

Eike ZIMPELMANN

(Karlsruher Institut für Technologie)

Entwicklungslinien des beruflichen Bildungswesens und der Ausbildung von Gewerbelehrern – eine historische Analyse

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe37/zimpelmann_bwpat37.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 37 | Dezember 2019

Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihr fachwissenschaftlicher Bezug

Hrsg. v. **Tade Tramm, Martin Fischer, H.-Hugo Kremer & Lars Windelband**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2019



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Tade Tramm, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe37/zimpelmann_bwpat37.pdf

Im Rahmen des Beitrags werden die Historie der Berufsschulen und der Gewerbelehrausbildung auf ihre zugrundeliegenden Paradigmen untersucht. Es wird deutlich, dass Aufgaben der Berufsschulen und Gewerbelehrausbildung ständig wechselnden Paradigmen folgten. Die beiden heute existierenden und konkurrierenden Ansätze der Gewerbelehrausbildung folgen schwerpunktmäßig den Prinzipien der Wissenschafts- bzw. der Situationsorientierung. Wirtschaftspädagogische Studiengänge weisen hingegen traditionell eine starke Wissenschaftsorientierung auf und folgen auch heute noch diesem Prinzip. Als Ursachen für diese Differenzen werden der ständige historische Paradigmenwandel und daraus resultierend weniger tradierte Positionen der Berufspädagogik benannt. Hinzu kommen Differenzen in den Wissensbereichen von Ingenieuren und Facharbeitern, die durch den Wandel der Ingenieurwissenschaften entstanden sind und so im Bereich der Wirtschaftspädagogik nicht auftreten. Drittens wird die Situation der Berufspädagogik, nicht nur – wie die Wirtschaftspädagogik – auf eine berufliche Fachrichtung fokussieren zu können, als ursächlich gesehen.

Lines of development of the German vocational schools and vocational teacher education programs – a historical analysis

Within this paper, the history of the German vocational schools and vocational teacher education programs are analysed regarding the underlying paradigms. You can see that the purposes of the vocational schools and the vocational teacher education programs have followed several differing paradigms over time. Today, there are two differing and competing concepts of how vocational teachers should be qualified. One concept prefers to orient vocational teacher education towards science. In the other concept, working situations are the centre of reference. While these two concepts are relevant for the area of vocational education and training, degree programs of business and economics education normally followed and still follow the first concept, i.e. economic sciences are their centre of reference and there is no competing situation between differing concepts. Within this paper, this difference is explained by the above mentioned paradigm shifts in the area of vocational teacher education. In addition, differences between the knowledge of skilled workers and engineers are mentioned. These differences are caused by the trend of engineering sciences to mathematization and internationalization. In the area of business and economic education, there's no such difference to business administration. Third, vocational education and training refers to much more vocational disciplines than business and economic education.

Entwicklungslinien des beruflichen Bildungswesens und der Ausbildung von Gewerbelehrern – eine historische Analyse

1 Einleitung

Während die Ausbildung von Handelslehrkräften seit etwa 100 Jahren durchgehend akademisiert ist, weist die Ausbildung von Gewerbelehrkräften eine deutlich wechselhaftere Geschichte auf und wurde erst in den 1960er Jahren flächendeckend akademisiert, obwohl erste akademische Ausbildungsgänge für Gewerbelehrer bereits 1834 eingerichtet wurden. (vgl. Lipsmeier 2003, 132 f.) Diese Variabilität in der Historie der Gewerbelehrausbildung hängt zusammen mit den dem gewerblichen Schulwesen/Fortbildungsschulwesen zugewiesenen Aufgaben, die im Zeitverlauf stärker variierten als im kaufmännischen Schulwesen.

Ein weiterer Unterschied zwischen der Ausbildung von Berufspädagogen (gemeint sind hier grundsätzlich Personen jedweden Geschlechts) einerseits und Wirtschaftspädagogen andererseits ist, dass vor allem für den gewerblich-technischen Bereich seit Anfang der 1980er Jahre eine Debatte um die Bezugswissenschaften der beruflichen Fachrichtungen besteht. Diese resultierte darin, dass sich heute – pointiert dargestellt – zwei Ansätze und darauf aufbauend zwei Arten von Studiengängen gegenüberstehen: einerseits jene, die sich an sog. „korrespondierenden Fachwissenschaften“ (im gewerblich-technischen Bereich also die namensgleichen oder -ähnlichen Ingenieurwissenschaften wie z. B. Maschinenbau oder Elektrotechnik) orientieren und sich damit auf allgemeines Grundlagenwissen und Expertenwissen von Ingenieuren beziehen. (vgl. z. B. Nickolaus 2010; Schütte 2013; aus Sicht der Wirtschaftspädagogik vgl. Achtenhagen/Beck 1997; Tramm 2000) Andererseits gibt es Studiengänge, in denen eine Anlehnung an vermeintlich korrespondierende Bezugsdisziplinen vermieden wird und die sich stattdessen an eigens geschaffenen sog. „Berufswissenschaften“ (im gewerblich-technischen Bereich spricht man auch von „Gewerblich-Technischen Wissenschaften“) orientieren. (vgl. z. B. Rauner 1993; Pahl/Ruppel 1993; Becker 2012; Petersen 2010) Zentraler Bezugspunkt ist hierbei die Arbeit auf Facharbeiterebene (inkl. Techniker- und Meisterebene) sowie das Arbeitsprozesswissen der Facharbeiter, das unter Bildungsgesichtspunkten reflektiert wird. Auch wenn es Anzeichen dafür gibt, dass sich die Studiengänge einander annähern (vgl. Zimpelmann 2017; Jenewein 2010, 420) und die Debatte heutzutage weniger kontrovers geführt wird als dies z. B. nach der Veröffentlichung des sog. „ITB-Gutachtens“ (vgl. Gerds/Heidegger/Rauner 1999) der Fall war, so bleiben die beiden Ansätze aufgrund differierender zugrundeliegender Paradigmen wissenschaftstheoretisch unvereinbar (zu den im Rahmen der Bezugswissenschaftsdebatte angeführten Argumenten vgl. Zimpelmann i.E.). Bis heute ist somit innerhalb der Berufspädagogik nicht geklärt, welche zentralen Bezugspunkte die Ausbildung des Berufsbildungspersonals haben soll.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass sich die Situation der Wirtschaftspädagogik völlig anders darstellt, da die o.g. Debatte hier so gut wie keine Rolle spielt. Nachdem der Vorschlag

der Einführung berufswissenschaftlicher Studiengänge für die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung auf harsche Kritik und Ablehnung stieß (vgl. z. B. KWPN 1999; Tramm 2000), wird dies heutzutage nicht mehr gefordert. Vielmehr ist die starke Orientierung an den Wirtschaftswissenschaften – also an korrespondierenden Fachwissenschaften – Konsens in der Wirtschaftspädagogik. (vgl. auch Kell 2015, 20 f.)

Wie lässt sich nun erklären, dass sich in der Berufspädagogik offensichtlich zwei konkurrierende Ansätze der Lehrerbildung herausgebildet haben? Und wieso hat sich diese Situation in der Wirtschaftspädagogik nicht entwickelt und wieso wird hier die Orientierung an den Wirtschaftswissenschaften nicht infrage gestellt?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden im Rahmen des folgenden Beitrags auf Basis einschlägiger Fachliteratur der historischen Berufsbildungsforschung die Entwicklungslinien des beruflichen Bildungswesens und der Ausbildung von Gewerbelehrern – also der zentralen Themenfelder der Berufspädagogik – untersucht. Dabei liegt der Fokus vor allem auf den Aufgaben, die dem beruflichen Bildungswesen im historischen Kontext jeweils zugewiesen wurden und der jeweiligen Organisation der – damit zusammenhängenden – Ausbildung des zugehörigen Bildungspersonals. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem gewerblich-technischen Bereich. Die Aufgaben der Handelsschulen und die Ausbildung der Handelsschullehrer werden am Rande vergleichend erwähnt.

Für die Analyse der zugrundeliegenden Paradigmen sowohl der Berufsschullehrerausbildung als auch der zentralen Aufgabe(n) der Berufsschule – und ihrer Vorgängerinstitutionen – wird auf die Differenzierung von Reetz (vgl. 1984, 77 f.; vgl. dazu auch Bruchhäuser 2001) zurückgegriffen. Reetz unterscheidet drei paradigmatische curriculare Orientierungen, die durch die folgenden Prinzipien repräsentiert werden:

- Wissenschaftsprinzip,
- Situationsprinzip und
- Persönlichkeitsprinzip.

Das *Wissenschaftsprinzip* umfasst diejenigen Ansätze und Vorgehensweisen der Curriculumentwicklung, bei denen eine starke Anlehnung an Wissenschaften und deren immanenter Systematik vorherrscht. (vgl. Reetz 1984, 84-91) Übertragen auf die Frage nach der Ausgestaltung der Gewerbelehrerausbildung bedeutet das Wissenschaftsprinzip die Anlehnung an eine oder mehrere bestehende akademische Disziplinen, wobei im vorliegenden Beitrag damit fachwissenschaftliche (also z. B. technik- und natur- oder wirtschaftswissenschaftliche) Disziplinen gemeint sind. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind hier explizit nicht enthalten, auch wenn diese natürlich ebenfalls akademische Disziplinen darstellen.

Curricula, die sich am *Situationsprinzip* ausrichten, haben die Lebenswirklichkeit der Lernenden als zentralen Bezugspunkt, und zwar mit Blick „auf gegenwärtige und künftige Lebenssituationen“ (Reetz 1984, 99) wie z. B. betriebliche Arbeitsprozesse. Dabei gibt es durchaus unterschiedliche Ausprägungen des Situationsprinzips: einerseits die unhinterfragte Akzeptanz vermeintlich objektiver Anforderungen, die sich aus diesen Situationen ergeben, mit der Konsequenz, dass die Lernenden an die Anforderungen angepasst werden. Andererseits existieren

tiert jedoch auch das Verständnis, nach dem die Rahmenbedingungen besagter Situationen kritisch hinterfragt werden, was auch den Anspruch der Mitgestaltung beinhaltet. (vgl. ebd., 99-105)

Bei am *Persönlichkeitsprinzip* ausgerichteten Curricula stehen personale Aspekte im Vordergrund. Die Persönlichkeitsentwicklung stellt nach diesem Prinzip den Ausgangspunkt für die Wahl der Inhalte und Ziele der Curricula sowie deren zeitliche Anordnung dar. Hierunter fallen zwei stark divergierende Positionen: einerseits der Anspruch der auf Emanzipation zielenden Bildung, andererseits aber auch der Anspruch der Erziehung zu bestimmten Verhaltensweisen und Denkmustern. (vgl. Reetz 1984, 93-98)

2 Die Zeit bis zum Ersten Weltkrieg

2.1 Das „berufliche“ Schulwesen und seine Aufgaben

Zunächst einmal ist auf die große Bandbreite an unterschiedlichen Modellen in den einzelnen Ländern hinzuweisen. Hervorgegangen aus dem Sonntagsschulwesen wurden in den deutschen Ländern unterschiedliche Schularten mit unterschiedlichen Aufgaben implementiert. Allen gemein ist, dass sie zumindest *auch* sozialpädagogische Aufgaben – z. B. im Sinne der religiösen und sittlichen Erziehung – innehatten. (vgl. Büchter 2017; Greinert/Wolf 2010b, 36) In einigen Ländern – allem voran Baden und Württemberg (vgl. Bonz 1992, 248) – wurde jedoch der Gewerbeförderung durch Berufsqualifizierung der Lehrlinge bald die größte Bedeutung beigemessen. Dafür war es zunächst notwendig, Defizite im Lesen, Schreiben und Rechnen auszugleichen (vgl. Bonz 1995, 10). Während manche Länder – wie z. B. Preußen oder Bayern – sich hiermit begnügten (vgl. Brechmacher/Gerds 1993, 48 f.; Greinert/Wolf 2010b, 36 f.), ging man im Südwesten jedoch bald über diese Inhalte hinaus, wie z. B. das württembergische Volksschulgesetz vom 29. September 1836 zeigt, in dem erstmalig Inhalte für die „Vorbildung für technische Gewerbe, z. B. Zeichnen, Geometrie usw.“ (Roth 1968, 26) definiert wurden. In Preußen wurde zwar auch die Gewerbeförderung durch die Lehrlingschulen propagiert (vgl. Busch 2003, 10), die Inhalte verblieben jedoch auf der Ebene des Volksschulstoffs und letztlich blieb die Erziehungsaufgabe prioritär gegenüber der fachlichen Qualifizierung. (vgl. Brechmacher/Gerds 1993, 48 f.) Durch die Ausdehnung des Unterrichts führte die Entwicklung von Sonntags- zu gewerblichen Fortbildungsschulen, an denen auch an Werktagen abends Unterricht erteilt wurde (vgl. Bonz 1995, 11).

Bis zum Übergang vom 19. in das 20. Jahrhundert verlagerte sich der Schwerpunkt der Aufgabe der Fortbildungsschulen. Insbesondere aufgrund der mit der Arbeiterfrage einhergehenden Verschärfung der innenpolitischen Lage und der zunehmenden Ausbeutung der Jungarbeiter durch die Lehrherren wurden v. a. in konservativen Kreisen und seitens der Reichsregierung massive Probleme bei der Jugend gesehen, und zwar insbesondere was deren Eingliederung in die bürgerlich und monarchistisch geprägte Gesellschaft des Kaiserreichs anging. (vgl. Von Soden 1900, 60 f.; Greinert/Wolf 2010b, 30-35) Dem sollte durch staatsbürgerliche Erziehung in den Fortbildungsschulen begegnet werden (vgl. Kerschensteiner 1901, 35) Es ging also vorrangig um Erziehung und soziale Integration in die Gesellschaft – letztlich eine sozialpädagogische Aufgabe. Die Fortbildungsschule sollte deshalb einen wesentlichen

Beitrag leisten, da die Volksschulzeit zu stark begrenzt war und gerade im Jugendalter das freie unkontrollierte Leben besonders zerstörerisch wirken könne. (vgl. ebd., 8) Um der Jugendlichen habhaft zu werden, wurde eine Fortbildungsschulpflicht angestrebt und z. B. in Preußen seit 1895 durch Ortsstatute durchgesetzt. (vgl. Greinert/Wolf 2010b, 54). In der Folge kam es zu einem massiven Anwachsen der Anzahl an Fortbildungsschulen, Schülern und dementsprechend auch zu einem erhöhten Bedarf an Lehrkräften. (vgl. ebd., 104)

Um die Jugendlichen empfänglicher für Beeinflussung zu machen, sollte an ihren Interessen angesetzt werden. Es wurde davon ausgegangen, dass dies durch die Orientierung am Beruf gegeben sei und es damit durch die Berufserziehung gelänge, die Jugendlichen durch die Tugenden des Berufs und des Berufsstandes zu läutern und sie so zu tragenden Säulen des Staates zu machen – mit anderen Worten ihnen durch Berufserziehung staatsbürgerliche Tugenden zu vermitteln. (vgl. Bruchhäuser 2000, 500) Es widersprach sich also nicht, dass die Fortbildungsschule sich spätestens nach 1911 in ihren Lehrinhalten und dessen Strukturierung am Beruf ausrichtete und dennoch die sozialpädagogische Funktion im Vordergrund stand. (vgl. Pätzold 1995, 31)

Ergo wurde den (gewerblichen) Fortbildungsschulen um die Jahrhundertwende vor allem eine sozialpädagogische Funktion zugewiesen – auch wenn die berufsqualifizierende Funktion nicht völlig negiert wurde. (vgl. Büchter 2017; Bruchhäuser 2000, 501; Pätzold 1995, 35 f.; Brechmacher/Gerds 1993, 48 f.)

Für die Handelsschulen stellte sich die Situation gänzlich anders dar. Hier wurde die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung nicht für notwendig erachtet, da den Schülern dieser Schulen eine bessere soziale Integration in die bürgerliche Gesellschaft und ein größeres Nationalbewusstsein zugesprochen wurden. (vgl. Bruchhäuser 2000, 503 ff.) In den Handelsschulen ging es vor allem um eine berufsfachliche Qualifizierungsfunktion, die durch einen wissenschaftsbasierten Unterricht erreicht werden sollte. (vgl. Zabeck 1999, 284 f.)

2.2 Lehrkräfte

In den meisten Ländern unterrichteten an den Sonntags- und Fortbildungsschulen seit dem 19. Jahrhundert vor allem Volksschullehrkräfte, wobei die Kollegien um Realschullehrkräfte und später auch Ingenieure, Handwerksmeister und andere Fachleute und Praktiker aus dem Gewerbe ergänzt wurde – und zwar überwiegend im Nebenamt. Diesen „Fachmännern“ sprach man zu, dass sie die zwischenzeitlich hinzugekommenen beruflich-fachlichen Inhalte vermitteln konnten (vgl. Bonz 2013, 112; Herkner 2010, 38; Pätzold 1995, 26 ff.), die für die Gewerbeförderung als gewinnbringend erachtet wurden. (vgl. Bonz 1992, 239) In den meisten Ländern – wie z. B. in Württemberg (vgl. Bonz 1995, 10 ff.) oder Preußen (vgl. z. B. Pätzold 1995, 32) – konnte sich jedoch zunächst keine grundständige oder systematische Ausbildung von Fortbildungsschullehrkräften entwickeln.

In anderen Ländern wurden hingegen grundständige Ausbildungsgänge eingeführt. So fiel die im Jahr 1834 erfolgte erste Einrichtung einer akademischen Ausbildung von Gewerbelehrern auf deutschem Boden (Karlsruhe) (vgl. Bonz 2013, 113; Lipsmeier 2003, 132 f.) in die Zeit der hohen Bedeutung der Gewerbeförderung im Südwesten. Diese akademische Ausbildung

erfolgte technikbezogen und orientierte sich an einer entstehenden Ingenieurwissenschaft, die „die Probleme der Fertigung und industrieller Arbeitsprozesse zum Gegenstand hatte.“ (Brechmacher/Gerds 1993, 44). Dabei gab es keine pädagogischen Vorlesungen oder Seminare mit Fokus auf die Transformation des Wissens aus den Wissenschaften zu handlungsleitendem Wissen. (vgl. Kell 2011, 445) An der Technischen Hochschule Dresden wurde 1862 ebenfalls eine grundständige akademische Ausbildung von Gewerbelehrern eingeführt (vgl. Faßhauer 2010, 236 f.; Grottker 2010, 16).

Die Ausweitung des Fortbildungsschulwesens und die Verlagerung der ihm zugewiesenen Aufgabe um 1900 hatte zwei Konsequenzen, die das bisherige Vorgehen einer nicht grundständigen Ausbildung und nebenamtlichen Beschäftigung der Lehrkräfte infrage stellten: erstens wurden nun deutlich mehr Lehrkräfte benötigt, sodass es nicht länger möglich war, den Lehrbedarf durch nebenamtliche und freiwillige Lehrkräfte abzudecken. Zweitens wurden nun flächendeckend beruflich-fachliche Inhalte in die Lehrpläne aufgenommen, weshalb Lehrkräfte benötigt wurden, die inhaltlich in der Lage waren, die neu hinzugekommenen beruflichen Fächer zu unterrichten. Insgesamt bestand somit die Notwendigkeit, spezifisch ausgebildete Fortbildungsschullehrer hauptamtlich einzustellen. Obwohl in Preußen bereits seit 1895 die Fortbildungsschulpflicht durchgesetzt wurde, wurde gerade hier – bis 1913 (vgl. Pätzold 1995, 32) – mit mehr oder weniger improvisierten Maßnahmen der Lehrerausbildung gearbeitet. Diese erfolgte in mehrwöchigen Kursen, womit Preußen qualitativ deutlich hinter den anderen Ländern zurückstand. (vgl. Greinert/Hesse 1974, 684 f.)

1909 wurde durch die organisierte Gewerbelehrerschaft auf dem Danziger Fortbildungsschultag erstmalig eine Ausbildung an einer speziellen „Gewerbehochschule“ gefordert – ganz offensichtlich in Anlehnung an die Handelslehrausbildung, die seit der Jahrhundertwende an Handelshochschulen stattfand. (vgl. Greinert/Wolf 2010b, 106 f.; Pätzold 1995, 25, 1995, 43–45; Bonz 2013, 113; Grottker 2010, 15) Vorrangig waren hier das Streben nach höherem Prestige und die Absicherung gegen weniger gebildete Praktiker (vgl. Greinert/Wolf 2010b, 107). Diese Forderung konnte jedoch nicht durchgesetzt werden.

Für die Handelslehrer war die Akademisierung ihrer Ausbildung elf Jahre zuvor gelungen. So wurde 1898 in Leipzig die erste akademische Ausbildung an einer Handelshochschule eingeführt, dicht gefolgt von anderen Studienstandorten im ganzen Reich. Von Beginn an bestand dabei inhaltlich eine enge Verbindung zum Studium der Diplom-Kaufleute, an deren Status sich die organisierte Handelslehrausbildung orientieren wollte. Die Handelslehrer durften zunächst jedoch nur eine „Lehramtsprüfung“ (und keine prestigeträchtige „Diplomprüfung“) ablegen, was sich erst 1912 mit der neuen Berliner Prüfungsordnung änderte. 1914 folgte schließlich ein Erlass des Preußischen Ministeriums für Handel und Gewerbe, laut dem die Prüfungszeugnisse der Handelslehrer fortan als Diplom zu bezeichnen waren. Außerdem wurde dabei festgestellt, dass man ihnen die Bezeichnung „Diplomhandelslehrer“ nicht würde verweigern können. (vgl. Zabeck 1999, 285 f.)

2.3 Zwischenfazit: Paradigmatische Orientierungen der Berufspädagogik

Mit Blick auf die unterschiedlichen Arten der Fortbildungsschullehrerausbildung lassen sich aus heutiger Perspektive in den Ländern unterschiedliche paradigmatische Orientierungen erkennen.

Das frühe badische (und später auch württembergische) Modell mit seiner Ausrichtung an Ingenieurwissenschaften weist klare Bezüge zum Wissenschaftsprinzip auf. Allerdings ist hier auch eine Orientierung am Situationsprinzip zu erkennen, da die Ingenieurwissenschaften sich seinerzeit mit industriellen Arbeitsprozessen befassten (vgl. Brechmacher/Gerds 1993, 44). Diese Orientierungen sind sowohl für die Ausbildung der Lehrkräfte als auch zunächst für die Aufgabe der Fortbildungsschulen zu konstatieren, da in letzteren z. B. technisches Zeichnen – ein durch die Ingenieurwissenschaften kodifiziertes System der Kommunikation – vermittelt wurde. Die wachsende Bedeutung der sozialpädagogischen Aufgabe ist jedoch als zunehmende Verschiebung des Aufgabenfelds der Fortbildungsschulen zum Persönlichkeitsprinzip zu interpretieren, da dieses nun Vorrang vor den anderen Prinzipien erhielt. Da Beruf und Fachlichkeit weiterhin eine Rolle spielten, kann jedoch nicht von einer völligen Negation der beiden anderen Paradigmen ausgegangen werden.

Das preußische Modell mit dem Fehlen einer grundständigen Ausbildung für Fortbildungsschullehrkräfte und der zunächst überwiegenden Einstellung von Volksschullehrern folgte ebenso dem Persönlichkeitsprinzip wie die damalige Aufgabe der Fortbildungsschule, nämlich der Vermittlung allgemeiner Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Mit der Verschiebung des Aufgabenfeldes der Fortbildungsschulen hin zur staatsbürgerlichen Erziehung *auf Basis des Berufs* rückte zusätzlich das Situationsprinzip in den Blick. Vorrangig blieb jedoch das Persönlichkeitsprinzip, da dieses das Hauptziel der Fortbildungsschulen darstellte. Für die 1913 etablierte Fortbildungsschullehrerausbildung Preußens stellt sich die Situation wie folgt dar: Hier wurden vornehmlich Praktiker zugelassen, die einen beruflichen Hintergrund vorweisen und sich dementsprechend auf berufliche Situationen beziehen konnten. Die eigentliche Ausbildung zum Fortbildungsschullehrer an den Berufspädagogischen Instituten fokussierte wiederum auf das Persönlichkeitsprinzip im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung. Durch die geringe Ausbildungsdauer an den Berufspädagogischen Instituten ist hier jedoch ein Primat der Berufspraxis (Situationsprinzip) zu erkennen.

Für den Unterricht in den Handelsschulen und die Handelslehrrerausbildung lässt sich gleichermaßen – zumindest ab 1898 – eine deutliche Wissenschaftsorientierung konstatieren.

3 Weimarer Republik und Nationalsozialismus

3.1 Das berufliche Schulwesen und seine Aufgaben

Nach dem Ersten Weltkrieg übernahmen in der jungen Republik die Sozialdemokraten politische Verantwortung. Die Aufgaben der Fortbildungsschule, linksgerichtete politische Kräfte zu bekämpfen und die Arbeiterjugend in das bürgerliche und monarchistische Wertesystem zu integrieren, waren demnach nicht mehr gewünscht.

In Hamburg und Thüringen entwickelte sich ein Ansatz („Jenaer Modell“), nach dem die Berufsschule als „Schonraum gegenüber der Vereinnahmung des Subjekts durch die ökonomischen Zwänge und seine Reduzierung auf den Lohnarbeiter“ (Brechmacher/Gerds 1993, 50) angesehen wurde. Nach diesem Konzept sollten die Schüler auf Basis wissenschaftlicher Grundlagen zur kritischen Reflexion und Beurteilung der Produktions- und Gesellschaftsverhältnisse befähigt werden, (vgl. ebd., 50 f.) was einen Vorrang der persönlichen Bildung darstellte.

Auf der „Reichsschulkonferenz“ 1920 wurde die „neue Berufsschule“ propagiert, die sich von der Mittelstandspolitik freimachen und vielmehr auf die Interessen der Industriearbeiterschaft ausgerichtet sein sollte. (vgl. Pukas 1988, 211) Aufgrund der wirtschaftlichen Schwierigkeiten in der jungen Weimarer Republik und das Drängen der Wirtschaft wurden jedoch letztlich nur diejenigen Reformbestrebungen umgesetzt, die eine Intensivierung der schulischen Berufsqualifizierung versprachen. (vgl. Pukas 2019, 6, 1988, 211; Brechmacher/Gerds 1993, 41) Beruf und berufliche Arbeit rückten demnach um ihrer selbst willen in den Fokus und sollten sowohl didaktisches Zentrum als auch Ziel des Unterrichts sein. Es ging nun also vorrangig um berufsfachliche Qualifizierung im Sinne der Ergänzung der betrieblichen Ausbildung und nicht mehr in erster Linie um staatsbürgerliche Erziehung. (vgl. Greinert/Wolf 2010b, 86)

Diese Entwicklung rückte jedoch schnell in den Hintergrund, da die Berufsschulen bereits in der sog. „Stabilisierungskrise“ der Weimarer Republik (1923 – 1926) in die Aufgabe eingebunden wurden, die umfangreiche Jugendarbeitslosigkeit zu bekämpfen. Als sich im Rahmen der Weltwirtschaftskrise 1926 Massenarbeitslosigkeit entwickelte und die Jugendarbeitslosigkeit nochmals deutlich zunahm, verschärfte sich dieser Trend noch mehr. Die Berufsschulen sollten dabei Maßnahmen für jugendliche Arbeitslose mit dem Ziel durchführen, ihre Arbeitsbereitschaft aufrechtzuerhalten und negative Einflüsse aus ihrem Umfeld zu neutralisieren. Nach 1930 wurden die Berufs- und Fachschulen schließlich fast vollständig zu einem Instrument der Jugend- und Sozialpolitik. (vgl. Greinert/Wolf 2010b, 87 f.) Wiederum wurde den Berufsschulen also eine sozialpädagogische Aufgabe übertragen.

Im Nationalsozialismus wurde das Berufsschulwesen zentralistisch gesteuert, und zwar von der Abteilung für berufliches Ausbildungswesen im Amt für Erziehung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Ziel sollte nun – lt. entsprechender Verordnungen bereits ab dem Jahr 1933 – die politische Indoktrination zu Rassismus, Opferbereitschaft und Unterordnung der eigenen Person unter die Volksgemeinschaft sein. Also blieb zunächst der Fokus auf – wenngleich anders geartete – sozialpädagogische Aufgaben erhalten, während der Gedanke der Bildung des Individuums hierbei völlig negiert wurde. Auch unter den Nationalsozialisten wurde jedoch der Berufsqualifizierung große Bedeutung beigemessen. Spätestens seit 1938 erhielt dieses Ziel Priorität vor der politischen Indoktrination. (vgl. Pukas 1988, 215) Dies ging so weit, dass die Berufsschule inhaltlich in völlige Abhängigkeit von der Wirtschaft geriet und nur als Anhängsel betrachtet wurde. So basierten die berufsschulischen Curricula inhaltlich *ausschließlich* auf dem Berufsbild und waren in der zeitlichen Anordnung der Inhalte stark an die betrieblichen Curricula angelehnt. (vgl. Greinert/Wolf 2010b, 97; Pätzold 2010, 282) Die Fachkunde entwickelte sich somit zur reinen Fertigungslehre. (vgl. Grüner 1981, 71). Die damit einhergehende nahezu völlige Negation der pädagogischen Frei-

heit der Lehrkräfte und völlige Gleichschaltung der Berufsbildung veranlasste Monsheimer später zur griffigen Bezeichnung „DIN-Pädagogik der Reichslehrpläne“ (Monsheimer 1956, 73 f.).

3.2 Lehrkräfte

Nach dem ersten Weltkrieg wurden in Preußen zusätzlich zur üblichen seminaristischen Ausbildung Sondermaßnahmen eingeführt, um den erhöhten Bedarf an Gewerbelehrern zu decken. Dabei wurden Interessenten als nebenamtliche Lehrkräfte eingestellt und absolvierten dann nebenbei eine Ausbildung zum Gewerbelehrer. (vgl. Pätzold 1995, 37 f.) Diese Sondermaßnahme existiert auch heutzutage noch und wird von der KMK als Seiteneinstieg bezeichnet. Im preußischen Modell wurde die reguläre Gewerbelehrausbildung 1922 auf eine zweijährige Ausbildungszeit in seminaristischer Form verlängert. (vgl. Brechmacher/Gerds 1993, 49) Im Jahr 1930 existierten schließlich vier nicht-akademische Berufspädagogische Institute (Köln, Frankfurt am Main, Berlin und Königsberg in Preußen), an denen die (regulär) viersemestrige Ausbildung für die Gewerbelehrer stattfand. (vgl. Kümmel 1980, 298–301) In folgenden Ländern gab es hingegen bereits in den 1920er Jahren akademische Studiengänge für Gewerbelehrer: Baden, Württemberg, Sachsen, Thüringen, Braunschweig und Hamburg (vgl. Georg/Lauterbach 1979, 24). Diese Studiengänge waren teilweise Neugründungen, teilweise wurden sie aber auch von anderen Institutionen zurück an die Technischen Universitäten verlagert, nachdem sie zwischenzeitlich an andere Institutionen übertragen worden waren. (vgl. dazu die ausführlichen Darstellungen von Bonz 2013, 112 ff.; 1992, 239–243) Dabei existierten drei grundlegend verschiedene Modelle der akademischen Gewerbelehrausbildung: erstens das bereits zuvor dargelegte südwestdeutsche Modell mit seinem starken Bezug zu den Ingenieurwissenschaften, zweitens das in Thüringen und Hamburg vorgesehene „Jenaer Modell“ der Gewerbelehrausbildung, wo eine starke pädagogische und didaktische Orientierung vorherrschte. (vgl. Brechmacher 1989, 239; für Hamburg vgl. Kuhlmeier/Uhe 1995, 317) Die fachtechnische Ausbildung wurde hier an eigens geschaffenen gewerbekundlichen Instituten verortet und eben nicht an die Ingenieurwissenschaften angelehnt. (vgl. Brechmacher/Gerds 1993, 51) Die gewerbliche Praxis bildete hierbei also den zentralen Ausgangspunkt, allerdings unter Gesichtspunkten der Menschenbildung, was insbesondere durch den engen Kontakt zu den Erziehungswissenschaften erreicht werden konnte. (vgl. Pätzold 2010, 282) Die dritte Variante stellt der Studiengang in Dresden dar, wo ebenfalls von Berufen ausgehend (Berufliche) Fachrichtungen differenziert und deren Bezugswissenschaften gesucht wurden. Die Berufe sollten also Grundlage für die Gestaltung des akademischen Berufsschullehrerstudiums sein, was sich auch in den damaligen Bezeichnungen der Fachrichtungen widerspiegelt: „z. B. Fachrichtung Maschinenbau und Metallgewerbe, Elektrotechnik und elektrotechnisches Installationsgewerbe, Textil- und Bekleidungs-gewerbe.“ (Niethammer/Storz 2010, 492) Allerdings waren hier auch viele technische – d. h. ingenieurwissenschaftliche – Lehrveranstaltungen vorgesehen. Das Konzept in Dresden stellte demnach einen Kompromiss dar zwischen dem Jenaer Modell einerseits und dem südwestdeutschen Modell andererseits. (vgl. Brechmacher 1989, 239)

Wie sich zeigt, herrschte also auch zur Zeit der Weimarer Republik ein heterogenes Bild der Gewerbelehrausbildung, wobei eine akademische Ausbildung von Gewerbelehrern keinesfalls die Regel war. Ganz im Gegenteil: obwohl seit 1921 von den Gewerbelehrerverbänden die vollakademische Gewerbelehrausbildung an wissenschaftlichen Hochschulen gefordert wurde (vgl. Greinert/Hesse 1974, 687), konnten sie dies nicht flächendeckend durchsetzen, da sie die einzigen waren, die diese Position vertraten und sowohl in Industrie und Handwerk als auch in Politik (insbesondere in der Sozialdemokratie) und Gewerkschaften Skepsis diesbezüglich herrschte. (vgl. Greinert/Wolf 2010b, 108) Wie das Plädoyer des DATSCH (vgl. 1928) gegen eine Akademisierung der Gewerbelehrausbildung zeigt, wurde dem Arbeits- und Berufsbezug eine höhere Bedeutung beigemessen als der Wissenschaftsorientierung. (vgl. Brechmacher/Gerds 1993, 50; Pätzold 1995, 53)

Ganz anders sah dies in der Handelslehrausbildung aus. Hier wurden 1923 die ersten ordentlichen Professuren eingerichtet, nachdem hier zuvor vor allem Lehrbeauftragte und Inhaber von wirtschaftswissenschaftlichen Lehrstühlen gelehrt hatten. (vgl. Zabeck 1992a, 35) 1924 wurde die Studiendauer von fünf auf sechs Semester erhöht und rechtlich bindend – bis auf wenige Ausnahmen – der Diplomabschluss für die Handelslehrer eingeführt. (vgl. Zabeck 1999, 284 ff.) Die akademische Handelslehrausbildung stabilisierte sich also und führte zum Bemühen um eine eigenständige erziehungswissenschaftliche Disziplin, die die Bezeichnung Wirtschaftspädagogik erhalten sollte. (vgl. Zabeck 1992a, 36)

Für die Zeit des Nationalsozialismus wird zunächst auf eine Unterminderung der Studiengänge an den Technischen Universitäten seit Anfang der 1930er Jahre hingewiesen (vgl. Nickolaus 1996, 23), die vor allem auf „Ausbildungsoffensiven“ mit dem Ziel der Behebung des massiven Gewerbelehrermangels zurück ging. Diese Maßnahmen stellten – sowohl jede für sich als auch in Summe – eine Deakademisierung der Gewerbelehrausbildung dar. (vgl. Kell 2011, 449) Schließlich wurde 1942 reichsweit das zuvor preußische Modell der Lehrerausbildung aus dem Jahr 1913 (viersemestrige Ausbildung an Berufspädagogischen Instituten) eingeführt. (vgl. Bonz 2013, 114; Kell 2011, 448 f.; Pätzold 1995, 48 f.; Bonz 1992, 240; Brechmacher 1989, 240; Stratmann 1988, 484) In der Zeit des Nationalsozialismus wurde die Ausbildung der Gewerbelehrkräfte also vereinheitlicht und dabei völlig deakademisiert und deprofessionalisiert. (vgl. Pukas 2019, 8; Brechmacher 1989, 240)

Die Handelslehrausbildung hingegen war vom Erlass der reichseinheitlichen Verlagerung an Berufspädagogische Institute und der damit einhergehenden Verkürzung auf vier Semester nicht betroffen. (vgl. Bonz 2013, 112 ff.) Stattdessen wurde das sechssemestrige Studium mit Diplom-Abschluss nun reichsweit eingeführt und Sonderregelungen abgeschafft. (vgl. Zabeck 1999, 286)

Gegen Ende des Krieges kamen jedoch beide Ausbildungen – sowohl die der Gewerbe- als auch die der Handelslehrer – vollständig zum Erliegen.

3.3 Zwischenfazit: Paradigmatische Orientierungen der Berufspädagogik

Zunächst lässt sich für die Berufsschulen in der Weimarer Republik ein gewisser Konzeptionenpluralismus feststellen, der jedoch aufgrund der wirtschaftlichen Lage relativ zügig an Be-

deutung verlor, da die Wirtschaftsförderung – und damit die Berufsqualifizierung – Priorität erlangte. Wie zuvor dargelegt wurde, rückte binnen kürzester Zeit der Beruf als didaktischer Ausgangspunkt und Ziel der didaktischen Bemühungen in den Mittelpunkt der berufsschulischen Lehre. Somit lässt sich für diese Zeit eine Orientierung am Situationsprinzip feststellen.

Bemerkenswert ist, dass dies *nicht* für die damalige Lehrerausbildung gilt. In Hamburg und Thüringen orientierte sich diese vielmehr am Situationsprinzip und am Persönlichkeitsprinzip – im Sinne persönlicher Bildung! Das südwestdeutsche Modell weist hingegen eine Orientierung am Wissenschaftsprinzip auf. In Dresden kann schließlich eine Orientierung am Situations- und am Wissenschaftsprinzip diagnostiziert werden, da hier von Berufen ausgehend auf relevante Wissenschaften reflektiert wurde. Der Bildungsaspekt war hier jedenfalls – zumindest dem propagierten Anspruch nach – deutlich weniger ausgeprägt als im Jenaer Modell.

In der Stabilisierungskrise der Weimarer Republik verschob sich die Aufgabe der Berufsschule deutlich. Aufgrund der Weltwirtschaftskrise und der dadurch abnehmenden Anzahl an Ausbildungsverhältnissen rückte die Aufgabe der beruflichen Qualifizierung in den Hintergrund und war schließlich nahezu bedeutungslos. Stattdessen rückten die Betreuungsmaßnahmen für die arbeitslosen Jugendlichen in den Vordergrund. Ergo lässt sich hier eine Verschiebung der Orientierung vom Situationsprinzip hin zum Persönlichkeitsprinzip – hier verstanden als Erziehungsaufgaben – konstatieren. Die Gewerbelehreusbildung blieb jedoch wie gehabt.

Im Nationalsozialismus war zunächst ebenfalls das Persönlichkeitsprinzip vorrangiger Bezugspunkt, wenngleich sich hier eine deutliche inhaltliche Verschiebung von der zuvor anvisierten Aufrechterhaltung des Arbeitsfleißes und der Neutralisierung schädlicher Einflüsse hin zur Erziehung zu Rassismus, Opferbereitschaft und Unterordnung unter die Interessen der Volksgemeinschaft ergab. Ab 1938 ist jedoch eine eindeutige Orientierung am Situationsprinzip feststellbar, da die Berufsschule hier zum Anhängsel der betrieblichen Ausbildung degenerierte. Durch die Einstellung von Praktikern im Rahmen von „Ausbildungsoffensiven“ wurde die grundständige Gewerbelehreusbildung unterlaufen. Zeitgleich stellte dies auch für die Gewerbelehreusbildung eine Orientierung am Situationsprinzip dar. In noch größerem Maße gilt dies für die 1942 durchgeführte reichsweite Etablierung der Berufspädagogischen Institute nach dem ehemals preußischen Modell.

Die Handelslehreusbildung war von dieser Verschiebung nicht betroffen, sondern verblieb weiterhin an den Handelshochschulen, weshalb bis hierher konstant eine Orientierung am Wissenschaftsprinzip erkennbar ist.

4 Von der Nachkriegszeit bis zu den 1960er Jahren

4.1 Das berufliche Schulwesen und seine Aufgaben

Nach 1945 wurde zunächst die Zentralisierung und Gleichschaltung der Berufsschulen wieder aufgehoben und der Bildungsföderalismus wiederhergestellt. Fachkunde, Fachrechnen und Fachzeichnen blieben als Fächer bestehen. Allerdings fand eine Rückbesinnung auf den di-

daktischen Ansatz der Frankfurter Methodik statt, der zwar bereits 1930 entwickelt worden war, von den Nationalsozialisten aber aufgrund anderer politischer Vorstellungen und Zielsetzungen (berufsschulischer Unterricht als Anhängsel der betrieblichen Ausbildung) nicht umgesetzt wurde. Kern der Frankfurter Methodik war es, sich von der ausschließlichen Berufsbildorientierung und dem Gleichlauf der schulischen und betrieblichen Ausbildung zu verabschieden und stattdessen einen curricularen Aufbau für die Berufsschule zu entwickeln, der einerseits auf Sachlogik (d. h. Logik der relevanten Natur- und Technikwissenschaften) sowie andererseits auf lernpsychologischen Erkenntnissen beruhte. Die Frankfurter Methodik stellte den ersten berufsschulspezifischen didaktischen Ansatz dar und unterschied sich massiv von der Berufsschulpolitik der Nationalsozialisten, in der nichts einen Platz hatte, was nicht auch in der beruflichen Praxis verwertet werden konnte und der Berufsschule lediglich die Position eines Anhängsels der betrieblichen Ausbildung zukam. In der Frankfurter Methodik war die Berufspraxis zwar auch ein Bezugspunkt, sie bildete jedoch lediglich den Fundus für (motivierende) Beispiele. Von diesen ausgehend sollten naturwissenschaftliche und technische Sachverhalte aus einer allgemeinen – sachlogischen – Perspektive den Unterrichtsinhalt bilden. (vgl. Pätzold 2010, 281; Pukas 1988, 429–432)

Die Frankfurter Methodik war zwar ein in der Nachkriegszeit insgesamt bedeutsames Konzept, aber auch hier wurde es zunächst aus pragmatischen Gründen und aus schierer ökonomischer Notwendigkeit als vorrangig erachtet, die Wirtschaft zu fördern und wieder aufzubauen. (vgl. Pukas 1988, 286–292; Monsheimer 1956, 179) Dementsprechend wurden den Berufsschulen zunächst Wirtschaftsförderung sowie berufliche Qualifikation der Auszubildenden als vorrangige Aufgabe zugewiesen. (vgl. Pukas 1988, 286) Spätestens die hessischen Bildungspläne aus dem Jahr 1961 wiesen jedoch eine deutliche Beeinflussung durch die Frankfurter Methodik auf. (vgl. ebd., 293 ff.) Insgesamt orientierten sich die Curricula ab den 1960er Jahren in zunehmendem Maße an den Wissenschaften und ihrer wissenschaftsimmanenten Struktur. (vgl. Reetz 1984, 84 f.)

Insgesamt gab es in den 1950er Jahren durchaus kritische Stimmen zur Fokussierung der Berufsschule auf Beruf und Fachlichkeit. Gerade angesichts der menschlichen Katastrophe im zweiten Weltkrieg wurde darauf hingewiesen, dass eine ausschließliche Konzentration hierauf nicht dazu führe, dass allgemeine Werte wie Menschenwürde verinnerlicht würden. Dazu brauche es vielmehr eine über Beruf und Fachlichkeit hinausgehende Bildung und Erziehung, die das Berufliche mit gesellschaftlichen Werten in Verbindung bringe. (vgl. dazu z. B. Monsheimer 1956, 247 f. und Luchtenberg 1952, 17 f.) Diese Forderungen fanden ihren Niederschlag zum Beispiel in der für die Fachrichtung Metalltechnik entwickelten Experimentellen Werkkunde, einer Weiterentwicklung der Frankfurter Methodik. Bei der Experimentellen Werkkunde ging es vor allem um den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berufsschule, insbesondere mit Blick auf den sozio-ökonomischen Kontext der Berufsausbildung, des Berufslebens und des technologischen Wandels. Dabei wurde – im Gegensatz zu späteren Konzepten – von der Werkstattarbeit ausgegangen. Die Unterrichtsinhalte ergaben sich bei diesem Ansatz aus der betrieblichen Praxis, also aus den betrieblichen Tätigkeiten sowie dort vorhandenen Anlagen und Geräten. Dennoch stellte dieser Ansatz keinen utilitaristischen Ansatz dar, da es

dabei wie gefordert durchaus auch um humanistische und politische Bildung ging (vgl. Greinert/Wolf 2010b, 98; Brechmacher/Gerds 1993, 55)

Nicht nur didaktisch, sondern auch organisatorisch wurden nach 1945 diverse Weiterentwicklungen des beruflichen Bildungswesens angegangen und dessen Aufgabenspektrum erweitert. So wurde der sog. „Zweite Bildungsweg“ eingerichtet, der beruflich Qualifizierten den Übergang in das höhere allgemeine Bildungssystem – also zu akademischen Berufen und zum Hochschulsystem – ermöglichen sollte. Ab 1949 konnte man auf der Berufsschule aufbauend Aufbaulehrgänge und -klassen absolvieren, um die Fachschulreife zu erwerben. Außerdem wurden Berufsaufbauschulen eingerichtet, die einen Zugangsweg für die Ingenieurschulen und Akademien oder höheren Fachschulen (ab 31.10.1968: Fachhochschulen) darstellten. (vgl. Pukas 1988, 215)

4.2 Lehrkräfte

Durch die Wiederherstellung des Bildungsföderalismus nach dem zweiten Weltkrieg waren nun wieder die Länder selbst für die Gestaltung ihres Bildungswesens zuständig. Da aufgrund des Krieges insgesamt ein Mangel an Lehrpersonal herrschte, kam es erneut zur Einstellung von Gewerbelehrern über sog. „Sondermaßnahmen“. Viele Länder führten zunächst halb- oder ganzjährige Ausbildungen ein, bevor sich – wie im preußischen Modell – Berufspädagogische Institute herausbildeten, an denen die Gewerbelehrausbildung entweder eigenständig (Berlin, Wilhelmshaven, Hannover, Solingen, Köln, Frankfurt am Main, Stuttgart, München) oder in Kooperation mit einer Universität (Hamburg, Saarbrücken) verlief. Diese beiden Ausbildungsformen setzten sich zunächst als flächendeckendes Muster durch. (vgl. Georg/Lauterbach 1979, 25; Pätzold 1995, 49) Die Gewerbelehrausbildung an den Berufspädagogischen Instituten fokussierte vor allem auf Unterrichtsmethodik, da die fachliche Vorbildung (Fachschulabschluss oder Meisterprüfung) als hinreichend erachtet wurde. Die bereits direkt nach Kriegsende erneut durch die Gewerbelehrerverbände erhobene Forderung nach Akademisierung ihrer Ausbildung blieb zunächst wiederum erfolglos.

Die Handelslehrausbildung wurde nach dem Krieg wieder wie zuvor in Form von Diplom-Studiengängen an den Handelshochschulen aufgenommen und außerdem an weiteren Universitäten eingeführt. (vgl. Bonz 1992, 243; Georg/Lauterbach 1979, 28) Dabei wurde der enge Bezug zu den Wirtschaftswissenschaften beibehalten und gegen eine Ausweitung der pädagogischen Studienanteile argumentiert (vgl. ebd.). Die Verbindung von Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftswissenschaften war derart eng, dass die Wirtschaftspädagogik bisweilen als wirtschaftswissenschaftliche – und eben nicht als erziehungswissenschaftliche – Teildisziplin angesehen wurde. (vgl. Zabeck 1992b, 1) Das wirtschaftspädagogische Studium wurde 1952 bundesweit auf acht Semester verlängert. (vgl. Zabeck 1999, 286)

Es dauerte bis in die 1960er Jahre, bis schließlich auch eine flächendeckende Akademisierung der Gewerbelehrausbildung stattfand. Zur Durchsetzung ihrer Interessen nach Akademisierung ihrer Ausbildung kamen den Gewerbelehrern drei Dinge entgegen: erstens waren die Aufgaben des beruflichen Bildungswesens dahingehend ausgeweitet worden, dass die Gewerbelehrer nun ihre Schüler im Rahmen des „Zweiten Bildungswegs“ zur Hochschulreife führen

sollten (vgl. Georg/Lauterbach 1979, 25). Dadurch waren die Anhebung ihrer Ausbildung und ihres Status leichter zu rechtfertigen. Zweitens setzte spätestens Ende der 1950er Jahre ein gesamtgesellschaftlicher Trend zu den Wissenschaften ein, d. h. dass diese zunehmend für die Modernisierung der Gesellschaft als notwendig erachtet wurden. (vgl. Kell 2015, 3; Gerds 1993, 238) Drittens – und dies dürfte der letztlich entscheidende Punkt gewesen sein – herrschte ein eklatanter Lehrermangel, für den sich die Kultusadministration durch die Anhebung des Status und der Besoldung der Gewerbelehrkräfte eine Lösung erhoffte. (vgl. Pätzold 1995, 54; Nickolaus 1995, 97)

Die Akademisierung der Gewerbelehrausbildung war jedoch nicht unumstritten, wie die in den 1950er Jahren intensiv geführte Debatte zeigt. (vgl. Pätzold 1995, 43–45) Einerseits wurde eine enge Anlehnung an die Ingenieurwissenschaften gefordert, um dem technologischen Wandel folgen zu können. Auch mit Blick auf die Ressourcenlage war schnell klar, dass die Ingenieurwissenschaften bei einer Verlagerung an die Technischen Hochschulen den Bezugspunkt der Gewerbelehrausbildung bilden würden. (vgl. Krause 1959, 333 f.) Dies wurde jedoch teilweise – und zwar durchaus auch von Befürwortern der Akademisierung (vgl. Lipsmeier 2002, 107) – kritisch beurteilt, da hierdurch der Verlust des Bezugs zur beruflichen Praxis der Klientel befürchtet wurde. (vgl. z. B. Linke 1959, 352)

Trotz aller Bedenken erfolgte in den 1960er Jahren die flächendeckende Akademisierung der Gewerbelehrausbildung in Form eines achtsemestrigen Studiums mit der engen Anlehnung an die Ausbildung von Diplom-Ingenieuren (also auf Basis des eingangs erwähnten Modells der „korrespondierenden Fachwissenschaften“). Auch die neu eingerichteten Fachdidaktik-Professuren der beruflichen Fachrichtungen wurden oftmals den ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten zugeordnet und teilweise auch von Ingenieurwissenschaftlern besetzt. (vgl. Kuhlmeier/Mersch/Reichwein 2017, 72; Kell 2015, 21)

4.3 Zwischenfazit: Paradigmatische Orientierungen der Berufspädagogik

In der Nachkriegszeit war für die Berufsschulen zunächst der Berufsbezug essentiell, was eine Orientierung am Situationsprinzip darstellt. Die Experimentelle Werkkunde stellte durchaus eine leichte Verschiebung hin zum Persönlichkeitsprinzip dar. Spätestens in den 1960er Jahren, als die Bildungspläne eine deutliche Beeinflussung durch die Frankfurter Methodik – und damit eine technicsystematische Struktur – aufwiesen, ist jedoch die Orientierung am Wissenschaftsprinzip als vorrangig zu betrachten.

Ähnliche Tendenzen finden sich auch in der Gewerbelehrausbildung. Gerade die „Sondermaßnahmen“ zur Deckung des Lehrkräftenachwuchses sowie die folgenden provisorischen Maßnahmen und der sich daran anschließende Rückgriff auf die Berufspädagogischen Institute nach dem ehemals preußischen Modell wiesen eine eindeutige Orientierung am Situationsprinzip auf, da hier jeweils klar die Berufspraxis in den Vordergrund gestellt wurde. Mit der Akademisierung in den 1960er Jahren folgte schließlich das Primat des Wissenschaftsprinzips.

Hier ist ein wesentlicher Unterschied zwischen der Entwicklung der Berufs- und der Wirtschaftspädagogik zu erkennen. Während die Ausbildung der Wirtschaftspädagogen nach wie

vor akademisch vonstattengeht und eine enge Anlehnung der Wirtschaftspädagogik an die Wirtschaftswissenschaften aufwies, setzte die Gewerbelehrausbildung in der Nachkriegszeit wieder an ihrem Entwicklungsstand von 1913 (in Preußen) an. Im Gegensatz zum paradigmatischen Wandel der Gewerbelehrausbildung orientierte sich die Ausbildung der Wirtschaftspädagogen also weiterhin am Wissenschaftsprinzip.

5 Folgen der flächendeckenden Akademisierung und Herausbildung alternativer akademischer Ausbildungskonzepte

5.1 Das berufliche Schulwesen und seine Aufgaben sowie Lehrkräfte

Die bereits im Zuge der Debatte um die Akademisierung der Gewerbelehrausbildung angeführte Befürchtung eines mangelnden Praxisbezugs im beruflichen Unterricht bei enger Anlehnung an die Ingenieurwissenschaften wurde auch nach der Akademisierung wiederholt vorgetragen. So wies Grüner (vgl. 1967, 415 f.) auf zwar vorhandene Gemeinsamkeiten, aber eben auch auf Unterschiede zwischen dem Berufswissen von Facharbeitern und von Ingenieuren hin. Dementsprechend müssten Gewerbelehrer auch die gewerbliche Praxis als Bezugspunkt haben, um diese didaktisch aufbereitet und „hochtransformiert“ an ihre Schülerklientel herantragen zu können. In eine ähnliche Richtung ging auch das Plädoyer von Molle (vgl. 1965, 14; 39), der die Relevanz von Arbeits(platz)analysen als Grundlage für die Erarbeitung betrieblicher und schulischer Curricula, von Lehrmitteln sowie von Lehr-Lerneinheiten betonte. Zwar hatte auch früher eine Anlehnung der Gewerbelehrausbildung an die Ingenieurwissenschaften zu guten Ergebnissen geführt (vgl. z. B. die badische Gewerbelehrausbildung im 19. Jahrhundert), allerdings hatten sich die Ingenieurwissenschaften seit dieser Zeit ebenfalls gewandelt, und zwar hin zu mehr Mathematisierung und Internationalisierung. Dadurch herrschte nun eine größere Differenz zwischen den Gegenständen der Ingenieurwissenschaften und der Facharbeit (vgl. hierzu Brechmacher/Gerds 1993, 44), woraus die oben beschriebene Problematik der differierenden Wissensbereiche überhaupt erst resultierte.

Sie wurde dadurch verschärft, dass sich die beruflichen Fachdidaktiken zu sog. „Abbilddidaktiken“ entwickelten. Das bedeutet, dass die seinerzeit geforderte Wissenschaftsorientierung häufig so umgesetzt wurde, dass die Fachdidaktiken sich ebenfalls überwiegend an den Ingenieurwissenschaften und deren wissenschaftsimmanenter Fachsystematik orientierten – was wenig verwunderlich ist, wenn man bedenkt, dass die neuen Fachdidaktik-Professuren oftmals den ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten zugeordnet und zum Teil mit Ingenieurwissenschaftlern besetzt wurden (vgl. Kell 2015, 21). Die Fachdidaktiker widmeten sich also vorwiegend der Aufgabe der didaktischen Reduktion von Inhalten der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge (vgl. Gerlach/Saniter 2009, 327; Mersch/Pahl 2013, 160 ff.), während der Bezug zur beruflichen Arbeit vollständig verloren ging (vgl. Adolph 1984, 37 f.). Auch die Ordnungsmittel entwickelten sich – gemäß des allgemeinen Trends zu den Wissenschaften – hin zu den Ingenieurwissenschaften. Sie wurden nun so strukturiert, dass in den ersten Jahren natur- und technikkundliche Theorien den Ausgangspunkt des beruflichen Unterrichts bildeten, während „erst zum Ende der Ausbildung konkrete elektrische Geräte und Anlagen unter Praxisbedingungen ins Zentrum beruflichen Lernens“ (vgl. Vollmer 2010, 650) rückten,

was Petersen zur Diagnose einer „Verflüchtigung der Arbeit“ (Petersen 1999, 115) aus den berufsschulischen Curricula veranlasste. Der schulische Teil der Berufsausbildung entfernte sich also tatsächlich immer weiter von der Berufspraxis. (vgl. Petersen 1999, 114–121; Schelten 1983, 657)

Die weitestgehende Ausrichtung des berufsschulischen Unterrichts gewerblich-technischer Fachrichtungen an einer Ingenieurwissenschaft führte schließlich zu „trägem Wissen“, dessen Bedeutung für die Praxis die Auszubildenden nicht erkennen und das sie auch nicht anwenden konnten. (vgl. Bruchhäuser 2001, 330) Laut einer Studie des BIBB (vgl. Feller 1995, 44), in der im Zeitraum 1988-1991 Auszubildende befragt wurden, war aus deren Sicht die fehlende inhaltliche Abstimmung zwischen Schule und Betrieb sogar der größte Mangel an ihrer Ausbildung. Ihnen war oftmals der Zusammenhang zwischen schulischer Theorie und betrieblicher Praxis unklar. (vgl. Pätzold 1997, 225 f.)

Die wiederholt vorgetragene Kritik des fehlenden Praxisbezugs der Gewerbelehrausbildung führte spätestens Anfang der 1980er Jahre zur Frage nach geeigneten Bezugsdisziplinen entsprechender Lehramtsstudiengänge (vgl. Grüner 1981, 81). Die Folge der Akademisierung in ihrer bisherigen Form war eine zu theoretische Ausbildung, wobei vor allem problematisch war, dass die Theorien sich größtenteils auf etwas erstreckten, womit Facharbeiter nichts zu tun hatten (vgl. Grüner 1981, 79 f.). Auch Rauner wies Anfang der 1980er Jahre (vgl. 1981, 211 f.) darauf hin, dass – unter anderem aufgrund einer unzureichenden Lehrerbildung – in der üblichen Unterrichtspraxis an beruflichen Schulen eine ausschließliche Fokussierung auf mathematisch-naturwissenschaftliche Aspekte stattfände. Damit – so Rauner weiter – gingen jedoch wesentliche Bildungsaspekte (soziale, ökonomische und politische Dimension) beim Themenkomplex Technik verloren. Als Lösungsvorschlag wurde aus Hamburg die „lehrorientierte Fachwissenschaft“ eingebracht (vgl. Gronwald/Martin 1981), in deren Rahmen man sich von der wissenschaftsimmanenten Systematik der Ingenieurwissenschaften lösen und die Inhalte der Fachwissenschaften unter dem Blickwinkel der Lehrtätigkeit als Berufsschullehrkraft auswählen und strukturieren wollte. Auch die Analyse von Technik und die Erkenntnis ihrer sozialen Bedingtheit sollten in den Vordergrund gestellt werden. (vgl. Martin/Pangalos/Rauner 2000, 18; Pahl 2013, 27; Jenewein 2010, 416 f.) Dabei sind durchaus Parallelen zum in Dresden ab 1926 vorgesehenen Modell zu erkennen. Die Entwicklung dieses Ansatzes ist insofern bemerkenswert, als dadurch eine *akademische* Lösung für das Überwinden der Kluft zwischen den Gegenständen der Facharbeit sowie der Lehrtätigkeit einerseits und der Ausbildung der Lehrkräfte andererseits angeboten wurde. Die Frage, ob die Gewerbelehrausbildung wieder deakademisiert werden sollte, wird demnach seit längerer Zeit nicht mehr gestellt; vielmehr wird mittlerweile darüber diskutiert, wie das Studium in geeigneter Weise auszugestaltet ist. (vgl. Kell 2015, 19) Es ist jedoch auch festzuhalten, dass der Ansatz der lehrorientierten Fachwissenschaft nicht zu einer flächendeckenden Änderung der Studiengänge führte. Vielmehr entwickelte sich nach und nach die bereits eingangs erwähnte Debatte um die Bezugswissenschaften der beruflichen Fachrichtungen.

Kruse betonte ein paar Jahre nach dem Hamburger Vorschlag die „Notwendigkeit des Arbeitsprozeß-Wissens“ (Kruse 1986). Mit Blick auf die Gewerbelehrausbildung folgten weitere Klärungen zum Zusammenhang und den Unterschieden von „Wissenschaft und

Beruf“ (Bannwitz/Rauner 1993), in denen zum wiederholten Male auf die unterschiedlichen Praxisbezüge von Ingenieuren und Gewerbelehrkräften und die daraus resultierenden unterschiedlichen Anforderungen an diese Gruppen hingewiesen wurde. Im Einklang mit Kruses Plädoyer für die Notwendigkeit des Arbeitsprozesswissens wurde der Ansatz der lehrorientierten Fachwissenschaft so weiterentwickelt, dass die reine Technikfokussierung aufgegeben wurde und stattdessen eine Orientierung an betrieblichen Arbeitsaufgaben (wie z. B. Montage, Installation und Produktion oder auch Wartung, Reparatur und Instandhaltung) stattfinden sollte. Dabei wurde der Blick allerdings auf isolierte Arbeitsaufgaben gerichtet, während die betriebliche Arbeitsorganisation unberücksichtigt blieb. Die Arbeitsaufgaben wurden zudem unter technologischen Gesichtspunkten interpretiert (vgl. Martin/Pangalos/Rauner 2000, 20). Leitend war dabei das Ziel, den Bezug des Unterrichts zur Facharbeit zu stärken und die Fachtheorie mit der Berufstheorie zu verbinden. Unbeachtet blieben – außer der Arbeitsorganisation – das Lernen im Arbeitsprozess oder die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen, also *berufsbildungswissenschaftliche* Fragestellungen. (vgl. ebd., 22) Seit dieser Zeit kann man auch von der Entwicklung eigenständiger „Berufs(feld)wissenschaften“ sprechen (bisweilen wird auch von „Berufswissenschaften“ gesprochen), die laut deren Verfechtern anstelle der korrespondierenden Fachwissenschaften in den zum Lehramt an beruflichen Schulen führenden Studiengängen vorgesehen werden sollten (vgl. Pahl/Rauner 1998). Auch dieser Ansatz blieb umstritten und in Konkurrenz zum Ansatz der korrespondierenden Fachwissenschaften.

Als Reaktion auf das Theorie-Praxis-Problem beschloss die KMK 1996 die Einführung des Lernfeldkonzepts (vgl. KMK 1996), mit dem der Praxisferne des schulischen Teils der Berufsausbildung begegnet werden sollte. Nunmehr sollten betriebliche Arbeitsprozesse Ausgangspunkt des berufsschulischen Unterrichts bilden. Kurz nach der Einführung des Lernfeldkonzeptes folgte das sog. „ITB-Gutachten“ (vgl. Gerds/Heidegger/Rauner 1999), in dem für alle beruflichen Fachrichtungen die Einführung eigenständiger akademischer Bezugsdisziplinen in Form von Berufs(feld)wissenschaften gefordert wurde. Diese waren zwischenzeitlich insofern weiterentwickelt worden, als nun die zuvor vernachlässigten Aspekte – betriebliche Arbeitsorganisation sowie das Lernen im Arbeitsprozess oder die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen – ebenfalls zu Gegenständen von Forschung und Lehre wurden. (vgl. Martin/Pangalos/Rauner 2000, 22) Man löste sich somit von isolierten Arbeitsaufgaben und erweiterte den Gegenstandsbereich um soziale Rahmenbedingungen. Somit sollte das berufliche Arbeitsprozesswissen der Facharbeiter einen wesentlichen Bezugspunkt der beruflichen Fachrichtungen bilden. (vgl. Fischer 2000, 37)

Die Entwicklung dieser Ansätze fand jedoch wie bereits erwähnt nicht nur Anhänger, sondern erntete teils auch heftige Widersprüche von Berufs- und vor allem Wirtschaftspädagogen, die eine Anlehnung an die korrespondierenden Fachwissenschaften bis heute befürworten (vgl. z. B. KWPN 1999, Tramm 2000; Achtenhagen/Beck 1997; Nickolaus 2010; Schütte 2013). Der berufswissenschaftliche Ansatz und dessen Vorgänger stehen also seit ihrer Entwicklung dem Ansatz der korrespondierenden Fachwissenschaften gegenüber, was sich in einer bis heute anhaltenden – wenngleich weniger kontrovers geführten – akademischen Debatte um die Bezugswissenschaften der beruflichen Fachrichtungen äußert.

Während im berufswissenschaftlichen Ansatz dem Bezug zur beruflichen Arbeit höchste Relevanz zukommt, und Bildung in Form der Befähigung zur „Mitgestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“ (Jenewein/Pangalos et al. 2006, 31, vgl. auch Rauner 1995) verstanden wird, so liegt dem korrespondierend fachwissenschaftlichen Ansatz ein anderes Verständnis zugrunde: Hier wird der im berufswissenschaftlichen Ansatz vorgesehene starke Bezug zu Arbeitsprozessen als utilitaristisch angesehen und abgelehnt, und zwar gerade weil er Vorrang vor erziehungswissenschaftlichen respektive berufspädagogischen Theorieansätzen habe. (vgl. Schütte 2013, 141 f.; zu den Bildungsverständnissen vgl. auch Schütte 2006, 52–56) Im korrespondierend fachwissenschaftlichen Ansatz ist der Bezug zu beruflicher Arbeit – wenn überhaupt – als Mittel zum Zweck der Subjektbildung vorgesehen. (vgl. Kell 2015, 23 f.) Dementsprechend wird hier eine Reduktion von Inhalten der korrespondierenden Fachwissenschaften zugunsten der empirischen Untersuchung beruflicher Arbeit abgelehnt, da der korrespondierenden Fachwissenschaft ein größerer Stellenwert – und damit gleichsam eine höhere Bedeutung für die Subjektbildung – beigemessen wird.

Für die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung – und damit auch für die Wirtschaftspädagogik – hat der berufswissenschaftliche Ansatz heutzutage so gut wie keine Relevanz. Für diese berufliche Fachrichtung wird eine Einrichtung von Berufswissenschaften im Allgemeinen nicht mehr gefordert – und wurde es auch nur im Zuge des ITB-Gutachtens sowie nachfolgender Diskussionen. Die Debatte konzentriert sich seit geraumer Zeit vor allem auf den gewerblich-technischen Bereich. Einen wesentlichen Grund hierfür dürfte die engere Verbindung der Wirtschaftswissenschaften und der beruflichen Praxis in diesem Bereich darstellen. (vgl. Tramm 2000, 40; Sloane/Krakau 2010; Greinert/Wolf 2010a, 62)

5.2 Zwischenfazit: Paradigmatische Orientierungen der Berufspädagogik

Mit Blick auf die obigen Ausführungen zur Historie wird deutlich, dass nach der Akademisierung zunächst der Wissenschaftsbezug Vorrang vor den anderen Dimensionen hatte. Auch die neu eingerichteten Fachdidaktiken richteten sich an den Ingenieurwissenschaften aus. Da diese sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts von der betrieblichen Praxis auf Facharbeiterebene entfernt hatten (vgl. Brechmacher/Gerds 1993, 44; Martin/Pangalos/Rauner 2000, 16), gerieten der Bezug zu dieser Praxis und damit die Situationsorientierung völlig aus dem Blick. (vgl. dazu auch Bruchhäuser 2001, 326 f.) Zunächst ist also sowohl für die Gewerbelehrausbildung als auch für den Unterricht an den Berufsschulen eindeutig ein Primat des Wissenschaftsprinzips erkennbar. Die Einführung des Lernfeldkonzepts stellte jedoch die deutliche Forderung der Politik nach einer Hinwendung der Berufsschulen zum Situationsprinzip dar – allerdings nicht unter Negation des Wissenschaftsprinzips. Das Entstehen der Berufs(feld)wissenschaften als alternatives Konzept zur Ausgestaltung der beruflichen Fachrichtungen markiert einen dem zeitlich vorausgehenden paradigmatischen Wandel in der Gewerbelehrausbildung. Allerdings ergab sich hier eine Teilung der Berufspädagogen und der Studiengänge. So sind die auch heute noch existierenden Studiengänge, die sich an korrespondierenden Fachwissenschaften anlehnen, nach wie vor dem Wissenschaftsprinzip zuzuordnen. Dabei spielt auch – gerade wenn man berücksichtigt, dass auch die Berufspädagogik Teil dieser

Studiengänge ist – das Persönlichkeitsprinzip eine Rolle. Die berufswissenschaftlichen Studiengänge weisen hingegen Bezüge zu allen drei Prinzipien auf – und zwar bereits in der beruflichen Fachrichtung. Dem liegt eine berufspädagogische Position zugrunde, die ganz offensichtlich das Situationsprinzip in den Vordergrund stellt. Etwas weniger offensichtlich erscheint zunächst das Wissenschaftsprinzip – zumal diesem Ansatz häufig die Wissenschaftlichkeit abgesprochen wird. Es geht in diesem Ansatz jedoch nicht darum, ingenieurwissenschaftliche Anteile vollständig zu ersetzen, sondern vielmehr darum, diese unter dem Blickwinkel der Relevanz für berufliche Arbeit und berufliche Lernprozesse auszuwählen. Es ist also nicht so, dass diese völlig negiert würden.¹ Drittens spielt auch das Persönlichkeitsprinzip eine Rolle, und zwar im Sinne individueller Bildung. Auch wenn im berufswissenschaftlichen Ansatz alle drei Paradigmen eine gewisse Relevanz aufweisen, so ist die Bedeutung des Situationsprinzips deutlich vorrangig.

Die Wirtschaftspädagogik behielt den starken Wissenschaftsbezug (Orientierung am Wissenschaftsprinzip) bei. Gerade die massiven Reaktionen auf das ITB-Gutachten zeigen deutlich, dass die berufswissenschaftliche Konzeption hier als unzureichend und ungeeignet abgelehnt wurde. Dies dürfte auch auf die engere Verbindung der Wirtschaftswissenschaften und der beruflichen Praxis in diesem Bereich zurückzuführen sein. (vgl. Tramm 2000, 40)

6 Fazit

Insgesamt zeigt sich im Rückblick auf die Historie des beruflichen Schulwesens und der Gewerbelehrausbildung, dass innerhalb der Berufspädagogik zeitlich variierende Paradigmen vorherrschten. Sowohl die Zielsetzungen der Berufsschulen – und der vorangegangenen Fortbildungsschulen – als auch die Gewerbelehrausbildung hatten im Zeitverlauf unterschiedliche Bezugspunkte. Außerdem folgten diese teilweise zur gleichen Zeit differierenden Paradigmen, wie die Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln zeigen.

Außerdem ergibt sich das Bild, dass die teils massiven Veränderungen der Aufgaben des gewerblichen Schulwesens und der Gewerbelehrausbildung oftmals aufgrund pragmatischer politischer Entscheidungen erfolgten. Für den politischen Pragmatismus sprechen das zeitweise Auseinanderklaffen der Paradigmen der Gewerbelehrausbildung einerseits und der Aufgaben des beruflichen Schulwesens andererseits sowie die Inanspruchnahme des beruflichen Schulwesens und der Gewerbelehrausbildung zur Lösung akuter gesellschaftlicher Probleme. Hier seien beispielhaft folgende genannt: die Übertragung sozialpädagogischer Aufgaben (staatsbürgerliche Erziehung nach Kerschensteiner ab ca. 1900 als Lösungsansatz zur Jungarbeiterproblematik, Aufrechterhalten der Arbeitswilligkeit in der Stabilisierungskrise der Weimarer Republik und politische Indoktrination unter dem noch jungen NS-Regime), die geringe Relevanz von Bildungsfragen und Beschränkung auf Fragen der berufsfachlichen Qualifikation nach den Weltkriegern oder auch Hintergrund und Umsetzung der in den 1960er Jahren erfolgten Akademisierung der Gewerbelehrausbildung (Hoffnung auf Linderung des

¹ Streng genommen ist auch die wissenschaftliche Betrachtung von Arbeit und deren Rahmenbedingungen eine wissenschaftliche Tätigkeit. Im vorliegenden Artikel wird das Wissenschaftsprinzip aber – wie eingangs dargestellt – als Orientierung an z. B. technik- und naturwissenschaftlichen Fachwissenschaften verstanden.

Lehrermangels und Anlehnung an Ingenieurwissenschaften als kostengünstige Variante). Die strukturelle Verankerung und Ausgestaltung der Gewerbelehrausbildung war somit lange Zeit von variierenden politischen Trends geprägt – ein Schicksal, das die Ausbildung der Wirtschaftspädagogen bemerkenswerterweise so nicht ereilte. Die Ausbildung der (Diplom-)Handelslehrer/Wirtschaftspädagogen und des kaufmännischen Schulwesens weisen vielmehr seit deren Akademisierung Anfang des 20. Jahrhunderts eine starke Orientierung an den Wirtschaftswissenschaften auf (vgl. Kell 2015, 20 f.), die nicht nachhaltig infrage gestellt wurde. Alternative Konzepte wie die – dem Situationsprinzip folgenden – Berufswissenschaften stießen in der Wirtschaftspädagogik auf harsche Kritik und Ablehnung, da hier das Wissenschaftsprinzip als durchgängig leitendes Paradigma vorherrschte.

In Ergänzung zu Bruchhäusers Feststellung (vgl. 2001, 323) der ständig alternierenden Bezugspunkte in der Historie der Berufspädagogik zeigt der vorliegende Beitrag, dass auch das Persönlichkeitsprinzip teilweise im Vordergrund stand. In neuerer Zeit bleiben das Wissenschafts- und Situationsprinzip vorrangig, während das Persönlichkeitsprinzip mitgedacht wird. Mit der Entwicklung der Berufswissenschaften und dem Entstehen der Debatte um die Bezugswissenschaften der beruflichen Fachrichtungen wurde die ständige Oszillation der Berufspädagogik zwischen diesen Prinzipien auf ein neues Niveau gehoben und anders ausgerichtet (immerhin geht es seither in beiden Fällen um akademische Disziplinen). Zugrunde liegen der Debatte jedoch – wie bereits häufig zuvor in der Historie der Berufspädagogik – unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen an das Wissenschafts- und Situationsprinzip. Es wurde gezeigt, dass der berufswissenschaftliche Ansatz vorrangig dem Paradigma des Arbeits- und Berufsbezugs (Situationsprinzip) folgt (wenngleich die beiden anderen Prinzipien ebenfalls eine Rolle spielen), während sich der korrespondierend fachwissenschaftliche Ansatz überwiegend am Paradigma der Wissenschaftsorientierung ausrichtet (wenngleich auch hier das Persönlichkeitsprinzip als Orientierungsmuster zu erkennen ist).

Wie lässt sich nun also erklären, dass der berufswissenschaftliche Ansatz im Feld der Berufspädagogik entstand? Ein Grund dafür dürfte sicher der Umstand sein, dass die Berufspädagogik – und zwar gerade aufgrund der wechselhaften Historie – keine so stark tradierten Positionen vorweisen kann wie dies in der Wirtschaftspädagogik der Fall ist. Schließlich war die Disziplin gefordert, einen Beitrag zum Erreichen der den beruflichen Schulen im jeweiligen historischen Kontext zugewiesenen Ziele zu leisten, um nicht ihre Legitimationsgrundlage zu verlieren.

Einen weiteren Grund findet man in den unterschiedlichen Wissensbereichen von Ingenieuren und Facharbeitern, wobei diese Differenz auf die Auseinanderentwicklung der Ingenieurwissenschaften und der Facharbeit zurückzuführen ist, welche sich seit dem 19. Jahrhundert ergeben hatte (vgl. Brechmacher/Gerds 1993, 44). Diese Differenzen führten zu abstraktem Unterricht, dessen Relevanz für die Berufspraxis unklar war. Dass sich dieses Problem in den Wirtschaftswissenschaften nicht – zumindest nicht in gleichem Maße – ergab, dürfte darauf zurückzuführen sein, dass die Wirtschaftswissenschaften – und hier insbesondere die Betriebswirtschaftslehre – als Wissenschaft für die Praxis konzipiert sind. (vgl. Tramm 2000, 40) Hier hat also offensichtlich keine so massive Auseinanderentwicklung stattgefunden wie im ge-

werblich-technischen Bereich – vermutlich auch aufgrund der traditionell engen Verbindung zwischen Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftswissenschaften.

Drittens spielt sicher auch ein weiterer Aspekt eine Rolle, der bisher im Beitrag noch gar nicht erwähnt wurde: nämlich dass die Wirtschaftspädagogik den Vorteil hat, sich auf eine berufliche Fachrichtung fokussieren zu können, während von der Berufspädagogik mehrere berufliche Fachrichtungen betreut werden. Fachrichtungsspezifische Themen finden demnach hier kaum Berücksichtigung und werden den Fachdidaktiken zugewiesen, während die Wirtschaftspädagogik auch fachrichtungsspezifische Fragestellungen aufnehmen und behandeln kann. (vgl. Achtenhagen/Beck 1997, 536 f.)

Es verwundert also insgesamt wenig, wenn in wirtschaftspädagogischen Studiengängen weniger das Problem gesehen wird, den notwendigen Praxisbezug herzustellen. Auch ist es mit Blick auf die vorigen Ausführungen wenig überraschend, dass die Bezüge der Berufspädagogik deutlich weniger klar und unumstritten sind als dies in der Wirtschaftspädagogik der Fall ist.

Literatur

Achtenhagen, F./Beck, K. (1997): Welchen Standards sollte eine Ausbildung von Berufsschullehrern genügen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93, 5, 535-538.

Adolph, G. (1984): Fachtheorie Verstehen. Berufliche Bildung, 3. Wetzlar.

Bannwitz, A./Rauner, F. (Hrsg.) (1993): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen.

Becker, M. (2012): Gewerblich-technisch ausgerichtetes Lehramtsstudium. In: Becker, M./Spöttl, G./Vollmer, T. (Hrsg.): Lehrerbildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen. Bielefeld, 229-256.

Bonz, B. (1992): Berufsschullehrerausbildung in Deutschland. In: Stratmann, K. (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Beiträge zu einem gemeinsamen deutschen Wissensbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 9, 238-257.

Bonz, B. (1995): Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen. Die Entwicklung der Lehrerbildung in Südwestdeutschland nach 1945. Stuttgart.

Bonz, B. (2013): Lehrerbildung für berufliche Schulen im Wandel. In: Bonz, B./Schütte, F. (Hrsg.): Berufspädagogik im Wandel. Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung. Baltmannsweiler, 112-129.

Brechmacher, R. (1989): Anmerkungen zum Studium in berufspädagogischen Studiengängen im Zeitverlauf. In: Gerds, P./Linke, H./Passe-Tietjen, H. (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '88. Hochschultage Berufliche Bildung. Alsbach/Bergstr., 239-247.

Brechmacher, R./Gerds, P. (1993): Grundmodelle der Gewerbelehrerbildung im historischen Wandel - Ein Beitrag zur Geschichte gewerblich-technischer Fachrichtungen. In: Bannwitz,

A./Rauner, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen, 38-60.

Bruchhäuser, H.-P. (2000): Bildungspolitik und Bildungstheorie. Das berufspädagogische Erbe des 18. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96, 4, 495-511.

Bruchhäuser, H.-P. (2001): Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip? Anmerkungen zum didaktischen "Paradigmenwechsel" in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97, 3, 321-345.

Büchter, K. (2017): Bildungstheorie und Fachdidaktik – Rückschau und Ausblick auf eine Verhältnisfrage. In: Becker, M./Dittmann, C./Gillen, J./Hiestand, S./Meyer, R. (Hrsg.): Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. Berlin, Münster, 12-30.

Busch, A. (2003): Die Entwicklung der berufsbildenden Schulen in Deutschland. Ein historischer Abriss. 1. Aufl. Bad Langensalza.

DATSCH (1928): Eingabe des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen über die Regelung der Gewerbelehrausbildung, gerichtet an den Preuß. Minister für Handel und Gewerbe und an den Preuß. Landtag. In: Technische Erziehung 3, 65-66.

Faßhauer, U. (2010): Berufliche Fachrichtungen und Studienorganisation. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 235-245.

Feller, G. (1995): Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lerner-sicht. Bielefeld.

Fischer, M. (2000): Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern. Umriss einer forschungsleitenden Fragestellung. In: Pahl, J.-P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. 1. Aufl. Baden-Baden, 31-48.

Georg, W./Lauterbach, U. (1979): Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim.

Gerds, P. (1993): Wissenschaft versus Beruf. In: Bannwitz, A./Rauner, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen, 238-253.

Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F. (1999): Das Universitätsstudium der Berufspädagogen - Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland ; Gutachten im Auftrag der Länder Bremen Hamburg Mecklenburg-Vorpommern Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Bremen.

Gerlach, P./Saniter, A. (2009): Fachdidaktik im Spannungsfeld von Arbeit, Technik und Bildung. In: Fenzl, C./Spöttl, G./Howe, F./Becker, M. (Hrsg.): Berufsarbeit von morgen in gewerblich-technischen Domänen : Forschungsansätze und Ausbildungskonzepte für die berufliche Bildung. Bielefeld, 327-332.

Greinert, W.-D./Hesse, H. A. (1974): Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs. In: Die berufsbildende Schule 26, 621-625, 684-695.

- Greinert, W.-D./Wolf, S. (2010a): Bildungspolitische und berufspädagogische Aspekte der Beruflichen Fachrichtungen. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 56-63.
- Greinert, W.-D./Wolf, S. (2010b): Die Berufsschule - radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule? Frankfurt am Main.
- Gronwald, D./Martin, W. (1981): Lehrerorientierte Fachwissenschaft. In: Drechsel, R./Gronwald, D./Voigt, B. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lernens. Diskussionsbeiträge zu einem ungelösten Problem. Frankfurt, 56-68.
- Grottker, D. (2010): Fach und Fach-Richtung? Versuch einer Rekonstruktionsgeschichte der Beruflichen Fachrichtungen. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 15-35.
- Grüner, G. (1967): Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: *Die Deutsche Schule* (DDS) 59, H. 7/8, 414-430.
- Grüner, G. (1981): Gewerbekunde – Fachkunde – Technologie – Fachtheorie – Berufstheorie. In: Bonz, B./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Beiträge zur Fachdidaktik Maschinenbau. Stuttgart, 70-84.
- Herkner, V. (2010): Berufspädagogische Wurzeln und Entwicklungen der Beruflichen Fachrichtungen. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 35-56.
- Jenewein, K. (2010): Berufliche Fachrichtung Elektrotechnik. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 416-430.
- Jenewein, K./Pangalos, J./Spöttl, G./Vollmer, T. (2006): Perspektiven für die Lehrerbildung in der gewerblich-technischen Fachrichtung. In: *Berufsbildung : Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 60, 97/98, 30-32.
- Kell, A. (2011): Berufsschullehrerbildung zwischen Politik und Wissenschaft. Entwicklungen bis zum Übergang in das 21. Jahrhundert. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Klaus Beck zum 70. Geburtstag gewidmet. 1. Aufl. Wiesbaden, 439-462.
- Kell, A. (2015): Forschungsarbeit über Arbeit, Beruf und Bildung. Gesellschaftliche Einflüsse, Organisation, Institutionen. In: *bwp@*, Ausgabe 29, 1-32. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag2_bwpat29.pdf (21.10.2019).
- Kerschensteiner, G. (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. 1. Aufl. Erfurt.
- KMK (1996): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Hrsg. v. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Krause, E. (1959): Kritische Stellungnahme zur geplanten Neugestaltung des Gewerbelehrerstudiums. In: *Die deutsche Berufs- und Fachschule* 55, 5, 330-334.

Kruse, W. (1986): Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozesswissens. In: Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Solidarität lernen – Technik beherrschen – Frieden sichern – Umwelt gestalten. Weinheim, 188-193.

Kuhlmeier, W./Mersch, F. F./Reichwein, W. (2017): Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrkräfteausbildung für berufliche Schulen. In: Becker, M./Dittmann, C./Gillen, J./Hiestand, S./Meyer, R. (Hrsg.): Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. Berlin, Münster, 68-84.

Kuhlmeier, W./Uhe, E. (1995): Die Hamburger Konzeption der Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum, 315-328.

Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung. 1918 - 1945. Köln: Boehlau (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland / hrsg. von Karlwilhelm Stratmann Reihe A, Bd. 2).

KWPN (1999): Stellungnahme der Konferenz der Fachvertreter der Wirtschaftspädagogik an den norddeutschen Universitäten zum ITB Gutachten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95, 4, 596-607.

Linke, W. (1959): Ergebnisse der Diskussion um die Gewerbelehrerbildung in Leitsätzen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule 55, 5, 350-352.

Lipsmeier, A. (2002): Diversifizierung der Berufsschullehrerschaft - Gefährdung von Profession und Institution? In: Die berufsbildende Schule 54, 4, 106-109.

Lipsmeier, A. (2003): Ausbildung von Diplomgewerbelehrern in Karlsruhe. Desillusionierung einer Legende und Restrukturierung einer Tradition in Etappen. In: Clement, U./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Stuttgart, 132-149.

Luchtenberg, P. (1952): Die Berufsschule im geistigen Ringen der Gegenwart. Bielefeld.

Martin, W./Pangalos, J./Rauner, F. (2000): Die Entwicklung der Gewerblich-Technischen Wissenschaften im Spannungsverhältnis von Technozentrik und Arbeitsprozessorientierung. In: Pahl, J.-P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. 1. Aufl. Baden-Baden, 13-30.

Mersch, F. F./Pahl, J.-P. (2013): Die kategorialen Referenzen 'Fach' und 'Beruf'. In: Bonz, B./Schütte, F. (Hrsg.): Berufspädagogik im Wandel. Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung. Baltmannsweiler, 158-176.

Molle, F. (1965): Leitfaden der Berufsanalyse. Anleitung zur Bearbeitung und Verwertung berufskundlicher Grundunterlagen. Köln.

Monsheimer, O. (1956): Drei Generationen Berufsschularbeit. Gewerbliche Berufsschulen. Weinheim.

Nickolaus, R. (1995): Strukturprobleme der zweiphasigen Gewerbelehrausbildung - theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Bonz, B./Czycholl, R. (Hrsg.): Zweiphasige Lehrerbildung für berufliche Schulen. [Dokumentation der Beiträge zu den Hochschultagen Berufliche Bildung 1994 an der Technischen Universität München]. 1. Aufl. Neusäß, 96-109.

- Nickolaus, R. (1996): Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen.
- Nickolaus, R. (2010): Berufliche Fachrichtungen und Bezugswissenschaftsprobleme. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 123-133.
- Niethammer, M./Storz, P. (2010): Berufliche Fachrichtung Labortechnik/Prozesstechnik. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 491-508.
- Pahl, J.-P. (2013): Berufliche Didaktiken auf wissenschaftlicher Basis. 4. erweiterte und veränderte Auflage. Baltmannsweiler.
- Pahl, J.-P./Rauner, F. (1998): Vorwort. In: Pahl, J.-P./Rauner, F. (Hrsg.): Betrifft: Berufswissenschaften. Beiträge zur Forschung und Lehre in den gewerblich-technischen Fachrichtungen. Bremen, 7-9.
- Pahl, J.-P./Ruppel, A. (1993): Berufswissenschaften beruflicher Fachrichtungen sind notwendig! In: Berufsbildung : Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 47, 20, 39-40.
- Pätzold, G. (1995): Berufsschullehrerausbildung zwischen Aufbruch, Stillstand und Rückschritt. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum, 25-59.
- Pätzold, G. (1997): Rechnergestützte Facharbeit und Kritik am berufsschulischen Lehren und Lernen. In: Fischer, M. (Hrsg.): Rechnergestützte Facharbeit und berufliche Bildung. Ergebnisse der gleichnamigen Fachtagung vom 20. und 21. Februar 1997 in Bremen. Bremen, 219-235.
- Pätzold, G. (2010): Curriculare und didaktische Aspekte der Beruflichen Fachrichtungen für die Lehrerbildung. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 279-291.
- Petersen, A. W. (1999): Die Verflüchtigung der Arbeit in der Entwicklung gewerblich-technischer Berufsbildungspläne. In: Rauner, F./Stuber, F. (Hrsg.): Berufsbildung für die Facharbeit in der Elektro- und Informationstechnik. Bremen, 103-128.
- Petersen, A. W. (2010): Berufliche Fachrichtung Informationstechnik. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 430-446.
- Pukas, D. (1988): Die gewerbliche Berufsschule der Fachrichtung Metalltechnik. Ihre Entstehung um die Jahrhundertwende und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart. Zugl.: Hannover, Univ., Diss., 1987. Alsbach.
- Pukas, D. (2019): Sozialhistoriografie der Berufsschulgenese. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 36, 1-27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe36/pukas_bwpat36.pdf (28.06.2019).
- Rauner, F. (1981): Lehrerbildung in der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik - Bedeutung und Stellenwert der Fachwissenschaft im Studium. In: Drechsel, R./Gronwald, D./Voigt, B. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lernens. Diskussionsbeiträge zu einem ungelösten Problem. Frankfurt, 205-220.

- Rauner, F. (1993): Zur Begründung und Struktur gewerblich-technischer Fachrichtungen als universitäre Fächer. In: Bannwitz, A./Rauner, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen, 10-37.
- Rauner, F. (1995): Gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 49, 35, 3-8.
- Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Roth, K. (1968): Die Entstehung und Entwicklung des gewerblichen und kaufmännischen Schulwesens in Württemberg mit besonderer Berücksichtigung der industriellen Entwicklung des Landes. Stuttgart.
- Schelten, A. (1983): Aktuelle Problemstellungen einer Fachdidaktik Elektrotechnik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 79, 9, 654-664.
- Schütte, F. (2006): Berufliche Fachdidaktik. Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik. Ein Lehr- und Studienbuch. Stuttgart.
- Schütte, F. (2013): Akademisierung und Professionalisierung der Berufsschullehrerbildung - Historische Stationen - systematische Argumente. In: Bonz, B./Schütte, F. (Hrsg.): Berufspädagogik im Wandel. Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung. Baltmannsweiler, 130-157.
- Sloane, P. F. E./Kraukau, U. (2010): Zum Problemzusammenhang von Beruflichen Fachrichtungen und Berufsfeldern. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld:, 74-87.
- Stratmann, K. (1988): Die Qualifizierung des Gewerbelehrers – eine ungelöste Aufgabe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84, 6, 483-494.
- Tramm, T. (2000): Zur wissenschaftlichen Qualifizierung von Handelslehrern - Anmerkungen zum Gutachten von Gerds, Heidegger und Rauner aus der Sicht der Wirtschaftspädagogik. In: Straka, G. A./Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen, 31-46.
- Vollmer, T. (2010): Vertiefungsrichtung Energietechnik. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann, 644-661.
- Von Soden, H. F. (1900): Die Verhandlungen des Elften Evangelisch-Sozialen Kongresses abgehalten zu Karlsruhe am 7. und 8. Juni 1900. Nach den stenographischen Protokollen. Evangelisch-Sozialer Kongreß.
- Zabeck, J. (1992a): Die Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin in ihrem Selbstverständnis. In: Zabeck, J. (Hrsg.): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler, 35-45.
- Zabeck, J. (1992b): Die wissenschaftstheoretische Situation der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Bilanz zu Beginn der 90er Jahre. In: Zabeck, J. (Hrsg.): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler, 1-8.

Zabeck, J. (1999): Zur Entwicklung der Professionalisierung und Professionalität des Handelslehrers. In: Tramm, P. T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts ; Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Unter Mitarbeit von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien, 278-291.

Zimpelmann, E. (i.E.): Die Debatte um die Bezugswissenschaften der beruflichen Fachrichtungen - vorgetragene Argumente und deren empirische Fundierung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, Ausgabe 37.

Zimpelmann, E. (2017): Vergleich ausgewählter berufswissenschaftlicher und nicht-berufswissenschaftlicher Studiengänge der Beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Informationstechnik. In: Becker, M./Dittmann, C./Gillen, J./Hiestand, S./Meyer, R. (Hrsg.): Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. Berlin, Münster, 346-367.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Historische Berufsbildungsforschung, Bezugsdisziplin, Bezugswissenschaftsdebatte, Berufs- und Wirtschaftspädagogik*

Zitieren dieses Beitrages

Zimpelmann, E. (2019): Entwicklungslinien des beruflichen Bildungswesens und der Ausbildung von Gewerbelehrern – eine historische Analyse. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, Ausgabe 37, 1-26. Online:

http://www.bwpat.de/ausgabe37/zimpelmann_bwpat37.pdf (17.12.2019).

Der Autor



Dipl.-Ing.-Päd. Dipl.-Ing. (BA) EIKE ZIMPELMANN

Karlsruher Institut für Technologie,
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik

Hertzstr. 16, 76187 Karlsruhe

eike.zimpelmann@kit.edu

http://www.ibap.kit.edu/mitarbeiter_1047.php