beruflichen Höherqualifizierung sowie ehren- amtlicher Tätigkeit, für hochschulische Bildungsprogramme anerkannt

werden können und vice versa. So etwa in Form von pauschalen Ausbildungszeitverkürzungen oder für Teile von Bildungsprogrammen oder für Berechtigungen. Darin manifestiert sich zunehmend, dass es fragwürdig erscheint, inwiefern berufliche Handlungskompetenzen sowie facheinschlägiges Wissen als exklusives Ergebnis von ausgewiesenen Bildungsprogrammen oder -stufen angesehen werden können. Die sicherlich nicht übereilt und leichtfertig geführten Ausverhandlungsprozesse hinsichtlich von Berufszugängen und -berechtigungen in den gesetzlichen Instrumenten der Europäischen Union (Anerkennungsrichtlinie für den Zugang zu reglementierten Berufen 2005/ 36/EG) sprechen hier eine eindeutige Sprache. Der Charakter der Einrichtung, in welcher Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden, die als beruflich relevante Standards identifiziert wurden, ist dort von nach geordneter Bedeutung. Dies impliziert nicht, dass die Lernergebnisse immer völlig ident wären, jedoch hinsichtlich bestimmter Anforderungen als gleichwertig, ja gleichartig anzusehen sind und Lernleistungen der Sekundarschulen nicht allein (wissenschafts-)propädeutisch sind. Die sich daran anschließende Frage ist, inwiefern Handlungskompetenzen, die in hochschulischen oder beruflichen Programmen erworben werden, tatsächlich genuine Qualitäten aufweisen oder nur eine mögliche Modalität der Entwicklung darstellen. Anders formuliert, was ist das spezifisch Hochschulische an Hochschulbildung oder das spezifisch berufliche an betrieblicher Bildung? Diese Überlegungen lassen große Hoffnungen bei den Ausbildungsprogrammen, betrieblich oder vollschulisch, der oberen Sekundarstufe aufkeimen, in bisher von postsekundären und tertiären Einrichtungen besetzte Handlungsfelder vorzustoßen. Und als Kehrseite der Medaille weckt es die Sorgen der tertiären Einrichtungen hinsichtlich der Begehrlichkeiten der Anrechnungen für AbsolventInnen facheinschlägiger Ausbildungen für hochschulische Studienprogramme. Hinsichtlich Hochschuldidaktik und in Bezug auf Rückkehrende im Rahmen von berufsbegleitenden Höherqualifizierungen (etwa Masterprogrammen) löst dies erheblichen Reflexions- und Innovationsbedarf aus. Auf der anderen Seite sind auch aktuelle protektionistische Haltungen hinsichtlich gewerberechtllicher Zugänge zu problematisieren und auf sachliche Gründe hin zu prüfen.

Tertiarisierung und berufliche Bildung – Reflexivität vs. Gegenstandsgebundenheit

Unter Tertiarisierung werden gegenwärtig zwei zunächst unterschiedliche Phänomene beschrieben. Einerseits eines der Arbeitswelt, das die absolute und relative Zunahme von Arbeitsplätzen im Dienstleistungs-

sektor bezeichnet und zweitens – an dieser Stelle von vorrangiger Bedeutung – eines des wachsenden Zustroms zu tertiären Ausbildungen (Dubs 2009). Für den zweiten hier interessierenden Aspekt scheinen wiederum zwei Fragen zentral zu sein. Welche Auswirkung hat der Effekt des wachsenden Zustroms zu den Hochschulen auf das (Berufs)Bildungswesen und zweitens, ändern sich die Anforderungen an berufsmäßige Erwerbsarbeit durch die wirtschaftlichen Entwicklungen derart, dass hochschulische Qualifikationen, oder wohl genauer gesagt, wissenschaftsgeleitete Handlungskonzepte an Bedeutung gewinnen. Die erste Frage ist vorrangig eine der Bildungsplanung und des quantitativen Fachkräftebedarfs. Die zweite eine allgemein- und fachdidaktisch hoch spannende Frage. Dass diese jedoch auch nicht ganz so neu ist, zeigt schon das von Blankertz und Gruschka entwickelte bildungstheoretische Konzept eines *Kollegstufenversuchs* in Nordrhein-Westfalen, in dem eine »Rückbindung an die Wissenschaft als einigendes Prinzip für alle sonst noch so differenzierten Bildungsgänge und Bildungsstufen« (Kultusminister 1972: 26, Blankertz 1975: 201f.) versucht wurde. Habel (1990) führt das auf eine kritische Auseinandersetzung mit Humboldt zurück und auf den Versuch der formalen Definition von Allgemeinheit in der Bildung, auf die auch schon weiter oben hingewiesen wurde. Wissenschaftsbezug sollte auch für nicht universitäre Bildungsprogramme hergestellt werden.

Unbeantwortet bleibt jedoch, welcher Wissenschaftsbegriff hier grundgelegt wurde und wird. Die Vermutung liegt nahe, dass es eher realistische oder positivistische denn pragmatische oder konstruktivistische Theoriemodelle sind, die bewusst oder unbewusst in Anschlag gebracht werden. Durch diese Unbestimmtheit lässt sich auch nicht klären, inwiefern von einem Anspruch der privilegierten Erkenntnis der Wirklichkeit durch Wissenschaft oder wissenschaftliche Programmatik ausgegangen wird, oder, ob sie Grundlage einer sprachlich-ästhetischen Darstellung von Wirklichkeit ist. Beides scheint für Fragen der individuellen Bildung, die sich auch in der Möglichkeit gesellschaftlich relevanter Handlungsfähigkeit manifestiert, nicht auszureichen. Berufliche Bildung kann sich nicht darin erschöpfen, zu wissen, oder zu beschreiben, wie etwas zu tun ist, oder wie es die meisten tun, sondern es auch zu können. Dass es einem anspruchsvollen Bildungskonzept nicht schlecht zu Gesicht steht, Menschen dazu zu ermächtigen, das gesamte eigene Tun zu reflektieren und daraus Gestaltungsmöglichkeiten und Innovationspotenzial zu entwickeln, sollte aber wohl kein differenzialdiagnostisches Merkmal zwischen Bildungsprogrammen der Sekundarstufe und der Hochschulen sein. Wie schreibt Goethe in den Wanderjahren: »Denken und Tun, Tun und Denken – das ist die Summe aller Weisheit«.