

Günter Kutscha

## **Berufsausbildung im Spannungsfeld von Bildung und beruflicher Handlungskompetenz Rückblick und Visionen: Jugendbildung für eine *gute* digitale Welt**

(Berlin, 31. Oktober 2019)

---

100 Jahre Berufsbildungstheorie – Eduard Spranger:

„... daß von einer wirklichen Bildung für den Beruf erst dann die Rede sein darf, wenn das Können reicher ist als die tägliche Anwendung“ (Spranger 1920, 47).

### **1. Vorbemerkungen**

Der Haupttitel dieses Textes greift ein zentrales Problem berufsbildungstheoretischer Reflexion auf, nämlich das des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung (Spranger 1920). Die Entwicklungen im Gesellschafts- und Beschäftigungssystem unserer Zeit fordern dazu heraus, dieses Verhältnis für die Berufsbildung neu zu erschließen. Darauf bezieht sich der Untertitel: „Rückblick und Visionen: Jugendbildung für eine *gute* digitale Welt“. Damit wird eine Makroperspektive mit kritisch-konstruktivem Blick auf die Berufsausbildung im Dualen System eingenommen. In Anschluss an Offe (1975) gehe ich davon aus, dass (berufs)bildungspolitische Rahmenbedingungen und darauf bezogene organisatorische und curriculare Regelungen sowie allgemein-didaktische und berufspädagogische Handlungsansätze einer funktionalen Analyse auf der Grundlage gesamtgesellschaftlicher Reflexion nicht entbehren sollten. Dieser Ansatz war in der Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung nie stark ausgeprägt. Er wurde in der Reformphase der Berufsbildungspolitik Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre insbesondere von Herwig Blankertz und Wolfgang Lempert unter dem Anspruch emanzipatorischer Berufs- und Wirtschaftspädagogik vertreten.

Um Missverständnissen entgegenzutreten, sei ausdrücklich hervorgehoben, dass sich die in folgenden Ausführungen thematisierten Fehlentwicklungen und Defizite der Berufsausbildung nicht unmittelbar auf den Ausbildungs- und Unterrichtsalltag beziehen (lassen). Praktisches Handeln äußert sich in vielfältigen – je nach Wertmaßstäben des Beobachters positiven und negativen – Formen. Gute berufliche Ausbildung und persönliche Bildung kann selbstverständlich auch unter dem Druck betrieblicher Anforderungen im Beschäftigungssystem stattfinden, und das ist vielfach der Fall. Und Berufsschulunterricht,

wo immer er von der Schüler- und Lehrerschaft wertgeschätzt wird, ist in der Regel das Ergebnis arbeitsfreundlicher Rahmenbedingungen, insbesondere des Schulmanagements und der Schulorganisation, sowie des individuellen Engagements der Lehrenden und des kollektiven Teamgeistes im Schulkollegium. Das Problem besteht darin, dem Zusammenhang dieser Alltagserfahrungen mit einer Makroanalyse des Berufsbildungssystems gerecht zu werden. Umgekehrt gilt: „Die gesamtgesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems lassen sich nicht zureichend in der Weise analysieren, daß man die erklärten (oder auch nur indirekt erschließbaren und unterstellten) Absichtsbekundungen und Zwecksetzungen der Lehrer, der Curriculumtheoretiker, der Schulbehörden, der bildungspolitisch aktiven Verbände, der Ministerien usw. zur Grundlage der Analyse machte ...“ (Offe 1975, 217).

### 1. Allgemeine und berufliche Bildung – Bildungstheoretische Aspekte

Die Herausforderungen, mit denen wir es zu tun haben, lassen es nur noch sehr begrenzt zu, zwischen allgemeiner und spezieller Bildung zu separieren. Diese Differenz wird oft mit Wilhelm von Humboldt in Verbindung gebracht, missverstanden als Abwertung beruflicher Bildung und Arbeit schlechthin. Damit wird man Humboldt nicht gerecht. In seinen „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (1792) heißt es: „Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben ... Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an; ...“ (Humboldt 1792/2006, 38). Wenn Humboldt sich in seinen späteren Schriften zur Schulreform in Preußen dafür ausspricht, dass der öffentliche Unterricht für die „ganze Nation“ „allgemeine Bildung“ zu sein habe und von der „speziellen“ (beruflichen) Bildung strikt zu trennen sei, so war dies den von Humboldt so wahrgenommenen Umständen geschuldet. Bei der speziellen Bildung habe man sich sehr oft auf in ihren Gründen unverstandene Resultate zu beschränken, weil die Fertigkeit da sein müsse und Zeit oder Talent zur Einsicht fehle (Humboldt 1809/1964). Hauptzweck der allgemeinen Bildung hingegen sei die Befähigung zum selbstständigen Denken, zum Lernen des Lernens und zur Vervollkommnung der persönlichen Entwicklung des je einzelnen Heranwachsenden.

In diesem Sinne ist Humboldts Ansatz hochmodern. Letztlich war auch der Wandel von der Fortbildungsschule zur Berufsschule aus bildungstheoretischer Sicht von der Idee geprägt, die *Berufsschule* als *Bildungsschule* zu gestalten. Von Eduard Spranger, Humboldtexperte und Klassiker der Berufsbildungstheorie, bis Herwig Blankertz, Kritiker eben jener „klassischen“ Berufsbildungstheorie, stand dafür – im Reformjargon gesprochen – das Kürzel „Bildung im Medium des Berufs“. Das heißt: Die Inhalte des Unterrichts im Sinne materialer Bildung

seien an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zwar unterschiedlich, aber im Sinne formaler Bildung der Befähigung zu Mündigkeit und selbständigem Urteil hätten allgemeine und berufliche Bildung gleichen Ansprüchen zu genügen. So verstanden, argumentierte Blankertz, stehe die Berufsschule als Bildungsschule nicht auf utilitaristischem Boden, sondern sie stehe in der Tradition neuhumanistischen Bildungsdenkens (Blankertz 1963). Das war konsequent, ja „radikal“ gedacht (vgl. Kutscha 2017). Mit dem „Schisma“ von allgemeiner und beruflicher Bildung indes, so Martin Baethge (2006), haben wir heute mehr als zwei Jahrhunderte nach Humboldt noch immer zu kämpfen.

Wolfgang Lempert, bei Blankertz habilitiert und tätig am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, hatte insbesondere die betriebliche Seite der beruflichen Bildung im Blick. Beide – Blankertz und Lempert – ergänzten sich unter dem Anspruch, dass berufliche Leistung und Emanzipation, Bildung und Beruf zusammen gehören. Tüchtigkeit sei mit Mündigkeit nicht nur vereinbar, so Lempert, sie würde um der Mündigkeit willen sogar verlangt. Doch Tüchtigkeit sei nicht mit jenen Leistungen zu verwechseln, die unser derzeitiges Wirtschaftssystem fordert und prämiert (Lempert 1971, 137).

Genau darum geht es auch heute. Aber was könnte überzeugend als kritisches Pendant zur Dominanz der auf marktverwertbare Leistungen zentrierten kompetenzzentrierten Berufsausbildung aufgeboten werden? Welchen Sinn macht es, dass ‚Bildung‘ nur zählt, wenn damit für Markt und Macht verwertbare Titel erworben werden können (Bourdieu u.a. 1981) und digital abrufbares Wissen als Halbbildung und Unbildung zum globalen netzbasierten Kommunikationsmittel avancieren? Es bietet sich mit Wolfgang Lempert an, auf den Glanz der großen Bildungserzählungen zu verzichten, dafür umso klarer und unmissverständlicher über Schlüsselprobleme und Inhalte zu sprechen und zu forschen, die der Welt im buchstäblichen Sinne auf den Nägeln brennen. Worum es ihm ging, hat Lempert in seiner Besprechung der weltweit beachteten Veröffentlichung „Die Idee der Gerechtigkeit“ von Amarty Sen (2010) pointiert auf den Punkt gebracht (Lempert 2011, 19). Katastrophale Zustände wie die Gleichzeitigkeit von Hunger und Verschwendung, Verknappung natürlicher Ressourcen und Umweltzerstörung, Vermögenskonzentration und Finanzmarktkrisen, soziale Ungleichheit und Arbeitslosigkeit für benachteiligte Bevölkerungsgruppen – diese wenigen Stichworte mögen genügen, um deutlich zu machen, dass eindimensionale Handlungslogiken wie die des Prinzips ökonomischer Rationalität und Markteffizienz nicht nur weltweit bedrohliche Fehlentwicklungen erzeugen, sondern die Lebenswelt der einzelnen Akteure unmittelbar betreffen. Konfrontiert mit diesem Problemkatalog wird deutlich, wie wenig

Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne inhaltlich darauf eingestellt sind, berufliche Handlungskompetenzen im Zusammenhang mit sozio- und politisch-ökonomischen Einfluss- und Bedingungsfaktoren zu vermitteln.

## **2. Ausbildungsbetriebe und Berufsschule unter gemeinsamem Bildungs- und Erziehungsauftrag? Berufsbildungspolitische Postulate aus systemtheoretischer Sicht**

Seinen Bestand sichert das bestehende Bildungssystem mit dem Tauschwert seiner Abschlüsse, namentlich dem Abitur. Der neueste OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ (2019) gibt davon ein Zeugnis. Er ist geleitet vom Slogan „Bildung lohnt sich.“ Es gäbe keinerlei Anzeichen, so für Deutschland der Stellvertretende Generalsekretär der OECD anlässlich der Präsentation der OECD-Studie, „dass der Arbeitsmarkt für höhere Qualifikationen gesättigt ist“ (Schuknecht 2019, 2). In Klartext: es gibt Luft nach oben, um den ökonomischen Ertrag der Investition in höhere Bildungstitel zu steigern.

Hat die Idee Berufsausbildung unter dem Anspruch des *Bildungsprinzips* überhaupt noch eine Bedeutung, und wenn ja, welche? Um nicht berufsbildungstheoretischen Illusionen aufzusitzen oder sich von bildungspolitischen Nebelkerzen täuschen zu lassen, ist es wichtig, realitätsnah und theoretisch fundiert zwischen den Funktionen der betrieblichen Berufsausbildung auf der einen Seite und den Aufgaben der Berufsschule auf der anderen zu unterscheiden. Auf der Grundlage dieser Differenzierung ließen sich dann realitätsadäquate Beziehungen zwischen betrieblich organisierter Ausbildung und Berufsschulunterricht prüfen und gestalten.

Gemäß dem geltenden Berufsbildungsgesetz für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung im dualen System und – unverändert – dem neuen „Berufsbildungsmodernisierungsgesetz“ (BBiMoG), wie es demnächst in Kraft treten soll, hat die „Berufsausbildung“ die für „Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit“ notwendigen „beruflichen Handlungsfähigkeiten“ in einem „geordneten Ausbildungsgang“ zu vermitteln und den „Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“ (BBiG § 1 Abs. 3). Damit sind die für die betriebliche Berufsausbildung grundlegenden Merkmale benannt. Zu beachten und zu bedenken ist die Exklusivität der Berufsausbildung gemäß BBiG. Berufsausbildung ist de lege lata auf „qualifizierte Berufstätigkeiten“ ausgerichtet. Das grenzt Tätigkeiten aus, die zwar nach wie vor – auch im Wirtschaftszeitalter 4.0 – erforderlich sind, aber nicht als „qualifiziert“ gelten, und lässt Jugendliche „draußen vor der Tür“, die den Ansprüchen der

durch Ausbildungsordnungen geregelten Ausbildungsberufe für „qualifizierte Berufstätigkeiten“ und den damit verbundenen Erwartungen nicht entsprechen (können). Das Berufsbildungsgesetz verzichtet darauf, die betriebliche Berufsausbildung mit dem Bildungsbegriff zu „belasten“. Betriebe sind, um sie im Sinne des Berufsbildungsgesetzes und der betrieblichen Alltagspraxis nüchtern zu betrachten, keine Bildungseinrichtungen, sondern funktional an einzelwirtschaftlichen Erfolgs- und Überlebenskriterien (Kapitalrentabilität, Zahlungsfähigkeit) orientierte Sozialsysteme.

Hilfreich ist ein *systemtheoretischer* Blick auf das irreführend so bezeichnete „duale System“ der Berufsausbildung (hierzu insbesondere Harney 1997). Beim Dualen System handelt es sich um das Verhältnis *zweier* Systeme mit je eigener Logik und innerhalb dieser Logiken verankert – abseits deklarer Selbstdarstellungen – mit spezifischen Funktionen. Die *betriebliche* Berufsausbildung entwickelt und vollzieht sich im Rahmen privatwirtschaftlicher Unternehmen, geregelt und kontrolliert in Zuständigkeit außerstaatlicher korporativer Organisationen (Kammern, Sozialpartner) mit dominanter Ausrichtung des Qualifikations-, Selektions- und Sozialisationsbedarfs auf innerbetriebliche Erfordernisse und betriebsübergreifende Herausforderungen des Beschäftigungssystems. Die Berufsschule hingegen hatte und hat als *öffentliche* Bildungseinrichtung unter staatlicher Aufsicht andere Funktionen und Möglichkeiten als die der betrieblichen, praxisbezogenen Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeiten. Aus systemtheoretischer Sicht kann man mit Harney (1997, 210) „nicht davon sprechen, daß das sogenannte duale System der Berufsausbildung ein System ist. Vielmehr gehören Schule und Betrieb als die zentralen Orte der Berufsausbildung unterschiedlichen Systemen und *Systemgeschichten* an.“

Umso erstaunlicher ist es, wenn es – ohne entsprechende Zuständigkeiten für die *betriebliche* Berufsausbildung – in der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) über die Berufsschule (2015) heißt: „Die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe erfüllen in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag.“ Diese Formulierung wird mantrahaft bei Erlass neuer Ausbildungsordnungen in jedem Rahmenlehrplan wiederholt. Selbstverständlich gibt es im *Überschneidungsbereich* zwischen betrieblicher Ausbildungspraxis und Berufsschulunterricht vielfältige Berührungspunkte und Handlungsspielräume. Sie werden jedoch – wie im Fall der Lernortkooperation in Abhängigkeit von Betriebsgrößen und schulischem Engagement – mehr zufällig als systematisch genutzt. Von „gemeinsamem Bildungs- und Erziehungsauftrag“ fehlt auf dieser Ebene die empirische Evidenz.

Im Unterschied zur einseitigen Vereinnahmung der Berufsschule für die betriebliche Berufsausbildung unter dem Dach des „gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrags“ und ohne Überfrachtung mit dem (ohnehin strittigen) Kompetenzkonzept lassen sich die Aufgaben des Berufsschulunterrichts wie folgt umschreiben:

- Zum einen geht darum, die in der betrieblichen Praxis erworbenen kasuistischen Erfahrungen der Auszubildenden systematisch und kritisch-reflexiv zu fundieren und zu vertiefen („begreifendes Lernen“).
- Zum anderen hat der Berufsschulunterricht über das berufsbezogene Lernen hinaus Schülern und Schülerinnen (Auszubildenden) zu ermöglichen, als Berufstätige und mündige Bürger/Bürgerinnen eines demokratischen Gemeinwesens Rechte und Pflichten wahrzunehmen und an der öffentlichen Diskussion und Gestaltung betrieblicher, politischer und gesellschaftlicher Problemlagen aktiv und solidarisch teilzuhaben.

Dieser (traditionell) im Berufsschulcurriculum verankerten, historisch gebrauchten, aber auch missbrauchten Unterscheidung von Aufgabenschwerpunkten liegt eine analytische Grenzziehung zwischen „allgemeiner“ und „beruflicher Bildung“ zugrunde, die in der bisherigen Form der Fächerdifferenzierung angesichts grenzüberschreitender digitaler Hyperkonnektivität nicht aufrecht zu halten ist. Ein Problem übrigens, dass schon in den Anfängen der Automatisierung während der 1950er Jahre erkannt wurde. So aus industriesoziologischer Sicht bei Helmut Schelsky: Die moderne technische Arbeitsteilung habe dazu geführt, dass der produktive und wirtschaftliche Zweck einer bestimmten Berufstätigkeit erst durch den Blick auf das Ganze des Betriebes, des Produktionsprozesses und –ziels, „ja letztlich erst durch die Sinnerfassung gesamtwirtschaftlicher Zusammenhänge zum Bewußtsein kommt“ (Schelsky 1956, 173).

Darauf hinzuwirken, dass berufsspezifischer und berufsübergreifender Unterricht an Berufsschulen im Sinne „integrierten Lernens“ (Kutschka 1995) miteinander verbunden und aufeinander bezogen werden, halte ich nach wie vor für eine wichtige Aufgabe der Berufsschulreform. Damit einhergehen müsste die Auflösung der Fächerdifferenzierung im berufsübergreifenden (allgemein bildenden) Unterrichtsbereich an Berufsschulen zugunsten komplexer fächerübergreifender sozialer, ökonomischer und politischer Problemschwerpunkte und – soweit zweckmäßig und inhaltlich begründet – deren Verknüpfung mit dem berufsbezogenen Unterricht.

### **3. Der vernachlässigte berufsübergreifende Unterricht an Berufsschulen – Schlüsselprobleme als Referenzpunkte der allgemeinen Jugendbildung**

Ohne Frage ist die Berufsausbildung mit dem Problem und der Aufgabe konfrontiert, Berufsbilder und Lehrpläne auszugestalten und Lernprozesse zu unterstützen, um einen qualitativ wertvollen Beitrag zur Kompetenzentwicklung mit dem Ziel der Bewältigung und Gestaltung der Arbeitswelt unter zunehmendem Einfluss der Digitalisierung zu leisten (vgl. Spöttl/Windelband 2019). Daran ist auch die Berufsschule zu beteiligen. Sie steht – funktional betrachtet – mit dem Betrieb auf dem Gebiet des berufsbezogenen Unterrichts (8 Wochenstunden) in einem Aufgaben- und Leistungszusammenhang. Worauf ich mich an dieser Stelle konzentriere, ist der vernachlässigte berufsübergreifende, der so genannte allgemein bildende Unterricht an Berufsschulen (4 Wochenstunden). Für letzteren sind die einzelnen Länder zuständig. Entsprechend unterschiedlich ist das Angebot an Fächern in diesem Bereich, überwiegend sind es Politik, Religion, Deutsch und Sport. In der curricularen Separierung zwischen berufsbezogenem und berufsübergreifendem Unterricht spiegelt sich das Schisma von allgemeiner und beruflicher Bildung wider, nicht zuletzt deshalb, weil der allgemeinbildende Unterricht an Berufsschulen aufgrund gesetzlicher Prüfungszuständigkeiten nicht Gegenstand der Abschlussprüfungen ist und somit als prüfungsirrelevantes Anhängsel angesehen wird. Von der Krise des Religionsunterrichts ist ebenso die Rede wie von der katastrophalen Praxis des Deutschunterrichts an Berufsschulen, von der mangelnden Effizienz des Politikunterrichts wie von der fortdauernden Misere des Berufsschulsports. Zieht man das Fazit aus der Diskussion der vergangenen Jahre und Jahrzehnte, so drängt sich der Eindruck auf, dass nicht nur einzelne Fächer, sondern der allgemeine Unterricht an Berufsschulen insgesamt in der Krise steckt. Dahinter steht ein – wie angedeutet – strukturelles Problem, aber auch ein didaktisches: Zerfächerung und fehlende bzw. mangelnde Verbindung zwischen beruflicher Handlungskompetenz und berufsübergreifender Bildung.

Allgemeine Bildung lässt sich nicht in einem Kanon mit mehr oder weniger willkürlichen curricularen Grenzziehungen zwischen einzelnen Fächern „abbilden“. Ein eindeutiger Fächerkanon von Inhalten, der die vermeintliche „Allgemeinbildung“ des Gymnasiums“ bzw. die beargwöhnte „Halbbildung“ der Berufsschule zum Ausdruck bringt, ist unmöglich geworden. Unverzichtbar indes ist mehr denn je eine Bildung für *alle* Jugendlichen, eine Jugendbildung für die „ganze Nation“, wie es bei Humboldt hieß, die über fach- und berufsspezifisches Lernen hinausgehend zum gesellschaftlichen Zusammenhalt ebenso

beiträgt wie zur Entwicklung persönlicher Identität und Mündigkeit unter Einschluss moralischer Urteilsfähigkeit und sozialer Verantwortung.

Mit Wolfgang Klafki (1991) empfehle ich, den allgemeinen Lernbereich der Berufsschule zu nutzen für die fächerübergreifende Konzentration auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ unserer Gegenwart. Ein solcher Aufriss gegenwartsbezogener und zukunftsorientierter Schlüsselprobleme bedürfte einer Theorie der sozialen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung unserer Gesellschaft im Kontext transnationaler und globaler Zusammenhänge. Daran müsste intensiv in Berufsbildungstheorie und –forschung gearbeitet werden, statt sich einseitig auf die Entwicklung und Evaluierung spezifischer beruflicher Handlungskompetenzen zu konzentrieren. Klafki nennt und behandelt Schlüsselproblemschwerpunkte, die aus meiner Sicht auch für den berufsübergreifenden Bereich des Berufsschulunterrichts von Belang sind (Klafki 1991, 56 ff.):

1. die Friedenfrage angesichts der ungeheuren Vernichtungspotentiale und Konfliktherde dieser Welt,
2. die Umweltfrage im Zusammenhang mit der im globalen Maßstab zu durchdenkenden Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz,
3. Einsicht in die Notwendigkeit einer permanenten demokratischen Kontrolle der ökonomisch-technologischen und der entsprechenden wissenschaftlichen Entwicklung,
4. Möglichkeiten und Gefahren der neuen technologischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und
5. ein Schwerpunkt, bei dem als Schlüsselproblem die Subjektivität des Einzelnen und dessen Beziehung zu anderen im Zentrum der Betrachtung stehen.

Aus heutiger Sicht zu ergänzen wären insbesondere Probleme der Klimakatastrophe, des Zusammenlebens in einer staatsbürgerlich, religiös und ethnisch diversifizierten Gesellschaft und Bildung für das Leben im digitalen Kapitalismus. Im letzteren Fall geht es nicht (nur) darum, Kinder und Jugendliche – unerheblich ob an allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen – für die technische Nutzung von Smartphones und Tablets zu qualifizieren. Von zunehmender Bedeutung wird sein, Bereitschaft und Fähigkeiten für bürgerliches



Engagement zu entwickeln, um der Verdummung und Entmündigung im Zuge voranschreitenden Entzugs bürgerlicher und staatlicher Datensouveränität begegnen zu können. Statt „smart city, stupid citizens“ (McGuire 2018) müssten dem Ziel mündiger und zivilisierter Bürgerschaft hohe Priorität auf der Tagesordnung des Bildungssystems, selbstverständlich auch des Berufsschulunterrichts eingeräumt werden. Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung darf sich nicht auf den gemeinsamen Nenner von formaler Bildung beschränken, sie muss im Sinne von Schlüsselproblemen inhaltlich verankert und begründet sein.

Die Konzentration auf fächerübergreifende Schlüsselprobleme im berufsübergreifenden Bereich des Unterrichts an Berufsschulen wäre ein erster und wichtiger Schritt, den Bildungsauftrag der Berufsschule mit einem neuen Konzept der allgemeinen Bildung ernst zu nehmen und ihn nicht der höheren Schule im allgemeinen Bereich der Sekundarstufe II als Privileg jener Schüler und Schülerinnen zu überlassen, denen das Moratorium persönlicher, sozialer und politischer Entwicklung außerhalb der Arbeitswelt eingeräumt wird. Auch die Berufsschule muss, um gesellschaftlicher Polarisierung entgegenzuwirken, ein Ort der *Jugendbildung* sein, nicht nur eine Einrichtung zur Qualifikationsversorgung des – nun ja – kapitalbasierten Beschäftigungssystems.

Ein Beispiel: Friday for Future. Was bedeutet es für den Zustand der Jugendbildung in unserer Gesellschaft, wenn es sich bei Protesten dieser Art fast ausnahmslos um Aktivitäten der Schülerschaft aus allgemein bildenden Schulen, insbesondere aus Gymnasien handelt und wenn der mit Abstand größte Teil der jungen Leute, die sich bei Fridays for Future engagieren, aus der oberen Mittelschicht kommt, wie einer Studie der Heinrich-Böll-Stiftung zu entnehmen ist (Sommer u. a., 2019, 11ff.)? Ist politisches Engagement eine Frage von Bildungsprivilegien?

#### **4. Reformbarrieren und Perspektiven für die berufliche Bildung im Zeitalter der Digitalisierung**

Die Berufsschule muss ihr bildungstheoretisches Selbstverständnis neu klären. Dazu reicht es nicht, berufliche Schulen als „Kompetenzzentren für berufliche Bildung in der digitalen Transformation“ zu postulieren (Maiss/Straubinger 2019, 325). Dies mag der Sorge geschuldet sein, Berufsschulen könnten andernfalls zur „Restschule“ der Nation werden. Dafür gibt es, wie bereits Greinert/Wolf (2010) mit guten Argumenten ausführten, gewichtige

strukturelle Gründe. Zu konstatieren bleibt mit Büchter 2018, 11: Der „unterprivilegierte Status“ der Berufsschule in der dualen Ausbildung hat „historische Kontinuität“.

Das bereits angesprochene „Berufsbildungsmodernisierungsgesetz“ (BBiMoG) verfestigt die prekäre Rolle der Berufsschule im Spannungsfeld von beruflicher Handlungskompetenz und allgemeiner Bildung. Von Einzelheiten abgesehen, bleibt es ordnungspolitisch ein Gesetz der Bestandserhaltung, speziell was die alleinige Zuständigkeit der Kammern für die Abschlussprüfungen betrifft. In seiner Stellungnahme des Bundesverbandes der Lehrkräfte für Berufsbildung zum Gesetzentwurf heißt es zutreffend auf den Punkt gebracht: „Die Länder und auch die Berufsschulen und ihr Bildungsauftrag spielen eine untergeordnete Rolle“ (BVLB 2019b, 70).

Die prekäre Rolle der Berufsschule lässt sich nicht dadurch beseitigen, dass der berufsübergreifende Bildungsauftrag der beruflichen Handlungskompetenz für die „digitale Transformation“ zum Opfer fällt. 100 Jahre nachdem Eduard Spranger in seinem berühmten Vortrag auf dem XIII. Deutschen Fortbildungsschultag in Dresden (1919) und dessen Veröffentlichung mit dem Titel „Allgemeinbildung und Berufsschule“ (1920) die Berufsschule als Bildungsschule zur Geltung brachte, wird unter radikal veränderten Bedingungen erneut darüber zu diskutieren und zu verhandeln sein, was die Berufsschule als Bildungsschule zu leisten hat und was sie zu leisten in der Lage ist.

Bleibt in diesem Zusammenhang zu fragen: Sind kritisch-emanzipatorische Bildungskonzepte überholt? Können wir mit der normativen Kraft des Faktischen, mit der Substituierung der Bildungsidee durch die Vorherrschaft des Kompetenzkonzepts zufrieden sein? Meine Antwort auf diese komplexe Frage spitze ich zu auf ein definitives „Nein“. Indes: es gehört zur realistischen Einschätzung, dass sich die Reform der Berufsschule unter dem Anspruch der Verbindung von beruflicher Handlungskompetenz und allgemeiner Bildung im Rahmen der derzeitigen Verfasstheit des Dualen Ausbildungssystems und damit gegen die Allianz der Sozialpartner auf längere Sicht nur schwer durchsetzen lässt. Jede strukturelle Änderung dieser gesetzlich abgesicherten Verfasstheit, so Martin Baethge (2006), würde die beiden Hauptakteursgruppen des Beschäftigungs- und Ausbildungssystems Einfluss kosten und wäre zudem mit Unsicherheiten in Bezug auf die ökonomische Qualifikationsversorgung verbunden. Warum also sollte man ein so erfolgreiches Ausbildungssystem ändern?

Bildungsreformen sind Sisypnosarbeit, zumal in der beruflichen Bildung. Umso mehr: Wir brauchen „Visionen“ (über politische Legislaturperioden hinaus). Dazu gehören aus meiner Sicht und auf deutsche Verhältnisse bezogen:

- Entwicklung eines zukunftsweisenden Berufsbildungsgesetzes und – daran anschließend – miteinander verknüpfter Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne sowie Einführung einer gleichgewichtigen Berechtigung von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen im Prüfungswesen;
- nachhaltige Umsetzung von Reforminitiativen mit der Perspektive größerer Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulstudium sowie Intensivierung der Beziehungen zwischen Hochschul- und Beschäftigungssystem unter dem Gesichtspunkt gesamtgesellschaftlicher Verpflichtungen für die Gestaltung der gegenwärtigen und künftigen Lebens- und Arbeitsbedingungen in einer sozial verträglichen Welt.

Bildungspolitische Fragen und Zielsetzungen haben – wie umstritten im Einzelnen auch immer – eine gesellschafts- und ordnungspolitische Dimension. Darauf kann hier nicht näher eingegangen werden. Verwiesen sei auf Paul Colliers Manifest: „Sozialer Kapitalismus“ (2019). Im Kern geht es um die Frage: Wenn schon Kapitalismus nach unguten Erfahrungen mit staatssozialistischen Systemen, welcher von den durchaus beachtenswert unterschiedlichen „varieties of capitalism“ (Hall/Soskice 2001) soll es sein? Welches Ordnungssystem strebt Bildungspolitik an? Wie soll „digitaler Kapitalismus“ (Staab 2019) gestaltet werden, und wer hat unter Bedingungen des global vorangetriebenen „Plattform-Kapitalismus“ (Srnicek 2018) darauf Einfluss? Diese Fragen betreffen nicht nur Technik, Ökonomie und Politik, sie sind von grundlegender Bildungsrelevanz: schon vor Jahrzehnten als Frage nach der „Menschlichkeit der Technik“ (Blankertz 1964), heute als „erweiterter Humanismus“ im digitalen Kapitalismus (Mason 2019). Dabei steht zur Diskussion: Allgemeine und berufliche Bildung – wozu? Und speziell: Was bedeutet digitale Handlungskompetenz, und was digitale Bildung für eine *gute* digitale Welt?

Makrosystemische Problemstellungen dieser Art dürfen kein Tabu für die Berufsbildungsforschung und für die wissenschaftliche und praktische Berufspädagogik sein. Aber ist das nicht pure pädagogische Illusion? – Ich weiß es nicht. Deshalb schließe ich mit einer offenen Frage: Ist der globale Kapitalismus reformierbar, ist er durch „Bildung“ humanisierbar? Diese Frage steht im Zentrum eines Gesprächs zwischen dem Schweizer Soziologen Jean Ziegler, u.a. ehemaliger UN-Sonderbeauftragter für das Recht auf Nahrung, und seiner Enkelin Zohra (Ziegler 2018, 116). Zohra: *Ist es nicht eine Utopie, Jean, den Kapitalismus bekämpfen zu wollen? Könnte man ihn nicht stattdessen verbessern oder korrigieren?* Ziegler: *Nein, Zorah, der Kapitalismus lässt sich nicht reformieren. Man muss*

*ihn zerstören. Vollkommen, radikal, damit sich eine neue soziale und wirtschaftliche Weltordnung errichten lässt.*

Was tun? – Wir müssen dringend miteinander sprechen! Auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und in der Berufsbildungsforschung.

### **Literaturverzeichnis**

- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: SOFI-Mitteilungen Nr. 34. Göttingen, 13-27.
- Blankertz, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf. (Neudruck mit einem Vorwort von G. Kutscha, Weinheim-München 1985.)
- Blankertz, H. (1964): Die Menschlichkeit der Technik. In: Westermanns pädagogische Beiträge, H. 10, 451-460.
- Bourdieu, P./ Boltanski, L./ de Saint Martin, M./ Maldidier, P. (1981): Titel und Stelle – Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt am Main.
- Büchter, K. (2018): Berufsschulen in der dualen Ausbildung und regionalen Wirtschaft. Working Paper Forschungsförderung Nr. 059, hrsg. von der Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf.
- Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung e.V. (2019): Stellungnahme des BVLB zum Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung (Berufsbildungsmodernisierungsgesetz BBiMoG). In: Bildung und Beruf, Ausgabe Februar 2019, 68-71.
- Collier, P. (2019): Sozialer Kapitalismus. Mein Manifest gegen den Zerfall unserer Gesellschaft. München.
- Greinert, W.-D./Wolf, S. (2010): Die Berufsschule – radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule?, Frankfurt am Main.
- Hall, P.A./Soskice, D. (2001); Varieties of Capitalism. Oxford.
- Harney, K. (1997): Geschichte der beruflichen Bildung. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen, 209—246.
- Humboldt, W. v. (1792/2006): Ideen zu einem Versuch, die Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Neudruck mit einem Nachwort von Robert Haerdter. Stuttgart.
- Humboldt, W. v. (1809/1964): Der Litauische Schulplan. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner. Zweite durchgesehene Auflage. Düsseldorf-München, 76-82.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Auflage. Weinheim-Basel.
- Kultusministerkonferenz (2015): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultministerkonferenz vom 12.03.2015. Online:  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-RV-Berufsschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf) (Abruf 31.10.2019).

- Kutscha, G. (1995): Integriertes Lernen in schulischen und außerschulischen Bildungsgängen nach Abschluß der Vollzeitschulpflicht - Ein Überblick über Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. Expertise für das OECD-Programm "Changing Role of Vocational and Technical Education and Training. New Approaches to Integrated Learning". Paris. Online: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/12\\_kutscha\\_integrierteslernen\\_paris1995.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/12_kutscha_integrierteslernen_paris1995.pdf) (Abruf 31.10.2019).
- Kutscha, G. (2009): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: Lisop, I./Schlüter, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a. M. 2009, 13-36.
- Kutscha, G. (2017): Berufsbildungstheorie auf dem Weg von der Hochindustrialisierung zum Zeitalter der Digitalisierung. In: Bonz, B./Schanz, H./Seifried, J. (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Baltmannsweiler 2017, 17-47.
- Kutscha, G. (2019): Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha\\_bwpat35.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf) (Abruf 31.10.2019).
- Lempert, W.: (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt a. M.
- Lempert, W. (2011): Nicht Eilen, nein: Teilen ist an der Zeit! Von der Ökonometrie zur Wirtschaftsethik. Rezensionenartikel, angeregt durch das Meisterwerk von Amarty Sen: Die Idee der Gerechtigkeit. München: Beck 2010. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Rezension 4-2011: [http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension\\_4-2011\\_sen\\_lempert.pdf](http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_4-2011_sen_lempert.pdf) (Abruf 31.10.2019).
- Maiss, J./Straubinger, E. (2019): Ausbildung 4.0: Digitalkompetenz statt Mangelwirtschaft. BVLB fordert mit Blick auf den DGB-Ausbildungsreport 2019: Berufliche Schulen müssen Kompetenzzentren für Berufliche Bildung in der digitalen Transformation werden. In: Bildung und Beruf, Ausgabe Oktober 2019, 325.
- Mason, P. (2019): Klare, lichte Zukunft. Eine radikale Verteidigung des Humanismus. Berlin.
- McGuire, M. (2018): Beyond flatland: when smart cities make stupid citizens. Online: <https://cityterritoryarchitecture.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40410-018-0098-0> (Abruf 31.10.2019).
- OECD (2019): Bildung auf einen Blick. Paris.
- Offe, C. (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 50: Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Stuttgart, 217-252.
- Schelsky, H. (1956): Beruf und Freizeit als Erziehungsziele in der modernen Gesellschaft. In: Schelsky, H. (Hrsg.) (1965): Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf-Köln, 160-181.
- Schuknecht, L. (2019): Bildung auf einen Blick. Online: [https://www.oecd.org/berlin/presse/EAG\\_Anmerkungen-von-Ludger-Schuknecht.pdf](https://www.oecd.org/berlin/presse/EAG_Anmerkungen-von-Ludger-Schuknecht.pdf) (Abruf 31.10. 2019).

Sen, A. (2010): Die Idee der Gerechtigkeit. München.

Sommer, M./Rucht, D./Haunss, S./Zajak, S. (2019): Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. Berlin.

Spöttl, G./Windelband, L. (Hrsg.) (2019): Industrie 4.0. Risiken und Chancen für die Berufsbildung. 2., überarbeitete Auflage. Bielefeld.

Spranger, E. (1920): Allgemeinbildung und Berufsschule. In: Deutsche Fach- und Fortbildungsschule, Jg. 14, 313-324. Neudruck in: Stratmann, K./Bartel, W. (Hrsg.) (1975): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, 42-57.

Srnicek, N. (2018): Plattform-Kapitalismus. Hamburg.

Staab, Ph. (2019): Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit. Berlin.

Ziegler, J. (2019): Was ist so schlimm am Kapitalismus? Antworten auf die Fragen meiner Enkelin. München?