

Werkstatt kritische Bildungstheorie 2019

Bernd Schwiedrzik, Kirchlinteln

Vom Standard-Gymnasiasten zum „Propagandisten“ des beruflichen Bildungswegs – Berufsbiografische Reflexionen

Für Eva

Annäherung an das Thema

Angesichts der bisherigen Schwerpunktsetzungen der Werkstatt Kritische Bildungstheorie auf Erwachsenenbildung tat ich mich anfänglich schwer mit einem *Ja* zu berufsbiografischen Reflexionen eines Pädagogen, der sich Zeit seines Lebens auf der Sekundarstufe II getummelt hat - erst als Lehrer, dann in der Berufsbildungsforschung - und dessen Verhältnis zur *Kritischen Theorie* bis dato ungeklärt ist.

Ein literaturwissenschaftliches und theologisches Studium war Ende der 1950er Jahre – jedenfalls in Hamburg - noch meilenweit von dem entfernt, was sich an Kritik an der restaurativen Politik nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem in Frankfurt am Main zusammenbraute. Wenigstens nahmen wir Hamburger Studenten damals noch kaum Notiz davon.

Beim Studentenwerk ging es eher ums Mensaessen als um repressive Verhältnisse. Zwar kandidierte bei den Wahlen zum Studentenparlament einmal ein Student, der sich als Kommunist bekannte. Doch wir „liberalen“ Kommilitonen nahmen's eher als Skurrilität denn als gesellschaftspolitische Herausforderung wahr.

Erinnern wir uns:

- Wie selbstverständlich erlangten damals höchstens 8 % eines Jahrgangs die Hochschulreife – in der Regel nach dem erfolgreichen Besuch eines Gymnasiums – , und die meisten Abiturienten nahmen anschließend ein Universitätsstudium auf.
- Ein solches endete mit einem Diplom oder einer Promotion. In den Staatsexamina mühten sich die Prüfer, zugleich den fachlichen Fundus des Kandidaten und seine mutmaßliche Eignung für eine „höhere“ Tätigkeit im Staatsdienst zu beurteilen. Ein solcher Abschluss war nicht viel wert ohne das dann folgende Referendariat und dessen erfolgreichen Abschluss.

Wäre ich auf diesem beruflichen Gleis geblieben, hätte ich mich im vorigen Jahr kaum in die 9. Werkstatt „verirrt“, also auch nicht eingeladen werden können, eigene ‚berufsbiografische Reflexionen‘ vorzutragen. Dazu bedurfte es mehr. Doch ich will nicht vorgreifen.

Blieb als denkbares – oder soll ich sagen: eingebildetes? – Hindernis die bei mir bedenklich „unterbelichtete“ Kritische Bildungstheorie. Zwar habe ich – angeregt durch die von ihm begründete und von mir so gleich abonnierte Zeitschrift „Pädagogische Korrespondenz“ – bei Kongressen und anderen Fachveranstaltungen Kontakt gehabt mit dem Frankfurter Pädagogik-Professor und Unterrichtsforscher Andreas Gruschka. Ich habe mich ergötzt an seiner scharfsichtigen Polemik gegen die „Schummler“ unter seinen Kollegen, die seit Jahren mit didaktischen und methodischen Trickereien über mangelnde Lehr- und Lernerfolge hinwegtäuschen. Vermeintlich Selbstverständliches gegen den Strich bürsten, hatte mir schon immer Spaß gemacht.

Dass ich es bei Gruschka mit einem Vertreter der Kritischen Bildungstheorie zu tun hatte, war mir jedoch nicht bewusst; die Zugehörigkeit zu einer „Schule“ ist mir ohnehin nicht wichtig.

Ansonsten erschien es mir nicht sonderlich heikel, dem Wunsch nach „berufsbiografische Reflexionen“ zu entsprechen, zumal es ja bereits Tilman Evers' Reflexionen gab, die er beim vorjährigen Workshop vorgelesen hatte und die mit großem Beifall aufgenommen worden waren.

Wie er werde ich mich chronologisch an meiner Biografie entlanghangeln und etappenweise Rückschau halten auf die jeweiligen *Bedingungen*, unter denen die fälligen Entscheidungen über Schulbesuch, Berufswahl und Verortung im Beschäftigungssystem zustande kamen. Darüber hinaus scheint es mir angezeigt, hier und da zusätzlich die *Vorhersehbarkeit* und die *Planbarkeit* einer Karriere in den Blick zu nehmen.

Verortung im Beschäftigungssystem

Die gern gestellte Frage: „*Was machen Sie denn beruflich so?*“ lässt erkennen, dass unsere Mitmenschen – wenn sie nicht gerade Bildungsforscher sind oder bildungspolitisch versierte Zeitgenossen – mehr an unserer Berufstätigkeit und an der Position interessiert sind, die wir erreicht haben, als an unserer Berufsausbildung.

Das jährlich erscheinende „Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe“ kann zu einer generellen Definition von „Beruf“ nicht herangezogen werden, denn es enthält ausschließlich *nicht*-akademische Berufe und ist somit – bisher wenigstens – für Schulabsolventen mit Hochschul-Zugangsberechtigung kaum von Interesse.

Universitäts- und Hochschulabsolventen streben zwar ebenfalls in möglichst attraktive und „sichere“ Berufe, doch in aller Regel auf einem anderen, gern „akademisch“ genannten Niveau. Dem geht stets ein erfolgreich absolviertes Hochschulstudium voraus. Den jeweiligen Studiengang zu benennen, fällt nicht schwer, und der Zusammenhang zwischen Ausbildungsgang und angestrebtem Beruf oder Berufsfeld erscheint in der Regel plausibel.

In meinem Falle hilft das freilich nicht weiter. Die Spanne zwischen Studiengang und Berufstätigkeit ist mittlerweile zu groß, als daß man beides ohne weiteres zusammenbringen könnte. Seit meinem Wechsel aus der Laufbahn eines Sek II-Lehrer im Landesdienst in die Laufbahn des ‚Höheren wissenschaftlichen Dienstes in der Berufsbildungsforschung (des Bundes)‘ darf ich mich zwar „Berufsbildungsforscher“ nennen, doch wer weiß schon, was ein ein solcher tut?

Die Antwort verschiebe ich noch eine Weile; stattdessen steige ich dort ein, wo alle – egal, was später aus ihnen wird – als „ABC-Schützen“ beginnen, in der

Volksschule

Meine Schullaufbahn begann noch in meiner schlesischen Heimat. Im Herbst 1944 wurde ich im Alter von gut sechs Jahren in Freystadt/Niederschlesien eingeschult; nach den Weihnachtsferien freilich war es mit dem Schulbesuch schon wieder vorbei. Am 22. Januar 1945 bestieg auf Weisung der Obrigkeit die gesamte Bevölkerung der kleinen Kreisstadt am Bahnhof bereitstehende Züge gen Westen.

Nach einem vorübergehendem Aufenthalt bei Verwandten in Sedlitz in der Lausitz und kurzem Verweilen in Berlin (die Reichshauptstadt fungierte nach abenteuerlicher Busfahrt über holperige Landstraßen lediglich als Umsteigestation) strandete meine Mutter mit ihren drei Jungen und den Schwiegereltern im Schlepp Ende Februar 1945 in Kuddewörde, einem Dorf in Schleswig-Holstein.

Nie und nimmer hatte unsere kollektive Flucht aus Schlesien dort enden sollen. Was tun schließlich Flüchtlinge, wenn sie nach einer sicheren Bleibe suchen? Sie wenden sich an Verwandte, bei denen sie *bis zu ihrer Rückkehr* in die Heimat einen Unterschlupf zu finden hoffen.

In unserem Falle war das gründlich schief gegangen. Die Lausitzer Verwandten hatten sich selbst auf die Flucht vor der heranrückenden Roten Armee begeben müssen, und Mölln und Ratzeburg, wo wir ebenfalls Verwandte hatten, waren wie ganz Schleswig-Holstein bereits mit Flüchtlingen überfüllt, die über die Ostsee gekommen waren.

So kümmerte sich die NSV um uns – die Nationalsozialistische Volksfürsorge –, das heißt, sie sorgte dafür, daß wir für unbestimmte Zeit auf einem Bauernhof in Kuddewörde am Rande des Sachsenwaldes untergebracht wurden. Nach einer Weile zogen wir sogar innerhalb des Dorfes um, woran sich ablesen läßt, dass die erhoffte Heimkehr nach Schlesien in immer weitere Ferne rückte.

An eine Fortsetzung des Schulbesuchs war für's erste aber auch nicht zu denken. Das „verlorene“ Schuljahr konnte ich später durch Überspringen einer Klasse – ein großer Vorzug des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in einer zweiklassigen Schule – aufholen.

Die von der britischen Besatzungsmacht verfügte (aber nicht durchgehaltene) Sechsklassigkeit der Grundschule brachte es mit sich, daß ich erst 1950 an einer Eignungsprüfung für den Besuch weiterführender Schulen teilnehmen konnte – übrigens in Form eines zweiwöchigen Probeunterrichts in der ‚Sachsenwald-Oberschule‘ Reinbek bei Hamburg, die ich dann etwa zwei Jahre lang als Fahrschüler besuchte.

Begabtes Flüchtlingskind

An dieser Stelle erscheint es mir angebracht, das Engagement meiner Mutter zu würdigen. Hätte sie sich, wie zahllose andere Kriegerwitwen auch, nicht vorgenommen, ihren drei „Sohneles“ wenigstens eine „gute Schulbildung“ zu ermöglichen – wer weiß, was aus uns Kindern geworden wäre.

Erstmals seit unserer Flucht aus der schlesischen Heimat ging es nicht mehr nur ums Überleben und banges Hoffen auf Heimkehr, sondern um unsere Zukunft und um die Möglichkeiten, diese mitzugestalten.

Dabei soll auch der „Einheimischen“, unserer unfreiwilligen Gastgeber – vielmehr deren Repräsentanten in der Gemeindeverwaltung – gedacht werden. Sie bewilligten uns eher lästigen Flüchtlingen die fälligen Schulgelder für den Besuch des im Nachbarkreis gelegenen Gymnasiums ungeachtet dessen, dass wir ihre Söhne und Töchter in den Zulassungsprüfungen abgehängt hatten.

Mit der bestandenen Zulassungsprüfung war ich sozusagen auf die Schienen gesetzt, die, war man nur interessiert, fleißig und „anstellig“ genug, sechs Jahre später unweigerlich zum Abitur und damit in die Universität führten. Ich bin sicher: Unsere Mutter registrierte diesen Erfolg, wie später den meiner beiden Brüder, als Bestätigung ihres Strebens, mit dem sie den Verlust der Heimat und den Tod unseres Vaters kompensieren wollte.

Für meine Brüder und mich bedeutete das: große Freiräume. Ich hatte unserer Mutter als erster den Nachweis geliefert, dass sie uns weiter an der langen Leine führen konnte und dass sie nicht befürchten musste, von uns enttäuscht zu werden.

In die Phase meines Volksschüler-Daseins fielen traditionellerweise auch der Konfirmandenunterricht und mit ihm die regelmäßige Teilnahme an den sonntäglichen Gottesdiensten. Sogar hier war ein im weiteren Sinne pädagogisches Erfolgserlebnis zu verbuchen: Am Ende des ersten Jahres „visitierte“ der zuständige

Landesprobst den Gemeindepastor und seine „Vorkonfirmanden“ im Rahmen eines Gottesdienstes, und siehe da: Bernd hatte den Zeigefinger so oft gehoben und so viele richtige Antworten gegeben, dass er den Preis – eine mit der Widmung des Propstes versehene Bibel – davontrug.

Es würde mich wundern, wenn das etliche Jahre später, nach bestandener „Reifeprüfung“, keine Rolle gespielt hätte bei der Studienfachwahl.

Nachholen will ich noch, dass unsere Mutter mich nach zwei Jahren von meinem anstrengenden Fahrschüler-Dasein erlöste, indem sie bei den Behörden unseren Umzug in das mit einem Gymnasium versehene Geesthacht an der Elbe durchboxte, womit sie mir eine stressfreie Schulzeit bescherte. Der Weg durch die gymnasiale Oberstufe war vorgezeichnet und geebnet, das Erreichen des Ziels nicht gefährdet.

Die Heterogenität des Lehrerkollegiums war zwar nicht zu übersehen, brachte mich jedoch nicht in Schwierigkeiten. Guter Schüler, der ich war, amüsierte ich mich eher über die Skurrilitäten und Zumutungen mancher unserer Lehrer, als dass ich mich mit ihnen angelegt hätte. An ihrem in einigen Fällen doch recht problematischen biografischen Hintergrund stießen wir uns nicht ernstlich. Die meisten wussten damit umzugehen; einige allerdings fielen, was ihre Schulkarriere anging, den entstehenden Spannungen auch zum Opfer.

Mangels klarer Zielvorstellungen holte ich leider nicht alles aus mir heraus; es genügte ja, den (von anderen!) gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Im damals noch weitgehend unregulierten Studium macht sich das später nachteilig bemerkbar. Die „Reifeprüfung“ war nicht wirklich eine. Aber die mit ihrem Bestehen verbundene Studienberechtigung war nie in Gefahr.

Erste Schritte in die Internationalität

Erwähnenswert erscheint mir, weil in einer Rückschau wie dieser nicht zuletzt biografisch relevante *Entscheidungssituationen* zu thematisieren sind, noch Folgendes: Mitten in meiner fünfjährigen Volksschulzeit erreichte mich das Angebot einer mitleidigen englischen Quäker-Gemeinde – an Einzelheiten kann ich mich nicht erinnern – , bedüftige deutsche Flüchtlingskinder für fünf Jahre bei sich aufzunehmen.

Meine Mutter hätte mich schweren Herzens ziehen lassen, und auch ich fand trotz einer gewissen Bangigkeit die Vorstellung attraktiv, dem Dorfleben zu entrinnen. So verabschiedete ich mich frohgemut und auch ein bisschen stolz von meinen Klassenkameraden – um peinlich berührt zwei Tage später wieder in der Schule aufzukreuzen und zu „beichten“:

In Hannover, wo der Kindertransport nach England zusammengestellt wurde, stellte sich heraus, daß er in der Summe um zwei Kinder zu groß ausgefallen war. Zwei also mussten umkehren und auf den nächsten Transport warten (der dann nicht mehr zustande kam), und wen traf es? Die beiden Jungs, deren Mutter sie von Hamburg nach Hannover begleitet hatten.

Vielleicht liegt hier der Ursprung meiner Neigung zu Großbritannien. Zwischen bestandenen Staatsexamina und Antritt des Referendariats ließ ich mich 1965 von der *Deutschen Gesellschaft für Internationalen Jugendaustausch*, Bonn, zum Jugendreiseleiter ausbilden und in der folgenden Saison in Lancing an der englischen Südküste in der Betreuung deutscher Schüler einsetzen, die in den Sommerferien in britischen Familien ihr Englisch aufbessern wollten oder sollten.

Einen ersten Anlauf hatte ich schon während meines Studiums unternommen: Ich bewarb mich auf eine Tutorenstelle in Londonderry, kam jedoch nicht zum Zuge. Meiner (naiven) Zuneigung zu allem Britischen tat das keinen Abbruch.

Studienfachwahl

War bis zum Abitur (fast) alles von den Erwachsenen bestimmt, zumindest vorgezeichnet gewesen, hieß es nun *eigene* Entscheidungen fällen. Zwar hatte meine Mutter einen befreundeten hochrangigen Juristen aus der Berliner Verwaltung um Rat gefragt und die Auskunft erhalten: Der Bernd solle am besten die Rechte studieren – und noch „irgendetwas“ dazu, denn Juristen würden überall gebraucht, und da könne er sich schon mal profilieren.

Doch danach stand mir nicht der Sinn, und gleich zwei Studiengänge – das wäre denn doch zu viel gewesen für den ersten „Akademiker“ aus einer Sippe von Schulabgängern mit mittlerem Abschluss. Ernsthaft zur Wahl standen für mich folgende drei Berufe:

1. *Meeresbiologe*: Biologie war in der Schule eins meiner Lieblingsfächer gewesen, und im nahen Kiel Meeresbiologie, eine gerade aufkommende Disziplin, zu studieren, erschien mir reizvoll. Von der Hamburger Berufsberatung für Abiturienten ließ ich mir das jedoch mit dem Argument ausreden, das sei doch aber ein sehr langwieriges Studium, denn man könne es nur mit einer Promotion abschließen, und sein Nutzwert am Arbeitsmarkt sei arg beschränkt.
2. *Höherer Polizeidienst*: vermutlich wegen meiner Neigung zum Normativen – mir von einem Konstanzer Soziologieprofessor *coram publico* (mit missbilligendem Unterton) attestiert –, aber wohl auch in der virtuellen Nachfolge meines im Krieg gefallenen Vaters. Der war vom „dämlichen Zivilisten“ zum Offizier bei der berittenen Polizei umgemodelt worden. Dieser Vorschlag behagte meinen Berufsberatern aber auch nicht; sie favorisierten – vielleicht die Picht'sche Bildungsexpansion vorweg nehmend – das
3. *Höhere Lehramt*: Mit dem hatte ich schon lange geliebäugelt. Zur Konfirmation hatte ich Kluge-Götze's ‚Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache‘ geschenkt bekommen und im *Deutschunterricht* auch weidlich zu philologischer Profilierung genutzt. Darüber hinaus eröffnete mir das Lehramt die Möglichkeit, meine Großmutter, die eine eifrige Lutheranerin war und die es gern gesehen hätte, wenn ich Pastor geworden wäre, mit der Wahl meines zweiten Fachs zu trösten: *Religion*.

War das nun eine ernsthafte Entscheidungssituation gewesen? Ich glaube, eher nicht. Es gab eine Präferenz, und die war im förmlichen Entscheidungsprozess nicht ernstlich infrage gestellt worden.

Eine Frage, die nur im Rückblick halbwegs sinnvoll erscheint, soll abschließend noch gestellt werden: Wäre trotz der erworbenen Studienberechtigung nicht doch auch eine Ausbildung in einem Ausbildungsberuf in Handwerk, Industrie oder Handel in Betracht gekommen?

Meine Antwort lautet: Höchstwahrscheinlich nicht. Sie hätte allgemeines Kopfschütteln hervorgerufen und wäre als mutwilliger sozialer Abstieg gedeutet worden. Eine akzeptable Ausnahme war – und ist wohl noch immer – die Ausbildung zum Bankkaufmann (zwecks Unterfütterung eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums). Das Gleiche gilt für eine Ausbildung zum Tischler (als praktische Vorstufe eines Architekturstudiums).

Erleichtert wird die Entscheidung eines Abiturienten für solch einen scheinbaren Umweg durch die automatische Verkürzung der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsdauer um ein Jahr – vermutlich in der Annahme, dass Gymnasiasten besonders „helle“ seien.

Weitere Verkürzungen aufgrund überdurchschnittlicher Leistungen in Betrieb und Berufsschule sind möglich, eigentlich aber zweckwidrig, denn das Ziel einer vorgeschalteten Ausbildung in einem „anerkannten

Ausbildungsberuf“ sind ja möglichst nachhaltige Einblicke in die betriebliche Praxis und natürlich auch eigenes Tun in ihr.

Hierbei handelt es sich um ein Wissen, das ich am Ende meiner Gymnasialzeit nicht nur nicht hatte, sondern auch gar nicht vermisste und von dem ich ohnehin keinen Gebrauch gemacht hätte. So wie ich bei der zu Anfang erwähnten Aufnahmeprüfung nach Klasse 6 aus der Menge der Volksschüler herausgeprüft worden war, um fortan nach „Höherem“ zu streben, so galt es nun, sieben Jahre später, diesen Weg nach „oben“ konsequent weiter zu beschreiten.

Die Zugehörigkeit zum „Volk“, nach dem die von mir bis dahin besuchte Schule damals benannt war, war damit nicht ausgelöscht, aber eine gewisse Abgehobenheit der selegierten Minderheit war schwerlich zu leugnen. Die wiederum unterlag ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten.

Nicht von ungefähr habe ich mich auf der Suche nach einem passenden Titel für diesen Beitrag als „Standard-Gymnasiasten“ bezeichnet, also als jemanden, der wie seine Klassenkameraden – und auch seine Lehrer – im Käfig scheinbar unumstößlicher Privilegierungen festsaß.

Studienzeit

Schon im ersten Semester geriet ich an einen Kommilitonen, der mich für den Fachschaftsrat Germanistik anwarb (und mit dem ich lebenslang befreundet war). Aus diesem Engagement erwuchs wenig später eine Kandidatur zum Hamburger Studentenparlament. Diesen „Luxus“ glaubte ich mir erlauben zu können, weil ich gleich zu Beginn meines Studiums – zusätzlich zu dem mir zustehenden Waisengeld und der Förderung nach dem *Honnefer Modell* – über Einkünfte aus einer Anstellung bei der Eutiner Landeskirche verfügen konnte.

Wie schon erwähnt, bargen die damaligen Freiräume bei der Aufstellung der Semesterpläne auch Gefahren: Abgesehen von den Pflichtveranstaltungen wählte man, was man interessant fand, und scherte sich nicht groß um die Abschlussprüfungen. Das meiste war faszinierendes Neuland – allem voran die „Offenbarungen“ meiner Philosophie- und Theologieprofessoren: Helmut Thielicke in Hamburg, Peter Meinhold und Walter Bröcker in Kiel. Hinzu kamen auf verführerische Weise die ständigen Ermunterungen zur Nutzung der Angebote des *studium generale*.

Als förderlich für meine Selbständigkeit beurteile ich im Rückblick das erwähnte gut einjähriges Engagement als Jugendgruppen-Leiter und Verantwortlicher für den Konfirmandenunterricht im ersten Jahr („Vor-konfirmandenunterricht“) in den Diensten der Eutiner Landeskirche. Eigenverantwortliches Handeln – vom tapferen Experimentieren bis hin zu selbstkritischer Revision der meist improvisierten Konzepte – ergänzte Vorlesungen, Lektüre und Seminare, „fraß“ aber auch Zeit.

Trotz aller Unterbrechungen, die aber auch nützliche „Erdungen“ bedeuteten, endete das Abenteuer Studium einigermaßen glimpflich mit den an der *Christian Albrechts Universität* Kiel bestandenen Staatsexamina. Jetzt galt es, eine Referendarstelle zu erlangen.

Da ich inzwischen die Frau meines Lebens gefunden und noch vor dem Abschluss meines Studiums mit ihr eine nicht nur von meiner besorgten Mutter beargwöhnte „Studentenehe“ geschlossen hatte, wollte ich das Referendariat in Hamburg absolvieren.

Dort hatte meine Eva nach dem desillusionierten Abbruch ihres Studiums der orientalischen Sprachen und der Soziologie (mit dem Ziel Diplomatischer Dienst) dank einer kaufmännischen Zusatzausbildung zwischen

Abitur und Volljährigkeit einen attraktiven Arbeitsplatz in der Industrie und obendrein bereits eine eigene Wohnung gefunden.

Referendariat am Wirtschaftsgymnasium

Auf der Suche nach einer Referendarstelle erwies sich das externe abgelegte Staatsexamen als Erschwernis. Als Absolvent der Kieler – nicht der Hamburger – Universität - war ich kein „Landeskind“. Das bekam ich sogleich zu spüren. Auf meine Bitte um Nachweis einer Referendarstelle erhielt ich zunächst eine glatte Abfuhr: „*Fragen Sie in einem halben Jahr wieder nach!*“

Was ich damals nicht durchschaute: Die Kultusministerkonferenz - KMK - hatte unter dem Eindruck der von Georg Picht losgetretenen Diskussionen über eine drohende „Bildungskatastrophe“ beschlossen, die *Wirtschaftsoberschulen* zu *Wirtschaftsgymnasien* aufzuwerten.

Zuvor wie danach war diesem Schultyp im Bildungssystem dieselbe „Ausputzer“-Rolle zugedacht: Jungen Leuten, die zunächst nur einen Abschluss auf der Sekundarstufe I angestrebt hatten, wurde die Möglichkeit geboten, doch noch eine Studienberechtigung zu erwerben. Absolventen der Wirtschaftsoberschule durften allerdings nur ein wirtschaftswissenschaftliches Studium aufnehmen. Außerdem konnten sie sich zum Volks- und Realschullehrer ausbilden lassen.

Damit sie künftig die *volle* Hochschulreife erlangen konnten – das war das erklärte Ziel der geplanten Änderungen –, genügte es aber nicht, die Schule in Wirtschaftsgymnasium umzubenennen. Man hätte sich angreifbar gemacht, hätte man wie zuvor die allgemeinbildenden Fächer von Diplom-Handelslehrern bzw. Gewerbelehrern mit dem *Nebenfach* Deutsch oder Englisch oder auch Mathematik unterrichten lassen. Folglich begaben die Schulbehörden sich auf die Suche nach Lehrkräften, die besagte Unterrichtsfächer als *Hauptfach* studiert hatten.

Etablierte Gymnasiallehrer freilich waren – so jedenfalls die Befürchtung – nicht ohne weiteres bereit, ins berufliche Schulwesen zu wechseln. Sie hat man vermutlich mit dem Versprechen einer baldigen Beförderung dorthin gelockt; bei den angehenden Gymnasiallehrern war das Angebot einer Referendarstelle Lockmittel genug.

Die Verlegenheit, in der man sich in Hamburg befand, muss groß gewesen sein. In meinem Falle jedenfalls bewiesen Schulleitung und Schulbehörde großes Entgegenkommen, als ich mir das Offenhalten eines späteren Wechsels an ein „normales“ Gymnasium ausbedang.

In einer der 11. Klassen des WG fügten sie der Studentafel sogar eine Wochenstunde Religionsunterricht hinzu, und sie reaktivierten einen Kollegen mit der entsprechenden Fakultas, damit ich zwei Jahre später meine zweite Lehrerprüfung in beiden Studienfächern ablegen konnte.

Dabei stand für mich schon nach wenigen Wochen fest: *Hier bleibst du!* Wie das? Meine Elftklässler – Realschulabsolventen wie „Rückkehrer“ aus einer oft schon mehrjährigen Berufstätigkeit – erwiesen sich als derart wissbegierige und lerneifrige Schülerinnen und Schüler, dass ich keinen Gedanken mehr an woanders auf mich wartende Pennäler verschwendete. Ich war in der vielgestaltigen Welt der Heranwachsenden und jungen Erwachsenen angekommen!

Hinzu kam: In Ermangelung einer Lehre wurde mir das Absolvieren eines halbjähriges Betriebspraktikums auferlegt. Dadurch erschloss sich mir eine Welt, von der das Gymnasium und die Universität – meine bisherige Welt – kaum Notiz genommen hatten. Wenn doch, dann in meist abfälligem Ton: Schülern, die sich

schwer taten oder nicht spurten, empfahlen manche Lehrer gern, abzugehen und eine Lehre zu beginnen – das und nur das entspreche ihren Fähigkeiten und ihrem Fassungsvermögen.

Verspätete Begegnung mit „68“

Mein Referendariat an der „Handels-und Höheren Handelsschule mit Wirtschaftsgymnasium“ Schlangkreye in Hamburg-Eimsbüttel dauerte von 1966 bis 1968.

Nach bestandener zweiter Lehrerprüfung bot mir die Schulleitung neben dem Deutschunterricht die Übernahme einer Arbeitsgemeinschaft für interessierte Schüler der 13. Klassen an – vermutlich, um meine sonst brachliegenden Kenntnisse aus der Vorbereitung auf *Philosophicum* und *Paedagogicum* und meine Fakultas für den Religionsunterricht zu nutzen. Vielleicht aber auch, um mich bei Laune zu halten.

Da diese Aufgabe inhaltlich nur grob umrissen war und überhaupt für das Wirtschaftsgymnasium verpflichtende Lehrpläne noch nicht vorlagen, war damals vieles Ermessens- oder auch, bezogen auf die Interessen der angehenden Studenten, Verhandlungssache.

Erfreulicherweise nutzten „meine WGler“ die Offenheit der Situation und meldeten unter anderem den Wunsch an, zur Teilnahme an dem öffentlichen Diskurs befähigt zu werden, den vor allem die angehenden Politik- und Sozialwissenschaftler an den Universitäten angestoßen hatten. O weh! Weder Marx noch Marcuse waren in meinem Studium vorgekommen.

Aber es gab ja deren Schriften, und es gab Fortbildungsmöglichkeiten wie die Teilnahme an Diskussionsabenden im *Republikanischen Club*. Meine Bereitschaft, hier Zeit und Gedanken zu investieren, quittierten meine Schüler mit eifrigem Mittun. Einigen Kollegen freilich gefiel das wenig, und einer von ihnen titulierte mich in einer Konferenz „unseren Superschüler“ – unverkennbar missbilligte er den Umgang von Lehrern mit ihren Schülern „auf Augenhöhe“.

Dabei kann überhaupt nicht davon die Rede sein, dass ich – sieht man ab von meiner kreatürlichen Abneigung gegen Bevormundung – zu den „68ern“ übergelaufen wäre. Meine Aufnahmebereitschaft für die empfangenen Botschaften war gering, da ich aufgrund meines christlich geprägten Menschenbildes deren Fortschrittsoptimismus nicht teilte.

Gesteigert wurde meine Zurückhaltung noch durch die Vehemenz, mit der meine beiden Brüder – Jahrgang 1940 und 1943 – und später auch gleichaltrige Kollegen im Berliner ‚Bundesinstitut für Berufsbildung‘ (BIBB) ihre Ansichten vom Verlust der Heimat als gerechter Strafe für die politischen Sünden unserer Väter und Großväter vortrugen.

Die gleiche – meines Erachtens höchst problematische – Entschiedenheit erlebte ich, als ruchbar geworden war, dass meine Frau und ich planten, nach Südafrika zu reisen. Die scheinbare Selbstverständlichkeit, mit der von uns die Unterstützung der damals propagierten Boykottpolitik verlangt wurde, hatte etwas erschreckend Drängendes und Moralisiertes an sich.

Wir ließen uns jedoch nicht einschüchtern und sahen uns im Lande selbst in unserer Weigerung bestätigt. Dass Boykott als angeblich einzige vertretbare Form der Solidarisierung mit den separierten Farbigen („colored“) eine Fehleinschätzung war, erlebten wir bei einem privat organisierten Besuch in Soweto, als meine Frau und ich als Gäste aus dem fernen Deutschland von unseren Gastgebern herzlich willkommen geheißen und gefeiert wurden.

Auch Solidaritätsbekundungen wie das Besteigen eines den ‚blacks‘ zugewiesenen Eisenbahnwagens kam bei diesen durchaus so an, wie sie gemeint waren. Vorsichtshalber jedoch rieten sie uns, um Unannehmlichkeiten zu entgehen, doch lieber in einen der für die Weißen bestimmten Waggons umzusteigen.

Bei allem Verständnis und aller Zustimmung zu einer kritischen Haltung gegenüber rassistischen und ausbeuterischen Zuständen wollten wir uns dieser eindimensionalen Gesinnungstüchtigkeit nicht anschließen.

Vom ‚assozierten‘ Berufsschullehrer zum Berufsbildungsforscher

Im Frühjahr 1974 – nach immerhin fast acht Jahren Deutsch-, Philosophie- und Politikunterricht am WG und in Handelsschul- und Berufsschulklassen – stieß ich in der Zeitschrift ‚Erziehung und Wissenschaft‘, die mir die GEW jeden Monat ins Haus schickte, auf eine Stellenanzeige des 1970 in Berlin gegründeten ‚Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung‘ (BBF).

Gesucht wurden *en bloc* Hochschulabsolventen mit Affinität zur Berufsbildung, die sich beim Aufbau des Instituts nützlich machen sollten. Ein Blick in das 1969 von der damaligen Großen Koalition verabschiedete Berufsbildungsgesetz (BBiG) erwies sich als aufschlussreich:

Das zu gründende F+E-Institut sollte bestimmte, vorher in anderen Zusammenhängen wahrgenommenen Aufgaben wie die Erstellung neuer und die Revision schon existierender Ausbildungsordnungen fortführen. Darüber hinaus aber sollte es – noch ganz unspezifisch – die berufliche Bildung „durch Forschung fördern“.

Nachdem ich als abgeworbener und, wenn man so will, abtrünnig gewordener Allgemeinbildner den gesellschaftlichen Rang der beruflichen Bildung erkannt hatte, reizte mich der Umstieg aus einer Lehrtätigkeit in ein analytisches und experimentelles Tätigkeitsfeld, und so bewarb ich mich – begleitet von leisen Zweifeln, ob meine Affinität zur Berufsausbildung groß genug sei – auf eine der *en bloc* angebotenen Stellen als wissenschaftlicher Mitarbeiter.

Der paritätische Zuschnitt des Bundesinstituts – im Beschlussgremium, dem sog. Hauptausschuss des BIBB, sind Vertreter der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerseite sowie von Bund und Ländern zu je einem Viertel vertreten – brachte es mit sich, dass vier der fünf Hauptabteilungen von Repräsentanten der beiden erstgenannten Gruppen geführt wurden.

Die Zuständigkeit für Struktur- und für Curriculumforschung war an zwei Gewerkschaftsvertreter, die für die Ausbildungsordnung und die Erwachsenenbildung an Vertreter der Wirtschaft gefallen. Als „neutral“ galt die Medienforschung; ihre Leitung wurde dem vormaligen Leiter eines Berliner Arbeitsamts zugeschlagen.

Diese fünf Herren (sic!) fishten sich in einem Umlaufverfahren diejenigen unter den Bewerbern heraus, von denen sie meinten, daß sie zu ihrem Beritt passten, und luden sie zu individuellen Vorstellungsgesprächen ein. Auf diese Weise geriet ich in die Hauptabteilung Curriculumforschung. Was genau ein Curriculum von einem Lehrplan unterscheidet, hätte ich damals nicht sagen können. Dennoch wurden mein neuer Chef und ich uns schnell einig - alles übrige würde sich schon noch ergeben: *learning & researching on the job* war die Parole.

Tatsächlich bekam ich schon an meinem ersten Arbeitstag mit der Bitte um alsbaldige Stellungnahme zwei Konvolute im DIN A 4-Format auf den Schreibtisch gelegt: den Schlussbericht eines externen Auftragnehmers, der alles Relevante zum gesellschaftlichen Diskurs über eine wünschenswert erscheinende „Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung“ hatte zusammentragen sollen.

(Leider kann ich meine damaligen Vorgesetzten nicht mehr fragen, ob dieser erste Arbeitsauftrag auch eine Anspielung auf meinen „Seitenwechsel“ von der ‚allgemeinen‘ zur beruflichen Bildung war.)

Exkurs zu Funktion und Akzeptanz eines *Staatsinstituts*

Der damalige Personalbestand des noch im Aufbau befindlichen Instituts rechtfertigte Auftragsvergaben nach außen durchaus. Dennoch gelang es restaurativen Kräften in Wirtschaft und Politik selbst ein Jahrzehnt später noch, die amtierende Bildungsministerin Dorothee Wilms zu einer Evaluation des ungeliebten Staatsinstituts zu veranlassen.

Eine solche hatte damals – 1985 – wegen ihrer Seltenheit unverkennbar einen Beigeschmack von Misstrauen, ja Diskriminierung. Erst seit nach der Vereinigung von Bundesrepublik und DDR zwecks Eliminierung politisch belasteter DDR-Institute in großem Stil evaluiert wurde, sind – verstärkt durch bis dahin ungewohnte, betriebswirtschaftlich inspirierte Effizienzkontrollen auch etablierter Institutionen – Evaluationen in ganz Deutschland üblich geworden.

Meines Erachtens war das damals unangebracht, ja unfair, weil es die im Gesetz genannte Berufsbildungsforschung bis dahin noch gar nicht gegeben hatte. Die Inhaber der Lehrstühle an den Universitäten, an denen Berufsschullehrer ausgebildet werden, hatten verständlicherweise nur den die betriebliche Lehre begleitenden Fach- und den allgemeinbildenden Unterricht im Blick. Woraus – außer aus dem schönfärbereischen Begriff „duales System“ – hätten sie den gesellschaftlichen Auftrag, Berufsschule *und Betrieb* zu „beforschen“, ableiten sollen?

Nach überkommenem Verständnis von „Berufsbildung“ bestand diese bis zum Inkrafttreten des BBiG im Sommer 1969 im Wesentlichen aus der Reproduktion betriebsspezifischer Qualifikationsprofile nach dem traditionellen Modell des Vor- und Nachmachens. Als Richtschnur – kaum als verbindliche Vorgabe – dienten in den Betrieben die *Ausbildungsinhalte* (noch nicht *-ziele!*) nur grob umreißende Ausbildungsordnungen.

Obwohl der Begriff ‚duales System‘ einen systematischen Wechselbezug von betrieblicher Ausbildung und Berufsschulunterricht suggeriert, konnte damals – vor inzwischen fünfzig Jahren – davon in der Praxis keine Rede sein. Es fehlte eine Instanz, die eine Abstimmung der beiden getrennt voneinander entstandenen „Ordnungsmittel“ hätte bewerkstelligen können.

Kein Wunder also, dass viele Betriebe der Versuchung erlagen, ihre Lehrlinge betriebsspezifisch auszubilden, worunter deren Mobilität am Arbeitsmarkt litt. Wollte man hier Abhilfe schaffen, musste betriebsübergreifend eine Standardisierung herbeigeführt werden. Hauptsächlich diesem Zweck diente die Erarbeitung eines *bundesweit* gültigen Berufsbildungsgesetzes, das erst nach Überwindung erheblicher Widerstände im Mai 1969 in Kraft treten konnte, und das auch nur, weil die damalige Große Koalition ihm die nötige Mehrheit hatte verschaffen können.

Dass bei der Vermittlung von Fachkompetenz in konkreten Arbeitsvollzügen auch „allgemeine“ Fähigkeiten erworben werden, die an anderer Stelle – auch außerhalb des Betriebs – Verwendung finden können, war aus betrieblicher Sicht damals ebenso wenig von Belang wie die Mobilität der Fachkräfte nach Beendigung der Ausbildung.

Herausführung der Lehrlingsausbildung aus der Isolation

Keine gesetzliche, aber eine sozusagen in der Luft liegende Aufgabe des BIBB war neben der Vereinheitlichung und kontinuierlichen Modernisierung des Ausbildungsangebots die Neu-Verortung der beruflichen Bildung im deutschen Bildungssystem.

Diente eine Lehre im Dualen System lange Zeit als scheinbar naturgegebener Übergang von der Volks- oder Realschule in das Beschäftigungssystem hinein, so trat nun immer deutlicher eine andere Sichtweise in den Vordergrund. Dank der neuen, sämtliche Lernende in den Blick nehmenden Schematisierung: *Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Postsekundärer und Tertiärer Bereich* war nicht mehr zu übersehen, dass die gymnasiale Oberstufe (Klassen 11 bis 13) und eine Lehre auf derselben Altersstufe angesiedelt sind.

Sollte es außer der Gleichaltrigkeit der Schulabsolventen am Ende der Sek I nicht noch weitere Gemeinsamkeiten geben? Zieht man die Möglichkeit in Betracht, dass nicht notwendig allein das Abitur, sondern unter Umständen auch eine erfolgreich absolvierte dreijährige Berufsausbildung (wenigstens in einem anspruchsvollen Ausbildungsberuf) zum Studieren befähigt, dann ist es vorbei mit der traditionellen, nahezu automatischen Hierarchisierung der Bildungsgänge und der Berufe, auf die sie hinführen.

Der nächste Denkschritt führt in die Organisation der Bildungsgänge auf der Sek II: Warum nicht – wenigstens zeitweilig – gemeinsame Lehrveranstaltungen für Oberstufenschüler und Auszubildende? In Nordrhein-Westfalen schritt man alsbald zur Tat – Stichwort: Kollegschule - , während zum Beispiel Hamburg (wo ich als Studienassessor meine ersten praktischen Erfahrungen auf diesem Gebiet gesammelt hatte) ohne diesen konzeptionellen Hintergrund in Abstimmung mit den Ausbildungsbetrieben pragmatistisch mit unterschiedlich langen Theorieblöcken experimentierte.

Als ich begriffen hatte, wohin das führen konnte, stand für mich fest: In diesem Institut würde ich bleiben; am Ende der Abordnung an das BBF („mit dem Ziel der Versetzung“) steht nicht die Rückkehr in den Schuldienst.

Das bildungspolitische Postulat der Gleichwertigkeit

Die beiden Leitungsgremien des Bundesinstituts – das ‚Organ Generalsekretär‘ und das ‚Organ Hauptausschuss‘ – freilich hielten sich lange ausschließlich an die Vorgaben des mühevoll ausgehandelten Berufsbildungsgesetzes. Sowohl den Vertretern der Spitzenverbände als auch der Fachgewerkschaften ging es hauptsächlich darum, die tradierte berufliche Bildung kontinuierlich zu modernisieren.

In „meiner“ Hauptabteilung Curriculumforschung wurde immerhin – und zwar im Rahmen einer länderübergreifenden Auswertung einschlägiger Modellversuche – das Thema ‚Doppelqualifizierung‘ bearbeitet. Kaum jemand aber dachte ernsthaft daran, aus erfolgreich verlaufenen Modellversuchen Konsequenzen zu ziehen.

Dagegen sprach schon, dass in der DDR die Doppelqualifikation als eine teils additive, teils integrative Form der „Verzahnung“ von Theorie und Praxis längst im Bildungssystem verankert war. Es hätte ja der Eindruck entstehen können, „wir“ machten „denen“ etwas nach! Selbst nach dem Ende der DDR wussten die Kalten Krieger im Westen in den meisten Fällen – so auch hier – zu verhindern, dass im Vereinigungsprozess im „anderen Deutschland“ Bewährtes für das neue Gesamtdeutschland übernommen wurde.

Einen Schub erfuhr die Neubewertung der beruflichen im Vergleich mit der allgemeinen – sprich: gymnasialen – Bildung vielmehr durch die gestiegenen Anforderungen an den Fachkräfte- Nachwuchs. Technologische und organisatorische Schübe schlugen sich in der vom BIBB fachlich vorbereiteten und koordinierten

Neuordnung der Ausbildungsordnungen nieder und ließen den bis dahin scheinbar unüberbrückbaren Abstand zur ‚allgemeinen‘ Bildung schwinden.

Ich erinnere mich an eine Tagung in Dresden bald nach der Vereinigung der beiden „Deutschländer“, in deren Verlauf namhafte Vertreter der IG Metall das Publikum mit der Forderung überraschten, ja schockierten, den Facharbeiterbrief mit dem Reifezeugnis gleichzustellen.

Diese Forderung konnte tatsächlich als überzogen bezeichnet werden – jedenfalls sofern damit die *allgemeine* Hochschulreife gemeint war. Wenn die IG Metall jedoch an die Öffnung des Hochschulzugangs zu Studiengängen gedacht hatten, die man als *fachaffin* charakterisieren kann, also an den Zugang zur Fachhochschule, dann hatten sie einen durchaus diskutablen Vorstoß unternommen.

Dessen ungeachtet war – um der Seriosität des Vorstoßes willen – eine Verifikation der unterstellten Leistungsfähigkeit unumgänglich. Das Reden von der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, das aus den konvergierenden Leistungsanforderungen abgeleitet worden war, musste, wenn möglich, mit bestätigenden Befunden im Hochschulbereich (als dem aufnehmenden Subsystem) unterfüttert werden.

Hochschulzugang aus dem Beruf

Die ersten, die Recherchen dieser Art angestellt hatten, waren die Oldenburger Wissenschaftler André Wolter und Wolf-Dieter Scholz. Mit ihnen nahmen meine Kollegin Kerstin Mucke und ich Kontakt auf, nachdem wir unser erstes gemeinsames Projekt auf den Weg gebracht hatten, und zogen sie mehrfach zu Rate.

Hinsichtlich der Genehmigung des Projekts „Hochschulzugang ohne Abitur“ ist erläuternd Folgendes anzumerken:

Von den wissenschaftlichen Mitarbeitern wird erwartet, daß sie Problemlagen, die in ihren Zuständigkeitsbereich fallen, erkennen und aus ihnen diskussionswürdige Bearbeitungsvorschläge ableiten. Anregungen können auch von Vertretern der vier „Bänke“ des Hauptausschusses oder ihrer Unterausschüsse kommen. Weisungen hingegen können höchstens als „Wünsche“ verdeckt erteilt werden.

Anregungen oder Wünsche – mit oder ohne Gänsefüßchen – hatten wir keine erhalten, doch sowohl in den hausinternen Diskussionsrunden als auch in den Beschlussgremien stießen wir auf offene Ohren. Zweifel, ob wir nicht die Zuständigkeit des Bundesinstituts überschritten, waren schnell ausgeräumt.

Wenn die von Bildungspolitikern gern herangezogene „Gleichwertigkeit“ der beruflichen mit der allgemeinen Bildung sich nicht in dezisionistischen Akten wie der „Gleichstellung“ von Zertifikaten erschöpfen sollte, musste der Nachweis geführt werden, dass Bildungsgänge auf der Sekundarstufe II, die wenigstens teilweise zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen sollten, tatsächlich zu der angenommenen Studierfähigkeit führen.

Das kann inzwischen als erwiesen gelten, auch wenn bis auf weiteres offen bleibt, ob die Absolventen, die als „beruflich gebildete“ Studienplatzbewerber ins Rennen gegangen waren, in der sich anschließenden Berufstätigkeit mit den „allgemein gebildeten“ nicht nur fachlich, sondern auch hinsichtlich ihrer sonstigen Fähigkeiten mithalten können.

Die Ergebnisse des Projektes brauchen im Rahmen ‚biografischer Reflexionen‘ nicht ausgebreitet zu werden. Es dürfte genügen, wenn ich darauf verweise, daß sie sich als tragfähig erwiesen und daß (nach meinem Ausscheiden aus dem BIBB) in weiteren – die nationalen Grenzen überschreitenden Vorhaben – Instrumentarien erprobt wurden, die es möglich machen, wie auch immer und wo auch immer erworbene

studienrelevante Wissensbestände zu erfassen, zu dokumentieren und damit sogar „EU-tauglich“ zu machen.

Damit ist dem so genannten Zweiten Bildungsweg, der im Wesentlichen auf dem Fächerkanon des Gymnasiums fußt und auf dem Berufsausbildung und Berufserfahrung kaum eine Rolle spielen, eine beachtliche Konkurrenz erwachsen und meines Erachtens das Monopol des Gymnasiums als eine auf ein Studium vorbereitende Institution gebrochen.

Die Leitung des BIBB hat sich die Sicht der Projektbearbeiter und ihrer externen Mitstreiter zu eigen gemacht, sich ohne Wenn und Aber für die Förderung des *beruflichen Bildungsweg* ausgesprochen und damit zu ihm als mit dem gymnasialen Bildungsweg gleichwertigen Zugang zum Tertiären Bereich bekannt.

In dem *BIBB-Bericht zur beruflichen Bildung* Nr. 206 (Kerstin Mucke & Bernd Schwiedrzik: Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein ‚Schrittmacher‘ für Hochschulen und Universitäten; Bielefeld 1997) – antiquarisch ist er noch erwerbbar – hat André Wolter den damaligen Forschungsstand resümiert und bildungspolitische Perspektiven, aber auch zu erwartende Widerstände aufgezeigt.

Abgesehen von der Komplexitätssteigerung, die aus der Internationalisierung des F+E-Themas „Hochschulzugang aus dem Beruf“ erwachsen dürfte, verweist Wolter warnend auf standespolitisch motivierte „Gegenwehr“ der Gymnasial-Lobby gegen eine weitergehende Öffnung des Hochschulzugangs für Berufserfahrene ohne Abitur, auf das „komplizierte hochschulpolitische Kräfte- und Spannungsfeld“ und die nach wie vor zu beobachtende „Reserve“ der dort Lehrenden (S. 130 f.).

Eine abschließende (nachgeschobene) Schlussbemerkung:

Nach meiner Wahrnehmung berühren sich hier „mein“ letztes berufliches Handlungsfeld: die Probleme des *Übergangs von der Sek II in den Tertiären Bildungsbereich* und das der Gründer der ‚Werkstatt Kritische Bildungstheorie‘: die *Erwachsenenbildung*, soweit sie sich *im Hochschulbereich* abspielen sollte oder soll. Die von den Akteuren erfahrenen Vorbehalte ähneln sich fatal.

Dies wiederum erinnert mich an die vergeblichen Versuche der angelsächsischen Siegermächte nach WW II, das deutsche dreigliedrige Schulsystem durch ein weniger hierarchisches (Gesamtschul-)System zu ersetzen.

Sollte es sich bei allen dreien um eine die Deutschen kennzeichnende „Mentalitätsfrage“ handeln?