

**Dietrich PUKAS**

(Bad Nenndorf)

## Sozialhistoriografie der Berufsschulgenese

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe36/pukas\\_bwpat36.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe36/pukas_bwpat36.pdf)

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 36 | Juni 2019

## Historiografische Berufsbildungsforschung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Anna Lambert, Mathias Götzl & Franz Gramlinger**

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

**bwp@**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe36/pukas\\_bwpat36.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe36/pukas_bwpat36.pdf)

Als Grundlage für eine systematische Deutung der Vergangenheit nach den Ansprüchen der Gegenwart für derzeitige sowie künftige Entwicklungskonsequenzen wird zunächst ein erprobtes sozialhistoriografisches Strukturmodell für die makrodidaktische Analyse pädagogischer Institutionen am Beispiel der Berufsschule im deutschen dualen Ausbildungssystem theoretisch dargestellt. Darauf werden Genese und Ausformung der Berufsschule zum Bildungszentrum der nicht akademischen Berufe mit ihren gesellschaftlich-politischen sowie curricularen Funktionen unter den Interesseneinflüssen der beteiligten Gesellschaftsmächte beschrieben, indem maßgebliche soziale Problemlagen als Kontext hinsichtlich ihrer Selektion, Bearbeitung, Lösung und ebenfalls Verleugnung anhand einer vorliegenden umfassenden Studie (2005-2008) identifiziert, indes von heutiger Warte ausgewertet und ergänzt werden. Daraus lassen sich als Erkenntnisgewinn für die betroffenen Akteure der Berufsbildung einschließlich Berufs- und Wirtschaftspädagogen\*innen Konsequenzen für eine gegenwärtige Defizitbewältigung sowie längerfristige Reformüberlegungen ableiten. Als Erkenntnis leitende Intention der Abhandlung ergibt sich also, einen Aufklärungsbeitrag für den Diskurs um die aktuelle Bedeutung der Berufsschule, ihre Benachteiligung und gebotene Aufwertung zu leisten.

---

### **A Social Historiography of the Origins of the Vocational College**

---

As the basis for a systematic interpretation of the past as seen from the perspective of present demands and for the purpose of examining the consequences for current and future development, a tried and tested socio-historical structural model for the macro-didactic analysis of pedagogical institutions is presented using the example of the vocational college in the German dual education system. This is followed by a description of the origins of the vocational college and its transformation into an educational centre for non-academic professions, having socio-political as well as curricular functions and being influenced by the interests of the social powers involved. To this end, relevant social problem areas are contextualised in terms of their selection, processing, solution and also rejection on the basis of a comprehensive study (2005-2008) and also evaluated and supplemented from today's perspective. This will provide useful lessons for those involved in vocational education and training, including vocational and business educators, with regard to eliminating current shortcomings, and will also provide short-term and longer-term reform strategies. The present article therefore primarily aims to make a key contribution to discourse on the current significance of vocational colleges, on the extent to which they are at a disadvantage, and on the need to upgrade them.

---

## Sozialhistoriografie der Berufsschulgenese

---

### 1 Untersuchungsstrategie und theoretischer Rahmen für die sozialhistoriografische Analyse

Die **Sozialhistoriografie** stellt heute ein insgesamt unüberschaubares, weites Forschungsfeld dar, das von einer Vielzahl an Themen aus allen möglichen Bereichen der Gesellschaft, insbesondere menschlichen Beziehungen und deren Wandel vornehmlich unter dem Einfluss der Industrialisierung und des technischen Fortschritts, geprägt ist sowie eine wachsende Diversität der Forschungsrichtungen, -positionen und -methoden innerhalb der deutschsprachigen Sozialgeschichte aufweist, während ständig neue Perspektiven und spezielle Untersuchungen hinzu kommen (vgl. Nathaus 2012).

Die sozialhistoriografische Konzeption für die vorliegende Analyse der Berufsschulgenese setzt beim Menschen als Gestalter und Initiator des Fortschritts in unserer Welt an, insofern er als moralisches Wesen die Verantwortung dafür trägt. In seiner Eigenschaft als vitales **Individuum** hat er die Aufgabe, seine Persönlichkeit angemessen zu entwickeln und die Anforderungen der Gesellschaft als **Gemeinschaftsmitglied** zu erfüllen. Dazu bedarf er wiederum der kollektiven Unterstützung, um sich persönlichkeitsgerecht und unabhängig von Herkunft und Schichtzugehörigkeit zu bilden, für die Rollen des Lebens zu qualifizieren und adäquate Positionen einzunehmen. Dem Beruf und seiner gebührenden Ausübung kommt für die erfolgreiche Daseinsbewältigung und als gesellschaftliches Orientierungsmuster eine erhebliche Bedeutung zu, wobei es angesichts von aktueller Modularisierung und Zerlegung in Units verstärkt darum geht, Beruflichkeit und den Aufbau sinnvoller Qualifikations- und Kompetenzbündel für relevante Berufstätigkeiten als Ganzheitlichkeit zu wahren (vgl. Arnold 1994, 133). Das gilt sowohl für akademische Berufe nach Bachelor- und Masterstruktur als auch für Ausbildungsberufe im dualen System und davon ist auch die Berufsschule betroffen, insofern sie als Ausbildungspartnerin der Betriebe und darüber hinaus für weite Bevölkerungskreise der unteren Schichten eine wichtige Ausbildungs- und Bildungsplattform bildet. Gleichfalls im Trend zur Akademisierung und im anhaltenden Ansturm der Schülerjahrgänge auf das Gymnasium ist die **Berufsschule** als leistungsstarkes Bildungs- und Ausbildungszentrum für alle mit Möglichkeiten der beruflichen Vorbildung, Übergangsqualifizierung, Berufsausbildung, Fort- und Weiterbildung, Durchlässigkeit zum Hochschulsektor gefragt. Der langwierige Weg zu diesem Ziel, das es durchaus hinsichtlich der Integration der Bildungsgänge und Anrechnung sich überschneidender Lernleistungen noch zu verbessern gilt, wird nun von den Anfängen der Berufsschule in den 1920er Jahren sozialhistoriografisch aufgezeigt, indem die markantesten Stationen des technisch-sozio-ökonomischen und politischen Wandels bei der Berufsschulentwicklung in Bezug auf die Interessenlage der verantwortlichen Akteure sowie betroffenen Bürger einschließlich Widersacher beleuchtet werden.

Als theoretischer Bezugsrahmen wird hier im Zuge zweier sozialhistoriografischer Untersuchungen, erstens zur Genese des metallgewerblichen Curriculums der Fortbildungs- und Berufsschule von der vorletzten Jahrhundertwende bis in die 1980er Jahre ( Pukas 1988, 27ff.), zweitens über den Verlauf der Berufsschulpolitik und ihre politikdidaktischen Auswirkungen von Anbeginn ihrer Existenz bis 2008 (Pukas 2009, 24ff.), ein **Analysemodell** zur Entstehung und Ausgestaltung der pädagogischen Institution „Berufsschule“ als gesellschaftliches Subsystem konzipiert, das entsprechend der akzentuierten Schwerpunktsetzung hinsichtlich der gesellschaftlichen Problemlagen und geschichtlichen Bedeutung umgestaltet wird. Und zwar ist dieses Strukturmodell grundsätzlich an der Programmatik der Sozialgeschichtsschreibung ausgerichtet, wie sie Greinert (1975, 14f.) in seinem diesbezüglichen Beitrag zur Berufserziehung vertritt, und erstreckt sich darüber hinaus auf ein gesellschaftsanalytisches Erklärungsmodell von Bildungsinstitutionen nach Offe (1975, 158ff.).

Danach wird die Berufsschule als gesellschaftliches Subsystem mit einer relativen Autonomie zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. Büchter 2017, bes. 383ff.) und bezüglich der curricularen Ausgestaltung und innerschulischen Organisation von den **gesellschaftlichen Machtgruppen**, nämlich außerschulischen und schulischen Gesellschaftsmächten, wie Staat als Legislative, Exekutive, Judikative, politische Parteien, Wirtschaft als Unternehmerorganisationen und Gewerkschaften, Wissenschaft, Kirche einerseits und Berufsschullehrerverbänden andererseits, gemäß ihrer Interessenlage prinzipiell als **Werkzeug zur gesellschaftlichen Problembearbeitung** eingesetzt. Die außerschulischen politischen Akteure ergeben sich zum einen aus dem föderalistischen Staatssystem der BRD, zum anderen aus dem korporatistischen dualen Berufsbildungssystem. Auf **Staatsebene** nehmen Bundestag, Bundesrat, Bundesregierung durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) sowie hauptsächlich Länderparlamente und Landesregierungen durch Schulgesetze und Durchführungsbestimmungen Einfluss auf die Organisationsform der Berufsschule. So regeln sie die Rahmenbedingungen wie Gliederung und Dauer der Ausbildung, Fachrichtungen, Fächer/Lernfelder, Aufnahmeverfahren, Abschlussbestimmungen, Ausgleichsvorschriften, Berechtigungen, Lehr- und Lernmittel-Zulassung. Vor allem aufgrund der Finanzierung und Organisierung der Personal- und Sachausstattung, Lehrerausbildung und -einstellung sind sie zusammen mit den kommunalen Schulträgern für das Input zuständig und beanspruchen mit Bildungsstandards und Monitoring-Maßnahmen das Output und Outcome zu steuern.

Die Unternehmer und Gewerkschaften determinieren als **Sozialpartner** die Betriebsausbildung und wirken mit ihren Vertretern im BIBB, Abstimmungsverfahren für Ausbildungsordnungen und Berufsschulrahmenlehrplänen sowie Durchführungsregelungen der Kammern ziemlich dominant auf die Berufsschulverhältnisse ein. Auf der anderen Seite der bildungsgestalterischen Akteure bestimmt die **Berufsschullehrerschaft** innerhalb der vorgegebenen Organisationsform das **Berufsschulcurriculum** mit der Definition und Umsetzung von Qualifikationen, Kompetenzen, Lernzielen, Lerninhalten, Lernmethoden, Medien, Lern- und Leistungskontrollen und ist infolge ihrer faktischen Deutungsautonomie letztlich für die tatsächlichen Lehr-Lern-Prozesse und ihre konkreten Ergebnisse verantwortlich, während ihre Berufsverbände ihre gesellschaftspolitischen Intentionen wahrnehmen. Dabei sind sie vornehmlich von Professionalisierungs-, Legitimations-, Reproduktions- und Emanzipationsinteressen

geleitet gegenüber den vorrangig auf die ökonomische, soziale, politische Funktion der Berufsschule durchschlagenden Macht-, Herrschafts-, Profit-, Qualifikations-, Selektions-, Allokations-, Integrationsinteressen der außerschulischen Gesellschaftsgruppen (vgl. Pukas 1988, 21-24). Besonders durch das **unternehmerische Bildungsverständnis**, das vom Entscheidungsmonopol im Betrieb als notwendig „undemokratische Leistungsgemeinschaft“ bestimmt ist, werden Bildung auf Anpassungsfähigkeit und Einordnungsbereitschaft reduziert, das Leitbild vom „perfekt angepassten“ als dem gebildeten Menschen vertreten, Auszubildende und Berufsschülerschaft ihrer Autonomiechance beraubt (vgl. Baethge 1971, 246-248). Deshalb setzte sich der namhafte Berufspädagoge und Bildungsforscher Lempert (vgl. z. B. 1971; 1974; 2006) bereits seit den 1960er Jahren in zahlreichen Beiträgen für eine Demokratisierung der Betriebe, **emanzipatorische Bildung** in der Berufsschule, moralische Urteilsbildung bei der Persönlichkeitsentwicklung ein, was hier durchaus als grundsätzlicher bildungstheoretischer Kontext dieses Interessen orientierten Ansatzes gedacht werden soll.

Nach diesem Analysemodell fungieren die Berufsschule und die ihr angelagerten Schulformen als Instrumente zur **Bewältigung gesellschaftlicher Probleme**. Und die organisatorische Konstruktion sowie curriculare Ausformung der beruflichen Schulen lässt sich als Resultat spezifischer Politikverläufe konstatieren. Ob jedoch die problematischen gesellschaftlichen Zustände oder relevanten historischen Problemlagen überhaupt einer politischen Bearbeitung unterzogen werden, d. h. als problemsiegender und -lösender Mechanismen zum Tragen kommen, hängt entscheidend von der Interessenlage der beteiligten politischen Akteure und ihren Einflussmöglichkeiten in der konkreten sozialen Situation ab. Hier sind also auch politische Widerstände, gesellschaftliche Kräfte der Interessenverleugnung, Aktivitäten der Gegensteuerung von Gruppen und Institutionen einzukalkulieren (vgl. Offe 1975, 158-161). Je nach der historisch und gesellschaftlich bedeutsamen Konstellation erfüllten und erbringen die beruflichen Schulen mit dem Zentrum der Berufsschule wichtige **Sozialisationsfunktionen**, für die das deutsche duale Berufsausbildungssystem trotz Krisensymptomen als vorbildlich und nachahmenswert gilt: die Qualifizierungsfunktion zur Befriedigung des quantitativen und qualitativen Wissens- und Fähigkeitsbedarfs; die Bildungs- oder Emanzipationsfunktion zur Erziehung mündiger Arbeits-, Wirtschafts-, Staats- und Kulturbürger; die Integrations- und Legitimationsfunktion zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen und ihrer Funktionalität; die Allokationsfunktion als Verteilung der Bewerber auf Ausbildungsberufe und Arbeitsmarkt; die Selektions- und Statusdistributionsfunktion als Regulierung des Zugangs zu den unterschiedlich privilegierten Ausbildungsgängen, Berufen und Berufspositionen; die Absorptions- und Aufbewahrungsfunktion zur Arbeitsmarktregulierung durch Aufnehmen und Fernhalten überschüssiger und überflüssiger Arbeitskraft vom Markt (vgl. Greinert 1992, 81).

Mit dieser Modellgrundlage wird nach den Ansprüchen der beruflichen und gesellschaftlichen Erziehung tüchtiger und mündiger Bürger, einer Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungswesen sowie einer Demokratisierung der Gesellschaft im Folgenden die Berufsschulgenese aufgezeigt, indem seit den 1920er Jahren die **gesellschaftlichen Problemlagen** auf der Makroebene untersucht werden, die als Meilensteine mit ihren Ausprägungen im Zuge des technologischen, sozio-ökonomischen, politischen Fortschritts maßgebliche Auswirkungen

auf die organisatorische Gestaltung und curriculare Ausformung der Berufsschule und ihre gesellschaftlichen Funktionen hatten: in der Weimarer Republik die Wirtschaftskrise und gesellschaftliche Destabilisierung; im NS-Staat Wirtschaftsautarkie, Kriegsvorbereitung, Entdemokratisierung; Wirtschaftskonsolidierung und Aufbau der BRD als föderaler Staat; Bildungs- und Berufsbildungsreform in den 1970er Jahren; sozio-technischer Wandel und Neuordnung der Berufsausbildung ab den 1980er Jahren; wirtschaftlich-gesellschaftlich-politische Europäisierung und Globalisierung um die Jahrhundertwende 2000; weltweite Digitalisierung und Vernetzung der Gesellschaft in der Gegenwart (vgl. Abb. 1). Im Wesentlichen wird dazu auf die genannte umfassende, durch zahlreiche Originalquellen und Dokumente gestützte Studie (Pukas 2009) zurückgegriffen, die in den Jahren 2005 – 2008 konzipiert wurde und als historische Bestandsaufnahme volle Gültigkeit besitzt, indes von heutiger Warte ausgewertet und ergänzt wird.

Als **Fazit** werden die analysierten geschichtlichen Verhältnisse unter dem Aspekt betrachtet, ob und wie weit aus dem historischen Ablauf bereits Konsequenzen in unserem Erkenntnis leitenden Interesse an Gleichheit und Emanzipation der Bürger gezogen und umgesetzt wurden, inwiefern man Lehren zur Bewältigung noch unerledigter Aufgaben und aktueller Defizite erwägen kann und eine Strategie für die Zukunft ableiten könnte.

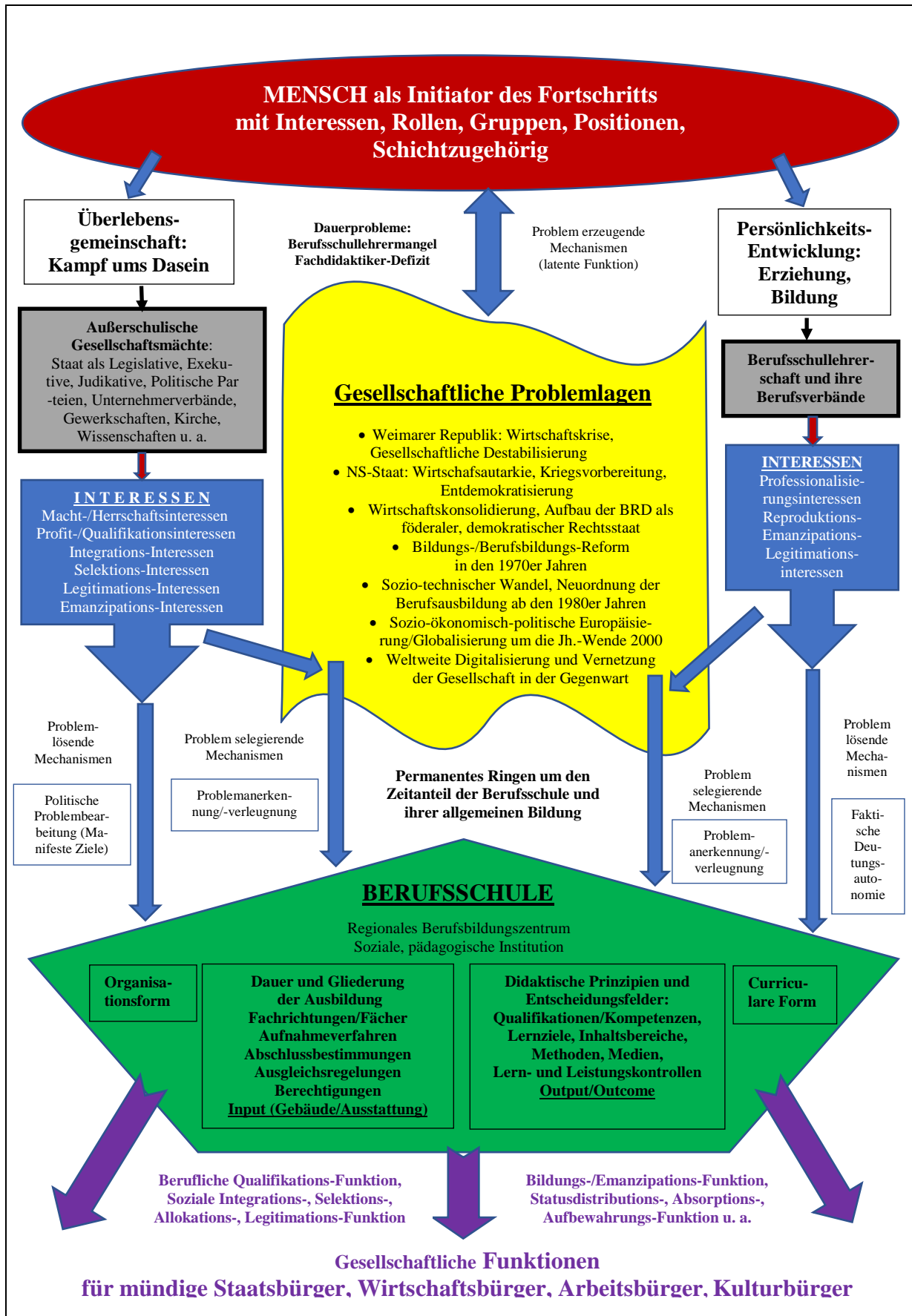


Abbildung 1: Analyse-Modell zur Entwicklung der Berufsschule (eigene Darstellung)

## 2 Entstehung der Berufsschule als Förderung des wirtschaftlichen Aufschwungs und der gesellschaftlichen Stabilisierung in der Weimarer Demokratie

Nach dem Ersten Weltkrieg fand im Deutschland der 1920er Jahre eine gesellschaftliche Umwälzung vom Obrigkeitsstaat des Kaiserreichs zur parlamentarischen Demokratie der **Weimarer Republik** statt. Das hatte berufsbildungspolitische Auswirkungen, insofern die tradierte gesellschaftspolitische Funktion der **Pflichtfortbildungsschule** nicht mehr opportun war, nämlich nach der Berufsbildungstheorie Kerschensteiners staatsbürgerliche Erziehung durch Berufsbildung zu betreiben und vorrangig eine soziale Kontrolle auszuüben: neben der Förderung des Handwerks und der Mittelstandspolitik besonders die männlichen Unterschichtjugendlichen in die bürgerliche Gesellschaft und ihr Wertesystem zu integrieren, die Erziehungs- und Sozialisationslücke zwischen Volksschulentlassung und Wehrdienstbeginn institutionell zu schließen sowie die proletarischen jungen Leute vor der revolutionären Agitation der links gerichteten Kräfte zu bewahren. Als Sozialdemokraten und Gewerkschaften in der neuen Republik politische Verantwortung übernahmen, galt es, die Fortbildungsschule als Mittel der ideologischen Manipulation und des Klassenkampfes sowie als Disziplinierungsanstalt der Arbeiterjugend abzuschaffen. Bei ihrer **Umwandlung zur Berufsschule** im Zuge der schulpolitischen Entwicklung setzten sich indes die von der Zentrumspartei angeführten Reaktionäre gegenüber den fortschrittlichen Gesellschaftsmächten durch. Wegen der prekären Wirtschaftslage wurden daher nur diejenigen Reformbestrebungen umgesetzt, die aufgrund einer intensivierten Berufserziehung und effektuierten Berufsausbildung dem wirtschaftlichen Aufschwung dienten, sodass die Berufsschule weitgehend als **berufsfachliche Qualifizierungseinrichtung** aufgebaut und angesichts der Ausdehnung des sekundären Produktionssektors in steigendem Maße auf die Anforderungen der Industrie ausgerichtet wurde (vgl. Kümmerl 1980, 5-8).

Die Weltwirtschaftskrise Ende der 1920er Jahre verschärfte die gesellschaftliche Destabilisierung in der noch zu wenig im Volk gefestigten Demokratie und verschaffte den Konservativen und Nationalisten gesellschaftspolitischen Auftrieb. Für die Berufsschule hatte das die Folge, dass ihr Bildungsauftrag, der immerhin als Erbe der Fortbildungsschule die Fortsetzung der Allgemeinbildung aus der Volksschule umfasste, noch mehr ausgehöhlt wurde. Die Berufsschule wurde zur **Krisenbewältigung** eingesetzt und mit ausgedehnten Betreuungsmaßnahmen für jugendliche Erwerbslose zur Bekämpfung der enormen Jugendarbeitslosigkeit durch Erlass des Reichsarbeitsministers von 1926 verpflichtet, wodurch sie eine einseitige ökonomische und gesellschaftliche Funktionalisierung erfuhr. Den Druck staatlicher Sparmaßnahmen konnte die Wirtschaft, besonders die Industrie dazu ausnutzen, um Einfluss auf eine **didaktische Verengung** der Berufsschule zu einer technisch-ökonomischen Qualifizierungsanstalt zu nehmen. Während die Handwerksunternehmer die Berufsschule von vornherein zur Erhöhung ihrer Konkurrenzfähigkeit vereinnahmen wollten, entdeckten sie als gewerbefördernde Institution die Industriellen erst im Laufe der Weimarer Republik nach dem gescheiterten Versuch, ein privates Werkschulwesen zu etablieren, und intendierten im Streben nach Profitmaximierung und aufgrund ihres technisch-rationalen Qualifikationsinteresses ihre Reduktion auf die **ökonomische Verwertungsfunktion**. So wurde die politische Erzie-



hungsaufgabe der Berufsschule und der verfassungsgemäße Ansatz zur Mitbestimmung der Lehrer\*innen und Schüler\*innen vernachlässigt (vgl. Schütte 1992, 184ff.), obwohl sie für eine Demokratisierung der Gesellschaft wichtig waren. Die Gewerbe- und Handelslehrer\*innen, deren Seminausbildung in meist einjährigen Lehrgängen aus der Fortbildungsschulzeit fortgesetzt wurde, gründeten einen **Gesamtverband der Berufsschullehrer** auf Reichsebene zur Durchsetzung ihrer Professionalisierungspolitik, um mit Hilfe des Staates und der Arbeitgeber ihr Ziel einer Aufwertung und Gleichstellung mit den Gymnasiallehrern zu erreichen, jedoch trotz politischem Wohlverhalten durch Anerkennung der Berufsschule als Stätte berufsfachlicher Ertüchtigung gestand man ihnen keine vollakademische Ausbildung und keinen Aufstieg in den höheren Dienst zu; in Preußen erreichten sie lediglich eine viersemestrige Ausbildung an Berufspädagogischen Instituten (vgl. Pukas 2009, 88-96).

### **3 Vereinnahmung der Berufsschule als Qualifizierungsanstalt für wirtschaftsautarke und wehrpolitische Ziele sowie zur nationalsozialistischen Indoktrination**

Nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten unter Hitler 1933 und der scheinbar legalen Umwandlung der Weimarer Demokratie zur NS-Diktatur wurde der angebahnte Funktionalisierungstrend der Berufsschule durch die nationalsozialistische Bildungspolitik auf einen Höhepunkt getrieben, indem die Berufsschule zur ideologischen Indoktrination sowie Machtpolitik für wirtschaftsautarke und wehrpolitische Ziele missbraucht wurde. Dies ermöglichte eine **Allianz** der nationalsozialistischen Machthaber mit den Unternehmern, insofern eine weitgehende **Interessenidentität** zwischen den Profitbestrebungen und Machtansprüchen der Unternehmerschaft einerseits sowie der auf ökonomische Autonomie, Expansion, Raumeroberung, Kriegsvorbereitung und Wehrhaftmachung des Volkes ausgerichteten Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik der Nationalsozialisten andererseits herrschte. Neben einer reichseinheitlichen Ordnung und Stärkung des bis dahin länderspezifisch aufgegliederten Berufsschulwesens – allerdings ohne ein zentrales Reichberufsschulgesetz – ging es in diesem Interessenbündnis um die **curriculare Unterwerfung der Berufsschule** unter die Betriebsausbildung. Dazu wurde ein **Reichslehrplanprogramm** aufgelegt, mit dem die Gleichschaltung von Berufsschulunterricht und Betriebsausbildung verfolgt wurde. Zwar scheiterte der totale Gleichlauf an praktischen Schwierigkeiten einschließlich zögerlichem Berufsschullehrerverhalten, aber es wurde ein Abhängigkeitsverhältnis der Berufsschule als Anhängsel der Betriebe begründet und verfestigt, das die Berufsschule bis heute als nachrangigen Lernort vernachlässigt und die Berufsschullehrerschaft benachteiligt (vgl. Kümmel 1980, 20-26). Dies konnte auch die damals als didaktisch gegenläufige Entwicklung und berufsschulautonome Alternative – allerdings ohne sozio-ökonomische, politische Implikationen – aufgebaute „Frankfurter Methodik“ von Geißler, Botsch, Wissing (vgl. Pukas 1989) nicht verhindern.

Der berufsfachliche Unterricht in der Berufsschule wurde im NS-Staat auf seine wirtschaftliche **Nützlichkeitsfunktion** zugeschnitten, um ökonomische Planziele zu erfüllen, die zugleich wehrpolitische Bedeutung hatten. Die staatsbürgerliche Erziehungsaufgabe der Berufsschule wurde im Fach „Reichskunde“ wahrgenommen, d. h. auf eine **Indoktrination**

im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie zurechtgestutzt wie die Missachtung des Individuums, die Entpersönlichung durch Gemeinschaftserziehung zur Betriebs- und Volksgemeinschaft und letztlich zum „völkischen Menschen“ (vgl. Kipp/Müller 1979, 436ff.). So beraubte der Entzug ihrer didaktischen Eigenständigkeit die Berufsschule ihrer Innovationschance durch den technisch-sozialen Wandel. Die Berufsschullehrerschaft fügte sich und gab die objektiven Emanzipationsinteressen der kleinbürgerlichen, proletarischen Jugendlichen preis, erfuhr aber statt einer Belohnung das Gegenteil: eine reichseinheitliche Entakademisierung ihrer gesamten Ausbildung sowie eine Auflösung ihrer Verbände als Standesvertretung (vgl. Haas/Kümmel 1984, 207; Pukas 2009, 96-105).

#### **4 Restauration und Konsolidierung der Berufsschule zum Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg im föderalen System der Bundesrepublik**

Nach dem Zusammenbruch des NS-Regimes im Zweiten Weltkrieg und der bedingungslosen Kapitulation wurden im stark zerstörten und besetzten Deutschland 1945 mit Genehmigung der alliierten Militärregierungen viele Berufsschulen wiedereröffnet. Dazu übernahm man weitgehend unreflektiert – unter Verdrängung statt kritischer Aufarbeitung der nationalsozialistischen Ideologie und Machtpolitik – die vorhandenen Einrichtungen, Lehr- und Lernmittel (außer für den bürgerkundlichen Unterricht), die bis dahin gültigen Rechts- und Verwaltungsvorschriften sowie die zur Verfügung stehenden Berufsschullehrer\*innen. So blieben vor allem das **Reichschulpflichtgesetz** von 1938 mit einer dreijährigen Berufsschulpflicht nach der Volksschule sowie der Erlass von 1937 zu den reichseinheitlichen Benennungen im Berufs- und Fachschulwesen mit den drei Grundtypen der Berufsschule, Berufsfachschule, Fachschule als maßgebliche Ordnungsmuster gültig, bis nach Gründung der föderalistischen Bundesrepublik in den Bundesländern um 1950 eigene Schulgesetze verabschiedet wurden. Schließlich griff man ebenfalls auf die überkommenen berufspädagogischen Ideen zurück und knüpfte aus Rücksicht auf die Besatzungsmächte in erster Linie an die Berufsschulpädagogik vor 1933 an, was vor allem für die Berufsschullehrerausbildung galt. So erlangte zunächst die **klassische Berufsbildungstheorie** von Kerschensteiner, Spranger, Fischer eine Renaissance, welche die pragmatische Fortbildungsschul- und Berufsschulpädagogik ideologisch überhöhte und pädagogisch legitimierte, indem sie die arbeitstätige Jugend mit funktionaler Berufsarbeit vorwiegend im Handwerksbetrieb zur unreflektierten Übernahme staatsbürgerlicher Tugenden verleiten und in die Standesgesellschaft und das Staatswesen integrieren wollte. Diese anti-aufklärerischen Tendenzen widersprachen sowohl den gesellschaftlich-politischen Verhältnissen der fortschreitenden Industriegesellschaft als auch den damaligen Demokratisierungsgeboten (vgl. Grüner 1983, 4ff.; Georg/Kunze 1981, 172f.), weshalb ihre begrenzte Geltung absehbar war.

Angesichts der gesellschaftlichen Problemlage, dass in der Nachkriegszeit vordringlich die Wirtschaft aufzubauen war, lief die staatliche Berufsschulpolitik darauf hinaus – in dieser Hinsicht dem Vorgehen in der Weimarer Republik vergleichbar –, wiederum die Unternehmerinteressen bezüglich einer **ökonomischen Funktionalisierung der Berufsschule** zu unterstützen, was zudem von der Berufspädagogik legitimatorisch abgesegnet wurde. Unter der

Obhut der alliierten Kontrollmächte errangen die Unternehmer bei der Organisation der Wirtschaft und Installierung des Staates rasch ihre gesellschaftliche Macht und politisches Gewicht und konnten sie dazu einsetzen, die Betriebe im dualen Ausbildungssystem zur mächtigeren Institution gegenüber der Berufsschule zu etablieren. Neben Nützlichkeitsabwägungen hinsichtlich konformer Arbeitskräfte ging es gleichfalls um die Verwirklichung des **Erziehungsideals der Unternehmer**, die Arbeitnehmer mit der vorhandenen Produktions- und Betriebsverfassung auszusöhnen und ihre Identität mit den bestehenden Zuständen zu sichern. Das schloss die Abwehr von Verschulungstendenzen in der Ausbildung ein, richtete sich gegen eine Öffnung des berufsbezogenen Bildungsweges und kam einer Verweigerung von Qualifikationschancen sowie der Emanzipation des Individuums gleich (vgl. Kern 1971, 244f.).

Den alliierten Besatzungsmächten war daran gelegen, ein Wiedererstarken totalitärer Kräfte im deutschen Volk durch eine nationale Einheitserziehung zu verhindern und die Gefahr für künftige Kriege abzuwenden. Dem wurde politisch durch die **kulturföderalistische Zersplitterung** entsprochen, indem im Grundgesetz von 1949 die Kulturhoheit der Länder verankert wurde. Dem Bund wurde keine Zuständigkeit für das Schulwesen einschließlich Berufsschule eingeräumt, sondern er erhielt in dieser Beziehung nur Befugnisse für die betriebliche Berufsausbildung und die Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Eine curriculare Konsequenz war die Abkehr vom Reichslehrplankonzept, sodass nach 1945 zuerst **Regionallehrpläne** aufgrund von Initiativen einzelner engagierter Berufspädagogen\*innen und Fachdidaktiker\*innen entstanden, bevor es offizielle, staatlich sanktionierte bzw. erlassene Lehrpläne in den Bundesländern gab (vgl. Pukas 1988, 286). Demgegenüber nahm die Berufsschulentwicklung in der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und späteren DDR einen alternativen Verlauf im Rahmen eines **einheitlichen sozialistischen Bildungssystems** mit betrieblichen Lehrwerkstätten und Betriebsberufsschulen in volkseigenen Betrieben, Grundberufen, beruflichen Grundlagenfächern, polytechnischen Oberschulen u. a. bis zur deutschen Vereinigung 1990 und Implementierung des westdeutschen Berufsschulwesens in den neuen Bundesländern (vgl. Pahl 2004, 95-101).

Der Stand des Berufsschulwesens in der BRD am Ende der Restaura- und Konsolidierungsphase als Ergebnis der Berufsbildungspolitik des Bundes ergab sich aus dem **Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969**. Es war von der großen Koalition aus CDU/CSU und SPD auf den Weg gebracht worden und verfestigte das herkömmliche duale System der Berufsausbildung. Die nach Ausbildungsberufen geordnete, gestufte Betriebsausbildung wurde zur Erfüllung von Mindeststandards durch den Aufbau von überbetrieblichen Ausbildungsstätten gestärkt, außerdem durch eine pädagogische Ausbildung der Ausbilder\*innen unterstützt. Die **Berufsschule** erhielt jedoch nur eine **Ergänzungsfunktion**: die Leistungen der Berufsschule wurden nicht als theoretischer Teil der Ausbildungsabschlussprüfung anerkannt, es wurde nur noch der für die Ausbildung wesentliche Lehrstoff der Berufsschule geprüft (mit programmierten Aufgaben abgefragt), die sozialkundlichen wurden zugunsten wirtschaftsbezogener Lerninhalte mit apolitischem Charakter zurückgedrängt, die Berufsschullehrerschaft als Prüfer ausgegrenzt (vgl. Grüner 1984, 43-46). Zu dieser strukturellen Marginalisierung der Berufsschule mit i. d. R. bis zu 8 Unterrichtsstunden an einem Tag in der Woche hatte auch die in

der BRD fortgesetzte an die Arbeitgeberinteressen angepasste, **gegenleistungsorientierte Statuspolitik** der Berufsschullehrerschaft beigetragen: nun allerdings mit dem Professionalisierungserfolg, dass das Gewerbelehrerstudium an wissenschaftliche Hochschulen verlegt, ein anschließendes Referendariat eingeführt sowie die Überleitung in den höheren Schuldienst vorgenommen wurde (vgl. Nyssen 1969, 438, 443-445; Pukas 2009, 105-108, 329-334).

## **5 Erweiterung der Berufsschule durch angelagerte Schulformen für ein Übergangssystem und zur Ankopplung ans allgemeine Berechtigungssystem im Zuge der Bildungsreform der 1970er Jahre**

Die Weiterentwicklung und Innovationen der Berufsschule zu einer fortschrittlichen Erziehungs- und Bildungsinstitution, die über die tradierten Profit-, Qualifikations-, Legitimationsinteressen von Staat und Wirtschaft bzw. Sozialpartnern und die damit verbundenen Sozialisationsfunktionen der Integration, Allokation, Selektion, Absorption zur Regulierung des Arbeitsmarktes und Stabilisierung der Gesellschaft hinaus gingen, kamen nur langsam voran. Größere Anstöße zu einer Veränderung, die mehr auf die Bildungs- und Emanzipationsinteressen der Berufsschullehrerschaft sowie -schülerschaft ausgerichtet waren, gab es erst in der **Ausbauphase** der Berufsschule aufgrund der allgemeinen **Bildungsreformen** der 1970er Jahre. Lediglich die Akademisierung der Berufsschullehrer\*innen und die Verlagerung ihrer Ausbildung an wissenschaftliche Hochschulen geschah ab 1960 mit der Absicht, dem eklatanten Lehrermangel auf hohem Niveau abzuhelpfen. Jedenfalls wandte sich die Bundesregierung verstärkt der Bildungspolitik zu und schuf 1969 aus dem Forschungsministerium das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) und errichtete 1970 das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), um im Rahmen ihrer Zuständigkeit das Hochschulwesen sowie die außerschulische Berufsbildung zu fördern. Die **sozial-liberale Koalition** unter Bundeskanzler Willy Brandt, der als Regierungsziel das Motto ausgab, mehr Demokratie zu wagen, leitete 1970 dem Bundestag und Bundesrat den wegweisenden „Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik“ zu, der die Strukturen für eine umfassende Bildungsreform und die Umsetzung eines **progressiven Bildungsgesamtplanes** enthielt. Im Zuge einer Neugestaltung der Sekundarstufe II sollten auch die beruflichen Schulen in Richtung Gleichwertigkeit, Polyvalenz, Chancengleichheit grundlegend aufgewertet werden (vgl. Bericht 1970, 31 ff.). Die Bundesländer hatten bereits 1948/49 die „Ständige Konferenz der Kultusminister“ (KMK) als Instrument der Selbstkoordination gegründet, damit sie angesichts der kulturföderalistischen Zersplitterung eine übergreifende Länder-Bildungspolitik betreiben konnten. So schuf die **KMK** bis heute viele für die Berufsschulgenese maßgebliche Rahmenvereinbarungen, welche die Organisationsform und die curriculare Gestalt der Berufsschule und anderen beruflichen Schulen geprägt haben. Darüber hinaus trugen vor allem noch folgende Planungs- und Abstimmungsgremien mit Verwaltungsabkommen der bildungspolitischen Zusammenarbeit von Bund und Ländern zur Anbahnung und Realisierung der **Berufsschulreform** bei: Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA) von 1953 mit seinem „Gutachten über das berufliche Schul- und Ausbildungswesen“ 1964; Deutscher Bildungsrat (BR) von 1965 mit seiner „Empfehlung zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ 1969 sowie seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ 1970; Bund-Länder-Kommission für

Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) von 1970 mit ihrem „Bildungsgesamtplan“ 1973 sowie ihrer „Empfehlung zur Neuordnung der Sekundarstufe II (Kolleg)“ 1974 (vgl. Pukas 2009, 108ff.).

Wegen der hemmenden Abhängigkeitsverhältnisse im dualen Ausbildungssystem wurde die Strategie verfolgt, die Berufsschule tatkräftig in staatlicher Verantwortung, nämlich im schulischen Zuständigkeitsbereich der Länder auszubauen und zu erneuern, zumal die akuten gesellschaftlichen Problemlagen dazu herausforderten. Die Berufsschulen wurden durch **Anlagerung weiterführender Schulformen** wie Berufsaufbauschulen (BAS), mehrjährigen Berufsfachschulen (BFS II) und Fachschulen (FS), Fach- (FOS) und Berufsoberschulen (BOS), Beruflichen Gymnasien (BG) ans allgemeine Berechtigungssystem angekoppelt und zum Tertiärbereich der Weiterbildung und Hochschulen geöffnet, um dem vermehrten sozio-ökonomischen Qualifikationsbedarf sowie den gesteigerten Bildungsansprüchen der Bürger (in Konkurrenz zum 1. Bildungsweg) zu entsprechen. Zum anderen wurden Schulformen der **Berufsvorbereitung und Übergangsmaßnahmen** wie Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), einjährige Berufsfachschulen (BFS I), Lehrgänge zur Förderung der Berufsreife (LFB), Klassen für Jungarbeiter ohne Ausbildung (JoA) u. a. angeschlossen, welche die Sozialchancen der benachteiligten Jugendlichen verbessern und zur erfolgreichen Aufnahme einer Berufsausbildung führen sollten (vgl. Pukas 2009, 127f.).

Vor allem das **schulische BGJ**, bei dem das 1. Ausbildungsjahr mit dem Praxisanteil in Berufsschul-Werkstätten stattfand, sollte den enormen **Ausbildungsplatzmangel** für die geburtenstarken Jahrgänge der Schulabgänger in den 1970er Jahren auffangen. Nach der KMK-Rahmenvereinbarung über das BGJ von 1973 sowie der Beschlussfassung von 1978 sollte es als einheitliche Eingangsstufe der neu gegliederten Sekundarstufe II konzipiert sowie grundsätzlich als einjährige Vollzeitschule und obligatorisches 11. Bildungsjahr angelegt werden (vgl. KMK 1978). Obwohl das BGJ mit der Vermittlung einer **Berufsfeld breiten Grundbildung** in gut gerüsteten Schulwerkstätten und in der Obhut von ausgebildeten Fachpraxis-Lehrern ein vorbildliches Reformvorhaben war, hatte es keine dauerhafte Innovationschance, weil Arbeitgeber und konservative Politiker diese **Systemänderung** verhindern wollten. Die Gewerkschaften (besonders IG Metall und DGB) lehnten es wegen Verringerung der betrieblichen Mitbestimmung im Gegensatz zu ihrer sonstigen Unterstützung der Berufsschulen ab. Die Berufsschullehrer\*innen machten schlechte Unterrichtserfahrungen mit BGJs als Sammelbecken von gering gebildeten, unmotivierten, nicht ausbildungsreifen Jugendlichen, wo sie nicht flächendeckend für alle angeboten wurden (vgl. Pukas 2009, 117-120).

Als Bilanz dieser Berufsschul-Ausbauperiode ergibt sich: Institutionell wurden komplexe, leistungsfähige Berufsschulen als regionale **Berufsschul- bzw. Berufsbildungszentren** geschaffen mit differenzierten Bildungsgängen und allen Abschlussberechtigungen bis zur Hochschulreife. Allerdings waren die einzelnen Schulformen mit länderspezifischen Unterschieden unter der Organisationsleitung der Berufsschule fast nur additiv und nicht integrativ zusammengefügt, wenig durchlässig und kaum gegenseitig anrechnungsfähig, was besonders die duale Ausbildung betrifft und schließlich ebenfalls für die herausragenden Beispiele des Kollegstufen-Modellversuchs NW von 1972 sowie die Berliner Oberstufenzentren von 1979

galt. Es gab qualifizierte, grundständig ausgebildete Theorie- und Praxislehrer, wenngleich nicht in genügender Zahl für alle Berufsfelder, die eine anspruchsvolle, auf die gestufte Betriebsausbildung abgestimmte grundlegende und fachspezifische Bildung vermittelten. Das Allgemeinbildungsangebot in der Berufsschule war eher minimal und litt besonders unter dem weiter bestehenden Zeit- und Fachlehrermangel. Die Kooperation mit dem Lernort Betrieb war defizitär. Indes erwies es sich als Systemfehler, dass die Berufsschule offiziell bzw. rechtlich nicht als gleichrangige Partnerin bei der Berufsabschlussqualifikation der dualen Ausbildung anerkannt wurde (vgl. Pukas 2009, 126-130; Pahl 2004, 92f.; Kutscha 1982).

Für die **berufspädagogisch-didaktische Situation** war Folgendes typisch: Im Zuge der Liquidierung der tradierten Berufsbildungstheorie und der Akademisierung der Berufsschullehrerausbildung kam es ab den 1960er Jahren zu einer **realistischen Wende und Aufspaltung der BWP** in einen emanzipatorisch-kritischen und einen pragmatisch-funktionalistischen Zweig. In der Berufsbildungspraxis in Betrieben und Berufsschulen setzte sich besonders in den 1970er Jahren das Theorienkonzept einer antizipativen oder mechanistischen Berufspädagogik als Korrelat der Industrie- und Wachstumsgesellschaft durch und dominierte mit ihrem Berufsprogramm zur Förderung der beruflichen Mobilität und Flexibilität das Geschehen (vgl. Bunk 1982, 185-190; Zabeck 1984, 190f.). In der Berufsschule führte das zur grundsätzlichen Unterordnung des Lehrens und Lernens unter die Zielsetzung der **beruflichen Tüchtigkeit** mit einer Überbetonung des berufsfachlichen Unterrichts, einer technokratischen Lernzielstruktur, restriktiven Unterrichtsmethodik, einem rudimentären Stellenwert der allgemeinen Fächer (vgl. Lipsmeier 1982, 232-234). Auf der Forschungsebene mündete es hauptsächlich in der Wirtschaftspädagogik in eine **pragmatische Berufsbildungsforschung**, die sich nachfolgend in zahlreichen empirischen Forschungsvorhaben, auch wissenschaftlicher Begleitforschung von Schul- und Modellversuchen im Rahmen eines breiten sozialwissenschaftlichen Betätigungsfeldes niederschlug.

## **6 Einsatz der Berufsschule als Innovationsinstrument für den sozio-technischen Wandel und die grundlegende Neuordnung der Berufe ab den 1980er Jahren**

Die bis dahin erreichte berufsschulische Konstellation setzte sich zwar grundsätzlich ohne Änderung des BBiG fort, aber in den 1980er Jahren bekam das duale System und die mit der Betriebsausbildung durch das offizielle Abstimmungsverfahren der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne verkoppelte Berufsschule einen beachtlichen **Innovationsschub**. Dieser kam vor allem durch den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt auf Mikroprozessor-Basis und durch Computerisierung der Gesellschaft zustande, bewirkte strukturelle ökonomische, soziale, ökologische, lebensweltliche Veränderungsprozesse und bedeutete den Wandel von der Industrie- zur **Informations- und Wissensgesellschaft**. In nahezu allen Gesellschaftsbereichen wurden nach und nach die **Neuen Technologien** eingeführt, die auf computergestützten Informations-, Arbeits- und Produktionsmethoden beruhen. Während im alltäglichen Leben die neuartigen Kommunikationstechniken eine große Rolle spielten, ging es in der Wirtschafts- und Arbeitswelt sowie Berufsausbildung hauptsächlich um die Rechner

basierte Planung, Organisation, Konstruktion und Fertigung, wozu eine fundamentale **Neuordnung der Ausbildungsberufe** in Industrie (1985) und Handwerk (1987) vorgenommen wurde. Um das gestiegene Anspruchsniveau und die damit verbundene höhere Qualifikation nach außen hin zu kennzeichnen, wurden die Berufsbezeichnungen entsprechend angepasst: Aus dem Bauschlosser wurde beispielsweise der/die „Konstruktionsmechaniker\*in“. Die Büroberufe wurden 1991 neu geordnet und zum Bürokaufmann\*frau für Bürokommunikation umgewandelt. Berufsfeld übergreifend entstanden 1997 als neue **informationstechnische Berufe (IT-Berufe)** Fachinformatiker, IT-System-Elektroniker, IT-Systemkaufmann, Informatikkaufmann und 1998 keinem Berufsfeld zugeordnet der/die Mechatroniker\*in (vgl. Pukas 2009, 131 ff.).

In der **Berufsschule** wurden dazu z. B. nach dem auf die Ausbildungsordnungen des Bundes bezogenen Rahmenlehrplan für die Metallberufe als **Innovation bzw. Schlüsseltechnologien** u. a. gelehrt und gelernt sowie ebenfalls in Modellversuchen erprobt: Grundlagen der Mikroelektronik und integrierten Schaltungen, Miniaturisierung und Schnittstelle zum Menschen, kombinatorische Steuerungen der Elektronik, Pneumatik und Hydraulik, Programmierung von CNC-Werkzeugmaschinen, CAD als computergestütztes Konstruieren, CAM und CIM als computerintegriertes Fertigen und fabrikmäßiges Produzieren. Dem größeren beruflichen Anforderungsspektrum wurde durch erweiterte Qualifikationsprofile zur Mitgestaltung der Berufs- und Arbeitswelt sowie zur Befähigung des selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens beruflicher Tätigkeiten entsprochen. Die Berufsschule trug so zu einer gehobenen fachlichen Qualifizierung durch Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Wissenschaftsorientierung, Wissenschaftspropädeutik bei und erhielt die Möglichkeit zur eigenen **didaktischen Profilierung** und **Verbesserung ihrer Organisationsstruktur**. Die Berufsschullehrer\*innen eigneten sich das notwendige Wissen und Können autodidaktisch, durch schulinterne (SCHILF) und landesweite Lehrerfortbildungs-Veranstaltungen (LFB) an. Die Ausrichtung der Berufsausbildung auf Berufsfortbildung und -weiterbildung erweiterte den Aufgabenbereich der Berufsschule in technologischer, ökonomischer, ökologischer, gesellschaftlich-politischer Perspektive. Die nach Lerngebieten geordneten Rahmenlehrpläne beinhalteten eine Fächeraufhebung und begünstigten eine ganzheitliche Unterrichtsgestaltung, wengleich in den Berufsschulzeugnissen zunächst noch Fächernoten auszuweisen waren. Die Ausprägung umfassender Handlungsfähigkeiten erforderte komplexe Prüfungsmethoden und eine Abkehr vom programmierten PAL-System, weshalb die Berufsschullehrer\*innen wieder stärker ins Prüfungsgeschehen einbezogen wurden. Die umfangmäßige Ausdehnung der Berufsausbildung leitete eine schrittweise Ausweitung des Berufsschulunterrichts auf durchschnittlich mindestens 12 Wochenstunden an 2 Berufsschultagen in der Woche ein (vgl. Pukas 2009, 130-138).

Die KMK unterstützte diesen Innovationsprozess in der Berufsschule tatkräftig mit praxisbezogenen **Beschlüssen, Rahmenvereinbarungen, Empfehlungen, Handreichungen, Berichten, Erklärungen, Vereinbarungen** wie z. B. zu den „Elementen für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe“ (1984), zu den Lerngebieten für die industriellen und handwerklichen Metall- und Elektroberufe (1987/89) oder dem **umfassenden Bildungsauftrag** der Berufsschule zur Ver-

mittlung von **Handlungskompetenz** als Fach-, Methoden- und Lernkompetenz, Personal- und Sozialkompetenz sowie für ein breites Bildungsangebot bis hin zu den **Kernproblemen unserer Zeit** wie Arbeit und Arbeitslosigkeit; friedliches Zusammenleben der Menschen, Völker, Kulturen; Gewährleistung der Menschenrechte; Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen (1991). Ferner erstreckten sich die KMK-Grundlagen auf die gemeinsame Ausbildungsabschlussprüfung (1992), die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung (1994), auf Umfang und Organisation des Berufsschulunterrichts (1995), den Abschluss der Berufsschule (1997), aber ebenfalls auf die Ausbildung und Prüfung für Berufsschullehrämter (1995). Letztere KMK-Rahmenvereinbarung wurde zum Muster für die **grundständige Berufsschullehrer-Ausbildung** überhaupt, wenngleich sie länder- und hochschulspezifisch umgesetzt wurde. Das wissenschaftliche Studium der 1. Phase umfasste mit 9 Semestern Regelstudienzeit Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Gesellschaftswissenschaften und ein allgemeinbildendes Fach einschließlich Schulpraktika und Erster Staatsprüfung und setzte eine einjährige fachpraktische Tätigkeit voraus. Die 2. Ausbildungsphase enthielt den meist zweijährigen Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Ausbildungsschule und schloss mit der Zweiten Staatsprüfung ab (vgl. KMK 1995). Eine besondere Bedeutung hatten noch die KMK-Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe von 1996, insofern ein Paradigmenwechsel vom **Lerngebiet zum Lernfeld** und damit zum Ansatz der Orientierung an ganzheitlichen Lernprozessen und Aufgabenstellungen (vgl. KMK 1996) erfolgte. Gegenüber dieser allmählichen, pragmatischen Berufsschulentwicklung hatten freilich ausgesprochen progressive, systemverändernde Empfehlungen zur Berufsschulerneuerung durch eine BBiG-Novellierung wie die im Minderheitsvotum der **Enquete-Kommission „Bildung 2000“**, die von 1987-1990 von der damaligen CDU-FDP-Bundesregierung initiiert worden war, keine Realisierungschance (vgl. Deutscher Bundestag 1990, 4-13; Pukas 2009, 145-151, 185ff.).

Für die erfolgreiche Durchführung dieser beruflichen Erneuerungsstrategie mit Hilfe der Berufsschule war nicht zuletzt wichtig, dass die **kritisch-emanzipatorische BWP** mit ihrem Leitkonzept der Mündigkeit, Selbstbestimmung, Persönlichkeitsentfaltung, beruflichen Autonomie, Demokratisierung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse nach der realistischen Wende nicht infolge der pragmatisch-funktionalistischen Ausrichtung unterging, sondern sich ihre Vertreter bereits an den Berufsbildungsreformen der 1970er Jahre beteiligten, der berufspädagogischen und didaktischen Forschung widmeten sowie vor allem in der akademischen Lehre engagierten. Sie brachten einen fortschrittlichen **Paradigmen-Pluralismus** der berufspädagogisch-didaktischen Theoriebildung hervor wie die subjektbezogene Berufstheorie der Soziologen Beck/Brater/Daheim (1980), das Konzept arbeitsorientierter Exemplarik von Lisop/Huisinga (1984), das Studienprogramm zur moralpädagogischen Wende von Lempert (2004), das gestaltungsorientierte Didaktikkonzept von Rauner (2006), die Konzeption ganzheitlicher Berufsbildung von Ott (1995) oder das Strukturkonzept einer evolutionären Berufspädagogik von Arnold (1994). Schließlich wurde das vielseitige **Basis-Curriculum** der BWP/DGfE mit zeitgemäßen Standards zur Selbstverpflichtung beschlossen



und mit mehr Verbindlichkeit aktualisiert (vgl. Sektion 2014). Nach diesen Ansätzen wurden anspruchsvolle grundständige Studiengänge für die Berufsschullehrerausbildung aufgebaut und gleichfalls auf die konsekutive Bachelor-Master-Struktur übertragen wie z. B. an der Universität Hannover. Dort wurde in Zusammenarbeit von Berufspädagogen, Fachdidaktikern, Sozial- und Politikwissenschaftlern\*innen, auch mit Beteiligung von Berufsschullehrern\*innen, schwerpunktmäßig in praktischen Projekten der Umweltbildung, ein qualifiziertes **Lehramtsstudium** ermöglicht, aus dem ein kompetenter, aufgeschlossener, interessierter Berufsschullehrernachwuchs hervorging (vgl. Pukas 2009, 415ff., 477-485), wemgleich das Dauerproblem defizitärer Fachdidaktiken und curricularer Verwerfungen zwischen Ingenieurwissenschaften und beruflicher Facharbeit fortwährte. Immerhin gab es besonders in Norddeutschland und im Bereich Technik Reformansätze zu **lehrorientierten Fachwissenschaften** bzw. Berufswissenschaften, bei denen die tradierten Fachwissenschaften mit berufsförmig organisierter Facharbeit, Ausbildungs- und Bildungspraxis verknüpft werden, was die Fachleute der „Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technischer Wissenschaften und ihrer Didaktikern (GTW)“ konsequent für eine pragmatische Berufsschullehrerausbildung umsetzen und weiterentwickeln (vgl. Rauner 2005, 135-186; Niethammer 2005). Dennoch dauerte der ständige **Berufsschullehrermangel** an und die Rekrutierung von Seiten-, Quer- oder Direkteinsteigern mit z. T. geringer Nachqualifizierung durch unterschiedliche Sondermaßnahmen hat sich fast zum Regel- oder Normalfall entwickelt (vgl. Faßhauer/Jersak 2013).

## **7 Inanspruchnahme der Berufsschule als Objekt wirtschaftlicher Flexibilisierung und globaler Anpassung seit der Jahrhundertwende 2000 bis zur Gegenwart einer digitalisierten, vernetzten Gesellschaft**

Die Berufsschulentwicklung ging nach Überschreiten der Jahrtausendschwelle im 21. Jh. kontinuierlich weiter – verstärkt angetrieben durch den technologischen und sozio-ökonomischen Fortschritt der **3. Industriellen Revolution** auf dem Weg in den digitalen Kapitalismus und die vernetzte, globalisierte Welt. Das bedeutete einen Epochenwandel mit zunehmender Abkehr von der Betriebs- und Arbeitsorganisation sowie Sozialstruktur des Industrialismus (vgl. Pukas 2018, 5). So wurde die **Neuordnung der Berufe** fortgesetzt durch Schaffung neuer Berufe und Neuschneidung bzw. Überarbeitung bestehender Berufe. Beispielsweise wurde für die industriellen Metallberufe 2004 verordnet, dass die vorgegebenen gemeinsamen Kern- und berufsspezifischen Fachqualifikationen, Kenntnisse und Fertigkeiten prozessbezogen durch Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang zu vermitteln sind. Mit der Kombination von ganzheitlich-prozessbezogenem Ansatz und speziellen Fertigungsprofilen in betrieblichen Einsatzgebieten sollte den komplexen, auf Flexibilität zielenden Anforderungen moderner Facharbeit entsprochen und in dynamisierter Form die Beruflichkeit der Facharbeitertätigkeit und Ausbildung gewahrt werden. Die darauf abgestimmten KMK-Rahmenlehrpläne waren nach **Lernfeldern** gegliedert, jedoch wiesen deren Lernziele und Lerninhalte überwiegend berufsfachliche Sachverhalte auf und relativ wenig Hinweise auf die Beziehungen zwischen Mensch, Technik und Organisation, die zu einer menschengerechten ökonomischen Gestaltung des fertigungstechnologischen Wandels beizutragen haben – ein curriculares Defizit, das trotz des umfassenden Bildungsauftrages heute noch allzu oft im Berufsschul-

unterricht anzutreffen ist. Aber immerhin sollen einmal in der Betriebsausbildung Projektaufträge ausgeführt und in der Berufsschule mehrdimensionale **Unterrichtsprojekte** verwirklicht werden. Das Lernfeldkonzept wurde ebenfalls auf das BGJ Metalltechnik und das durch Auslagerung gebildete neue Berufsfeld Fahrzeugtechnik sowie die anderen Berufsfelder übertragen (vgl. KMK 2004; Pukas 2009, 197ff.).

Neben dem technologischen, sozio-ökonomischen Fortschritt, der im 21. Jahrhundert infolge der Mikroprozessor- und Digitalisierungs-Technik rasant Fahrt zum weltweiten Wandel aufnahm, wurde unser Bildungs- und Berufsbildungssystem noch durch den Megatrend zur **europäischen Vereinigung und Vereinheitlichung** herausgefordert und gleich zu Beginn des neuen Jahrtausends verändert. Bereits 1999 hatten 29 europäische Bildungsminister in Bologna eine politisch-programmatische Erklärung unterzeichnet, wonach bis 2010 ein **einheitlicher Europäischer Hochschulraum** geschaffen werden sollte. Als wesentliche Elemente der Konvergenz-Bestrebungen wurden ein zweistufiges Studiengang-System mit Modulgruppen, Bachelor- und aufbauendem Master-Abschluss, die durchgängige Etablierung des „European Credit Transfer System (ECTS)“, fortlaufende Qualitätssicherung und eine auf Beschäftigung oder Employability sowie Mobilität am Arbeitsmarkt zielende Ausrichtung eingeführt. Allerdings hatte dieser **Bologna-Prozess** nach 10 Jahren ein mannigfaltiges Fächerspektrum, Überspezialisierung, Leistungsdruck und massive Studenten-Proteste zur Folge, sodass das Vorhaben mit Nachbesserungen und Korrekturen um ein Jahrzehnt verlängert wurde. Auch das **Lehramtsstudium für berufliche Schulen** wurde in Deutschland auf die BA-MA-Struktur als gestufter, konsekutiver Studiengang nach KMK-Akkreditierungsvorgaben und mit 10 Semestern Regelstudienzeit als Voraussetzung für den Vorbereitungsdienst umgerüstet. An der Uni Hannover wurde z. B. bereits 2005 ein grundständiger, konsekutiver 6-semestriger Bachelor- und 4-semestriger Master-Studiengang mit integrativem Ansatz von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Berufspädagogik, Zweitfach, berufspraktischen Studienprojekten eingerichtet und diente anderen Bundesländern und Hochschulen als Muster (vgl. Pukas 2011, 334f.). So sind die Professionalität der Berufsschullehrer\*innen und Funktionalität der beruflichen Schulen institutionell gesichert worden, und zwar nach den KMK-Standards für die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (vgl. KMK 2004) – vom Lehrermangel abgesehen.

Parallel dazu wurde der **Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)** als ein Metarahmen entwickelt, der den Vergleich der verschiedenen nationalen Bildungssysteme in Europa ermöglichen und die Mobilität von Beschäftigten und Lernenden sowie deren lebenslange Fort- und Weiterbildung fördern soll. Kernstück des EQR sind 8 **Referenzniveaus**, die die Lernergebnisse, nämlich was die Lernenden wissen, verstehen und tun können sollen, beschreiben. Der 2008 von den europäischen Institutionen verabschiedete EQR wird europaweit umgesetzt, indem die Mitgliedstaaten eigene nationale Qualifikationsrahmen (mittlerweile 38 NQRs) in Abstimmung auf den EQR konzipieren. Der **deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)** weist ebenfalls die 8 Niveaustufen auf, indes im Unterschied zum EQR neben dessen drei vertikalen Säulen von Wissen, Fertigkeiten, Selbständigkeit noch zusätzlich eine für Sozialkompetenz, um unser ganzheitliches Kompetenzverständnis und die volle Handlungskompetenz für unsere umfassenden Berufsprofile (im Gegensatz zu modularisierten

Teilkompetenzen) zu gewährleisten. Über die **Kompetenzniveaus des DQR** und die zugeordneten Qualifikationen von der Erfüllung einfacher Anforderungen unter Anleitung bis zu komplexen Anforderungsstrukturen mit häufigen, unvorhersehbaren Veränderungen durch neuartige Problemlagen sowie Qualifikationstypen vom BVJ und Hauptschulabschluss bis zum Master und Doktorat kann man sich zum aktuellen Stand auf dem gemeinsamen **DQR-Portal** des BMBW sowie der KMK unter <https://www.dqr.de/content/60.php> ausführlich informieren. Im vorliegenden Zusammenhang ist wichtig, dass danach **die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung** hergestellt ist, insofern sich etwa die 3- bis 3,5-jährigen dualen sowie schulischen Berufsausbildungen neben der Fachhochschulreife und allgemeinen Hochschulreife gemeinsam auf Niveau 4 befinden oder Meister und Fachwirte auf Niveau 6 dem Bachelor sowie geprüfte Betriebswirte auf Niveau 7 dem Master gleichgestellt sind. Hierher gehört auch die der **Berufsschule** von der KMK (2001) zuerkannte Berechtigung, die Fachhochschulreife zu verleihen, wenn in den Ländern wie z. B. in Niedersachsen während des Schulbesuchs ermöglicht wird, ein Zusatz- oder Wahlpflichtangebot wahrzunehmen sowie eine Prüfung abzulegen, womit diese Schulform endgültig aus der Bildungssackgasse befreit wird (vgl. Pukas 2009, 201f., 220).

Größte Erwartungen für eine Berufsschulreform hatte man an die **Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG)** durch die rot-grüne Bundesregierung unter Bundeskanzler Schröder geknüpft, die dieses Vorhaben im Regierungsprogramm hatte und zu dem viele politische Akteure wie KMK, Bundesregierung, Sozialpartner, Berufsschullehrerverbände, GEW, Bundestagsfraktionen, Wirtschaftsministerkonferenz, Bundesrat Stellungnahmen und Vorschläge unterbreiteten. Nach etlichen Anhörungen und Abstimmungsgesprächen der beteiligten Gruppierungen wurde das neue BBiG als **Kompromiss einer großen Koalition** der Regierungsparteien SPD und GRÜNE, Oppositionsparteien CDU/CSU und FDP sowie Sozialpartnern von Arbeitgebern und Gewerkschaften einvernehmlich im Bundestag und Bundesrat beschlossen und trat am 01.04.2005 in Kraft. Starken Einfluss auf den enthaltenen wirtschaftsfreundlichen **Minimalkonsens** hatte ein eigener Gesetzesentwurf des DGB, der darin eine Kehrtwende von seiner bisherigen progressiven Berufsschulpolitik vollzog und dafür (vergeblich) eine Ausbildungsumlage-Finanzierung aller Betriebe erreichen wollte. Die Berufsschule wurde also gesetzlich-rechtlich nicht als vollwertige Dual-Partnerin der Betriebe anerkannt, was bis heute gilt. Letztlich haben die Arbeitgebervertreter mit Hilfe der Gewerkschaften den kleinsten gemeinsamen Nenner beim erzielten **Minimalkompromiss** bestimmt und sind nur notgedrungen zu geringen Zugeständnissen für das berufliche Schulwesen bereit gewesen. Dabei trachteten sie danach, in den strittigen Angelegenheiten gesetzlich übergreifende, einheitliche Regelungen zu vermeiden und sind für länderspezifische Maßnahmen und vorzugsweise **Vor-Ort-Entscheidungen** eingetreten. Daher hat man den Berufsschullehrern\*innen nur ein Stimmrecht im Berufsbildungsausschuss, dem sie drittelparitätisch beratend angehören, für Beschlüsse eingeräumt, die sich unmittelbar auf die Organisation der schulischen Berufsausbildung auswirken. Zur Anrechnung schulischer Berufsausbildungszeiten sollen die Landesregierungen oder obersten Landesbehörden unter Anhörung des Landesausschusses für Berufsbildung Verordnungen erlassen. Die Länder sollen ferner einen Rechtsanspruch festlegen, dass Absolventen bestimmter Bildungsgänge beruflicher Schulen zur

Kammerprüfung zugelassen werden, um einen gewissen Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen zu kompensieren. Zur Einbringung berufsschulischer Leistungen in die Abschlussprüfung wurden Einzelfalllösungen eingeräumt, nämlich die Möglichkeit sogenannter gutachterlicher Stellungnahmen Dritter, während der/die Auszubildende beantragen kann, dass Berufsschulleistungen im Kammerzeugnis ausgewiesen werden. Die KMK (2005) reagierte darauf prompt mit Empfehlungen an die Länder, den zugestandenen Spielraum schnell auszuschöpfen und zur möglichen Verbesserung der Berufsschulsituation beizutragen. Die Berufsschullehrerverbände BLBS und VWL sowie die GEW lehnten das sogenannte Berufsbildungsreformgesetz als unbefriedigende Voraussetzung für die Berufsschule mit ihren Aufgaben in Gegenwart und Zukunft ab und forderten mit konkreten Vorschlägen sofort eine **Revision der Defizite** (vgl. BBiG 2015; Pukas 2009, 209ff., 255f., 287ff., 293ff., 378ff.).

Seitdem ist über ein Jahrzehnt vergangen und festzustellen, dass die Strategie der Unternehmer, durch das **BBiG von 2005** nichts Wesentliches zu ändern, weitgehend aufgegangen ist. Weder wurde bis heute das gültige BBiG novelliert, noch haben es die Länder umfassend oder gar einheitlich umgesetzt, und zwar begünstigt durch den **sozio-technischen und demografischen Wandel**. Die schulischen Ausgleichs- und Ausbaumaßnahmen für den einstigen Ausbildungsplatzmangel sind inzwischen überholt, da sogar etliche Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben und Facharbeiter fehlen. Die Berufsschulen mitsamt ihren angelagerten Schulformen werden für die Vermittlung der neuen Technologien, Prozessorientierung der Arbeits- und Geschäftsvorgänge, die Digitalisierung und Vernetzung der Berufs-, Arbeits- und Lebenswelt (Industrie 4.0, Internet der Dinge) dringend gebraucht, de facto als Kooperationspartner sowie Unterstützer geschätzt und gefördert, sollen digitalisierte Lernfabriken (vornehmlich auf Staatskosten) einrichten und gemäß ihres umfassenden, fortschrittlichen Bildungsauftrages über die erforderlichen Fachkompetenzen hinaus ebenfalls die notwendigen Sozial-, Kommunikations-, Lernkompetenzen einschließlich allgemeiner Bildung liefern (vgl. Pukas 2013). Deshalb entstanden mit der Berufsschule als Kern oder Verwaltungsmittelpunkt zwangsläufig immer mehr komplexe, differenzierte regionale **Kompetenzzentren für Berufseinstieg, Ausbildung, Umschulung, Fort- und Weiterbildung**, welche die intendierten gesellschaftlichen Funktionen erfüllen sollen (vgl. ProReKo 2011). Die derzeitige Bundesregierung plant indes lediglich ein „Berufsbildungsmodernisierungsgesetz (BBiMoG)“ als **Ergänzung des bestehenden BBiG**, insofern ihr Gesetzentwurf eine Mindestvergütung für Auszubildende, Abschlussbezeichnungen wie „Geprüfter/-te Berufsspezialist/-in“, Berufsbachelor“ und „Berufsmaster“ für berufliche Fortbildungsstufen, mehr Anrechnungsmöglichkeiten für die Ausbildungsdauer als Einzelentscheidungen durch Verordnung sowie eine Flexibilisierung der Prüfverfahren unter Beibehaltung der zeitpunktbezogenen Prüfung vorsieht (vgl. BVLB 2019).

## **8 Fazit und Ausblick bezüglich der Konsequenzen aus der Untersuchung**

Grundsätzlich ist es möglich, aus der Geschichte und den Erfahrungen der Vergangenheit Konsequenzen für die Gegenwart und Zukunft zu ziehen und als sinnvolle, positive und/oder negative Lehren umzusetzen. Entscheidend ist dabei das Ausmaß, in dem das jeweils

geschieht oder unterbleibt. Das hängt maßgeblich von der situativen **Transferkonstellation** ab, die sich aufgrund des – zunehmend beschleunigten – technisch-sozio-ökonomischen Wandels immer mehr und schneller von den historischen Gegebenheiten entfernt und die Übertragbarkeit einschränkt. Das gilt prinzipiell ebenfalls für Folgerungen aus der Berufsschulgenese; indes schafft die Historiografie Voraussetzungen, um hartnäckige Trends, rasante Veränderungen, Chancen und Gefahren, Ursachen von Prozessen, Strategien der Steuerung zu erkennen und ggf. zur Verbesserung des Weiteren geschichtlichen Ablaufs zu nutzen. Dabei erschweren oft antinomische und ambivalente Verhältnisse und widerstreitende Interessenlagen klare Entscheidungen und eindeutige Konsequenzen.

Die vorliegende Analyse der Berufsschulgenese deckt eine **durchgängige Kontinuität** auf, als der **technische Fortschritt** sowie die damit verbundenen sozio-ökonomischen Auswirkungen und Problemlagen sowohl die Entstehung der Berufsschule als auch die markanten Phasen ihrer Veränderung und Weiterentwicklung verursacht oder ausschlaggebend beeinflusst haben. Durch eine jeweils **zweckhaft angepasste Berufsbildung** wurde die Berufsschule zur Problem- oder gar Krisenbewältigung eingesetzt und auch missbraucht: in der Weimarer Republik für den wirtschaftlichen Aufschwung im Zuge der sprunghaften Industrialisierung und weltwirtschaftlichen Destabilisierung, im NS-Staat zur technologischen Vorbereitung eines Eroberungskrieges, im zerstörten Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zum technischen und ökonomischen Wiederaufbau als bundesrepublikanischer Staat, als Innovationsinstrument für den sozio-technischen Wandel von der Industrie- zur Informations- und Wissensgesellschaft sowie die Neuordnung der Ausbildungsberufe, schließlich als relevantes Flexibilisierungsobjekt beruflicher Aus- und Weiterbildung in der digitalen, vernetzten Gesellschaft der Gegenwart. So erweist sich die Berufsschule bis heute als **geeignete Problemlösungsinstitution** für die staatlichen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen Entscheidungsmächte mit ihren vorrangigen Macht- und Profit- sowie zugeordneten sozialen Integrations-, Selektions-, Allokations-, Legitimationsinteressen, wobei die Durchschlagskraft der Wirtschaft zunehmend die Politik dominiert. Diese Akteure könnten aufgrund der erfolgten ökonomischen Vereinnahmung und Funktionalität der Berufsschule ihre Einstellung verfestigen, dass es prinzipiell durchaus in diesem Sinne weitergehen kann (vgl. Baethge 1983). Denn die Unternehmerschaft und große Teile der Politiker haben sich wie aufgezeigt in der Weimarer Republik nicht um die notwendige Berufsschulaufgabe der Demokratieverziehung geschert und im Pakt mit den Nationalsozialisten durch Gleichschaltung und Unterordnung des Berufsschulunterrichts unter die Betriebsausbildung die berechtigten Sozialisations- und Emanzipationsinteressen der arbeitstätigen Jugendlichen völlig preisgegeben. Daraus hat man in den Anfängen der Bundesrepublik wenige Konsequenzen gezogen, wie der langwierige Kampf um den **Zeitanteil der Berufsschule** an der Berufsausbildung und gegen den marginalen **Stellenwert der allgemeinen Fächer** beweist. Einen Höhepunkt bildete in Niedersachsen in den 1970er Jahren ein zugunsten der Arbeitgeber verordneter neunstündiger Wochenberufsschultag, was wir an unserer Berufsschule unter Protest wegen unpädagogischer, unzumutbarer Belastungen von Schüler- und Lehrerschaft nicht umgesetzt haben. Erst im Zuge der beruflichen Neuordnung in den 1980er Jahren wurde der Berufsschulunterricht wegen der Aufgabenausweitung auf 1,5 oder 2 Wochentage ausgedehnt, während Ganztagsunterricht an

2 vollen Berufsschultagen mit 16 Wochenstunden, eingebettet in eine demokratische Schulkultur, als optimale Zielsetzung in Gegenwart und Zukunft gelten kann. Einig sind sich inzwischen die verantwortlichen Akteure und Beteiligten, dass eine solide wissenschaftliche Ausbildung in der beruflichen Fachrichtung die Grundlage der Berufsschullehrerausbildung sein sollte.

Weitergehende Konsequenzen hätte es im Laufe der Berufsschulgeschichte ebenfalls bei den bis heute **ungelösten Dauerproblemen** geben können, vor allem was den permanenten Berufsschullehrermangel einschließlich Fachdidaktiker-Defizit sowie die gesetzlich nicht voll gleichberechtigte Ausbildungspartnerin Berufsschule mit ihrer Lehrerschaft betrifft. Die Sozialhistoriografie der Berufsschulentwicklung verdeutlicht, dass es schon lange nicht mehr vertretbar ist, die Berufsschule von den zuständigen politischen Akteuren als **Anhängsel der Betriebe** zu behandeln, wie das nach dem gültigen BBiG de jure immer noch der Fall ist und so in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Die Verantwortlichen müssen endlich vorbehaltlos anerkennen, dass nicht nur das **Berufsschul-Innovationspotenzial** zu nutzen, zu fördern und institutionell abzusichern ist, wie z. B. in der Initiative von KMK, BDA und DGB „Gemeinsam für starke Berufsschulen in der digitalen Welt“ (vgl. DGB 2017). Sondern sie müssen die Berufsschule mit den angeschlossenen und möglichst integrierten Schulformen sowie Abschlussprofilen als konstitutives Element der beruflichen und weiterführenden Bildung sowie wichtige Sozialisationsinstanz der Bürger mit einer adäquaten Bildungspolitik wirksamer als bisher unterstützen und günstige Rahmenbedingungen in zeitlicher, räumlicher, sachgemäßer, personeller Perspektive schaffen. Das ist auch ein Gebot der Fairness für echte Partner, anstatt das Engagement für eine notwendige und sinnvolle umfangreiche **BBiG-Novellierung** der Gewerkschaftsjugend sowie der Bundestagsfraktion DIE LINKE zu überlassen (vgl. Pukas 2017a). Damit stimmen die einstigen Vorschläge der GEW sowie die damaligen und jetzigen Forderungen der Berufsschullehrer-Verbände BLBS/BVLB zur Verbesserung der Berufsschularbeitsbedingungen und Gesetzesänderung überein, was man durchaus als Resultat eines folgerichtigen Lernprozesses werten kann. Aber der DGB hätte wie historiografisch nachweisbar Grund, seine bei der Gesetzgebung 2004/05 vertretene Position zu korrigieren und wieder zu seiner vormaligen fortschrittlichen Berufsschulpolitik im Interesse der arbeitstätigen jungen Menschen sowie Berufsschullehrer\*innen zurückkehren (vgl. Pukas 2009, bes. 566-577). Demgegenüber lässt sich der Berufsschullehrerschaft bescheinigen, dass sie sich nach den Professionalisierungserfolgen hinsichtlich einer Aufwertung ihrer Ausbildung und Aufnahme in den Höheren Dienst in der Regel vorbildlich ihrer Aufgabe widmet, die Qualifikations-, Emanzipations-, Sozialisationsinteressen der Berufsschüler\*innen umzusetzen, jedoch muss vorausschauend vermieden werden, dass unangemessene **Sonderrekrutierungs-Maßnahmen** zum Regelfall werden und zum Rückschritt führen könnten.

Die **Berufsschullehrer-Bildungspolitik** wurde von Anfang an seit der Entstehung der Berufsschule in der Weimarer Republik nur als untergeordnete Angelegenheit gehandhabt und sollte kostengünstig mit viel nebenamtlichem Unterricht auskommen. In Zeiten der Sparmaßnahmen von 1931 wurden sogar Gehaltskürzungen für Berufsschullehrer, Abbau nebenamtlich Beschäftigter, Klassen-Zusammenlegungen, Verringerungen der Wochenstundenzahl, Einschränkungen der Schulpflicht vorgenommen (vgl. Grüner 1961, 587). Wenn sich

das ganz so drastisch in der Berufsschulgeschichte auch nicht wiederholte, war gewissermaßen eine Geringschätzung der Berufsschullehrerschaft bei Politikern und in der Öffentlichkeit mit der Folge des fortwährenden **Berufsschullehrermangels** vorgezeichnet. Jedenfalls erlebte der Verfasser noch in den 1960er Jahren einen katastrophalen Berufsschullehrermangel bei 5 Unterrichtswochenstunden, Überstunden aller Lehrer\*innen, Beschäftigung von Pensionierten und fachfremden Hilfskräften. Mit der politischen und ökonomischen Kraftanstrengung zur **vollakademischen Ausbildung** der Berufsschullehrerschaft und ihrer Einstufung in den Höheren Dienst wurde zusammen mit dem Ausbau der beruflichen Schulen die richtige Lehre aus der Misere gezogen. Die Verhältnisse in Ausbildung und Beruf besserten sich relativ rasch auf breiter Ebene für die Berufsschullehrerschaft und der Nachwuchsmangel konnte abgemildert werden. Aufgrund eines Ingenieur-Überangebotes in den 1970er Jahren konnte mit nachqualifizierten Seiten- und Quereinsteigern gar das Defizit an Berufsschullehrern in technischen Mangelberufen ausgeglichen werden, was heute bestenfalls partiell in einigen Berufsschulen/Berufsbildungszentren gelingt, die sich ganz besonders um die Betreuung von Studenten/Praktikanten\*innen und die Ausbildung von Referendaren\*innen bemühen sowie in der schulinternen Fort- und Weiterbildung engagieren (vgl. Pukas 2015, 95). Über die naheliegende Imagewerbung vor Ort aufgrund der Erfahrung und voraus schauenden Einsicht der Betroffenen hinaus müssten Staat und Wirtschaft gewaltige Image- und Öffentlichkeits-Kampagnen betreiben und die Berufsschullehrerbildungsstätten einbeziehen, wenn sie nicht weiterhin auf **Not- und Sondermaßnahmen** für Seiten-, Quer- und Direkteinsteiger\*innen setzen, sondern aus der Berufsschulhistoriografie lernen wollten.

In diesem Zusammenhang sei auf diejenigen eingegangen, die die Berufsschulhistoriografie am meisten angeht und die auf die überlieferte Entwicklung am besten reagiert haben: die **Berufspädagogen\*innen, Fachdidaktiker\*innen, Berufs- bzw. Fachwissenschaftler\*innen**. Sie haben nach Abdankung der überholten, tradierten Berufsbildungstheorie richtige Folgerungen gezogen und die **realistische Wende der BWP** herbeigeführt. Und es ist verständlich und nachvollziehbar, dass einerseits das kritisch-emanzipatorische Leitkonzept, das auf berufliche Autonomie und Mündigkeit zwecks Humanisierung und Demokratisierung der Industriegesellschaft abzielt, sowie andererseits das pragmatisch-funktionalistische Theoriekonzept zur Förderung der beruflichen Mobilität und Flexibilität entfaltet wurden. Beide haben wie aufgewiesen ihre Berechtigung in der wissenschaftlichen Schul- und Modellversuchsforschung sowie akademischen Lehre, wengleich man sich heute angesichts der **defizitären Fachdidaktiken** anstelle manchem empirischen Berufsbildungs-Forschungsvorhaben eher ein pragmatisches Unterrichtsforschungsprojekt wünschen würde. Das könnte und sollte eine Konsequenz für die nahe Zukunft sein: der Ausbau und die Stärkung der Fachdidaktiken in Lehre und Forschung an Hochschulen und wissenschaftlichen Instituten (vgl. Tenberg 2018), vorzugsweise als Dialog von Forschern und Praktikern (vgl. Sloane 2018, 358ff.). An qualifizierten Fachdidaktikern fehlt es auf mehreren Ebenen des Bildungssystems: auf einzu-richtenden Lehrstühlen an den Hochschulen, in der institutionalisierten Curriculum- und Innovationsforschung, als Fachleiter\*innen an den Studienseminaren, als didaktische Leiter oder Koordinatoren\*innen an den beruflichen Schulen. Aktuell werden sie besonders für die Umsetzung und Integration der sozio-ökonomischen und politischen Implikationen in den

Lernfeld-Unterricht benötigt. **Fachdidaktiker\*in** wird man herkömmlich vor allem als Auto-didakt, wobei eine grundständige Berufsschullehrerausbildung und Unterrichtserfahrung gute Voraussetzungen sind. Aber darüber hinaus könnten und sollten sie durch wissenschaftliche Fort- Weiterbildung gefördert werden, besonders wenn zur Zeit nur wenige Lehramtsstudierende vorhanden sind.

Eine andere wichtige Konsequenz aus der Berufsschulgeschichte für die Berufs- und Wirtschaftspädagogen\*innen mit ihren Kollegen\*innen der beteiligten Disziplinen ist die Beteiligung an der **Gestaltung von Bildungspolitik und Innovationen**. Zwar haben sie bei der Novellierung des BBiG von 2005 politstrategische Enthaltsamkeit geübt, aber z. B. hat Greinert (vgl. 2004) auf dem DGB-Kongress 2003 in Berlin für ein umfassendes Reformkonzept nach Schweizer Vorbild plädiert, das immer noch eine praktikable Option darstellt. Überhaupt erweist sich die **Beraterfunktion** der Berufs- und Wirtschaftspädagogen\*innen gegenüber den Politikern\*innen mit Gutachten, Modellvorschlägen, Expertenbeiträgen bei Anhörungen, Prognosen, Szenarien u. ä. als wichtiges Element der politischen Einflussnahme (vgl. z. B. Buchmann/Kell 2001), obwohl eine gewisse Beratungsresistenz zu konstatieren ist. Zum Ausgleich der föderalistischen Zersplitterung unseres Bildungssystems und zur Aufwertung sowie Abstimmung der beruflichen Bildung und Weiterbildung in Schulen und ähnlichen Einrichtungen sowie Lehrerbildung hatte schon Grüner (1985) eine dem BIBB vergleichbare **bundesweite Koordinierungsstelle** mit Zentralkompetenz für Grundsatzangelegenheiten, Reformprojekte, Optimierungsprogramme der beruflichen Schulen einschließlich Berufsschullehrerausbildung gefordert, was als beständiges Desiderat der Verwirklichung bedürfte, während seine Reformoption, die Berufsschule zum „geistigen Kraftzentrum der Ausbildung für nicht akademische Berufe“ zu befördern, weitgehend erfüllt wurde (vgl. Grüner 1984, 91f.). Als erfolgreiche bildungspolitische Aktion und berufspädagogisch-didaktische Innovation kann die dargelegte **Entwicklung und Etablierung der Berufs- oder Berufsfeldwissenschaften** in den technischen Fachrichtungen des Berufsschullehrerstudiums gewertet werden, mit denen an die reformpädagogische Tradition der lehrorientierten Fachwissenschaften in Thüringen und Hamburg angeknüpft wurde, bei denen mit Elementen der Arbeit, Bildung und Ausbildung die mangelnde Konvergenz von Ingenieurwissenschaften und Facharbeitertätigkeit ausgeglichen wird und die der Realisierung **ganzheitlichen Lernfeldunterrichts** entgegen kommen. Ihre weitere Erprobung, Optimierung und Verbreitung an den Berufsschullehrerbildungsstätten ist auch wünschenswert, weil sie zur Arbeitserleichterung und Zufriedenheit der Berufsschullehrerschaft beitragen können.

So kann zusammenfassend bilanziert werden: Für die **Berufspädagogen\*innen** und die mit ihnen kooperierenden Fachdidaktiker\*innen sowie Fach- und Berufswissenschaftler\*innen macht die Sozialhistoriografie der Berufsschulgenese Sinn, insofern sie grundsätzlich fähig und bereit sind, aus der geschichtlichen Entwicklung und dem voraus eilenden Fortschritt zu lernen und geeignete Berufsschullehrer\*innen fach- und sozialkompetent aus- und weiterzubilden, die wiederum imstande sind, hinreichend tüchtige und mündige Arbeits-, Wirtschafts-, Staats- und Kulturbürger heranzubilden. Hauptsächlich sind sie darauf vorbereitet, dies in grundständigen, zum Teil polyvalenten Studiengängen zu leisten und zunehmend ebenfalls im konsekutiven Masterstudium, das auf einschlägig fachwissenschaftlichen Bachelor-Studien-



abschlüssen aufbaut. Darüber hinaus müssten sie in die Lage sein, nach diesen Standards Qualifizierungsprogramme für Seiten-, Quer- und Direkteinsteiger durchzuführen. Dazu müssen die verantwortlichen Politiker\*innen und zuständigen Akteure die angemessenen **Rahmenbedingungen** für die betroffenen Institutionen, Hochschulen, beruflichen Schulen, Studienseminare schaffen. In dieser Beziehung deckt die sozialhistoriografische Analyse etliche Unzulänglichkeiten und Versäumnisse auf, besonders schwerwiegend erscheinen da die ständigen Not- und Sondermaßnahmen zur Berufsschullehrer-Rekrutierung, jedoch gleichfalls die langwährende Benachteiligung der Fachdidaktiken an den Hochschulen. Zur Motivationslage durch die üblichen Macht- und Profitinteressen kommt hier abgeschottetes Ressortdenken sowie kurzsichtiges Planen in Legislaturperioden hinzu. Es fehlt oft typischer Weise an vorausschauender Gesamtverantwortung, was erforderliche und auch einzusehende Verbesserungsmaßnahmen stark einschränkt oder verhindert. Nur langwierige **Aufklärung der Bürger** lässt hier auf Verbesserung hoffen, nämlich darauf dass einsichtige und engagierte Berufspädagogen\*innen sowie Berufsschullehrer\*innen jeweils ihrer Studenten- und Schülerschaft die Erkenntnis leitenden Interessen für eine Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft sowie eine fortschritts- und zukunftsgerichtete Gestaltung des beruflichen Schulwesens überzeugend vermitteln. Das eigene Vorbild als Ausdruck souveräner Personal- und Sozialkompetenz erweist sich immer noch als hervorragende Strategie einer wirksamen gesellschaftlichen Partizipationserziehung und kann für den **Lehrerberuf** motivieren (vgl. Pukas 2017b, 141ff.).

## Literatur

Arnold, R. (1994): Berufsbildung – Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren.

Baethge, M. (1971): Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. 4. Aufl. Frankfurt/M.

Baethge, M. (1983): Berufsbildungspolitik in den siebziger Jahren: Eine Lektion in ökonomischer Macht und politischer Ohnmacht. In: Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er Jahre. Stuttgart, 145-157.

Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und Berufe. Reinbek.

Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik (1970): Bundestagsdrucksache VI/925. Bonn.

Berufsbildungsgesetz (BBiG) (2005): Veröffentlicht im Bundesgesetzblatt am 23.03.2005. Bonn, 931ff.

Buchmann, U./Kell, A. (2001): Abschlussbericht zum Projekt „Konzepte zur Berufsschullehrerausbildung“ i. A. des BMBF. Siegen.

Büchter, K. (2017): Berufliche Bildung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem – Begrenzter Karriereraum, funktionale Autonomie und fragmentierte Politik – Hindernisse für Gleichwertigkeit? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 65, H. 4, 377-392.

Bunk, G. P. (1982): Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg.

BVLB (2019): Stellungnahme des Bundesverbandes der Lehrkräfte für Berufsbildung zum Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der Beruflichen Bildung (BBiMoG). In: Bildung und Beruf, 2, H. 2, 68-71.

Deutscher Bundestag (1990): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. Drucksache 11/7820, Sachgebiet 22. Bonn.

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2017): Gemeinsam für starke Berufsschulen in der digitalen Welt. Gemeinsame Presseerklärung von KMK, BDA und DGB (PM 047 vom 30.05.2017. Online: <http://dgb.de/presse> (22.03.2018).

Faßhauer, U./Jerzak, H. (2013): Direkteinstiege in das Lehramt an beruflichen Schulen aus Sicht von Schulleitungen. In: berufsbildung. 67, H. 143, 9-11.

Georg, W./Kunze, A. (1981): Sozialgeschichte der Berufserziehung. München.

Greinert, W.-D. (1975): Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover.

Greinert, W.-D. (1992): Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Struktur und Funktion. Eschborn.

Greinert, W. D. (2004): Das „deutsche System“ der Berufsausbildung am Ende seiner Entwicklung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100, H. 1, 106-115.

Grüner, G. (1961): Vor dreißig Jahren – die größte Krise der deutschen Berufsschule. In: Die Berufsbildende Schule, 13, H. 9, 587.

Grüner, G. (Hrsg.) (1983): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1945-1982, Bd. A4/1. Köln/Wien.

Grüner, G. (1984): Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Bielefeld.

Grüner, G. (1985): Berufsschulnahe Forschung. In: Die Berufsbildende Schule, 37, H. 12, 715-718.

Haas, N./Kümmel, K. (1984): Die preußische Gewerbelehrausbildung – Struktur und Entwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 80, H. 3, 195-212.

Kern, H. (1971): Der Betrieb als Erziehungsinstitution. In: Berufliche Bildung, o. Jg., H. 10, 240-247.

Kipp, M./Miller, G. (1979): Berufserziehung und Berufspädagogik während des Nationalsozialismus. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 75, H. 6, 434-443.

KMK (1978): Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr. Beschluss der KMK vom 19.05.1978. Bonn. In: Beschlüsse der KMK. Neuwied u. a., 9-44.

KMK (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss Nr. 323 vom 15.03.1991. Bonn.

KMK (1995): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss Nr. 781 vom 12.05.1995. Bonn.

KMK (1996): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“. Bonn.

KMK (2001): Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen. Beschluss vom 09.03.2001. Bonn.

KMK (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/-in. Beschluss vom 25.03.2004. Bielefeld, 30-48.

KMK (2004b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. Bonn.

KMK (2005): Empfehlungen zur Umsetzung des Berufsbildungsreformgesetzes. Beschluss vom 02.06.2005. Bonn.

Kümmel, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsausbildung 1918-1945, Bd. A/2. Köln/Wien.

Kutscha, G. (1982): „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – verwaltete Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28, H. 1, 55-72.

Lempert, W. (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. 2. Aufl. Frankfurt/M.

Lempert, W. (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt/M.

Lempert, W. (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs? Baltmannsweiler.

Lempert, W. (2006): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler.

Lipsmeier, A. (1982): Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: Blankertz et. al. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart, 227-249.

Lisop, I./Huisinga, R. (1984): Arbeitsorientierte Exemplarik. Neue Wege für Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden in der Jugend- und Erwachsenenbildung der Zukunft. Wetzlar.

Nathaus, K. (2012): Sozialgeschichte und Historische Sozialwissenschaft, Version: 1.0 (24.09.2012). In: Docupedia-Zeitgeschichte. Online: [http://docupedia.de/zg/Sozialgeschichte\\_und\\_Historische\\_Sozialwissenschaft?oldid=125827](http://docupedia.de/zg/Sozialgeschichte_und_Historische_Sozialwissenschaft?oldid=125827) (02.01.2019).

Niethammer, M. (2005): Das Studium der Gewerblich-technischen Wissenschaften in Bachelor- und Masterstudiengängen. In: lernen & lehren, 20, H. 79, 100-105.

- Nyssen, F. (1969): Der Einfluss wirtschaftlicher Interessenverbände auf Lehrer. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 65, H. 6, 436-445.
- Offe, C. (1975): Berufsbildungsreform – Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt/M.
- Ott, B. (1995): Ganzheitliche Berufsbildung – Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart.
- Pahl, J.-P. (2004): Berufsschule – Annäherungen an eine Theorie des Lernortes. Seelze-Verber.
- ProReKo (2011): Projekt Regionale Kompetenzzentren – Niedersächsischer Bildungsserver (NiBis): Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren. Hannover. Online: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=2471> (26.01.2019).
- Pukas, D. (1988): Die gewerbliche Berufsschule der Fachrichtung Metalltechnik: Ihre Entstehung um die Jahrhundertwende und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart. Alsbach.
- Pukas, D. (1989): Die „Frankfurter Methodik“ – Ein Meilenstein der Berufsschulgeschichte und Berufsschuldidaktik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85, H. 3, 230-243.
- Pukas, D. (2009): Berufsschulpolitik und politische Bildung in der Berufsschule. Zwischen demokratisch-emanzipatorischem Anspruch und sozio-ökonomischem Gestaltwandel: Eine sozial-historische Untersuchung mit Schwerpunkt um die Jahrhundertwende 2000. Hamburg.
- Pukas, D. (2011): Zur Umsetzungsproblematik der Studienreform nach dem Bologna-Prozess in Deutschland. In: Die berufsbildende Schule, 63, H. 11/12, 333-338.
- Pukas, D. (2013): Aktuelle und fortschrittliche politische Bildung in beruflichen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109, H. 3, 448-455.
- Pukas, D. (2015): Berufsschullehrerausbildung und Rekrutierung. In: Die berufsbildende Schule, 67, H. 3, 93-95.
- Pukas, D. (2017a): Starke Berufsschulen in der digitalen Welt – aber Vernachlässigung der grundsätzlichen und rechtlichen Gestaltungsaufgabe. In: Recht der Jugend und der Bildungspolitik, 65, H. 4, 480-485.
- Pukas, D. (2017b): Gefährdung der Demokratie mangels Bürgerpartizipation? Aufklärung und Erziehung zur Mündigkeit geboten – auch in beruflichen Schulen! In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 113, H. 1, 133-145.
- Pukas, D. (2018): bwp@-Rezension zu Wolf-Dietrich Greinert: Berufsqualifizierung in Europa. Baltmannsweiler: 2017, 1-6. Online: [http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension\\_02-2018\\_greinert.pdf](http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_02-2018_greinert.pdf) (4.3.2018).
- Rauner, F. (1995): Gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: berufsbildung, 49, H. 35, 3-8.
- Rauner, F. (Hrsg.) (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld.

Schütte, F. (1992): Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik. Weinheim.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Schwäbisch-Gmünd. Online: 2014\_Basiscurriculum\_BWP.pdf. (23.04.2019).

Sloane, P. F. E. (2018): Evidenzbasierte Didaktik – Das ‚What works‘-Phänomen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114, H. 3, 353-362.

Tenberg, R. (2018): Barrieren einer innovativen Reform der Professionalisierung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen. Eine Analyse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114, H. 2, 333-343.

Zabeck, J. (1984): Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

**Schlüsselwörter:** Sozialhistoriografisches Analysemodell, Berufsschulgenese, Berufsschulpolitik, Berufsschulvernachlässigung, Berufsschulreformbedarf

---

## Zitieren dieses Beitrages

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](http://www.bwpat.de/ausgabe36/pukas_bwpat36.pdf) (24.06.2019).

---

## Der Autor



**DDr. DIETRICH PUKAS**

Lehnast 40, 31542 Bad Nenndorf

[dietrichpukas@t-online.de](mailto:dietrichpukas@t-online.de)

[www.dietrichpukas.de](http://www.dietrichpukas.de)