

**Gerhard Reutter**

**Thesen zur (Un-)Gleichwertigkeit von  
allgemeiner und beruflicher  
Bildung/Weiterbildung**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
November 2004

---

Online im Internet:

URL: [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/reutter04\\_03.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/reutter04_03.pdf)

Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

## **Abstract**

### **Gerhard Reutter (2004): Thesen zur (Un-)Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung/Weiterbildung**

Berufliche Weiterbildung versus allgemeine Weiterbildung? Welche Überlegungen bestimmten erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Debatten seit den 1950er Jahren? Einige grundsätzliche Positionen lassen sich bis weit in die Vergangenheit nach verfolgen. Das Thesenpapier von Gerhard Reutter stellt pointiert die unterschiedlichen Entwicklungsphasen vor. Es diente im August 2004 als Ausgangspapier für eine Grundsatzdiskussion einer Institutskonferenz am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.

## Thesen zur (Un-)Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung/Weiterbildung

„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Weiterbildung bezwecken. – Was das Bedürfnis des Lebens oder einer einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird Bildung unrein und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger“.

(Alexander von Humboldt 1809)

### 1.

Die Unterscheidung zwischen (höherwertiger) allgemeiner und (geringer bewerteter) beruflicher Bildung hat ihre historischen Wurzeln in der Hochschätzung geistiger Arbeit und der Geringschätzung körperlicher Arbeit, die bis in die biblischen Zeiten zurückgehen (Arbeit als Fluch und Ausdruck der Vertreibung aus dem Paradies). Im alten Griechenland und im römischen Reich war manuelle Arbeit den Sklaven, den Armen und den Frauen vorbehalten. Gesellschaftliche Wertschätzung war nur durch geistige Arbeit zu erhalten.

Auch im Mittelalter war die *vita contemplativa* die gottgefälligere Lebensform. Zur *vita activa* waren die gezwungen, die anders als durch Erwerbsarbeit ihren Lebensunterhalt nicht bestreiten konnten. Erst durch Luther erfährt Arbeit eine Umwertung. Bei ihm ist jede Arbeit gottgefällig („*vocatio*“), körperliche und geistige Arbeit werden gleichwertig. Im calvinistischen Protestantismus erfährt Arbeit ihre ideologische Überhöhung (vgl. Max Webers Ausführungen zur protestantischen Arbeitsethik).

Die historisch begründete Höherbewertung geistiger Arbeit (und damit von Bildung im klassischen Sinn) wirkt bis heute gesellschaftlich nach. („Wissen ist Macht“ meinte nicht berufsfachliches Wissen).

### 2.

Für die erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Debatte zum Verhältnis allgemeiner und beruflicher Bildung spielte das Reformkonzept von Humboldt über lange Zeit eine entscheidende Rolle. Für ihn war Bildung „zunächst und vor allem Entwicklung der Individualität“ (Kutscha 2003, S. 331). Humboldt wertet berufliche Bildung nicht ab (wie in vielen Rezeptionen unterstellt), sondern wendet sich gegen „die verfrühte Engführung von Bildungsprozessen auf die speziellen Anforderungen der Gewerbe und der dort benötigten Fachkenntnisse und Fertigkeiten“ (Kutscha ebd.).

Praktische Konsequenzen hatten diese reformerischen Überlegungen in seiner Zeit nicht. Ein Zeitgenosse merkte an: „Für Republiken mit demokratischer Verfassung mag dergleichen vielleicht passen, allein mit monarchistischen Institutionen verträgt es sich gewiss nicht“ (Bekendorff 1819, zit. in: Kutscha 2003, S. 332).

### 3.

Der bildungstheoretische Diskurs zum Verhältnis allgemeiner und beruflicher Bildung wird Anfang des 20. Jahrhunderts unter umgekehrten Vorzeichen wieder aufgenommen als es um die Legitimation der Berufsschule geht. Spranger postuliert in Übereinstimmung mit Kerksensteiner und Fischer: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1923, S. 10). Er geht in einem theoretisch idealisierten

Konstrukt davon aus, dass dem „inneren Beruf“ als dem „persönlichen Interessenzentrum“ der gewählte „äußere Beruf“ entspreche. (Jahre später fragt er selbstkritisch: „Werden wir künftig noch Dauerberufe haben? In welchen Grenzen wird es künftig noch eine Berufswahl geben?“ (Spranger 1950, S. 47)

Die praktischen Wirkungen seiner Überlegungen blieben begrenzt, weil schon zum Entstehungszeitraum von einer Übereinstimmung zwischen innerem und äußerem Beruf aufgrund der Arbeitsmarktbedingungen kaum die Rede sein konnte.

4.

In der Erwachsenenbildung, in der berufliche Weiterbildung traditionell eher marginal war, kam es im Zuge der „realistischen Wende“ (und der Einführung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG), das erhebliche Mittel für berufliche Weiterbildungsangebote in Aussicht stellte) zu einer Neuauflage der Debatte. Dabei lieferte der Vorläufer des DIE, die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS), entscheidende Impulse. Pflüger entwickelte in seinen Überlegungen zur Synthese allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung (1972) eine Konzeption, die berufliche und allgemeine Bildung integrieren sollte (Pflüger 1977, S. 139 ff). Da die Orientierung am Subjekt im Sinne des Aufklärungsgedankens leitend war, gerieten seine Thesen in der ideologisch überhitzten Debatte dieser Jahre im konservativen Lager in den Generalverdacht, berufliche Bildung als Instrument zur Gesellschaftsveränderung „missbrauchen“ zu wollen.

5.

Ebenfalls in den 1970er Jahren entwickelt, aber erst Mitte der 1980er Jahre in die fachöffentlichen Diskussionen eingegangen, ist der Schlüsselqualifikationsansatz von Mertens (Mertens 1977, S. 99 ff), dem damaligen Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB). Er wollte eine mehrdimensional ausgerichtete berufliche Weiterbildung, die einen Beitrag leisten sollte

- zur Entfaltung der Persönlichkeit,
- zur Sicherung der beruflichen Existenz und
- zu gesellschaftlichem Verhalten

Dieses Konzept mit seiner Trias von Subjekt-, Erwerbsarbeit- und Gesellschaftsorientierung wurde kaum wirkmächtig, weil die Rezeption die Subjekt- und Gesellschaftsorientierung weitgehend ausblendete.

6.

Neue Akzente setzte in den 1990er Jahren die Debatte um berufliche Handlungskompetenz, die jetzt definiert wurde als Ensemble aus berufsfachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen.

Hintergrund waren

- massive Veränderungen in der Erwerbsarbeit
  - auf der inhaltlichen Ebene („vom Umgang mit Sachen ‚als klassischen Tätigkeitstypen‘ zum Umgang mit Daten und Symbolen einerseits und zum Umgang mit Menschen andererseits“) (vgl. Baethge 1992),
  - in der Arbeitsorganisation (Auflösung tayloristischer Organisation),
  - und auf der strukturellen Ebene (Zunahme von Diskontinuitäten, Arbeitskraftunternehmer löst allmählich verberuflichten Arbeitnehmertypus ab) (vgl. Voß/Pongratz 1998).

- gesellschaftliche Veränderungen (Individualisierung, Neoliberalismus), die dadurch charakterisiert sind, dass die Verantwortung für gelingende bzw. misslingende Biographien deutlicher als früher dem Individuum zugeschrieben wird.(vgl. Hendrich 2004)

Angesichts nachlassender Bindungskraft gesellschaftlicher Normen wird biographische Steuerungskompetenz zu einer beruflichen und gesellschaftlichen Anforderung an den Einzelnen. Mit der Kompetenzdebatte scheint die Abgrenzungsdiskussion zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung beendet, das traditionelle Schisma aufgehoben (mit dem Risiko der Instrumentalisierung von Bildung auf erwerbsarbeitliche Anforderung, der Reduktion der Individuen auf den homo oeconomicus). Negt ergänzt aus emanzipatorischer Perspektive den Katalog der Schlüsselqualifikationen um alternative Schlüsselqualifikationen, wobei er – in einer Phase von Massenarbeitslosigkeit – die Fähigkeit zum Umgang mit bedrohter Identität in den Vordergrund stellt.(Negt 1998)

7.

Für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und das Programm „Lernen Erwachsener“ ergeben sich aus der Kompetenzdebatte wichtige, an die bisherige Arbeit anschlussfähige Überlegungen. Das DIE betreibt traditionell keine klassisch berufliche Weiterbildung (wie das Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) auf ordnungspolitischer Ebene) oder klassisch berufliche Weiterbildungsforschung (wie das IAB). Inhaltlich ist berufliche Weiterbildung am DIE – ob eher praxis- oder eher wissenschaftsbezogen – immer von der Frage ausgegangen, welche Kompetenzen Individuen brauchen, um beruflich Anforderungsstrukturen bewältigen zu können und ihren Subjektcharakter zu bewahren. Damit war und ist die traditionelle Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung tendenziell aufgehoben.

Besonderes Augenmerk richtet das DIE auf die Problemgruppen des Arbeitsmarktes und die Gestaltung des Lernens in berufsbildenden Angeboten. Didaktische Überlegungen konzentrieren sich auf die Frage, wie Handlungs-, Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen (vgl. Schrader 2002) in eine Relation gebracht werden können, die den Individuen den Erwerb biographischer Steuerungskompetenz ermöglicht und sie befähigt mit zunehmenden Diskontinuitäten im (Berufs-)Lebensverlauf umzugehen. Dazu gehören Überlegungen, wie Lernkulturen gestaltet sein können oder wie Inhalte, Wege, Zeiten und Orte eines Lernens aussehen sollen, das auf *empowerment* und *employability* abzielt. Das DIE hat in einer Vielzahl von Projekten und Vorhaben seit Anfang der 1980er Jahre erfolgreich versucht, berufliche Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung mit Blick auf die Bedarfe der Lerner und Lernerinnen zu integrieren und früher als andere begonnen, die künstliche Trennung zwischen beiden Bereichen aufzulösen.

8.

Aktuell besteht die Gefahr, dass der erwachsenenbildungswissenschaftliche Diskurs und die Entwicklung in der Bildungspraxis ihren Zusammenhang verlieren. Der Einsicht in die Notwendigkeit einer Integration beruflicher und allgemeiner Bildung ist nur relativ kurz eine entsprechende Praxis gefolgt. Derzeit ist eine Reduktion beruflicher Weiterbildung auf fachlich-funktionale Qualifizierung zu beobachten. Die Gründe dafür sind mehrschichtig:

- “Zeit ist ein außerordentlich kostbares Gut, ‚Effizienz‘ besitzt den Status eines heiligen Dogmas. Als Kriterium der Effizienz dient die Menge des Stoffes, die in der verfügbaren (möglichst beschränkten) Zeit zu vermitteln ist. Oberstes Prinzip ist die sofortige Umsetzbarkeit des Gelernten. Der Lerninhalt wird so instrumentalisiert, kurzfristiges Nützlichkeitsdenken greift auch auf die Ausbildung über. Haltungsänderungen und Persönlichkeitsbildung (als Kern der Kompetenzdebatte, d. Verf.) sind zwar, so wird es immer wieder betont, sehr erwünscht. Sie bleiben aber Wunschenken, wenn dafür

weder Zeit noch finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden und auch keine langfristigen Ziele avisiert werden können“ (H.P. Karrer, 2001, S. 150).

- Dieses betriebswirtschaftliche Effizienzdenken bleibt nicht betrieblichen Personalverantwortlichen vorbehalten. Auch Interessenten an beruflichen Weiterbildungsangeboten fordern zunehmend kurzzeitige, ausschließlich auf fach-funktionale Verwertbarkeit ausgerichtete Angebote.
- Die vorliegenden Konzepte zur Modularisierung beruflicher Bildungsangebote folgen diesem Trend. Kompetenzentwicklung erscheint als Bildungsziel wenig kompatibel mit den Interessen der Teilnehmenden.
- Insbesondere im SGB III-Bereich, in der Kompetenzentwicklung im Sinne einer Stärkung von *employability* eine besondere Rolle spielen müsste (und dies auf der Postulatebene auch tut), verliert berufliche Weiterbildung zugunsten kurzfristiger Feststellungs- und Trainingsmaßnahmen an Gewicht und wird verengt zu 'harter Fertigkeitenvermittlung'.

Dass alle diesen Trends ein Lehr–Lern–Kurzschluss (Holzkamp,1996) zugrunde liegt und ein Bild von Lernen nach dem Modell des Nürnberger Trichters dominiert, zeigt nicht nur, wie wenig wirksam die vielfältigen Aktivitäten der Programme zum lebenslangen Lernen geworden sind. Es zeigt vor allem, wie wichtig es ist, neue Diskurse zwischen der Bildungspraxis (und ihren Geldgebern) und der Weiterbildungswissenschaft anzustoßen.

## Literaturhinweise

Baethge, M. (1992): Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen, Heft 6, S. 313–321

Holzkamp, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema „Lernen“. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler, S. 21–30

Humboldt, A. von (1809): Der Litauische Schulplan. In: Flitner, A. (Hrsg.) (1964): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf, S. 76–82

Karrer, H. P. (2001): Ketzerische Gedanken zur Weiterbildung der Weiterbildner. In: Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 147–152

Kutscha, G. (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Heft 3, S. 328–349

Mertens, D. (1977): Schlüsselqualifikationen. In: Siebert, H. (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 99–121

Negt, O. (1988): Neue Technologien und menschliche Würde – Zur Lage der Menschenrechte in der industriellen Zivilisation. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Doppelkurseinheit 30098/2/01. Hagen

Pflüger, A. (1977): Ansätze zur Integration von beruflicher und politischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, In: Siebert, H. (Hrsg.), a.a.O., S. 139–158

Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung, In: Gieseke, W. (Hrsg.); Institutionelle Innensichten der Weiterbildung, Bielefeld, S. 228–253

Spranger, E. (1920): Allgemeinbildung und Berufsschule. In: Stratmann, B. (Hrsg.) (1975): Berufspädagogik, Köln, S. 42–57

Spranger, E. (1950): Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung, In: Knoll, J. (Hrsg.) (1965), Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, S. 46–57

Voß, G. G., Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 50, S. 131–158