

Sammelrezension zu

GREINERT, Wolf-Dietrich:

Humanistische versus realistische Bildung.

Eine Studie zur Ergänzung der Geschichte der „deutschen Sonderwege“.

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 72
Hohengehren: Schneider Verlag, 2013
ISBN: 978-3-8340-1159-6



Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus.

Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung.

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 81
3., überarb. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag, 2015
ISBN: 978-3-8340-1494-8



Berufsqualifizierung in Europa.

Ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle.

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 85
2., überarb. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag, 2017
ISBN: 978-3-8340-1801-4



Rezension von Karin BÜCHTER, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Mit den drei Bänden hat Wolf-Dietrich Greinert ein umfangreiches Werk zur historischen Entwicklung des „deutschen Systems“ der Berufsbildung in seinem Verhältnis zur allgemeinen Bildung, als Form der „Erwerbsqualifizierung“ und als eines von drei Modellen (dual-korporatistisches) europäischer Berufsqualifizierung, vorgelegt. Die drei eigenständigen, als Gesamtwerk betrachtet inhaltlich an einigen Stellen redundanten Publikationen sind mittlerweile in mehrfacher Auflage erschienen und in unterschiedlichen Zeitschriften einzeln rezensiert worden. Die folgende Sammelrezension verzichtet daher auf ausführliche Textwiedergaben, stattdessen wird die Trilogie als Beitrag zur historiografischen Berufsbildungsforschung gewürdigt.

Im Laufe der fast 50-jährigen Geschichte der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind kontinuierlich historiografische Forschungsarbeiten publiziert worden. Die meisten dürften zwischen den 1960er und 1990er Jahren erschienen sein. In diesen Jahrzehnten sind Publikationsreihen begonnen und erweitert worden, zu denen beispielsweise die beiden blauen Reihen, „Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland“ und die

Tagungsbände der „Berufspädagogisch-historischen Kongresse“ zählen. Hinzu kommen einige Veröffentlichungen zur Berufsbildungsgeschichte im „Verlag der Gesellschaft zu Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung“, im EUSL-Verlag und in weiteren Verlagen. Insgesamt gibt es eine Vielzahl an Monografien, Sammelbänden und Qualifizierungsarbeiten zur Schul-, Curriculum- und Professionalisierungsgeschichte, zur betrieblichen Bildung, zur Ideengeschichte sowie einzelbiografische Rekonstruktionen, außerdem thematisch unterschiedliche Zeitschriftenartikel, in denen historische Einzelaspekte betrachtet werden.

Trotzdem ist der historiografischen Berufsbildungsforschung bereits während dieser Hochzeit eine Krisenhaftigkeit und Marginalität innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungslandschaft nachgesagt worden (vgl. Stratmann 1970; Hasfeld 1996; Lange 2002). Als Ursache für den desolaten Zustand der Geschichtsschreibung über die Berufsbildung wurde zumindest für die Anfangsphase der Disziplin die „Verflüchtigung des bis [Ende der 1960er Jahre] einheitsstiftenden Glaubens an die Kulturpädagogik sowie die Berufsbildungstheorie“ und die „Fragmentierung des binnenlegitimierenden Wissenschaftsverständnisses in konkurrierende, unversöhnliche Forschungsrichtungen vor dem Hintergrund des Werturteilsstreites in den Sozialwissenschaften“ (Bruchhäuser 2010, 41) genannt. Für die Zeit danach kann die Randständigkeit historiografischer Berufsbildungsforschung auf die eher positivistische, technokratische und modellbildende Ausrichtung der Disziplin zurückgeführt werden, die wenig Platz für Fragen nach der Genese und den Zusammenhängen ihrer Gegenstände zulässt.

Angesichts des praxisbezogenen Problemlösungsdruck, dem sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik unterwirft, gilt introvertierte Archiv- und Quellenarbeit als wenig nützlich. Die Wiederbelebungsversuche und Legitimationen des Nutzens historiografischer Berufsbildungsforschung um die Jahrtausendwende, die auch mit den Anliegen disziplinärer Identitätsbildung und kritisch-reflektierter Lehrerbildung (vgl. z. B. Pätzold/Reinisch/Wahle 2000; Lange 2002; Büchter/Kipp 2004) verknüpft waren, änderten nichts daran, dass die historiografische Berufsbildungsforschung bis heute ein fragmentiertes Dasein führt und trotz verschiedener neuer Forschungsarbeiten wenig sichtbar ist. Die Bedeutung, die Historiografien für die berufs- und wirtschaftspädagogische Disziplin haben, reduziert sich vor allem auf deren didaktischen und rhetorischen Gebrauchswert in anwendungsorientierten Seminaren und Vorträgen sowie in Publikationen über gegenwartsbezogene Themen, etwa um Belesenheit und Kenntnisse auf dem Gebiet der Berufsbildung zu dokumentieren, um wissenschaftlichen Ansprüchen an Kontextkonstruktion zu genügen oder schlicht, um eine nostalgische Atmosphäre herzustellen. Häufig wird dann auf Werke zurückgegriffen, die große Linien der Berufsbildungsgeschichte zeichnen oder mehr oder weniger lehrbuchartig den Anspruch einer vollständigen Geschichte der Berufserziehung erfüllen wollen.

Wolf-Dietrich Greinert hat sich im Laufe der verschiedenen Jahrzehnte, also nahezu parallel zur Disziplingeschichte, kontinuierlich mit der Geschichte der Berufsbildung befasst, beginnend mit seiner Dissertation über „*Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Eine Analyse zur Soziogenese von Berufsschule und politischer Erziehung*“ (Greinert 1975) und bislang endend mit einem der drei folgend rezensierten Bände, der zweiten Auflage von „*Berufsqualifizierung in Europa. Ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle*“ (Greinert 2017). Mit den drei Bänden liefert der Autor das

vorläufige Ergebnis von über Jahrzehnte hinweg erfolgten berufsbildungshistoriografischen, berufsbildungspolitischen und international-vergleichenden Auseinandersetzungen, in die immer wieder Vergewisserungen, Neujustierungen, weitere Argumente und Gegenwartsbezüge eingeflossen sind.

In der vorliegenden Sammelrezension geht es um die Aspekte a) Systematiken, Gegenwartsbezüge und Normativität, b) Theoriebezug und Forschungszugang und c) Inhalte und Erkenntnisse.

a) Systematiken, Gegenwartsbezüge und Normativität

Charakteristisch für die drei Bände sind die diachronen Rekonstruktionen, bei denen nicht eine begrenzte Zeitphase im Mittelpunkt steht, sondern die Darstellungen von Zusammenhängen, Prozessen und Zuständen, beginnend mit den Anfängen der Berufsbildung und endend in der Gegenwart. Mit den Gliederungen der drei Bände gibt Greinert eine Struktur der Geschichte der Berufsbildung bzw. „Erwerbsqualifizierung“ vor, indem er die Berufsbildungsgeschichte in zeitliche Entwicklungsabschnitte unterteilt, denen er jeweils historische Ereignisse und Beispiele zuordnet. Kritisch weist er darauf hin, dass es in „der berufspädagogischen Historiographie [...] üblich [ist], die Abfolge der politischen Systeme [...] auch als Entwicklungsabschnitte des Dualen Systems der Berufsausbildung zu begreifen“ (Greinert 2015, 49). Genau genommen ist die enge Orientierung an politischen Ereignissen die Ausnahme geblieben. Vielmehr folgten die historiografischen Arbeiten aus der oben erwähnten Hoch-Zeit (der 1960er bis 1990er Jahre) einem sozialhistorischen Paradigma, analysierten von daher die Modernisierungsgeschichte der „Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik“ (Körzel 1996) und waren aus diesem Grund an einer *Verbindung* der Berufsbildungsentwicklung mit politischen bzw. gesellschaftlichen Ereignissen interessiert. Eine Orientierung an politischen Phasen (z. B. Kaiserzeit, Weimarer Republik, NS-Diktatur) findet sich bei Greinert auch, aber – ebenso wie in den meisten anderen Rekonstruktionen – verknüpft mit Aspekten der Berufsbildung oder ihrer Referenzsysteme (z. B. Bildungsphilosophie und -politik, Handwerks- und Industriepolitik, Sozialpolitik, Arbeitsmarktentwicklung).

An den Periodisierungen in den drei Bänden Greinerts spiegelt sich eines seiner Hauptanliegen wider: Berufsbildung bzw. Erwerbsqualifizierung in ihrer polit- und sozioökonomischen Kontextgebundenheit zu begreifen. So geht es um Berufsbildung bzw. Erwerbsqualifizierung am Ende der ständischen Gesellschaft, im Kontext von Liberalisierung, in der Aufklärung, der Industrialisierung, im Zusammenhang mit Mittelstandspolitik, Berufsbildung als Instrument sozialer Kontrolle, als Folge bildungspolitischer Machtansprüche und vor dem Hintergrund von Sozialkapitalismus und Neoliberalismus, um dann beispielsweise festzustellen, dass „die historische Entwicklungslinie der Berufsschule [...] nahezu durchgängig eine[r] prekäre[n] Indienstnahme [...] für eher unterschiedliche politische Zwecke“ (Greinert 2015, 140) gleichkam. Wesentliche Bezugspunkte der Strukturierungen bei Greinert sind bildungsideelle, (berufs-)bildungspolitische und -institutionelle Ereignissen, sozialhistorische, modernisierungspolitische und industrielle Entwicklungen (Band 1: Zeitalter der Aufklärung, Neuhumanismus und idealistische Philosophie, Schisma von Allgemein- und Berufsbildung, Allgemein- und Berufsbildung in der Weimarer Zeit und im Nationalsozialismus, westdeutsches Bildungswesen, Bildungsreform 1965 bis 1975 bis hin zum DQR; Band 2: ständische Berufsbildung, Ent-

stehungs- und Protophase, Konsolidierungsphase, Ausbildungskrise und misslungene Reform, Modernitätskrisen seit den 1970er Jahren und Berufsbildung, Band 3: erste industrielle Revolution, zweite industrielle Revolution, dritte industrielle Revolution und „Ausflug nach Utopia“).

Ein weiteres Anliegen Greinerts ist es, den gegenwärtigen und künftigen Zustand der Berufsbildung aus der Geschichte verständlich zu machen: „Die heute zu beklagenden Umstände und Defizite unseres Schul-, Ausbildungs- und Wissenschaftssystems sind nicht vorzugsweise aus der gegenwärtigen Situation unseres Bildungswesens heraus erklärbar, sie sind vielmehr eher das Ergebnis einer spezifischen Entwicklung des deutschen Bildungswesens“ (Greinert 2013, 2). An anderer Stelle heißt es: „Der Nachhall deutscher Bildungstradition dauert an: der Sonderweg des deutschen Bildungswesens [...] ist noch nicht zu Ende“ (ebd., 12). Im letzten Band kommt er zu dem Ergebnis, dass „das aus dem 19. Jahrhundert stammende staatliche Bildungs- und Wissenschaftssystem der europäischen Länder [...] nicht mehr den Anforderungen der dritten Industriellen Revolution [entspricht]: es ist als Wettbewerbsfaktor im internationalen Konkurrenzkampf wie als strategische Option nachhaltiger sozio-ökonomischer Entwicklung in zunehmendem Maße ungeeignet“ (Greinert 2017, 143). Und: „die historisch ausgeleuchtete Langzeitentwicklung unseres beruflichen Ausbildungssystems zu seiner aktuellen Situation in Beziehung zu setzen und in diesem Zusammenhang auch nach seiner Zukunftsfähigkeit zu fragen“ (Greinert 2015, 3).

In der Diskussion über Sinn und Nutzen historiografischer Berufsbildungsforschung wurden zumindest ansatzweise auch die Themen Gegenwartsbezug und Normativität behandelt. Konsens besteht weitgehend darin, dass Historiografien in der Berufsbildung einen Gegenwartsbezug haben sollten. Umstritten ist die Frage, ob dieser analytisch sein sollte oder auch normativ sein darf, ob also ausschließlich das Verstehen von Generierungszusammenhängen der Berufsbildung und des historischen Gewordenseins ihrer Gegenstände im Mittelpunkt stehen soll (vgl. Stratmann 1970; 827; 1993, 19), oder ob Historiografie auch zur „Lösung gegenwärtiger ausbildungsrelevanter Probleme“ (Pätzold/Reinisch/Wahle 2000, 12) oder zur „Bewältigung bedrängender Sinnorientierungs- und Gestaltungsprobleme“ (Zabeck 2002, 69) beitragen sollte. Bei Greinert findet sich eine Mischung aus diesen Gegenwartsbezügen. Das Normative äußert sich insbesondere in seiner Kritik an den steuernden Mechanismen in der Berufsbildung, an der (berufs-)politischen Hegemonie und am technologisch-ökonomischen Sachzwangdenken in der beruflichen Bildung sowie im Aufzeigen von Gestaltungswegen.

Insgesamt verläuft Greinerts Rekonstruktionsarbeit entlang von hypothetischen Linien, die aus seinen (früheren) Erkenntnissen und seiner Kritik an aktuellen Zuständen resultieren. Man kann darüber streiten, woraus Geschichtsschreibung ihre Impulse bekommen soll, wie groß auch angesichts der Subjekt- und Zeitgebundenheit historiografischer Forschender die wissenschaftliche Distanz zu sein hat, und ob Historiografie überhaupt normativ geladen sein sollte. Auch für solche Fragen bedarf es eines intensiveren Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

b) Theoriebezug und Forschungszugang

In der Auseinandersetzung um Sinn und Nutzen historiografischer Berufsbildungsforschung Anfang der 2000er Jahre ging es auch um ihren „rechten Umgang [...] mit der Theorie der Beruflichen Bildung“ (Zabeck 2002). Eine Theoriegeleitetheit (vgl. Horlebein 2002) historiografischer Berufsbildungsforschung soll gewährleisten, dass das zusammengetragene Material keine beliebige, assoziative Anhäufung von Informationen und Wertungen ist, dass historische Aussagen anhand von Begriffen und Perspektiven geordnet sind, dass Forschungsparadigmata und -ansätze, Deutungen von historischen Ereignissen und Prozessen voneinander unterschieden werden können und diskutierbar sind, dass also eine „Rationalität der wissenschaftlichen Diskussion“ (ebd., 36) möglich ist, und schließlich, dass Gesellschafts- und (Berufs-)Bildungstheorien im Spiegel der interpretierten historischen Wirklichkeit überprüft werden können. Andererseits verbindet sich mit dem Anspruch der Theoriegeleitetheit in der Geschichtsschreibung die Frage, ob Theorien mit ihren Mitteln der Gegenwart, ihren Kategorien und Interpretationsfolien, zu einer Selektion von Wahrnehmungen und Rekonstruktionen des historischen Materials führen und das in der Geschichte Vorgefundene zu sehr verzerren, verkürzen und schematisieren und so die für historiografische Forschung notwendige hermeneutische Offenheit eingrenzen. Auch in diesem Punkt zeigt sich Diskussionsbedarf in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, auch unter der Frage, auf welche Berufsbildungstheorien die Disziplin bei der Historiografie derzeit eigentlich zurückgreifen könnte.

Greinert geht in seinen Bänden auf den Aspekt der Theoriegeleitetheit ein und weist darauf hin, dass „historische Forschung ohne theoretische Perspektive kaum zu wichtigen Erkenntnissen führt“ (Greinert 2015, 3), und weiter: „Ich habe historische Forschung nie anders verstanden und schon mit meiner Dissertation den Versuch unternommen, diesen Anspruch substantiell und methodisch einzulösen“ (ebd.). Nicht eindeutig ist sein Verhältnis zur Kritischen Theorie. Gegen die häufig vertretene Annahme, sein theoretisches Verständnis sei der Kritischen Theorie entlehnt, räumt er ein: „Daß das dort [in der Dissertation] vertretene theoretische Konzept sich an der ‚Kritischen Theorie der Frankfurter Schule‘ orientiert haben soll [...], das hat allerdings bei mir einige Überraschung ausgelöst. Wie sich in der Einleitung unschwer nachlesen läßt [...], habe ich mich bemüht, ein geeignetes Modell in der Erziehungswissenschaft zu finden, um dann in der Form einer ‚kritisch bereinigten‘ Fassung [...] ein Muster zu entwerfen und in der Untersuchung als Leitlinie zu verfolgen“ (Greinert 2015, 3). Er distanziert sich von der „umstrittenen Gesellschaftstheorie“ (ebd.), sieht sich aber als einen „dem Postulat der Emanzipation verpflichteten Bildungshistoriker“ (ebd., 9). Bei seinen theoretischen Bezügen bezieht er sich auf das „kritisch-funktionalistische[.]‘ Erklärungsmodell“ (ebd., 4) von Offe und auf die Theorie des *effet sociétal* (vgl. Greinert 2017, 127f.). An anderen Stellen rekurriert er auf die Systemtheorie als Referenzrahmen: „Als entscheidend im Sinne systemtheoretischer Überlegungen muß daher die Frage gelten, ob die Ausdifferenzierung dieses Subsystems eine für die Gesellschaft wichtige Leistung erbrachte“ (ebd., 48). Er spricht von einer „Systemkrise“ und davon, dass der „Systembegriff [...] eigentlich nur dort verwendet werden [soll], wo es sich wirklich um ein unabhängiges, selbstreferenzielles Berufsausbildungsmodell handelt“ (Greinert 2017, 4). Im letzten Band führt er als Beleg „für die grundlegende These der Systemtheorie“ an, „dass in der Moderne die Veränderung von ge-

sellschaftlichen Subsystemen vorzugsweise auf deren Fähigkeit der Selbststeuerung beruht“ (ebd., 141).

Insgesamt liegt dem Dreibänder kein ausgefaltetes gesellschaftstheoretisches Fundament und keine elaborierte Berufsbildungstheorie zugrunde, aus denen Fragestellungen und Untersuchungskategorien hergeleitet werden. Vielmehr werden fragmentarisch und kursiv unterschiedliche Bezüge zu einzelnen für die jeweilige Arbeit plausiblen theoretischen Aussagen hergestellt. Im Vordergrund stehen die eigenen Hypothesen, um deren Beweis es geht. Das, was Lempert (2003) in der Rezension des Buches „*Realistische Bildung in Deutschland*“ von Greinert schreibt, trifft auch für alle hier rezensierten drei Bände zu: „Ein Konglomerat von Beschreibungen und Erläuterungen, Erklärungen und Begründungen, von Zustimmung und Widerspruch, auch von Voraussagen und Empfehlungen, eine integrierte Synopse von Resultaten weitgestreuter, heterogener historischer Studien, theoretischer Überlegungen und empirischer Untersuchungen, deren kreative Kombination und unbefangene Zusammenschau originelle Einsichten verspricht und erbringt“ (Lempert 2003, 612).

Eindeutig ist der sozial- und modernisierungshistoriografische Zugang in den drei Bänden, der Berufsbildung „in einem vielfältig verknüpften Netz sozialer Felder verortet und [...] auf ihre interdependente Bedingtheit hin untersucht“ (Stratmann 1993, 32). So weist Greinert (2017) auf das Bemühen hin, „sowohl die historisch gewachsenen Organisationsstrukturen und Institutionen von Ausbildungsmodellen als auch die politischen, sozio-ökonomischen und technologischen Triebkräfte, die sie hervorgebracht haben, kritisch zu analysieren“ (ebd., 15). Im dritten Band greift er auf „typologisch orientierte[...] Forschungsansätze“ (ebd., 1) zurück und konzentriert sich auf „Typologien mit Bezug auf die Ausbildungssituation in bestimmten Referenzländern“ (ebd.). Mit Hinweis auf eigene frühere Arbeiten und anhand des Kriteriums „Art der Steuerung“ differenziert er zwischen drei Formen: dual-korporatistisch, liberal-marktwirtschaftlich und etatistisch-bürokratisch. Er spricht von einem „magischen Dreiklang der Berufsbildungsforschung“ (ebd., 2). In allen Modellen lassen sich die „grundlegende[n] bzw. zentralen[n] Legitimationsprinzipien europäischen Denkens“ (ebd., 10), „Berufsprinzip“, „Marktprinzip“ und „Wissenschaftsprinzip“ finden. Greinert ist davon überzeugt, dass „nur diese drei Berufsbildungsmodelle [...] die neuen Prototypen, die sich aus dem Suchprozess der europäischen Nationen nach den Möglichkeiten der Neu- bzw. Umgestaltung ihrer beruflichen Breitenausbildung unter dem Einfluss der Industrialisierung herausgebildet haben, [markieren]. Nach unserer Einschätzung gibt es kein weiteres Modell der europäischen Orientierung in diesem Prozess“ (ebd.).

Die Auseinandersetzung mit „humanistische[r] versus realistische[r] Bildung“ versteht Greinert (2013) als eine „Ergänzung der Geschichte der ‚deutschen Sonderwege‘“, einem verbreiteten Geschichtsbild über Deutschland. Nicht deutlich wird, inwiefern von einem Sonderweg gesprochen werden kann. Spätestens seine Bände über „Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus“ (Greinert 2015) und „Berufsqualifizierung in Europa“ (Greinert 2017) zeigen, dass auch andere Länder ihre traditions-, kultur- und politikbedingten Sonderwege in der Berufsqualifizierung, auch hinsichtlich des Verhältnisses zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, hatten und haben. Fraglich ist, was Maßstab der Sonderwegthese ist, und wie Form und Richtung des Sonderwegs mit wechselnden Interessen, Konstellationen und widersprüchlichen Entwicklungen im deutschen System der Berufsbildung und in seinem Verhält-

nis zur allgemeinen und akademischen Bildung zusammenwirken. Leider wird am Ende des Bandes, in dem die Sonderwegsthese vertreten wird, diese auch nicht mehr stark gemacht.

Greinert greift in seinen Bänden auf eine Fülle an sozial- und ideenhistorischem Material zurück, die ihm detailreiche Darstellungen ermöglichen. Nicht klar ist, welches die Kriterien bei der Auswahl und (Re-)Konstruktion des Materials waren. Damit stellt sich vor allem auch für künftige historiografisch Forschende die Frage, ob sich nicht auch andere Entwicklungsetappen mit anderen Ereignissen unterscheiden lassen, so dass auch andere Zusammenhänge und Schlussfolgerungen offengelegt werden können. Kritisch zu sehen ist auch, dass Greinert jüngere regional-, international ausgerichtete und international-vergleichende historiografische Publikationen (z. B. Thelen 2004; Götzl 2015; Bank u. a. 2016; Berner/Gonon 2016) nicht zur Kenntnis nimmt. Auch auf Primärquellen greift er kaum zurück, sondern bedient sich vorhandener historiografischer Befunde bzw. stützt sich „nahezu ausschließlich auf Sekundärliteratur“ (Greinert 2015, 15). Dadurch werden bestimmte bereits subjekt- und zeitgebundene Rekonstruktionen und Interpretationen übernommen und häufig zitierte nationale und lokale Fälle und Ereignisse (z. B. Franckes Pädagogium, Semlers Handwerkschule, Heckers Realschule, Beuths Gewerbeschulen etc.) immer wieder als prominent hervorgehoben, obwohl neue Recherchen weitere und andere und nicht nur auf Preußen konzentrierte Aspekte und Interpretationsangebote historischer Realität liefern könnten (vgl. hierzu auch die Rezensionen von Gonon 2004; Zehnder 2014). Allen Bänden fehlen Übersichten über den Forschungs- und Diskussionsstand zu den einzelnen Themen, um die Materialarbeit sowie den Erkenntnisstand in der historiografischen Berufsbildungsforschung einordnen zu können.

c) Inhalte und Befunde

Alle Bände bearbeiten historiografisch eine gegenwärtige Frage der Berufsbildung und zeigen aus jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln deren Eingebundenheit in Macht- und Interessenkonstellationen und in politische Konflikte und deren Verflochtenheit mit gesellschaftspolitischen, technisch-ökonomischen, bildungspolitischen und arbeitskulturellen Bedingungen. Greinert richtet seinen Blick auf Systemkopplungen und auf (macht-/interessen-)politische Verflechtungen, in die Berufsbildung involviert war und ist.

Im ersten Band (Greinert 2013) steht die „historische Genese des deutschen Bildungswesens“ im Mittelpunkt. Es geht um die Frage, „wie effektiv und pädagogisch arbeitsteilig sich die beiden Bildungsbereiche ‚Allgemeinbildung‘ und ‚Berufsbildung‘ in Deutschland zu einem besonderen integrativen Modell eines zentralen gesellschaftlichen Subsystems zusammengefügt haben“ (ebd., XI). Beide Bildungsbereiche werden einerseits als eigenständig, gleichzeitig in ihrer Beziehung zueinander in den Blick genommen. Das Anliegen besteht darin, „bis heute nicht zutage geförderte Einsichten in die Eigentümlichkeiten der deutschen Bildungsentwicklung“ (ebd., 9) zu gewinnen, zumal es sich „um eine deutsche Bildungsgeschichte [handelt], die ganz aus der Perspektive eines anderen, konkurrierenden ‚Bildungsmusters‘ geschrieben ist“ (ebd., 8). Greinert zeigt, welches die Gründe für das Schisma sind, das durch Bildungsprivilegien, Berechtigungen und die „soziale Aufspaltung“ gefestigt wird, wie diese seit den 1960er/70er Jahren bildungswissenschaftlich und -politisch problematisch wurde, und wie sich schließlich der Bedarf an integrierenden Lösungen seit den 1990er Jahren von der nationalen auf die europäische Ebene verlagert.

Der zweite Band, „Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus“ (Greinert 2015) enthält weite Teile seines Buches über „Das ‚deutsche‘ System‘ der Berufsausbildung“, geht jedoch insbesondere mit der Analyse von „Modernitätskrise und Epochewandel“ weit darüber hinaus. Im Mittelpunkt stehen Geschichte, Reform und Zukunft des deutschen Systems der Berufsbildung. In den zeitlichen Phasen und Übergängen, die im Buch markiert sind, wird die Berufsbildung bzw. Erwerbsqualifizierung jeweils im Zusammenhang mit dem Verhältnis zwischen Staat und Markt und mit politischen Arrangements und Konflikten analysiert. Grundlegend ist die These, „daß Qualifizierungspotentiale bzw. -systeme der Erwerbsqualifizierung nicht aus einfachen Reaktionen auf einen jeweils aktuellen Bedarf an spezifisch ausgebildeten Beschäftigten entstanden sind, sondern in einem hochkomplexen gesellschaftlichen Prozeß, als integrative Arrangements in nationalen Arbeitskulturen, die über Generationen hinweg verfestigte Verhaltensmuster voraussetzen“ (ebd., 7). Trotz „Traditionsverhaftung“ (ebd., 176) und Modernitätskrisen kommt Greinert zu dem Schluss, dass „Deutschland [...] also allen Grund [...] hat, sein System der betrieblich-praktischen Berufsausbildung nicht nur zu erhalten[,] sondern mit aller Macht zu verteidigen“ (ebd., 169).

Anknüpfend an eigene historische und international-vergleichende Studien geht Greinert (2017) im dritten Band, „Berufsqualifizierung in Europa“, im Hinblick auf die Art der Sozialsystemsteuerung von den drei Typen aus und rekonstruiert, wie sich diese Grundformen aus Suchprozessen der einzelnen Länder nach geeigneten Formaten beruflicher Ausbildung angesichts der Industrialisierung und im Kontext ihrer Arbeitskulturen entwickelt haben. Mit seinem historiographisch international-vergleichenden Material der Berufsbildung bekräftigt er die industriesoziologische Interdependenzthese der 1970er Jahre bzw. die Theorie des *effet sociétal* sowie die Annahmen, dass „nationale[n] Bildungs- und Berufsbildungssystemen bei der Gestaltung von Betriebsorganisation und Personaleinsatz möglicherweise eine größere Bedeutung zukommt als sog. technisch-organisatorischen Zwängen“, und dass das Ordnungsmuster Beruflichkeit Prägewirkungen auf Arbeitskultur und Produktionslogik hat (ebd., 128). Auch am Ende dieses Band hebt Greinert die Vorteile der dualen Ausbildung in Deutschland hervor, zu denen ihre „Selbstbezüglichkeit“ gehört, die eine „gewisse Zukunftsoffenheit“ (ebd., 139) garantiert, und daraus ableitend: „Die relative Unabhängigkeit des ‚Dualen Systems‘ von der meritokratischen Logik des allgemeinen Bildungswesens (Frankreich) und der Logik betrieblicher Produktions- und Arbeitsorganisation (England) eröffnet neue Entwicklungspfade“ (ebd.).

Wesentlicher Bezugspunkt nicht nur in „Humanistische versus realistische Bildung“ ist der Sekundarbereich II als „Schaltstelle für den Zugang zu den unterschiedlich anspruchsvollen und privilegierten Berufspositionen“, quasi als „Verteilersystem“ (Greinert 2013, XI): „Die ausschlaggebende Weichenstellung zur Einmündung in diese Berufswelt, in die spezifischen Positionen der bestehenden Berufshierarchie, vollzieht sich in der Sekundarstufe II des Bildungswesens. Daher steht auch die Entwicklung dieser Schulstufe im Mittelpunkt unserer Untersuchung“ (ebd., 9). Für die Berufsbildung geht es fast ausschließlich um die duale Ausbildung, auch wenn die Berufsvorbereitung und die Hochschulbildung als Bildungsbereiche hinter dem unteren und oberen Rand des dualen Systems einbezogen werden. Eine die drei Bände übergreifende Kritik benennt die „Traditionsverhaftung“ des dualen Systems und die bisherige Unergiebigkeit von Reformprojekten, insbesondere von Integrationsversuchen all-

gemeiner und beruflicher Bildung. Andererseits weist er auf die Vorteile des dualen Systems im internationalen Vergleich hin.

Einen wesentlichen Grund für die historische Desintegration des Sek-II-Bereichs sieht Greinert (2013) in der Tradition und Konzeption des allgemeinen Gymnasiums. „Der gymnasiale Zweig der Sekundarstufe II in Deutschland, so kann man grundsätzlich feststellen, folgt seit seinem Start traditionell der Funktion der Selektion statt der pädagogischen Aufgabe der Förderung; er huldigt bis heute einer überholten vormodernen Fächerkombination, zwei zentrale Fehlorientierungen, die es beispielsweise verhindert haben, daß die deutsche Gymnasialentwicklung einen zeitgemäßen realistischen, soziologisch, ökonomisch und technisch orientierten Zweig aus sich hervorgetrieben hat“ (ebd., 161). Besonders hervorzuheben sind hier die beiden Wörter „aus sich“. Gleichwertigkeit bedeutet bislang eine Holschuld der Berufsbildung und ein Hinterherjagen hinter allgemeinbildenden Abschlüssen. Dass das bisherige Scheitern von Integrationsversuchen (vgl. Greinert 2015, 118) vor allem durch das allgemeinbildende Gymnasium in Kooperation mit den (besonders traditionsreichen) Universitäten initiiert ist, wird bei den nicht-historiografischen Schwächeanalysen der beruflichen Bildung oft übersehen. Greinert resümiert, dass die „Integrationsmodelle trotz aller innovativen Details im Grunde immer noch dem deutschen Bildungsidealismus verpflichtet waren“ (ebd., 120) und von dort her „in gefährlichem Maße ideologisch aufgeladen“ (ebd., 118) sind.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage interessant: „Welche Partei könnte es wagen, sich in reformerischer oder sonstiger Absicht an der Struktur des Deutschen Gymnasiums zu vergreifen? Die nächste Wahl könnte mit tödlicher Sicherheit diese Partei schon verloren haben“ (ebd., 180). Eine andere Entwicklung zeichnet sich seiner Analyse zufolge auf hochschulischer Ebene ab, auf der eine Verberuflichung des Akademischen feststellbar ist. Im dritten Band stellt Greinert (2017) fest: „In langfristiger historischer Perspektive hat sich das Verhältnis von berufspraktischer Ausbildung und akademischer Qualifizierung in Deutschland in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt“ (ebd., 141), und weiter: „Das System der Erwerbsqualifizierung in der Bundesrepublik verändert sich also (noch) langsam, doch (schon) bemerkbar von seinen Rändern her“ (ebd.). Für die Zukunft spricht Greinert von einem „Niedergang des deutschen Bildungs-, Ausbildungs- und Wissenschaftssystems“ (ebd., XI) und davon, dass „der deutsche Sonderweg in Sachen Bildung [...] an seinem Ende angelangt“ sei“ (ebd.).

Bedauerlich ist, dass sich Greinert trotz seiner Politik- und Ökonomiekritik mit seinen Reformvorschlägen dann letztlich doch an den Marktzwängen orientiert: „marktorientiertes Bildungs- und Wissenschaftssystem“, „Vermarktung spezifischer Leistungen und Produkte“ (Greinert 2017, 145) und auf die Re-Organisation der beruflichen Bildung ohne Berücksichtigung von Bildung setzt. Dies weist darauf hin, dass auch die historiografische Berufsbildungsforschung einer Berufs-Bildungstheorie bedarf.

Insgesamt hat Greinert ein einzigartiges, historisch gewachsenes Werk zur historiografischen Berufsbildungsforschung vorgelegt, das die Generierungszusammenhänge, die politische Kontextgebundenheit und den internationalen Vergleich in den Blick nimmt. Die Bände finden auch disziplinübergreifende Anerkennung. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollten sie nicht nur als Materialsammlung und Zitierquellen genutzt werden, sondern unter der Frage

historiografischer Forschungsverständnisse, berufsbildungstheoretischer Grundlegung und Interpretierbarkeit der Forschungsbefunde zum Diskurs und Widerspruch und zur Intensivierung weiterer historiografischer Forschung anregen.

Literatur

Bank, V. et al. (2016): Die Entfaltung beruflicher Bildung in Sachsen unter Berücksichtigung der Zeit des Zweiten Kaiserreichs. Berlin.

Berner, E./Gonon, P. (2016): History of Vocational Education and Training in Europe. Cases, Concepts and Challenges. Bern.

Bruchhäuser, H-P. (2010): Vom Geist der Zeit. Nekrolog auf eine Forschungsrichtung. In: Wuttke, E./Beck, K. (Hrsg.): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung. Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen, 37-48.

Büchter, K./Kipp, M. (2004): Historische Berufsbildungsforschung. Positionen, Legitimationen und Profile – ein Lagebericht. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 9, 301-325.

Gonon, P. (2003): Rezension von: Greinert, Wolf-Dietrich: Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung, Hohengehren 2003. In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 2, 6. Online: <http://www.klinkhardt.de/ewr/89676671.html> (20.6.2019).

Götzl, M. (2015): Kaufmännische Berufserziehung im Antagonismus zwischen Berufs- und Allgemeinbildung. Zur Entwicklung und Bedeutung der Handelsschule der kaufmännischen Innungshalle zu Gotha (1817-1902). Paderborn.

Greinert, W.-D. (1975): Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten. Hannover.

Hasfeld, R. (1996): Berufsausbildung im Großherzogtum Baden. Zur Geschichte des ‚dualen Systems‘ im Handwerk. Köln.

Horlebein, M. (2002): Was bedeutet ‚theoriegeleitet‘ in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Historiographie. In: Eckert, M. et al. (Hrsg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt a. M., 29-42.

Körzel, R. (1996): Berufsbildung zwischen Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik. Frankfurt a. M.

Lange, H. (2002): Sackgassen der Ideologiekritik oder Überlegungen zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Geschichtsschreibung seit 68. In: Eckert, M. et al. (Hrsg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt a.M., 73-98.

Lempert, W. (2003): Wolf-Dietrich Greinert: Realistische Bildung in Deutschland. Rezension. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 99, 612-619.

Pätzold, G./Reinisch, H./Wahle, M. (2000): Profile der Historischen Berufsbildungsforschung. Oldenburg.

Stratmann, K. (1970): Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 66, 824-839.

Stratmann, K. (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Bd. 1: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Thelen, K. (2004): How institutions evolve. The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan. Cambridge.

Zabeck, J. (2002): Über den rechten Umgang der berufs- und wirtschaftspädagogischen Historiographie mit der Theorie der Beruflichen Bildung. In: Eckert, M. et al. (Hrsg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt a. M., 43-72.

Zehnder, L. (2014): Rezension von: Greinert, Wolf-Dietrich: Humanistische versus realistische Bildung. Eine Studie zur Ergänzung der Geschichte der „deutschen Sonderwege“. Hohengehren 2013. In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 13, 1. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14911/pdf/EWR_2014_1_Zehnder_Rezension_Greindert_Humanistische_versus_realistische_Bildung.pdf (20.6.2019).

Zitieren dieser Rezension

Büchter, K. (2019): bwp@-Sammelrezension zu Wolf-Dietrich Greinert: Humanistische versus realistische Bildung. Eine Studie zur Ergänzung der Geschichte der „deutschen Sonderwege“ (2013); Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung (2015); Berufsqualifizierung in Europa. Ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle (2017). Hohengehren. 1-11. Online: http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_05-2019_greinert-sammel.pdf (11.7.2019).
