

In der Frühgeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: ein zu braunes Feld?¹

VOLKER BANK²

Dieser Beitrag hat zwei miteinander mittelbar verbundene Anlässe: Der offensichtliche liegt im Rückblick auf unsere Disziplin zum fünfzigjährigen Jubiläum, der ursprüngliche im hundertjährigen Bestehen der heutigen Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten in Gießen im Jahre 2022. Sie hatte mehrere Jahrzehnte lang den Namen ihres ersten Schulleiters nach Öffentlichem Recht, Friedrich Feld, getragen. Zumindest einige Zeit schmückte man sich gern mit seinen Federn, war Feld doch der erste Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik und gilt nach wie vor als Mitbegründer der Disziplin. Bis dann doch auffiel: Er war zum Schluss Nationalsozialist durch und durch. Das erzwang im Kollegium eine nähere Auseinandersetzung, die wegen der Bedeutung Felds für die gesamte Berufs- und Wirtschaftspädagogik auch hier nicht ignoriert werden kann.

1. Vorbemerkungen

So sehr das Jubiläum jener Schule zur Freude gereichte, bereitete der Blick in den Rückspiegel gleichermaßen Unbehagen. Jubiläen sind schließlich immer ein Anlass zum Bilanzieren. Damit gilt es aber auch zu tun, was Rolf Seubert schon 1990 eingefordert hat: die Geschichte der Berufserziehung in der Zeit des Nationalsozialismus nicht mehr zu verstecken, sondern auch diesen Teil der Berufsbildungs- und Disziplingeschichte historiographisch aufzuarbeiten (vgl. auch denselben 1991, S. 105 f. sowie die wichtige Kritik am verdrängten Forschungsdesiderat von Kipp 1988/1995, S. 403). Später präziserte Seubert seine Kritik:

-
- 1 [Anm. d. Hrsg. Büchter, Karin, et al.:] Der Autor spielt offensichtlich schon in der Überschrift auf die doppelte Bedeutung des Eigennamens des Berliner Wirtschaftspädagogen und Fontanes „Effi Briest“ an, in dem der alte Briest sich immer wieder mit dem „weite[n] Feld“ des moralisch Richtigen überfordert sieht.
 - 2 [Anm. d. MOHG-Redaktion:] Der Oberhess. Geschichtsverein Gießen dankt dem Budrich-Verlag für die freundliche Abdruckgenehmigung dieses Beitrages, der open access steht: Bank, V. (2024). In der Frühgeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: ein zu braunes Feld? In K. Büchter, V. Herkner, K. Kögler, H.-H. Kremer, & U. Weyland (Eds.), 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Kontinuität, Wandel und Perspektiven (1st ed., pp. 229–250). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850087.14> – Der Beitrag fußt auf einem Festvortrag des Verfassers in Gießen in der ehemaligen Friedrich-Feld-Schule, s. dazu Bericht „Gastvortrag zum 100jährigen Jubiläum“ im Juni 2022, Gießener Allgemeine Zeitung v. 13.6.2022, S. 17. Für Publikationszwecke hat ihn der Verfasser stark erweitert und überarbeitet.

„Warum sich aber auch die Berufspädagogik gegenüber dem Forschungsfeld Nationalsozialismus zurückhält, ist auf den ersten Blick nicht verständlich. Hier mü[ss]te ein geradezu natürliches Interesse an dieser Periode bestehen, hat doch seinerzeit die Berufserziehung wohl die ‚dynamischste‘ und nachhaltigste Entwicklung in ihrer Geschichte genommen, wurden Aufgabenstellungen erkannt und Institutionen geschaffen, deren Auswirkungen bis heute spürbar sind. Um es überspitzt zu formulieren: Im Nationalsozialismus erhielt das duale System der Berufserziehung seine Ausprägung und erfuhr zugleich eine bildungspolitische Aufwertung und gesellschaftliche Anerkennung, wie sie vorher nicht zu erlangen waren.“ (1991, S. 105)

Die hundertjährige Rückschau auf eine Schule kann und darf das keinesfalls aussparen, doch selbst ein Rückblick auf fünfzig Jahre wissenschaftlichen Zusammenwirkens kann sich einer Auseinandersetzung mit jener dunklen Zeit verweigern, die zum Zeitpunkt der Gründung zweifellos nachgewirkt hat. Zugleich ist der Rahmen eines Festschriftbeitrags für Seuberts Forderung sicher zu eng gesteckt, das vielschichtige Thema kann allenfalls angerissen werden. Aber einzelne Aspekte sind aufzugreifen: Dafür wird dieser Beitrag zunächst vorrangig auf das Wirken von Friedrich Feld Bezug nehmen. Den ersten Aspekt auf diese Person zu richten, führt zur Frage, ob nicht eine Alternative für seine „Ahnherrschaft“ zu finden wäre. Zugleich wird damit ein Stück weit die von Seubert inkriminierten Defizite in der „Reflexion auf die theoriegeschichtlichen Grundlagen der eigenen Disziplin“ aufgegriffen (ebd., S. 106). Ein, zwei Teilchen im Mosaik der disziplinären Selbstvergewisserung könnten so zu finden sein. Die Tatsache, dass man jedoch kaum einen prominenten Berufs- und Wirtschaftspädagogen findet, der unbelastet durch die Zeit des Nationalsozialismus gegangen ist, legt die Frage nach den Gründen dafür nahe – auch, wenn eine Beantwortung hier nur hypothetisch erfolgen kann und mutmaßlich auch nie wird abschließend erfolgen können.

2. Friedrich Feld, der erste Vordenker der Wirtschaftspädagogik im Amt

Seit 1968 und noch bis 2016 hieß die Gießener Berufliche Schule „Friedrich-Feld-Schule“. Sie war ursprünglich in Trägerschaft des *Gießener Kaufmännischen Vereins* begründet worden.³ Diplomhandelslehrer Feld wurde 1923 der erste Schulleiter nach der Übernahme der Trägerschaft durch die Öffentliche Hand (1922). Er war kein Schulleiter, der nur verwaltet hätte. Er hat die Schule in ihren ersten Jahren nach Übernahme von der privaten Vorgängereinrichtung mitgeprägt und ihre Entwicklung nach dem Ende des Ersten Weltkriegs vorangetrieben. Er war jemand, dessen Expertise zunächst in Frankfurt a. M. als Dozent, dann später in Berlin an

3 Der Gießener Kaufmännische Verein von 1868 war ein Zusammenschluss von Angehörigen des Kaufmannsstandes und hauptsächlich in der kaufmännischen Erwachsenenbildung tätig; vgl. o. V. [MWS] o. J. [2020].

der jeweiligen Universität gefragt war. So wurde er der erste Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik (vgl. Lipsmeier 2019a, S. 138). Die lebhaften Diskussionen im Zuge der Umbenennung seiner ehemaligen Schule zeigen jedoch, auf welch weites Feld man sich mit historischen Zuschreibungen hier begibt (vgl. z. B. Gießener Allgemeine v. 7. Nov. 2015). Die Berliner Jahre Friedrich Felds waren für die Theoriebildung in der jungen Disziplin bedeutsam. Seinerzeit institutionell noch eher auf die Wirtschaftspädagogik eingegrenzt, wurde sie von Feld durchaus als Einheit von Handels- und Berufsschulpädagogik konzipiert. So spricht er 1928 auch erstmals von „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (vgl. Zabeck 2013, S. 640, passim). Dass hier niemand gewirkt hat, der einer schlichten Indoktrination zum Kapitalismus das Wort reden würde, findet sich zum Beispiel in folgender Anmerkung Felds:

„Der Rationalismus verabsolutiert ein an sich vernünftiges Prinzip des Wirtschaftens und wird begünstigt durch den entseelenden Proze[ss] der Mechanisierung.“
(Feld 1944, S. 13 f.)

Das ist etwas knapp, wendet sich jedoch offensichtlich kritisch gegen die damals aufkommende Form der „wissenschaftlichen“ Betriebsführung nach Henri Fayol oder die „noch rationalistischere“ Produktion, deren theoretische Grundlagen Frederic W. Taylor formuliert hatte (Fayol 1916, Taylor 1911).⁴ Durch die auf die Spitze getriebene Arbeitszerlegung kommt es in der Diktion von Marx zu einer Entfremdung von der Arbeit (Marx 1844, S. 514), der auch der letzte Geist ausgezogen ist. Tatsächlich hat zwischenzeitlich die Humanrelations-Bewegung (vgl. im Überblick Sonntag et al. 2012) wesentlich dazu beigetragen, die übertriebene „Rationalisierung“ wieder auf ein „vernünftiges Prinzip des Wirtschaftens“ zurückzuführen. So würde man *diese* Aussage Felds wohl auch heute unterschreiben können – konnte man nicht ihren Urheber und seine Gesinnung.

Friedrich Feld, 1887 geboren, wurde 1923 in Gießen Schulleiter, also bereits im recht jungen Alter von 36 Jahren. Das könnte als Ausweis seiner außergewöhnlichen Tüchtigkeit gelesen werden oder einfach auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass nach dem verlorenen Weltkrieg wie schon vorher nach dem verlore-

4 Es scheint nötig, den hier zugrunde gelegten Begriff des Rationalismus noch einmal klarzulegen: Lateinisch *ratio* bedeutet bekanntlich „Vernunft“, und Felds eben zitiertes Diktum läse sich übersetzt als „[d]ie Vernünftigkeit verabsolutiert ein an sich vernünftiges Prinzip des Wirtschaftens“. Will man es nicht als lateinisch kaschierte Tautologie lesen, dann entdeckt sich in Felds Ausspruch ein bis heute verbreiteter Begriff des „Rationalisierens“ im Sinne einer Effizienzsteigerung, die kaum einmal durch stückspezifische Ertragssteigerung erreicht wird; eher noch wählt man Kostensenkungen, die nicht vor Ausbeutung von Arbeitskraft (also Arbeitsverdichtung) und Umwelt, vor Qualitätseinbußen oder sonst Derartigem zurückschrecken. Nicht zwingend, aber allzu oft verfehlt sie die ökonomische Vernunft, die die Besserstellung des Menschen im Blick hat. So bleibt das „Rationalisieren“ zumeist gerade nicht „vernünftig“, sondern ökonomistisch.

nen Krieg Preußens gegen Napoleon umfassendere Reformen möglich wurden und sich den Überlebenden neue Karrierewege öffneten.

Diese Offenheit zeigte sich in der Reichsschulkonferenz 1920, während derer man eine lange Liste von Erziehungsfragen neu formuliert und ältere mutig angepackt und neu ausgestaltet hat. Interessanterweise wurden nicht nur organisatorische, sondern auch unmittelbar didaktische Fragen diskutiert: etwa, wie viel „Führen“ und wie viel „Wachsenlassen“ in der modernen Schule nötig oder möglich sei.⁵ Doch in der Hauptsache betrafen die Beschlüsse die Ausbildung zum Volksschullehrer, die organisatorische und die makrodidaktische Gliederung des Schulwesens. Nicht zuletzt betrafen sie die Aufwertung und Neuausrichtung des beruflichen Schulwesens.

Von besonderer Bedeutung aus dem hier verfolgten Interesse ist nämlich die Tatsache, dass *grosso modo* bei dieser Konferenz die Weichen für eine Regulierung der beruflichen Erziehung gestellt wurden. Zwar kam man nicht so weit, ein Berufsbildungsgesetz zu formulieren (das musste mangels hinlänglichen Konsenses aufgeschoben werden). Aber die Fortbildungs- und Sonntagsschulen, deren Regelungen zur Schulpflicht z. B. in Preußen tatsächlich kommunalrechtlichen Regelungen überlassen waren, wurden zu Berufsschulen mitsamt einer Berufsschulpflicht befördert. In welchem Ausmaß die erarbeiteten Vereinbarungen ungewöhnlich, besonders und neuartig waren, erkennt man schon daran, dass es noch geschlagene 49 Jahre einschließlich eines weiteren verlorenen Kriegs bedurft hat, um auf nationaler Ebene mit einem Berufsbildungsgesetz zu einer ebenso klaren Regulation des Lernortes Betrieb zu gelangen.

In diesem gesellschaftlichen Setting begann Friedrich Feld seinen beruflichen Aufstieg. Als Handelslehrer, als Schulleiter, als nebenamtlicher Dozent an der Frankfurter Universität und als Habilitand und außerordentlicher Professor an der Berliner Universität. Und dann wurde er auch noch der erste „richtige“ (ordentliche) Professor in seinem Gebiet, der Wirtschaftspädagogik, allenfalls neben Karl von der Aa und später Walther Löbner in Leipzig (vgl. Zabeck 2013, S. 659 f.). Felds Ernennung erfolgt im Jahre 1939. Da weiß man schon alles: Er *kann* niemand gewesen sein, der den neuen Machthabern in irgendeiner Form kritisch begegnet wäre, und sei es nur mit innerer Emigration wie manch anderer. Er *muss* jemand gewesen sein, der mit ihnen sympathisierte, denn in einem so neuartigen fachlichen Zusammenhang konnte niemand seine „wissenschaftsadelige“ Provenienz geltend machen und trotz eines offenen Dissenses eine Berufung erhalten. Und so ist es schlüssig, dass sein Name auch unter einer Solidaritätsadresse an Adolf Hitler zu finden ist, die Feld mit unterzeichnet hat (o. V. [Aufruf] o. J. [1933]) – überraschend wäre es eher gewesen, seinen Namen dort *nicht* zu finden. Selbstredend taten Millionen andere dasselbe, ganz ohne professorale Ernennungsurkunde. Was

5 Diese von Vertretern beider Seiten mit Verve geführte Diskussion hat Theodor Litt, mutmaßlich neben Eduard Spranger die größte Kapazität jener Zeit, in einem auch heute zu höchst relevanten Büchlein dialektisch durchkonjugiert (Litt 1927). Nur die Diktion will uns heute vielleicht etwas fremd erscheinen.

jedoch gegenüber dem Verhalten der „Masse“ stört, ist, dass *Professoren* sich nicht den Appellen an die niederen Instinkte entzogen, sondern ihr Bekennen (von lat. *professio*) an der neuen Politik ausrichteten.

Während Lipsmeier für die Darstellung Felds im „Biographischen Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ auch durchaus einzelne politisch neutrale Texte aus seiner Feder gefunden hat (Lipsmeier 2019a, S. 139), finden sich reichlich Belege für seine Anhängerschaft zur Führerideologie (vgl. z. B. Feld 1938, S. 20; 1939, S. 4 f.), für nationalsozialistische und völkische Bildungsideale (z. B. Feld 1936, S. 17, S. 22; 1939, S. 34, S. 37); auch rassenideologische, expansionistische und antisemitische Äußerungen finden sich (z. B. Feld 1936, S. 10, S. 16; 1939, S. 187; 1944, S. 14, S. 37). Besonders radikal scheint sich Feld in der Heidelberger Schrift von 1944 zu positionieren, aus der zwei der markanteren Stellen hier auch wörtlich wiedergegeben seien:

„Der Grad der wirtschaftspädagogischen Wirksamkeit hängt von der weltanschaulich bedingten Wirtschaftsauffassung einer Zeit ab. Deshalb sind in der heutigen völkischen Arbeitswirtschaft viel günstigere Voraussetzungen dafür gegeben als in der vergangenen liberalistischen Geldwirtschaft. Die liberalistische Geisteshaltung vermittelte zugleich wesentliche Kennzeichen der kapitalistischen Wirtschaft, als da sind Individualismus, Rationalismus, Imperialismus und Anonymität. Der ungezügelte Egoismus mit seinem rücksichtslosen Erfolgsstreben erschwerte eine berufs- und gemeinschaftssittliche Ausrichtung der Erziehung, ja macht sie meist ganz unmöglich.“ Und weiter: „Die weltkapitalistische Orientierung mit ihrer Fiktion einer Wirtschaftsallheit zerstört Volksbindungen und lebensgesetzliche Grundwerte. Eine rücksichtslose Konkurrenz aller gegen alle mit ihren jüdisch-kapitalistischen Auswüchsen ist der Feind nationaler Erziehungsabsichten. Die Anonymität des wirtschaftlichen Gebarens flieht vor persönlicher Verantwortung und verschleiert unter heuchlerischer Maske seine Profitgier und alle Unwerte der beruflichen Haltung.“ (Feld 1944, S. 13 f.)

Vielleicht dachte Feld in seiner Gießener Zeit noch „nur“ deutschnational, wie eine weitgehende Mehrheit seiner Weimarer Zeitgenossen es taten und mutmaßlich für „normal“ hielten. Jürgen Zabeck verortet seine öffentlichen Äußerungen zu jener Zeit als „politisch indifferent“ (Zabeck 2013, S. 635). Die Aussagen der Zitate später jedoch ergingen nicht unter Zwang oder Notwendigkeit (vgl. ebd.), sie waren keine Lapsus. Theo Wolsing arbeitet heraus, dass Feld seine ursprüngliche Orientierung an der Kulturphilosophie zunehmend zugunsten eines politisch neu umgedeuteten Wirtschaftsbegriffs aufgibt, der sich statt dessen einem „Wertganzen“, bzw. im nationalsozialistischen Duktus: „dem Volk“ unterzuordnen hat (Wolsing 1977, S. 562). Er wird sodann noch deutlicher und urteilt: „Feld konzipierte eine Berufserziehungstheorie, die sich an der ‚Umkehr der Erziehungswerte‘ in ‚Mein Kampf orientierte“ (ebd., S. 566). Zabeck spricht nicht weniger eindringlich von einer „Auslieferung der klassischen deutschen Berufsbildungs-

theorie an die NS-Ideologie durch Friedrich Feld“ (Zabeck 2013, S. 644). Am Ende seines Lebens war Feld ein „lupenreiner Nazi“ (Bank & Lehmann 2014, S. 35; vgl. dazu eine ausführliche Auseinandersetzung insbesondere bei Mayer 1990).

Die Friedrich-Feld-Schule Gießen hat sich von ihrem zwischenzeitlichen Namensgeber distanziert. Vor dem Hintergrund seiner dort erworbenen Meriten wäre das vielleicht nicht zwingend nötig gewesen. Umso gewisser taugt er nicht mit seinen letztlichen Überzeugungen als Referenzpersönlichkeit für die Begründung oder Mitbegründung einer Wissenschaft. Feld wird niemand als akademischen Ahnen haben wollen, noch weniger, als seine frühere Schule ihn weiterhin als Namenspatron hätte haben wollen.

Die Wirtschaftspädagogen, spätestens erkennbar seit Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE disziplinar vereinigt mit den Berufspädagogen, hätten allen Anlass, sich jemand anderen als wissenschaftlichen Ahnvater herauszusuchen. Lipsmeier verweist (2021) auf die wichtigen Beiträge von Franz Schürholz (1894–1987), vor allem in seiner Rolle als Leiter der Zeitschrift „Technische Erziehung“, die von 1926 an erschien und als Organ des „Arbeitsausschusses für Berufsausbildung“ (A. f. B.) angelegt war. Dieser von ihm ebenfalls geleitete Ausschuss ging auf eine Initiative von Industrieverbänden zurück, welcher sich bald Handwerkerverbände anschlossen. Mit dem von ihm diskutierten Fragen einer Industriepädagogik hat sich Karin Büchter auseinandergesetzt (vgl. Büchter 2010, S. 260 ff., bes. S. 262 ff.); Sandra Bohlinger erwähnt, dass Walther Löbner seine Habilitationsschrift u. a. auf den Ideen von Schürholz mit abgestützt hat (Bohlinger 2019, S. 333). Die als relevant rezipierten einschlägigen Beiträge von Schürholz enden jedoch schon mit dem Jahr 1930 (vgl. Lipsmeier 2021, S. 513).

Es gäbe wohl noch jemanden, dem in der Rückschau einen wichtigen Rang als Gründervater (vgl. Lipsmeier 2021, S. 513; 2019a, S. 140, FN 4) zugeschrieben werden könnte – Theodor Franke. Auf seinen Beitrag zur Prägung der Sigle „Wirtschaftspädagogik“ verweist u. a. Zabeck (2013). Von der Sache her hätte Franke sogar die im Vergleich modernere Theorie der Wirtschaftspädagogik im Gepäck gehabt (vgl. Bank & Lehmann 2014, S. 26). Dabei ist bedeutsam, dass er begrifflich berufspädagogische und wirtschaftspädagogische Inhalte als einander zugehörig betrachtet hat (vgl. ebd., S. 35). Aus diesem Grund sei hier seine Rolle näher untersucht und ein advokatorischer Vorstoß unternommen, seinen Beitrag zur Wirtschaftspädagogik statt jene fragwürdigen Schriften Felds an den Anfang der Fachgeschichte zu stellen.

3. Theodor Franke, Erfinder der Wirtschaftspädagogik aus der allgemeinbildenden Schule heraus

Die Historiographie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich eher Württemberg, Baden und Preußen zugewendet, doch ist gerade auch Sachsen ein Land, in dem die Berufserziehung in Deutschland vielfältige Impulse erhalten hat (vgl. Bank et al. 2016). Aus Sicht der Theoriebildung stammen besonders bedeutsame

Impulse von einem gewissen Theodor Hermann Franke (1869–1938) aus Lobsdorf bei Glauchau, einfacher Bürgerschullehrer in Wurzen bei Leipzig. Wohlbekannt sind seine Theorien nicht gerade – vermutlich schon aufgrund seines Status hat man ihm wohl nicht allzu interessiert und allzu geduldig zugehört.

Zudem war es sicher auch strategisch naiv, Ideen zu einer Wirtschaftspädagogik als Unterrichtsprinzip vor der Versammlung des *Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* vorzutragen. Dieser war eine Vereinigung, die den Herbartianismus zu pflegen und verbreiten suchte, also eine Strömung in der Pädagogik, die aus dem Geist eines konservativ bis mitunter reaktionär interpretierten Neuhumanismus heraus angelegt war, obzwar dieser selbst ursprünglich auf liberal-reformerischen Ansätzen beruhte. Jener Verein bot mithin nicht die beste aller möglichen Plattformen für die Präsentation radikal innovativer Ideen, die Franke kurz nach der Jahrhundertwende in verschiedenen Anläufen zu nutzen versucht hat (veröffentlicht in Franke 1900a, 1900b; 1902, 1903a, 1903b).

Wäre er Professor oder doch wenigstens Gymnasiallehrer gewesen – man hätte ihn heute für ein Universalgenie gehalten: Franke hat eine gewaltige Bandbreite an Themen zu Papier gebracht und veröffentlicht, sie reicht von Konferenzbeiträgen im Verein für wissenschaftliche Pädagogik bis hin zu Lehrbüchern und Unterrichtsdispositionen, die zuletzt Woll (2003) neu rezipiert hat. Es konnten bislang 50 Aufsätze und 20 Bücher nachgewiesen werden, die inhaltlich vom Religionsunterricht, über Deutsch und Rechtschreibeunterricht, über Staatsbürgerkunde, über Geschichte, über Naturkundendidaktik, über Stellungnahmen zur Schulpolitik bis hin zum Wirtschaftsunterricht reichen (vgl. eine gegenüber Woll 2003 zusätzlich erweiterte Bibliographie in Bank & Nicklas 2020).

Und letztere Konzeptionen hatten es in sich. Sie sehen keine Wirtschaftskunde vor, die nur ein einziges Fach oder eine bestimmte Schulform abgesondert worden wäre. Für ihn soll „Wirtschaft“ das Leitmotiv des *gesamten* Schulunterrichts sein. Mit hinlänglicher Sicherheit können wir heute sagen, dass er 1900 zum ersten Mal die Bezeichnung „Wirtschaftspädagogik“ in einem Beitrag für die *Sächsische Schulzeitung* nutzt. Dort entwickelt er sein Konzept einer Wirtschaftspädagogik, die nicht nur auf das kaufmännische oder berufliche Lernen begrenzt ist und die einen klaren disziplinären Rahmen haben soll:

„Die Wirtschaftspädagogik ist das pädagogische Prinzip und System, welches alle die in dem persönlichen und nationalen Wirtschaftsleben beschlossenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Zusammenhange erforscht und in einen wissenschaftlich gefügten Bau bringt.“ (Franke 1900a, S. 431)

Nach dieser Definition wird jedweder Unterricht durch seinen Zusammenhang mit dem Wirtschaftsleben gestaltet, denn dieses betrifft zwangsläufig jedes Mitglied der Gesellschaft. Menschen müssen sich in ihrer nach Franke bürgerlich-wirtschaftlichen Welt zurechtfinden, um ihr Leben führen zu können. Eine Fokussierung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben im wirtschaftlichen Kontext trage unterdessen dazu bei, die zu Erziehenden besser auf ihre sich ständig verändernde

Umwelt vorzubereiten und sie unabhängig zu machen, d. h., zu verhindern, dass jemand ohne eigene Leistung von der Unterstützung der Gesellschaft abhängig wird (vgl. Franke 1900a, S. 445 f.).

Durch die „Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes [...]‘, ist eine neue pädagogische Betrachtungsweise angebahnt worden, die man am kürzesten und treffendsten als Wirtschaftspädagogik bezeichnen kann.“ (1903a, S. 42) „Neben dem einen allgemeingültigen Ziele g[i]bt es noch mehrere bloss zeit-, volks-, berufs- und persongültige Erziehungszwecke, die als solche dem Wandel und bloss beziehungsweise Gültigkeit unterworfen sind. [...] Hieraus folgt, dass das Erziehungs- und Unterrichtswesen nicht unabhängig von der gesamten Kultur eines Volkes seine eignen Wege gehen darf.“ (Franke 1903a, 45; Hervorhebungen im Original)

Seine Wirtschaftspädagogik soll also in gleicher Weise allgemeine wie berufliche Inhalte durchdringen. Hätte er sich durchgesetzt, bezeichnete seine Wirtschaftspädagogik ziemlich genau die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, für die ich bei meiner Antrittsvorlesung die Bezeichnung „Vokationomie“ vorgeschlagen habe (vgl. Bank 2009): Nur würde sie sich zudem auf allgemeinbildende Schulen erstrecken. Es gäbe nur *eine* Wirtschaftspädagogik, die durchgängiges Prinzip *aller* Schulen wäre. Seine Vorstellung von Wirtschaftspädagogik ist die einer „Wirtschafts- und Berufspädagogik“ – eine Bezeichnung in ebendieser Reihenfolge, aber im historisch dann realisierten Begriff. Man halte sich vor Augen, dass im benachbarten Leipzig gleichzeitig die Betriebswirtschaftslehre und die Wirtschaftspädagogik gemeinsam von Universität und neu gegründeter Handelshochschule quasi als siamesische Zwillinge aus der Taufe gehoben wurden. Damit aber ist Frankes Begriff selbst moderner als der von Feld, der erst zwanzig Jahre später den seinigen Begriff von Wirtschaftspädagogik prägen konnte.

Ausgangspunkt ist bei Franke das Postulat einer Sozialerziehung, die sich auf verschiedene Lebensbereiche bezieht und daher unterschiedliche unterrichtliche Herangehensweisen erfordert. Nicht unähnlich zu Spranger zwei Dekaden später geht er von den Bereichen der Kirchen-, Staats-, Wirtschafts-, Sprach-, Bildungs- und Kulturgemeinschaft aus (vgl. Franke 1903a, S. 44; zu- dem Spranger 1929, Bank & Nicklas 2020, S. 12). Da eine Sozialerziehung prinzipiell unabschließbar sei, könne es nur eine Staatspädagogik, nur eine Kulturpädagogik geben – oder eben eine Wirtschaftspädagogik.

In Frankes Konzept ist das allgemeine Erziehungsziel die Charakterstärke. Sie macht den Menschen unabhängig von äußeren Einflüssen der Umwelt, etwa der fortschreitenden Zeit. Neben diesem übergeordneten Ziel gibt es auch noch Erziehungszwecke, die nur in einem bestimmten Bereich Anspruch auf Gültigkeit haben, u. a. Volks- und Berufszwecke. Als Zwecke stehen sie in Beziehung zueinander, sind jedoch nicht allgemeingültig. Dementsprechend ist ein zweckmäßiges Unterrichts- und Erziehungswesen auch abhängig von Einflüssen der sozialen Um-

systeme, wie hauptsächlich der je aktuell vorherrschenden Kultur. Politische Entwicklungen verändern Erziehungszwecke, und so wurden in der Zeit der Hochindustrialisierung im deutschen Kaiserreich neue Fähigkeiten bei den Arbeitern gefordert, die bereits in der Schule zu vermitteln wären. Und so spiegelt Franke selbst in seiner Begründung der Notwendigkeit einer Wirtschaftspädagogik, die auf die Erhaltung und den Ausbau der eigenen nationalen wirtschaftlichen Stellung mit Führungsanspruch im Wettstreit mit den anderen Nationen in den Fokus rückt, genau dieses kultur- und zeitgebundene Ideal (vgl. Franke 1903a, S. 44 ff.; Bank & Nicklas 2020, S. 13).

Das Reden von einer „Wirtschaftspädagogik“ rückt die Unterscheidung von allgemeiner und spezieller Bildung in den Blick. Ganz im Gegensatz zur bis heute weitgehend akzeptierten Auffassung sieht Franke in der allgemeinen Bildung ein Hemmnis, i. S. einer bewusst zweckfreien Bildung. Selbst die Naturwissenschaften hätten nicht ihren hohen Stellenwert ohne diese wirtschaftliche Leistung:

„Die wirtschaftlichen Erfolge und Antriebe spielen in ihnen eine ebenso große Rolle wie die wissenschaftliche Forschungsbegier. Das Verhältnis von Wirtschaftswesen einerseits und Schul-, Bildungs- und Wissenschaftswesen andererseits ist ein inniges Wechselverhältnis.“ (Franke 1903a, S. 51)

Gerade in jener Phase der Industrialisierung werden die Naturwissenschaften auch für gewerbliche beziehungsweise wirtschaftliche Zwecke benötigt, während Fächer wie Altgriechisch nicht viel zur Wirtschaftlichkeit beitragen und so keine Bedeutung für das Schulwesen haben können (vgl. Bank & Nicklas 2020, S. 13). In naiver Weise nimmt Franke bildungsökonomische Argumente über fünfzig Jahre vorweg (vgl. einen Überblick über die Bildungsökonomie bei Grin 2005), indem er bemerkt, dass wirtschaftlich schwache Staaten eine geringere allgemeine Volksbildung haben. Ohne eine ausreichende wirtschaftliche Bildung gibt es zu viele Gelehrte, hingegen zu wenige praktisch arbeitende Menschen (vgl. Bank & Nicklas 2020, S. 13).

Das sieht er auch im Erziehungsideal der Sittlichkeit – ihm fehlt der Bezug auf die Wirklichkeit. Religiöse Gebote mag man verkennen wollen, heute noch um etliches mehr als seinerzeit. Doch ist jedes Individuum abhängig vom Wirtschaften, und sei es nur für den geringsten täglichen Broterwerb. Franke leitet daraus etwas krude eine funktionalistische Wirtschaftsmoral ab, sittliche Gebote stehen unter dem Einfluss des wirtschaftlichen Lebens: Am Beispiel des Raubes wird das nur allzu offensichtlich, der unter Strafe steht, weil er wirtschaftliche Nachteile bei Dritten hervorruft. Eine Gesellschaft, die das zu regeln versäumt und nicht in diesem Sinne moralisch „gut“ handelt, versäumt es demnach, die volle Wirtschaftskraft zu entwickeln. Zur Kenntnis des Wirtschaftens ist die wirtschaftliche Erziehung unter Beachtung des für die Edukanden Nützlichen auszurichten (vgl. ebd., S. 13 f.).

Als Lehrziel der Wirtschaftspädagogik ist das Erlangen der Erwerbstüchtigkeit zu verstehen. Diese setzt nach Franke einen gesunden Körper, Ausdauer und star-

ken Willen voraus. Erwerbstüchtigkeit äußert sich in umfassender Kenntnis und in einem tiefen Verständnis von Wirtschaft an sich, das vernunftgeleitetes wirtschaftliches Handeln ermöglicht. Damit ist ein maßvoller Umgang mit vorhandenen Ressourcen finanzieller oder materieller Art gemeint; Nachhaltigkeit ist zuzusagen bei Franke schon Programm. Die Kenntnisse beziehen sich auf drei Wissensgebiete, nämlich (1) Arbeits- oder Produktionskunde, (2) Handels- und Verkehrskunde sowie (3) nationale Wirtschaftspolitik bzw. Wirtschaftsschutzlehre (vgl. ebd., S. 15).

Franke trennt sorgfältig das Lernen in Strukturen der Erkenntnis und Strukturen der Erfahrung. Dies tut er im vollen Bewusstsein, dass letztlich beide vonnöten sind. Es genüge nicht, wenn der Lehrer eine Tätigkeit nur vormacht. Erst durch das selbstständige Ausführen einer Tätigkeit können die zu Erziehenden Erfahrungen sammeln, um eine Verknüpfung zur Theorie dahinter herzustellen. Hierin zeigt er sich zugleich als Vorläufer der Komplementaritätstheorie beruflicher Bildung im Sinne von Jongebloed (1998, 2004, weitergeführt in Bank 2016).

Bis hierhin klingt es, als wäre es absurd, Franke nicht unverzüglich als Ahnvater der Disziplin zu adoptieren, wenngleich er keinen Lehrstuhl innehatte. Zwar ist er weitgehend unbekannt, konzeptionell aber modern bis heute und ideenreich. Beschäftigen wir uns aber mit seinen Motiven, seinen Antrieben, wird es jedoch schnell weniger eindeutig.

Ihm ist klar, dass die Vernetzung der Welt zunimmt. Ereignisse auf der ganzen Welt könnten Auswirkungen auf das deutsche Kaiserreich haben. Die Bürger sind als Weltbürger ein Teil dieser Weltgeschichte. Die Globalisierung löst bei ihm defensive Reflexe aus. Eine erfolgreiche Politik ist nur noch möglich, wenn die politischen Entscheidungen die ganze Welt berücksichtigen. Insgesamt ist der Einfluss der historischen Umstände seiner Zeit auf seine Aufsätze wohl erheblich gewesen (vgl. Bank & Nicklas 2020, S. 17).

Das ist allerdings kein Wunder, wenn man die aufgeladene Zeit vor dem Ersten Weltkrieg in Rechnung stellt. Aber wenn man liest, *wie* er sein Talent zum Didaktisieren zur Erklärung dieses Krieges nutzt, als er seinen Enkeln die Ereignisse des Ersten Weltkrieges in einer Weise veranschaulicht (auch das wurde dann publiziert), stellt sich heute unmittelbar Unwohlsein ein: In „Der Weltkrieg im Gedankenkreise der Kinder“ von 1916 schildert Franke, wie er seinem fast drei Jahre alten Enkel den Krieg beschreibt. „Kindgerecht“ werden die Konfliktparteien aus der damaligen deutschen Sicht moralisch kategorisiert. Die „bösen“ Russen stehlen der Mama Nahrung und nehmen den Kindern die Spielsachen weg. Deswegen schickt der Kaiser den „guten“ General Hindenburg, um das zu verhindern. Sie sollen alle erschossen werden (vgl. Franke 1916, S. 337 f.).

Nach einem solchen Fund muss der Interpretationsprozess unter Umständen ganz neu angegangen werden. Es ist zu fragen, inwieweit es vor diesem Hintergrund zielführend sein kann, die hier wiederholte Forderung von Bank und Lehmann (2014) aufrechtzuerhalten, Franke gegenüber Feld als erstem relevanten Theoretiker der Wirtschaftspädagogik den Vorzug zu geben. Diese Frage stellt sich zugleich in doppelter Weise: Zum einen fehlt jeglicher belastbare Nachweis einer

unmittelbaren Wirksamkeit Frankes in die Breite des Fachs, obwohl mit Abständen immer wieder an seine Beiträge erinnert worden ist (vgl. rezeptionsgeschichtlich Bank & Nicklas 2018, S. 25 ff. und 42). Zum anderen ist auch seine politische Grundhaltung aus heutiger Sicht nicht makellos. Ist man bereit, die bellizistischen Äußerungen im nationalistisch aufgeladenen zeitgenössischen Kontext zu betrachten, ist Franke dennoch gegenüber dem unbezweifelbar überzeugten Nationalsozialismus eines Friederich Feld zu bevorzugen.

4. Berufs- und Wirtschaftspädagogen im tausendjährigen Halbdunkel

Die klare nationalsozialistische Positionierung Felds, das Unbehagen über den strammen Nationalismus Frankes führen zu der Frage, ob sich in der Ahnengalerie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik überhaupt ein Zeitgenosse finde, der nicht tausend dunkle Jahre lang mitgejubelt hat.

Hier leistet das von Antonius Lipsmeier und Dieter Münk (2019) mit großem Verdienst edierte Handbuch zu den Biographien bedeutender Berufs- und Wirtschaftspädagogen wertvolle Dienste. Als Pionierarbeit von grundlegender Bedeutung ist der Sammelband „Erkundungen im Halbdunkel“ von Martin Kipp und Gisela Miller-Kipp (1995) zu beachten.

Auf dieser Grundlage ist unter den relevanten professorierten Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik keiner zu erkennen, der sich nicht in der einen oder anderen Form hätte mit vereinnahmen lassen, obzwar das Verhältnis zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogen und Nationalsozialisten nicht allenthalben und zeitlos reibungslos verlief. Reibungslos war dann jedoch der durch personale Kontinuität geprägte Übergang in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Nachkriegszeit (vgl. Kipp & Miller-Kipp 1994/1995, S. 539 ff.).

Während Kipp und Miller-Kipp angesichts dieser Beobachtung die späteren Bundesverdienstkreuzträger unter den Professoren einer näheren Untersuchung unterziehen, seien hier einzelne, subjektiv als renommiert wahrgenommene Professores der Nachkriegszeit einer je kurzen Betrachtung unterzogen (vgl. hierzu – soweit nicht anders vermerkt – jeweils Kipp & Miller-Kipp 1994/1995; vgl. die verschiedenen Stichworteinträge in Lipsmeier & Münk 2019).

Feld hatte während seiner Zeit in Gießen eine Hochschuldozentur in Frankfurt. Ebenda nahm nach dem Krieg Karl Abraham eine prägende Stellung ein. Die „Betriebspädagogik“ Abrahams von 1952 war so grundlegend geraten, dass sie bis heute ihre prägende Kraft bewahrt hat. Zuvor war sein Habilitationsverfahren von den Nazis ausgebremst worden; dafür wurde er zu bundesrepublikanischen Zeiten wegen seiner augenscheinlichen Widerständigkeit ausgezeichnet. Seubert jedoch will genauer hingesehen haben und beschreibt ihn als einen „Lobredner der nationalsozialistischen Ordnung“ (Seubert 1977, S. 186; vgl. vorsichtiger dazu jedoch Klusmeyer 2019). Und tatsächlich misst Abraham eine besondere Bedeutung der „funktionalen Erziehung“ zu. Diese hatte Ernst Kriek 1922 in den Diskurs der Pädagogik eingebracht, ein Pädagoge, welcher seinerseits schon zur Zeit der Re-

publik als makellos deutschnational, antisemitisch und später exponiert nationalsozialistisch ausgewiesen war. Das Konzept des Funktionalismus ist zwar für berufspädagogische Fragestellungen von besonderer Bedeutung, doch ist das kein Grund, ansonsten Distanz zu wahren.

Auf der Nachbarprofessur wirkte dann Fritz Urbschat, der als einwandfrei beleumundetes Parteimitglied noch in seiner Königsberger Zeit der Berufsschule „die Ausrichtung des berufstätigen deutschen Menschen zum wertvollen und bewussten Glied der deutschen Volksgemeinschaft“ als Aufgabe zuwies (Urbschat 1937, zit. n. Münk 2019a, S. 557).

Abrahams akademischer Förderer in Köln, jahrzehntelang der Übervater der Wirtschaftspädagogik, war Friedrich Schlieper: Ein Wissenschaftler, der sich zu arrangieren verstand. Sein Aufstieg war mit seiner Loyalität zum Nationalsozialismus auf das engste verbunden. Einer seiner Kölner Schüler und späterer Akademischer Rat, Schannewitzky, macht darauf aufmerksam, dass die weitverbreiteten Werke Schliepers vor und nach Kriegsende sich hauptsächlich in ein paar Adjektiven unterschieden: aus „national“ wurde „christlich“, aus „völkisch“ wurde „katholisch“ (vgl. Schannewitzky 1981). Schliepers Theorie von der „Didaktischen Parallelität“, schleppt sich bis heute nach wie vor im Reden vom „Dual kooperativen System“ oder von der angeblichen Notwendigkeit der „Abstimmung der Lernorte“ oder der „Lernortkooperation“ durch. Sie war schon ein höchst dringliches Anliegen der nationalsozialistischen Erziehungspolitik, das sich in Schliepers Werk nur wenige Jahre nach dem Kriegsende wieder in die Öffentlichkeit zurückgearbeitet hatte (vgl. Schlieper 1963, S. 238).

Ohne erkennbare direkte Vernetzung mit den bis hier Genannten wird Adolf Schwarzlose klar als NS-Sympathisant beschrieben (Münk 2019b) – wiewohl er an seiner späteren Wirkungsstätte als Rektor der westlichen Hälfte der PH Berlin das berühmte Didaktikum Paul Heimanns ermöglicht hatte. Und auch Walther Löbner, als Professor erst in Leipzig, dann in der Bundesrepublik in Nürnberg untergekommen, hatte als überzeugtes NSDAP-Mitglied die „totale Hinwendung aller deutschen Menschen zur Volksgemeinschaft“ gefordert (Löbner 1934, S. 98, zit. n. Bohlinger 2019, S. 333).

Alles Wirtschaftspädagogen, wird man vielleicht einwenden. Doch auch die Berufspädagogen, deren Vollakademisierung etwas später als bei den Handelslehrern erreicht wurde (und die jetzt als erste wieder abgeschafft zu werden droht), haben ihre speziellen Fälle. Heinrich Abel, nach dem Krieg Professor in Darmstadt, war HJ-Führer, zutiefst überzeugt, bis er in der sowjetischen Gefangenschaft nach Stalingrad „umgedreht“ wurde (vgl. Rützel 2019).

Eine weniger eindeutige Biographie hat Otto Monsheimer, der 1933 zunächst eine Rückstufung zum Gewerbeoberlehrer hinzunehmen hatte, dann jedoch mit Verve in die Diktion der Nationalsozialisten einstieg (vgl. Lipsmeier 2019b, S. 372). Er konnte nach einer ganzen Reihe verschiedener Tätigkeiten im Bereich des Berufsschulwesens und der Volkshochschulen seine berufliche Karriere als Professor am Staatlichen Berufspädagogischen Institut in Frankfurt a. M. abschließen.

Unbelastet ist auch er jener Zeit nicht entgangen, so wie auch Simon Thyssen nicht, der ab 1937 einfaches Parteimitglied war. Das war also zu einem Zeitpunkt, wo der zwischenzeitliche Aufnahmestopp in die NSDAP wieder aufgehoben war und viele Mitläufer eintraten. Es wird vermerkt, dass Thyssen sich nicht mit völkischen oder gar antisemitischen Bekenntnissen hervortat (vgl. Lipsmeier 2019c, S. 555). Ähnlich wie Monsheimer hatte er eine Reihe verschiedener Posten an gewerblichen Berufsschulen inne, doch wird man rückblickend seine besonderen Verdienste in der Mitwirkung bei der Herausgabe des „Handbuch[s] für das Berufsschulwesen“ erkennen (vgl. ebd.).

Die Liste wäre mit noch manchem Eintrag weiterzuführen. Der Gesamteindruck ist bei Kipp & Miller bündig zusammengefasst:

Die „Berufspädagogik hat sich den herrschenden wirtschaftlichen und politischen Interessen im Dritten Reich dienlich gemacht. Ein personeller Wechsel folgte diesem Engagement nicht.“ (Kipp & Miller 1978/1995, S. 38)

Vollständig falsch wären die Ausführungen hier verstanden, würde man nun Felds Abgleiten in den Nationalsozialismus in der Masse relativiert sehen. Verirrungen werden nicht weniger gravierend, wenn sich die Lemminge wieder einmal kollektiv ins Wasser stürzen. Jeder verantwortet sein eigenes Denken, jeder sein eigenes Handeln. Auch den Exponenten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist keine Relativierung zuzugestehen, bloß, weil sie ganz sicher nicht das Patent auf „gutes“ nationalsozialistisches Volksmenschen tum hielt.⁶ Wären sie die einzigen gewesen, hätte Hitler mit einem sehr schmalen Stimmenanteil auskommen müssen. Aber es ist schon auffällig, wie durchgängig man sich der neuen Ideologie an den Hals geworfen hat.

Und das führt zu einer grundsätzlichen Frage – *warum* war das so? Hierzu gibt es meiner Kenntnis nach noch zu wenige Untersuchungen. Forschung, die doch wichtig wäre – denn gäbe es eine Erklärung, dann hätte man auch heute einen Ansatz, Radikalisierung zu bekämpfen und Demokratie und Pluralismus zu stärken. Es ist vor dem Hintergrund zu überlegen, wie man in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem historischen Erbe umgeht. Es genügt ganz sicher nicht, den eingeschlagenen Kurs einer ahistorischen Wissenschaft zu intensivieren und die Geschichte, samt ihrer unbequemen Mahnungen, auszublenden. Fehler, die man nicht kennt, wiederholt man allzu leicht. Vorrangig gehört zu einem adäquaten Umgang ein Versuch der Ursachenforschung. Lässt es sich erklären, warum die Berufs- und Wirtschaftspädagogen möglicherweise mehr noch als die Durchschnittsdeutschen dieser Ideologie verfallen sind? Schließlich stellt sich vor allem die Frage, wie heute die Ergebnisse und Erfolge der Arbeit aus jener Zeit praktisch zu handhaben sind.

6 Auch die Pädagogen waren wohl fleißig dabei, wie sich aus der Anmerkung Theodor Wilhelms über seine „lieben Pädagogen-Kollegen“ schlussfolgern lässt, von denen die meisten Parteimitglieder waren (vgl. Miller-Kipp & Wilhelm 1991/1995, S. 467).

5. Ein zu weites braunes Feld?

Nach all dem Gesagten ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zumindest zeitweise auf einem weiten braunen Feld angelegt.

„Ach, Luise, la[ss] [...] das ist ein *zu* weites Feld.“ (Fontane 1894, letzter Satz) sagt Vater Briest am Ende, traurig, verzweifelt, ratlos, überfordert und resigniert zu seiner Frau. Nicht über Schuld, noch über Gründe mag er nachdenken.

Ist auch das unsrige (wissenschaftliche) Feld einfach zu braun und müssen wir es resigniert damit belassen, die geschichtlichen Verstrickungen zu ignorieren? Vielleicht einfach hinter dem Rücken anderer – der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft – verstecken? Wie zum Schluss des voranstehenden Kapitels gefordert wird: Ein Brachliegenlassen, ein Verdrängen ist mit Blick auf Gegenwart und Zukunft sicher nicht die richtige Reaktion. Die hier gemachten Feststellungen müssen praktische Konsequenzen für Lehrkräfte, Berufsschüler und Wissenschaftlerinnen haben.⁷

5.1. Berufs- und wirtschaftspädagogische Wissenschaft und Historiographie

Die nächstliegende Konsequenz für die Wissenschaft ist trotz einiger Fortschritte in der historiographischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik dieselbe, die bereits Rolf Seubert eingefordert hatte (vgl. oben): Wir wissen über diese Zeit immer noch nicht genug. Wir müssen vor allem wohl intensiver der Frage nachgehen, welche Ursachen die Verstrickungen der wesentlichen Protagonisten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hatten.

5.2. Feld-Didaktik als Schule der Demokratie

Die nächstliegende Konsequenz für Berufsschüler und ihre Lehrkräfte liegt in der Aufforderung, sich auch mit solchen Figuren wie Feld auseinanderzusetzen. Der Umgang mit dem Uneindeutigen, mit historisch schwierigen Persönlichkeiten muss ausreichend Platz haben im Unterricht. Wegen des Familiennamens des Berliner Professors und Gießener Schulleiters stößt uns das Zitat aus Fontanes „Effi“ ebenso unbeabsichtigt wie direkt darauf.

Seine Gießener Schule heißt nicht mehr nach ihm. Es wäre undenkbar gewesen, das unkommentiert an der Türe stehen zu lassen. Ganz unmöglich wäre es unterdessen nicht gewesen, denn das harte Kriterium muss sein, ob sich jemand aktiv an den Verfolgungen beteiligt hat oder nicht. Zu derlei ist über Friedrich

⁷ Einen Ansatzpunkt hierzu könnte die noch immer kaum aufgearbeitete Geschichte des 1941 gegründeten Vereins der Wirtschaftspädagogen hergeben. Das jedoch bedürfte mindestens eines eigenen Beitrags. Vgl. einige Anmerkungen hierzu bei Achtenhagen & Beck, Buschfeld et al. sowie Lange & Porcher in dem von Büchter et al. herausgegebenen Band, welchem dieser Beitrag entnommen ist (vgl. erneut Anm. 2).

Feld noch nichts aufgetaucht; er ist auch in keinem Parteiamt registriert. Didaktisch gesehen hätte die Beibehaltung des Namens unterdessen einen Aufhänger für einen engagierten Demokratieunterricht bereitstellen können, denn Feld steht mit seiner Vita exemplarisch für ein changierendes Schwarzweißgrau, das leider trotz des vielversprechenden Beginns im Dunkel endet. Er hat jene Schule maßgeblich mit aufgebaut. Er hat die Wirtschaftspädagogik als Fach maßgeblich mit aufgebaut. Er hat jedoch den Versuchungen und Versprechungen der Volksverführer nicht nur nicht widerstanden, er hat sich ihnen ergeben, er hat die krausen, giftigen, am Ende tödlichen Gedanken befördert, unterstützt, weiterverbreitet – und das wegen seiner hervorgehobenen Rolle bis mitten in die von ihm mitbegründete Wissenschaft hinein.

Von „facettenreich“ wollen wir nicht sprechen, doch ist seine Vita zweifelsohne gebrochen. Das ist Lernanlass in einer virtualisierten Welt, in welcher der virtuelle Mob in sogenannten „social“ media über Dritte in aller Öffentlichkeit und am liebsten in Unkenntnis aller Tatsachen den Stab bricht. Wie im Mittelalter schon scheint kein moderates Urteil möglich, kein „sowohl-als-auch“, kein „erst so, dann anders“. Die Welt ist so kompliziert, dass man sie sich eben einfach macht. Dabei ist kein Mensch über alle sich wandelnden Zeiten hinweg nur „gut“ oder ausschließlich „schlecht“. Das muss wohl wieder erst erlernt werden. Und dafür wäre Friedrich Feld ein beispielhaft geeignetes Thema: als Person dynamisch, kenntnisreich, fleißig – was er in seinen frühen Jahren sicher nicht in Allem, aber in Vielem zum Guten, und in den späteren Jahren auch zum Ausgrenzen, Abwerten, zum Bellizistischen nutzt. Ohne dieses Abwägen wieder zu erlernen, erscheint es fraglich, wie eine Demokratie Bestand haben soll, in deren Öffentlichkeit alle Diskurse aufgekündigt werden und in welcher Gewissheit nur noch in vernichtenden Urteilen zu finden scheinen.

Felds Vita mag weniger erhebend sein als Lebensläufe anderer, die sich vom Saulus zu Paulus zu wandeln vermochten, doch ist sein Lebenslauf schlussendlich auch eine Mahnung, für die Auszubildenden aller Berufe, für die Wissenschaftler, auch für die Lehrkräfte: dass die Meriten, die man in den jüngeren Jahren angesammelt haben mag, Jahr um Jahr neu verdient werden müssen. Dass Standhaftigkeit nicht standhaft ist, wenn sie nur von einer einzigen Seite her Anfechtungen standzuhalten vermag. Dass möglicherweise der eigene Standort fragwürdig ist, wenn er immer von anderer Seite her in Frage gestellt wird. Dass alles in der Demokratie immer wieder neu erkämpft werden muss.

5.3. Geschichtliche Verstrickungen einer Pariawissenschaft?

Schließlich ist die grundlegende Konsequenz die Frage nach dem *Warum*? In der Zeit der Lebensspanne Felds 1887–1945 war „Wirtschaft“ etwas, was bei den Eliten, die sich für „gebildet“ hielten, als anrühlich galt (ausführlich setzt sich Litt 1947 mit dieser Problematik auseinander). Und um zu verstehen, wieso das so war, müssen wir noch etwas weiter zurückblicken. Den Ton gaben zum Ende seiner Jugend schon seit rund einem Jahrhundert eine Gruppe von Leuten an, die wir

heute unter dem Sammelbegriff „Neuhumanisten“ kennen. Dazu gehörten Prominente wie Goethe, Schiller, die Schlegel-Brüder und viele andere aus der deutschen Romantik und des deutschen Idealismus.

Der Neuhumanist mit dem größten politischen „Impact“ war Wilhelm von Humboldt gewesen. Nachdem Preußen in den Napoleonischen Kriegen unter die Räder gekommen war, hatte er 1809/10 die Gelegenheit, als Leiter der Sektion Kultus des preußischen Innenministeriums das Schul- und Universitätswesen in Preußen neu aufzustellen. Ihm verdanken wir die politische Verstetigung einer Unterscheidung zwischen „allgemeiner“ und „spezieller“ Bildung, mithin beruflicher Bildung, die in den folgenden Jahrzehnten zu einer allgemeinen Verächtlichmachung des Beruflichen einerseits und einer hauptsächlich auf Kalokagathie („Dem Schönen, Wahren, Guten“) andererseits ausgerichteten bürgerlichen Bildung.

Das wirkt bis heute: Noch 2022 fordert der neue Ko-Vorsitzende des Bundesverbands der Lehrkräfte für Berufsbildung in einem LinkedIn-Posting die Umsetzung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Dabei ist Allgemeinbildung dann und nur dann „besser“, wenn man die Berufsbildung über den Leisten der Allgemeinbildung vermisst. Sonst aber ist eher Allgemeinbildung nicht gleichwertig: Viele kokettieren doch damit, dass vom Abitur nichts für das Leben geblieben sei, andere beklagen das immerhin (Eickel 2017). Es hat den Anschein, dass Lernen in Allgemeinbildenden Schulen Zeitverschwendung ist, da nichts nachbleibt. Was man dagegen in einer Berufsausbildung lernt, bleibt – nicht selten sogar im Falle einer beruflichen Neuorientierung. Die Nutzbarmachung des Gelernten und ein kontinuierliches Weiterlernen im Medium des Beruflichen ist das Normale.

Wenn jedoch die in der Gesellschaft tonangebenden Gruppen jemanden zur Zweiten Wahl abstempeln, will man sich nicht wundern, wenn es Beifall von denen aus der Zweiten Wahl gibt, weil plötzlich jemand die versammelten Bildungsbürger in die Ecke stellt. Und wenn dann noch ganz neue Gestaltungsmöglichkeiten an die Hand gegeben werden oder doch wenigstens eine solche Absicht dazu erklärt wird. Wenn die alten Eliten unvermittelt nicht mehr wichtig sind, stattdessen die Berufserziehung im Konzept des Staates massiv heraufgestuft wird. Genau das haben die Nazis gemacht; Seubert verweist auf ein Dokument, in dem der Reichskanzler das Wirtschaftsministerium unter Einbezug verschiedener Fachministerien anweist, unverzüglich in dieser Richtung zu wirken (1991, S. 120). Man muss nicht davon ausgehen, dass der gemäß Zabeck (2013, S. 561) in der Folge der Wirtschaftskrise von 1929 gewachsene Respekt für berufliche Erziehung ursächlich war. Die Beobachtung, dass eine Ausbildung gegen Arbeitslosigkeit ein Stück weit immunisierte, spielte eine Rolle im Vergleich zu den Ungelernten, nicht aber zur allgemeingebildeten Oberschicht.

Ganz bestimmt bedurfte es einer starken Persönlichkeit, auf diese unerwartete Wendung ohne eitle Freude zu reagieren. Karl Abraham hatte die Stärke in einem gewissen Rahmen, Feld hatte sie eindeutig nicht. Keiner der später noch tonangebenden Berufs- und Wirtschaftspädagogen hatte wohl diese Stärke.

Es kann nur als Vermutung formuliert werden, die noch weiter zu untersuchen wäre: Die Lehrkräfte und die Professores der Berufs- und Wirtschaftspädagogen waren allesamt Underdogs, von den zuvor tonangebenden Eliten verachtet, allenfalls geduldet. Zabeck nennt sie in seinem Geschichtswerk „kleinbürgerlich“ (2013, S. 651). Und diese begeisterten sich für jene, die ihnen nunmehr Anerkennung versprochen. Dass nun andere verächtlich gemacht wurden, dass nun andere sogar vollständig aus der Gesellschaft ausgeschlossen wurden, war ihnen dabei mindestens egal, vielleicht sogar ganz recht.

6. Schlussbemerkungen

Was wären Konsequenzen, die aus der Annahme einer besonderen Empfänglichkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogen für die Ideologie des Nationalsozialismus zu ziehen wären, wenn sie sich erhärten ließe?

Praktisch: Es ist wohl nötig, Menschen auch als Mitglieder einer Personengruppe zu achten. Eine anhaltende pauschale Abwertung führt zu Abwehrreaktionen und Radikalisierung. Wir verhalten uns aber gerade nicht so, namentlich in den „sozialen“ Medien.

Wissenschaftlich: Es genügte nicht, die BWP zu untersuchen. Waren Pädagogen, waren Naturwissenschaftlerinnen, waren Juristen standhafter? – Die Anmerkung von Theodor Wilhelm etwa (vgl. oben FN 4) wäre mit Blick auf Pädagogen ein Indiz dagegen. Es wäre ein großes Programm für historische Forschung. Hülfe es jedoch, eine Ligatabelle der standhaftesten Wissenschaften zu erarbeiten? Mit Blick auf die praktischen Konsequenzen könnte man das annehmen.

Ceterum censeo: Im Übrigen meine ich, dass Franke trotz der oben aufgedeckten Bedenken ins Zentrum einer historischen Selbstverortung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu rücken wäre. Als Mensch war auch er nicht vollkommen, seiner Zeit verhaftet, doch in diesem zumindest nicht schlimmer als andere. Er wird wenig rezipiert, doch ist er vom Denkansatz her fraglos rezeptionswürdig: Gegenüber Feld ist er der deutlich weitergreifende und grundsätzlichere Theoretiker der Wirtschaftspädagogik. Zudem steht er chronologisch um zwei Dekaden vorn. Sein Werk ist mit der gebotenen Vorsicht zu rezipieren. Aber das versteht sich von selbst.

7. Literatur

Abraham, K. (1957). Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die Funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. 2. Aufl. Freiburg i. Br.: Lambertus. Bank, V. & Lehmann, A. (2014). Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland. In J. Seifried, U. Faßhauer & S. Seeber (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2014, (21–38). Opladen: B. Budrich.

Bank, V. & Nicklas, J. (2020). Wirtschaft als Prinzip allen Unterrichts. Zum Leben und Wirken Theodor Frankes (Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Papers and Proceedings in Vocaticomics Nr. 18 – Oktober 2020). Chemnitz: TU. Online: urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa2-724520 (27.09.2023).

- Bank, V. (2009). Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In K. Büchter, J. Klusmeyer & M. Kipp (Hrsg.), *Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik*; *bwp@* 9(16) (Wiederabdruck des Beitrags 2007, mit einer Replik von Wolfgang Lempert). Online: [http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/\(10.08.2023\)](http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/(10.08.2023)).
- Bank, V. (2016). Die Theorie der Komplementarität der Bildung zwischen Spekulation und Selbstverständlichkeit. *Pädagogische Rundschau* 70 (5), 501–516.
- Bank, V., Lehmann, A., Gerlach, M. & Zimmer, J. (2016). Die Entfaltung beruflicher Bildung in Sachsen unter besonderer Berücksichtigung der Zeit des Zweiten Kaiserreichs (Moderne der Tradition, Bd. 14). Berlin: epubli.
- Bohlinger, S. (2019). Löbner, (Friedrich Eugen) Walther. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 332–336). Stuttgart: Steiner.
- Büchter, K. (2010). Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb 1919–1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen. Hamburg: HSU. Online: <https://doi.org/10.24405/431> (31.07.2023).
- Eickel, A. (2017). Zehn Jahre Schule und trotzdem nichts fürs Leben gelernt. In *Zeit v. 12.* August 2017. Online: <https://www.zeit.de/zett/politik/2017-08/bildungssystem-zehn-jahre-schule-und-trotzdem-nichts-fuers-leben-gelernt#comments> (20.05.2023).
- Fayol, H. (1916). Administration industrielle et générale – prévoyance organisation – commandement, coordination – contrôle. Paris: Dunod.
- Feld, F. (1936). Betriebsgemeinschaft und Erziehung. Eine wirtschaftspädagogische Untersuchung. Langensalza: Beltz.
- Feld, F. (1938). Berufserziehung (Arbeit und Wissen, Bd. 1). München: Beck.
- Feld, F. (1944). Studienführer Wirtschaftspädagogik, Heidelberg: Winter.
- Feld, F. (Hrsg.) (1939). Grundfragen der Erziehung für Beruf und Wirtschaft. Einführende Übersicht über die wirtschaftspädagogischen Hauptprobleme in Theorie und Praxis (Schriften der Deutschen Wirtschaftswissenschaftlichen Gesellschaft, Bd. 2). Stuttgart, Berlin: Kohlhammer.
- Fontane, Th. (1894). Effi Briest. *Deutsche Rundschau*, 82, 321–359.
- Franke, Th. (1900a). Methodik des Unterrichts in der deutschen Weltwirtschaftskunde. *Sächsische Schulzeitung* 67(29), 429–432, (30), 443–446.
- Franke, Th. (1900b). Zur Umgestaltung des Volksschulunterrichts. *Deutsche Schulpraxis* 20(6), 44–46, (7), 52–54.
- Franke, Th. (1902). Deutsche Weltwirtschaft und Schule. *Neue Bahnen* 13, 412–420, 467–484, 533–548, 598–616.
- Franke, Th. (1903a). Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik. In T. Vogt (Hrsg.), *Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik* 35. (S. 42–84) Dresden: Bleyl & Kaemmerer.
- Franke, Th. (1903b). Ist die Unterscheidung einer Wirtschaftspädagogik berechtigt? In *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 55, 409–412.
- Franke, Th. (1916). Der Weltkrieg im Gedankenkreise der Kinder. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht* 43, 337–340, 345–348, 353–355, 361–364, 372–374, 388–391, 396–398, 405–408.

Gießener Allgemeine (v. 7. Nov. 2015, aktualisiert am 2. Apr. 2019) Friedrich-Feld-Schule erwägt Umbenennung. Online: <https://www.giessener-allgemeine.de/giessen/friedrich-feld-schule-erwaegt-umbenennung-12061634.html> (20.5.2023).

Grin, F. (2005). Grundzüge der volkswirtschaftlichen Bildungsökonomie. In V. Bank (Hrsg.), *Vom Wert der Bildung*. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht (S. 61–148). Bern: Haupt.

Jongebloed, H.-C. (1998). Komplementarität als Verhältnis: Lernen in dualer Struktur. In ders. (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip* (Moderne der Tradition, Band 1) (S. 259–286). Kiel: bajOsch.

Jongebloed, H.-C. (2004). „Komplementarität“ als Prinzip beruflicher Bildung – oder: warum der „Lernfeldansatz“ weder dem Grunde nach funktionieren noch seine eigenen Ziele erreichen kann. Teil I Kritik der Lernfelder; Teil II: Konstruktion durch Komplementarität. Online: <http://www.berufsundwirtschaftspaedagogik.uni-kiel.de/de/downloads/jongebloed-2004-komplementaritaet> (12. 06. 2020).

Kipp, M. & Miller-Kipp, G. (1995). Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Zweite Auflage. Frankfurt a. M.: GAFB.

Kipp, M. & Miller, G. (1978/1995). Anpassung, Ausrichtung und Lenkung: Zur Theorie und Praxis der Berufserziehung im Dritten Reich. In M. Kipp & G. Miller-Kipp (1995), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Abdruck aus Reformpädagogik und Berufspädagogik, Berlin 1978, 248–266. Zweite Auflage (S. 27–50). Frankfurt a. M.: GAFB.

Kipp, M. & Miller-Kipp, G. (1994/1995). Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken? Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte nach 1945. In dies. (1995), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Abdruck aus Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), 727–744. Zweite Auflage (S. 539–562). Frankfurt a. M.: GAFB.

Kipp, M. (1988/1995). Was wissen wir über die „Entjudung“ der Berufsausbildung? In M. Kipp & G. Miller-Kipp (1995), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Abdruck aus der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84 (1988), 598–609. Zweite Auflage, (395–414). Frankfurt a. M.: GAFB.

Miller-Kipp, G. & Wilhelm, Th. (1991/1995). „Über meine Schuld“. Ein Gespräch zur gegenwärtigen Vergangenheit in der Erziehungswissenschaft. In M. Kipp & G. Miller-Kipp (1995), *Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Abdruck aus Neue Sammlung 31 (1991), 648–664. Zweite Auflage (S. 449–472). Frankfurt a. M.: GAFB.

Klusmeyer, J. (2019). Abraham, Karl. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (18–21). Stuttgart: Steiner.

Kriek, E. (1922). Philosophie der Erziehung. Jena: Diedrichs. Lipsmeier, A. & Münk, D. (Hrsg.) (2019). *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens*. Stuttgart: Steiner.

Lipsmeier, A. (2019a). Feld, Friedrich. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 138–140). Stuttgart: Steiner.

- Lipsmeier, A. (2019b). Monsheimer, Otto. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 371–375). Stuttgart: Steiner.
- Lipsmeier, A. (2019c). Thyssen, Simon. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 554–556). Stuttgart: Steiner.
- Litt, Th. (1927). ‚Führen‘ oder ‚Wachsenlassen‘. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig & Berlin: Teubner.
- Litt, Th. (1947). Berufsbildung und Allgemeinbildung. Darmstadt: Brockhaus.
- Marx, K. (1844). Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844, MEW Ergänzungsband I. Ostberlin. Online: http://www.mlwerke.de/me/me40/me40_510.htm (20.05.2023).
- Mayer, Ch. (1990). Aussagen der Pädagogik zur Berufsschule: Friedrich Feld (1887–1945). In I. Lisop, W.-D. Greinert & K. Stratmann (Hrsg.), *Gründerjahre der Berufsschule. 2. Berufspädagogisch-historischer Kongress* (S. 129–148). Berlin u. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Münk, D. (2019a). Urbschat, Fritz. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 557–559). Stuttgart: Steiner.
- Münk, D. (2019b). Schwarzlose, Adolf. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 494–497). Stuttgart: Steiner.
- o. V. [Aufruf] (o. J. [1933]). Bekenntnis der Professoren an den deutschen Universitäten und Hochschulen zu Adolf Hitler und dem nationalsozialistischen Staat. Überreicht vom Nat.-soz. Lehrerbund Deutschland, Gau Sachsen.
- o. V. [MWS] [2020] Mehr als 125 Jahre Max-Weber-Schule. Online: <https://maxweberschule.de/mehr-als-125-jahre-max-weber-schule/> (20.07.2023).
- Rützel, J. (2019) Abel, Heinrich. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 15–18). Stuttgart: Steiner.
- Schannewitzky, G. (1981). Personalbibliographie Friedrich Schlieper: ein Wirtschafts-, Berufs- u. Sozialpädagoge. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Schlieper, F. (1963). Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus. Schürholz, F. (1928). Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik. Zum Kampf um Wirtschaftsführung und Sozialordnung. Erfurt: Stenger.
- Seubert, R. (1990). Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus. In D. Benner; V. Lenhart; H.-U. Otto (Hrsg.), *Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25) (S. 112–115). Weinheim & Basel: Beltz.
- Seubert, R. (1991). Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus. Zum Stand der Forschung. In Ch. Berg; S. Ellger-Rüttgard (Hrsg.), *„Du bist nichts, Dein Volk ist alles“*. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus (S. 105–131). Weinheim: DSV.
- Seubert, R. (1977). Berufserziehung und Nationalsozialismus. Weinheim/Basel: Beltz.

- Sonntag, K., Frieling, E. & Stegmaier, R. (2012). *Lehrbuch Arbeitspsychologie*, Bern: Huber.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. London: Harper & Brothers.
- Woll, H. (2003). Ökonomische Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 99(4), S. 578–585.
- Wolsing, Th. (1977). *Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich*. Kastellaun: Henn.
- Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufsbildung und ihrer Theorie*. 2. Aufl. Paderborn: Eusl.