

## Berufsbildung

Wolf-Dietrich Greinert/Stefan Wolf

1. Die Entstehung des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung  
– ein Rückgriff auf die vormoderne Berufstradition
2. Die Produktionsschule als sozialistisches Gegenmodell zur Arbeitsschule  
– Annäherung an ein utopisches Erziehungsmodell
3. Die Produktionsschule aus berufspädagogischer Sicht  
– ein realitätshaltiges Gegenprogramm
4. Berufsausbildung und Berufsschule  
– reformpädagogische Perspektiven und die ausbildungspolitische Realität
5. Berufsschulunterricht und praktisch-berufliche Ausbildung  
– Fernwirkungen der Reformpädagogik
6. Zur Beziehung Reformpädagogik – Berufsbildung: ein kurzes Fazit
7. Auswahlbibliographie

Der Versuch, möglicherweise vorhandene Beziehungen zwischen Reformpädagogik und Berufsbildung zu identifizieren, ist bislang noch nicht als dringendes Desiderat der Erziehungswissenschaft artikuliert worden, vielleicht vor allem deshalb nicht, weil es da – auf den ersten Blick zumindest – nicht viel zu berichten gibt. Allerdings fällt bei genauerer Betrachtung der Soziogenese von Reformpädagogik und Berufsbildung auf, dass beide eine nahezu parallel verlaufende entscheidende Entwicklungsphase aufweisen: Sie umfasst die Jahre nach 1890 – mit Unterbrechung durch den Ersten Weltkrieg – bis zum Ende der Weimarer Republik im Jahre 1933. In diesem Zeitraum, in dem die „Reformpädagogische Bewegung“ sich entfaltet, fand die Gründungs- oder Protophase des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung ihren Abschluss und es begann eine lang anhaltende Epoche der Konsolidierung des Systems, an deren Ende die klassische Ausprägung des heute sog. „Dualen Systems“ stand.<sup>1</sup>

Wohl begründet kann also die Frage gestellt werden, *ob die beiden pädagogischen „Bewegungen“ während dieser Zeit in nähere Bezie-*

*hungen getreten sind*, bzw. ob sie sich intentional und/oder praktisch beeinflusst haben. Denn nicht nur ihr zeitliches Zusammentreffen stützt die Berechtigung dieser Überlegung, mehr noch tut dies ein eher qualitatives Argument: Bei beiden – Reformpädagogik wie Berufsbildung – kann im Hinblick auf den Zeitraum von 1890 bis 1933 zusammenfassend bzw. übergreifend von „Reform“ bzw. von einer Reformphase gesprochen werden.

Der folgende Beitrag gliedert sich in die folgenden – weitgehend historisch orientierten – Untersuchungsabschnitte: (1.) eine kurze Darstellung der Soziogenese des „deutschen Systems“ der nicht-akademischen Berufsausbildung, (2./3.) die Analyse der für die „Reformpädagogische Bewegung“ wie für die berufliche Bildung wichtigsten pädagogischen Konzeption: die Produktionsschulidee, einschließlich ihrer praktischen Realisierung, (4.) die Reformpädagogik und ihre Wahrnehmung berufspädagogischer Institutionen: Berufsschule und betriebliche Berufsausbildung, (5.) die reformpädagogischen Einflüsse auf Berufsschulunterricht und praktische Berufsausbildung, und (6.) ein kurzes Fazit bezüglich der Beziehungen zwischen Reformpädagogik und Berufsbildung.

<sup>1</sup> Vgl. W.-D. Greinert, *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung*, Frankfurt/M. 2007/08, S.37ff.

## 1. Die Entstehung des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung – ein Rückgriff auf die vormoderne Berufstradition

Anders als England und Frankreich reagierte Deutschland auf den Verfall des vormodernen Produktionsmodells und seines spezifischen Qualifizierungsmusters am Ende des 19. Jahrhunderts nicht mit Entwicklung einer neuen, modernen Ausbildungsform, die einer Gesellschaft hätte angemessen sein können, die sich in der Phase der Hochindustrialisierung befand. Vielmehr griff man weitgehend auf die im Hochmittelalter entstandene Form der ständischen Handwerkererziehung zurück, die sich in der Folgezeit in Deutschland zum Leitbild der nicht-akademischen Berufsausbildung überhaupt entwickeln sollte. Dieser Rückgriff auf die Tradition, der sich an der Schwelle zum 20. Jahrhundert nicht an den technischen Qualifikationsbedürfnissen einer expandierenden Industriegesellschaft orientierte, scheint irritierend, er lässt sich jedoch verständlich interpretieren als Begleiterscheinung einer umfassenden Reaktion auf soziale und ökonomische Krisenerscheinungen in einer erst spät geeinten Nation. Die Restauration der handwerklichen Ausbildung mit den alten Qualifikationsstufen Lehrling – Geselle – Meister erfolgte im Zuge der sog. „Mittelstandspolitik“ des Kaiserreiches, dem groß angelegten Versuch, den alten – sozial und ökonomisch verfallenden – Mittelstand (Handwerk, Kleinhandel und Kleinbauern) vor der weiteren Proletarisierung zu bewahren und in die „Phalanx der staatstragenden Kräfte“ einzu beziehen, ihn in ein „Bollwerk gegen die Sozialdemokratie“ zu verwandeln.<sup>2</sup>

Die Restitution des handwerklichen Ausbildungsmodells ist politisch durchgesetzt worden durch einschlägige Novellen zur bestehenden liberalen Gewerbeordnung, beschlossen durch die konservative Mehrheit des Reichstages. Die wichtigste Novelle von 1897 legalisierte zur Wahrnehmung der Interessen von selbständigen Handwerkern die Gründung von Handwerkskammern und Innungen, denen die Verwaltung

und Kontrolle der (handwerklichen) Lehrlingsausbildung – einschließlich des Prüfungswesens – übertragen wurde. Außerdem regelte diese Novelle das gesamte gewerbliche Lehrlingswesen grundsätzlich neu, zementierte damit allerdings auch eine lange anhaltende Bevorzugung des Handwerks in diesem Bereich gegenüber der Industrie, die sich damals an strengeren gesetzlichen Ausbildungsvorschriften (noch) nicht interessiert zeigte.

Während die Wiederbelebung der Organisationsrechte des Handwerks und seiner alten Form der Nachwuchserziehung als eine konservative Variante von Mittelstandspolitik bezeichnet werden kann, ist der Versuch, den zweiten Lernort „dualer“ Berufsausbildung, die sog. „Fortbildungsschule“, zu institutionalisieren, als liberale Form von Mittelstandspolitik einzuordnen. Fortbildungsschulen existierten in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert, sowohl als allgemeine Erziehungsanstalten für die schulentlassene Jugend (sog. „Sonntagsschulen“) als auch als gewerbliche, insbesondere der Handwerkerbildung dienende Einrichtungen. Es waren indes keine erfolgreichen, meist privat unterhaltenen Schulen, deren Bestand dauernder Gefährdung unterlag.<sup>3</sup>

Eine größere Dynamik entwickelte die Fortbildungsschulpolitik in den deutschen Staaten erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, als infolge des rapiden Bevölkerungswachstums und der Verstädterung, besonders in den industriellen Ballungszonen, die Lücke in der sekundären Sozialisation – der nicht vorhandene Erziehungseinfluss des Staates zwischen Schulentlassung und Militärdienst – für die bürgerliche Gesellschaft zu einem nicht mehr ignorierbaren Massenproblem zu werden schien. Allerdings schlug der erste staatlich verantwortete Versuch, über eine *allgemeine*, dem Programm der Volksschule angepasste *Fortbildungsschule* erzieherischen, und das heißt eher politisch-ideologischen Einfluss auf die kleinbürgerlichen und proletarischen (männlichen) Jugendlichen auszuüben, ganz und gar fehl.<sup>4</sup>

3 Vgl. S. Thyssen, Die Berufsschule in Idee und Gestaltung, Essen 1954.

4 Vgl. W.-D. Greinert, Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen, Hannover u.a. 1975, S.21ff.

Die etwa 1890 einsetzende kritische Auseinandersetzung mit diesem Versuch normativer Indoktrination und politischer Disziplinierung, der sich allzu offen als ein weiteres Instrument des Klassenkampfes zu erkennen gab, gipfelte um 1900 in dem Vorschlag des Münchener Stadtschulrates *Georg Kerschensteiner* (1854-1932), diese Schule in eine konsequent an der Berufsausbildung bzw. am künftigen Beruf des Jugendlichen orientierte Einrichtung umzuwandeln, wozu die 1897 erfolgte gesetzliche Neuordnung der handwerklichen Lehre eine reelle Chance bot. *Hier nun treffen wir auf die erste – und wohl auch bekannteste – Berührungsstelle von Reformpädagogik und Berufsbildung:* Die Person Kerschensteiner und seine reformpolitischen Aktivitäten sind eindeutig beiden „Bewegungen“ zuzurechnen. Als Hauptvertreter der „Arbeitsschulbewegung“ tritt er als bedeutender „Klassiker“ der Reformpädagogik hervor,<sup>5</sup> als führender Kopf der Fortbildungsschul-Reformer („Vater der Berufsschule“) als einer der „Säulenheiligen“ der Berufsbildung.<sup>6</sup>

Die Idee Kerschensteiners, über eine staatlich geregelte Berufsausbildung – d.h. die Unterstützung zur Erlangung einer Erwerbschance – die Jugendlichen aus den unterbürgerlichen Schichten für den bürgerlichen Nationalstaat zu gewinnen – niedergelegt in seiner berühmten Preisschrift „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ (1901) – markiert nicht nur den Weg in Richtung einer neuen Schule, der *Berufsschule* mit öffentlichem Bildungsauftrag; unter internationaler Perspektive handelt es sich dabei um eines der weltweit am meisten beachteten schulischen Reformkonzepte im 20. Jahrhundert.<sup>7</sup>

5 Vgl. P. Gonon, Arbeitsschule und Qualifikation, Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation, Bern 1992.

6 Vgl. K. Geißler u.a. (Hg.), Von der Staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901-1991), 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiners, Berlin/Bonn 1992.

7 Vgl. K. Knoll, Dewey gegen Kerschensteiner. Der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule in den USA, in: Pädagogische Rundschau 47(1993), S.131-145.; I. Mchitarjan, Die Rezeption der deutschen Reformpädagogik in Rußland (1900 -1917): Das Beispiel Georg Kerschensteiner, in: A. Pehke u.a. (Hg.), Anregungen international verwirklichter Re-

## 2. Die Produktionsschule als sozialistisches Gegenmodell zur Arbeitsschule – Annäherung an ein utopisches Erziehungsmodell

Der Reformpädagoge *Georg Kerschensteiner* nimmt sicherlich eine wichtige Position im Entfaltungprozess des modernen deutschen Bildungswesens ein. Was ihn auszeichnet ist sein erziehungspolitisches Grundprinzip: konsequent in seinem „Werk“ – und das bedeutet in Praxis und Theorie – an den Begriffen „Arbeit“ und „Beruf“ im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung festgehalten zu haben, Bezugsnormen, die er für die allgemeine Schule wie für die Berufsausbildung als unumgängliche Zielperspektive begriff. Sein Konzept der „staatsbürgerlichen Erziehung“ über Berufsausbildung hat in diesem Zusammenhang zwar nachhaltige bildungs- und sozialpolitische Wirkungen erzielt, letztlich fußt es jedoch auf einem – eher religiös bzw. ständisch orientierten – vormodernen Berufs- und Sozialisations-Modell. Dieser Rückgriff begründete nun endgültig das Schisma zwischen zwei klassenspezifischen Formen der Vergesellschaftung der nachwachsenden Generation in Deutschland: Während für die bürgerliche und akademische Oberschicht („humanistische“) *Bildung* das Medium sein sollte, das sie gesellschaftsfähig macht, tritt an diese Stelle für die „handarbeitende Bevölkerung“ der *Beruf*.<sup>8</sup> *John Dewey* (1859-1952), der überzeugte Demokrat, hatte die Kehrseite dieser Berufsschultheorie seines Freundes Kerschensteiner schnell erkannt und seinen ganzen Einfluss darangesetzt, die Einführung eines vom allgemeinen Schulwesen abgetrennten Berufsschulwesens nach deutschem Muster in den USA zu verhindern.<sup>9</sup>

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden verbreitet die schulpolitischen Reformkonzepte Kerschensteiners, insbesondere sein Arbeitsschulkonzept, als eher affirmative, d.h.

formpädagogik. Traditionen. Bilanzen, Visionen, Frankfurt/M. u.a 1999, S.571-597.

8 Vgl. G. Kerschensteiner, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend: Gekrönte Preisschrift, Erfurt 1901.

9 Vgl. Knoll, a.a.O. (Anm. 7), S.135ff.

2 Vgl. H. A. Winkler, Mittelstand, Demokratie und Nationalsozialismus, Köln 1972.

bürgerliche Variante der Integration von (praktischem) Arbeiten und (theoretischem) Lernen bezeichnet. Unter den weiteren reformpädagogischen Ansätzen, die auf eine Einbeziehung des praktischen Lernens in das erzieherische Curriculum abzielen – z.B. Landerziehungsheimbewegung, Waldorfpädagogik – kann die Variante der sozialistischen Erziehungsbewegung besonderes Interesse beanspruchen, die eine Art Gegenmodell zur Kerschensteinerschen Arbeitsschulpädagogik darstellt – wenn man so will: mit eher pädagogisch-emanzipatorischer Grundierung. Die *Produktionsschule* steht für die sozialistische Variante der Verbindung von Arbeiten und Lernen.<sup>10</sup> Sie reflektiert den expandierenden industriellen Arbeitstypus, während der Verweis auf den handwerklichen Arbeitstypus für die Arbeitsschule Kerschensteiners charakteristisch erscheinen soll. Diese etwas schlichte Differenzierung ist nicht unproblematisch wie ein kurzer Abriss der historischen Entwicklung des Produktionsschulgedankens zeigt.

Für (reform-)pädagogisches Bewusstsein gilt *Karl Marx* als Urheber der Idee einer Verbindung von Arbeiten und Lernen. Als oberstes Ziel sozialistischer Erziehung definiert er „das total entwickelte Individuum“, das in der kommunistischen Gesellschaft verschiedene Aufgaben wahrnehmen sollte, im Unterschied zum „Teilindividuum“ der kapitalistischen Gesellschaft, das lediglich Träger einer gesellschaftlichen Teilfunktion ist. Als Dreh- und Angelpunkt sozialistischer Erziehung definiert er unter diesem Gesichtspunkt das „praktische Lernen“, und zwar als Kombination von „produktiver Arbeit“ und „polytechnischer Erziehung“. In der Anthropologie von *Karl Marx* ist der Arbeit, genauer der „produktiven“ Arbeit, eine zentrale Stellung zugewiesen: mit ihrem Vollzug entwirft sich der Mensch sowohl als Individuum wie auch als Gattungswesen. Eine explizit pädagogische Funktion erhält produktive Arbeit indes erst mit dem Hinzutreten der „polytechnischen Erziehung“, welche die „allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse vermittelt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweilt in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller

Arbeitszweige“. In Bezug auf die Umsetzung dieser Idee spricht *Marx* in den „Instruktionen für die Delegierten des ersten Kongresses der Internationale“ (1866) von „polytechnischen Schulen“, deren Kosten „teilweise durch den Verkauf ihrer Produkte gedeckt werden“ sollen.<sup>11</sup>

Der Berufspädagoge zögert, aus derartig bruchstückhaften Anmerkungen und den spärlichen Hinweisen von *Marx* zu Erziehung und Schule im „Kapital“ oder in den sog. „Randglossen“ zum Gothaer Programm (1875) den ersten Umriss eines *Produktionsschul-Konzeptes* erkennen zu können. Es dürfte daher auch kaum zufällig sein, dass in den relativ umfangreichen schriftlichen Äußerungen von Erziehungstheoretikern der deutschen Sozialdemokratie die von *Marx* nur schwach vorgezeichneten Grundlinien einer produktiven Arbeitspädagogik sich schon bis zur Unkenntlichkeit verwischt zeigen, ja zu „verbalradikaler Schlagwortseligkeit verkommen“ erscheinen.<sup>12</sup>

Größere Beachtung wurde dagegen dem sozialistischen Arbeitsschulmodell des sowjetischen Pädagogen *Pavel Petrovic Blonskij* (1844-1941) zuteil, das dieser für das nachrevolutionäre Russland entworfen hatte.<sup>13</sup> Sein berühmtes Buch „*Trudovaja Škola*“ (= Arbeitsschule) – von *H. M. Baege* unglücklich mit „Produktionsschule“ übersetzt – gab nicht nur der sowjetischen Pädagogik vor *Stalin* wesentliche Impulse, auch in der deutschen reformpädagogischen Diskussion erregte es – vor allem wegen seiner radikalen pädagogischen Position – nicht unerhebliches Aufsehen.<sup>14</sup>

11 Vgl. W. Keim, Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung – Eine historisch-systematische Studie. in: F. Edding u.a. (Hg.), Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik, Stuttgart 1985, S.223-278, Zitat S.257.

12 N. Schwarte, Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, Köln/Wien 1980, S.290; vgl. Keim, a.a.O. (Anm. 11), S.258.

13 Vgl. H. E. Wittig, Leben und Werk des frühsowjetischen Reformpädagogen und Bildungspolitikers *Pavel P. Blonskij*, in: U. Klemm/A. K. Treml (Hg.), Apropos Lernen: alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik, München 1989, S.181-198.

14 Vgl. H. E. Wittig (Hg.), *P. P. Blonskij: Die Arbeitsschule*, Paderborn 1973.

*Blonskij* ging es letztlich um die Einführung der nachwachsenden Generation „in die Beherrschung der modernen industriellen Kultur“<sup>15</sup>, die er als den eigentlichen Träger des gesellschaftlichen Fortschrittes begreift. Ganz im Sinne von *Karl Marx* setzt er dabei auf „Polytechnik“ – im Sinne von Durchdringung der Logik industrieller Produktion – und auf „produktive Arbeit“ – im Sinne der Beherrschung ihrer Techniken der Handhabung. *Blonskij* schlägt eine gestufte Lernorganisation vor, die für das Kind mit der Arbeit im Spiel beginnt, in schulischen Arbeitsgemeinschaften ab dem siebten Lebensjahr fortgeführt wird und mit der Eingliederung der Jugendlichen in den industriellen Arbeitsprozess durch Besuch einer direkt in der Fabrik verankerten „Industrieschule“, die als „Produktionsschule“ interpretiert werden kann, ihren Abschluss findet. Obwohl *Blonskij* diese Gliederung entwicklungspsychologisch begründet, hält er auf Distanz zu amerikanischen und europäischen Pädagogen und legitimiert sein Konzept eher vom wachsenden Erleben und Verstehen des Produktionsprozesses her, ein praktisches Lernen, das vorzugsweise im Kollektiv bzw. in der Arbeitsgemeinschaft seine Vollendung findet.

Auch *Blonskij*s radikales Modell einer Arbeitspädagogik ist Programm geblieben; seine enge Verbindung von Fabrik und Schule hat ihm dafür bei den konservativen Pädagogen den Vorwurf eines Befürworters von Kinderarbeit eingetragen. Doch seine Bedeutung dürfte sehr wohl in der zentralen originär reformpädagogischen Absicht liegen, die „alte Schule“ des 19. Jahrhunderts von Grund auf zu erneuern, und zwar ohne auf vergangenheitsfixierte Lernformen wie das handwerkliche Sozialisationsmodell zurückzugreifen. Dies allerdings begleitet von einer heute nicht mehr nachvollziehbaren Technik- und Fortschrittsgläubigkeit.

Eher im Gegensatz zum radikal sozialistischen Erziehungs- und Schulmodell *Blonskij*s entwickelte sich in Deutschland im Vorfeld der „Reichsschulkonferenz“ (1920) ein ganz eigenes, unseres Erachtens: typisch deutsches *Produktionsschulmodell*. Ähnlich wie das hundert Jahre früher entstandene neuhumanistische Er-

ziehungsdenken entstand seine Konzeption in der strikten Absetzung von revolutionären Ideen und Intentionen, orientiert an der Idee eines sog. „utopischen Sozialismus“, dessen entscheidende Überzeugung darin bestand, im Hinblick auf notwendige gesellschaftliche Reformen *zuerst den Menschen und dann die politischen Verhältnisse ändern zu müssen*.<sup>16</sup>

In dem durch Abspaltung vom Philologenverband entstandenen *Bund Entschiedener Schulreformer* – sicherlich die progressivste Lehrervereinigung der Weimarer Zeit – waren (zumal nach seiner Öffnung auch für nicht-akademisch ausgebildete Lehrer) zwar vielfältige reformerische Ideen und Interessen versammelt, unter seinem führenden Kopf *Paul Oestreich* (1878-1959) konnte man sich jedoch auf das umfassende Reformkonzept einer „Elastischen Einheitsschule“ als „Lebens- und Produktionsschule“ einigen, das dann verbreitet als das „sozialistische“ Gegenmodell zur Arbeitsschule *Kerschensteiners* verstanden wurde. *Franz Hilker* (1881-1969), einer der Wortführer des Bundes, umreißt die neue Schulidee 1924 wie folgt:

„Die Produktionsschule führt ihren Namen von der produktiven Arbeit, die hier in dreifachem Sinne geleistet wird. Die Schule ... soll produktiv sein sowohl im pädagogischen Sinne, in der Herausformung aller gesunden, d.h. persönlichkeits- und gesellschaftsfördernden individuellen Anlagen, als auch in methodischer Hinsicht durch die besondere Wertschätzung und Entwicklung der schaffenden Kräfte ... , wie endlich in der sozialen Einstellung, indem sie den jungen Menschen von klein auf an seine gesellschaftlichen Aufgaben gewöhnt durch nutzbringende Leistungen, die seiner Lebensstufe und seiner Begabung angemessen sind.“<sup>17</sup>

Die *Produktionsschule* war von den Protagonisten der Entschiedenen Schulreformer als eine Enklave gedacht, in der es möglich sein sollte, eine gerechte Gesellschaft aufzubauen – „als Stätte, in der die neue Gesellschaft immer von

16 W.-D. Greinert, Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung, Baltmannsweiler 2003, S.3.

17 F. Hilker, Der Produktionsschulgedanke, in: P. Oestreich, Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau, Berlin 1924, S.29-40, Zitat S.33.

10 Vgl. K. Dern, Der Produktionsschulgedanke der „Entschiedenen Schulreformer“, Diss. phil., Gießen 1926.

15 *Blonskij*, zit. n. Wittig, a.a.O. (Anm. 14), S.21; vgl. Keim, a.a.O. (Anm. 11), S.261f.

neuem geboren wird“<sup>18</sup>. Diese sollte in alle Lebensbereiche hineinwirken, so dass das ganze Volk, schließlich die gesamte Menschheit, sich in einer harmonischen Gemeinschaft zusammenfinden würde. In derartigen Aussagen spiegelt sich klar die von Oestreich postulierte bewusste Utopie, die er als einen notwendigen Bestandteil pädagogischen Denkens begriff. Natürlich stellte er sich auch die Frage, ob Erziehung das leisten könne. Der Umstand, dass er sich dafür entschied, trotz aller Zweifel an seinem radikalen Konzept festzuhalten, verhinderte jedoch in der Folgezeit selbst eine nur ansatzweise praktische Umsetzung seiner Ideen.<sup>19</sup> Oestreich widersetzte sich explizit – angesichts der bildungspolitischen Situation in der Weimarer Zeit verständlich – jeder Erprobung seines als Produktionsschule bezeichneten Einheitsschulmodells, weil er fürchtete, dass es dadurch nur verwässert werden würde.<sup>20</sup>

Doch in Wahrheit wurde die Erprobung der Produktionsschulidee des Bundes in der gesellschaftlichen und pädagogischen Wirklichkeit durch einen ganz anderen grundlegenden Mangel verhindert. Durchforscht man kritisch die einschlägige umfangreiche Literatur, so kann man über den ideologischen Überbau, die Produktionsschul-Idee, nahezu unübersehbare Mengen von Äußerungen – auch beträchtlich heterogener Art – zusammentragen, über die konkrete Gestaltung der Schule findet sich dagegen fast nichts. Einige der wenigen Hinweise finden wir wieder bei Franz Hilker:

„Die Produktionsschule liegt am Rande der Siedlung, von Garten, Feld und Spielplatz umgeben. Sie besteht aus einfachen Gebäuden, die Unterrichtssäle, Werkstätten, Wirtschaftsräume und Stallungen enthalten. In dieser Umgebung verbringen die Kinder nicht nur die Stunden des

Vormittags, sondern den größten Teil des Tages bis zum späten Nachmittag, arbeitend, spielend und ruhend“.<sup>21</sup>

Eine trennscharfe Abgrenzung des Produktionsschulkonzeptes der Entschiedenen Schulreformer von der Arbeitsschule Kerschensteiners und Blonskij ist von Seiten der Protagonisten des Bundes nie erfolgt, so dass sich bezüglich der Produktionsschulidee des Bundes eine Vielzahl von schwärmerischen, romantischen und idealistischen Vorstellungen finden lassen, die nur eines gemeinsam haben: ihre nahezu unendliche Ferne von der Arbeitswelt des 20. Jahrhunderts. Wenn beispielsweise *Anna Siemsen* (1882-1951) ihre Vorstellungen von der „normalen Form“ der Produktionsschule als „kleinen landwirtschaftlichen Betrieb (Schulgarten) mit angegliederten Werkstätten“ konkretisiert<sup>22</sup> und *Olga Essig* (1884-1965) „das Bildungsproblem im modernen Berufsleben“ im Rückgriff auf „Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre“ zu deuten versucht,<sup>23</sup> dann muss sich der Berufspädagoge einfach fragen, wie auf der Grundlage derart sozialromantischer Vorstellungen die Erziehungsprobleme einer Industriegesellschaft wenigstens reflektiert, wenn schon nicht gelöst werden könnten.

Verglichen mit den handfesten arbeitspädagogischen Konzepten Kerschensteiners und auch Blonskij kann man das Produktionsschulkonzept Oestreichs und der Entschiedenen Schulreformer lediglich als vage Idee einstufen. Oestreich und seine Mitkämpfer setzten – ganz im Sinne des utopischen Sozialismus – nicht auf Klassenkampf und Revolution, sie glaubten vielmehr an die Möglichkeit der Schaffung eines „neuen Menschen“ durch eine „neue Erziehung“, der Träger einer besseren Gesellschaft sein könnte, in der das Privateigentum vergesellschaftet und eine Arbeitspflicht für jeden gesunden Erwachsenen bestehen sollte. Dies vermittelt den Eindruck, dass Oestreich und seine Mitstreiter die „neue Gesellschaft“ weniger als Ziel, sondern eher als Voraussetzung für die

Realisierung ihrer „neuen Schule“ erwarteten, eine zutiefst unpolitische Einstellung. Daraus erwächst auch folgerichtig das praktisch unkonkrete Produktionsschulkonzept der Entschiedenen Schulreformer; es trägt – sieht man genauer hin – mehr den Stempel der pädagogischen Tradition als den des sozialistischen Fortschritts.<sup>24</sup> Es ist wohl kaum ein Zufall, dass der Tagungsband der Entschiedenen Schulreformer von 1921 „*Georg Kerschensteiner, dem Wegkundigen, in Dankbarkeit*“ gewidmet ist.<sup>25</sup>

Die grundsätzliche pädagogische Zielperspektive der Entschiedenen Schulreformer ist die *Erziehung bzw. die Bildung des Subjekts*. So wird die „Totalität [der] Persönlichkeit in der Totalität der Gesellschaft“ von Oestreich als oberstes Leitziel definiert, also das Ideal eines schöpferischen, seiner Begabung gemäß vollständig entwickelten, gleichwohl auch gemeinschaftsfähigen Menschen, der laut Oestreich seine vornehmliche Aufgabe vor allem darin sehen soll, die „Widermenschlichkeit“ der technischen Zivilisation zu überwinden.<sup>26</sup>

Es ging Oestreich und den Entschiedenen Schulreformern also nicht um Polytechnik im Verständnis von Marx und Blonskij, nicht um rationale Durchdringung und Beherrschung von Technik und industrieller Produktion, es ging ihnen vielmehr um die pädagogische Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen, kurz: um das „Fähigmachen zu aktiver Lebensgestaltung“<sup>27</sup>. So soll zwar produziert werden in der von Oestreich und vom Bund propagierten Einheitsschule, aber gewissermaßen nur unter strikt pädagogischer Perspektive. Ziel ist nicht die Qualifizierung für einen Erwerbsberuf – laut Oestreichs reichlich abfälliger Bemerkung handelt es sich dabei lediglich um „Handwerksler-

ne“ und „Berufsbildungsverfahren“. Praktische Arbeit auf der Schulfarm, in Werkstätten und im Haushalt dient in der „elastischen Einheits-, Lebens- und Produktionsschule“ in erster Linie der körperlichen Ertüchtigung, der Entwicklung „leib-seelisch-geistiger Einheit“ und der „Gemeinschaftsbildung“.<sup>28</sup>

### 3. Die Produktionsschule aus berufspädagogischer Sicht – ein realitätshaltiges Gegenprogramm

Der Begriff und die Institution „Produktionsschule“ spielen auch in der Berufsbildung eine gewichtige Rolle, indes nicht als Signaturen speziell arbeitsorientierter oder praktischer Pädagogik, sondern als lange bekannte Konzepte erfolgreicher Erwerbsqualifizierung. Sowohl in historischer Perspektive wie aus aktueller Sicht ergibt sich daher für die Produktionsschulidee ein ganz anderes Tableau als das im vorausgegangenen Kapitel skizzierte. Zum ersten – so das Ergebnis der historischen Berufsbildungsforschung – ist die Idee der Kombination von Erziehung und produktiver Arbeit nicht sozialistischen Ursprungs, sie hat ganz eindeutig eine bürgerlich-gewerbliche Wurzel; und entstanden ist sie weder in Deutschland noch in der Sowjetunion, sondern im Frankreich des 18. Jahrhunderts.

Im Jahre 1788 gründete der Herzog *Francois-Alexandre Frédéric de La Rochefoucauld-Liancourt* (1747-1827) eine *École des métiers*, eine Militärwaisenschule auf seiner Domäne, in der die Soldatensöhne und Waisen seines Dragonerregiments von Invaliden seiner Truppe militärisch erzogen und theoretisch in den Elementarfächern unterrichtet wurden. Zugleich erhielten sie eine berufliche Ausbildung durch die Handwerksmeister seines Regiments. Nach Rückkehr aus dem zehnjährigen Exil in England gelang es dem Herzog, *Napoleon Bonaparte* von der Notwendigkeit einer technischen Ausbildung auf der mittleren Qualifikationsebene zu überzeugen, um den industriellen Fortschritt im Lande zielstrebig zu unterstützen und einen Ersatz für die traditionelle handwerkliche Meisterlehre zu finden, welche die Revolutionäre mitsamt der zugehörigen Zunftorganisationen

18 S. Kawerau, Die Produktionsschule in der Gesellschaft und Wirtschaft, in: Oestreich, Die Produktionsschule, a.a.O. (Anm. 17), S.176-187, Zitat S.180.

19 Vgl. W. Böhm, Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs, Bad Heilbrunn 1973, S.224ff.

20 Zum Problem von Versuchsschulen bei Oestreich: vgl. ebd., S.147ff.; über die Frage von Realismus und Utopie schulreformerischen Denkens ist es bereits in der Weimarer Zeit zu einer interessanten Kontroverse zwischen Theodor Litt und Paul Oestreich gekommen, vgl. Die Neue Erziehung 6(1924), S.369-378.

21 Hilker, a.a.O. (Anm. 17), S.37f.

22 A. Siemsen, Möglichkeiten der Linienführung in Grundschule und Aufbau, in: P. Oestreich (Hg.), Zur Produktionsschule (Entschiedene Schulreform III), Berlin 1921, S.15-18, Zitat S.15.

23 O. Essig, Beruf und Menschentum, Berlin 1924, S.7f.

24 Vgl. Dem, a.a.O. (Anm. 10), S.37ff.; Keim, a.a.O. (Anm. 11), S.264; M. Kipp, Produktionsschule – über die neuerliche Faszination und Wirksamkeit einer alt-europäisch-pädagogischen Idee in Deutschland, in: U. Buchmann u.a. (Hg.), Lesebuch für Querdenker, Frankfurt/M. 2006, S.133-155, hier: S.136.

25 P. Oestreich, Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule, Berlin 1921, S.3 (unpag.).

26 Vgl. Böhm, a.a.O. (Anm. 19), S.179ff.; Oestreich-Zitat in: P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, München/Leipzig 1923, S.160.

27 Oestreich-Zitat, in: Hilker, a.a.O. (Anm. 17), S.40.

28 Vgl. ebd., S.32ff.

rigoros beseitigt hatten. Der Herzog konnte mit seiner Idee einen historisch zu nennenden Erfolg verbuchen: Mit Datum vom 25. Februar 1803 ordnete Napoleon an, dass in Compiègne eine *École des arts et métiers* gegründet werden solle, in der *sous-officiers pour l'industrie, contre-maitres pour les manufactures* und *chefs d'ateliers* ausgebildet werden sollten.<sup>29</sup> Damit war die erste staatliche gewerblich-technische Produktionsschule aus der Taufe gehoben.

1806 verlagerte man diese Schule nach *Châlons-sur-Marne*, da man hier die Möglichkeit hatte, eine komplette Maschinenfabrik mit den entsprechenden Werkstätten einzurichten. 1815 und 1843 nahmen gleichartige Ausbildungsstätten in *Angers* und in *Aix-en-Provence* ihre Arbeit auf. Die drei Schulen, die heute noch als Ingenieur-Eliteschulen existieren, waren für je 300 Schüler eingerichtet, das Mindestalter der jährlich neu aufzunehmenden Schüler war auf 14 Jahre festgelegt; die gesamte Ausbildung dauerte drei Jahre. Jede Schule hatte neben den üblichen Unterrichtsräumen vier sog. „Ateliers“ (Modellwerkstatt, Schmiede, Gießerei und Maschinenschlosserwerkstatt, später noch eine Ziselierwerkstatt), die mit Dampfmaschinen ausgestattet waren. Ausgebildet wurde in den Berufen Gießer, Dreher, Bau- und Kunsttischler, insbesondere für die staatlichen Manufakturen.

Die Schüler arbeiteten täglich sieben Stunden in den Werkstätten und fünfeinhalb Stunden in den Klassenräumen und Zeichensälen. In den spezialisierten Werkstätten herrschten zwar immer noch handwerkliche Produktionstechniken und eine entsprechende Arbeitsorganisation vor, der parallel stattfindende berufstheoretische Unterricht umfasste dagegen schon Modernes: Darstellende Geometrie, Zeichnen und das Lesen von Maschinenplänen. Dazu wurden die Prinzipien der Mechanik gelehrt. Die Produktion folgte gleichfalls dem handwerklichen Auftragsprinzip. Bis in die 40er Jahre des 19. Jahrhunderts herrschte die Fertigung von „Einzelstücken auf Bestellung“ vor (z.B. Möbel, Stadt- und Kirchturmuhren, Bronzeapplikationen). Ansätze einer Serienfertigung konnte nur die Stellma-

cherei realisieren: sie baute Pack- und Kastenwagen für die Armee.<sup>30</sup>

Die erheblichen Kosten, die für die als Internatsschulen konzipierten „Kunstgewerbeschulen“ entstanden, wurden zum Teil durch Schulgeld, vor allem aber durch den Verkauf der in den Werkstätten gefertigten Produkte gedeckt. So waren die Schulen in der Lage, im Jahre 1851 etwa 40 Prozent aller benötigten Finanzmittel zu erwirtschaften.<sup>31</sup> Es ist uns nicht bekannt, ob *Karl Marx* von diesen Schulen genauere Kenntnis hatte, unwahrscheinlich ist es jedenfalls nicht, da er die französischen Verhältnisse sehr genau beobachtete.

Das Konzept einer „von der Produktion getrennten, jedoch nicht produktionsfremden, systematischen, nach pädagogischen Gesichtspunkten geordneten praktischen Berufsausbildung“,<sup>32</sup> die Entstehung des ersten „didaktischen“ modernen Berufsausbildungsmodells in Europa, ist das Ergebnis eines höchst komplexen historischen Prozesses. Wirtschaftshistorisch nahm die Idee erste Gestalt an der Schwelle der Industrialisierung in Frankreich an, entwickelte sich indes im 19. Jahrhundert zu einem europäischen Ereignis: in Preußen, Bayern, Österreich, Russland und der Schweiz kam es zu Fachschulgründungen nach diesem Muster. Die Produktionsschule kann also als ein sehr erfolgreiches *Instrument der Gewerbeförderung* in der ersten Industriellen Revolution beschrieben werden.<sup>33</sup>

In seiner Entstehungsphase wurde dieses Modell der Erwerbsqualifizierung aber auch stark beeinflusst von den humanistischen Idealen und dem naturwissenschaftlichen Weltbild der Aufklärung. Die Idee einer planmäßigen Erziehung des Menschen zu „gemeinnütziger Brauchbarkeit“ und zur „Industriosität“, wie sie in Deutschland beispielsweise die Philanthropen in die Praxis umgesetzt hatten, bildete ebenso eine Orientierungsgrundlage des Produktions-

schulgedankens wie die damals schon seit längerem bestehenden französischen höheren technischen Schulen, die *École Polytechnique* und die Ingenieurschulen, die sich in ihrem Programm schon ganz dem naturwissenschaftlich-technischen Fortschritt verschrieben hatten.

Das berufspädagogische „Konzept Produktionsschule“ hat bis heute seine Aktualität bewahren können. Wir finden beispielsweise verschiedene Varianten dieser Schule in den Entwicklungs- und Schwellenländern, wo sie in etwa die gleiche Funktion erfüllen wie im Europa des 19. Jahrhunderts.<sup>34</sup> Der Orden der *Salesianer* unterhält weltweit über 300 handwerkliche und landwirtschaftliche Ausbildungsstätten, die praktisch dem Produktionsschulprinzip folgen.<sup>35</sup> Zahlreiche westliche Industriebetriebe haben aus Kostengründen ihre Berufsausbildung produktionsorientiert organisiert. *Dänemark* hat ein flächendeckendes System von Produktionsschulen eingerichtet, um Schulabbrecher und sozial gefährdete Jugendliche in den Arbeits- und/oder Ausbildungsprozess eingliedern zu können,<sup>36</sup> ein sozial-pädagogisches Konzept, das seit den 1990er Jahren auch in anderen europäischen Ländern vereinzelt Anwendung findet.<sup>37</sup> In der Bundesrepublik haben einige *Waldorfschulen* durch produktionsorientiertes Lernen ihr Programm erweitert; die konsequenteste Realisierung einer kombinierten Arbeits- und Produktionsschule bietet in der Bundesrepublik eine den Waldorfschulen geschwisterlich verbundene, in Konzeption wie Praxis in der pädagogischen Menschenkunde *Rudolf Steiners* verankerte „Gesamtschule eigener Art“, die *Hibernia-Schule in Wanne-Eickel*, ein einsamer Leuchtturm in-

novativer Schulorganisation im Deutschland des 20. Jahrhunderts.<sup>38</sup>

Die staatlich anerkannte Privatschule wird von etwa 1200 Kindern und Jugendlichen im Alter von vier bis zwanzig Jahren besucht; sie umfasst einen dreijährigen Kindergarten sowie eine in Unterstufe (1. bis 6. Schuljahr), Mittelstufe (7. bis 10. Schuljahr) und Oberstufe (11. bis 14. Schuljahr) gegliederte Gesamtschule. Die Hibernia-Schule ist ein

„Komplex von Werkstätten, in denen wirtschaftlich produziert und mit Wirtschaftsbetrieben der benachbarten Region zusammengearbeitet wird. Sie ist auch eine Stätte vielfältiger künstlerischer Betätigung, in der gemalt und gebildhauert, Theaterstücke gespielt, Chor- und Orchesterwerke aufgeführt werden. Sie ist schließlich eine Lebensgemeinschaft, an der die Eltern genauso beteiligt sind wie ihre Kinder und deren Einrichtungen von den Lehrern, Eltern und älteren Schülern gemeinsam getragen und betrieben werden.“<sup>39</sup>

Die Hibernia-Schule vermittelt ihren Schülern also eine allseitige Bildung vor allem durch die innige Verbindung von Arbeiten und Lernen in einer dem Lebensalter angemessenen Weise. Sie kennt kein Sitzenbleiber-Elend, fördert durch eine geschickt gestufte praktische Ausbildung vielmehr ihre Schüler so, dass *alle* im 12. Schuljahr in einem anerkannten Facharbeiterberuf einen geprüften Abschluss, zwei Drittel von ihnen im Anschluss daran noch die Hochschulreife erlangen.

Die Hibernia-Schule ist ohne Zweifel die späte Weiterentwicklung eines spezifischen reformpädagogischen Konzeptes: Ihre pädagogische Konzeption folgt dem Ideengut eines Reformpädagogen, organisatorisch ist sie eine Einheitsschule, und mit ihrer Einbeziehung der praktisch-beruflichen Bildung kommt sie dem seit *Pestalozzi* oft und eifrig verkündeten, doch kaum irgendwo realisierten Idealmodell der Erziehung – *Bildung von Kopf, Herz und Hand* – sehr nahe. Man kann sich vorstellen, dass in dieser „anderen Schule“ (Fintelmann) Paul

29 Vgl. J. Meyser, Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation, Frankfurt/M. 1996.

30 Vgl. ebd., S.48.

31 Vgl. W.-D. Greinert/J. Meyser, Lernchancen in Produktionsschulen. in: B. Bonz (Hg.), Didaktik der Berufsbildung, Stuttgart 1996, S.132-143, hier S.33.

32 G. Grüner, Modell Iserlohn – zur Entwicklung und Bedeutung beruflicher Vollzeitschulen. in: Die berufsbildende Schule 29(1977), S.724-734, Zitat S.730.

33 Vgl. W.-D. Greinert, Berufliche Breitenausbildung in Europa, Luxemburg 2005, S.48ff.

34 Vgl. W.-D. Greinert/G. Wiemann, Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe, Baden-Baden 1993.

35 Vgl. K. Oerder, Produktionsschulen der Salesianer Don Boscos in Afrika, Asien und Lateinamerika, in: Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule, Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich, Alsbach 1992, S.126-137.

36 Vgl. W. Wirsich, Produktionsschulen in Dänemark. Ein Beispiel: Die „Produktionsschule Brusgaard“ in Randers, in: Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule, a.a.O. (Anm. 35), S.138-151.

37 Vgl. Kipp, Produktionsschule, a.a.O. (Anm. 24), S.141.

38 Vgl. F. Edding, Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik, Stuttgart 1985; K. J. Fintelmann, Hibernia – Modell einer anderen Schule, Stuttgart 1990.

39 Fintelmann, a.a.O. (Anm. 38), S.13.



Oestreich und die Entschiedenen Schulreformer ihr Modell der „Produktionsschule“ als verwirklicht sehen könnten. Doch es gibt einen wesentlichen Unterschied zwischen ihrer reformpädagogisch inspirierten Idee und der heute vorfindlichen Realform Hibernia: die Rolle und Funktion der Berufsausbildung. Der kritische Vergleich zeigt eines deutlich, nämlich dass die Idee der Produktionsschule leer bleibt ohne ein Bekenntnis zur Erwerbsqualifizierung.

#### 4. Berufsausbildung und Berufsschule – reformpädagogische Perspektiven und die ausbildungspolitische Realität

Seine moderne Ausprägung erhielt das Duale System der Berufsausbildung in Deutschland erst in der Epoche des entwickelten Industrialismus. Während in der skizzierten Protophase ganz eindeutig das ständische Modell der handwerklichen Berufserziehung den Orientierungsrahmen für Legitimation, Rechtsstruktur und Didaktik seiner Neueinrichtung abgab, bestimmte in der nächsten Entwicklungsphase – etwa von 1920 bis 1975 – die (Groß)Industrie sowohl ausbildungstechnisch konzeptionell wie politisch die weitere Konsolidierung des dualen Qualifizierungsmodells.<sup>40</sup>

Nicht mehr der „tüchtige Geselle“ bildete fortan das Leitbild des „deutschen Systems“ der Erwerbsqualifizierung, sondern der „Facharbeiter“ bzw. die „Fachkraft“. Dabei konstituierte sich das Prinzip Facharbeit gewissermaßen aus modernen und traditionellen Elementen. Als modern zu werten ist die von der Industrie nach dem Vorbild der „wissenschaftlichen Betriebsführung“ konzipierte neuartige Ausbildungspraxis – mit Lehrwerkstatt, Werksebene, systematischer Lehrgangsausbildung, psychotechnischen Auswahlverfahren und bedarfsgerecht konstruierten und geordneten Ausbildungsberufen –, als traditional können die Beibehaltung der Berufsförmigkeit der Ausbildung und ihre korporatistisch – über das Kammerensystem – organisierte Selbstverwaltung gelten.<sup>41</sup>

40 Vgl. W.-D. Greiner, Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion, Baden-Baden 1998<sup>3</sup>.

41 Ehd., S.58ff.

Für die Berufsschule markieren die Weimarer Jahre bis 1933 eher eine von gegensätzlichen Tendenzen bestimmte Transformationsphase als eine Reformphase.<sup>42</sup> Einerseits hatte die Novemberrevolution eine Konzeption von Berufserziehung als Perspektive hervorgebracht, die der schulischen Seite Legitimität dadurch verschaffte, dass diese sich auf die Ergänzung der – handwerklichen, industriellen und auch kaufmännischen – Lehre konzentrieren sollte. Wenngleich auf der „Reichsschulkonferenz“ 1920 die „neue Berufsschule“ bestenfalls als Vision beschworen wurde, herrschte über ihre neue Funktion über alle Interessengruppen hinweg doch Einigkeit: Die Berufsschule sollte durch Ergänzung und Vertiefung der beruflichen Ausbildung ihrer Schüler deren leistungsorientierte Teilnahme am Arbeitsleben der Gesellschaft fördern. Der *moderne Beruf als soziales Tauschmuster im Industrialismus* – und nicht mehr mittelständische Berufsidentität und Staats-treue – sollten vorzugsweise den berufspädagogisch-didaktischen Kern des neuen Schulkonzeptes bilden.

Aus ihrer kritischen Perspektive interessierte die Entschiedenen Schulreformer die Berufsschule in erster Linie als „Reformfall“. Nach Einschätzung von *Olga Essig* war die

„Synthese von Lernschule, Schulbürokratie und privatwirtschaftlichem Egoismus zum heutigen Berufsschulsystem erstarrt. Seine fundamentalsten Fehler liegen in der mangelnden Anpassung an die Gebote unseres Maschinenzeitalters hinsichtlich seiner technologischen, sozialen und psychologischen Anforderungen, in mangelnder Objektivität seines Lehrgutes gegenüber dem Kampf alter und neuer Wirtschaftsformen und -theorien und in der Beschränkungen seines Bildungszieles auf ein nur fachliches Teilmenschenstum.“<sup>43</sup>

Der Bund hatte der Berufsschule folglich in seinem inhaltlich als Produktionsschule gedachten Einheitsschulkonzept in der „Oberstufe“ (11. bis 13. Schuljahr) eine wichtige Rolle zuge-dacht, die sich stark an das von Kerschensteiner

42 Vgl. F. Schütte, Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus, Weinheim 1992, S.13.

43 O. Essig, Im Kampf um die Berufsschule, Berlin 1924, S.11.

schon 1914 vorgestellte Modell eines „theoretischen“ (Gymnasium) und eines „praktischen“ (Berufsschul-)Zweiges in der Sekundarstufe II anlehnte.<sup>44</sup> Die Berufsschule war dabei als „Glieder der Produktionsschule“ gedacht, nicht aber als ihre singuläre Ausprägung.<sup>45</sup> Doch abweichend von Kerschensteiners Idee bedeutete diese Positionszuweisung die Unterstellung der Berufsschule unter den Primat der allgemeinen Bildung, keinesfalls wurde umgekehrt damit ein berufliches Bildungskonzept in die elastische Einheitsschule projiziert.

Das nachhaltige Interesse nicht nur des Bundes Entschiedener Schulreformer, sondern beispielsweise auch des Jenenser Pädagogen *Peter Petersen* (1884-1952) an der Berufsschule äußerte sich in zahlreichen Aufsätzen in Zeitschriften und Sammelwerken, vor allem aber in speziellen Tagungen, die sich mit dem Thema Berufsbildung auseinandersetzten. Da in diesem umfangmäßig begrenzten Beitrag nicht die Gesamtheit der entsprechenden Literatur dargestellt werden kann, beschränken wir unsere Analyse auf zwei repräsentative Sammelbände zur Berufsschulfrage, in denen zahlreiche Stimmen der „Reformpädagogischen Bewegung“ zu Wort kommen konnten. – 1925 erschien, herausgegeben von *Peter Petersen* und *Waldemar Zimmermann*, der Band *„Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde“*. Die enthaltenen Beiträge behandeln vor allem sozialpolitische Gesichtspunkte und „die eigentümliche seelische Lage unserer Jugendlichen, um die ungeheure Bedeutung der *erzieherischen* Seite des neuen Berufsschulwesens stärker zur Geltung zu bringen, als es leider gemeinhin der Fall ist“ – so im Vorwort des Buches. Der Schwerpunkt liegt also – wie der Untertitel auch schon deutlich macht – auf Jugendkunde und sozialer Politik.

Konkrete Vorstellungen und Forderungen zur Gestaltung der neuen Berufsschule enthalten nur die letzten beiden Beiträge, von denen der von *Peter Petersen* aufgrund seiner speziellen Perspektive als der typischere, weil für spä-

44 Vgl. G. Kerschensteiner, Das einheitliche deutsche Schulsystem. Sein Aufbau, seine Erziehungsaufgaben, mit einer schematischen Darstellung, Leipzig u.a. 1922<sup>2</sup>, S.102.

45 Vgl. O. Essig, Die Berufsschule als Glied der Produktionsschule, Berlin 1921, S.14.

ter politisch folgenreichere gelten kann. Petersens Programm für die weitere Entwicklung der Berufsschule gibt sich in dieser seiner ersten Stellungnahme zum noch unentwickelten Berufsschulwesen erstaunlich konkret und kritisch. So reflektiert seine erste Forderung die Funktion der Berufsschule und definiert sie als eine *primär erzieherische Einrichtung*. Vorrang soll ihre Ausrichtung auf die „Volksgemeinschaft“ und nicht auf die Interessen „der Wirtschaft“ haben. Bis zum 18. Lebensjahr, so Petersen, sollten die Jugendlichen eigentlich überhaupt vom Druck des Erwerbslebens entlastet werden. Die generelle Einstellung der Berufsschule auf die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen sieht er in der Bildung von „Berufsschulgemeinden“ gesichert, die nicht dem Klassenprinzip folgen, sondern „das von den Jugendlichen selber geschaffene und unterhaltene Gemeinschaftsleben in den mancherlei Verbänden und Bänden fruchtbar zu machen“ versuchen. Bezüglich der Organisationsfrage fordert Petersen in diesem Beitrag: die Berufsschule solle in enger Verbindung zu den oberen Klassen der Volksschule konzipiert werden und sie sollte Übergangsmöglichkeiten zu allen Hochschulen bieten. Die Forderung nach der Einrichtung einer akademischen Ausbildung für alle Berufsschullehrer rundet ein Programm ab, dessen Zukunftsorientierung trotz der unverkennbaren ständisch-völkischen Zwischentöne noch heute Erstaunen erregt.<sup>46</sup>

Allerdings besteht eine breite Kluft zwischen diesen weitgehenden konzeptionellen und bildungspolitischen Forderungen Petersens und der eher bürgerlich-affirmativen „Reformperspektive“, die die sog. „Klassiker der Berufspädagogik“ – *Georg Kerschensteiner* (1854-1932), *Eduard Spranger* (1882-1963), *Aloys Fischer* (1880-1937) und *Theodor Litt* (1880-1962) – etwa ab den 1920er Jahren entwickelt hatten, um insbesondere der Berufsschule zu einer pädagogischen Legitimation zu verhelfen. In traditioneller Weise knüpften die oben Genannten – mit Ausnahme von *Fischer* – an die für das

46 Vgl. P. Petersen, Die vier Hauptaufgaben des neuen Berufsschulwesens, in: ders./W. Zimmermann (Hg.), Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und sozialer Politik, Weimar 1925, S.134-163, Zitat S.158.

deutsche Bildungswesen zentrale neuhumanistische Bildungsauffassung an. Die „Idee der Bildung durch den Beruf“, so *Theodor Wilhelm* auf dem 9. Deutschen Berufsschultag 1966, „ist gewissermaßen das Äußerste an Modernität, was die neuhumanistischen Ideen herzugeben vermochten“.<sup>47</sup> Im Sinne dieser Denkfigur wurde die vor allem von dem Universitätspädagogen *Eduard Spranger* formulierte „Berufsbildungstheorie“ für die Berufsschule zum wichtigsten Legitimationskonstrukt, für den sich formierenden Berufsschullehrerstand zum zentralen Element professionellen Selbstverständnisses und für die aufstrebende Disziplin „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ zum beherrschenden Paradigma.<sup>48</sup> Erst Ende der 1960er Jahre brach dieses spekulative Legitimations- und „Wissenschaftssystem“ unter dem Druck massiven Ideologieverdachts endgültig zusammen.

Wenn dagegen Petersen hervorhebt, dass die „neue Berufsschule“ eine „Schule des Berufs“ sein müsse, so meint er, „daß sie zwischen dem *Gegensatz Mensch und Beruf* eine Brücke zu schlagen habe, so daß sich eine innere Einheit bildet“.<sup>49</sup> Der von Petersen konstatierte Gegensatz zwischen Mensch und Beruf ergibt sich nach seiner Meinung, wenn man die moderne Berufsarbeit „entromantisert“ und sie als das darstellt, was sie objektiv ist, nämlich „eine schwere Nötigung aus Lebensnot“. Unter dieser Prämisse erscheint es folgerichtig, wenn Petersen die Berufsschule als eine Institution begreift, in der „Jugendliche mit geistigen Gegenwerten“ ausgestattet werden müssen, um drohender „Materialisierung und Entseelung“ entgegen und um ihr Menschentum im Arbeits-

und Wirtschaftsleben erhalten zu können.<sup>50</sup> Die hier sichtbar werdende massive Frontstellung Petersens gegen die moderne Industriegesellschaft, vermischt mit anti-demokratischen Impulsen, unterscheidet sich zwar erheblich von der Bildungsideologie der berufspädagogischen Klassiker, beide Deutungsmuster können indes ohne jede Einschränkung unter der Rubrik „sozial-defensiver Konservatismus“ abgelegt werden. – *Berufserziehung* in diesem Sinne ist bei Petersen folglich nur als *Berufsschulerziehung* denkbar. Damit scheidet der „Betrieb als Erziehungsfaktor“<sup>51</sup> sowie Lernort aus, und das entscheidende Grundprinzip des deutschen Dualen Systems der Berufsausbildung verfällt dem Verdikt der ideologisch konstruierten Fiktion.

Petersens spezifische Art der „Reformorientierung“ in Sachen Berufsschule unterscheidet sich allerdings auch wesentlich von der unentschlossenen Haltung des *Bundes Entschiedener Schulreformer* – dessen Mitglied er nicht war – gegenüber der Berufsschule. Diese Einsicht vermittelt vor allem der Berichtsband von der Tagung der Entschiedenen Schulreformer im Jahre 1928 in Dresden mit dem Titel „*Beruf – Mensch – Schule*“, herausgegeben von *Paul Oestreich* und *Erich Viehweg*. Es scheint, dass inzwischen die nun für jeden offenbar gewordene totale Blockierung reformorientierter Bildungspolitik in der Weimarer Republik auf die Gemütslage der Lehrerschaft verheerende Wirkungen ausgeübt hatte. Jedenfalls spricht Oestreich in seinem Schlusswort zur Tagung im Hinblick auf die versammelten Beiträge von „Gewirr und Gewölle“, ja von „Chaos“, worin sich indes auch allzu deutlich die Enttäuschung darüber offenbart, was die Tagung „in die Scheuern“ gebracht hatte, nämlich kaum etwas Verwertbares.

Oestreich spricht in diesem kurzen Text wohl erstmals offen aus, dass die Hantierung mit der Utopie keine realistische Reformper-

spektive zulässt, sondern zwangsläufig in Resignation umschlagen muss. Die *pädagogisch* notwendige Produktion der Gesellschaft ist sozusagen mit der *gesellschaftlich* notwendigen Produktion nicht mehr vermittelbar: „Wir *bezweifeln alles*, was der egoistische Mensch verspricht“, so die bewegende Klage Oestreichs, „wir *wollen das ‚Unmögliche‘ vom totalen Menschen*.“ Und deshalb „taten wir *nicht* das, was etwa Berufsschullehrer-Tagungen erfüllt: Aufbau der Berufsschule, Wege zu ihrer Reform, Methoden der Berufsschulstoffe, Psychologie der Berufsschüler! Sondern wir *zweifelten*, ...“.<sup>52</sup>

Vor allem meldeten – nicht nur während der Tagung – zahlreiche Mitglieder und Mitstreiter des Bundes Zweifel an der *Zukunftsfähigkeit des Berufsprinzips* an: neben *Oestreich* z.B. *Anna Siemsen*, *Erna Barschak*, *Paul Honigsheim*, *Olga Essig*, um nur die prominentesten zu nennen. Anna Siemsen z.B. kritisierte scharf Kerschensteiners kulturphilosophisch grundiertes Berufskonzept als offensichtlichen Anachronismus angesichts fortschreitender Industrialisierung und Taylorisierung der Arbeit. Der Beruf, so Siemsen, werde ausgerechnet zu der Zeit als „Bildungszentrum“ anerkannt, „wo er allgemein zum bloßen Erwerb zusammengeschrumpft, für weiteste Kreise nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt“.<sup>53</sup> Olga Essig, die engagierte Förderin der Mädchen-Berufsschule, trat vehement für eine vom reaktionären Ballast der Mittelstandspolitik befreite Berufsausbildung und Berufsschule ein. Nach ihrer Vorstellung sollten beide konsequent nach sozialistischen Ideen und den Interessen der Industriearbeiterschaft gestaltet werden.<sup>54</sup> Beiden streitbaren Damen war wohl entgangen, dass schon seit Anfang des 20. Jahrhunderts die Industrie darangegangen war, ein eigenes originäres Ausbildungssystem zu entwickeln, das die traditionelle Handwerksausbildung an Modernität weit übertraf, gleichwohl ihre Vorteile zu bewahren suchte.

Nichtsdestoweniger bekamen gerade Anna Siemsen und Olga Essig die Gelegenheit, ihren schulpolitischen Veränderungswillen als leitende Verwaltungsbeamtinnen wenigstens zeitweise unmittelbar in das tagespolitische Geschäft einzubringen. Siemsen, die soziologisch orientierte Publizistin und Pädagogin, war schon 1919 in der Berufsschulverwaltung in Düsseldorf tätig, ab 1921 in Berlin, ab 1923 in Thüringen.<sup>55</sup> Essig, Schulleiterin und Frankfurter SPD-Abgeordnete, war 1923 auf die Stelle einer Referentin für das Berufsschulwesen im Volksstaat Thüringen berufen worden. Hier versuchte der Volkshildungsminister *Max Greil* (SPD), Mitglied einer 1921 zustande gekommenen rein sozialistischen Regierung, allgemeines und herulisches Schulwesen ansatzweise zu einer Einheit zu verklammern: ein auf der Berufsschule aufbauendes weiterführendes berufliches Schulwesen mit den Stufen *Berufsmittelschule – Berufsoberschule – Berufshochschule* sollte einen *zweiten Bildungsweg* entstehen lassen, der das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums erstmals durchbrochen hätte.<sup>56</sup> Doch die im Herbst 1923 – nach dem Einmarsch der Reichswehr in Thüringen – neu installierte bürgerliche Regierung wollte von diesem Experiment nichts mehr wissen. Sie ließ lediglich die Ostern 1923 gestartete Berufsmittelschule bestehen, die als Überbrückung der Kluft zwischen Berufsschule und den höheren Fachschulen (allerdings ohne Zugangsmöglichkeit zur Obersekunda), sozusagen als erste Realisierung der dann nach 1945 geschaffenen *Berufsaufbauschule* gelten kann. Olga Essig war es indes nicht vergönnt, diesen wichtigen Fortschritt beruflich zu hegeln: sie wurde 1924 nach anderthalbjähriger Amtszeit in den Wartestand versetzt.<sup>57</sup>

47 T. Wilhelm. Das Arbeitsethos der Gegenwart im Lichte der deutschen Bildungsoberlieferung. Festvortrag anlässlich des 9. Deutschen Berufsschultages, in: Die berufsbildende Schule 18(1966), S.472-484, Zitat S.472.

48 Vgl. U. Müllges, Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen 1967; G. Stütz, Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt, Frankfurt/M. 1970.

49 Vgl. P. Petersen, Berufsbildung und Allgemeinbildung der Jugendlichen, in: Mitteilungen für die Lehrerschaft der Schuhmacherfachklassen der Berufsschule, Berlin 1926, S.8-21, Zitat S.9.

50 Petersen. Die vier Hauptaufgaben, a.a.O. (Anm. 46), S.147f.; vgl. G. P. Bunk, Peter Petersens Berufsschulpädagogik, in: Pädagogische Rundschau 44(1990), S.3-23.

51 Vgl. K. Abraham, Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb, Köln-Braunsfeld 1953, Freiburg 1957<sup>2</sup>.

52 P. Oestreich, Schlusswort, in: P. Oestreich/E. Viehweg (Hg.), Beruf – Mensch – Schule. Tagungsbuch der Entschiedenen Schulreformer, 29. Sept. bis 2. Okt. 1928 in Dresden. Frankfurt/M. 1929, S.176-178, Zitate S.176, 178 u. 177.

53 Vgl. A. Siemsen, Beruf und Erziehung, Berlin 1926, S.163.

54 Vgl. O. Essig, Beruf und Menschentum, Berlin 1924.

55 Vgl. A. Siemsen, Anna Siemsen – Leben und Werk, Hamburg 1951; M. Jungbluth, Anna Siemsen – Eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin, Frankfurt/M. 2012.

56 Vgl. Keim, a.a.O. (Anm. 11), S.227f.; zu Olga Essig: I. Neuner, Der Bund entschiedener Schulreformer 1919-1933, Bad Heilbrunn/Obb. 1980, S.197-204.

57 Vgl. W. Wittwer, Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur politischen Schulgeschichte im Reich und in Preußen, Berlin 1980, 263ff.; H. Spitzer, Olga Essig. Ein Leben für die Berufsschule, in: Berufspädagogische Zeitschrift 4(1955), S.237 und 239.

Die spezifische Entwicklung der Berufsschule in den 1920er Jahren gab danach wenig Anlass, auf die Zukunftsfähigkeit dieser Schule zu setzen, da zum einen die zunehmende Dominanz der Industrie in der Lehrlingsausbildung diese zu dem ehrgeizigen Versuch verführte, für den industriellen Ausbildungssektor ein privates betriebsspezifisches Berufsschulwesen politisch durchzusetzen.<sup>58</sup> Diese Strategie scheiterte zwar in der Weltwirtschaftskrise nach 1930, doch zu diesem Zeitpunkt hatte die Berufsschule schon seit längerem von der Politik eine ganz andere Aufgabe zugeteilt bekommen als die, für die sie eigentlich – wie beschrieben – vorgesehen war, nämlich die Ergänzung des Lernortes Betrieb durch Vermittlung einer berufstheoretischen Ausbildung.

Schon in der sog. „Stabilisierungskrise“ (1923–1926) der Weimarer Republik wurde diese eher als sozialpolitische Spielmasse begriffene pädagogische Institution massiv in die Maßnahmenpolitik zur Bekämpfung der dramatischen Jugendarbeitslosigkeit einbezogen. Im Rahmen der 1918 eingeführten Erwerbslosenfürsorge konnten ab November 1923 jugendliche Arbeitslose, sofern sie älter als 16 Jahre waren, zum Berufsschulbesuch gezwungen werden. Mit dem Erlass des *Reichsarbeitsministers* zur beruflichen Betreuung der jugendlichen Erwerbslosen vom 29.11.1926 wurden diese Maßnahmen vereinheitlicht und noch ausgedehnt, so dass nun ausnahmslos alle arbeitslosen Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren in die „beruflichen Bildungsmaßnahmen“ der Berufsschulen sowie anderer Träger aus dem Bereich der privaten und öffentlichen Wohlfahrt einbezogen werden konnten.<sup>59</sup>

Diese Erweiterung der Berufsschulpflicht bedeutete die Einrichtung von „Tagesklassen“ von bis zu 50 Schülern und 36 Stunden Unterricht in der Woche sowie die Durchführung von arbeitserzieherischen „Kursen“, die vor allem das Ziel verfolgten, die Arbeitsbereitschaft der jugendlichen Erwerbslosen aufrecht zu erhalten und verderbliche Einflüsse und Versuchungen aus ihrem Umfeld zu neutralisieren. In den Jahren 1930 bis 1933 kam es zu einer verschärften Wiederholung dieser Konstellation.<sup>60</sup> Die In-

dustrieregionen in West- und Mitteldeutschland, vor allem in Preußen, verzeichneten eine durch die Weltwirtschaftskrise ausgelöste erhöhte Jugendarbeitslosigkeit, die sich in Kürze zu einem jugend- und arbeitspolitischen Problem erster Ordnung ausweitete.

Die Überlastung des Berufsschulsystems durch dieses „Modell der Jugendfürsorge durch schulische Berufsausbildung“ begann sehr schnell den berufspädagogischen Kern der „neuen“ Schule zu bedrohen, das Prinzip des berufstheoretisch bestimmten Unterrichts, und war nach den verfügten Notverordnungen des Reichspräsidenten geeignet, auch deren materielle Basis zu zerstören.<sup>61</sup> Doch praktisch-politisch betrachtet, war eigentlich schon nach dem unbefriedigenden Ausgang der sog. „Reichsschulkonferenz“ (1920) die in der Weimarer Verfassung angestrebte „nationale und soziale Einheitsschule“, in der auch nach Vorschlägen einiger reformorientierter Berufsschulmänner ihre Schule aufgehen sollte,<sup>62</sup> in das Reich der bildungspolitischen Illusionen verwiesen worden. Mit der Degradierung der Berufsschule zu einem bloßen Instrument der Arbeits- und Sozialpolitik war diese Schule in den 1920er Jahren erst einmal rigoros in das bildungspolitische Abseits gestellt worden.

Unter dieser für Bildungsreformen ziemlich aussichtslosen Perspektive muss die oben skizzierte weitgehend resignativ bestimmte Tagung der Entschiedenener Schulreformer von 1928 in Dresden gesehen werden. Sie markiert sehr deutlich „Abschied“ von Berufsbildung und Berufsschule, die dann nach 1933 eine Entwicklung einschlugen, die noch sehr viel stärker von politischen, ökonomischen und technischen Abhängigkeiten bestimmt wurde, als sie sich die Entschiedenener Schulreformer in der Weimarer Zeit vorstellen konnten.<sup>63</sup> Die Berufsschule als noch weitgehend unfertige pädagogische Institution schlug in diesem Zusammenhang der weiteren „technischen Perfektionierung“ des Systems endgültig den Weg zu einer „niedereren Fach-

schule mit Pflichtcharakter“ ein und erhielt – befördert durch den zentralistischen Zugriff nationalsozialistischer Bildungspolitik – in diesen Jahren ihre „klassische“ Rechtsform, die dann in der Bundesrepublik – unter verändertem politischen Vorzeichen – die Umsetzung und flächendeckende Realisierung fand. Die große Idee der Entschiedenener Schulreformer, die integrierte Einheitsschule, ist dagegen in Deutschland bis heute Utopie geblieben.

## 5. Berufsschulunterricht und praktisch-berufliche Ausbildung – Fernwirkungen der Reformpädagogik

Während in institutioneller Hinsicht Reformpädagogik und Berufsbildung trotz vorhandener Anknüpfungsmöglichkeiten zu keinem konstruktiven Verhältnis finden konnten, lassen sich auf der didaktischen, also unmittelbaren Lerner-Ebene zwischen beiden durchaus positive Beziehungen ausmachen, die zudem noch weit über die 1930er Jahre hinausreichen. Diese späte Rezeption zeigt sich vor allem verursacht durch die eingeeengte Bewegungsmöglichkeit der beruflichen Bildung in der Weimarer Zeit. Erst in der NS-Zeit – doch dies dann in reichlich problematischer Weise – entfaltete reformpädagogisches Gedankengut auch im Bereich der Berufsbildung Interesse und Wirkungen; sodann ein letztes Mal in der Nachkriegszeit. Die wichtigsten Näherungen wurden vor allem durch den Jenaer Erziehungswissenschaftler Peter Petersen und sein spezifisches Erziehungskonzept bestimmt.<sup>64</sup>

Petersen übernahm im Jahre 1923 mit seiner Professur an der Universität Jena auch die „Übungsschule der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ der Hochschule. Hier entwickelte er seinen, 1927 auf der vierten Internationalen Konferenz der „New Education Fellowship“ in Locarno erstmals vorgestellten Jenaplan (→ Bei-

trag: Schule). Doch schon vor seiner Übersiedlung nach Jena hatte er in Hamburg zusammen mit der Hamburger Ortsgruppe des Zentralverbandes der Angestellten (ZdA, Kaufmännische Gewerkschaft) Bildungsveranstaltungen für kaufmännische Jugendliche durchgeführt, die auf große Resonanz stießen. Beeindruckt von den Ideen Petersens experimentierten die Handelslehrer *H. Maschmann* und *A. W. Christensen* mit den neuen Erziehungs- und Unterrichtsformen in vom ZdA veranstalteten kaufmännischen Kursen und bildeten unter dem Dach der Kaufmännischen Gewerkschaft 1923 eine Arbeitsgemeinschaft mit dem Namen „Hamburgische Berufsschulgemeinde“.<sup>65</sup>

Die Mitglieder einer sozialistisch orientierten Gewerkschaft verstanden dabei die „Erziehungsfeindlichkeit der Wirtschaft“ – ebenso wie Peter Petersen – als Legitimationsgrundlage für ihre konkreten pädagogischen Gestaltungsabsichten. Es ging ihnen darum, die „kalt-dämonischen Mächte von Gesellschaft und Wirtschaft“ und die „ermattende und abnützende Tagesarbeit“ durch positive Erziehungsarbeit in der Berufsschule zu neutralisieren, ja den Jugendlichen zu helfen, „im Abwehrkampf gegen die Arbeit, die sein Menschentum sonst ersticken würde“, geeignete Gegenkräfte zu mobilisieren.<sup>66</sup> Ihre Grundsätze für eine „Neuorganisation des bislang vollständig mechanischen Schulbetriebes“ in der Berufsschule fasst Bunk in Anlehnung an Maschmann in folgenden Punkten zusammen: „1. Bildung des kaufmännischen Menschen und Ausbildung seines sittlichen Empfindens für die sozialen und ethischen Grundlagen seines Berufs. 2. Verwirklichung des Arbeitsschulgedankens. 3. Befreiung von einem starren Lehrplan durch die Bearbeitung von Vorhaben. 4. Aufgabe des Fachklassenprinzips zugunsten gemischtberuflicher Klassen, in denen berufsspezifisch gruppenorientiert an Gemeinschaftsprojekten gearbeitet werden kann. 5. Einrichtung einer Schüler selbstverwaltung. 6. ... Durchdringung der Erzieher mit den neuen Ideen der Erziehung“ als „unerläßliche Vorbedingung“.<sup>67</sup>

58 Vgl. Greinert, Schule als Instrument, a.a.O. (Anm. 4), S.110.

59 Vgl. Schütte, a.a.O. (Anm. 42), S.41ff.

60 Vgl. ebd., S.175ff.

61 Vgl. ebd., S.97ff.

62 Vgl. Greinert, Schule als Instrument, a.a.O. (Anm. 4), S.177.

63 Vgl. Greinert, Das „deutsche System“ der Berufsausbildung, a.a.O. (Anm. 40), S.69ff.

64 Vgl. R. Döpp, Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster u.a. 2003, S.577–596; T. Schwan, Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960. Die Darstellung und Resonanz Peter Petersens und des Jenaplans im Spannungsfeld von Pädagogik und Schulreform, Braunschweig 2000, S.91–204.

65 Vgl. Bunk, a.a.O. (Anm. 50), S.11.

66 P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin/Leipzig 1924, S.130.

67 Bunk, a.a.O. (Anm. 50), S.12; H. Maschmann, Vom Ausbau der Berufsschule auf erzieherischer Grundlage



Dieser erste Hamburger Ansatz zu einer reformpädagogischen Ausrichtung des noch wenig gefestigten Berufsschulunterrichts fand in den 1920er und 30er Jahren keine weitere Nachahmung. Erst 1942 nahm *Simon Thyssen* (1898-?), Professor am „*Staatlichen Berufspädagogischen Institut*“ (BPI) in Berlin – einer der Stätten preußischer Gewerbelehrausbildung –, die Diskussion über das Thema „Jenaplan und Berufsschule“ wieder auf. Seinem Einfluss war es zu verdanken, dass im Rahmen der regelmäßig stattfindenden „Pädagogischen Wochen“ des Instituts die 21. (1942) und die 22. Tagung (1943) ausschließlich der Thematik „Jenaplan und Berufsschule“ gewidmet wurden. Als zentrales Ergebnis der ersten Tagung findet sich der Beschluss, am BPI Berlin ein Archiv „Der Jenaplan und die Berufsschule“ einzurichten, dessen Verbleib indes heute ungeklärt ist.<sup>68</sup>

Die auf diesen Veranstaltungen vorgestellten Praxisbeispiele, die im gewerblich-technischen, kaufmännischen, hauswirtschaftlichen und landwirtschaftlichen Berufsschulsektor angesiedelt waren, gingen jedoch – infolge der kriegsbedingten Umstände – über das Versuchsstadium nicht hinaus. In der einschlägigen Literatur werden sie – und die entsprechenden Versuche in den 1950er Jahren – als eine „Kultivierung des Gruppenunterrichts in der Berufsschule“<sup>69</sup> charakterisiert. Eine neue Methode macht indes – nach der realistischen Einschätzung Petersens – noch keine neue Schule. Doch trotz schulspezifischer Reduzierungen der eigentlichen Grundidee des Jenaplans – in freier Schüleraktivierung in lebensnah zusammenarbeitenden und sich gegenseitig unterstützenden, alters-, begabungsmäßig und auch nach der sozialen Herkunft gemischten Groß- und Kleingruppen, die als sich selbst erziehende Gemeinschaft das Schulleben organisieren, – sind in der Berufsschule die Ideen Petersens an verschiedenen Stellen praktisch umgesetzt worden.<sup>70</sup>

im Sinne von Berufsschulgemeinden, in: Petersen/Zimmermann, a.a.O. (Anm. 46), S.164-196, Zitat S.192.

68 Vgl. Schwan, a.a.O. (Anm. 64), S.109; Döpp, a.a.O. (Anm. 64), S.583.

69 Bunk, a.a.O. (Anm. 50), S.13.

70 Vgl. A. Lipsmeier, Die Rezeption des Jenaplans in der Berufs- und insbesondere in der Berufsschulpädagogik

Man habe jedoch, so Thyssen, nicht versucht, den Jenaplan zu imitieren, sondern sich von ihm inspirieren lassen.<sup>71</sup>

Die Nachkriegszeit führte den engagierten Hauptvertreter der berufspädagogischen Jenaplan-Bewegung, *Simon Thyssen*, wieder zurück in den Berufsschuldienst. An einer Hamburger Gewerbeschule erhielt er auf diese Weise Gelegenheit, das, was er früher als Professor und Ausbilder von Gewerbelehrern empfohlen hatte, in der Praxis selbst zu erproben.<sup>72</sup> In den Jahren 1948 bis 1951 integrierte er Gruppenarbeit, Kurse und Gespräche im Kreis in einer für die Berufsschule neuen Unterrichtsform. Nachdem er 1952 wieder in den Hochschuldienst zurückgekehrt war, versuchte er nochmals, u.a. unter Bemühung von *Else Petersen* und *Josef Dolch*, im Bewusstsein von Berufsschullehrern und Schulverwaltern die Jenaplan-Pädagogik als entscheidende Reformperspektive des Berufsschulwesens zu verankern – allerdings mit nur geringem Erfolg. Etwa Mitte der 1950er Jahre versendet die diesbezügliche Diskussion endgültig.<sup>73</sup>

Doch Thyssen hatte sich bei seinem Engagement für die berufspädagogische Adaption des Jenaplan-Konzeptes nicht auf die Berufsschule beschränkt, vielmehr auch in der betrieblichen Berufsausbildung Petersens Ideen verbreitet, so z.B. in der „Zentral-Lehrwerkstatt und Bergberufsschule Heureka“, wo ab 1940 einzelne Klassen auf das Jenaplan-Konzept umgestellt wurden. Der Leiter des Ausbildungswesens der „Vereinigung Meuselwitz-Rositzer Braunkohlewerke“, *Georg Bartsich*, nahm auf Anregung Thyssens direkten Kontakt zu Petersen auf, u.a. mit der Absicht, bei ihm zu promovieren.<sup>74</sup>

– ein nahezu vergessenes Kapitel(chen) Berufsschulgeschichte, in: A. Busian, u.a. (Hg.), *Mensch – Bildung – Beruf*. Herausforderungen an die Berufspädagogik, Bochum/Freiburg 2004, S.236-250, hier S.240ff.

71 Vgl. S. Thyssen, Drei Jahre Berufsschulunterricht nach dem Jenaplan. Ein Bericht, Hamburg 1962<sup>2</sup>, S.184.

72 Vgl. Thyssen, Die Berufsschule in Idee und Gestaltung, a.a.O. (Anm. 3), S.183f.

73 Vgl. Bunk, a.a.O. (Anm. 50), S.14.; Schwan, a.a.O. (Anm. 64), S.142.

74 Vgl. G. Bartsich, Die werktätige Jugend in der Schwerindustrie und der Jenaplan (Mskr. 1944), zit. n. Schwan, a.a.O. (Anm. 64), S.135; zu Bartsich ausführlich: ebd., S.118-133.

Weitere am Jenaer Lehrstuhl betreute Dissertationsvorhaben öffneten Petersen in den 1940er Jahren den Zugang zur Luftwaffe und Luftfahrtindustrie, wo er beispielsweise im September 1942 einen Vortrag in der *Flieger-Schule Dessau-Weiden* zum Thema „Kameradschaftsunterricht und das gruppenunterrichtliche Verfahren“ vor *Generalstabsvertretern des Reichsluftfahrtministeriums* hielt. Dieses Ministerium leitete zentral die Berufsausbildung in der Luftfahrtindustrie, eine ausgesprochene Eliteausbildung, deren technische und methodische Qualität – ebenso wie die gleichfalls auf den Krieg hin und an den Zielen der Nationalsozialisten orientierte Ausbildung in der Automobil- und Schiffbauindustrie – militärischen Modernisierungserfordernissen entsprach, aufgrund ihrer „impliziten politischen Optionen“, insbesondere ihrer „imperialistischen Stoßrichtung“ und ihres „chauvinistischen Gestus“ jedoch zutiefst inhuman war.<sup>75</sup>

In weiteren Vorträgen bei der Luftwaffe und anderen Wehrmachtseinrichtungen bemühte sich Petersen seine Erziehungs- und Unterrichtskonzepte zu empfehlen, und vor allem ihren möglichen Beitrag zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der deutschen Industrie zu betonen.<sup>76</sup> Unter dieser Perspektive sind, neben der Arbeit von Bartsich, auch die bei Petersen angefertigten Dissertationen von *Hans Peißker* und *Heinz Stricker* zu beurteilen.<sup>77</sup> Ihr zentrales Thema bildete der mögliche Beitrag der öffentlichen und der Werkberufsschulen zur Leistungssteigerung der deutschen (Kriegs-)Wirtschaft. Es gehe letzten Endes, wie Bartsich formuliert, um den „Leistungs- und Schicksalskampf der Industrie und damit den des deutschen Volkes“. Mit der Verbreitung des „Jenaplans“ sollten

„unvorstellbare Kräfte der Industrie und Wirtschaft von der Berufsschule her zufließen“<sup>78</sup>. Die Entscheidungsschlacht gegen Bolschewismus und Judentum, so Peißker noch etwas deutlicher, könne nur gewonnen werden, „wenn der Nachschub [an tüchtigen Facharbeitern besonders in der Luftfahrt-Industrie] nicht versagt“<sup>79</sup>.

Die Versuche zur Verbreitung des „Jenaplans“ in der Berufsschule zur NS-Zeit markieren ganz eindeutig eine politische Pervertierung reformpädagogischen Gedankenguts und reihen sich damit ein in das Programm der totalen des Versuchs Vereinnahmung der beruflichen Bildung durch den NS-Staat für seine rüstungswirtschaftlichen Planungen. Doch trotz aller Anstrengungen – beispielsweise durch das Ziel, die gesamte Berufsausbildung der *Deutschen Arbeitsfront (DAF)* und damit der *NSDAP* zu unterstellen – gelang es den NS-Strategen nicht, die nicht aufgelösten Kammern und das Reichswirtschaftsministerium in Sachen Berufsausbildung zu entmachten.

Über die Motive des – eher indirekten – Einsatzes Peter Petersens für die Unterstützung nationalsozialistischer Zielsetzungen soll an dieser Stelle nicht spekuliert werden. Eine wichtige Rolle spielte indes wohl sein in den 1930er Jahren gescheitertes Projekt der flächendeckenden Umgestaltung der Volksschulen nach seinen Erziehungsprinzipien. Der aus wehrwirtschaftlichen Gründen massiv expandierende Sektor der industriellen Lehrwerkstätten – 1933 gab es lediglich 170 derartiger Einrichtungen, 1940 schließlich 3.304 – bot offensichtlich aus seiner Sicht die Chance, mit seinen Ideen in einem wichtigen Erziehungsbereich doch noch zum Zuge zu kommen.<sup>80</sup> Nicht zu vernachlässigen ist dabei aber auch, dass die ständisch-völkische Gesellschaftsauffassung der Nationalsozialisten seinen diesbezüglichen Vorstellungen nicht allzu fern lag.<sup>81</sup>

78 G. Bartsich, Wo steht die Berufsschule im Leistungskampf der deutschen Industrie?, in: *Die Deutsche Berufserziehung* 58(1943)17/20, S.68-70, hier S.68, zit. n. Döpp, a.a.O. (Anm. 64), S.583.

79 H. Peißker, Jenaplan und Berufsschule, Diss./Masch.-Schr., Jena 1943, S.1, zit. n. Döpp a.a.O. (Anm. 64), S.589.

80 Vgl. Döpp, a.a.O. (Anm. 64), S.595ff.

81 Vgl. ebd., S.603f.

75 M. Kipp, Gesellschaftliche Modernisierung und Politische Reformpädagogik in NS-Berufserziehungspraxen, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), *Politische Reformpädagogik*, Bcrn u.a. 1998, S.679-694, Zitate S.688; vgl. ders., Die Formierung des „neuen“ deutschen Facharbeiters in der „Ordensburg der Arbeit“. Zu den Anfängen der Facharbeiterausbildung bei VW, in: *Zs. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 84(1988), S.195-211. Zu den genannten Aktivitäten Petersens vgl. Döpp, a.a.O. (Anm. 64), S.579f.

76 Vgl. insbes. Döpp, a.a.O. (Anm. 64), S.591ff.

77 Vgl. H. Peißker, Berufsschule und Jenaplan, München 1949<sup>2</sup>; H. Stricker, Werkschule und Berufserziehung, Diss. phil./Masch.-Schr., Jena 1941; vgl. zu Peißker ausführlich: Schwan, a.a.O. (Anm. 64), S.110-118.

In der Nachkriegszeit lässt sich im Berufsschulsektor eine direkte Anknüpfung an reformpädagogische Ideen vor allem in der sog. „Jungarbeiter-Beschulung“ ausmachen. In dieser Pflichtschule ohne konkrete Orientierung an definierten Ausbildungsberufen ergab sich gewissermaßen automatisch ein größerer Freiraum für eine eher erzieherisch ausgerichtete Unterrichtsgestaltung.<sup>82</sup> Dieser Freiraum entstand für die erwerbsqualifiziert orientierte Berufsbildung erst mit den technischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen in der Produktion der 1970er und 80er Jahre, die neue Ausbildungskonzepte verlangten, die jenseits rezeptiver, auf manuelle Fertigkeiten und praktisches Anwendungswissen zielender Konzepte angesiedelt waren. Die Entwicklung einer „ganzheitlichen Berufsausbildung“ mit der Zielsetzung „beruflicher Handlungsfähigkeit“ bot u.a. die Möglichkeit, wieder verstärkt auf das Ideengut der Reformpädagogik zurückzugreifen, in welcher Weise, sei hier kurz und exemplarisch für die „Projektmethode“ erläutert.

Der folgende Exkurs dient weniger der bloßen Feststellung, dass die Projektmethode sowohl in der deutschen Reformpädagogik wie im Bereich der Berufsbildung als wichtiges Lernmodell aus den USA erkannt und adaptiert wurde, weit wichtiger erscheint uns der Nachweis, dass auch in diesem Falle – ähnlich wie schon bei der Produktionsschulidee – die Aneignung dieser pädagogischen Innovation von beiden Bewegungen in typisch unterschiedlicher Weise erfolgte: in weitgehend praxisferner Verfälschung durch die Reformpädagogik, mit unverstellt realistischer Zielperspektive in der beruflichen Bildung.

Die moderne Projektmethode – bzw. der synonym gebrauchte Begriff „Projektplan“ – entwickelte sich aus pädagogischen Versuchen in den Vereinigten Staaten am Anfang des 20. Jahrhunderts, die Lebensferne der traditionellen Schule zu überwinden. Als Begriff im Zusammenhang mit der Schularbeit taucht das Wort etwa um 1900 auf und hat bei Erlass des *Smith-Hughes-Act* (1917) – dem Grundpfeiler der ame-

rikanischen Berufserziehung – offenbar seine feststehende Bedeutung schon erlangt. Entwickelt im Werkunterricht der High School und in landwirtschaftlichen Kursen der Vocational School, verstand man damals unter Projekt „eine umfassende Aufgabe praktischer, konkreter und wirklicher Art, die das Interesse des Schülers herausfordert und bei ihrer Ausführung die Kräfte des Planes weckt“.<sup>83</sup> Die Parallelen zur deutschen „Reformpädagogischen Bewegung“ klingen deutlich an, und es erstaunt nicht sonderlich, dass diese zum Teil kräftig an den Gedankengängen der amerikanischen Erziehungsphilosophie jener Zeit partizipierte.<sup>84</sup> Allerdings in ihrer spezifischen Weise.

Im Jahre 1918 wurde von *W. H. Kilpatrick* (1871-1965) – dem Nachfolger John Deweys auf dem Lehrstuhl für Philosophie der Erziehung an der Columbia University (New York) – der Versuch unternommen, den Begriff des Projektes in Anlehnung an Deweys Vorstellungen über die Motivation – einem bestimmenden Gesichtspunkt der Deweyschen Erziehungsphilosophie – umzudeuten.<sup>85</sup> Die präzisere Definition Kilpatricks von 1921, die im Wesentlichen an der von 1918 festhält, bestimmt ein Projekt als

„jedes von einer Absicht geleitete Sammeln von Erfahrungen, jedes zweckgerichtete Handeln, bei dem die beherrschende Absicht als innerer Antrieb (1.) das Ziel der Handlung bestimmt, (2.) ihren Ablauf ordnet und (3.) ihren Motiven Kraft verleiht“.<sup>86</sup>

Damit gab Kilpatrick den Begriff „Projekt“ in seiner Bestimmtheit als Lehrmethode auf und verwies seine Grundlagen in die Philosophie:

83 C. N. L. Bossing, Die Projekt-Methode (zuerst 1942), in: A. Kaiser/F.-J. Kaiser (Hg.), Projektstudium und Projektarbeit in der Schule, Bad Heilbrunn/Obb. 1977, S.113-133, Zitat S.116, Herv. W.-D. G/S. W.

84 Vgl. K. Frey, Die Projektmethode, Weinheim 1996<sup>7</sup>; M. Knoll, Europa nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, in: Pädagogische Rundschau 45(1991), S.41-58; ders., Das „russische System“, „Slöjd“ und die Entwicklung der Projektmethode in Amerika, in: Zs. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik 90(1994), S.5-25.

85 Vgl. J. Dewey/W. H. Kilpatrick, Der Projektplan. Grundlegung und Praxis, Weimar 1935.

86 Zit. n. Bossing, a.a.O. (Anm. 83), S.117.

Nach obiger Definition gilt praktisch alles als Projekt, wenn es nur ein „aus ganzem Herzen gewolltes, von einer Absicht erfülltes“ – nicht wie Petersen übersetzt: *planvolles* – „Handeln (wholehearted purposeful activity)“ darstellt.

Die Auseinandersetzungen zwischen den Anhängern Kilpatricks und den Anhängern der klassischen Auffassung zogen sich über einige Jahre hin und endeten mit dem Sieg der Klassiker. In Deutschland allerdings wurde die Projektmethode vor allem in der Kilpatrickischen Auffassung durch das Buch „Der Projektplan“ von Dewey/Kilpatrick (Weimar 1935) in der von P. Petersen verantworteten Übersetzung bekannt und rezipiert.<sup>87</sup> Die Einseitigkeit der Information wurde verstärkt durch die eingehende Diskussion der Auffassung *Charles M. McMurrays*, des führenden Vertreters der Projektmethode am Ende der 1920er Jahre. Dies lässt sich insbesondere am didaktischen Ansatz der reformpädagogisch inspirierten „Gesamtunterrichtsbewegung“ zeigen, die in Übersteigerung des Kilpatrickischen Ansatzes das ganze menschliche Zusammenleben, die Kultur und die Naturphänomene in „Projekte“ aufzulösen versuchte, die, von tüchtigen Pädagogen ausgearbeitet, sich allgemeiner Anwendung und Aneignung erfreuen sollten.<sup>88</sup>

Besonders der aus dem freien Gesamtunterricht (im Sinne *Berthold Ottos*) von *Otto Haase* (1893-1961) entwickelte *Begriff des Vorhabens* bot für eine weitgehende Verwischung der Terminologie in Sachen Projektmethode gute Voraussetzungen. So findet sich in nahezu allen Hauptwerken über die Gesamtunterrichtsbewegung die Einstufung des Projektplans unter den Oberbegriff „Gesamtunterricht“, der seinerseits durch bestimmte Entwicklungen immer unklarer wurde.<sup>89</sup> Als entscheidend bei dieser prekären

Entwicklung erweist sich, dass im Prozess der praktischen Übernahme der „Projektmethode“ – die ja eigentlich ein umfassendes *didaktisches Konstrukt* vorstellt – in den Unterricht der allgemeinen Schulen die *zentrale Kategorie des praktischen Bezuges* weitgehend fallengelassen und durch die *isolierte Betonung der Subjektivität des bzw. der Lernenden* ersetzt wurde. Seitdem gelten in deutschen Schulen als Projekte auch Unterrichtsvorhaben, die sich ausschließlich im Bereich des kognitiven Lernens bewegen – notfalls unter der Bezeichnung „projektorientiert“.

Die grundsätzliche Zielperspektive des „Projektplans“ innerhalb der amerikanischen Schule lässt sich letztlich nicht verstehen ohne ihren Bezug zur sog. „Progressive Education“, der Anfang des 20. Jahrhunderts vor allem durch John Dewey begründeten Erziehungs-Reform-Bewegung. Diesem Erziehungsdenken ging es vor allem um die Wechselwirkung und Wechselseitigkeit menschlicher Beziehungen, um das *soziale Feld*, und die Schule wurde konsequenterweise zum „demokratischen Laboratorium für die freiwillige Zusammenarbeit von Individuen“, zur „Demokratie im kleinen“.<sup>90</sup> In diesem Sinne ist letzten Endes auch die Projektmethode zu sehen, nämlich vorzugsweise als ein Instrument der Sozialisation, als Mittel der Integration des Einzelnen in den demokratischen Staat – schließlich handelte es sich bei den Vereinigten Staaten um ein bevorzugtes Einwandererland.

Von dieser Sichtweise aus erhalten auch die wesentlichen methodischen Grundsätze des Projektplans ihre klare Bedeutung: 1. die kaum eingeschränkte Selbsttätigkeit der Schüler, 2. der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis, 3. die gesamtunterrichtliche Lern- und Arbeitsweise, 4. die stark soziologische Normierung und Bestimmtheit der schulischen Lebensform im Rahmen der Projektarbeit, und 5. ihre auffallende Formalisierung.<sup>91</sup> Dieses Programm weist die *Projekt-Methode* als ein *didaktisches Modell* mit demokratischer Zielsetzung aus, also ganz deutlich als einen anderen Ansatz als den des „Jenaplans“, dessen inhaltsneutrales methodisches Konzept auch pädagogisch zweifelhafte Ausdeutungen zulässt.

87 Dewey/Kilpatrick, a.a.O. (Anm. 85); vgl. Knoll, Die Projektmethode – ihre Entstehung und Rezeption, in: Pädagogik und Schullalltag 48(1993), S.238-351.

88 Vgl. F. Eitze, Die Gesamtunterrichtsbewegung, Breslau 1933; W. Albert, Grundlegung des Gesamtunterrichts, Wien 1928, Nürnberg 1951<sup>2</sup>; K. Seiler, Gesamtunterricht im Neubau der Schule, Stuttgart 1952<sup>1</sup>.

89 Vgl. O. Haase, Gesamtunterricht, Training, Vorhaben – drei Elementarformen des Volksschulunterrichts, in: Die Volksschule 28(1932), S.727-735; J. Kretschmann, Natürlicher Unterricht, neu bearb. v. Otto Haase, Hannover 1948.

90 Vgl. H. Loduchowski, Pädagogik aus Amerika? Analyse der ‚Progressive Education‘, Freiburg 1961, Zitat S.55.

91 Vgl. K. Frey, Die Projektmethode, Weinheim 1996<sup>7</sup>.

82 Vgl. H. Biermann/M. Kipp (Hg.), Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869-1969, 2 Bde., Köln/Wien 1989; G. Wiemann, Das Wolfenbütteler Modell der Jungarbeiter-Berufsschule, Braunschweig 1962.

Ralf Dahrendorf hat in seiner umfassenden Analyse der deutschen Gesellschaft schon in den 1960er Jahren darauf verwiesen, dass in Deutschland traditionellerweise Familie und Schule – pädagogisch betrachtet – in einer Rangordnung stehen, wobei die Schule durchweg den Kürzeren zieht. Sie hatte über Epochen hinweg in Bezug auf die deutsche Gesellschaft lediglich subsidiäre Aufgaben – Ergänzung bzw. heute eher den Ersatz der privaten familiären Erziehung. Ein originär eigener, öffentlicher Erziehungsauftrag hatte in Deutschland praktisch keine Tradition.<sup>92</sup> Die Verfälschung des Projektbegriffes, eingeleitet durch die Reformpädagogik, ist also kein bloßer Zufall infolge von Übersetzungsfehlern oder Ähnlichem: Sie resultiert im Wesentlichen aus dem Nicht-Vorhandensein von Erziehungszielen und Organisationsformen in der deutschen allgemeinen Schule, die sich dieser Methode in sinnvoller Weise bedienen könnten.

Nicht so die Berufliche Bildung: In ihrem Falle hatte sich Anfang der 1970er Jahre infolge grundlegender Veränderungen in ihrem Umfeld die Chancen für die Entwicklung ganzheitlicher, eher erzieherisch orientierter Ausbildungsformen entscheidend erhöht. Der Einbruch der Mikroelektronik – d.h. von Computer-, Roboter- und Sensortechnik, CNC-Steuerung und Speicherprogrammierung etc. – in die Arbeitswelt sowie die Einführung von Formen der Lean- und Just-in-time-production samt dem Experimentieren mit moderner Arbeitsorganisation wie teilautonomer Gruppenarbeit erforderten, vor allem in der Industrie, neue Ausbildungsformen: den Ersatz der tayloristisch inspirierten Lehrgangsausbildung, aber auch der wenig systematischen Beistelllehre im Handwerk<sup>93</sup> und in den einfachen Dienstleistungsberufen. Die Notwendigkeit einer Steigerung fachlicher, sozialer wie personaler Kompetenzen an den verschiedenen Arbeitsplätzen schien erstmals Perspektiven erkennen zu lassen, die – am Menschen orientierten – pädagogischen Vorstellungen genügen konnten.<sup>94</sup>

92 Vgl. R. Dahrendorf, *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, München 1965, S.341ff.

93 Beistelllehre bezeichnet die traditionelle Methode der Lehrlingsausbildung durch Zusehen und Nachmachen.

94 Vgl. G. Wiemann, *Didaktische Modelle beruflicher Lernens im Wandel*, Gütersloh 2002.

Die ersten Konkretisierungen von neuen Ausbildungsformen in der Berufsausbildung lassen sich im Zuge der beabsichtigten Einführung einer verbindlichen systematischen Grundstufe der Ausbildung ausmachen. Die Anfang der 1970er Jahre vom *Deutschen Bildungsrat* vorgeschlagene flächendeckende Realisierung eines „Berufsgrundbildungsjahres“ zog u.a. die Revitalisierung der Projektmethode nach sich, deren schulische und betriebliche Eignung in zahlreichen Modellversuchen erprobt wurde.<sup>95</sup> Nahezu legendäre Berühmtheit in der Berufsbildung erreichte dabei das sog. „Dampfmaschinen-Projekt“ der *Daimler-Benz-AG* in Gaggenau, dessen innovative Dimension darin bestand, dass in seinem Vollzug (1.) die fachpraktischen Inhalte des ersten Lehrjahres im Berufsfeld Metalltechnik an einem Projekt – der Herstellung einer kleinen Dampfmaschine – vermittelt werden konnten, dass (2.) dies in verbindlichen Lerngruppen geschehen sollte, und (3.) dass zur Steigerung der Flexibilität eine neue methodische Formalisierung des Ausbildungsganges entwickelt wurde, die sog. „Leittext-Methode“, mit deren Hilfe die berufliche Handlungskompetenz der Auszubildenden und ihr methodisch eigenständiges Lernen trotz oft mangelnder sprachlicher Fähigkeiten unterstützt werden konnten.<sup>96</sup>

Größere öffentliche Beachtung erlangten auch die von *Günter Wiemann* in Niedersachsen initiierten Modellversuche zum *schulischen Berufsgrundbildungsjahr*,<sup>97</sup> und der Versuch der flächendeckenden Einführung dieser neuen Schulform.<sup>98</sup> Die vielfältigen bildungspolitischen Aktivitäten formierten sich u.a. in der expliziten Auseinandersetzung mit dem Ideengut der Re-

95 Vgl. G. Wiemann, *Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall)*, Hannover 1976; W.-D. Greinert, *Organisationsmodelle und Lerunkonzepte in der beruflichen Bildung*, Analytische Grundlagentexte, Baden-Baden 2000, S.177ff.

96 Vgl. Greinert, *Organisationsmodelle*, a.a.O. (Anm. 95), S.185f.

97 Vgl. J. Schmitz, *Die Modellversuche zum Berufsgrundbildungsjahr Metalltechnik in Salzgitter*, in: W.-D. Greinert u.a. (Hg.), *Zehn Jahre Berufsgrundbildungsjahr in Niedersachsen (1976-1986)*, Alsbach 1987, S.138-153.

98 Vgl. W.-D. Greinert, *Das Berufsgrundbildungsjahr. Weiterentwicklung oder Ablösung des „dualen“ Systems der Berufsausbildung?*, Frankfurt/M./New York 1984.

formpädagogik, vor allem an einer kritischen Analyse des Konzeptes der Produktionsschule und der Projektmethode.

Doch auch dieser Rückgriff ist inzwischen Geschichte. Die weitere Entwicklung des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung wird heute vor allem von zwei Einflussfaktoren bestimmt, die der beschriebenen pädagogischen Öffnung des Systems wieder entgegenwirken. Zum ersten von der traditionell inhärenten Instabilität *des Berufsphänomens*, das sich in Zeiten starker und permanenter Modernisierungsschübe festmachen lässt an der sich beschleunigenden Veränderung der beruflichen Bündelungen und Inhalte, und zum anderen von der *Qualifizierungspolitik der Europäischen Union*, die sich vorzugsweise an den Globalisierungstendenzen und am zunehmenden Wettbewerb auf den internationalen Märkten orientiert. Die vor allem seit den 1970er Jahren des letzten Jahrhunderts favorisierten Leitziele der beruflichen Bildung – Humanisierung, Demokratisierung, Partizipation – wurden inzwischen weitgehend verdrängt und Berufsbildung auf eine Teilstrategie der Wirtschafts- bzw. Wettbewerbspolitik reduziert, die sich vorzugsweise an ökonomischer Effizienz zu orientieren hat.

## 6. Zur Beziehung Reformpädagogik – Berufsbildung: ein kurzes Fazit

Die Ambivalenz des zu Anfang unseres Beitrages antizipierten Beziehungsgeflechtes zwischen Reformpädagogik und Berufsbildung lässt sich am einfachsten im beschriebenen Unterschied von institutionell und didaktisch geprägten Näherungen verdeutlichen. Während auf institutioneller Ebene praktisch keine Beziehungen aufgebaut werden (konnten), lässt die Ebene der konkreten Lernorganisation vielfältige Berührungen und Beeinflussungen – wenn auch nicht immer mit gleicher konzeptioneller Ausprägung – erkennen. Dies erscheint nicht weiter verwunderlich, zeichnen sich doch die einmal in langfristigen komplexen gesellschaftlichen Prozessen entstandenen organisatorischen und institutionellen Grundstrukturen von Schule und Berufsausbildung – wie die historische Bildungsforschung zeigt – durch ein erhebliches Beharrungsvermögen aus.

Über die Qualität der festgestellten Beziehungen zwischen Reformpädagogik und Beruflicher Bildung lässt sich indes erst spezifischer urteilen, wenn man den analytischen Zugriff weiter verstärkt. Was dabei sofort ins Auge fällt, ist die gegensätzliche Einstellung von beiden zu einem zentralen organisatorischen wie didaktischen Orientierungspunkt der Erziehung: der Rolle von Erwerbsarbeit bzw. *Erwerbsqualifizierung im Bildungswesen*. Während für die Berufspädagogik diese sozialen bzw. pädagogischen Felder – sozusagen professionell bedingt – weitgehend positiv besetzt sind, stehen sie bei der Reformpädagogik – mit wenigen Ausnahmen, doch explizit bei einigen Hauptvertretern und Wortführern – weitgehend unter Generalverdacht.

*Oestreich und Petersen* zum Beispiel stellen Ökonomie und Technik von ihrem erzieherischen Standpunkt aus nachdrücklich in Frage,<sup>99</sup> verbinden mit der Welt der Arbeit geradezu das Verdikt der Nötigung. Ihre grundsätzliche Ablehnung der modernen Industriegesellschaft lässt sich indes nicht vorzugsweise mit dem verbreiteten Kulturpessimismus unter den deutschen Intellektuellen anfangs des 20. Jahrhunderts erklären. Diese ablehnende Haltung betrifft zumindest tendenziell auch die deutsche Pädagogik wie Erziehungswissenschaft des ersten Jahrhundert-Drittels.

Die nachhaltige Ablehnung von Politik, Ökonomie, Gewerbe und Technik als Elemente von „Zivilisation“ kennzeichnet schon die deutschen Eliten im Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft, im Unterschied beispielsweise zu den entsprechenden Gruppen in England oder Frankreich, deren Gesellschaftsbild geprägt ist vom Muster einer „societas civilis“, das diese Bereiche nicht ausklammert, sondern ganz selbstverständlich einbezieht. Das deutsche Bildungsbürgertum, das an Stelle eines in Deutschland fehlenden starken Wirtschaftsbürgertums ab der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert sich als neuer Träger eines deutschen Nationalstaates gegen die feudalen Kräfte nicht durchzusetzen vermochte, entwickelte sozusagen als Kompensation für die fehlende Realisierung seines gesellschaftlichen Führungs-

99 Vgl. für Petersen z.B. Bunk, a.a.O. (Anm. 50), S.4ff; für Oestreich z.B. Böhm, a.a.O. (Anm. 19), S.190ff. u.ö.

anspruches „Bildung und Kultur“ als bewusstseins- und sozialgestaltendes Deutungsmuster, mit dem es u.a. auch die Struktur des zu dieser Zeit entstehenden deutschen Bildungswesens nachhaltig beeinflussen konnte.<sup>100</sup>

Zweckfreie „Allgemeinbildung“ als didaktisches Prinzip des Gymnasiums und „Bildung durch Wissenschaft“ an der Universität wurden auf diese Weise in Deutschland das Karriere bestimmende Muster für die akademischen Berufe und zum lange dominierenden Paradigma einer Erziehungswissenschaft, die sich mit ihrem Kernbegriff der „Bildung“ abseits der gesellschaftlichen Realität, vor allem abseits von Berufs- und Arbeitswelt, einrichtete. Auf diese politisch resignative Tendenz des deutschen Bildungsidealismus hat der Bildungssoziologe Willy Strzelewicz schon in den 1960er Jahren sehr deutlich – indes ohne nachhaltige Wirkung – aufmerksam gemacht: Wenn es so ist, dass das deutsche Bürgertum den Ersatz für die fehlende Realisierung seiner gesellschaftlichen Führungsrolle in der Durchsetzung von „Bildung“ als Deutungsmuster für die Organisation gesellschaftlicher Beziehungen, für seine soziale Identität sowie die Anordnung und die Verteilung gesellschaftlicher Bewusstseins- und Wissensbestände suchte und auch fand, dann kann das neuhumanistische Bildungsideal nicht vorzugsweise nach pädagogischen Gesichtspunkten beurteilt werden. Die klassische deutsche Bildungsidee muss vielmehr *in erster Linie politisch begriffen* werden. Sie ist – wie Strzelewicz pointiert formuliert – „schon der Ausdruck eines gesellschaftlichen Scheiterns“.<sup>101</sup>

Die Reformpädagogik steht unseres Erachtens noch zweifelsfrei in dieser Tradition, im Gegensatz zu beruflicher Bildung und Berufspädagogik, die ganz eindeutig sich als Produkte des Industrialismus ausweisen lassen. Insofern gestalteten sich die Beziehungen zwischen den beiden Erziehungsbereichen doch recht einseitig: Berufspädagogik und Berufsausbildung haben von den Ideen und Konzepten der Reformpädagogik zur unmit-

telbaren Organisation des Lernens wichtige Konzepte – wie in unserem Beitrag beschrieben – aufgegriffen und auch versucht, diese Innovationen in dem ihnen gegebenen bescheidenen Rahmen umzusetzen, die Reformpädagogik hat sich dagegen mit beruflicher Bildung und Berufspädagogik nur unter großen Vorbehalten eingelassen, hat vor allem deren Kernfunktion – die *Erwerbsqualifizierung der nachwachsenden Generation* – als mit pädagogischen Grundsätzen kaum bzw. nicht vereinbar gehalten.

Wir stoßen also auch hier auf ein typisches Dilemma der „deutschen Bildung“ und der deutschen Bildungsgeschichte: der konstruktive Einbau der Erwerbsqualifizierung in Form von Berufsausbildung in das deutsche Bildungswesen ist sowohl im 19. wie im 20. Jahrhundert misslungen; er steht bis heute aus. Auch der bislang letzte Anlauf mit diesem Ziel, im Zuge der Großen Bildungsreform (1965-1975) die „Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ endlich zu vollziehen, hat keinen nachhaltigen Erfolg verzeichnen können.<sup>102</sup> Doch im Unterschied zur Reformpädagogik und ihren Protagonisten muss man festhalten, dass bei den Reformern der 1960er und 70er Jahre sich immerhin die Einsicht durchgesetzt hatte, dass jeder Versuch, das deutsche Bildungswesen ohne Einbeziehung der beruflichen Bildung modernisieren zu wollen, von vornherein zum Scheitern verurteilt ist.

Abschließend noch einige Bemerkungen zum Forschungsstand bezüglich unserer Thematik: Hier gibt es leider fast nichts zu berichten. Das Thema Reformpädagogik hat in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bislang kaum forschungsorientierte Aktivitäten in Gang setzen können. Es finden sich in der Literatur zwar vereinzelte, thematisch begrenzte Aufsätze wie die von G. P. Bunk, A. Lipsmeier und M. Kipp, doch keine systematisch angelegten Analysen. Insofern nimmt die vorliegende Untersuchung für sich in Anspruch, Forschungs-Neuland aufzuzeigen, dessen weitere Bearbeitung angesichts des grassierenden Stellenabbaues, insbesondere in der historiographisch interessierten Berufspädagogik, eher als unsicher einzuschätzen ist.

## 7. Auswahlbibliographie

### a. Quellen

- Bossing, C. N. L., Die Projekt-Methode, in: A. Kaiser/F.-J. Kaiser (Hg.), Projektstudium und Projektplan in der Schule, Bad Heilbrunn/Obb. 1977, S.113-133.
- Dem, K., Der Produktionsschulgedanke der „Entschieden Schulreformer“, Gießen 1926.
- Dewey, H./Kilpatrick, W. H., Der Projektplan. Grundlegung und Praxis, Weimar 1935.
- Essig, O., Die Berufsschule als Glied der Produktionsschule, Berlin 1921.
- Essig, O., Beruf und Menschentum, Berlin 1924.
- Essig, O., Im Kampf um die Berufsschule, Berlin 1924.
- Hilker, F., Der Produktionsschulgedanke, in: P. Oestreich (Hg.), Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau: Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volksschule, Berlin 1924, S.29-40.
- Kawerau, S., Die Produktionsschule in der Gesellschaft und Wirtschaft, in: P. Oestreich (Hg.), Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau: Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volksschule, Berlin 1924, S.176-185.
- Kerschensteiner, G., Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend: Gekrönte Preisschrift, Erfurt 1901.
- Oestreich, P., Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule, Berlin 1921.
- Oestreich, P. (Hg.), Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau: Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volksschule, Berlin 1924.
- Oestreich, P./Viehweg, E. (Hg.), Beruf – Mensch – Schule, Frankfurt/M. 1929.
- Petersen, P./Zimmermann, W. (Hg.), Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und sozialer Politik, Jena 1925.
- Siemsen, A., Beruf und Erziehung, Berlin 1926.
- Thyssen, S., Drei Jahre Berufsschulunterricht nach dem Jenaplan: Ein Bericht, Hamburg 1962<sup>2</sup>.

### b. Sekundärliteratur

- Böhm, W., Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs, Bad Heilbrunn/Obb. 1973.
- Bunk, G. P., Peter Petersens Berufsschulpädagogik, in: Pädagogische Rundschau 44(1990), S.3-23.
- Döpp, R., Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus: Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster u.a. 2003.
- Edding, F. u.a. (Hg.), Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik, Stuttgart 1985.
- Fintelmann, K. J., Hibernia – Modell einer anderen Schule, Stuttgart 1990.
- Greinert, W.-D., Das „deutsche System“ der Berufsausbildung: Tradition, Organisation, Funktion, 3., überarb. Aufl., Baden-Baden 1998.
- Greinert, W.-D., Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Analytische Grundlagentexte, Baden-Baden 2000.
- Keim, W., Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung – Eine historisch-systematische Studie, in: F. Edding u.a. (Hg.), Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik, Stuttgart 1985, S. 223-278.
- Kipp, M., Die Formierung des „neuen“ deutschen Facharbeiters in der „Ordensburg der Arbeit“. Zu den Anfängen der Facharbeiterausbildung bei VW, in: Zs. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84(1988), S.195-211.
- Kipp, M., Gesellschaftliche Modernisierung und Politische Reformpädagogik in NS-Berufserziehungspraxen, in: T. Rülcker, Politische Reformpädagogik, Bern u.a. 1998, S.679-694.
- Kipp, M., Produktionsschule – Über die neuerliche Faszination und Wirksamkeit einer alteuropäisch-pädagogischen Idee in Deutschland, in: U. Buchmann u.a. (Hg.), Lesebuch für Querdenker, Frankfurt/M. 2006, S.133-155.
- Knoll, K., Dewey gegen Kerschensteiner. Der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule in den USA, in: Pädagogische Rundschau 47(1993), S.131-145.
- Knoll, M., Das „russische System“, „Slöjd“ und die Entwicklung der Projektmethode in Amerika, in: Zs. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik 90(1994), S.5-25.
- Lipsmeier, A., Die Rezeption des Jenaplans in der Berufs- und insbesondere in der Berufsschulpädagogik – ein nahezu vergessenes

100 Vgl. G. Bollenbeck, Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt/M./Leipzig 1994<sup>2</sup>.

101 W. Strzelewicz, Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, in: ders. u.a. (Hg.), Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, S.1-38, Zitat S.25.

102 Vgl. W.-D. Greinert, Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung, Baltmannsweiler 2003, S.134ff.



- Kapitel(chen) Berufsschulgeschichte, in: A. Busian u.a. (Hg.), *Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik*, Bochum/Freiburg 2004, S.236-250.
- Meysner, J., *Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation*, Frankfurt/M. 1996.
- Mchitarjan, I., *Die Rezeption der deutschen Reformpädagogik in Rußland (1900-1917): Das Beispiel Georg Kerschensteiner*, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), *Politische Reformpädagogik*, Frankfurt/M. u.a. 1998, S.407-439.
- Schütte, F., *Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus*, Weinheim 1992.
- Schwan, T., *Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960: Die Darstellung und Resonanz Peter Petersens und des Jenaplans im Spannungsfeld von Pädagogik und Schulreform*, Braunschweig 2000.
- Wiemann, G., *Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel*, Gütersloh 2002.
- Wittig, H. E. (Hg.), P. P. Blonskij: *Die Arbeitsschule*, Paderborn 1973.

## Heilpädagogik

Ulrich Schwerdt

1. Einleitung
2. Heilpädagogik als Impulsgeber für reformpädagogische Schulmodelle vor dem Ersten Weltkrieg
3. Die Hilfsschule – Vorläufer der Reformpädagogik?
4. Kinder mit besonderem Förderbedarf in reformpädagogischen Modellschulen nach dem Ersten Weltkrieg
5. Anthroposophische Heilpädagogik
6. Weiterführung und Rezeption reformpädagogischer Heilpädagogik nach 1933
7. Auswahlbibliographie

### 1. Einleitung

Als Mitte des 19. Jahrhunderts Johann Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt die unterschiedlichen Bestrebungen, geistig zurückgebliebene, verwahrloste, blinde und gehörlose Kinder zu fördern, erstmals in ein System einer „heilpädagogischen Gesamtwissenschaft“ zusammenfassten, taten sie dies in dem Bewusstsein, dass „die eigentliche Bedeutung der Heilpädagogik nicht in ihren nächsten Erfolgen bei den heilpädagogisch besserungshedürftigen Individuen“ liege, „sondern in der Vorarbeit ...“, die sie der pädagogischen Reform und dem systematischen Kampfe gegen bedrohliche Gesellschaftsübel zu leisten<sup>1</sup> vermöge. Diesen Anspruch einer gesellschaftspolitisch bedeutsamen und pädagogisch besonders avancierten Heilpädagogik entfalteten ihre Begründer in doppelter Weise: als umfassende Kritik der allgemeinen Erziehungsverhältnisse, insbesondere der Volksschule, und als differenzierte Beschreibung der Mittel und Methoden der pädagogischen Förderung der Kinder und Jugendlichen, die eine „besondere Behandlung“<sup>2</sup>

benötigen. Sichtet man die aktuelle Fachliteratur im Hinblick auf die Beziehung von Heil- und Reformpädagogik, so scheint sich die Heilpädagogik heute hingegen gegenüber der Reformpädagogik in einer rein rezipierenden Rolle zu befinden: Schulmodelle, Erziehungs- und Unterrichtskonzepte prominenter Reformpädagoginnen und -pädagogen – genannt werden vor allem Peter Petersen, Maria Montessori, Célestin Freinet oder Rudolf Steiner – gelten als Vorbilder einer kindorientierten, auf Individualisierung und Förderung zielenden Heilpädagogik. Reformpädagogische Modelle erscheinen in besonderer Weise geeignet, Orientierung, mehr noch unmittelbare Anleitung für Lern- und Bildungsprozesse in heilpädagogischen Einrichtungen, aber auch in integrativ bzw. inklusiv arbeitenden Kindergärten, Schulen und außerschulischen Einrichtungen zu vermitteln; wobei der aktuell dominierende Modus der Aneignung reformpädagogischer Traditionsbestände mit der Metapher des Steinbruchs wohl angemessen bezeichnet ist.

Vor dem Hintergrund dieses widersprüchlichen Befundes geht der folgende Beitrag der Frage nach, wie die Beziehungen zwischen reformorientierter allgemeiner Pädagogik und Heilpädagogik in der Epoche der klassischen historischen Reformpädagogik zwischen 1880 und 1933, die mit der Phase eines erheblichen Ausbaus heilpädagogischer Einrichtungen in Deutschland weitgehend identisch ist, von den historischen Akteuren hegrieffen wurden. Allerdings

1 J. D. Georgens/H. M. Deinhardt, *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*, 2 Bde., Leipzig 1861/63. Der leichteren Zugänglichkeit wegen zit. n. U. Bleidick (Hg.), *Allgemeine Behindertenpädagogik*, Bd. 1 der „Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik“, Neuwied u.a. 1999, S.248-269, hier S.250.

2 Georgens/Deinhardt, a.a.O. (Anm. 1), S.252.