

ROLF ARNOLD / ROLF DOBISCHAT / BERND OTT
(Hsrg.)

WEITERUNGEN DER BERUFSPÄDAGOGIK

VON DER BERUFSBILDUNGSTHEORIE
ZUR INTERNATIONALEN
BERUFSBILDUNG

FESTCHRIFT FÜR
ANTONIUS LIPSMEIER



FRANZ STEINER VERLAG STUTTGART

ROLF ARNOID / ROLF DOBISCHAT / BERND OTT (Hrsg.)

WEITIRUNGEN DER BERUFSPÄDAGOGIK



A. Giner

ROLF ARNOLD / ROLF DOBISCHAT / BERND OTT (Hrsg.)

WEITERUNGEN DER BERUFSPÄDAGOGIK

VON DER BERUFSBILDUNGSTHEORIE
ZUR INTERNATIONALEN
BERUFSBILDUNG

FESTSCHRIFT FÜR
ANTONIUS LIPSMEIER
ZUM 60. GEBURTSTAG



FRANZ STEINER VERLAG STUTTGART
1997

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Weiterungen der Berufspädagogik : von der

Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung ;

Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag / Rolf

Arnold ... (Hrsg.). - Stuttgart : Steiner, 1997

ISBN 3-515-07107-5

NE: Arnold, Rolf [Hrsg.]; Lipsmeier, Antonius: Festschrift



ISO 9706

Jede Verwertung des Werkes außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Übersetzung, Nachdruck, Mikroverfilmung oder vergleichbare Verfahren sowie für die Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen. Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier. © 1997 by Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Sitz Stuttgart. Druck: Druckerei Peter Proff, Eurasburg.

Printed in Germany

INHALT

Tabula Gratulatoria	7
Geleitwort	9
Die Autoren	10

0.

Anstelle eines Vorwortes

„Ich wollte immer etwas verändern und bewirken ...“ – Interview mit Prof. Dr. Antonius Lipsmeier	11

I.

Theoretische Dimensionen einer Pädagogik beruflicher Bildung

Neuere bildungstheoretische Ansätze und Positionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Bernd Ott)	23
Paradoxien der Freiheit in der Pädagogik (Rolf Arnold)	36

II.

Berufsbildungspolitik und -geschichte

Wirtschaftspolitik, Sozialpolitik und Bildungspolitik (Rolf Dubs)	55
Berufliche Weiterbildung im Arbeitsförderungsgesetz – Erfahrungen aus dem Transformationsprozeß in den neuen Bundesländern (Rolf Dobischat) ..	67
Studierfähigkeit als Entwicklungsschritt zu wissenschaftlicher Handlungs- kompetenz – Plädoyer für die Feststellung der in beruflichen Bildungs- gängen entwickelten Studierfähigkeit durch die Schule (Reinhard Bader)	85
Zur Rolle der Berufsbildung in den bildungspolitischen Reform- gutachten der Bundesrepublik Deutschland (Ingrid Lisop)	97
Der Wochenspruch als Element ganzheitlicher Berufserziehung und Indikator betriebspädagogischer Modernisierung (Martin Kipp)	114
Reformbedarf in der Beruflichen Bildung (Felix Rauner)	124
Das Duale System – noch ein Modell mit Zukunftschancen? Thesen zur Reformfähigkeit im Verbund von beruflicher Aus- und Weiterbildung (Günter Kutscha)	140

III.

Der internationale Rahmen: Vergleich, Austausch und Kooperation in der Berufsbildung

Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich (Walter Georg)	153

Europäische Impulse für die deutsche Weiterbildung (Hermann Schmidt)	167
Berufsausbildung in Deutschland, Japan und den USA – Systemvarianten (Joachim Münch)	179
Arbeitsorganisation und Personalentwicklung in japanischen Unternehmen aus ökonomischer Sicht (Klaus Anderseck)	188
Gesellschaftliche und wirtschaftliche Aspekte praxisnaher Berufsbildung im Handwerk (Herbert Burk)	197
Internationalisierung versus Partikularisierung der Berufspädagogik. Aspekte der Entwicklungszusammenarbeit (Eberhard Schoenfeldt)	205
Berufsbildungs- und Hochschulpolitik – dauerhafter Kontrast oder Ansätze zur Annäherung? (Ulrich Teichler)	213
Von der Nationalerziehung zur Europafähigkeit (Winfried Böttcher)	221
Vingt cinq ans de formation continue à l'Université française (Marc Michel)	236

IV.

Personalentwicklung in der beruflichen Bildung

Berufsbildungspolitik und Lehrerbildung für berufliche Schulen (Bernhard Bonz)	241
Betriebliches Bildungspersonal und Professionalität (Günter Pätzold)	251
Ausbildung der Ausbilder als Gegenstand der Berufsbildungsforschung (Adolf Kell)	269
Personalentwicklung in berufspädagogischer Sicht (Heinrich Schanz)	280

V.

Anhang

Bibliographie von Antonius Lipsmeier	291
(zusammengestellt von Dieter Münk)	

TABULA GRATULATORIA

Heinz Abels, Hagen
Frank Achtenhagen, Göttingen
Rabani Alekuzei, Kassel
Klaus Anderseck, Hagen
Wolfgang Angres, Neubulach
Rolf Arnold, Kaiserslautern

Reinhard Bader, Magdeburg
Martin Baethge, Göttingen
Guido Baumgärtner, Bad Schönborn
Franz Bernard, Magdeburg
Lothar Bertels, Hagen
Achim Bischoff, Karlsruhe
Werner Blum, Kassel
Wilfried Böttcher, Aachen
Bernhard Bonz, Bad Liebenzell
Michael Brater, München
Rainer Brechmacher, Kassel
Hans Brinckmann, Kassel
Andreas Bröker, Karlsruhe
Hanns-Peter Bruchhäuser, Kassel
Hans-Jürgen Brückner, Rotenburg a.d. Fulda
Claus Bühler, Stuttgart
Heinz Bühler, Berlin
Herbert Burk, Berlin

Ute Clement, Karlsruhe

Heinz Dederling, Kassel
Walter G. Demmel, München
Karl-Heinz Dickopp, Krefeld
Peter Diepold, Göttingen
Joachim Dikau, Berlin
Rolf Dobischat, Duisburg
Karl-Otto Döbber, Karlsruhe
Rolf Dörflinger, Bruchsal
Klaus Drechsel, Dresden
Claus Drewes, Neu-Anspach
Rolf Dubs, St. Gallen
Konrad Dürmaier, Karlsruhe
Karl Düsseldorf, Wuppertal

Manfred Eckert, Crawinkel

Gerhard Faber, Mörlenbach
Peter Faulstich, Hann. Münden
Herbert Fenger, Darmstadt
Karlheinz Fingerle, Ahnatal
Tilman Fischer, Waldbronn

Reinhard Geffert, Porta Westfalica
Walter Georg, Hagen
Ekkehart Glässner, Waiblingen
Axel Göhringer, Karlsruhe
Klaus Götz, Schwäbisch Gmünd
Ewald Gold, Erzhausen
Dieter Gutzen, Hagen

Ulrich Haase, Bonn
Klaus Harney, Recklinghausen
Michael Hartmann, Düsseldorf
Gerhard Hauptmeier, Marburg
Volker Hedderich, Einhausen
Franz J. Heeg, Bremen
Helmuth Heid, Regensburg
Leo Heimerer, München
Rolf Helmerich, Tübingen
Manfred Hoppe, Bremen
Richard Huisinga, Frankfurt
Rudolf Husemann, Duisburg

Dieter Isberner, Radebeul

Gernot Jäger, Walzbachtal-Jöhlingen
Heinz Jung, Iserzohn
Dieter Jungk, Hannover
Jürgen J. Justin, Chemnitz

Norbert Kailer, Bochum
Franz-Josef Kaiser, Paderborn
Rudolf W. Keck, Hildesheim
Adolf Kell, Siegen
Wilhelm Manfred Kiko, Karlsruhe
Martin Kipp, Kassel
Robert Kirchhof, Gütersloh
Hans Joachim Klein, Karlsbad
Klaus E. Köhler, Allmersbach im Tal
Rudolf Konzelmann, Karlsruhe
Edelgard Kopriwa, Karlsruhe
Manfred Kreisel, Leopoldshöhe
Heinz Kunle, Karlsruhe
Günter Kutscha, Duisburg

Manfred Labude, Hofgeismar
Gerhard Lachenmann, Tübingen
Klaus Layer, Karlsruhe
Helmuth Lehmann, Bonn
Ingrid B.-Lisop, Frankfurt
Klaus Lorenz, Stutensee
S. Oliver Lübke, Düsseldorf

Cornelia Mattern, Witten
 Manfred Mettke, Duisburg
 Norbert Meyer, Nottuln
 Marc Michel, Strasbourg
 Helmut Milde, Dresden
 Peter Mudra, Mannheim
 Gernot Müller-Heinzmann, Bietigheim
 Joachim Münch, Kaiserslautern
 Dieter Münk, Karlsruhe

Wolfgang Nieke, Rostock

Bernd Ott, Karlsruhe

Günter Pätzold, Dortmund
 Jörg-Peter Pahl, Dresden
 Otto Peters, Hagen
 Kirsten Petersen, Karlsruhe
 Jürgen-Eckardt Pleines, Karlsruhe
 Günter Ploghaus, Bonn
 Rilo Pöhlmann, Gera

Heinz Quereu, Detmold

Joachim Rackel, Ludwigshafen
 Günther Rath, Karlsruhe
 Felix Rauner, Bremen
 Gustav Reier, Wedel
 Horst Rohlfing, Minden
 Marian Romanowski, Steinhagen
 Gerd Roser, Karlsruhe
 Herbert Rottbacher, Neusäß
 Josef Rützel, Darmstadt
 Hermann Rychetsky, Eschborn

Ulrike Sattel, Hagen
 Edgar Sauter, Berlin
 Walter Schäfer, Weingarten
 Bernhard Schäfers, Karlsruhe
 Herbert Schöffner, Mühlhausen
 Heinrich Schanz, Birkenheide/Pfalz
 Andreas Schelten, München
 Winfried Schlaffke, Köln
 Hermann Schmidt, Berlin
 Edgar Schmitz, München
 Wilfried Schneider, Wien
 Eberhard Schoenfeldt, Kassel
 Friedhelm Schütte, Berlin
 Manfred Schweres, Hannover
 Gerhard Selmayr, Karlsruhe
 Karl Spelberg, Bonn
 Meinhard Stach, Borchon
 Erich Staudt, Bochum
 Hans-Jürgen Steffens, Düsseldorf

Ulrich Teichler, Kassel
 Bernd Thum, Karlsruhe
 Angelika Thurow, Bonn
 Fritz Tornau, Leipzig

Ernst Uhe, Berlin
 Kornelia Ullrich, Magdeburg

Joachim Voigt, Düsseldorf-Benrath

Reinhold Weiß, Köln
 Anton Wengert, Waldstetten
 Gabriele Wiechmann-Schröder, Kassel
 Götz-Werner Wodrich, Karlsruhe

Reinhard Zedler, Köln
 Siegmund Ziebart, Maulbronn
 Gerhard M. Zimmer, Hamburg und Berlin

Verein für Förderung, Ausbildung, Rehabilitation, Gera
 Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, Frankfurt

GELEITWORT

Der Titel der vorliegenden Festschrift für Antonius Lipsmeier „Weiterungen der Berufspädagogik – von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung“, steht gleichermaßen für die wissenschaftlich-thematische Entwicklung des Jubilars wie auch für das aktuelle Leistungsspektrum der von ihm vertretenen Disziplin Berufspädagogik. Dabei ist die Auswahl der AutorInnen biographisch eng an Antonius Lipsmeier geknüpft: Alle haben ihm auf den verschiedenen Stationen seiner Berufskarriere, insbesondere in Hannover, Kassel, Hagen und Karlsruhe, in der einen oder anderen Form zur Seite gestanden und fühlen sich ihm bis heute verbunden. Damit ist die vorliegende Festschrift auch keine wissenschaftliche und menschliche Ehrenbezeugung der gesamten „Zunft“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, geschweige denn der Ausweis ihres kompletten Leistungsvermögens, sondern eher Ausdruck dieser genannten lebensgeschichtlich konstanten Beziehungen. Daß bei dieser Auswahl AutorInnen, die sich mit Antonius Lipsmeier auch sehr eng verbunden fühlen, keine Berücksichtigung finden konnten, sei hier ausdrücklich angemerkt und auch beklagt, aber aus kapazitären, also verlags- und drucktechnischen Gründen waren hier Beschränkungen erforderlich.

Traditionell wird in Festschriften das Vorwort dafür verwendet, Lebensweg und Lebensstationen des Geehrten aufzuzeigen und Besonderes hervorzuheben. Wir haben im vorliegenden Fall anders entschieden. Antonius Lipsmeier gibt in einem längeren Interview selbst Auskunft darüber, was er für ausschlaggebend und maßgeblich in seiner Berufskarriere bezeichnet wissen möchte und ermöglicht so in wesentlichen Aspekten einen authentischen Blick auf die Vergangenheit und Gegenwart seines Schaffens. Er thematisiert dabei auch, was er von der Zukunft erwartet und sich wünscht. Hier ist der thematische Kontext auch zu den vorliegenden Beiträgen herstellbar. Auch sie bilanzieren und entwerfen Visionen und Zukunftsstrategien für die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dabei treten auch kritische Selbstzweifel zutage. Was kann einen Jubilar mehr ehren als eine selbstkritische und kompetente Zwischenbilanz und ein engagiertes Zukunftsdenken.

Wir hoffen, daß damit eine Verbindung zwischen der Intention der Beiträge und den besonderen Merkmalen von Antonius Lipsmeier herstellbar wird: sachkompetent sowie engagiert und zukunftsorientiert, immer einhergehend mit einer heiteren Gelassenheit.

Rolf Arnold
Rolf Dobischat
Bernd Ott

DIE AUTOREN

- Prof. Dr. Klaus Anderseck, Lehrgebiet Didaktik der Wirtschaftswissenschaft, Fernuniversität Hagen
- Prof. Dr. Rolf Arnold, Lehrstuhl für Pädagogik (insbes. Berufs- und Erwachsenenpädagogik) und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) an der Universität Kaiserslautern
- Prof. Dr. Reinhard Bader, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
- Prof. Dr. Winfried Böttcher, Aachener Centrum für Europäische Studien und Europa-Centrum-Maas-Rhein / gemeinnützige Gesellschaft für Entwicklung, Forschung und Weiterbildung mbH
- Prof. Dr. Bernhard Bonz, ehemaliger Leiter des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hohenheim
- Dipl.-Gwl. Herbert Burk, Leiter der Zentralstelle für Gewerbliche Berufsförderung (ZGB) der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE)
- Prof. Dr. Rolf Dobischat, Fachgebiet für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt „Beruflich-betriebliche Aus- und Weiterbildung“, Universität Duisburg
- Prof. Dr. Dr. h. c. Rolf Dubs, Leiter des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen
- Prof. Dr. Walter Georg, Lehrgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der FernUniversität Hagen
- Prof. Dr. Adolf Kell, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Universität-Gesamthochschule Siegen
- Prof. Dr. Martin Kipp, Lehrstuhl für Berufspädagogik mit Schwerpunkt berufliche Rehabilitation an der Universität-Gesamthochschule Kassel
- Prof. Dr. Günther Kutscha, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Duisburg
- Prof. Dr. Ingrid Lisop, Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt
- Prof. Dr. Joachim Münch, ehemaliger Inhaber des Lehrstuhls für Berufs- und Arbeitspädagogik an der Universität Kaiserslautern
- Dr. Dieter Münk, Hochschulassistent im Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Abteilung Berufspädagogik an der Universität Karlsruhe
- Prof. Dr. Bernd Ott, Prof. für Berufspädagogik und Technikdidaktik an der Universität Karlsruhe
- Prof. Dr. Günter Pätzold, Lehrstuhl für Berufspädagogik an der Universität Dortmund
- Prof. Dr. Felix Rauner, Institut für Technik und Bildung an der Universität Bremen
- Prof. Dr. Heinrich Schanz, ehemaliger Prof. für Pädagogik, unter besonderer Berücksichtigung der Berufspädagogik, z. Zt. Honorarprofessor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Chemnitz
- Dr. Dr. h. c. Hermann Schmidt, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Berlin
- Prof. Dr. Eberhard Schoenfeld, Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität-Gesamthochschule Kassel
- Prof. Dr. Ulrich Teichler, Direktor des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung, Universität-Gesamthochschule Kassel
- Prof. Dr. Marc Michel, Département de Formation Continue, Université des Sciences Humaines de Strasbourg

Anstelle eines Vorwortes:

„Ich wollte immer etwas verändern und bewirken ...“

Interview mit Prof. Dr. Antonius Lipsmeier

M.: Herr Lipsmeier, ich möchte das Gespräch nicht mit der von Ihnen selbst bekanntermaßen gerne gestellten Frage beginnen, ob Sie gedient haben, sondern mit der Frage danach, ob Ihre Vergangenheit als gelernter Meßdiener oder als gelernter Maschinenschlosser den nachhaltigeren beruflichen Sozialisationseffekt auf Ihre Vita hatte.

L.: Beides hatte ohne Zweifel einen Einfluß: Die Meßdienerschaft und die damit verbundene jahrelange Sozialisation in westfälischen Landen durch die Kirche sowie in einer streng katholischen Familie formen ohne jeden Zweifel nachhaltig. Dies machte sich bei mir insbesondere dadurch bemerkbar, daß ich große Schwierigkeiten hatte und auch lange Zeit dafür gebraucht habe, mich ohne Rücksicht auf Prägungen durch irgendwelche Instanzen oder Personen, meines Verstandes völlig frei zu bedienen. Im Grunde genommen hat dies bis in die späten Phasen meines Studiums und sogar noch in die Anfänge meines Referendariats hinein gedauert. Wenn ich ehrlich bin, hat demgegenüber die betriebliche Sozialisation, also der Maschinenschlosserberuf, meine persönliche Entwicklung weit weniger beeinflußt. Selbstverständlich hat der direkte Einblick in betriebliche Strukturen, die ja für mich nach der Schulzeit völlig neu waren, ebenfalls Auswirkungen in nicht unerheblichem Umfang mit sich gebracht: Die unmittelbare Begegnung mit der Arbeiterschaft, der Eintritt oder gar die ‚erzwungene‘ Anwerbung für eine Gewerkschaft und schließlich sogar als Betriebsjugendvertreter tätig geworden zu sein – das prägt natürlich ebenfalls und schafft zudem neue Formen des Konfliktes sowie neuartige Identifikationsprobleme.

M.: Sie gehören – ich bleibe in der Vergangenheit – zu den „weißen Jahrgängen“, zu jener Nachkriegsgeneration also, die man nicht nach der politischen oder beruflichen Sozialisationserfahrung von HJ und Wehrmacht bzw. Gefangenschaft befragen muß. Aber Sie haben nach Ihrem Studium in Saarbrücken und zu Beginn Ihrer akademischen Laufbahn von genau dieser Generation Ihre akademischen Weihen erhalten. Welche dieser Berufspädagogen der ersten Stunde waren für Sie in dieser frühen Phase besonders wichtig, wenn Sie an diese Zeit zurückdenken?

L.: Als Wissenschaftler war für mich – unter anderem auch dadurch, daß ich bereits früh an dessen Institut als wissenschaftliche Hilfskraft arbeitete – Josef Dolch eine leuchtende Figur. Eine ‚leuchtende Figur‘ war er für mich jedoch nicht nur als unglaublich belesener Wissenschaftler, sondern auch als ‚pädagogischer Vater‘: Dolch hat meine Erste Staatsarbeit mit einem Thema zur Reichsschulkonferenz betreut, und an Dolchs Institut habe ich auch meine ersten kleineren Schriften publiziert, wie beispielsweise die ‚Bibliographie Josef Dolch‘, die ich 1964 für die Festschrift zu dessen 65. Geburtstag angefertigt habe. Im Bereich der Wissenschaft hat mich dieser Hochschullehrer wohl am stärksten geprägt, zumal Dolch gleich-

zeitig auch unter pädagogischen Gesichtspunkten ein ausgezeichnete Lehrer war. Er war es schließlich auch, der bereits in Saarbrücken die Weichen für meinen weiteren Werdegang stellte: Weil Dolch schon alt und kränklich war, riet er mir, entweder nach Aachen zu seinem Freund Zielinski oder nach Münster zu seinem Freund Lichtenstein zu gehen. Ich habe ja dann in Aachen mein Referendariat gemacht, aber Zielinski war für mich als Hochschullehrer mit seinen Thematiken und Akzenten in dem damals gerade in Mode kommenden programmierten Unterricht weniger interessant, so daß ich schließlich froh war, nach dem Referendariat zu Heinrich Abel nach Darmstadt wechseln zu können.

M.: Dies war wohl die zweite zentrale Person in Ihrer universitären Berufsbiographie?

L.: Trotz der durch den frühen Tod bedingten Kürze der Zusammenarbeit in Darmstadt hat Heinrich Abel in der Tat und insbesondere aufgrund seiner dezidierten bildungspolitischen Orientierung ohne jeden Zweifel auf mich den größten Einfluß ausgeübt und bei mir auch den faszinierendsten Eindruck hinterlassen. Heinrich Abel hat nämlich bildungspolitisch Position bezogen, wie kaum ein anderer. Als Wissenschaftler war er zwar – sehr zu seinem Leidwesen – wohl gerade deshalb in einigen Lagern der Disziplin umstritten, aber ich übertreibe wohl nicht, wenn ich behaupte, daß er insgesamt – zumindest in der damaligen Bundesrepublik – einer der anerkanntesten, wenn nicht gar der anerkannteste Berufspädagoge seiner Zeit war, was auch seine Tätigkeit in verschiedenen Gremien beweist. Auch Abels Engagement und seine Art und Weise, Menschen für Aufgaben und wissenschaftliche Arbeit zu begeistern und mitzureißen, war schon ungeheuer faszinierend. Heinrich Abel hat buchstäblich nur gearbeitet und für die Wissenschaft gelebt, weil er glaubte, die durch die Kriegsgefangenschaft verlorenen Jahre kompensieren zu müssen. Dieses bedingungslose Engagement hat er dabei auch von seinen Mitarbeitern erwartet und verlangt.

M.: Und Ihre anschließenden Erfahrungen an der Universität Hannover?

L.: An der Universität Hannover erhielt ich eine Assistentenstelle und hatte zudem auch erstmals selbständig Lehrveranstaltungen durchzuführen. Mein neuer Chef Hans-Joachim Rosenthal beeindruckte mich insbesondere durch seine Liberalität und seine Art der Menschenführung. Vor allem aber räumte er mir die notwendigen Freiheitsgrade ein, damit ich die wissenschaftliche Arbeit, die ich in Darmstadt begonnen hatte – nämlich die Ausschlachtung der Darmstädter Archivmaterialien über technische Schriften, vor allen Dingen der Zeichenlehrgänge des 17. und 18. Jahrhunderts – nun in Hannover fortsetzen konnte. Mit diesen Vorarbeiten und Besitzständen konnte ich dann unter den von Rosenthal geschaffenen Arbeitsbedingungen auch ‚mein‘ Thema durchziehen, d. h. konkret bei der Aufarbeitung der Geschichte des Unterrichts im Technischen Zeichnen bleiben, obwohl mich zu dieser Zeit bereits andere Themen bildungspolitischer Art beschäftigt haben. Letzteres war natürlich auch durch die Zeit der späten 60er und frühen 70er Jahre geprägt – mit all dem Engagement, das damals insbesondere für die Vertreter des Mittelbaus erforderlich war.

M.: Sie haben also in Aachen Ihr Referendariat als Gewerbelehrer absolviert und sind danach trotzdem in der Universität geblieben. Spielten denn die genannten Perso-

nen bei Ihrer Entscheidung, sich von dem Beruf ‚Gewerbelehrer‘ im Hauptfach Maschinenbau abzuwenden und stattdessen eine wissenschaftliche Laufbahn als Hochschullehrer und Forscher einzuschlagen, ebenfalls eine Rolle?

L.: Eigentlich nicht. Entscheidend war wohl vielmehr, daß ich nach dem Referendariat das Angebot erhielt, bei Abel als Assistent ein Forschungsprojekt in der Vergleichenden Berufspädagogik durchzuführen. Und einmal im Netz des Wissenschaftsbetriebs mit den dann auch entstehenden Zwängen und selbstgesteckten wie fremdbestimmten Karriereerwartungen und -pfaden gefangen, war zur Hochschullaufbahn keine echte Alternative in Sicht. Ohne natürlich die sich damit eröffnenden Positionen auch nur im Ansatz erahnen zu können, war ich fest entschlossen, im Wissenschaftsbetrieb weiterzumachen.

Und ‚Feuer gefangen‘ im Hinblick auf die wissenschaftliche Arbeit hatte ich bereits im Rahmen meiner Ersten Staatsexamensarbeit, in der ich mich mit einem historischen Thema über die Reichsschulkonferenz befaßt hatte. Diese historische Linie habe ich schließlich sowohl in meiner Dissertation als auch in meiner Habilitationsschrift fortgeführt. Insofern würde ich schon sagen, daß ich zu diesem Zeitpunkt bereits vom Wissenschaftsbetrieb ergriffen war; er hatte mich ja zudem auch in seiner ganzen, na ja, politischen Dimension (Mittelbau, Hochschulpolitik usw.) erfaßt, und ich war darüber hinaus auch aktiv in diesem Bereich tätig. Später in Hannover wurde ich beispielsweise zusammen mit einem Kollegen aus den ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten zum ersten Mittelbauvertreter in einem Selbstverwaltungsgremium der Universität, nämlich im Senat, und diese hochschulpolitischen Erfahrungen haben natürlich ebenfalls nachhaltig auf mich eingewirkt, das kann ich gar nicht leugnen.

M.: Waren Sie sich Ihrer zukünftigen Ehe mit der Wissenschaft denn tatsächlich so sicher, daß Sie überhaupt nicht über alternative Karrierewege nachdachten?

L.: Darüber habe ich mir in der Tat zunächst gar keine Gedanken gemacht. Eine ernsthafte Alternative habe ich in der Schule damals für mich nicht gesehen und auch nicht erwogen. Der Zwang, über Alternativen nachzudenken, stellte sich erst 1970 in Hannover, als Rosenthal das Angebot bekam, der erste Präsident des damals neu gegründeten ‚Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung‘ zu werden. Nun mußte ich überlegen, ob ich sein Angebot, mit nach Berlin zu gehen, annehmen sollte, oder ob ich mich lösen und etwas Neues aufbauen sollte. Zu diesem Zeitpunkt habe ich mich erstmals für Tätigkeiten außerhalb der Hochschule interessiert. Ich hatte Kontakt zum Westermann-Verlag und sollte dort die Schulbuchabteilung übernehmen. Die Angelegenheit war damals bereits so weit gediehen, daß ich schon tageweise im Verlag gearbeitet hatte. Aber die Arbeit sagte mir dann doch nicht so recht zu, so daß ich mich nicht zu dieser Alternative entschließen konnte.

M.: Hätte Ihre Gattin denn den ‚Bereichsleiter im Westermann-Verlag‘ als Option bevorzugt?

L.: Auch darüber haben wir nie ernsthaft nachgedacht, und es wäre auch gar nicht zu beurteilen gewesen. Beides, das zeichnete sich sowohl für den Wissenschaftsbe-

trieb – Heinrich Abel hatte meine Frau früh genug gewarnt, was es heißt, einen Wissenschaftler zu heiraten oder geheiratet zu haben – als auch für die Tätigkeiten im Verlag ab, beides war mit immens viel Arbeit verbunden, so daß ein beruflicher Kurswechsel unter diesem Aspekt im Grunde genommen kein Thema war.

M.: Zumal Sie ja parallel bereits mehr oder weniger fest in die Aufgaben der Hochschulplanung eingebunden waren?

L.: In der Tat war ich zu diesem Zeitpunkt bereits durch das von Wortmann und Geißler geleitete ‚Institut für Entwicklungsplanung‘ an der Universität Hannover in Planungsstudien einbezogen. Es handelte sich hier einerseits um Planungen für das berufliche Schulwesen in verschiedenen Regionen, vor allen Dingen aber auch um Hochschulplanungen an verschiedenen Standorten, so daß ich nun außerhalb des Kernbereiches ‚Berufspädagogik‘ und ‚berufliches Schul- und Ausbildungs-wesen‘ auch in anderen Arbeitsgebieten aktiv wurde. Diese Aktivitäten haben sich für mich auch als Alternative erwiesen, als ich später – wie ich gerne zugebe, durch die Vermittlung von Geißler – das Angebot bekam, in die sechsköpfige Planungsabteilung zur Planung der Gesamthochschule Kassel einzutreten. Dieses Angebot des Kultusministers von Friedeburg und die dadurch entstehende Planungsarbeit hat mich schon begeistert, muß ich sagen, obwohl ich damals nicht wußte, ob ich aus dieser Planungsarbeit je wieder herauskommen und nochmals den Rückweg zur Universität finden könnte. Ich habe dann aber meine Habilitation parallel zu der Tätigkeit in der ‚Planungskommission Gesamthochschule Kassel‘ weiterbetrieben und mich schließlich 1971 auch habilitiert.

Damit hatte ich wieder den Anschluß an die Wissenschaftslaufbahn gefunden und bekam unmittelbar nach Abschluß der Habilitation einen Anruf von Blankertz, der von meinem Habilitationsverfahren erfahren hatte. Er bat mich, seine Professur für Philosophie und Erziehungswissenschaft in Münster zu vertreten, weil er sich für längere Zeit beurlauben lassen wollte, um die Leitung der Planungskommission ‚Kollegscheule Nordrhein-Westfalen‘ zu übernehmen. Durch die Annahme dieser Vertretungsprofessur in Münster konnte ich dann in der Wissenschaftslaufbahn wieder Fuß fassen.

M.: Sie gehörten 1971 zu dem damals noch sehr kleinen Kreis junger Professoren für Berufspädagogik, die eine Habilitationsschrift verfaßt haben. Was hat Sie Ende der 60er Jahre, in einer Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs also, während der große Teile der akademischen Welt täglich mit dem Ausbruch der Revolution rechneten, dazu bewogen, sich mit einem historischen Thema zu beschäftigen?

L.: In diesem Kontext müßte man die Frage eigentlich grundsätzlicher stellen: Warum sollte man sich überhaupt habilitieren? Hierbei muß ich ergänzen, daß ich in der erwähnten Planungskommission für die Gesamthochschule Kassel der einzige Promovierte war. Das hat damals sogar zu einer Anfrage im hessischen Landtag geführt. Und als dann in dieser Planungskommission auch noch bekannt wurde, daß ich sogar noch habilitieren wollte, wurde ich ob meiner altväterlichen Vorstellung bezüglich dieser akademischen Tradition geradezu belächelt – man stellte mir die Frage, ob das denn heutzutage alles noch notwendig sei.

Wir planten damals eine Hochschule, welche diesem neuen gesellschafts- und hochschulpolitischen Gedankengut voll entsprechen sollte, was u. a. konkret bedeutete: keine Türen in den Zimmern, sondern allenfalls Glastüren in der, transparenten und offenen Hochschule', keine Waschbecken als Statusrelikte für die Professoren und nur Kleingruppenräume. Ich selbst hatte eine völlig andere Position und konnte es nur durch ein Sondervotum erreichen, daß in der ersten Bauphase der Gesamthochschule Kassel zumindest der – von meinen Kollegen sehr verpönte – Hörsaal noch realisiert werden konnte. Tatsächlich wollte man in Kassel in der ersten Phase eine Hochschule errichten, die zu Gunsten von sogenannten ‚Kleingruppenräumen‘ auf jeden Hörsaal verzichtete. Diese Anekdote zeigt im Detail die Konflikthaftigkeit zwischen den, na ja, neuen Positionen und dem angeblich neuen Weg auf der einen, und dem Verhaftetsein in Traditionen auf der anderen Seite. Kurzum: Ohne wahrscheinlich genau zu wissen, wie bedeutungsvoll das war, wollte ich auf jeden Fall die Habilitation erreichen, weil ich schon damals der Überzeugung war, daß dies eine wichtige Station sein würde.

M.: Die Anfertigung einer berufspädagogischen Habilitationsschrift, das wurde ja schon deutlich, war zu Beginn der 70er Jahre, so kurz nach der Auflösung der Berufspädagogischen Institute, durchaus keine *conditio sine qua non* für einen Lehrstuhl. Wie Sie blicken viele Ihrer etwa gleichaltrigen Kollegen – dann allerdings häufig ohne Habilitation – auf Bildungsbiographien zurück, die von den in anderen Disziplinen üblichen akademischen Hochschulkarrieren deutlich abweichen; ich nenne nur Stichworte: Berufsausbildung, Zweiter Bildungsweg, Studium bzw. Berufspädagogisches Institut, Promotion, Lehrstuhl. Markieren die frühen 70er Jahre eine Professionalisierung des Berufsbildes ‚Professor für Berufspädagogik‘, und bewirkte diese Entwicklung indirekt vielleicht auch eine starke Entfernung von Berufsschulpädagogik?

L.: Bis zu einem gewissen Grad, sicherlich. Vielleicht muß ich da doch etwas ausholen: Schon bei der Wahl meines Studienortes für das Gewerbelehrerstudium hatte ich mich neu orientiert und mich im Grunde von jener klassischen Linie der zweiten und dritten Generation der Berufsschulpädagogen gelöst, aus welcher die führenden Leute in den Berufspädagogischen Instituten hervorgegangen sind, die dann die Gewerbelehrer weiter ausgebildet haben. Ich dagegen bin ganz bewußt nach Saarbrücken an die Universität gegangen, weil nach meinem Abitur im Jahre 1959 das Gewerbelehrerstudium genau in der Umbruchphase war. Dies war der Beginn jener Phase, als die Berufspädagogischen Institute aufgelöst wurden und die Universitäten, d. h. im wesentlichen: die Technischen Universitäten, die Gewerbelehrausbildung übernahmen. Ich hatte mich damals zusammen mit einem Freund aus dem Oberhausener Kolleg umfassend über diese Umbruchsphase und über die neuen Studienmöglichkeiten informiert und dabei erfahren, daß Saarbrücken der einzige bzw. der erste Ort sei, an dem ein vollakademisches universitäres Gewerbelehrerstudium möglich sei. Ich bin also bewußt nicht zu den noch existierenden Berufspädagogischen Instituten in Köln oder in Frankfurt gegangen, sondern an eine Universität, und habe – wenn man denn so will – den Weg der universitären Gewerbelehrausbildung eingeschlagen.

Das war für meine weitere Entwicklung ein folgenreicher Entschluß, muß ich

ehrlich sagen. Vor allem deshalb war ich rückblickend sehr viel mehr dem universitären Denken und der universitären Sozialisation mit allem Drumherum verpflichtet, als der Sozialisation in den Berufspädagogischen Instituten mit den spezifischen Merkmalen dieser Institution. Und daher rührte natürlich auch die Identifikation mit dem klassischen Berufsbild eines Professors an einer Hochschule mit allen seinen Merkmalen. Ohne damit ein ‚Feindbild‘ aufbauen zu wollen, hatte ich mich also – in Erkenntnis dieser Umbruchsituation – bewußt von dieser Traditionslinie der Berufspädagogischen Institute abgewandt. Es zeichnete sich schließlich auch spätestens mit der Verlagerung der Gewerbelehrer-Ausbildung an die Universitäten ab: Diese Tradition war out, und daher war der Umbruch sicherlich eng verbunden mit der Entstehung des neuen Berufsbildes ‚Professor für Berufspädagogik‘. Insofern ist es wenig erstaunlich, daß ich – jedenfalls im Verhältnis zu der Alternative: Ausbildung an einem Berufspädagogischen Institut – ein unbefangeneres Verhältnis zu den akademischen Stationen und Traditionen, etwa auch zur Habilitation, entwickeln konnte.

M.: So gesehen stand also Ihre Habilitation auch für das Vertrauen auf die altehrwürdige Institution der deutschen Universität. Trotzdem haben Sie gerade in Ihrem Habilitationsvortrag engagiert für eine Berufspädagogik gefochten, die das damals verbreitete technokratisch-fachwissenschaftlich geprägte Bewußtsein gegen eine emanzipativ verstandene Berufsbildung im Rahmen der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft durchzusetzen suchte. War dieser Versuch der Integration von Theorie, Bildung, Forschung, Ausbildung und gesellschaftspolitischer Dimension gleichzeitig auch der ‚Aufstand der Jungen gegen die Alten‘ in der Disziplin?

L.: Ja, ohne Zweifel. Bereits meine nun allmählich entstehenden politischen Kontakte im Praxisfeld hatten mich zunehmend in eine bestimmte Richtung gesteuert – in diesen bildungspolitischen Kontexten meiner Arbeit sah ich mich mehr und mehr gezwungen, Position zu beziehen und mich intensiver auch den praktischen und berufsbildungspolitisch relevanten Themen zuzuwenden. Aber vor allem waren es die herausragenden Figuren dieser Zeit, wie etwa Heinrich Abel, welcher der Gewerkschaftsbewegung stark verbunden war und der daraus auch nie einen Hehl gemacht hat, und dann natürlich auch die jungen Leute wie beispielsweise Lempert, der sehr stark in die Theoriediskussion der Frankfurter Schule eingebunden war. Zusehends wuchsen auch die Kontakte mit den Berufspädagogen aus der ‚Abel-Schule‘, also etwa Personen wie Ingrid Lisop und auch der in bildungspolitischen Dingen etwas vorsichtiger und nicht so spontane Karlwilhelm Stratmann. Aber auch Stratmann war – wie Lisop und ich – durchaus bildungspolitisch, ich will nicht sagen festgelegt, aber doch zumindest in eine deutlich emanzipatorisch-kritische Richtung der Erziehungswissenschaft orientiert.

Nicht zu vergessen sind schließlich auch die in dieser Zeit entstandenen Richtungsstreite zwischen den verschiedenen Gruppierungen mit ihren starken Anfeindungen und Abgrenzungen. Zusammen mit den eben erwähnten politischen und persönlichen Kontakten hat diese Diskussion, die in der damaligen Zeit mit ziemlicher Härte geführt wurde, sicherlich ebenfalls ganz wesentlich zur Konturierung meines bildungspolitischen Profils sowie natürlich auch meiner wissenschaftlichen Position beigetragen.

M.: Ihre erste Dekade als Hochschulprofessor in Kassel fiel ja in eine berufsbildungspolitisch spannungsreiche Phase allgemeiner Aufbruchstimmung. Schon vorher, im Vorfeld von '69, waren Sie aktiv an der politischen Diskussion um das Berufsbildungsgesetz beteiligt. Aber Sie haben daneben auch sozusagen in den „Niederungen der Erziehungspraxis“ aktiv und kontinuierlich an der hoch- und berufsschulpolitischen Gestaltung der Berufspädagogik mitgewirkt.

L.: Ja, wenn ich so zurückblicke, wollte ich immer etwas bewirken, etwas verändern. Daher sah ich meine jeweiligen Aktivitäten immer eingebunden in unterschiedlichste Praxisfelder. Aus diesem Grund habe ich mich nicht nur in den bereits erwähnten Planungskommissionen sehr wohl gefühlt – und es waren ja viele Planungskommissionen – sondern ich habe darüber hinaus weitere Bereiche gesucht, in denen ich glaubte, etwas verändern zu können.

Diese Praxisorientierung in der Wissenschaft war beispielsweise auch ein zentrales movens für meine immerhin 8 Jahre währende Tätigkeit als Hochschulprofessor an der Fernuniversität Hagen, deren Gründungskommission ich im übrigen ebenfalls angehört habe. An dieser in der BRD bis heute singulären Institution habe ich zwischen 1979 und 1988 als Hochschullehrer in dem zu dieser Zeit neuen Feld der beruflichen Weiterbildung gewirkt – wie gesagt, resultierte dieses Engagement dabei ganz wesentlich aus der Erkenntnis, daß eine Fernuniversität gerade aufgrund ihrer spezifischen – und d. h.: aufgrund ihrer für eine traditionelle Universität untypischen – Klientel in besonderer Weise Praxiswirksamkeit entfalten kann.

Ferner denke ich bei dem Stichwort ‚Praxiswirksamkeit‘ natürlich auch an die Modellversuche zurück, welche ich sehr früh mit initiiert habe und die ich bis heute entweder durch aktive wissenschaftliche Begleitforschung oder doch zumindest durch entsprechende Initiativvorschläge voranzutreiben suche.

M.: Welche der zahlreichen Modellversuche, die Sie im Laufe der letzten 25 Jahre begleitet und geleitet haben, liegen Ihnen denn besonders am Herzen?

L.: Dies sind zum einen die Modellversuche zur Neukonzeptionierung der Gewerbelehrerausbildung – ich nenne hier das Stichwort „Aufbaustudiengänge an der Gesamthochschule Kassel“. Dieses Modell, also die Qualifizierung von Fachhochschulabsolventen in einem besonderen Studiengangmodell für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen, hat sich als ein sehr erfolgreicher Modellversuch erwiesen, zu dem ich auch nach wie vor stehe. Zu diesen Modellversuchen im Hochschulbereich gesellte sich dann seit den 80er Jahren mehr und mehr die Thematik ‚Neue Technologien und Berufsausbildung‘ – die aufkommenden neuen Technologien im gewerblich-technischen Bereich erforderten eine grundlegende Neukonzeptionierung der Fachdidaktik, der Curricula, der Ausbildungsmethoden usw. im beruflichen Schul- und Ausbildungswesen. Für eine solche Neukonzeptionierung war also mit anderen Worten – und wenn man so will – ein nahezu gänzlich Umdenken notwendig, wodurch erheblicher Forschungsbedarf entstand. In Erkenntnis dieser Situation habe ich mich hierfür engagiert und mehrere Modellversuche in diesem Umfeld angestoßen sowie einige davon auch wissenschaftlich begleitet – und zwar kontinuierlich bis heute: So leite ich derzeit in Kooperation mit dem Regierungspräsidium Detmold die wissenschaftliche Begleitung eines

ebenfalls von mir auf den Weg gebrachten Modellversuchs zum computerunterstützten Lernen in der beruflichen Bildung, kurz gesagt, den sogenannten Modellversuch ‚OLLI‘ („Optimierung von Lernprozessen in ausgewählten Fachklassen der technischen Fachrichtungen durch neue Formen der Lernorganisation und Nutzung neuer interaktiver Medien sowie damit verbundener Differenzierungsmöglichkeiten“).

M.: War in diesen vielfältigen praxisorientierten Modellversuchen auch die fachdidaktische Forschung als sozusagen ingenieurwissenschaftliche Schnittstelle zur Berufspädagogik Gegenstand Ihrer Arbeiten?

L.: Natürlich spielte die Fachdidaktik für mich eine große Rolle – das zeigt ja auch mein Opus, welches, beginnend mit der Didaktik des Technischen Zeichnens, noch bis in die jüngere Zeit hinein verschiedene fachdidaktische Veröffentlichungen aufweist. Aber da zur fachdidaktischen Arbeit zwingend die Pflege der fachwissenschaftlichen Kompetenz in den Technikwissenschaften gehört, sah ich – zumindest was die konkrete fachdidaktische Forschung anbelangt – spätestens seit den 80er Jahren meine Grenzen. Ich hätte mich damals wieder stärker den Technikwissenschaften, aus denen ich ja eigentlich komme, zuwenden müssen, und dies konnte und wollte ich nicht mehr so sehr. Daher habe ich stärker die allgemeine Technikdidaktik betrieben – auch weil in der Diskussion die Gefahr bestand, daß die Technikdidaktik zu eng verstanden würde, wohingegen ich einem breiteren technikdidaktischen Verständnis zuneige. Aber die konkrete fachdidaktische Forschung habe ich dann tatsächlich nur noch in Modellversuchen mitbetrieben oder mitgefördert, ohne mich allerdings selbst zu sehr zu engagieren. Ich habe also, wenn Sie so wollen, zwischenzeitlich ein etwas distanzierteres Verhältnis zur Fachdidaktik bekommen – dies notwendigerweise auch deshalb, weil ich in dem breiten Spektrum meiner Tätigkeiten die Verfolgung der Technikwissenschaften oder meinen Kompetenzerhalt in den Technikwissenschaften nicht mehr so intensiv betreiben konnte, wie das eigentlich notwendig gewesen wäre.

M.: Verbinden Sie bei dem oben erwähnten Stichwort der „Praxisorientierung“ auch Aktivitäten im engeren Bereich der ‚Berufsschulpädagogik‘?

L.: Hier denke ich an erster Stelle an meine langjährige Tätigkeit im Schulbuchwesen, d. h. konkret: an meine Herausgeberschaft von Berufsschulbüchern. Vielleicht ist dieses Engagement im Schulbuchwesen eine Spät- und Fernwirkung des bereits erwähnten Angebotes des Westermann-Verlages zu Beginn der 70er Jahre. Jedenfalls gebe ich seit dieser Zeit, also seit mittlerweile mehr als 20 Jahren, für verschiedene Verlage, und heute schwerpunktmäßig für den Dümmler’s Verlag, Schulbücher heraus. Ich glaube nämlich, daß auch und gerade mit diesen Lernmaterialien Praxis sinnvoll gestaltet werden kann, weil Lehrer und Schüler sehr stark mit eben diesen Materialien arbeiten. Und bewirken kann man hier nur dann irgend etwas, wenn man nicht nur einfach Schulbücher so macht, wie sie immer gemacht worden sind, sondern indem man versucht, tatsächlich neue Akzente zu setzen – aber ein Exkurs in berufsschuldidaktische Spezifika der Schulbuchgestaltung würde jetzt zu weit führen.

M.: Ich würde Sie nun – zumindest räumlich – trotzdem gerne sehr weit wegführen:

Ihren Anspruch der praxisorientierten und berufsbildungspolitischen Gestaltung im gesellschaftlichen Kontext haben Sie an Ihren unterschiedlichen Standorten in Kassel, Hagen und in Karlsruhe immer auch auf dem Gebiet der Vergleichenden und internationalen Berufsbildungsforschung umzusetzen gesucht. Sie haben dabei insbesondere eine Reihe von Gutachten für Entwicklungsländer aus entwicklungspolitischer Perspektive verfaßt. Was wollten Sie hier verändern und gestalten?

- L.: Bei meinem Engagement für die Veränderung der Berufsausbildung in Entwicklungsländern spielte, wie häufig im Leben, der Zufall eine große Rolle. Ich muß sagen, daß ich – aus kleinbürgerlichem Milieu stammend und trotz meiner Begeisterung für die Ferne – der Nähe sicherlich mehr verhaftet war als der Ferne. Gleichwohl traf mich, wie gesagt, das Angebot, sozusagen in der Ferne tätig zu werden, eher zufällig. Und nachdem ich anfangs der 80er Jahre einmal die Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Problemen in der Dritten Welt begonnen hatte, stimmte mich der Zustand der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe für Entwicklungsländer doch recht bald sehr nachdenklich. Um es kurz zu sagen: Der Export eines bei uns bestehenden Ausbildungsmodells in Entwicklungsländer, also das sogenannte ‚Modell der deutschen Facharbeiterschule für Entwicklungsländer‘, löste bei mir von Anfang an große Skepsis aus, weil ich der festen Überzeugung war, daß dies angesichts der veränderten Gesamtsituation nicht mehr so recht in die Bedürfnislage der Entwicklungsländer paßte. Das war jedoch zunächst nicht mehr als ein naives Vorverständnis. Erst im Verlauf der intensiven Beschäftigung mit der Thematik hat sich dieser Verdacht dann mehr und mehr erhärtet, so daß mich dann im Rahmen meiner gutachterlichen Tätigkeiten in unterschiedlichsten Regionen der – wie ich schon sagen muß – gesamten Welt mehr und mehr die Entwicklung von nationalstaatlich geprägten und auf spezifische Bedürfnislagen bezogenen berufsbildungspolitischen Konzeptionen interessierte. Ich habe daher konsequent versucht, in diesem Sinne entwicklungspolitisch mitzuwirken und die Berufsbildungshilfe aktiv zu gestalten.

Und letztlich ist ja auch die von der Bundesrepublik bis weit in die 80er Jahre hinein gepflegte Praxis, Ausbildungsmodelle lediglich in geringfügig modifizierter und adaptierter Form zu exportieren, tatsächlich gescheitert, was zwischenzeitlich von den Berufsbildungsexperten, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, durchaus auch einvernehmlich konzediert wird.

- M.: Wenn Sie angesichts Ihrer breitgestreuten Forschungsaktivitäten zurückblicken, was waren denn aus Ihrer Sicht die interessantesten, die spannendsten, und was waren die in der Disziplin von der Fachöffentlichkeit am breitesten aufgenommenen Arbeiten? Können Sie hier überhaupt Unterschiede ausmachen?
- L.: Eigentlich nicht so recht, muß ich sagen. Ich kann weder das eine noch das andere eindeutig beantworten. Ich habe mich – vielleicht fahrlässigerweise – zu fast allen Thematiken meiner Disziplin geäußert, ohne allerdings jemals einen eindeutigen Schwerpunkt gesetzt zu haben. Nichts davon war so intensiv, daß ich für eine bestimmte Thematik der einzige oder der führende Experte wäre – das könnte ich nun gar nicht behaupten.

Aber insgesamt, so würde ich sagen, sind es doch wohl eher die bildungspolitisch orientierten Thematiken, die mich innerlich am stärksten beschäftigen. Und ich denke auch, daß ich in der fachlichen und auch außerfachlichen Öffentlichkeit, also in der politischen Öffentlichkeit bzw. in der Bildungs- und Kultusverwaltung, gerade mit diesen Schriften am stärksten wahrgenommen werde. Man muß allerdings sagen, daß gerade hier die Wirkungsmöglichkeiten von Wissenschaftlern sehr begrenzt sind. Man macht in einigen Beratungsgremien mit, ohne genau zu wissen oder gar operationalisieren zu können, was man in diesen Kontexten konkret bewirkt.

Und dennoch: Die Tätigkeit beispielsweise in der Senatskommission der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Analyse der defizitären Situation in der Berufsbildungsforschung und der damit intendierte Versuch neuer Akzentsetzungen sowie einer neuen Fundamentierung der Disziplin insgesamt war – zumindest aus meiner Sicht – eine zweifelsohne wichtige Tätigkeit. Genau dies wäre auch in etwa das Umfeld, in welchem ich bildungs- und wissenschaftspolitisch am ehesten meine Schwerpunkte setzen würde. Alles andere ist mehr oder weniger Beiwerk.

- M.: Ein durchaus sehr üppiges Beiwerk! Angesichts dieser breitgestreuten umfangreichen Forschungsarbeiten, drängt sich mir – sozusagen auch in eigener Sache – angesichts des grundlegenden Strukturwandels der deutschen Universitäten seit Ihrer Habilitation zu Beginn der 70er eine Frage auf, von der ich annehme, daß sie insbesondere für den wissenschaftlichen Nachwuchs nicht nur der Berufspädagogen von Interesse ist: Welche Rolle spielt, welche Rolle kann Ihrer Erfahrung nach angesichts solch umfangreicher Forschungs- und Gutachtertätigkeiten die Lehre im Berufsalltag noch spielen, und welchen Rat können Sie an den Nachwuchs weitergeben, der – im Gegensatz etwa zu Ihrer Generation – an der modernen Massenuniversität groß geworden ist und sich ebenfalls mit der Herausforderung der Einheit von Forschung und Lehre auseinandersetzen muß?
- L.: Also mich hat die Lehre immer begeistert. Daher wäre ich auch sicherlich ein ganz guter Berufsschullehrer geworden. Und von meinen Aufgaben als Hochschullehrer sehe ich die Lehrtätigkeit nach wie vor als die wichtigste Herausforderung an. Denn die Qualifizierung und Förderung des Nachwuchses – gleich, ob für den Lehrerberuf, für andere Tätigkeiten oder auch für den engeren Wissenschaftsbe-
reich – ist aus meiner Sicht die vornehmste Aufgabe eines Hochschullehrers.

Diese Tätigkeit ist nicht ohne begleitende Forschung möglich, wenn man qualitativ anspruchsvoll und zeitgemäß lehren will. Daher ist beides notwendigerweise eng miteinander verzahnt. Aber es wird angesichts der materiellen Bedingungen in der Hochschule immer schwieriger, die Studierenden in forschendes Lehren und Lernen einzubeziehen. Eigentlich läuft beides in der Praxis nebeneinander her. Die Studierenden sind – unter den derzeitigen Bedingungen – nicht oder jedenfalls nur marginal in Projekte einbeziehbar: Das fällt sehr, sehr schwer. In der Folge werden die Studierenden der Berufspädagogik an Hochschulen groß, in welchen sie mit ‚Forschung aus zweiter Hand‘ abgespeist werden, ohne selbst je in der Forschung so recht integriert gewesen zu sein.

Das ist zweifelsohne ein großes Manko, und man kann hieran leider auch wenig ändern. Und ob die vielbeschworenen neuen Möglichkeiten multimedialen Lehrens und Lernens in diesem Zusammenhang bessere Möglichkeiten und neue Chancen zu bieten haben, ist meiner Meinung nach doch sehr, sehr zweifelhaft.

M.: So ein runder Geburtstag bietet in der Regel Gelegenheit zum Nachdenken. Verfolgen Sie vielleicht abseits von den berufspädagogischen Modethemen ‚Multimedia‘, ‚Neue Technologien‘ und was in der Fachdiskussion augenblicklich sonst noch an Schlagworten herumschwirrt, in bezug auf Ihre weitere Arbeit noch einen ‚wissenschaftlichen Wunschtraum‘, den Sie realisieren würden, wenn Ihnen Ihre umfangreichen Alltags- und Forschungsverpflichtungen dafür mehr Zeit ließen?

L.: Ach, da hätte ich viele. Ich würde beispielsweise ganz gerne meine Beratungstätigkeit sowie meine Aktivitäten im Bereich der Entwicklungsländer fortsetzen. Und außerdem bin ich ja auch Leiter des Fachbeirats der ‚Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung‘ der ‚Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung‘ in Mannheim sowie Vorsitzender des Fachbeirats des ‚Instituts für Technik und Bildung‘ in Bremen, so daß ich zahlreiche Möglichkeiten sehe, meine Erfahrungen einzubringen und vielleicht auch Neues beizutragen.

M.: Darf man denn im Zusammenhang mit diesen ‚zahlreichen Möglichkeiten‘ auch auf die Fortsetzung Ihres langjährigen Engagements als Mitherausgeber der ‚Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ hoffen?

L.: In der Tat bin ich davon überzeugt, daß die „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ als führendes und fachübergreifendes wissenschaftliches Forum der bundesdeutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine sehr bedeutsame und wohl auch unverzichtbare wissenschaftspolitische Funktion erfüllt. Unter anderem deshalb habe ich mich vor mittlerweile mehr als 25 Jahren gerne dazu bereit erklärt, die Mitherausgeberschaft für dieses zentrale Organ unserer Fachwissenschaft zu übernehmen; und aus eben diesem Grunde würde ich diese Aufgabe zusammen mit meinen Fachkollegen auch sehr gerne bis zu meiner Emeritierung fortführen.

Ich möchte dabei diese Gelegenheit nicht ungenutzt lassen, um dem Franz Steiner Verlag nicht nur in sozusagen eigener Sache für seine Bereitschaft zu danken, die vorliegende Festschrift anlässlich meines 60. Geburtstages in sein Programm aufzunehmen, sondern auch – und dann sozusagen im Namen der gesamten berufs- und wirtschaftspädagogischen Zunft –, um diesem Verlag meine Anerkennung dafür zu zollen, daß er über lange Jahre hinweg und selbst in schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen sein Engagement für diese wissenschaftlich eminent wichtige, aber ökonomisch wenig lukrative Aufgabe aufrechterhalten hat.

M.: Jenseits dieser Tätigkeiten im Umfeld der wissenschaftlichen Beratung und des wissenschaftlichen Managements denken Sie für die nähere Zukunft doch sicherlich auch an wissenschaftliche Forschung im engeren Sinne?

L.: Also wenn ich mehr Zeit hätte – vielleicht kann ich dies ja im Ruhestand tun –, würde ich gerne wieder zu den historischen Arbeiten zurückkehren, denn historisches Arbeiten übte schon immer eine außergewöhnliche Faszination auf mich aus.

Und zwar nicht nur durch die Begegnung mit Archivalien, die ihren eigenen Reiz haben, sondern auch durch das Entdecken von bisher verborgenen Entwicklungslinien oder auch spezifischen historischen Konstellationen – dies interessiert mich sehr!

M.: Schwebt Ihnen denn ein konkretes Projekt aus der Historie der Berufspädagogik vor?

L.: Ein Wunschtraum liegt schon seit Jahren im Keller, und seit 20 Jahren sind daran auch schon Vorarbeiten nicht nur von mir, sondern auch von vielen studentischen Hilfskräften, die ich einbezogen habe, betrieben worden. Es handelt sich hierbei um das Projekt „Biographisches Lexikon der Berufspädagogik“, das in der Disziplin dringend gebraucht würde. Aber ob ich so ein skurriles Werk, das – wenn man es denn realisieren würde – unglaublich viel Arbeit erfordert, tatsächlich noch zustande bringen werde, weiß ich nicht.

Ansonsten würde ich sicherlich auch noch das eine oder andere Thema ‚beforschen‘, aber größere Projekte, die heutzutage angesichts der knappen Mittel immer auch ein immenses Management erfordern, würde ich – wenn ich da so weit vorgreifen darf – nach meiner Pensionierung sicherlich nicht mehr beginnen. Vielleicht kann ich bis dahin noch das eine oder andere tun, aber danach sicherlich nicht mehr. Was man in einer derartigen Situation sinnvoll betreiben kann, wäre mehr die klassische Schreibtischforschung als Einzelkämpfer. Dies hat in den Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften ja durchaus auch eine große Tradition. Aber diese Form der Forschung ist in ihrer Wirksamkeit sehr limitiert – es sei denn, man schüfe Werke von einmaligem Wert. Und dies gelingt selten, und mir jedenfalls gelingt es nicht: Über die Jahre gesehen, hat nur wenig Bestand, und gerade deshalb war meine Selbstwahrnehmung immer geprägt von dem Zwiespalt zwischen Gestaltung und Veränderung von Praxis auf der einen und dem engen klassischen Forscherleben auf der anderen Seite. Und dies bleibt wohl offensichtlich so.

M.: Und dies hoffentlich noch für viele Jahre – Herr Professor Lipsmeier, ich danke Ihnen für dieses Gespräch!

Das Gespräch führte Dieter Münk (im Juli 1996)

I. THEORETISCHE DIMENSIONEN EINER PÄDAGOGIK BERUFLICHER BILDUNG

Bernd Ott

NEUERE BILDUNGSTHEORETISCHE ANSÄTZE UND POSITIONEN IN DER BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

„Die Gültigkeit bzw. Dignität der Praxis
ist unabhängig von der Theorie;
die Praxis wird mit der Theorie nur eine bewußtere“.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher

Bildungstheoretische Ansätze und Positionen haben in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine sehr bewegte Entwicklungsgeschichte. Während es sich bei der Konzentrationsidee des ausgehenden 19. Jahrhunderts um eine rein didaktische Theorie handelte, war die wesentlich mit dem Namen Kerschensteiner verbundene und um 1900 entstandene Berufsbildungstheorie umfassender konzipiert. Doch schon quasi bei ihrer Geburt wurde die Berufsbildungstheorie für staatserhaltende Ziele gebraucht, später wurde sie dann politisch mißbraucht, und heute wird sie häufig mißverstanden. Zudem scheint die Brauchbarkeit des Berufskonzepts für die berufspädagogische Theoriebildung nachhaltig mit dem Stigma ihrer obrigkeitsstaatlichen Vergangenheit belastet. Noch oft wird in Reden und Aufsätzen die Einheit von Beruf (Berufsausbildung und Berufsausübung) und Menschentum (Staatsbürgerliche Erziehung und staatsbürgerliches Verhalten) beschworen und als (zumindest latentes) Legitimationsmuster für einen umfassenden Bildungs- und Erziehungsanspruch der Berufspädagogik verwendet, „obwohl der Verlust der Begründungskraft der klassischen Berufsbildungstheorie berufspädagogisches Allgemeingut ist“ (Lipsmeier 1989, S. 140). Die Kategorie „Beruf“ (im klassischen Begriffsverständnis) ist demnach zur Theoriebildung in der Berufspädagogik ein fragwürdiger und unbrauchbarer Begriff geworden. Auch der bislang vertretene umfassende Erziehungsanspruch der Berufspädagogik erweist sich zumindest unter den heutigen Bedingungen weitgehend als Illusion. Das hat auch die zentrale Bezugswissenschaft, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, zu rezipieren, denn der reklamierte Bildungsanspruch läßt sich weder unter der Perspektive von Praxis noch unter der von Theorie aufrechterhalten. Es ist daher an der Zeit, daß sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik dieser Situation stellt (vgl. Greinert 1991, S. 90).

Trotz vieler wissenschaftlicher Theorieansätze, die nach sehr unterschiedlichen Gesichtspunkten klassifiziert werden können (vgl. Hondrich 1976, S. 14ff; Baumgardt 1976, S. 23ff), ist eine „geschlossene Berufsbildungstheorie“ nicht in Sicht und in einer pluralistischen Gesellschaft sicherlich auch nicht erwartbar. Diskutiert werden vielfältige Positionen (vgl. Arnold 1994, S. 83ff) und je nach wissenschaftstheoretischem Standpunkt auch sehr gegensätzliche Theorieansätze zur Konstituierung der beruflichen Bildung.

Aus der Fülle der denkbaren Positionen greife ich in diesem Beitrag exemplarisch drei Theorieansätze heraus. Ich habe diese Ansätze deswegen ausgewählt, weil sie einerseits sehr kritisch (teilweise sogar antagonistisch) aufeinander bezogen sind, und

weil diese wissenschaftstheoretischen Grundpositionen andererseits das breite Spektrum der berufspädagogischen Theoriebildung markieren:

1. *Emanzipatorischer Ansatz*: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung
2. *Antizipatorischer Ansatz*: Berufliche Bildung als Qualifikationsvermittlung für künftige Handlungssituationen
3. *Subjektorientierter Ansatz*: Berufliche Bildung als Chance zur (kritischen) Persönlichkeitsentwicklung

Ich werde zunächst die „Leitmaxime“ dieser Ansätze herausarbeiten und dann diese Positionen in Relation zu einem vierten Ansatz stellen:

4. *Ganzheitlicher Ansatz*: Berufliche Bildung als Symbiose aus beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung

1. Emanzipatorischer Ansatz

Die emanzipatorische Pädagogik orientiert sich wissenschaftstheoretisch an der Sozialphilosophie der „Frankfurter Schule“. Bezugspunkt von Wissenschaft ist im Sinne der „kritischen Theorie“ (vgl. Horkheimer 1970; 1974) die menschliche Emanzipation als Befreiung des Menschen aus Zwängen, die seine Selbst- und Mitbestimmung verhindern. Die pädagogische Konsequenz dieser Sozialphilosophie und kritischen Gesellschaftstheorie hat Mollenhauer (1964) gezogen, indem er feststellt, daß es in einer demokratischen Gesellschaft immer um die Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen gehe, und deshalb falle „der Pädagogik als Praxis wie als Theorie die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderungen hervorzubringen“ (Mollenhauer 1964, S. 672).

Unter diesem Aspekt erfolgt bei der emanzipatorischen (Berufs-) Pädagogik eine Bedeutungsverschiebung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Fachlicher Qualifikationserwerb wird zwar als Bestandteil beruflicher Ausbildung anerkannt; Berufsbildung bedarf aber unbedingt des „Korrektivs“ allgemeiner Qualifikationen, um den einzelnen zu befähigen, die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Arbeit zu reflektieren bzw. „die wirkmächtigen, aber verborgenen Prämissen der Gesellschaft zu thematisieren“ (Gamm 1989, S. 136). (Berufs-)Bildung wird legitimiert durch die Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen respektive durch die angestrebte Fähigkeit des Individuums, sich innovativ gestaltend mit gesellschaftlichen Vorgegebenheiten auseinanderzusetzen.

„Mündigkeit“ heißt das Leitziel der „kritischen Erziehungswissenschaft“! Diese hat demnach die Aufgabe, „die Bedingungen für Mündigkeit zu erforschen und zur Herstellung solcher Bedingungen beizutragen“ (Voigt 1975, S. 33).

Wolfgang Lempert hat diese „kritische“ berufspädagogische Position neben Geißler (1974), Voigt (1975), Lipsmeier (1978; 1992) und Stütz (1979) sehr intensiv ausgeformt: Lempert stellt den engen Zusammenhang von beruflicher und politischer Bildung her, indem er „Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung“ (Lempert 1974) erachtet. Nach seiner Meinung sind technisches und organisatorisches Wissen und Können Voraussetzungen für fachliche Kompetenz, und ebenso ist ein aufgeklärtes gesellschaftliches Bewußtsein für die Ausbildung sozialer Kompetenzen erforderlich (vgl. Lempert/Thomssen 1974, S. 13f). Arbeit und Lernen stehen

in enger Interdependenz, denn die Teilnahme an der gesellschaftlichen Arbeit setzt nicht nur bestimmte Lernprozesse voraus, sie trägt vielmehr selbst zur Formation (bzw. Deformation) psychischer Strukturen bei (vgl. Lempert 1979, S. 89). Folglich muß auch Berufsbildung in den Dienst des arbeitenden Menschen gestellt werden, denn der pädagogische Anspruch (Persönlichkeitsentwicklung) und der politische Anspruch (Humanisierung und Mitbestimmung) gehören untrennbar zusammen. Lempert fragt deshalb nach den notwendigen Bedingungen, um in industriell organisierter Arbeit Bildungsprozesse und Persönlichkeitsentwicklungen in Gang zu setzen und erhebt die Forderung, daß die Berufserziehung zur aktiven Mitwirkung an der Humanisierung und Demokratisierung der Betriebe zu befähigen habe. Ziel sei die Durchsetzung einer erweiterten Mitbestimmung, die langfristig in Selbstverwaltung übergehen soll. Hierfür sei eine spezifische Ausbildung, Bildung und Erziehung erforderlich (vgl. Lempert/Franzke 1976, S. 25).

Maxime seiner Berufsbildungstheorie sind „Autonomie“ und „Emanzipation“. Unter „Autonomie“ versteht er nicht nur subjektive Handlungspotentiale und unter „Emanzipation“ nicht nur subjektive Entfaltungsmöglichkeiten, sondern er versucht, mit diesen Begriffen Wechselwirkungen zwischen subjektiven Qualifikationen einerseits und objektiven Handlungschancen andererseits zu erfassen. Deshalb ist auch für Lempert das moralische Urteilsvermögen „eine unerläßliche Komponente der Mündigkeit; seine Ausbildung gehört deshalb notwendig zur Subjektwerdung des Menschen, auf die alle Anstrengungen gerichtet sind, die den Namen „Bildung“ im empathischen Sinne verdienen“ (Lempert 1985, S. 387). Aus diesem Grunde komme auch in den Schulen der Diskussion „hypothetischer moralischer Konflikte“ und der Behandlung berufsspezifischer Moralfragen (als Dilemmata-Diskussion) ein hoher Stellenwert zu (vgl. Lempert 1988, S. 72f).

Auch für die betriebliche Ausbildung ist nach Lempert eine „Perestroika“ erforderlich, weil die „Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan des Betriebes“ (Lempert 1982) eher die Herausbildung autoritärer und egoistischer Denk- und Verhaltensmuster begünstige. Die Arbeits- und Ausbildungsprozesse im Betrieb würden wieder lehrreicher, wenn in regelmäßigen Gesprächskreisen soziale Handlungsfolgen nicht nur im betrieblichen, sondern auch im gesellschaftlichen Kontext erörtert und dabei auch Rollen-, Normen- und Wertkonflikte besprochen würden (vgl. Lempert 1991). Damit könnte frühzeitig politische Partizipation eingeübt und moralische Verantwortung fähigkeitsangemessen zugewiesen werden.

Die berufspädagogischen Konsequenzen aus diesen Grundsätzen liegen auf der Hand: „Die Verbindung von technischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Bildung im theoretischen Unterricht, die Erfahrung der sozialen Strukturen und Prozesse der Betriebe in der praktischen Ausbildung, die selbständige Bewältigung komplexer Arbeitsaufgaben durch Gruppen von Lernenden und deren Mitwirkung bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse“ (Lempert/Franzke 1976, S. 27f). So sind beispielsweise zur Förderung der technischen Intelligenz, des moralischen Bewußtseins und der Lernmotivation, die Lernziele gemeinsam abzustimmen, Lernprozesse möglichst selbstgesteuert durchzuführen und die Lernerfolge selbst zu bewerten. Dabei kommt dem ganzheitlichen und forschenden Lernen große Bedeutung zu, da es Prozesse des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernens verbindet und zur Ausbildung einer „solidarischen Orientierung“ (durch Gruppenarbeit) beiträgt.

2. Antizipatorischer Ansatz

Begründungsansatz für die berufspädagogische Konzeption der „antizipativen Berufsbildung“ ist der rasche gesellschaftliche und technologische Strukturwandel und die damit einhergehende schnelle Veralterung des Wissens. „Die antizipierende Didaktik versucht deshalb, im Lernprozeß die Konfrontation mit jenen Situationen vorwegzunehmen, denen der einzelne in seinem künftigen Berufsleben begegnen wird“ (Zabeck 1984, S. 130). Kennzeichnend für die „Antizipationisten“ ist ein ausgeprägter technologischer Fortschrittsglaube und ein grundlegender Optimismus in die Planbarkeit und „didaktische Vorwegnahme“ künftiger Qualifikationsanforderungen bzw. in die „technologische Machbarkeit“ beruflicher Bildung (vgl. Bunk 1982; Achtenhagen 1984; Zabeck 1984). „Gegenstand und Kernstück einer antizipativen Berufspädagogik sind die Lebens- und Arbeitsqualifikationen, die zukünftige Änderungen der Arbeitswelt soweit wie möglich vorwegnehmen respektive miteinschließen“ (Bunk 1982, S. 189). Der antizipativen Berufspädagogik fällt demnach die Aufgabe zu, die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels, untergliedert in die Bereiche wirtschaftlicher, technischer und sozialer Wandel, auf die „Arbeitsqualifikationen in der Industriegesellschaft“ zu untersuchen (vgl. Bunk/Flicke 1979, S. 65ff) und im Rückgriff auf die Situationsanalyse in der Curriculum-Theorie von S.B. Robinsohn zu fragen: „Welche Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen müssen erwogen und gegebenenfalls ergriffen werden, um zur Bewältigung des technologischen Wandels einen humanen Beitrag zu leisten?“ (Bunk 1981, S. 261). Der technologische Wandel führt (nach Bunk), neben der besagten Entspezialisierung der Berufe, auch zu einer Zunahme der Beschäftigten im Dienstleistungsbereich („Tertiarisierung“) und damit zum Entstehen neuer Berufe. Auch aus diesen Gründen komme den verschiedenen „Aspekten von Lebensqualifikationen“ (vgl. Bunk 1981, S. 262) große Bedeutung zu:

- Berufsbezogene Qualifikationen wie Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen vorberuflicher, grundberuflicher, fachberuflicher und beruflich weiterführender/polyvalenter Art
- Berufsübergreifende Qualifikationen wie Fähigkeit und Bereitschaft zur beruflichen Mobilität, Flexibilität, Partizipation und Akzeptanz
- Nicht-berufliche Qualifikationen wie Kenntnisse, Fertigkeiten, Einsichten und Haltungen politischer, kultureller, ethischer, familialer und lebenssichernder Art, soziale Konsensfähigkeit

Zabeck geht es um die Frage, welche Bedeutung der Beruf für die menschliche Lebensbewältigung habe. Unter „Beruf“ versteht er, im Rückgriff auf Max Weber (1925, S. 80), „institutionell verselbständigte, auf Menschen bezogene, mehr oder minder komplexe Kombinationen spezieller Leistungen, die den funktionalen Erfordernissen der Arbeitsteilung entsprechen“ (Zabeck 1991, S. 559). Die „Plazierung des einzelnen“ erfolge realiter unter restriktiven Bedingungen. Voraussetzung für eine wirtschaftlich selbständige Lebensführung sei die Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit Übernahme eines Berufes auch in die durch Arbeitsteilung entstandenen gesellschaftlichen Strukturen einzufügen. Den Erkenntnisstand über Arbeitsplatzstrukturen zusammenfassend, skizziert Zabeck (1989, S. 84f) vier Strukturmerkmale beruflicher Anforderungen, auf die hin im Interesse der Förderung von Flexibilität und Mobilität zu qualifizieren wäre:

- Vermittlung der Fähigkeit zur repetitiven beruflichen Tätigkeit
- Umstellungsfähigkeit und Umstellungsbereitschaft
- Vermittlung eines allgemeinen beruflich-betrieblichen Orientierungswissens und eines beruflich-betrieblichen Urteilsvermögens
- Organisationsverständnis und Organisationsfähigkeit

Er geht davon aus, daß die „Hauptkennzeichen des Berufes, nämlich „Arbeit“ oder „Leistung“ oder „Dienstleistung“, weitgehend hingenommen werden müssen und es dem Menschen aufgetragen sei, „ein inneres Verhältnis“ zu seiner Tätigkeit zu gewinnen, um das Arbeitsleben menschlich zu führen. „In pädagogischer Sicht erscheint damit der Beruf als die sittlich verstandene innere Bindung des Menschen an eine Tätigkeit in der arbeitsteiligen Wirtschaft und arbeitsteilig organisierten Gesellschaft“ (Zabeck 1984, S. 34). Die „ethische Leistung“ des Menschen bestünde demnach darin, sich unter den gegebenen Rahmenbedingungen der Sachnormen, auf denen die „Funktionalität der Gesellschaft“ beruht, in das „Gemeinschaftswerk der Arbeitsteilung“ einzufügen und sich in Selbstbeschränkung berufliche Pflichten aufzuerlegen. Die Grenzen für das „Gebot der Selbstbeschränkung“ müsse letztlich jeder alleine bestimmen, weil Verweigerungen auch bei „ethisch fragwürdigen Vorgaben“ zu „verheerenden sozialen und ökonomischen Konsequenzen“ für den einzelnen führen könnten (vgl. Zabeck 1991, S. 561).

3. Subjektorientierter Ansatz

Kritik am traditionellen Berufsbegriff erwuchs in den siebziger Jahren aus berufssoziologischen Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Produktion (vgl. Beck/Brater/Tramsen 1976; Beck/Brater 1977; 1978). Ziel dieser Arbeiten war die Entwicklung einer „subjektbezogenen Theorie der Berufe“. Danach sind Berufe (in ihrer subjektbezogenen Dimension) ein soziales Konstrukt mit attribuierender und determinierender Wirkung. Die „sozialen Attribute“ des Berufes beziehen sich auf

- den persönlichkeits- und identitätsprägenden Charakter;
- die Chancen des Arbeitenden, seine Bedürfnisse in den mit Berufen typischerweise verbundenen Arbeitssituationen realisieren zu können;
- die durch den Beruf vermittelte hierarchische Stellung des Arbeitenden in dem Kooperationsgefüge des Betriebes;
- die berufsspezifischen Sozialchancen und Lebenslagen des Berufsinhabers (vgl. Beck/Brater 1977, S. 57f).

Der Beruf zeige als „Subjektstruktur“ unmittelbare Wirkung „auf die Person des Arbeitenden, auf dessen Lebensgestaltung und persönliche Entwicklung“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 119). Die persönlichkeitsbildende Bedeutung des Berufes könne Quelle der Selbstbestätigung und des Selbstwertgefühles werden und damit persönliche Identität verleihen („Identitätshypothese“). Gleichzeitig werde aber auch die subjektive Identität durch den Beruf begrenzt, weil gesellschaftlich determinierte „Berufsschablonen“ bestimmte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, wie subjektive Handlungs-, Orientierungs- und Denkweisen, quasi ausblenden: „Berufe sind nicht nur Vorgaben für die individuelle Fähigkeitsentwicklung, sondern zugleich institutionalisi-

sierte „Kompetenzbündel“, die auch die Verausgabung und den Einsatz der so entwickelten Fähigkeiten vorstrukturieren“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 223). Unter bildungstheoretischen Aspekten stelle diese Berufsform ein subjektives Entwicklungshemmnis dar! Hinzu komme noch die, insbesondere in der Wirtschaft, weit verbreitete Sichtweise eines technologischen Funktionalismus, wonach sich die Inhalte und Ziele der beruflichen Aus- und Weiterbildung am (privatwirtschaftlichen und gesellschaftlichen) Qualifikationsbedarf orientieren (vgl. Brater 1980). Damit werde aber die Berufsarbeit zur entscheidenden Stelle, an der individuelles Handeln in gesellschaftspolitische Dimensionen hineinwächst, denn die Berufstätigen wirkten in ihrer technisch-funktionellen Arbeit auch immer an der Erhaltung und Entwicklung gesellschaftlicher und politischer Strukturen mit (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, S. 236). Für Brater und Mitarbeiter ist demnach Arbeit die gemeinsame Schnittmenge aus „Sozialgestaltung“, „Weltgestaltung“ und „Selbstgestaltung“. „Wenn Menschen arbeiten, geht ihr individuelles Sein über in gesellschaftliches und erhält Bedeutung für Leben und Entwicklung anderer Menschen. Zugleich nimmt der einzelne dadurch teil an der gemeinsamen Gestaltung der Welt“ (Brater u.a. 1988, S. 10). Deshalb könne der Beruf als dialektische Einheit von individueller Identifikation und gesellschaftlicher Anerkennung nur zum Moment einer Subjektentwicklung werden, wenn sich der einzelne gegen partikuläre ökonomische Interessen durchsetze. Brater u. a. sehen in dieser „kritischen Berufspraxis“ eine historische Möglichkeit des individuell initiierten, beruflich vermittelten sozialen Wandels. In ihrem genuin berufspädagogisch gewendeten Ansatz zur „Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung“ fordern sie eine „Überwindung der Entfremdung“ bei der Erwerbsarbeit. Aus anthroposophischer Perspektive kämen dazu drei Arbeitsrichtungen in Betracht (vgl. Brater u.a. 1988, S. 12ff):

- Erstens gehe es darum, die Aufgabenstellungen transparent zu machen, um dem einzelnen die Bezugspunkte seiner Arbeit zu erschließen.
- Zweitens ginge es darum, Wege zur Gestaltung der sozialen Verhältnisse zu finden und Herr der sozialen Beziehungen zu werden.
- Drittens seien Arbeitsverhältnisse so zu gestalten, daß sie dem Entwicklungs- und Lernprozeß der Arbeitenden dienen.

Voraussetzung für eine kritische Subjektentwicklung sei eine geänderte Berufsbildung, denn in ihrer Orientierung an den Anforderungen des Beschäftigungssystems verlängere die herkömmliche Berufsbildung quasi die tayloristischen Arbeitsstrukturen in die Berufsbilder und personalen Fähigkeitsstrukturen. Auf diese Art und Weise reproduziere sich eine Denkweise, die sich im wesentlichen darauf beschränke, vorgegebene und fachlich festgeschriebene Tätigkeitsabläufe einzutrainieren (vgl. Brater 1990, S. 83). Zudem sei die herkömmliche Berufsbildung nicht in der Lage, Wege zur Förderung personaler Handlungsfähigkeit zu beschreiten. Die Berufsausbildung könne nur weiterkommen, wenn sie künftig „subjektorientiert“ angelegt werde und dazu sei ein Paradigmenwechsel in der Berufsausbildung fällig: „Während sie sich nämlich bisher vor allem an dem orientieren konnte, was „Bedarf“ des Beschäftigungssystems war, und ihre Aufgabe hauptsächlich darin bestand, Wege zu finden, wie der einzelne an diesen Bedarf anzupassen war, so muß sich nun ihr Blick primär auf die Person des Lernenden und ihre je spezifischen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten richten“ (Brater 1990, S. 85). Zu einer subjektorientierten Berufsausbildung gehöre ein Lernen in realen Handlungssituationen, das fachliche, personale und soziale Kompetenzen

verbinde. „Personennahe Schlüsselqualifikationen wie z.B. Selbständigkeit, Teamfähigkeit und Flexibilität könnten nicht vermittelt werden, sondern müßten im Alltagslernen „bewältigt“ werden. Im Hinblick auf jene Schlüsselqualifikationen erhielten auch die Fachinhalte einen anderen Stellenwert – „vom Ziel des Lernens zu dessen Mittel“ (Brater 1990, S. 87).

Aus dem pädagogischen Grundmotiv einer allseitig entwickelten Persönlichkeit wird auch das Verhältnis zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung „neu“ bestimmt, denn „die alten pädagogischen Gegensätze von „Berufsbildung“ und „Allgemeinbildung“ haben sich faktisch aufgehoben“ (Brater/Büchle/Fucke/Herz 1988, S. 56). Brater u. a. räumen gar der Berufsbildung eine gewisse Vorrangstellung ein, da „die innovativsten Impulse im Bildungssystem heute nicht von der (staatlich verwalteten) Allgemeinbildung ausgehen, sondern von den neuen Aufgaben und gewandelten Anforderungen der beruflichen Bildung“ (Brater/Büchle/Fucke/Herz 1988, S. 34).

In diesen neuen Anforderungen an die Berufsbildung sehen Brater u. a. gute Chancen für eine individuelle Persönlichkeitsbildung im neuhumanistischen Sinne. Ein wesentlicher Entwicklungsschritt läge darin, „vom Beruf als Orientierungsgröße der Ausbildung abzugehen und stattdessen zu fragen, welche Fähigkeiten die Person benötigt, um den betrieblichen Anforderungen des Berufslebenslaufes gerecht zu werden“ (Brater u.a. 1988, S. 46). Es gelte nicht mehr, ein festes Qualifikationsbündel zu vermitteln, sondern Fähigkeiten zu veranlassen, um auf neue Qualifikationsanforderungen angemessen zu reagieren. Die praktischen Folgerungen dieser „ich-geführten Berufsbildungspraxis“ erwachsen nach Brater u.a (1988, S. 58f) aus drei Dimensionen der Bildung: der moralisch-handlungsbezogenen, der erkenntnisbezogenen sowie der ästhetisch-ganzheitlichen und vernunfthaften im Schillerschen Sinne. Allerdings seien für diese Entwicklung im Bereich der Berufsausbildung neue didaktische Konzepte und neue methodische Lernwege notwendig. In der betrieblichen Bildung sehen sie dafür zwei Ansatzpunkte: Einerseits sei bei grundsätzlich unveränderten Fachinhalten das Lernarrangement der Ausbildung methodisch neu zu gestalten. Dazu zählen Brater und Mitarbeiter die Projektmethode sowie Formen des entdeckenden, selbstgesteuerten und kooperativen Lernens. Andererseits seien die bisherigen Ausbildungsinhalte durch ein „schlüsselqualifikationsförderliches Angebot“ zu ergänzen, beispielsweise sozialpädagogische Wochen, Erlebnispädagogik und insbesondere künstlerische Übungen.

Zusammenfassung: Der gemeinsame Nenner der vorgestellten berufspädagogischen Theorieansätze liegt darin, daß sie alle auf das Verstehen, Gestalten und Verbessern der beruflichen Bildung zielen und dabei die Kriterien der Wahrheit, Nützlichkeit und Moralität (bzw. Ethik) akklamieren (vgl. Arnold 1994, S. 86). Diskrepanzen und Divergenzen resultieren aber aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Grundpositionen respektive aus sehr verschiedenen bildungstheoretischen Leitmaximen und Intentionen:

- Der emanzipatorische Ansatz versucht, mit den Leitmaximen Autonomie und Emanzipation, Mündigkeit und Kritikfähigkeit, Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit einen Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung zu leisten, marginalisiert jedoch die Komponente der beruflichen Tüchtigkeit, zumindest in der Mehrzahl der Positionsbestimmungen.
- Der antizipatorische Ansatz zielt mit den Leitmaximen technologische Akzeptanz, Mobilität und Flexibilität und soziale Konsensbereitschaft auf die Bewältigung des

technologischen Wandels, eines an sich konsensfähigen Zieles, wenn damit nicht – wie etwa bei Zabeck – Anpassung und Einfügung legitimiert würden.

- Der subjektorientierte Ansatz will mit den Leitmaximen Selbsttätigkeit und Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Ich-Stärke, Selbstgestaltung und Sozialgestaltung zur Förderung spezifisch-individueller Entwicklungsmöglichkeiten beitragen, wobei – wie auch beim emanzipatorischen Ansatz – die Tüchtigkeitskomponente etwas aus dem Blick gerät.

Die Unterschiede dieser bildungstheoretischen Ansätze werden noch transparenter, wenn man sich verdeutlicht, aus welcher Perspektive die einzelnen Positionen die „Berufsbildung“ beleuchten – dazu ist es allerdings erforderlich, zunächst diese Begriffsverwendung zu präzisieren. Doch vorab soll schon darauf hingewiesen werden, daß der folgende Ansatz Komponenten der drei vorangehend vorgestellten Ansätze zu verarbeiten beansprucht, ohne sich allerdings eklektizistisch verstehen zu wollen.

4. Ganzheitlicher Ansatz

Trotz der kritischen Reflexion und Unzulänglichkeiten, die mit (dem klassischen) Bildungsbegriff verbunden sind, bleibt „Bildung“ m.E. eine zentrale (berufs-)pädagogische Kategorie, denn „Bildung als Zielperspektive menschlichen Lernens und persönlicher Entwicklung umschließt Persönlichkeitsmerkmale, wie sie üblicherweise als Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie, Authentizität, persönliche Identität, Individualität gekennzeichnet werden. Dabei sind Rücksichtnahme auf andere Menschen und die moralische Verantwortung immer mitgemeint“ (DFG 1990, S. 62). Mit diesem Bildungsverständnis wird ein ganzheitlicher Anspruch postuliert, der sich auf alle Fähigkeiten und Möglichkeiten des Menschen und alle Bereiche gesellschaftlicher Existenz bezieht. Was m.E. ein neuerer Bildungsbegriff aus berufspädagogischer Sicht leisten muß, ist (im engeren Sinne) die Verbindung von Theorie und Praxis bzw. von Lernen und Arbeiten (vgl. Kell 1991, S. 303; Lipsmeier 1996, S. 205ff) und (im weiteren Sinne) die Verzahnung zwischen Arbeits- und Lebenswelt. Die allgemeinen Zielorientierungen, Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitverantwortung, verleihen diesem Bildungsbegriff eine normative Basis. Unter (ganzheitlicher) Berufsbildung verstehe ich deshalb eine Symbiose aus beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Ott 1995, S. 49 ff):

Berufliche Handlungskompetenz ist ein unstrittiges Ziel der beruflichen Bildung. In der Vergangenheit wurde berufliche Handlungskompetenz oft gleichgesetzt mit rein fachlicher Qualifikation, vermittelbar durch Kenntnisse und Fertigkeiten. Dieser Anspruch ist jedoch für die heutige Berufs(aus-)bildung alleine nicht mehr hinreichend. Die Einführung neuer Techniken bewirkt tiefgreifende Änderungen in vielen Bereichen unserer Gesellschaft. Arbeitsorganisation und Qualifikationsanforderungen sind im Umbruch. Angesichts dieser unaufhaltsamen Änderungen wird verstärkt nach Wegen gesucht, die berufliche Bildung so zu verändern, daß, neben dem Fachwissen für den erlernten Beruf, Fähigkeiten vermittelt werden, die es ermöglichen, auch auf lange Sicht für die Berufs- und Arbeitswelt gerüstet zu sein. Berufliche Handlungskompetenz bedeutet deshalb heute neben gestiegenen kognitiven Ansprüchen vor allem eine deutlich ausgeprägte personale und methodische Kompetenz, vermittelbar durch soge-

nannte „Schlüsselqualifikationen, materialer, formaler und sozialer Art“ (Bunk 1982, S. 192) wie z.B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Beherrschung von Lern- und Arbeitstechniken oder Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeit. Konstitutive Faktoren beruflicher Handlungsfähigkeit sind demnach beruflicher Sachverstand, Selbständigkeit im Denken und Handeln, zwischenmenschliche Kooperation und Sachinteresse als motivationaler Faktor (vgl. Laur-Ernst 1984, S. 111). Unter ganzheitlichen Aspekten erscheint somit berufliche Handlungskompetenz als ein hochkomplexes, zirkuläres didaktisches Konstrukt mit mehreren Vernetzungsebenen am Arbeitsplatz, im Betrieb und im Markt (vgl. Wiemann 1989, S. 193). Die Vernetzung am Arbeitsplatz zielt auf

- Fachkompetenz: Vernetzung technischer Problemlösungen mit arbeitsprozeßbezogenem Wissen und Erfahrungen der Arbeitsmittel, Arbeitsstoffe und Arbeitsverfahren
- Planungs- bzw. Methodenkompetenz: Vernetzung beruflicher Problemlösungen in einem dynamischen Bedingungsgefüge durch Planung, Ausführung und Kontrolle
- Sozialkompetenz: Vernetzung sozialer Problemlösungen in vielfältigen Gruppenstrukturen durch Kooperation, Organisation und Konfliktregelung.

Erst durch das Zusammenwirken in diesem komplexen Lern-, Kommunikations- und Beziehungsnetz entsteht aus der Vielfalt eine Einheit, die mehr ist als die Summe aller Einzelleistungen – kurz: „Synergie“.

Berufliche Handlungskompetenz ist zur Erklärung ganzheitlicher Berufsbildung zwar notwendig, aber m. E. aus berufspädagogischer Sicht noch nicht hinreichend, denn berufliche Bildung soll ja nicht nur befähigen, in der Berufs- und Arbeitswelt, sondern auch im gesellschaftspolitischen und im privaten Bereich, selbständig und eigenverantwortlich zu wirken (vgl. Bader 1989, S. 73ff). Zur beruflichen Handlungskompetenz muß deshalb noch die Persönlichkeitsentwicklung hinzukommen. Persönlichkeitsentwicklung bezieht sich in erster Linie auf den Umgang mit sich selbst. Ihre Intention liegt im Selbsterkennen, im eigenverantwortlichen Handeln, im Aufbau eigener Interessenfelder und Lebenspläne. Sie zielt auf das Erreichen von Individualkompetenz. Dazu gehört einerseits, sich auf technische, ökonomische und arbeitsorganisatorische Entwicklungen flexibel einzustellen, andererseits aber auch die Bereitschaft, sich auf Werte einzurichten, diese kritisch zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen. Individualkompetenz ist aber m.E. auch die Voraussetzung für gesellschaftlich-politische Kompetenz. Beide sind untrennbar miteinander verbunden, die (ethische) Individualkompetenz muß der (kritischen) Gesellschaftskompetenz vorauslaufen und sie begleiten. Ziaspekt ist die „berufliche Mündigkeit“. „Berufliche Mündigkeit bedeutet aus berufspädagogischer Sicht einmal – im engeren Sinne – berufliche Autonomie als Summe der Qualifikationen, die erforderlich sind, um sich im Erwerbsleben nach vorgegebenen Leistungsnormen zu bewähren und gleichzeitig diese Normen in Frage stellen zu können, zum anderen – im weiteren Sinne – umschließt der Begriff „Mündigkeit des Menschen“ Selbstreflexion und Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse mit den Zielen, verinnerlichte Zwänge auflösbar zu machen, den Verhaltensspielraum des einzelnen zu erweitern. Gegebenheiten, die einer solchen Entfaltung entgegenstehen, als veränderbar begreifbar zu machen und den Menschen zu befähigen, rational zu denken und zu handeln“ (Lipsmeier 1982, S. 233).

Versteht man „ganzheitliche Berufsbildung“ als Symbiose aus beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitentwicklung, dann sind zur Erreichung dieser berufspädagogischen Zielformel vier Lernarten konstitutiv (vgl. Ott 1996, S. 106ff):

- a) *Inhaltlich-fachliches Lernen* bezieht sich auf die kognitiven Fähigkeiten und motorischen Fertigkeiten, die durch die neuen Ausbildungsordnungen festgeschrieben sind – es zielt auf das Erreichen von FACHKOMPETENZ.
- b) *Methodisch-problemlösendes Lernen* bezieht sich auf die Aneignung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken – es zielt auf das Erreichen von METHODENKOMPETENZ.
- c) *Sozial-kommunikatives Lernen* bezieht sich auf die Aneignung grundlegender Kooperations- und Kommunikationstechniken – es zielt auf das Erreichen von SOZIALKOMPETENZ.
- d) *Affektiv-ethisches Lernen* bezieht sich auf den Umgang mit sich selbst. Seine Intentionen liegen im Selbsterkennen, im eigenverantwortlichen (sozialen und politischen) Handeln, im Aufbau eigener Interessensfelder und Lebenspläne – es zielt auf das Erreichen von INDIVIDUALKOMPETENZ.

In diesem Berufsbildungsmodell nehmen die drei vorgestellten bildungstheoretischen Ansätze sehr unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven zur Theoriebildung der Berufe ein:

- Der emanzipatorische Ansatz zielt aus einer gesellschaftspolitischen Perspektive auf die Sozial(-politische)kompetenz der Auszubildenden. Bei einer Überbetonung dieser Perspektive gehen Fach- und Methodenkompetenz leicht „verloren“.
- Der antizipatorische Ansatz beleuchtet die Berufsbildung aus einer funktionalistischen Perspektive. Individual- und Sozialkompetenz geraten dabei leicht in den „Kernschatten“ bildungstheoretischer Bemühungen.
- Der subjektorientierte Ansatz zielt aus einer betont individualistischen Perspektive auf die Individualkompetenz der Auszubildenden. Tendenzielle Defizite liegen in der Fach- und Methodenkompetenz der Zielgruppe.

Abgesehen davon, daß diese drei Positionen quasi durch „selektive Wahrnehmung der Berufsbildung“ tendenzielle Defizite aufweisen, bezieht sich meine Kritik auch darauf, daß sie mehr oder weniger auf der paradigmatischen Ebene verhaften. Es reicht aber m.E. für die heutige Berufsbildung nicht mehr aus, lediglich Leitmaxime zu explizieren und diese auf einer „Meta-Ebene“ abzulegen. In einem weiteren Schritt müssen vielmehr diese Strukturen der Berufsbildung auf die Unterrichts- und Ausbildungsebene didaktisch-curricular rückbezogen werden, damit sie für den Unterrichts- und Ausbildungsprozeß auch wirksam werden können.

Ziel ist eine Curriculumkonstruktion, die fachwissenschaftliche Rückbezüge und lebenspraktische Elemente verbindet sowie den Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Verfahren beachtet. Es gilt, Zusammenhangswissen aufzudecken, und dies ist nur möglich bei einem Denken in Wechselwirkungen von fachlichen Strukturen und sozialpolitischen Prozessen. Relevante Bezüge zu einer ganzheitlichen Berufsbildung liefern die „Arbeitsorientierte Exemplarik als universelle Theorie des lebendigen Lernens“ (vgl. Lisop/Huisinga 1996, S. 142ff) und der Ansatz zur „Gestaltung von Arbeit und Technik“ (vgl. Rauner 1995, S. 50ff) als Leitideen der beruflichen Bildung.

FAZIT: Eine Annäherung der unterschiedlichen bildungstheoretischen Positionen, die im Zusammenhang mit dem „handlungsorientierten Unterricht“ auch in den neunziger Jahren wieder heftig diskutiert werden (vgl. VLW 1991), ist derzeit in der bildungs- und wissenschaftstheoretischen Diskussion nicht auszumachen. Damit dürfte sich der „Paradigmenstreit“ auch künftig noch fortsetzen, wobei die gegenseitige Akzeptanz auf der Basis eines Paradigmenpluralismus oft die einzig erreichbare Form der Annäherung gegensätzlicher bildungstheoretischer Positionen darstellt. Sofern es aber um die Analyse berufsbezogener (ganzheitlicher) Lernprozesse und um die Begründung relativ enttäuschungsfester Regeln beruflicher Ausbildung geht, ist m.E. die Theorieverknüpfung ein grundlegendes Erfordernis berufspädagogischer Praxis und, das ist mein Credo, „dann muß die Berufsbildungsforschung nicht nur interdisziplinär, sondern auch „interparadigmatisch“, d.h. theorie(typen)übergreifend betrieben werden“ (Lempert 1980, S. 1).

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F.: Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen 1984.
- Arnold, R.: Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren 1994.
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden 1989.
- Bader, R.: Berufliche Handlungskompetenz, In: Die berufsbildende Schule, 2/1989, S. 73–77.
- Baumgardt, J.: Entwicklung und Stand der Wirtschafts- und Berufspädagogik. In: Schanz, H. (Hrsg.): Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 3, Stuttgart 1976, S. 7–37.
- Beck, U./Brater, M./Tramsen, E.: Beruf, Herrschaft und Identität. Ein subjektbezogener Ansatz zum Verhältnis von Bildung und Produktion. In: Soziale Welt, 27 (1976), 1, S. 8–44.
- Beck, U./Brater, M. (Hrsg.): Die soziale Konstitution der Berufe. Materialien zu einer subjektbezogenen Theorie der Berufe, 2 Bde., Frankfurt a.M. 1977.
- Beck, U./Brater, M.: Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe. Frankfurt a.M. 1978.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H.J.: Soziologie der Arbeit und der Berufe, Reinbek bei Hamburg 1980.
- Brater, M.: Die Aufgaben beruflicher Weiterbildung. Zur Konzeption einer „subjektorientierten“ Weiterbildung, In: Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt und Neuwied 1980, S. 66–101.
- Brater, M./Büchele, U./Fücke, E./Herz, G.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart, 1988.
- Brater, M.: Ende des Taylorismus – Paradigmenwechsel in der Berufspädagogik? In: Laur-Ernst, U. (Hrsg.): Neue Fabrikstrukturen-veränderte Qualifikationen. Berlin und Bonn 1990, S. 83–90.
- Bunk, G./Flicke, O.B.: Wirtschaftlich-technischer Wandel und Arbeitsqualifikationen in der Industriegesellschaft, In: Müllges, U. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Düsseldorf 1979, Bd. 1, S. 65–93.
- Bunk, G.: Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung, In: ZBW, 77. Bd., Heft 4 (1981), S. 257–266.
- Bunk, G.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg 1982.
- DFG-Deutsche Forschungsgemeinschaft. Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim, Basel, Cambridge, New York 1990.
- Gamm, H.-J.: Erziehungswissenschaft auf kritisch-materialistischer Basis. In: Röhrs, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt/M. 1989, S. 131–146.
- Geissler, K.-H.: Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München/Basel 1974.

- Greinert, W.-D.: Hat der Beruf als Medium der politischen Bildung ausgedient? In: BbSch, 43 (1991), 2, S. 80–92.
- Halfpap, K.: Berufliche Handlungsfähigkeit – Ganzheitliches Lernen – Anforderungen an das Lehr- und Ausbildungspersonal, In: Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M. 1992, S. 141–161.
- Honrich, K.O.: Entwicklungslinien und Möglichkeiten des Theorievergleichs, In: Lepsius, M.R. (Hrsg.): Zwischenbilanz der Soziologie, Stuttgart, 1976, S. 14–36.
- Horkheimer, M.: Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt 1970.
- Horkheimer, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt 1974.
- Laur-Ernst, U.: Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Frankfurt/Main 1984.
- Kell, A.: Berufsbezug in der Kollegscheule, In: BbSch, 43 (1991) 5, S. 296–319.
- Lempert, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt a. M. 1974.
- Lempert, W./Thomssen, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1974.
- Lempert, W./Franzke, R.: Die Berufserziehung. München 1976
- Lempert, W.: Zur theoretischen und empirischen Analyse der Beziehungen zwischen Arbeit und Lernen, In: Großkurth, P.(Hrsg.): Arbeit und Persönlichkeit. Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Reinbek b. Hamburg 1979, S. 87–112.
- Lempert, W.: Sinn und Chancen einer Verbindung unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Theorien in berufspädagogischer Absicht. In: ZBW, Beiheft 1/1980, S. 1–6.
- Leu, H.-R.: Berufsbildung als allgemeine und fachliche Qualifizierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978)1, S. 21–35.
- Lipsmeier, A.: Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68 (1972), H.1, S. 21–49.
- Lipsmeier, A.: Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München 1978.
- Lipsmeier, A.: Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: Blankertz, H. u.a. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1, Stuttgart 1982, S. 227–249.
- Lipsmeier, A.: Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie, In: ZBW, Heft 2, März 1989, S. 137–151.
- Lipsmeier, A.: Berufliche Weiterbildung. Frankfurt 1992.
- Lipsmeier, A.: Lernen und Arbeiten. Berufspädagogische Thesen zu einem aktuellen Thema. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Stuttgart 1996, S. 205–219.
- Lisop, I./Huisinga, R.: Arbeitsorientierte Exemplarik als universelle Theorie des lebendigen Lernens. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen, Hohengehren 1996, S. 142–161.
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt 1987.
- Mollenhauer, K.: Pädagogik und Rationalität, In: Die Deutsche Schule, 56 (1964), S. 665–676.
- Ott, B.: Ganzheitliche Berufsbildung. Stuttgart 1995.
- Ott, B.: Ganzheitliches und Lebendiges Lernen im Berufsschulunterricht. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen, Hohengehren 1996, S. 105–119.
- Rauner, F.: Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 50–64.
- Stütz, G.: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt a.M. 1979.
- Voigt, W.: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München 1975.
- VLW- Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen: Handlungsorientierter Unterricht-Kritik und Rechtfertigung in „Wirtschaft und Erziehung“, Heft 33 der Sonderschriftenreihe des VLW, 1991.
- Weber, M.: Grundrisse der Sozialökonomie, III. Abt., I. Halbband, 2.A., Tübingen 1925.
- Wiemann, G.: Der „Grundlehrgang Metall“ als systemstiftendes didaktisches Modell einer industrieorientierten Berufsausbildung- eine berufspädagogische Bewertung, In: Arnold, R./Lipsmeier, A.(Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden 1989, S. 179–196.
- Zabeck, J.: Paradigmenpluralismus als wissenschaftliches Problem. Ein Beitrag zur Überwindung der Krise in der Erziehungswissenschaft, In: Brand, W./Brinkmann, D.: Tradition und Neuorientie-

- rung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiträge zur Theorie und Praxis beruflicher Bildungsprozesse in der Gegenwart. Hamburg 1978, S. 291–332.
- Zabeck, J.: Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg 1984.
- Zabeck, J.: Schlüsselqualifikationen – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel, In: Wirtschaft und Erziehung, 41.Jg., 1989, S. 77–86.
- Zabeck, J.: Ethische Dimensionen der „Wirtschaftserziehung“, In: ZBW, 87. Band, Heft 7 (1991), S. 533–562.

PARADOXIEN DER FREIHEIT IN DER PÄDAGOGIK

Der Gedanke der Freiheit spielt in der Entwicklung und Gestaltung von Bildung und Erziehung in mindestens dreifacher Hinsicht eine Rolle:

- Erstens *historisch* gesehen als Leitgesichtspunkt der Entwicklung von der Adelsbildung zur Volksbildung bzw. zur „Höherbildung der Menschheit“ (Tenorth 1988, S.76),
- zweitens und unter Anknüpfung an die emanzipatorische Zielrichtung der Aufklärung *bildungspolitisch* als Programmbegriff für die Entwicklung eines Gesellschaftssystems, das auf Chancengleichheit, Überwindung von Bevormundung und Ideologien (bzw. „falschen Bewußtseins“) seiner Bürger fußt, und schließlich
- drittens als *didaktischer* Begriff zur Kennzeichnung eines Lernkulturwandels, der an die Stelle einer verkopften Wissensmast ein lebendiges, kooperatives und selbstorganisiertes Lernen setzt, welches die Lerner (Schüler, Teilnehmer, Studierende) nicht lediglich als Wissenträger, sondern als Schaffer von Wissen („Wissenschaftler“) anspricht („selfdirected learning“, „Freiarbeit“ usw.).

Mit diesen drei Dimensionen des Freiheitspostulats in der Pädagogik hat sich auch Antonius Lipsmeier in seinem Werk verschiedentlich im Hinblick auf die Entwicklung der Berufsausbildung auseinandergesetzt. So dient für ihn die historische Perspektive u. a. dem „Erkennen der Veränderbarkeit der Bedingungen, unter denen sich die Berufsausbildung entwickelt hat“ (Lipsmeier 1975, S. 9). Dieser „Veränderbarkeitsaspekt“ umschließt für Lipsmeier auch bildungspolitische und didaktische Handlungsdimensionen. Deutlich wird dies u. a. in seinem Plädoyer, berufliche Qualifizierung nicht nur auf den Aspekt der „beruflichen Tüchtigkeit“ zu reduzieren, sondern – „in einem weiteren Sinne“ – auch die „Mündigkeit des Menschen“ zu fördern, womit er folgende Fähigkeiten meint: „Selbstreflexion und Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse mit den Zielen, verinnerlichte Zwänge auflösbar zu machen, den Verhaltensspielraum des einzelnen zu erweitern, Gegebenheiten, die einer solchen Entfaltung entgegenstehen, als veränderbar begreifbar zu machen und den Menschen zu befähigen, rational zu denken und zu handeln“ (Lipsmeier 1982, S. 233). Es sind diese im Subjekt zu entwickelnden Veränderungspotentiale, aus denen sich für Lipsmeier die Maßstäbe für ein „didaktisches Handeln“ in der Berufsbildung ergeben, welches auch politisch ausstrahlt, weil die beruflich „mündigen“ Menschen „(...) später nicht nur in der Lage sind, vorgegebenen Leistungsansprüchen gerecht zu werden, sondern gleichzeitig auch über Kompetenzen verfügen, um diese Ansprüche begründet hinterfragen, sich an der Definition bzw. Vereinbarung solcher Leistungsansprüche und an der Gestaltung der Anwendung von Technik beteiligen zu können“ (Arnold/Lipsmeier 1995, S. 15).

Im folgenden werde ich die drei Dimensionen der pädagogischen Freiheitsdiskussion in groben Strichen und mit exemplarischen Belegstellen nachzeichnen, indem ich statements aus dem Modernisierungsprozeß der abendländischen Bildung vorstelle und interpretiere, dabei aber auch die Paradoxien und Spannungslagen, die für diesen

Modernisierungsprozeß grundlegend sind, kritisch analysiere, wobei wir erkennen werden, daß die Paradoxien eher der Normalfall als die Ausnahme in unserer neuzeitlichen Bildungspolitik sind.

Ausklammern werde ich bei meinen Ausführungen weitgehend die anthropologische Dimension des Freiheitsproblems in der Pädagogik, d.h. die Fragen,

- ob der Mensch überhaupt die Freiheit hat, sich zu entwickeln, oder ob er sich nicht lediglich anlage- und milieudeterminiert entwickelt,
- oder ob nicht gerade das pädagogische Moment, d.h. die Lern- und Bildungsfähigkeit des Menschen seine Besonderheit ausmacht und ihn in die Lage versetzt, sich durch Willen und Lernanstrengung aus den festgelegten oder gar einschränkenden Bedingungen von Anlage und Herkunft zu befreien.

Hier ist der Streit zwischen „Nativisten“ („Alles ist angeboren“) und „Milieutheoretikern“ („Alles ist durch Milieu und Umwelt determiniert“ bis heute unentschieden und vielleicht auch müßig. Erkannt hat man aber immerhin, daß die Suche nach Prozentanteilen – nach dem Motto: „80% bestimmen die Gene“ – relativ unergiebig bleiben muß, weil es zum einen *immer* eine Wechselwirkung zwischen Anlage und Umwelt gibt („Konvergenzprinzip“) und man zum anderen davon ausgehen kann, daß sich das Mischungsverhältnis von Anlage und Umwelt bei unterschiedlichen Menschen ganz unterschiedlich darstellt (Staudinger/Schlüter 1981, S.66). Die biographischen Möglichkeiten des Menschen sind somit relativ unbestimmt, und es ist gerade diese anthropologische Unbestimmtheit, die es erlaubt, eigene Lernanstrengungen, Förderung und Beratung anderer sowie Bildungsreform als Bemühungen um Erweiterung von Bildungs- und Entwicklungschancen anzusehen. Anthropologisch gesehen erhält der Satz des Erziehungswissenschaftlers Roth auch heute noch einen Sinn, der in den sechziger Jahren davon sprach, daß Menschen nicht nur „begabt sind“, sondern auch „begabt werden können“ – eine Formulierung, die auch dafür gedacht war, die Möglichkeiten einer aktiven Bildungspolitik zu legitimieren.

1. Historie: Aufklärung

Historisch gesehen ist „Freiheit“ *das* Konstitutionsprinzip organisierter Bildung und Erziehung und damit zugleich auch *der* Beginn der Pädagogik als Wissenschaft. Immer wieder zitiert wird als Beleg für den eigentlichen Beginn der Pädagogik in der Aufklärung die Definition von Kant, der 1784 feststellt:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. >Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!< ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1970, S.53).

Grundlegend ist für die Aufklärung der Zusammenhang zwischen *Bildung* (=innere Seite des Bildungsprozesses) und *Berechtigung* (=äußere Seite des Bildungsprozesses). Ihre gesellschaftliche Relevanz gewinnen Bildung und Erziehung über die äußere Seite des Bildungsprozesses. Erst, als Herkunft- und Blaublütigkeit bzw. Nicht-Blaublütigkeit als allein ausschlaggebende Faktoren für die Zuweisung von Bildungs- und

damit „Lebens-chancen“ (Schelsky) überwunden werden konnten, wurde es möglich, die in der Bevölkerung insgesamt vorhandenen Potentiale in den Blick zu nehmen und staatliche Vorkehrungen dafür zu treffen, daß zunehmend mehr „vernunftbegabte Menschen“ auch in den Genuß von Bildung und Ausbildung kamen – eine Zielrichtung, die ihre Schubkraft der Parallelität von aufklärerisch-humanen und wirtschaftlichen Interessen verdankte. So konnte die Aufklärungspädagogik sich als Standes- und Berufsbildung bzw. als eine Art „merkantilistische Staats- und Gewerbepädagogik“ (Blankertz 1982, S. 42ff) entwickeln, welcher der Gegensatz von Allgemein- und Berufsbildung, wie er für das 19. und 20. Jahrhundert dann so grundlegend wurde noch weitgehend fremd war. Die Zeit der Aufklärung ist die Zeit der Industrie-, Fach- und Realschulen und die Zeit, in der die „industriöse Bildung“ (Basedow) bzw. die „Bildung zur Industrie“ Gegenstand zahlreicher Beiträge sowie bildungspolitischer Vorschläge war. Auch Pestalozzi (1746-1827) dachte 1805 über eine „Elementarbildung zur Industrie“ nach, die er auch als pädagogische Gegenmaßnahme gegen den „Mechanismus eines elenden Fabrikhandgriffs“ entwickeln wollte (zit. nach Stratmann 1993, S. 318).

Im Vordergrund der Aufklärungsrhetorik stand gleichwohl die *innere* Seite des Bildungsprozesses, d.h. das pädagogische Motiv, möglichst „alle Menschen, Alles zu lehren“ – so der Untertitel der bereits 1628 von Comenius vorgelegten „Didactica Magna“ (vgl. Tenorth 1994) – bzw. das Motiv, die Menschheit zum „sapere aude“ zu führen, verbunden mit einer generellen Hochschätzung – bisweilen sogar Überschätzung – der Erziehung: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß (...). Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“ – so lesen wir bei Immanuel Kant, und weiter heißt es: „Er ist nichts, als was Erziehung aus ihm macht“ (zit. nach Tenorth 1988, S.74).

„Die Begeisterung für die Ratio und noch mehr die Hinwendung zum Menschen macht das 18. Jahrhundert von Natur zum >pädagogischen Jahrhundert<“ – schreibt Albert Reble in seiner Geschichte der Pädagogik, und er weist darauf hin, daß das 18. Jahrhundert sich auch selbst so verstanden und ausdrücklich selbst so bezeichnet hat: „Der pädagogische Zug ist mindestens ebenso wesentlich wie der rationalistische, und beides gehört zusammen. (...) Man kann geradezu von einer Pädagogisierung der Wissenschaft und des ganzen Lebens sprechen. Die Aufklärung ist ganz enthusiastisch von dem Gedanken, alle Menschen durch Belehrung zu bessern und sie geistig mündig zu machen“ (Reble 1975).

Dieser Anspruch wurde sowohl für das Entstehen der Bildungstheorie relevant als auch für die Entwicklung unseres Bildungssystems, obgleich sich letzteres – wie wir noch sehen werden – letztlich dann doch stärker zu einem Berechtigungs- statt zu einem *Bildungssystem* entwickelte.

Zunächst zum Bildungssystem bzw. zur „inneren Seite des Bildungsprozesses“: Dessen Entwicklung läßt sich unmittelbar von der skizzierten „pädagogischen Theorie der Aufklärung“ (Blankertz 1982, S. 69) herleiten, die in starkem Maße durch Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Mitarbeiter der Enzyklopädie von Diderot und d’Alambert und Verkünder des Evangeliums der Freiheit“ (Reble 1975, S.145), geprägt und artikuliert worden war. Für ihn war „Freiheit“ in einem doppelten Sinne leitend: Für die *Erziehung zum Citoyen*, dem die Freiheit der anderen garantierenden Bürger im republikanischen Sinne, und für die in *natürlicher Freiheit* sich vollziehende Entwicklung des „homme naturel“. In seinem 1762 veröffentlichten Erziehungsroman „Émil“, „dessen Wirkung auf die europäische Pädagogik kaum überschätzt wer-

den kann“ (ebd., S. 70), entwirft Rousseau das Modell einer „negativen Erziehung“, d.h. einer Erziehung, die die Freiheit des zu Erziehenden respektiert und anerkennt, daß die Erziehung eines anderen Menschen letztlich nur *helfen* kann, dessen inneres Entwicklungsgesetz zum Ausdruck zu bringen und deshalb – entgegen aller Kontrollhoffnungen und Beherrschungssillusionen von Lehrern, Eltern und Moralisten, die zum „Mut zur Erziehung aufrufen“ – nicht intentional-technokratisch und nur dem Willen des Erziehers oder Gesetzgebers folgend, „herstellbar“ ist. Rousseau plädiert in *Émil* für eine – wie er es nennt – „klugeregelte Freiheit“ (Rousseau 1963, S. 210) und fordert: „Haltet eurem Zögling nur keine weisen Reden, er muß durch Erfahrung klug werden (ebd.). Und über den Pädagogen, den Rousseau „eher Erzieher als Lehrer nennen (möchte), da es sich für ihn weniger darum handelt, zu lehren als zu leiten (ebd., S. 136), schreibt er: „Er soll keine Vorschriften geben, er soll bewirken, daß sie gefunden werden“ (ebd.). Damit sind bereits wesentliche Aspekte des „pädagogischen Grundgedankengangs“ (Flitner 1980, S. 9) angesprochen, die wir heute gerne mit Begriffen, wie Subjektorientierung oder „Technologiedefizit“ kennzeichnen, womit gemeint ist, daß das Erziehungssystem „(...) die angestrebten Effekte nicht quasi gesetzesförmig bewirken, also auch nicht mit hinreichender Zuverlässigkeit kontrollieren kann“ (Luhmann 1987, S.61). „Erziehung ist wirkungslos bzw. wirkungsunsicher“, „es ermangelt ihr einer Erziehungstechnologie“ – dies der Befund, der aber auch oft zum Anlaß genommen wird, die Pädagogik ob ihres Versagens zu belächeln und ihre Wissenschaftlichkeit grundsätzlich in Frage zu stellen, hat diese Wissenschaft es doch bis heute nicht „geschafft“, handhabbare Technologien, Rezepte und Instrumente zur Gestaltung und damit „Beherrschung“ komplexer erzieherischer Situationen zu entwickeln. Eltern und Lehrer „lechzen“ nach Handreichungen und Ratgebern, doch die Wissenschaft schweigt – mit gutem Grunde, wie wir seit Rousseau wissen.

Erziehen, Beraten, Unterrichten, Fördern usw. sind „wirkungsunsicher“ und müssen es sein, wollen sie die Freiheit des Subjektes, sein „inneres Entwicklungsgesetz“, die – wie Rousseau sagt – „jedem Kinde eigentümliche Geistesanlage“ (Rousseau 1963, S. 214) nicht ignorieren und dadurch zerstören. Erziehung ist aber auch deshalb wirkungsunsicher, weil sich ihre Richtung letztlich nur aus der freien Entwicklung der Person ablesen läßt. Zu dieser „unaufhebbaren Eigentümlichkeit“ (Brunkhorst 1983, S. 196) von Erziehung und Bildung, die die Pädagogik seit der Aufklärung beschäftigt, stellt Rousseau in einer der wichtigsten Passagen des *Émil* fest:

„Jeder Geist hat seine eigene Form, nach der er erzogen werden muß, und für den Erfolg dieser Bemühungen ist es wichtig, daß er auf diese und keine andere Weise erzogen wird. Verfolgt die Spuren der Natur, ihr Verständigen, beobachtet euren Zögling gut, bevor ihr das erste Wort zu ihm sprecht, gebt zunächst dem Ansatz seines Charakters völlige Freiheit, sich zu enthüllen, zwingt ihn in keiner Weise, damit ihr ihn besser erkennt, wenn er sich ganz enthüllt. Glaubt ihr diese Zeit der Freiheit sei für ihn verloren? Ganz im Gegenteil – so ist sie am besten ausgenutzt, denn nur so könnt ihr erreichen, keinen Augenblick einer viel kostbareren Zeit zu verlieren. Wenn ihr nämlich zu handeln beginnt, bevor ihr wißt, was zu tun ist, handelt ihr aufs Geratewohl“ (Rousseau 1963, S. 214).

Es ist keineswegs die völlige Aufgabe des Erziehungsanspruches oder eine Idylle der Selbsterziehung, die Rousseau uns hier nahebringt, sondern die begründete Warnung vor einem erzieherischen Handeln „aufs Geratewohl“. „Aufklärung“ gewinnt in der Pädagogik Rousseaus somit eine ganz andere Bedeutung als in der emanzipatorischen Pädagogik rund 3 Jahrhunderte später, die trotz des gesellschaftstheoretischen

Fortschritts der mit ihr verbundenen Reflexion letztlich von der „Machbarkeit“ von Emanzipation und der Veränderbarkeit der Gesellschaft durch emanzipatorische Erziehung ausging und so unterschwellig und unausgesprochen an der Technologieillusion und Belehrungskonzepten festhielt. Es ist seit Rousseau zunächst der erzieherische Prozeß selbst, der sich „aufklärt“ und sich seiner Möglichkeiten bewußt wird, wobei er erkennt, daß positive Erziehungswirkungen nur im Einklang mit dem internen Entwicklungsgesetz der Person möglich sind. Und dann ist es der „Bildungsgehalt“ des Erziehungsprozesses, der neu und weniger als eine „von außen kommende“ Erleuchtung oder „Befreiung von falschem Bewußtsein“ gedacht werden kann. Erziehung zielt vielmehr – und dies ist m.E. die eigentliche Errungenschaft der aufklärerischen Pädagogik – auf die Ermöglichung der Kräfteausbildung des Subjekts. Bildung wird dabei verstanden als „Bildwerdung“ der inneren Kräfte – Humboldt spricht später von der „proportionierlichen Ausbildung aller Kräfte“ – und nicht bzw. nicht *nur* als Abbildung der von außen an das Subjekt herangetragenen Kulturinhalte und Kulturtechniken. Bildung wird von der Aufklärungspädagogik somit als Selbstbildung gedeutet, welche ihrerseits erst die Voraussetzung für kulturelle Orientierung und die Übernahme gesellschaftlicher Funktionen darstellt.

Fassen wir – bevor wir uns stärker der äußeren Seite des Bildungsprozesses (der Berechtigungsfrage) zuwenden – unseren Blick in die Historie des Freiheitsgedankens in der Pädagogik kurz zusammen:

- Die Aufklärungspädagogik stellt sich uns als Berufs- und Standesbildung dar; auch die niederen Stände sollten in den Genuß von Ausbildungen und Bildungsmöglichkeiten gelangen („Allen Alles lehren“), wobei auch merkantilistische bzw. gewerbepolitische Motive eine Rolle spielten.
- Bei Rousseau präzisiert sich der pädagogische Grundgedankengang im Konzept der „negativen Erziehung“, womit Rousseau eine Nicht-Erziehung, besser: eine nicht „aufs Geratewohl“ erfolgende Erziehung meint – ein gerade für heutige Zeiten wesentlicher Hinweis, in dem viel aufs Geratewohl erzogen und erziehungsberaten wird.
- Rousseau trägt der prinzipiellen Wirkungsunsicherheit von Erziehung Rechnung und skizziert – historisch weit vorausgreifend – das reformpädagogische Konzept einer Ermöglichungspädagogik, d.h. eines Modells, in dem der Erzieher weiß, daß er nur indirekt wirken kann und in der möglichst professionellen Gestaltung entsprechender Lernumwelten bzw. Lernarrangements seine eigentliche Aufgabe sieht.
- „Freiheit“ bedeutet für Rousseau die Freiheit des Individuums, seine Kräfte selbsttätig und ungestört entwickeln zu können (= innere Seite der Bildung), was nicht erzeugt, wohl aber durch eine „klug geregelte Freiheit“ – wie er es ausdrückt – ermöglicht werden kann, ein Gedanke auf den wir bei der Erörterung des didaktischen Aspektes des pädagogischen Freiheitsdiskurses nochmals zurückkommen werden.
- Neben dieser inneren Seite der Bildung ist seit der Aufklärung auch die *äußere* Seite, die Seite der Berechtigungen in den Vordergrund gerückt: Freiheit wurde zunehmend als Chance zum Erwerb von *Berechtigungen* umgedeutet und das *Bildungswesen* mutierte so zu einem *Berechtigungs*wesen, d.h. zu einer Zertifikats- und Titelfabrik, mit allen denaturierenden Rückwirkungen auf das, was

„Bildung“, „Schule“ und „Lernen“ eigentlich bedeuten. Hartmut von Hentig schreibt in seinem neuen Buch „Bildung“: „Eine >Bildung für alle<, die nicht nur Beschulung oder Ausbildung meint, sondern den Anspruch Humboldts austrägt (...), das (...) erlaubt (...) nur eine geistvollere und lebendigere Bildungsschule, der Verzicht auf Sortierung und Auslese, auf einheitliche Lehrpläne und pervertierende Benotung“ (v.Hentig 1996, S.142) – womit ich bereits zum bildungspolitischen Teil meiner Ausführungen zum *Gedanken der Freiheit in der Pädagogik* übergeleitet habe.

2. Bildungspolitik: Chancengleichheit

Mit der reflexiven – auf das einzelne Subjekt zurückweisenden – Lesart des Freiheitsproblems scheint Rousseau auch eine vorläufige Auflösung der Paradoxien zwischen Freiheit und Zwang¹, zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Anpassung und Mündigkeit sowie zwischen Utilitarismus (gesellschaftliche Nützlichkeit) und Humanität (vgl. Tenorth 1988, S. 76) zu gelingen – Paradoxien, die bis heute als Denkfallen, Fehlerpotentiale und sich selbst verstärkende Wirkungskreisläufe unsere Bildungspolitik bestimmen, ohne daß Pädagogik und Bildungspolitik sich davon groß beeindruckt lassen. „Vorläufig“ ist diese Rousseausche Lösung aber deshalb, weil der Gedanke der „Selbstbildung“ durch negative Erziehung die Pädagogik der Aufklärung zwar dagegen immunisiert, sich vorschnell zu einer trivialen Technologie verkürzen zu lassen – etwa gemäß des von Comenius stammenden Anspruchs, „Allen Menschen Alles lehren zu wollen“, sie versäumt es aber, bereits die grundlegende Paradoxie „der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit“ (Heid 1988) zu erkennen, die Bourdieu und Passeron als „*Illusion* der Chancengleichheit“ beschreiben (Bourdieu/ Passeron 1971): Gemeint ist damit die Tatsache, daß Freiheit, Autonomie und Gleichheit überhaupt nur pädagogisch gefördert werden können, wenn Unfreiheit und Ungleichheit gesellschaftlich erfahrbar, besser: „beobachtbar“ vorliegen. In der etwas komplizierten Sprache der neueren Systemtheorie liest sich diese Paradoxie, wie folgt:

„Die Reform (z.B. Chancengleichheit; R.A.) ist somit ein Moment der Autopoiesis (Selbstorganisation; R.A.) des Systems. Ein Ende (telos) ist nicht abzusehen. Die Einheit (z. B. Chancengleichheit R.A.) kommt immer wieder nur als Differenz (Gleichheit versus Ungleichheit; R.A.) in Betracht – oder eben als Einheit einer Differenz, also als Paradoxie“ (Luhmann/ Schorr 1988, S. 470).

Die Freiheit in der Pädagogik setzt somit die in den Familien bzw. der Sozialisation „produzierte“ Unfreiheit und Ungleichheit voraus – dies ist eine logische Feststellung, kein Plädoyer für eine Beibehaltung überflüssiger Ungleichheit und Herrschaft. Hierauf wiesen auch bereits Vertreter einer explizit emanzipatorischen Bildungstheorie hin: „Mit ihren Mitteln können die Pädagogen an ihrer eigenen Funktion und der der Schule

¹ Diese Paradoxie zwischen Autonomie und Heteronomie ist für die Pädagogik und das pädagogische Handeln grundlegend, d.h. eine „konstitutive Antinomie“: „Das über pädagogische Bemühungen zur Freiheit ermächtigte Subjekt ist zugleich in die Dialektik der Aufklärung verstrickt. Die Ermöglichung der Autonomie, die Erzeugung eines eigenverantwortlichen Willens, einer distanzierten Sicht auf die verschiedenen Weltbezüge, einer hypothetischen Einstellung zur Welt, bedarf einer Kontrolle und Selbstdisziplinierung, die von Adorno und Horkheimer als >Introversion des Opfers< gefaßt wurde“ (Helsper 1996, S. 536).

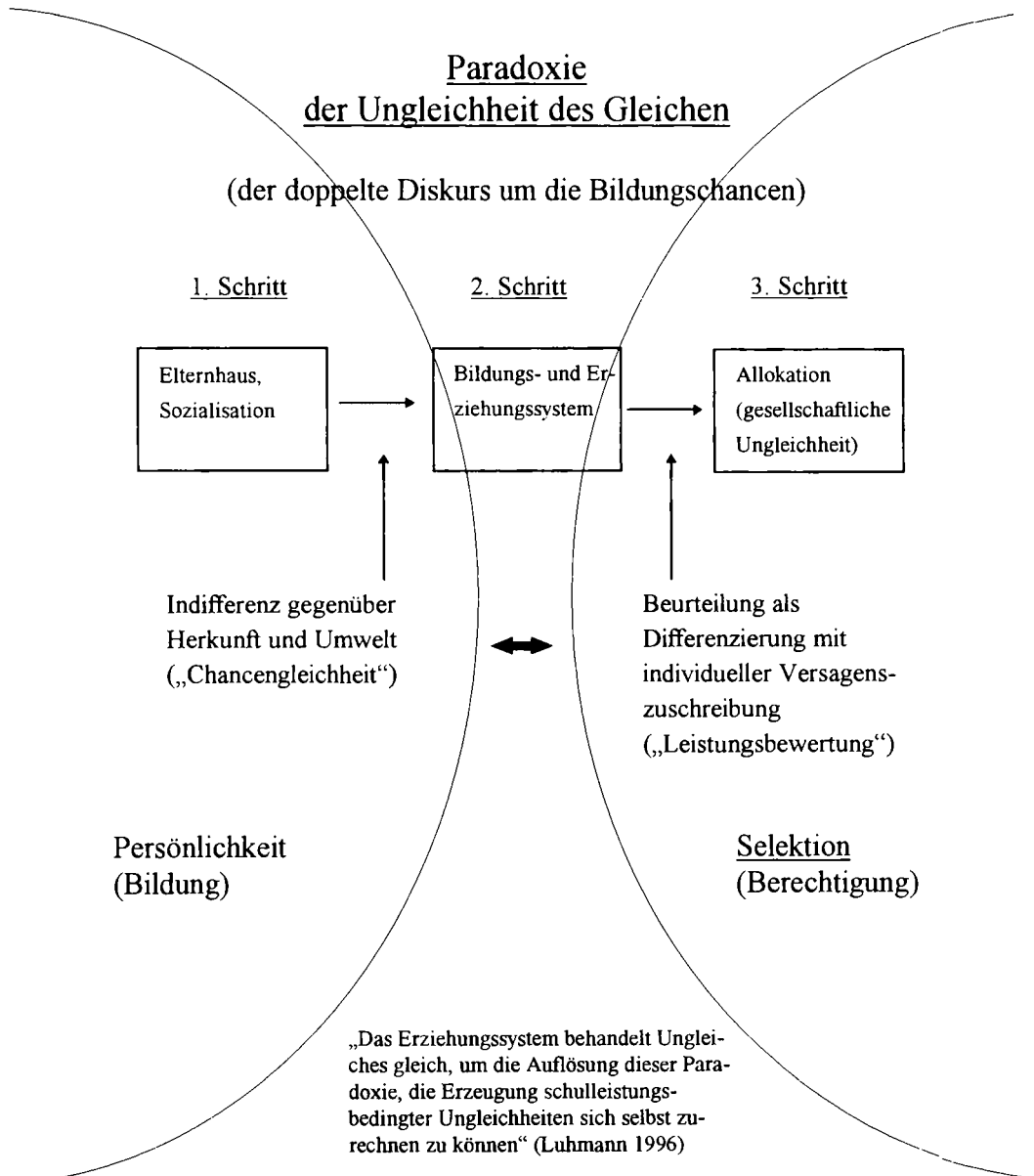


Abb.1: Die Ungleichheit des Gleichen - zur inneren und äußeren Seite der Bildung

nichts ändern. Sie verwechseln Politik mit Pädagogik. Wer die zur Stabilisierung der Klassengesellschaft notwendigen Maßnahmen im Ausbildungsbereich mit demokratisch klingenden Begriffshülsen wie ‚Emanzipation als oberstes Lernziel‘ und ‚Herstellung von Chancengleichheit‘ allen Ernstes anpreist, als seien das die Ziele der herrschenden Politik und als seien sie unter kapitalistischen Bedingungen zu verwirklichen, dem läuft die Dialektik von Ausbildung und ihrer Verwertung unter der Hand weg. Er merkt nicht, daß sein Reformziel ‚Chancengleichheit‘ schon die Ungleichheit voraussetzt und nicht in Frage stellt. Worin sollen denn die Chancen gleich sein? Chancengleichheit zur Ungleichheit!“ (Beck 1974). Es gibt eine Paradoxie der Ungleichheit des Gleichen: Das Bildungssystem muß sich deshalb paradox verhalten: *einerseits* indifferent gegenüber den biographisch „mitgebrachten“ Chancen (= Persönlichkeitsdiskurs, innere Seite des Bildungsprozesses), *andererseits* muß das System selbst Differenz, also Ungleichheit, produzieren – eine für die Beteiligten in vielfache Hinsicht „ärgerliche“ Tatsache, die häufig verdrängt und in der pädagogischen Alltagsfolklore tabuisiert wird.

Wendet man diese Funktionsbetrachtung des Bildungssystems historisch, so kann man – und das kann ich hier nur andeuten – nicht verkennen, daß die Aufklärung die Pädagogik – unbewußt und unreflektiert und entgegen der vorgetragenen Rhetorik – ganz offensichtlich doch mehr für das Ungleichheits- als für das Gleichheitsprogramm der Gesellschaft benötigt hat und bis zum heutigen Tag benötigt – eine bis dato wenig bewußte Paradoxie.

Die Pädagogik kann nicht umhin, heute selbstkritisch anzuerkennen, daß sie sich in der Vergangenheit vielleicht zu stark auf den Persönlichkeitsdiskurs eingelassen hat, wobei ihr die Fragen nach den gesellschaftlichen und den Marktbezügen aus dem Blick gerieten (Qualifikation, Leistung, Selektion). Bisweilen ging man sogar soweit, die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion der Erziehungssystems völlig einseitig vom Subjekt und seinem Freiheitsanspruch zu definieren, wobei man in logisch unhaltbare Widersprüche geriet, wenn man sich z.B. für das „katholische Landarbeiter-Töchterchen“ bessere Bildungschancen und die Chance zum Bildungsaufstieg wünschte, ohne zu erkennen, *daß der dabei zugrundegelegte Chancen- bzw. Freiheitsbegriff durch und durch kontaminiert war vom Bild des Aufstiegs in einer unterschiedliche Lebenschancen bereithaltenden Gesellschaft*. In welche logische Bedrängnis eine solchermaßen widersprüchliche Bildungsreform geriet, verdeutlicht augenfällig die von einem Kultusminister der 70er Jahre eher humorvoll geäußerte – in Wahrheit aber die ganze bildungspolitische Hilflosigkeit ausdrückende – Forderung, das Gymnasium nur für besonders begabte Kinder und seine eigenen zu reservieren. Es geht nicht darum, ob uns die bildungspolitischen Plädoyers für Freiheit, Bildungschancen und sozialen Bildungsaufstieg „sympathisch“ sind – bei wem wäre dies *nicht* der Fall –, sondern um die nüchterne Frage, ob man der Geister, die man ruft dann auch Herr werden kann oder überhaupt will, d.h. um die Frage, ob die aufgezeigten Perspektiven systemlogisch sinnvoll und möglich sind oder in Paradoxien führen und wir in der Gefahr stehen, in bester Absicht Schlimmeres zu erreichen, in unserem Fall Freiheit und Chancengleichheit anzustreben, aber Unfreiheit und Ungleichheit zu zementieren, wenn auch z.B. „auf einem höheren Niveau“, eine Paradoxie, die mich an die Antwort einer Teilnehmerin in einem Seminar erinnert, das Sie besuchte, um mangelnden eigenen Durchblick zu beseitigen („I’m confused“). Auf die Frage, ob sich denn das Seminar für Sie gelohnt habe, antwortete sie: „I’m still confused, but on a higher level“. Solche und

ähnliche paradoxe Situationen schildert Paul Watzlawick in seinem Buch „Anleitung zum Unglücklichsein“ unter der Überschrift „Vor Ankommen wird gewarnt“, wobei er u.a. feststellt:

„Das noch unerreichte Ziel ist – so scheint es der Schöpfer unserer Welt zu wollen – begehrenswerter, romantischer, verklärter als es das erreichte je sein kann. Machen wir uns doch nichts vor: Die Flitterwochen hören vorzeitig zu flittern auf; (...) die erfolgreiche Ablegung der entscheidenden Prüfung bewirkt wenig mehr als das Hereinbrechen zusätzlicher, unerwarteter Komplikationen und Verantwortungen und mit der Serenität des Lebensabends nach der Pensionierung ist es bekanntlich auch nicht so weit her“ (Watzlawick 1983, S. 66).

Sollte man auch in der Bildungspolitik und in der Bildungsreform vor dem Ankommen warnen? Und liegt der Charme einer emanzipatorischen Pädagogik (Gamm 1978; Mollenhauer 1977) und einer auf Chancengleichheit gerichteten Bildungspolitik vielleicht doch im Sehnen, in der Utopie und in der Gesellschaftskritik und weniger im Ankommen? Wer ankommt, sieht sich mit unbeabsichtigten und häufig kontraproduktiven Nebenwirkungen konfrontiert – auch in der Bildungspolitik.

Solche Überlegungen mögen pessimistisch klingen, sie sind aber nur *systemisch* gemeint. Wer Postulate vertritt und nicht das komplexe Zusammenwirken von Bildungs- und Gesellschaftspolitik, von individueller Lernanstrengung, Leistungsbeurteilung und sozialer Ungleichheit berücksichtigt, löst aber oft Ungewolltes aus, so sympathisch seine Entschiedenheit ansonsten sein mag. Die Bildungspolitik ist voll von solchen *Tragödien des Ankommens*, von denen ich Ihnen zwei erzählen werde:

a) Das Märchen vom universellen Bildungsaufstieg

Es war der Deutsche Bildungsrat, der in den 70er Jahren seine verdienstvollen und wegweisenden „Empfehlungen“ in den Kontext einer freiheitlich-demokratischen Bildungspolitik stellte und für die Schule den Auftrag formulierte, „daß bestehende Ungleichheiten der Bildungschancen so weit wie möglich abgebaut werden“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S.30). Aufgabe der Schule sei es dabei, „frühzeitig die Chancenunterschiede der Kinder auszugleichen“ (ebd.). Die Folge solcher und ähnlicher Forderungen waren Frühförderungs- und Gesamtschulkonzepte sowie kompensatorische Programme und differenzierte Beratungshilfen. Zwar führten diese Anstrengungen zu spektakulären Ergebnissen und veränderten dabei auch die Chancen der katholischen Landarbeitertöchter mit dem Effekt, daß Mädchen heute die Jungen bezüglich ihrer Bildungsteilhabe in weiterführenden Schulen bisweilen sogar bereits überflügelt haben, doch gelang eines nicht, nämlich der Abbau der ungleichen Verteilung der Bildungschancen zwischen den sozialen Schichten. Vielmehr haben auch heute noch unverändert Kinder, deren Eltern selbst über einen mittleren oder höheren Bildungsabschluß verfügen, signifikant größere Chancen, selbst ein Gymnasium zu besuchen (vgl. Arbeitsgruppe 1994, S. 510).

Zwar konnte erreicht werden, daß durch das generationenübergreifend gewandelte Bildungsverhalten das durchschnittliche Abschlußniveau sich erhöhte („Normalisierung des mittleren Abschlusses“), doch mußten die so „höher“ qualifizierten – beim „Ankommen“ – feststellen, daß der Handelswert der – nunmehr von mehreren erreichten – Abschlüsse nicht mehr das ist, was er einmal war. Es hat eine „inflationäre Entwertung von Bildungstiteln“ eingesetzt, „ein *Qualifikationsparadoxon*, das bedeutet, daß man heute

für einen Bildungstitel auf dem Arbeitsmarkt einen niedrigeren Gegenwert zu erwarten hat als vor einigen Jahren“ (Tippelt/ van Cleve 1995, S. 15).

Kann man bei der Bewertung der Ergebnisse der auf Chancengleichheit gerichteten Bildungspolitik übersehen, daß ihr Ergebnis auch ein verstärkter Wettbewerb um zunehmend wertlosere Titel ist (z.B. als Zugangsberechtigung für bestimmte Ausbildungsberufe), *wobei das Berechtigungssystem gewissermaßen von den unteren Abschlüssen her zerfällt*, so daß am Ende Freiheit und Bildungszugang mit einer biographischen Wertlosigkeit erworbener Titel einhergehen?

Deutlich wird diese Paradoxie des Bildungsaufstiegs am Beispiel der Hauptschule. Diese ist nicht mehr zu retten. Und sämtliche Vorschläge, die darauf abzielen, die Hauptschule zu stärken, schwächen diese im Endeffekt. Deshalb stellen die Bildungsexperten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung die paradoxe, aber einzig realistische Forderung auf: Kein Weg erscheint zur Erhaltung der Hauptschule erfolgssicherer als einer, der über sie hinausführt und insofern wiederum entwertend auf sie und ihre >eigentlichen< und üblichen Angebote zurückwirkt“ (ebd., S.450).

b) Das Märchen von der Aufwertung der beruflichen Bildung

Noch bis vor wenigen Jahren war die Diskussion um die Zukunft des Dualen Systems durch die Sorge geprägt, nicht genügend Jugendliche eines Altersjahrganges für eine berufliche Ausbildung interessieren zu können. Gefordert wurde deshalb (im folgenden nach Arnold 1994, S. 72ff) – selbst von den Arbeitgeberverbänden – eine formale Aufwertung der dualen Berufsausbildung, etwa dadurch, daß „Berufspraktikern, die die dafür notwendigen persönlichen und fachlichen Qualifikationen erworben haben, die Möglichkeit zu einem an die berufliche Ausbildung anschließenden Studium gegeben werden (soll)“ (Differenzierung 1992, S. 14) – was mittlerweile in einigen Bundesländern (z. B. Rheinland-Pfalz) auch erreicht worden ist.

Solche und ähnliche Öffnungsvorschläge bringen auch die durch Freiheitsargumente geleitete Berufsbildungspolitik in eine logisch unhaltbare Lage. Grundlegend für das logische Dilemma einer solchen Berufsbildungspolitik ist das eigene Verfangensein in einem *Aufstiegsparadoxon*, das in folgendem Grundmuster zum Ausdruck kommt: *Um mehr Jugendliche und deren Eltern für die Aufnahme einer Ausbildung im Dualen System zu motivieren, sollen die Durchlässigkeit und die Möglichkeiten zur Fortsetzung der Bildungskarriere nach einer Berufsausbildung verbessert werden* – so die zitierte Forderung der Arbeitgeberverbände, aber auch andere (z.B. Gewerkschaften, NRW-Kommission) vertreten diese Forderung.

Was passiert hier? Die skizzierten Reaktionsformen der Berufsbildungspolitik sind paradox: *Um zu vermeiden, daß immer mehr Jugendliche den Bildungsaufstieg einer Berufsausbildung vorziehen, wird Berufsausbildung selbst zu einer (möglichen) Eingangsstufe im Prozeß des Bildungsaufstiegs aufgewertet und vermarktet*. Oder anders formuliert: *Um Bildungsaufstieg zu verhindern, wird Bildungsaufstieg ermöglicht*. Folgen werden hier zur Ursache: Ein ungewünschtes Bildungswahlverhalten wird flugs zum Leitmotiv der Berufsbildungspolitik „umfunktioniert“, d.h. zum strategischen Ziel, um die ungewollte gesellschaftliche Erscheinung selbst erfolgreich abwehren zu können. Die Berufsbildungspolitik arrangiert sich so mit der Bildungsexpansion. Doch kann sie damit alleine nicht erfolgreich sein, denn es ist keineswegs ausgeschlossen,

daß eine solche Bildungspolitik selbst das Problem verschärft, das sie bekämpfen möchte, indem der Königsweg des Studiums über den Umweg der Berufsausbildung *nochmals* aufgewertet wird und sich die Studienfixierung in unserer Gesellschaft dadurch weiter erhöht, wobei man es dahingestellt sein lassen kann, ob es den Protagonisten einer formalen Aufwertung wirklich darum geht, den Bildungsaufstieg wirklich einzuräumen, denn: „Das Motiv für den Vorschlag gerät wegen seiner Inkonsequenz selbst ins Zwielficht: Mißtrauen entsteht, man fühlt sich in eine berufliche Ausbildung geködert, die beim Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II nicht wirklich spürbar attraktiv wird“ (Institut 1992, S. 6).

Was zeigen uns diese beiden bildungspolitischen Märchen? M.E. lassen sich drei Lehren aus ihnen ableiten:

1. Die bildungspolitischen Vorhaben erweisen sich als Märchen, d.h. es wird etwas anderes erreicht als geplant, die Freiheitsversprechen erweisen sich als wertlos; vor Ankommen wird gewarnt!.
2. Beide Märchen stellen den formalen Aspekt, die Berechtigungsseite in den Vordergrund. *Es zählt die Berechtigung, nicht die mit den Bildungsgängen verbundenen Inhalte.* Solange ich aber unterschiedliche Gratifikationen mit unterschiedlichen Berechtigungen verbinde, darf ich mich nicht wundern, wenn sich zunehmend weniger Jugendliche für berufliche Ausbildungsgänge interessieren. Wenn Aufstiegs-, Einkommens- und Prestigeerwartungen für den Trend zu höheren Abschlüssen mit „verantwortlich“ sind – und wer will daran zweifeln-, dann wird man diesem Trend auch nur wirksam begegnen können, *wenn man genau diesem grundlegenden Motiv Rechnung trägt und die Einkommensmöglichkeiten neu bestimmt.* Hier liegt m.E. der eigentliche Schlüssel, um – wenn man es denn wirklich „muß“, da es durchaus unentschieden ist, wieviel Akademiker eine Gesellschaft benötigt bzw. benötigen „darf“ – der zunehmenden Studierneigung wirklich wirksam begegnen und eine – gesellschaftliche – Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung wirklich herstellen zu können. In diesem Sinne hat Friedrich Edding kürzlich deshalb zu Recht die Frage aufgeworfen „Wer wagt sich an die Besoldung?“ (Edding 1993).
3. Die *Paradoxie der Ungleichheit des Gleichen*: Hinter diesen Dilemmata einer durch den Freiheitsanspruch geleiteten Reformpolitik steht auch eine *theoretische Grundparadoxie*, auf die ich bereits hingewiesen habe. Ergänzend deshalb nur soviel:

In einer neueren Veröffentlichung weist der Soziologe Niklas Luhmann, der sich seit einiger Zeit fast nur noch mit den für unser Zusammenleben typischen und vielleicht sogar „notwendigen“ Paradoxien befaßt, darauf hin, daß die Erziehungsbegeisterung der Aufklärung ganz offensichtlich auch etwas mit der Schwierigkeit zu tun hatte, daß geltende Unterscheidungs-Standards (für „richtig“/ „falsch“, „gut“/ „böse“) in einer Gesellschaft gleicher Individuen, die ja durch die Anwendung solcher Kriterien wiederum sozial differenziert, d.h. ungleicher (z.B. „Recht Habender vs. Irrender“), werden können, nicht mehr begründet werden können. Er sagt:

„Absolute Kriterien des Wahren, Guten und Schönen setzen als Sozialform stratifikatorische (soziale, schichtbildende; R.A.) Differenzierung voraus (...). Die Logik des modernen Individualismus erfordert deshalb den Verzicht auf solche Kriterien. Genau das konnte man aber im 18. Jahrhundert weder sehen noch zugeben“ (Luhmann 1996, S.15f) – so die historische Kritik von Luhmann. Aufgrund dieser logischen Unmöglich-

keit, gesellschaftliche Differenzierung in einer Gesellschaft der Freien und Gleichen einzuführen, verfiel man auf das Erziehungssystem und wies ihm die gesellschaftlich „notwendige“ Differenzierungs- und Selektionsfunktion zu, ohne jedoch – wie wir noch sehen werden – den grundlegenden Widerspruch wirklich auflösen zu können: „Was an qualifizierender Geburt aufgegeben war, konnte in der Form von Erziehung wieder eingeführt werden“ (ebd., S.16). Und indem man die gesellschaftliche Ungleichheit somit vom Bildungserfolg des einzelnen ableiten konnte, gelang es gleichzeitig auch, diesen zu legitimieren: *Es ist der individuell zugeschriebene Bildungserfolg bzw. das Bildungsversagen des einzelnen, was seine Position im Gefüge der sozialen Ungleichheit erklärt.*

Die Freiheit des einzelnen ist somit für die Pädagogik in doppelter Weise Thema:

- Zum einen, indem sie – ganz in der Rousseauschen Tradition – die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen in den Vordergrund rückt, sich den durch Herkunft und Umwelt grundgelegten Unterschieden ihrer Klientel gegenüber bewußt indifferent verhält und die Bildungschancen-debatte mit individualisierend-kompensatorischem Akzent führt, wobei explizit das „Be-gaben“, d.h. die Überwindung von Benachteiligung im Vordergrund steht (= *persönlichkeitsorientierte Debatte um die Bildungschancen*).
- Zum anderen impliziert die Freiheitsthematik in der Pädagogik aber auch den Beurteilungs- und Selektionsgedanken, dem die Pädagogik auch – wie wir gesehen haben – ihre historische Entwicklung verdankt: Die Aufklärung „benötigte“ den individuell zuschreibbaren Bildungserfolg geradezu, um soziale Differenzierung und damit auch die Werte des eigenen Befreiungsprogramms überhaupt erst logisch begründen zu können (= *selektionsorientierte Debatte um die Bildungschancen*).

Es zeigt sich demnach, daß die „Paradoxie der Ungleichheit des Gleichen“ (ebd.) dazu führt, daß das Bildungs- und Erziehungssystem einerseits das Ungleiche gleich behandeln muß, andererseits aber auch Ungleichheit durch Zuschreibung von Bildungserfolg „produzieren“ muß (vgl. Abb. 1), obgleich die Beteiligten, Lehrkräfte, aber auch Wissenschaftler, diese Funktion tabuisieren, sie als ärgerliche Funktion erleben und dabei übersehen, daß logischerweise nur die bestehende Ungleichheit und das damit verbundene Attraktivitätsgefälle von Einkommens- und Prestigechancen, auch ihrem eigenen Gleichheitsprogramm Attraktivität und bildungspolitischen Schwung verleihen.

Zusammenfassend zu diesem Punkte kann man feststellen:

- Die bildungspolitische Paradoxie der Ungleichheit der Gleichheit verweist auf eine doppelte Funktionalität des Bildungssystems: Indifferenz gegenüber „mitgebrachten“ Leistungsdifferenzen versus „Herstellung“ leistungsbezogener Differenzierung andererseits.
- Der bildungspolitische Freiheitsbegriff ist von der Vorstellung des Bildungsaufstiegs *kontaminiert*, qualifikatorische und statusdistributive Bildung sind in unserer Gesellschaft innigst miteinander verwoben, wobei die Berechtigung die Bildung stranguliert.
- Diese Dominanz des Zertifikatsdenkens führt sich im Qualifikationsparadoxon selbst ad absurdum (immer mehr erreichen Titel, die immer weniger Wert sind) und bewirkt letztlich, daß das Bildungs- und das Berechtigungssystem von ihren unteren Abschlüssen her zerfallen.

Wir haben gesehen, daß die komplexen systemischen Wirkungszusammenhänge den Erfolg bildungspolitischer Interventionen bisweilen zunichte machen oder: Wir haben zwar Erfolg, aber nicht den, den wir intendiert hatten, ganz so, wie jener Geistliche, „(...) der seinen gelähmten Schützling mit Rollstuhl in Richtung heilige Quelle losschickte. Der Kranke fuhr mit seinem Stuhl in die heilenden Wasser, tauchte unter, tauchte auf, und der Rollstuhl war vierfach neu bereift“ (Trenkle 1995, S. 111).

3. Didaktik: Selbstorganisiertes Lernen

Aufklärung und Bildungsreform brachten uns das „Bürgerrecht auf Bildung“, die Bildungschancen und den Bildungsaufstieg, sie brachten uns aber auch Paradoxien – oder Dialektiken – die uns die Freude am Erreichten trüben. Dies gilt auch und in besonderem Maße für die Lernkulturen in unseren Bildungseinrichtungen, d.h. für die Art und Weise, wie in ihnen sogenannte „Lernprozesse“ inszeniert werden. Diese Inszenierungen folgen eher Ritualen (gewohnheitsmäßiger Fortschreibung) als zeitgemäßer Einsicht in die Anforderungen an ein *nachhaltiges Lernen*. Um welche didaktischen Rituale handelt es sich? Ich beschränke mich auf drei solcher Muster unserer eingeborenen Lernkultur:

1. das *Ritual der „Belehrung“* (bzw. der *Lehr-Lern-Kurzschluß*),
2. das *Ritual der „Wissensmast“* (bzw. der *Stoff-Fixierung*) und
3. das *Ritual der „Dauer-Führung“* (bzw. der *Lehrerzentrierung*)

Von der	—>	zum / zur
Belehrung		signifikanten und nachhaltigen Lernen
Wissensmast		Bildung
Dauer-Führung		subsidiären Führung

Abb. 2: Lernkulturwandel

Zu (1): *Ritual der „Belehrung“* (bzw. der *Lehr-Lern-Kurzschluß*),

Lehrerberufe – und insbesondere Hochschullehrer – entstammen einer Verkündungstradition (Kanzel, Talare), und diese priesterartige Aufladung des Lehr-Handelns, dem insbesondere in asiatischen Kulturen (aber nicht nur dort) etwas Heiliges innewohnt, entstammt auch der oft als typisch angesehene „Belehrungs-Habitus“ vieler Pädagogen.

Bei diesem Belehrungs-Habitus handelt es sich um didaktische Überbleibsel aus einer Epoche,

- in der der Buchdruck, Kopiermaschinen und Computer noch nicht erfunden waren und man die mündliche Präsentation für die Vervielfältigung und zum Transport des Wissens benötigte,
- in der kritische Nachfragen und Hinterfragungen sowie Beteiligung der Lernenden an der Wissensproduktion und -präsentation nicht erwünscht waren, auch weil man das zu verkündende Wissen für etwas Endgültiges und Sakrosanktes hielt und

- in der man noch nichts über den „Teufelskreis von Belehrung und Unterweisung“ (Klippert 1994, S.25) wußte oder die mit diesem Teufelskreis verbundenen Wirkungen funktional bzw. „erwünscht“ waren:

„Was ist denn eigentlich der Bildungseffekt der traditionellen Belehrung und Unterweisung? Ein wahrlich fragwürdiges Resultat ist ganz gewiß die dadurch induzierte Unselbständigkeit, Unsicherheit und Gedankenlosigkeit auf Schülerseite. Wozu sich unnötige Gedanken über den Lehrstoff machen, so mögen sich zahlreiche Schüler (und Studierende; R.A.) fragen, wenn die Essentials letztlich doch vom Lehrer (bzw. Professor; R.A.) bestimmt, geklärt und entsprechend abgeprüft werden? Diese erfahrungsgestützte Logik führt nachgerade zwangsläufig zu intellektueller Anspruchslosigkeit und schleichender Entmündigung. Zugegeben, diese Kritik ist hart und zugespitzt formuliert, aber deshalb nicht falsch. Die immer wiederkehrenden Klagen vieler Professoren über die mangelnde Studierfähigkeit der Studenten sind ebenso ein Indiz dafür, wie die ausgesprochen deutliche Kritik von Seiten vieler (Groß-) Betriebe an der dürftigen Eigeninitiative, Methoden- und Sozialkompetenz der angehenden Lehrlinge“ (ebd., S. 25f).

Und Carl Rogers folgert in seinem Buch „Lernen in Freiheit“ (Original: „Freedom to Learn“) zu diesem unzeitgemäßen Ritual der Belehrung (bzw. des „Lehr-Lern-Kurzschlusses“²):

„Ich war nicht davon ausgegangen, ein pädagogischer Ketzer zu sein, und war innerlich erstaunt über die Tatsache, daß mir bei dem Versuch, meine Erfahrungen rückblickend ehrlich zu über-schauen, *Lehren* von solch geringer Bedeutung erschien und *Lernen* als so ungeheuer wichtig. (...) Mir scheint, daß alles, was man einen anderen lehren kann relativ belanglos ist und wenig oder keinen signifikanten Einfluß auf sein Verhalten hat. (...) Ich bin zu der Ansicht gekommen, daß die einzigen Lerninhalte, die Verhalten signifikant beeinflussen, selbst angeeignet werden müssen“ (Rogers 1979, S. 153f).

Und weiter heißt es:

„In Konsequenz des oben gesagten erkenne ich, daß ich das Interesse daran verloren habe, ein Lehrer zu sein. Wenn ich, wie das manchmal der Fall ist, zu lehren versuche, bin ich entweder entsetzt über die Ergebnisse, obwohl sie nicht ganz so irrelevant zu sein scheinen – denn manchmal scheint Vermittlung Erfolg zu haben. Wenn dies geschieht, finde ich die Auswirkungen schädlich. Sie scheinen den betreffenden Menschen dazu zu veranlassen, seiner eigenen Erfahrung zu mißtrauen und signifikantes Lernen zu ersticken. Ich bin deshalb zu der Ansicht gekommen, daß die Folge des Lehrens entweder unwichtig oder verletzend sind“ (ebd., S. 154).

Bereits Rogers votiert in seinem Buch „Lernen in Freiheit“ (Original: „Freedom to Learn“) für einen Lernkulturwandel, der an die Stelle der mittlerweile unzeitgemäßen „Belehrung“ Chancen für ein signifikantes und nachhaltiges Lernen setzt, wobei die „Nachhaltigkeit“ von Lernprozessen sich für ihn nicht allein mit dem überlieferten Maßstab der Behaltensleistung, sondern vielmehr dem der *Verhaltensänderung* und *Fähigkeitssteigerung* messen läßt. Verbunden hiermit ist auch ein Abbau der (Selbst-) Überforderung des Lehrers bzw. der Lehrerin. Diese können den Lernerfolg nicht machen, sie „verfügen“ auch nicht über den Lehrgegenstand oder *die Wahrheit*; sie sind – wie es Rogers ausdrückt – lediglich „Facilitators“ (ebd.), d.h. „Ermöglicher“ von

² Dieser Begriff stammt von Klaus Holzkamp, der mit diesem Begriff darauf hinweisen will, daß Lernen keineswegs nur dann stattfindet, wenn die Lernprozesse „von dritter Seite initiiert werden“ (Holzkamp 1996, S.21). Er ist demgegenüber vielmehr der Auffassung, „(...) daß intentionales, d.h. absichtliches und geplantes Lernen nur dann zustandekommt, wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat, wobei es von diesem Begründungszusammenhang abhängt, ob und inwieweit Lernbedingungen tatsächlich in Lernen umgesetzt werden oder dieses sogar behindern“ (ebd.).

Lernprozessen. Anders ausgedrückt: Am Ausgang der Belehrungsepoche „(hat) Pädagogik keine Lösungen für politische, soziale, ökonomische Probleme anzubieten, sondern reflexive Lernfähigkeit zu fördern“ (Siebert 1996, S. 88).

Zu (2): *Ritual der Wissensmast (bzw. der Stoff-Fixierung)*

Ähnlich, wie die Belehrung als Form des „Wissenstransportes“ aus Zeiten stammt, in der andere Formen des Wissensverbreitung noch nicht flächendeckend verfügbar waren, ist auch die Wissens- bzw. Stoff-Fixierung unserer Lernkulturen Relikt aus einer Zeit, in der rasch zugängliches professionelles Wissen noch „in den Subjekten selbst“ abgelegt und gespeichert werden mußte, eine Regelung, die im Zeitalter der eskalierenden Möglichkeiten einer externen Wissensspeicherung und raschen Wissenserschließung überdacht werden muß. Wir benötigen Menschen heute nicht mehr als Wissensspeicher, sondern als Wissensanwender, Wissensprüfer und Wissens(er)schaff(tl)er. Hierfür ist es notwendig, Bildungsprozesse nicht mehr in erster Linie über die in ihnen transportierten Inhalte, sondern über die beim Umgang mit Wissen erworbenen „Verständigungs- und Erkenntnismittel“ (von Hentig 1996, S.56) zu definieren. In diesem Sinne plädiert Hartmut von Hentig z.B. für eine Neudefinition von Bildung, die einer erweiterten Perspektive folgt, nämlich der Maßgabe „*Die Menschen stärken und die Sachen klären*“ (von Hentig 1996, S. 57), wobei die Reihenfolge für ihn bereits Programm ist: Erst die menschlichen Fähigkeiten, dann die „Sachen“. Auch Hartmut von Hentig stellt die verbreitete „Wissensmast“ in Frage, obgleich er weiß, daß viele Lehrer – auch aufgrund der Prägungen durch ihre eigene Schulbildungsbio-graphie – „Bildung mit Wissenspensum und Ferzigkeiten, wie >Rechtschreibung< und >elementare Rechenarten< verwechseln“ (ebd., S.56), während es doch in Wahrheit darum gehen muß, Bildung statt bloßes Wissen zu vermitteln. Der Weg zu Bildung ist aber derzeit durch Wissen „verstellt“, weshalb wir – wie von Hentig fordert – „eine Lehrplanreduktion nicht von 100 auf 90, sondern von 100 auf 10 Themen (brauchen)“ (von Hentig 1990, S. 133).

Nur, wenn wir das Stadium der *Wissensmast* überwinden, dürfte es uns auch gelingen, die Paradoxien einer Behaltensschule, die doch in Wahrheit mit gigantischen Vergessensquoten einhergeht, zu überwinden und zu einer Neubegründung der Bildung vorzustoßen, zu einer Neubegründung, die – wie wir dann sehen werden – mehr ist als bloße „Schulbildung“. Während andere glauben, daß es nach dem „Ende der großen Erzählungen“ (Lyotard) – wie Neil Postmann kürzlich schrieb – „keine Götter mehr“ gäbe, und „ohne einen transzendentalen Sinn die Schulerziehung, wie wir sie kennen, nicht überleben wird“ (Postmann 1995, S. 11), weshalb wiederum andere auch bereits eine „Abschied von der Aufklärung“ (Krüger 1990) proklamieren, liefert uns von Hentig eine Lesart des Bildungsbegriffs, die auch ohne eine transzendente Aufladung auskommt. An die Stelle von „Wissensmast“ möchte er eine Bildung setzen, die – wie erwähnt – „die Menschen (stärkt) und die Sachen (klärt)“ – ein Ausspruch, der sich für ihn in sechs Bildungskriterien bzw. sechs „Maßstäben“ konkretisiert:

1. „*Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit*“ („Menschlichkeit“, „Verantwortung für die Welt, in der wir leben“)
2. „*Die Wahrung von Glück*“ („Wo keine Freude ist, ist auch keine Bildung“)
3. „*Die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen*“ („Werte können nur Ergebnis von Verständigungsvorgängen sein“)

4. „*Ein Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz*“ („Bewußtsein von uns vererbten allgemeinen Zwecken“)
5. „*Wachheit für letzte Fragen*“ („Wer keine Beunruhigung durch letzte Dinge zeigt, bleibt ein unzuverlässiger, weil unkritischer, und geistig armer, weil geistig oberflächlicher Mensch“)
6. „*Die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica*“ („Befähigung zur Prüfung, Erörterung, Beratung, Beurteilung politischer Sachverhalte“) (von Hentig 1996, S. 73ff).

Dieser Bildungshorizont verdeutlicht uns sehr nachdrücklich, was wir mit der Wissensmast in unseren Lernfabriken allzuoft versäumen. Wissen verstellt Bildung – so die deutliche Paradoxie –, und es gibt gute Gründe für die Annahme, daß diese Blockierung auch etwas mit der erwähnten Überlagerung des Bildungs- durch das Berechtigungssystem zu tun hat. Denn: Wissen ist ein *Differenzbegriff*, es gibt Wissende und Nicht- bzw. Unwissende, während die Frage, wer – gemäß der obigen Definition „gebildet“ oder „ungebildet“ schwerer zu evaluieren ist. Wissen kann man demgegenüber in Stoffkatalogen, Lernpensen und Prüfungsanforderungen viel leichter quantifizieren, es eignet sich zur „Erledigung“, und es macht die Individuen in ihrer Eignung als Wissensträger unterscheidbar: Durch die Zentrierung auf Wissen gelingt es dem Bildungssystem, seine Differenzierungsfunktion („Ungleichheit des Gleichen“) zu erfüllen. Das Wissen wird somit nicht um seiner selbst willen „vermittelt“, sondern ob seiner Eignung als Differenzierungsinstrument. Es dürfte deshalb auch schwer sein, das „Wissen“ kurzfristig durch „Bildung“ zu ersetzen und damit auch der Paradoxie zu entinnen, daß wir uns in den modernen Gesellschaften ein Schulsystem leisten, „(...) das den Anforderungen genügt, die ebendieses Schulsystem durch sein bloßes Vorhandensein hervorruft“ (Illich 1972, S. 17).

zu (3): *Ritual der Dauer-Führung (bzw. der Lehrerzentrierung)*

Zum Führungsdilemma in Lernprozessen kann ich mich kurz fassen, weil dazu bereits vieles gesagt worden ist. Diesem Führungsdilemma liegt die Paradoxie einer „Doppelbindung“ („double bind“) zugrunde, die darin besteht, daß man zwischen zwei sich gegenseitig ausschließenden Geboten „hin-und-her-gerissen“ wird und weder das eine noch das andere befolgen kann. Im Falle der didaktischen Freiheit verhindert das faktische Vorgehen („Führung“) in der Regel das angestrebte Ziel („Selbständigkeit“), gekoppelt mit Doppelbindungs-Geboten, wie „Sei mündig!“, „Lerne selbstorganisiert!“ oder „Arbeite frei!“ Wer auf Geheiß „frei“ arbeiten will, gerät in ein unauflösbares Dilemma, ganz so, wie das Söhnchen, von dem die Mutter verlangt, „(...) daß er seine Hausaufgaben mache – aber nicht bloß überhaupt, sondern *gerne*“ (Watzlawick 1983, S. 89). Paul Watzlawick weist uns darauf hin, daß dieses Beispiel einer Umkehr des Puritanismus entspricht: „Dort hieß es: Es ist deine Pflicht, keinen Spaß zu haben; hier dagegen: Deine Pflicht muß dir Spaß machen“ (ebd.). Und Watzlawick weiß auch, wohin das führt: „Wer diese Ausbildung erfolgreich bestanden hat, kann dazu übergehen, Depressionen in Eigenregie zu erzeugen“ (ebd., S. 92) – er beherrscht somit „Die Kuns:, unglücklich zu sein“.

Solche Paradoxien lassen sich *logisch* zwar nicht vollständig auflösen, ihre handlungsäehmende Wirkung kann aber *didaktisch* überwunden werden, wenn man ein anderes Konzept von Führung in den Blick nimmt: die *subsidiäre Führung*, d.h. eine

Führung, die nur dort unterstützend eingreift, wo Selbstführung nicht oder nicht mehr gelingt. Subsidiäre Führung ist Hilfe zur Erreichung von eigenen Zielen, nicht Oktroyierung von fremden Zielen, ganz so, wie Maria Montessori mit ihrem Postulat „Hilf mir, es selbst zu tun!“ (Montessori 1913) ausgedrückt hat.

4. Fazit

Insbesondere diese letzte Überlegung zeigt uns, daß uns die mit dem Freiheitsbegriff in der Pädagogik verbundenen Paradoxien zwar irritieren und in die Irre führen, aber nicht vollständig zur Handlungsunfähigkeit verdammen können. Das Fazit ist angesichts der geschilderten Paradoxien deshalb auch nicht ein Aufruf zum Nichtstun – zumal diese Paradoxien dann ja auch weiterbestehen und nicht dadurch Verschwinden, daß wir das Handeln einstellen –, sondern zum systemisch „intelligenten“ Handeln in der Bildungspolitik und in der Didaktik.

Ein „systemisch intelligentes“ Handeln ist ein Handeln, daß keinen eindimensionalen Freiheitsversprechen erliegt, die zudem so tun, als könnten sie das „herstellen“, was sie versprechen, sondern um die Wirkungsunsicherheit, die logischen Grundwidersprüche, die ungewollten Nebenwirkungen und die Doppelbindungs-Fallen einer emanzipatorischen, d.h. vom Freiheitsversprechen „lebenden“ Pädagogik weiß. Dieses Wissen „lähmt“ nicht, sondern orientiert, d.h. es hilft, den realistischen Blick auszubilden. So ist es zwar unvermeidbar, daß die Pädagogik einerseits Differenz (die „Ungleichheit“ der Vorprägung) ignoriert bzw. zu ignorieren verspricht, aber andererseits selbst Differenz (zertifizierte „Ungleichheit“) herstellen muß, doch sagt diese Grundparadoxi nichts darüber, wie groß die mit dieser Differenzierung verbundenen Differenzen bezüglich Lebenschancen und Einkommen sein „müssen“, und sie sagt auch nichts darüber, wie viele Chancen ein Bildungssystem vorhalten kann, um einmal versäumte Zertifikate nachzuholen und Differenzen („Leistungsunterschiede“) zu korrigieren. Gleichwohl wurde deutlich, daß die Kontaminierung des Bildungssystems durch das Berechtigungssystem („Paradoxie des Bildungsaufstiegs“) zu einer Pervertierung der Bildung führt („Wissensmast“) und vieles von dem zerstört, was eigentlich im Vordergrund stehen sollte.

Diese Deformierung hat auch bereits Émil erkannt, der in einem – natürlich erfundenen und rund 200 Jahre später erst erschienenen – Brief an seinen Vater Jean-Jacques Rousseau schreibt:

„In den meisten der pädagogischen Provinzen, in denen ich mich aufhalten mußte, fiel mir etwas merkwürdiges auf. Immer nannten mir die jeweils schulleitenden Propheten des Glücks eine ganze Sprossenleiter voller Ziele. Da sie das taten, ohne daß ich sie danach gefragt hatte, gehörte dies wohl zu ihrem Geschäft. Es waren Ziele, die sie mit ihren Erziehungsmaßnahmen erreichen wollten. Dazu hielten sie sich die >Zöglinge, Schüler, Adressaten und Klienten oder Betroffene“, wie sie die jungen Leute nannten. Sie hielten sie wie weiße Mäuse im Zwinger, deren Wärter sie waren. Sie erzogen sie für ein Leben, das später kam, indem sie ihnen Ziele über die Nase hielten, die sie auf verschiedenen Sprossenleitern erreichen sollten, um so ins Leben zu gelangen. Da die Leitern verschieden hoch waren, konnte jeder sehen, daß das Leben, zu dem sie führten, auch auf verschieden hohen Ebenen stattfand.

Das Herumklettern auf diesen Leitern mit den Zielen über den Augen nannten die leitenden Pädagogen, diese Propheten des Glücks (und der Freiheit; R.A.), >Lernen<. Also hießen sie die Punkte, auf die die Lernenden zielen sollten, >Lernziele<. Wer eins erreicht hatte, hatte dann >den

Vogel angeschossen<, wenn nicht, war er selber der Vogel. Er blieb auf der Sprosse sitzen oder mußte sogar herunterfliegen. Diese pädagogischen Politiker stellten ganze Leitern von Lernzielen auf, die Sprosse um Sprosse kletternd erreicht oder eben nicht erreicht werden sollten. Dachten die Kletterer anfangs noch, daß diese Leitern mitten ins Leben führen würden, so merkten sie, je höher sie kamen, daß sie einfach in der Luft endeten. >Kein Land war in Sicht<. Mit den erreichten Zielen konnte kaum jemand etwas anfangen. Nur die Unter-Richter, die brauchten die erreichten Ziele, um ein Urteil zu fällen, das sie Zensur nannten. (...) Das stressige Herumgehangel an den Leitern führte dazu, daß die Kletterer sich überhaupt nicht mehr für die Leitern oder Klettern oder für die Schönheit der Aussicht interessierten, sondern nur noch für die Noten und die von den Unter-Richtern abgelegten Zeugnisse“(Beck 1982, S. 136f).

Und Émils deutlich-kritische Beschreibung des Ist-Standes endet mit dem Satz:

„Eine große Gleichgültigkeit hatte die pädagogische Provinz erfaßt“(ebd.).

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max Planck-Institut: Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbeck 1994.
- Arnold, R.: Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren 1994.
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (unter Mitarbeit von D. Münk): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: dsbn. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 13–28.
- Beck, J.: Émil: Irrfahrten. Reisebilder aus der pädagogischen Provinz. Reinbek bei Hamburg 1982.
- Beck, J.: Lernen in der Klassenschule. Reinbeck b. Hamburg 1974.
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Bourdieu, R./ Passeron, P.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- Brunkhorst, H.: Systemtheorie. In: Lenzen, D./ Mollenhauer, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 193–213.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Differenzierung – Durchlässigkeit – Leistung. Strukturmaßnahmen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems. Bildungspolitische Positionen der Spitzenverbände der Wirtschaft. Bonn 1992.
- Flitner, W.: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt u.a. 1980.
- Gamm, H.-J.: Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft. Reinbeck b. Hamburg 1978.
- Heid, H.: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1988), 1, S. 1–17.
- Helsper, W.: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Handlungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: ders./ Combe, A. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 1996, S.521–569.
- Holzkamp, K.: Wider den Lehr-Lern-Kurzschuß. Interview zum Thema „Lernen“. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Hohengehren 1996, S.21–30.
- Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1972.
- Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.: Die Zukunft des Dualen Systems. Münster 1992.
- Kant, I.: Was ist Aufklärung? (1784). In: ders.: Werke. Ed. Weischedel. Bd. IX.Frankfurt 1970.
- Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1994.
- Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990.
- Lipsmeier, A.: Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: Blankertz, H. u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 227–249.
- Lipsmeier, A.: Geschichte der Berufsausbildung. In: ders./Nölker, H./Schoenfeldt, E.: Berufspädagogik. Eine Einführung in die bildungspolitische und berufspädagogische Situation und Diskussion

- von Berufsausbildung und Gesellschaft. Stuttgart 1975.
- Luhmann, N.: Das Erziehungssystem und seine Umwelt. In: ders./ Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1996, S. 14–52.
- Luhmann, N.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungssystems. Oelkers, J./ Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim und Basel 1987, . 57–75.
- Luhmann, N./ Schorr, H.E.: Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1988), 4, S.463–480.
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1977.
- Montessori, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart 1913.
- Postmann, N.: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin 1995.
- Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1975.
- Rogers, C.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München 1979.
- Rousseau, J.-J.: Emile oder: Über die Erziehung. Stuttgart 1963.
- Siebert, H.: Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1996.
- Staudinger, H./ Schlüter, J.: Wer ist der Mensch. Stuttgart 1981.
- Stratmann, K.: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Bd. 1: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft. Frankfurt 1993.
- Tenorth, H.-E.: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. München 1988.
- Tippelt, R./ van Cleve, B.: Verfehlte Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf. Darmstadt 1995.
- Trenkle, B.: Das Handbuch der Psychotherapie. Witze – ganz im Ernst. 2. überarbeitete und korrigierte Fassung. Heidelberg 1995.
- von Hentig, H.: Bildung. Ein Essay. München 1996.
- von Hentig, H.: Ein Ort, an dem Wagenschein würde lehren wollen. In: Neue Sammlung, 30 (1990), 1, S. 132–133.
- Watzlawick, P.: Anleitung zum Unglücklichsein. München 1983.

II. BERUFSBILDUNGSPOLITIK UND -GESCHICHTE

Rolf Dubs

WIRTSCHAFTSPOLITIK, SOZIALPOLITIK UND BILDUNGSPOLITIK

1. Problemstellung

Angesichts der Probleme auf dem Arbeitsmarkt und der damit verbundenen negativen Entwicklung in Richtung grösserer Ungleichheiten in der Einkommensverteilung werden Überlegungen zu den bildungspolitischen Leistungen und Fehlleistungen in den letzten drei Jahrzehnten immer dringender. Nachdenklich stimmen sollte vor allem die zunehmende Tendenz zu einer qualitativen Arbeitslosigkeit, d.h. einem ausgeprägten Mangel an Arbeitskräften in einzelnen Berufen und Bereichen und gleichzeitig steigenden Arbeitslosenzahlen, welche alarmierende Zeichen einer unausgeglichene Erwerbsstruktur sind. Hinter dieser Kernproblematik stecken viele Einzelfragen: Ist in den nächsten Jahren mit einem ansteigenden Akademikerüberschuss zu rechnen, der zu beschäftigungspolitischen Problemen führt? Wird es zu einem ausgeprägten Facharbeitermangel kommen? Wird die Bildungspolitik in einer Weise geführt, dass sie volkswirtschaftlichen und beschäftigungspolitischen Erfordernissen genügend Rechnung trägt? Und: Bereitet das Bildungssystem noch genügend auf künftig bedeutsame Qualifikationsanforderungen vor?

Antworten auf diese Fragen werden dringend, weil die schlechte Finanzlage des Staates und die notwendig werdenden Budgetkürzungen mit Sicherheit nach raschen bildungspolitischen Entscheidungen rufen, die jedoch aufgrund kurzfristiger Lagebeurteilungen und der sich abzeichnenden politischen Polarisierung einseitig und wenig differenziert ausfallen können. Ein solcher Trend lässt sich bereits erkennen: Insbesondere Wirtschaftskreise sprechen von einem Versagen der staatlichen Bildungspolitik und -planung und sprechen deshalb von einem Staatsversagen. Deshalb schlagen sie vor, das staatliche Bildungssystem durch ein markt-(privat-)wirtschaftliches Schulsystem zu ersetzen (vergleiche beispielsweise Basler Handelskammer 1995, Straubhaar/Winz 1992). Andere Meinungsbildner stellen das staatliche Bildungssystem nicht in Frage, sprechen aber von einem Politikversagen, indem sie der Auffassung sind, zur Verbesserung der staatlichen Bildungspolitik und -planung sei eine Wiederbelebung der Bildungsökonomie dringend notwendig.

Ziel dieses Beitrages ist es, einige ausgewählte Überlegungen zu diesem Problemkreis und insbesondere zum Zusammenhang von Wirtschafts-, Sozial- und Bildungspolitik anzustellen.

2. Ein Rückblick

Es lohnt sich, aus einem Rückblick auf wichtige Phasen wirtschaftlicher, politischer und sozialer Veränderungen und deren Einflüsse auf die Bildungspolitik und die Schule einige Einsichten zu gewinnen, die für vermutete Fehlentwicklungen verantwortlich sein können (in freier Anlehnung an Wilms 1985).

Ab Mitte der fünfziger Jahre setzte eine nachfrageinduzierte Bildungsexpansion ein. Vor allem der steigende Wohlstand von Mittelschichtfamilien führte zu einer grösseren Nachfrage nach einer besseren Ausbildung. Verantwortlich dafür waren Erfahrungen aus der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg, wo sich zeigte, dass gute berufliche Qualifikationen das sicherste Kapital für einen sozialen Aufstieg darstellen. Wahrscheinlich hat man es zu jener Zeit versäumt, das Berufsbildungssystem nach dem Kriterium der Leistungsfähigkeit stärker zu differenzieren und weiterbildende berufliche Schulen schon damals systematisch einzuführen.

Ab Mitte der sechziger Jahre wurde diese ursprünglich ökonomisch bedingte Entwicklung zu vermehrter Bildung durch soziologische und gesellschaftspolitische Begründungen erweitert. Forderungen nach vermehrter Emanzipation aller Menschen (was immer dies auch hiess) oder nach einem „Bürgerrecht nach Bildung“ waren geprägt durch die Vorstellung, bestimmte Formen von Bildungssystemen seien geeignet, eine grössere soziale Gerechtigkeit in der Gesellschaft herbeizuführen. Das verhängnisvolle dabei war, dass sich die ganzen Diskussionen, welche die Bildungspolitik immer mehr in den Dienst der Sozialpolitik stellen wollten, zugleich immer stärker auf die intellektuelle und damit auf die universitäre Ausbildung ausrichteten, was eine Reaktion auf die fehlende Erneuerung des Berufsbildungssystem darstellte.

Diese Verknüpfung von Sozial- und Bildungspolitik prägt bis auf den heutigen Tag den verhängnisvollen Trend zur höheren akademischen Bildung, mit der verbreiteten, wenig realistischen Meinung, eine akademische Bildung allein garantiere eine Karriere mit hohen Löhnen. Das starke Wirtschaftswachstum in den siebziger Jahren verstärkte den Wunsch nach höheren Anteilen an Akademikern, weil Befürchtungen aufkamen, ohne höhere Abiturientenquoten liesse sich das wirtschaftliche Wachstum nicht mehr aufrechterhalten (vergleiche beispielsweise Kneschaurek 1986). Zwar begann man während dieser Phase endlich mit dem Ausbau des höheren Berufsbildungswesens. Aber der Glaube an die sozialpolitischen Wirkungen einer höheren akademischen Berufsbildung war in der Gesellschaft schon dermassen stark verankert, dass die rapide Zunahme von an Universitäten Studierenden nicht mehr zu bremsen war.

Mit der anhaltenden Rezession seit Anfang der neunziger Jahre kommt nun die Ernüchterung. Man beginnt einzusehen, dass diese ganze Entwicklung einerseits unbezahlbar wird und andererseits zu unausgeglichene Erwerbsstrukturen führt, d.h. die verfügbaren Arbeitskräfte und die Qualifikationsanforderungen einer rezessiven Wirtschaft stimmen nicht mehr mit der Angebotsstruktur der Ausgebildeten überein.

Insgesamt lässt sich vielleicht etwas überspitzt sagen, dass die Bildungspolitik in den letzten dreissig Jahren alle Phasen eines konjunkturellen Zyklus durchlaufen hat: Ökonomische Aufbruchstimmung, gesellschaftspolitische Überhitzung, abnehmender Realitätssinn und schliesslich Ratlosigkeit ob der vielen Probleme.

3. Bildungsziele und Bildungsplanung

Dieser Zyklus hin zum abnehmenden Realitätssinn und zur zunehmenden Ratlosigkeit in der Gestaltung der Bildungspolitik sollte in erster Linie zum Überdenken der bildungspolitischen Ziele und einer auf sie ausgerichteten Bildungspolitik führen. An Vorschlägen dazu fehlt es nicht.

Wirtschaftsorientierte Politiker vertreten die Auffassung, die Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschaft könnten „importierte“ Entwicklungsschüler auslösen, denen mit wirtschaftspolitischen Massnahmen nicht mehr begegnet werden kann. Lediglich rasche Anpassungsfähigkeit, hohe Flexibilität und innovative Lösungen erlaubten es noch, solche Situationen zu bewältigen. Dies setzt eine Bildungspolitik voraus, die die junge Generation dazu befähigt (Marti 1994). In diesem Sinn argumentiert auch eine OECD-Studie (The Economist 1992, S. 21), die sich mit der Wettbewerbsfähigkeit verschiedener Länder befasste und zum Schluss kam, dass in der Vergangenheit diejenigen Länder die beste Wettbewerbsfähigkeit ausweisen „that affected the inputs into innovation, such as the quality of a country's scientific base, the presence of research institutions and, above all, its education“. Im Lichte solcher Vorstellungen wird eine Bildungspolitik gefordert, die geeignet ist, Menschen so auf den wirtschaftlichen Wandel vorzubereiten, dass die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes gestärkt wird. Dies soll mit einer staatlichen Bildungsplanung nach dem Manpower-Requirement-Approach (Bedarfsansatz) verwirklicht werden, indem „eine rationale Verteilung und richtige Ausbildung der Arbeitskräfte durch das Bildungswesen im Hinblick auf die langfristige Nachfrage, die sich aus den Zielen des Wirtschaftswachstums ergibt, zu einer Sicherung des Wirtschaftswachstums führen“ (Klose 1987, S. 27). Dieser traditionelle Ansatz der Bildungsplanung sollte eine unausgeglichene Erwerbsstruktur und die qualitative Arbeitslosigkeit verhindern. Leider zeigte sich, dass solche Planungen und darauf abgestimmte Massnahmen ihr Ziel weder wirtschaftlich noch pädagogisch erreichten. Zunächst deckt eine solche eindimensional-ökonomische Betrachtungsweise nur einen Teil der Ausbildungsbedürfnisse ab. Zweitens lassen sich künftige Qualifikationserfordernisse in Anbetracht des raschen wirtschaftlichen Wandels nicht mit einer solchen Genauigkeit voraussagen, um daraus konkrete Ausbildungsziele zu bestimmen. Drittens ist es nicht möglich, eine eindeutige Zuordnung einer bestimmten Ausbildung zu einem späteren Beruf vorzunehmen, weil sich der Beruf im Verlaufe der Zeit verändern kann. Und viertens käme es zu einer unzumutbaren Verkürzung der gesamten Bildung, wenn man sich ausschliesslich an den aus der Sicht der wirtschaftlichen Entwicklung, des Strukturwandels und des Wettbewerbes notwendigen Qualifikationen orientierte.

Deshalb wurde der Social Demand Approach (autonome Bildungspolitik) entwickelt (Kühlewind/Tessaring 1975), der eine Loslösung der Bildungsziele von ökonomischen Zielsetzungen fordert. Bildung soll vielmehr einen Eigenwert oder Konsumcharakter erhalten. Davon werden positive Auswirkungen auf das generelle Bildungsniveau, die Mobilität und die Flexibilität der Menschen erwartet, die sich letztlich günstig auf die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung auswirken. Da man zudem annimmt, dass das Beschäftigungssystem stark elastisch auf Änderungen im Bildungswesen reagiert, erhofft man sich eine Stabilisierung auf dem Arbeitsmarkt in Richtung eines Gleichgewichtes zwischen Arbeitskräfteangebot und -nachfrage und eine Angleichung der Löhne. Dies sei am Beispiel der akademischen Bildung verdeut-

licht: Je stärker die Zahl der Akademikerinnen und der Akademiker steigt, desto mehr sinken auf dem freien Arbeitsmarkt ihre Löhne. Umgekehrt steigen die Löhne für Angehörige in weniger qualifizierten Berufen, da Knappheit zu herrschen beginnt. Auf diese Weise – so wird gefolgert – gleichen sich die Löhne allmählich an, und die unausgeglichene Erwerbsstruktur verschwindet, weil sinkende Löhne bei Akademikerinnen und Akademikern diese Berufe weniger erstrebenswert machen bzw. handwerkliche Berufe attraktiver werden. Auch dieser Ansatz der Entkoppelung von Beschäftigungsstruktur und Bildungspolitik vermag die Probleme der unausgegliehenen Erwerbsstruktur nicht zu lösen, weil er erstens die Elastizität des Beschäftigungssystems überschätzt. Sobald die Staats- und Verbandseinflüsse in der Lohnpolitik hoch sind, wird das Lohnsystem unelastisch. Wenn – wie in vielen europäischen Ländern – knapp mehr als die Hälfte der Akademikerinnen und Akademiker Staatsstellen übernehmen, ist deren Lohn dem freien Spiel von Angebot und Nachfrage entzogen, so dass die vom Ansatz erwartete Korrektur der Löhne nicht mehr greift. Zweitens stellt sich die Frage, ob diejenigen, die überqualifiziert sind, längerfristig in ihrem Beruf wirklich glücklich bleiben. Wahrscheinlich wird eine dauernde Unterforderung das Selbstwertgefühl negativ beeinflussen.

Obschon heute diese beiden Ansätze von der wissenschaftlichen Bildungsplanung als überholt betrachtet werden, weil sie das Allokationsproblem und damit das Problem der unausgegliehenen Erwerbsstruktur und qualitativen Arbeitslosigkeit nicht zu lösen vermögen, spielen sie in der alltäglichen Bildungspolitik weiterhin eine entscheidende Rolle. So wollen sich Wirtschaftskreise weiterhin am Bedarfsansatz orientieren. Dies zeigt sich etwa in den Diskussionen über die Berufsbildungsreform, in welcher beispielsweise viele Wirtschaftsverbände weiterhin an differenzierten Berufsbildern für stark spezialisierte Lehrberufe festhalten wollen. Auf der anderen Seite prägt der Social-Demand-Approach alle Forderungen, die auf Chancengleichheit ausgerichtet sind, indem angenommen wird, ein höheres Bildungsniveau führe automatisch zu einem Ausgleich der sozialen Chancen.

Zwar wurden in den letzten Jahren neue Verfahren der Bildungsplanung entwickelt, so etwa die Bildungsgesamtrechnung, deren Ziel es ist, für das Bildungswesen relevante Teilstatistiken – demographische Statistiken, Bildungs- und Arbeitskräftestatistiken – in Form einer Gesamtrechnung mit dem Ziel miteinander zu verknüpfen, um kohortenspezifische Bestände, Bewegungen und Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in vollständiger und geschlossener Weise zu erfassen (Marti 1994 und dort zitierte Literatur). Solche Untersuchungen mögen wohl geeignet sein, in grober Weise künftige Mängel- und Überschussituationen auf dem Arbeitsmarkt zu prognostizieren. Sie sind aber in keiner Weise in der Lage, genauere Aussagen über künftige Qualifikationsanforderungen zu machen. Diesen Nachteil versucht der Flexibilitätsansatz zu überwinden (Klose 1987). Er geht davon aus, dass die Arbeitskräfte aufgrund der während ihrer Ausbildungszeit erworbenen Qualifikationen eine ausreichende berufliche Flexibilität erlangen, wodurch sich das Allokationsverfahren des Produktionsfaktors Arbeit wesentlich vereinfacht. Deshalb ist das Schulsystem nach diesem Ansatz so aufzubauen, dass nicht mehr berufsspezifische, sondern abstrakte und personenabhängige Inhalte vermittelt werden, die dem Strukturwandel weniger unterliegen. Der Höhepunkt dieser Diskussion wurde mit dem Ansatz der Schlüsselqualifikationen erreicht (vergleiche dazu die verschiedenen Standpunkte bei Gonon 1996).

Wissenschaftliche Arbeiten mit diesen bildungsplanerischen Ansätzen mögen interessant sein. Die bildungspolitischen Probleme lösen sie aber aus mehreren Gründen nicht:

1. Die Ausrichtung auf schwergewichtig bedarfsorientierte Ansätze greifen, auch wenn sie verfeinert werden, zu kurz, denn ein Bildungssystem darf nicht nur aus der Sicht wirtschaftlicher Qualifikationsanforderungen gestaltet werden.
2. Die Voraussage künftiger Qualifikationsanforderungen in einer Form, dass sie für die praktischen Bedürfnisse der Gestaltung von Ausbildungsgängen und Lehrplänen genügen würden, ist unmöglich. Dies zeigt sich allein schon in der Debatte über die künftigen Qualifikationsanforderungen. Wie Seitz (1988) in treffender Weise zeigt, besteht noch nicht einmal Sicherheit in der Frage, ob für die Zukunft die Freisetzungsthese, die Polarisierungsthese, die Qualifizierungsthese oder die Höherqualifizierungsthese die richtige Prognosebasis darstellt. Wie wenig Studien zu künftigen Qualifikationsstrukturen und Anforderungen an das Bildungssystem zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft für die praktische Bildungspolitik bringen, zeigen beispielsweise die guten schweizerischen Arbeiten von Marti (1994) und Tritschler (1990) sehr deutlich. Ihre Schlussfolgerungen sind trotz des grossen Zahlenmaterials fast selbstverständlich.
3. Selbst wenn bei klaren normativen Vorstellungen über die Zukunft des Bildungswesens und der zukunftsgerichteten Qualifikationsanalysen einige Erkenntnisse für die künftige Gestaltung des Ausbildungssystems abgeleitet werden können, bleibt das entscheidende Problem ungelöst: Wie können die Lernenden von Ausbildungswegen, die in Richtung von Überschussberufen tendieren, in solche mit Mangelsituationen umgeleitet werden? Schon die bloss politische Erfahrung lehrt, dass die staatliche Steuerung über unterschiedliche Finanzströme für verschiedene Ausbildungswege weitgehend wirkungslos bleibt. Deshalb findet die Diskussion über die Privatisierung des Bildungswesens in letzter Zeit wieder mehr Beachtung. Dies mit dem Ziel, das tatsächliche oder behauptete Politikversagen durch den Markt zu beseitigen.

4. Öffentliches oder privates Bildungswesen?

Zugunsten einer Privatisierung des Bildungssystems werden eine Vielzahl von Argumenten angeführt: So wird erwartet, dass die Konkurrenz unter privatisierten Schulen zu billigeren und qualitativ besseren Schulen führe, der – immer wieder behauptete – Leistungsabfall öffentlicher Schulen gebremst werden könne, die sinkende Motivation vieler Lehrkräfte infolge der zunehmenden Zentralisierung und Bürokratisierung überwunden werde, die Elternrechte und individuelle Ausbildungsbedürfnisse besser berücksichtigt würden sowie die Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage und damit die Abstimmung zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem besser erfolge (Timmermann 1985, Straubhaar/Winz 1992, Basler Handelskammer 1995, Aebi 1995).

In unserem Zusammenhang ist dieser letzte Aspekt bedeutsam. Ist es wirklich so, dass ein privatisiertes Bildungswesen zu einer optimalen Abstimmung zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem führt? In einem privatisierten Bildungssystem stehen die einzelnen Schulen miteinander in Konkurrenz. Ihre Einnahmen aufgrund von Bildungsgutscheinen (Vouchers) oder direkten, mit Steuerermässigungen verbunde-

nen, von den Eltern zu bezahlenden Schulgeldern, richten sich nach den Schülerzahlen. Damit erzielen gute Schulen mit vielen Schülern Gewinne, während schlechte Schulen, die sich nicht verbessern, untergehen. Deshalb müssen sie effektiv arbeiten und sich den Veränderungen, wie sie aus der ökonomischen, technologischen und gesellschaftlichen Umwelt kommen, rascher anpassen (interne Effekte). Dazu kommen externe Effekte. Vertreter des Marktmodells glauben, dass der Markt automatisch zu einer Übereinstimmung von Angebot und Nachfrage von Qualifikationen und damit zu einer Beseitigung einer unausgeglichene Erwerbsstruktur führt, weil Eltern und Jugendliche aus eigener Initiative solche Qualifikationen nachsuchen, für die später Arbeitsplätze zur Verfügung stehen. Da ein solches System noch nirgendwo verwirklicht ist, fehlen empirische Untersuchungen. Deshalb lässt sich über die Erfolgswahrscheinlichkeit eines solchen Systems nur argumentieren. Dieses Modell eines privatisierten (wettbewerbsorientierten) Schulsystems beruht auf einem Modell der vollkommenen Konkurrenz, das in Wirklichkeit nie existiert (Timmermann 1985). Erstens wird von einer umfassenden Informiertheit der Eltern und Kinder ausgegangen, d.h. sie wissen, welches die besten Schulen und die künftigen Mangelberufe sind. Dass dies in Wirklichkeit nicht der Fall ist, belegen die Versuche mit Charterschools in den Staaten Michigan und Minnesota, wo sich zeigt, wie Unterschichteltern grosse Mühe bekunden, sich in der Schulwahl zurechtzufinden (Dubs 1994). Zweitens dürfen keine Monopole einzelner Schulen entstehen. Es ist aber nicht auszuschliessen, dass sich im Wettbewerb gute Schulen herausbilden, die sich zu regionalen Monopolen entwickeln und sich in ihrer Schuldgeld-Festlegung monopolistisch verhalten, was zu sozialen Ungerechtigkeiten führt. Drittens sind die Zeitverzögerungen zu beachten. Einerseits können auch private Schulen nicht unmittelbar auf neue technologische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen reagieren, ganz abgesehen davon, dass sie kaum fähig sind, ihre Lehrpläne sofort auf neue, meistens recht diffuse Qualifikationsanforderungen auszurichten. Andererseits werden Eltern kaum in der Lage sein, immer eine richtige Beurteilung der Arbeitsmarktentwicklung vorauszusehen. Deshalb wird es immer zu Anpassungsverzögerungen (Cobweb-Zyklen) kommen, welche die im staatlichen Bildungswesen bestehenden Disproportionalitäten auch nicht zu verhindern vermögen. Viertens schliesslich müsste auch der Arbeitsmarkt die Form einer vollkommenen Konkurrenz haben, d.h. die junge Generation müsste ihre Berufswahl nur auf den künftigen Lohn ausrichten, und die Löhne dürften nur aufgrund von Angebot und Nachfrage bestimmt sein, was im modernen Sozialstaat nicht der Fall ist.

Diese Argumente führen mich zum Schluss, dass ein privatisiertes Schulsystem das Kernproblem unserer Zeit, die sich immer stärker abzeichnende unausgeglichene Erwerbsstruktur oder qualitative Arbeitslosigkeit, auch nicht zu beseitigen vermag.

5. Was ist zu tun? Vier Thesen zur Diskussion

Nun sind wir wieder einmal am Punkt angelangt, an dem zu vielem begründet wird, warum es nicht machbar ist. Wer sich aber um die Verbesserung des Schulsystems bemüht, sollte auch Wege aufzeichnen, wie Mängel verbessert werden könnten. Damit eine sachliche Diskussion von Thesen möglich wird, ist aber zunächst zu umschreiben, welche Probleme überhaupt gelöst werden müssen. Für den Fortgang unserer Überlegungen sind es die folgenden:

1. Die gefährlichste Entwicklung unserer Tage sind die unausgeglichene Erwerbsstruktur bzw. die qualitative Arbeitslosigkeit. Deshalb ist zu fragen, ob die Bildungspolitik dieses Problem zu lösen vermag, und im bejahenden Fall, wie sie dies bewerkstelligen will.
2. Damit im Zusammenhang steht die Verlagerung der Bildungsnachfrage von der herkömmlichen Berufsbildung auf die akademische Bildung. Hier muss die Frage beantwortet werden, ob und allenfalls mit welchen Massnahmen dieser Entwicklung entgegengewirkt werden kann.
3. Die Unsicherheiten in der Vorhersage von sich immer rascher verändernden und mit grosser Wahrscheinlichkeit anspruchsvoller werdenden Qualifikationen wirft die Frage auf, wie die künftigen Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule zu bestimmen sind.

These 1: Um einen Beitrag für die Verbesserung des Schulsystems zu leisten, sollte weniger gefragt werden „was kommt in Zukunft auf uns zu?“ Die entscheidende Frage muss vielmehr lauten: „Wohin wollen wir gelangen?“

Zu lange schon versuchen Zukunftswissenschaften und Pädagogik Prognosen und Anforderungen für die Zukunft aufzustellen. Die Lehren daraus für die Gestaltung eines Bildungssystems sind eher bescheiden. Deshalb sollte die Bildungspolitik eine willentliche Gestaltungsfunktion erhalten und Innovationen aufgrund erkennbarer Fehlentwicklungen – und zwar bevor sie zahlenmässig bewiesen sind – agierend und nicht nur reagierend einleiten. Wichtig ist dabei bei einem schwergewichtig staatlichen Schulsystem, dass das immer wieder festgestellte Politikversagen überwunden wird. Dazu ist dreierlei nötig: Erstens müssen die unterschiedlichen normativen Vorstellungen für die agierende Gestaltung in der Bildungspolitik offengelegt werden. Wissenschaftlich verschleierte normative Positionsbezüge sollten hinfällig werden (Ehrlichkeit der Forscher). Zweitens müsste die Bildungspolitik den zum jeweiligen Zeitpunkt gegebenen wissenschaftlichen Erkenntnisstand beachten und die daraus erkennbaren Trends berücksichtigen. Und drittens müsste die Bildungspolitik fähig werden, die zunehmende institutionelle Erstarrung der Bildungseinrichtungen zu durchbrechen. Die Wichtigkeit der Frage, wohin wir gelangen wollen, wird im Abschnitt 6 am Beispiel des dualen Berufsbildungssystems aufgezeigt. Dort sollte klar zum Ausdruck kommen, dass die Entscheidungen und Verhaltensweisen verschiedener Anspruchsgruppen die Zukunft des dualen Systems entscheidend prägen werden.

These 2: Die Möglichkeiten und die Grenzen der Bildungspolitik sind genau zu analysieren, um die stärker werdende Tendenz, der Schule immer mehr Aufgaben zu übertragen, welche die Gesamtgesellschaft nicht mehr zu lösen vermag, zu durchbrechen.

Heute sollten wir erkannt haben, dass die berechtigte Forderung nach „Bildung als Bürgerrecht“ und der letztlich darauf beruhende Social-Demand-Approach infolge vieler zu optimistischer Einschätzungen der Möglichkeiten der Schule zum Kernproblem unserer Zeit geworden ist. Der sich abzeichnende Überschuss an Akademikerinnen und Akademikern in gewissen Bereichen und der Trend zum Mangel an Facharbeitern und Hilfskräften (von denen man kaum spricht, weil man das Problem – mindestens in der Schweiz – über zum Teil schlecht bezahlte, völlig abhängige Ausländer

abschiebt) stehen als Beweis dafür da. In diesem Zusammenhang sollte ausserdem auch politisch endlich eingesehen werden, dass die Schule und insbesondere der Aufbau des Schulwesens die sozialen Probleme allein nicht zu lösen vermag. Es wird ihr nie gelingen, Chancengleichheit im Sinne einer möglichst gleichen (am liebsten universitären) Bildung für alle herzustellen (vergleiche dazu die besonders interessanten Arbeiten von Blossfeld/Shavit 1993). Gerade heute gibt es eine viel wichtigere Zielsetzung: Das Ausbildungssystem ist so auszugestalten, dass jeder Mensch einen seinen individuellen Fähigkeiten und Leistungen entsprechenden Arbeitsplatz finden kann. Dies setzt voraus, dass es zu keiner völligen Entkoppelung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem kommen darf. Gleichzeitig erfordert dies eine durchdachte Differenzierung des Bildungssystems, nachdem sich vor allem in den Vereinigten Staaten zeigt, wie ein stark integriertes System Probleme auf dem Arbeitsmarkt schafft.

These 3: Wenn in einem Bildungssystem Fehlentwicklungen spürbar werden, ist unmittelbar nach einer Vernetzung der Bildungspolitik mit allen anderen Politikbereichen und einer Analyse von individuellen Verhaltensweisen zu suchen. Vor allem Bildungspolitiker beschränken sich in ihrer Arbeit zu oft nur auf die pädagogische Betrachtungsweise und schlagen zu häufig idealistische Einzelmassnahmen vor, die nur vordergründig zu Lösungen führen, die wirklichen Ursachen jedoch nicht bekämpfen.

Diese Vernetzung ist gerade heute dringend nötig, weil die kritische Finanzlage der meisten Staaten, die sich mittelfristig kaum verändern wird, der Bildungspolitik zusätzliche Restriktionen auferlegt. Wollen wir unseren Kindern nicht einen nicht mehr zu bewältigenden Schuldenberg hinterlassen, so muss auch im Bildungswesen gespart und nach anderen finanziellen Steuerungsmöglichkeiten als der blossen staatlichen Bildungsfinanzierung gesucht werden. Als Beispiel seien die Studiengebühren erwähnt (Wilms 1985). Wer heute für Studiengebühren zur Lenkung des Hochschulzutrittes plädiert, gerät in den Verdacht, die Chancengleichheit abbauen zu wollen. Das tut er, wenn er nur pretiale Lenkungsmechanismen vorschlägt, ohne gleichzeitig die Probleme finanzschwacher Familien zu berücksichtigen, indem zugleich Verfahren eines sozialen Studiendarlehenssystems, steuerliche Entlastungsmöglichkeiten für sozial Schwächere oder ein Familienlastenausgleich vorgeschlagen werden. Ohne solche umfassende Vernetzungen ist eine gute Bildungspolitik nicht möglich. Dies soll im nächsten Abschnitt am Beispiel der Berufsschulreform deutlicher illustriert werden.

These 4: Nachdem weiter oben gezeigt wurde, dass ein umfassend privatisiertes Bildungssystem die heutigen Probleme nicht zu lösen vermag, und ein rein staatlich, zentralistisch gesteuertes System viele Ineffizienzen und eine zunehmende Inflexibilität aufweist, ist nach einer Kombination von staatlicher Globalsteuerung und Wettbewerbselementen zu suchen.

Auch wenn vor allem Lehrkräfte gegen Wettbewerbselemente im Bildungswesen opponieren, sollten die Ideen, die dem New Public Management entspringen, weiter verfolgt werden. Sie lassen sich durch zwei Merkmale charakterisieren:

1. Die Führung der Schule ist stärker in eine strategische und eine operative Ebene zu gliedern, d.h. politische und Verwaltungsinstanzen der Schule geben ihre Ziele vor (strategische Führung) und kontrollieren die Zielerreichung; die einzelnen Schulen erfüllen aber ihre Aufgaben in eigener Kompetenz (operative Führung).

2. Die Schulkultur wird outputorientiert (leistungs- und kundenorientiert) gesteuert, d.h. anstelle vieler kleinlicher Verwaltungsvorschriften und -eingriffen (Inputorientierung), die eine rasche Schulentwicklung behindern, gewinnen die einzelnen Schulen Gestaltungsfreiheiten in der Zielerreichung. Hinter dieser Massnahme steht die Absicht, deren Effizienz und Effektivität zu steigern.

Obschon Versuche mit solchen Output-Ansätzen des New Public Managements begonnen worden sind, ist der wissenschaftliche Erkenntnisstand noch ungenügend. Erste Erfahrungen zeigen, dass sorgfältig zwischen den Umtrieben und dem pädagogischen Nutzen abzuwägen ist (als Beispiel seien Leistungslöhne für Lehrkräfte angeführt: es ist nicht sicher, ob sich der administrative Aufwand dafür im Verhältnis zum pädagogischen Nutzen lohnt). Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Fragen sei auf unsere Gesamtdarstellung verwiesen (Dubs 1996).

6. Die Vernetzung am Beispiel der Entwicklungen im dualen Berufsbildungssystem

Wie die autonome Entwicklung der Bildungspolitik die entstehenden Probleme im dualen System nicht zu lösen vermag, sei am Beispiel zweier gegenwärtig in der Schweiz geläufigen politischen Forderungen gezeigt.

Immer wieder wird vorgeschlagen, die Zulassungsbedingungen an die Gymnasien wesentlich zu verschärfen, damit sich wieder mehr Jugendliche der Berufsbildung zuwenden. Diese Problemlösung mag – unter der Voraussetzung guter Auswahlverfahren – zur Qualitätssteigerung des Gymnasiums beitragen, was an sich erwünscht wird. Sie eignet sich aber für sich allein nur vordergründig zur Steigerung der Lehrverhältnisse, denn ob erzwungene Negativwahlen der Berufsbildung zum Vorteil gereichen, ist zu bezweifeln.

Ein anderer Vorschlag betrifft die Einführung einer Ausbildungssteuer: Betriebe, die keine Auszubildenden annehmen, haben eine Steuer zu bezahlen, die im Interesse der Wettbewerbsneutralität an Unternehmungen, welche die Ausbildungsaufgabe übernehmen, umverteilt wird. Sicher hätte diese Steuer gewisse psychologische Wirkungen. Wesentliches verändern würde sie aber nicht, weil sie als alleinige Massnahme zu eindimensional ist.

Dass sich das Problem des sich abzeichnenden Bedeutungsverlustes des dualen Berufsbildungssystems allein mit bildungspolitischen Massnahmen nicht mehr lösen lässt, sei im folgenden – gezwungenermassen nur fragmentarisch – nachgezeichnet, indem die sich verändernden Verhältnisse beim Angebot und der Nachfrage nach Lehrstellen analysiert werden.

Auf der Nachfrageseite sind fünf Tendenzen gegen die Berufslehre zu erkennen:

Erstens bewirkt ein gesellschaftlicher Einstellungswandel einen Nachfragerückgang. Das Wissen um die Bedeutung einer guten Schulbildung veranlasst immer mehr Jugendliche zum Besuch eines Gymnasiums. Auch unter den Eltern ist die Meinung verbreitet, dass eine höhere – und vor allem eine akademische – Bildung einen grösseren Berufs- und Lebenserfolg und damit eine grössere Zufriedenheit verschaffe. Ausserdem ermöglicht der steigende Wohlstand oft die Finanzierung einer längeren Schulbildung.

Zweitens ist die Wahl des Berufes immer mehr mit Prestigefragen verbunden. Weniger angesehene Berufe (solche mit „schmutzigen“ Arbeiten, unregelmässiger Arbeitsbelastung, körperlich schweren Arbeiten usw.) werden seltener gewählt, selbst wenn sie für eine Gesellschaft lebenswichtig sind.

Solange es nicht gelingt, einen Einstellungswandel herbeizuführen, nützt die beste Bildungspolitik nichts, um das Verhältnis Akademiker/Facharbeiter/Hilfskraft zu verbessern. Dies ist ein schwerwiegendes gesellschaftspolitisches und individualpsychologisches Problem.

Drittens verzichten immer mehr Jugendliche auf eine Berufslehre, weil sie von der abnehmenden Leistungsfähigkeit vieler Berufsschülerinnen und Berufsschüler hören und keine Schule besuchen möchten, in der sie nicht gefordert und gefördert werden. Dieses Problem lässt sich nur durch eine bessere Differenzierung der Berufsschule nach Leistungsfähigkeit sowie durch Lehrpläne, die sich auf gegebene Lernvoraussetzungen (geringere Intellektualisierung des Unterrichtes für schwächere Lernende) ausrichten, beseitigen. Gegen diesen Vorschlag wird aus sozialpolitischer Sicht und dem unbestimmten Schlagwort Chancengleichheit opponiert. Sollen jedoch die Lernvoraussetzungen für alle verbessert werden, so ist genügend häufig nachgewiesen worden, dass die entscheidenden Weichen in der Vor- und Volksschulzeit gestellt werden. Dies erfordert eine Familienpolitik, die es den Eltern ermöglicht, für ihre Kinder gute Entwicklungsmöglichkeiten im Rahmen der Familie zu schaffen (vergleiche die Darstellung bei Harnach-Beck 1995), sowie eine Volksschulpädagogik, die gute Voraussetzungen für weiteres Lernen schafft (vergleiche dazu die Erkenntnisse von Hattie/Biggs/ Purdie, 1996, die viele Modernismen der Volksschulpädagogik in Frage stellen).

Viertens müssen die Lehrbetriebe ihre Arbeitsplätze umgestalten (in vielen Fällen wird dies im Rahmen des Technologiewandels möglich) und stärker als Mischarbeitsplätze entwickeln, damit sie für die Jugendlichen wieder interessanter werden, was nachfragesteigend wirken kann. Dazu drängen sich aber organisatorische und organisationspsychologische Massnahmen in den Unternehmungen auf.

Fünftens schliesslich prägt der Ruf der betrieblichen Förderung des Auszubildenden die Berufswahl. Je enger sie sich an unmittelbar brauchbaren Fertigkeiten orientiert und je weniger Gelegenheit zu einer breiten Bildung gegeben wird, desto unattraktiver wird die Berufslehre. In dieser Hinsicht ist vor allem von vielen – eher gewerblich-handwerklich orientierten – Berufsverbänden mehr Innovationskraft zu fordern. Schmidt (1996) beschreibt die aktuelle Lage dazu treffend, indem er feststellt, dass die Wirtschaft der Berufsbildung immer mehr vorwerfe, sie bereite nicht auf die benötigten Qualifikationen vor, dass sie selbst aber nicht in der Lage ist, diese Qualifikationen zu definieren und bei der Überarbeitung von Ausbildungsordnungen an traditionellen Berufen festhält. „Der Vorwurf, die vermittelten Qualifikationen entsprächen nicht dem Bedarf der Wirtschaft, fällt insofern leicht auf die zurück, die ihn erheben“ (S. 70). Hier ist also eine aufgeschlossene Berufsbildungspolitik der Verbände gefordert.

Auf der Lehrstellen-Angebotsseite sind folgende Tendenzen erkennbar: Erstens führt der rasche technische Fortschritt zum Verschwinden herkömmlicher und zum Entstehen neuer Berufe. Neue Berufe erfordern in der Tendenz höhere und breitere Qualifikationen, die zudem in Gross- sowie Klein- und Mittelbetrieben ganz unterschiedlich aussehen. Dies wird zu flexibleren Modellen für den Aufbau der Ausbildung führen

müssen, indem beispielsweise in gewissen Berufen eine vollschulische Grundbildung mit anschliessender betriebspraktischer Ausbildung und begleitender Berufsschule (z.B. Laboranten, Informatikberufe) nötig wird, oder Berufe für Gross- bzw. Klein- und Mittelunternehmen differenziert werden. Nachdem die Verallgemeinerung der Berufsbildung (Vermitteln von generellem Wissen und Fähigkeiten) nicht richtig gelingen will, sehe ich Ansätze zu einer zielgerichteten Differenzierung der Rolle der Berufsschule, ohne dabei eine falsche Entwicklung zu einer Spezialisierung weiterzuführen.

Zweitens führen als Folge der Kostenexplosion notwendige Rationalisierungs- und Personalabbau massnahmen häufig zu einem Lehrstellenverlust. Hier ist zu überlegen, wie stellenlose Jugendliche trotz dieser Sparmassnahmen ausgebildet werden können. Dazu bietet Lipsmeier (1996) mit der Berufsschule als regionalem Bildungs-, Dienstleistungs-, Entwicklungs-, Arbeits- und Freizeitzentrum einen bedenkenswerten Ansatz. Selbst wenn es dazu berechnete wettbewerbs- und finanzpolitische Bedenken gibt, könnte diese Idee die Volkswirtschaft billiger zu stehen kommen als die Finanzierung der Jugendarbeitslosigkeit mit allen ihren Folgekosten. Hier werden regional-, arbeitsmarkt- und sozialpolitische Aspekte sehr bedeutsam.

Drittens lassen sich leider auch angebotshemmende Verhaltensweisen in Unternehmungen beobachten: Sie verzichten aus Kostengründen auf Auszubildende, stellen anzulernende Absolventen weiterführender Schulen ein oder ersetzen Auszubildende durch Praktikanten aus Vollzeitschulen. Solche Verhaltensweisen verschärfen die unausgeglichene Erwerbsstruktur. Ziel der Personalauslese müsste es sein, die für eine bestimmte Stelle optimal ausgebildete Person auszuwählen und mit einer flexiblen Lohnpolitik erbrachte Leistungen und nicht, wie das häufig der Fall ist, belegte Ausbildungen zu honorieren. Dieses Umdenken muss durch massgebliche Veränderungen in der Tarifpolitik getragen werden.

Viertens schliesslich ist sicherzustellen, dass für – wahrscheinlich rückläufige – anspruchslösere Tätigkeiten Arbeitsplätze angeboten werden, auf die schwächere Lernende zielgerichtet vorbereitet werden. Nur wenn die sozialpolitische Illusion des Aufstieges für jedermann überwunden wird und gute Ausbildungsgänge für Schwächere aufgebaut werden, lässt sich das Problem der Jugendarbeitslosigkeit lösen. Dies bedingt aber einerseits, dass die Berufsschule diese Jugendlichen zu einer guten Arbeitshaltung hinführt, und ihnen andererseits die Betriebe eine reale Chance geben. Dazu bedarf es einer sozial verantwortlichen Arbeitgeberpolitik.

Diese kurze Darstellung zeigt, wie für die Zukunft des dualen Systems nicht in erster Linie wissenschaftliche Prognosen, sondern vernetzte Aktionen im unternehmerischen Verhalten und in verschiedenen Politikbereichen notwendig sind. Andernfalls ist seine Zukunft gefährdet.

7. Fazit

Der Glaube an die Berechenbarkeit, Voraussagbarkeit und Machbarkeit von allem hat in den letzten drei Jahrzehnten zum eingangs beschriebenen Konjunkturzyklus der Bildung geführt. Die reale Wirtschaftslage und die knappen Staatsfinanzen zwingen zu einer grundsätzlichen Neubewertung der Bildungspolitik. Dazu braucht es zweierlei: Einerseits müssen die Strukturprobleme des Bildungswesens unter klaren normativen

Prämissen offengelegt und bestimmt werden, wohin man gelangen will. Und andererseits muss die Bildungspolitik vernetzt werden, d.h. die autonome Bildungspolitik ist in den Rahmen Wirtschafts-, Finanz- und Sozialpolitik einzubinden. Dabei sind wissenschaftliche Trendaussagen besser zu berücksichtigen, um wirtschafts- und sozialpolitische Illusionen zu korrigieren und ins richtige Licht zu rücken.

Literaturverzeichnis

- Aebi, D. (1995). Weiterbildung zwischen Markt und Staat. Zur Wirksamkeit von Steuerungsprinzipien in der schweizerischen Bildungsspirale. Chur: Rüegger.
- Basler Handelskammer (1995). Mehr Freiheit im Basler Schulsystem. Basel: Schriftenreihe der Basler Handelskammer Nr. 27.
- Blossfeld, H.P./Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik (39), 1, S. 25–52.
- Dubs, R. (1994). Marktwirtschaft im Bildungswesen – eine Alternative? In: Schweizer Schule, 6, S. 11–17.
- Dubs, R. (1996). Schule, Schulentwicklung und New Public Management. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Gonon, Ph. (Hrsg.) (1996). Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Sauerländer.
- Harnach-Beck, V. (1995). Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe. Grundlagen und Methoden für Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme. Weinheim: Juventa.
- Hattie, J./Biggs, J./Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research (66), 2, S. 99–136.
- Klose, J. (1987). Die Problematik der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem: Analysen und Perspektiven aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Kneschaurek, F. (1986). Bilden wir zu viele Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler aus? Gedanken zur Entwicklung des wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Studiums in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen (80), 2, S. 21–27.
- Kühlewind, G./Tessaring, M. (1975). Argumente für und gegen eine beschäftigungsorientierte Bildungspolitik. Göttingen: Schwartz.
- Lipsmeier, A. (1996). Berufliche Schulen als regionale Bildungs-, Dienstleistungs-, Entwicklungs-, Arbeits- und Freizeitzentren. Duales Ausbildungssystem in der Krise? Was nun – was tun? In: Der berufliche Bildungsweg (NW), 1, S. 4–10.
- Marti, J. (1994). Bildungspolitik und Wettbewerbsfähigkeit. Genügt das Schweizerische Bildungssystem den Anforderungen der Wirtschaft? St. Gallen: Universität, Dissertation Nr. 1510.
- Schmidt, H. (1996). Herausforderungen und Perspektiven kaufmännischer Berufsbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen (90), 2, S. 68–81.
- Seitz, H. (1988). Entwicklung der Qualifikationsanforderungen in kaufmännischen Berufen – Konsequenzen für das kaufmännische Bildungswesen. Zürich: Schweizerischer Kaufmännischer Verband.
- Straubhaar, T./Winz, M. (1992). Reform des Bildungswesens. Kontroverse Aspekte aus ökonomischer Sicht. Bern: Haupt.
- The Economist (1992). Innovation, January.
- Timmermann, D. (1985). Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Mannheim: Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung.
- Tritschler, H.J. (1990). Qualifikationsstruktur und Wettbewerbsfähigkeit. Eine empirische Analyse für die Schweiz. St. Gallen, Universität, Dissertation Nr. 1158.
- Wilms, D. (1985). Bildungspolitik und wirtschaftliche Entwicklung. In: Zeitschrift für Wirtschaftspolitik (34), 1, S. 5–14.

BERUFLICHE WEITERBILDUNG IM ARBEITSFÖRDERUNGSGESETZ –
ERFAHRUNGEN AUS DEM TRANSFORMATIONSPROZESS
IN DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN

1. Vorbemerkungen

Mit dem Gesetzentwurf der Bundesregierung für ein „Programm für mehr Wachstum und Beschäftigung“ sind Eckpfeiler für massive Sparvorhaben im Netz sozialer Sicherheit gesetzt worden, die eine heftige gesellschaftspolitische Auseinandersetzung ausgelöst haben. Neben Einschnitten im Bereich der Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, des Rentenrechts und des Kündigungsschutzgesetzes sind auch erneut Eingriffe in das Arbeitsförderungsgesetz vorgesehen. Ein im Mai 1996 von Bundesarbeitsminister Blüm vorgelegter Referentenentwurf sieht fünf Hauptziele einer „Reform des Arbeitsförderungsgesetzes vor“. So soll u.a. der Leistungsmissbrauch bekämpft, die Zumutbarkeit von Arbeit erweitert und die Beitragszahler finanziell entlastet werden. In der Begründung der Bundesregierung für die angestrebten Sparoperationen wird darauf abgestellt, vom „grenzenlosen Optimismus bezüglich der Handlungsmöglichkeiten des Staates, der dem AFG zugrundelegen hat, Abschied zu nehmen und Überregulierung durch flexible und dezentrale Strukturen der Leistungserbringung abzubauen.“ Mit der ins Blickfeld genommenen „Reformperspektive“, die einen generellen Konzeptionswechsel unter dem Stichwort „Rückzug des Staates und Betonung des individuellen Versicherungsgedankens“ anvisiert, droht die Gefahr, die bisherige Arbeitsmarktpolitik in eine nachsorgende Sozialpolitik umzudefinieren, wobei beabsichtigt ist, den Haushalt der Bundesanstalt für Arbeit in den nächsten Jahren erheblich zu entlasten. Für den Einsatz arbeitsmarktpolitischer Instrumente in den neuen Bundesländern, so die Bundesregierung, soll zur „Normalität“ übergegangen werden. In der Konsequenz bedeutet dies eine Rückführung der arbeitsmarktpolitischen Leistungen auf das Westniveau. Für die neuen Länder würde z.B. die Rücknahme der Mittel für Maßnahmen der Arbeitsbeschaffung (ABM) und die Senkung der Teilnehmerzahlen an der beruflichen Weiterbildung die Arbeitslosigkeit deutlich ansteigen lassen.

Mit der Devise der „Rückführung der Arbeitsmarktpolitik zur Normalität“ wird die Phase des extensiven Einsatzes arbeitsmarktpolitischer Instrumente im Transformationsprozesses in den neuen Ländern beendet. Der Beitrag zieht von daher eine Bilanz der Reorganisation beruflicher Weiterbildung in den neuen Ländern, die im wesentlichen durch die Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz initiiert und mitgesteuert wurde. Ausgehend von den Zielvorstellungen beruflicher Weiterbildung im AFG wird nachfolgend der Rahmen der beruflichen Weiterbildung im AFG abgesteckt, die Förderungspolitik seit Verabschiedung des AFG im Jahre 1969 an Beispielen kritisch kommentiert und vor dem Hintergrund des erheblichen Funktionswandels von beruflicher Weiterbildung seit Inkrafttreten des AFG gegenüber den Plänen der Bundesregierung eine erweiterte und umfassende Reformperspektiven skizziert.

Der Schwerpunkt der Betrachtungen wird dabei auf der Beziehung von Regelungsmöglichkeiten nach dem AFG zu den berufsbildungspolitischen Problemen des Transformationsprozesses liegen. Ins Blickfeld genommen werden ausgewählte sozialpoliti-

sche, institutionell-organisatorische und regionale Aspekte. Die hier vorgetragenen Befunde und Ergebnisse basieren auf einem abgeschlossenen dreijährigen Forschungsprojekt zur Beobachtung des Wandels in der beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern.¹

2. Berufliche Weiterbildung als Instrument der Arbeitsmarktpolitik

Arbeitsmarktpolitik in einer übergreifenden Zielbestimmung umfaßt alle Maßnahmen, welche das Angebot an und/oder die Nachfrage nach Arbeitskräften quantitativ und qualitativ beeinflussen (vgl. Keller 1993, S. 263). Die Basis arbeitsmarktpolitischer Aktivitäten bildet das Arbeitsförderungsgesetz aus dem Jahre 1969, das eine Vielzahl von Einzelinstrumenten im Bereich der Information und Beratung, der Förderung der beruflichen Bildung und der Erhaltung und Schaffung von Arbeitsplätzen vorsieht.

Vor dem Hintergrund der ökonomischen Entwicklungsprozesse in den 60er Jahren – und hier vor allem aufgrund der Erfahrung bei der Bewältigung der Strukturkrise von 1966/67 – stellt die Grundphilosophie des AFG aus dem Jahre 1969 darauf ab, Arbeitsmarktpolitik aktiv gestaltend und vorausschauend zu betreiben, statt, wie bis dato praktiziert, reaktiv und kompensatorisch nachzusorgen. Die mit dem Inkrafttreten des AFG vollzogene Schwerpunktverlagerung von einer neoliberalen zu einer keynesianistischen Politikkonzeption wies dem Staat die Aufgabe zu, Arbeitsmarktpolitik verstärkt in den Rahmen der Sozial- und Wirtschaftspolitik zu integrieren (vgl. Kühl 1982, S. 251 ff.; Lampert 1989, S. 173 ff.). Damit war ein gesellschaftspolitisches Konzept verbunden, verschiedene Politikfelder in eine Architektur von konzertierter Globalsteuerung einzubinden, wobei – neben anderen Gesetzen – das Stabilitäts- und Wachstumsgesetz als Grundlage der Wirtschafts- und Finanzpolitik, das Sachverständigengezet zur Politikberatung, das Bundesbankgesetz zur Steuerung der Geldpolitik und das Berufsbildungsgesetz als Ordnungsgrundlage der Berufsbildung den Rahmen geben (vgl. Bach 1994, S. 134).

Übersetzt in den Zielkatalog des AFG (§ 2) sollten im Bereich der Arbeitsmarktpolitik Maßnahmen ergriffen werden, die Arbeitslosigkeit, unterwertige Beschäftigung und Arbeitskräftemangel verhindern, berufliche Beweglichkeit sicherstellen und nachteilige Folgen technischer Entwicklung und struktureller Wandlungen für die Erwerbstätigen abwenden.

Kernstück der aktiven Arbeitsmarktpolitik war und ist die Förderung der beruflichen Weiterbildung, organisiert als berufliche Fortbildung oder Umschulung. Mit den Instrumenten der Qualifizierungspolitik, so der Leitgedanke des AFG, sollen strukturelle Probleme des Arbeitsmarktes aufgefangen, Mobilitätsprozesse im Sinne von Qualifikationsanpassung an technische Entwicklungen wie auch die Eröffnung von Aufstiegsperspektiven ermöglicht sowie Chancen beruflicher Neuorientierung hergestellt werden. Während der Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung wird den Teilnehmern Unterhaltsgeld gezahlt und die Lehrgangskosten werden übernommen.

¹ Forschungsprojekt: Probleme der Reorganisation der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung für untere und mittlere Qualifikationsebenen in den neuen Bundesländern. Teilprojekt im Forschungsverbund der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF/ QUEM) „Qualifikationsprozeßbeobachtung in den neuen Ländern“ im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin/Bonn (Projektleitung: Prof. Dr. Lipsmeier, Karlsruhe/Prof. Dr. Dobischat, Duisburg).

Im Jahre 1994 feierte das AFG 25jähriges Jubiläum. In der arbeitsmarktpolitischen Diskussion war dies Anlaß, eine Bilanz über seine Wirkungen zu ziehen, und dies vor allem vor dem Erfahrungshintergrund der Leistungen, die im Rahmen der Qualifizierungspolitik im Transformationsprozeß in den neuen Ländern erbracht wurden (vgl. Webber 1982; Bach 1994; Arbeitskreis AFG-Reform 1994; Seifert 1995). Trotz einer grundsätzlich positiven Gesamteinschätzung des AFG wird angesichts gewachsener und neu dimensionierter Probleme am Arbeitsmarkt ein erheblicher Reformbedarf in der Konzeption, den Instrumenten, den organisatorischen Handlungsbedingungen und dem Finanzierungsmodus eingeklagt (vgl. Seifert 1995, S. 8). Die Kritik konzentriert sich dabei auf die Probleme:

Verknüpfungsmängel zwischen aktiven und passiven Mitteln. Die Konstruktion des AFG stellt im wesentlichen darauf ab, qualifikations- und mobilitätsspezifische Engpässe auf dem Arbeitsmarkt vorausschauend zu beseitigen und die Lage benachteiligter Personengruppen zu verbessern. Dieses Ziel blieb aber nur solange erreichbar, wie weitgehende Vollbeschäftigung vorhanden war. Spätestens mit dem Entstehen der Massenarbeitslosigkeit stand deren Bekämpfung immer stärker im Zentrum der arbeitsmarktpolitischen Aktivitäten. In der Folge rückte die Finanzierung der passiven Leistungen, wie z.B. die Zahlung von Arbeitslosengeld und Arbeitslosenhilfe zu Lasten aktiver Ausgaben, wie z.B. die Förderung beruflicher Weiterbildung in den Vordergrund. Für die Bewältigung massiver Strukturumbrüche in der Wirtschaft und die daraus resultierende tiefgreifende Arbeitsmarktkrise bietet das AFG keine ausreichende Verknüpfung zwischen beschäftigungspolitischen Maßnahmen und Instrumenten beruflicher Qualifizierung und Weiterbildung, so daß hier ein zentraler konstruktionsbedingter Mangel der Arbeitsmarktpolitik für eine problemadäquate Beseitigung globaler Beschäftigungsdefizite festzustellen ist.

Die Trennung von betrieblicher Weiterbildung und AFG-geförderter Weiterbildung. Die Massenarbeitslosigkeit, verstärkt und beschleunigt durch die Wiedervereinigung, hat im Zusammenspiel mit der betrieblich finanzierten Weiterbildung arbeitsmarktliche Strukturalisierungs- und betriebliche Segmentationsprozesse erkennbar werden lassen. Die berufliche Weiterbildungsförderung nach dem AFG kann diese Segmentationsmuster nicht auflösen, da sie lediglich flankierende Wirkung hat und sich vorrangig auf die betriebsexternen Qualifikationsstrukturen ausrichtet und damit nur angebotsseitig und beschäftigungsstützend greifen kann. Problematisch wirkt dies dann, wenn die AFG-geförderte berufliche Weiterbildung primär berufsfachliche Teilarbeitsmärkte bedient und relevante betriebsinterne bzw. betriebliche Teilarbeitsmärkte vernachlässigt bleiben. Die zwischen der betrieblich und öffentlich finanzierten beruflichen Weiterbildung vollzogene Arbeitsteilung, derzufolge die Betriebe in erster Linie ihr qualifiziertes Stammpersonal weiterqualifizieren und die AFG-Weiterbildung primär Arbeitslose mit dem Ziel der Reintegration fördert, führt zu einem Prozeß verschärfter Segmentation. Ein entscheidender Brückenschlag zwischen öffentlicher Förderung betrieblicher Weiterbildung ist bisher nur in Ansätzen erkennbar (vgl. Sauter 1989, S. 154 ff.) oder aufgrund arbeitsmarktpolitischer Sonderprogramme, wie z.B. im Sonderprogramm aus dem Jahre 1979, zur Realisierung gelangt (vgl. Ohndorf 1992).

Festzustellen ist, daß die AFG-geförderte berufliche Weiterbildung – trotz erkennbarer Erfolge – bisher kaum in der Lage war, einen quantitativ nennenswerten Beitrag zur Verhinderung und zum Abbau von Langzeitarbeitslosigkeit zu leisten, so daß

weiterhin Sonderprogramme für diese Personengruppe gefordert werden (vgl. Schmid u.a. 1992 und 1993). Ferner ist es ihr nicht gelungen, arbeitsmarktliche Diskriminierungen sogenannter Problemgruppen (Frauen, ältere und jüngere Arbeitslose, Ausländer, gesundheitlich Eingeschränkte) zu beseitigen und diese Gruppen, gemessen an ihrer statistisch ausgewiesenen Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, überproportional durch Einbeziehung in die berufliche Qualifizierung zu reintegrieren.

Das Prinzip der individuellen Einzelfallförderung stellt einen weiteren konstruktionsbedingter Mangel des AFG dar. So werden z.B. Ansprüche bezüglich der Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen nach den individuellen Voraussetzungen und den damit korrespondierenden arbeitsmarktpolitischen Risiken reguliert. Demzufolge sind die Teilnahmechancen dann am höchsten, wenn bereits Arbeitslosigkeit eingetreten ist. Zwar entspricht dies dem Prinzip einer kurativen Zielgruppenorientierung bei anhaltender Massenarbeitslosigkeit; verhindert wird jedoch weitgehend, daß durch den Einsatz von Instrumenten der Qualifizierung und Weiterbildung im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Intervention betriebliche, branchenspezifische oder regionale Anpassungsprozesse bereits präventiv im Vorfeld von Entlassungen und Personalabbau bearbeitet werden können (vgl. Bosch 1995).

Prozyklische statt kontinuierliche Finanzierung. Die Finanzierung arbeitsmarktpolitischer Aufgaben im AFG wird durch das Beitragsaufkommen über die Sozialversicherungsbeiträge sichergestellt. Finanzlücken zwischen Einnahmen und Ausgaben werden durch Zuschüsse des Bundes zum Haushalt der Bundesanstalt für Arbeit gedeckt. Dieser Finanzierungsmodus führt zu einem Handlungsmuster des „Stop-and-Go“. Damit ist die Logik verbunden, das Ausgabenvolumen für berufsqualifizierende Maßnahmen zu reduzieren und auf „Stop“ zu schalten, wenn das Beitragsaufkommen durch wachsende Arbeitslosigkeit sinkt, die Ausgaben für passive Leistungen wie Arbeitslosengeld steigen und fiskalische Spielräume im Haushalt des Bundes aufgrund negativer konjunktureller Entwicklungen durch steuerliche Einnahmeausfälle enger werden. Umgekehrt wird bei entspannterer Haushaltslage des Bundes und der Bundesanstalt für Arbeit auf „Go“ gewechselt und die Ausgaben werden erhöht, wie beispielsweise im Rahmen der „Qualifizierungs-offensive“ im Jahr 1986 geschehen (vgl. Dobischat/Neumann 1987a; Dobischat/Neumann 1987b).

Geringe Planungssicherheit. Für die berufliche Weiterbildung produziert diese Förderungspolitik erhebliche Instabilitäten, da die mit dem Stop-and-Go verbundene diskontinuierliche Förderung kaum zu mittelfristigen Planungssicherheiten bei potentiellen Teilnehmern und berufsbildungspolitischen Akteuren, wie z.B. den Weiterbildungsträgern, führt. Die Verbindung von Individualförderung und haushaltspolitischen Restriktionen seit Inkrafttreten des AFG haben das Leistungsvolumen der beruflichen Weiterbildungsinstrumente erheblich reduziert. Durch bisher 10 Gesetzesnovellierungen und über 100 weitere Änderungen sind im Verlauf der Jahre die Rechtsansprüche deutlich eingeschränkt worden (vgl. Karasch 1994).

Für den Gesamtzeitraum im Trend erkennbar ist:

- die Rücknahme des ursprünglichen Rechtsanspruchs auf berufliche Bildung,
- die Herausnahme der beruflichen Aufstiegsfortbildung aus dem Förderungsspektrum; sie soll jetzt über das Meister-Bafög finanziert werden;
- die Reduzierung der materiellen Absicherung während der Teilnahme (Kürzung von Unterhaltsgeld und Lehrgangskosten) und die Einschränkung des Rechtsanspruchs auf Förderung;

- die Einschränkung des förderungsfähigen Personenkreises (Arbeitslose und unmittelbar von Arbeitslosigkeit Bedrohte);
- die Konzentration der Förderung auf Beitragszahler (vgl. Sauter 1994; S. 347; Arbeitskreis AFG-Reform 1994, S. 114 ff.).

Tabelle 1: Eintritte von Teilnehmern in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz

Jahr	Eintritte (Tsd.)	Ausgaben (Mrd. DM)	davon in % Frauen	davon in % arbeitslos
1970	111.164	0,6	23	11
1971	288.390	1,2	21	7
1972	260.285	1,5	20	6
1973	226.285	1,5	22	6
1974	232.597	1,6	26	16
1975	347.000	2,0	25	31
1976	151.527	1,9	26	33
1977	135.926	1,2	28	40
1978	175.227	1,3	30	44
1979	209.429	1,9	31	47
1980	246.975	2,4	32	47
1981	279.507	3,3	33	49
1982	265.527	3,3	32	55
1983	306.201	3,0	32	64
1984	353.140	3,2	33	66
1985	409.324	3,4	33	66
1986	530.042	4,4	36	66
1987	596.354	5,6	36	64
1988	565.611	5,9	36	55
1989	489.876	5,4	37	56
1990	672.592	6,5	40	65
1991	1.486.049	11,9	42	63
1992	1.462.222	19,0	43	70
1993	672.592	17,2	39	56
1994	594.455	13,4	41	92
1995	659.059	14,8	51	95

Phase 1)
präventiver
Arbeitsmarkt-
politik

Phase 2)
kurativer
Arbeits-
marktpolitik

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit, ANBA

Phase 1) Charakterisiert u.a. durch:

- ➔ Konzentration auf die berufliche Weiterbildung im Rahmen der beruflichen Aufstiegsförderung
- ➔ Erwerb von Abschlüssen gemäß des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung (z.B. Meister) oder staatliche Zertifikate (z.B. Techniker)
- ➔ Rechtsanspruch auf Unterhaltsgeld für die Teilnahme in Höhe von 80% des letzten Netto-Arbeitsentgelts
- ➔ Volle Erstattung der Maßnahmekosten (Lernmaterialien + Gebühren)

Phase 2) Charakterisiert u.a. durch:

- ➔ Zunahme der Massenarbeitslosigkeit und Konzentration der Förderung auf Arbeitslose
- ➔ Zurückdrängung bzw. Wegfall der abschlussbezogenen Aufstiegsfortbildung zugunsten der nichtabschlussbezogenen Anpassungsfortbildung mit kürzerer Lehrgangsdauer
- ➔ Aufgabe des Rechtsanspruches auf Förderung (Kann-Leistung)
- ➔ Senkung des Unterhaltsgeldes auf die Höhe des Arbeitslosengeldes (60% bzw. 67%)

Die schrittweise Auflösung von Ansprüchen und das Herunterfahren finanzieller Anreize in der beruflichen Weiterbildungsförderung markieren damit den konsequenten Weg, spätestens seit 1976 die kurativen zu Lasten der präventiven Elemente in den Vordergrund zu rücken. Angesichts der erkennbaren Strukturmängel war es fraglich, ob das AFG das geeignete Instrument zur Regelung der arbeitsmarkt- und berufsbildungspolitischen Probleme im Transformationsprozeß war.

3. Berufliche Weiterbildung als schnelle und flexible Eingreifhilfe

Die Weiterbildung, so das bildungspolitische Ordnungskonzept der 70er Jahre, sollte als vierte Säule des Bildungssystems ausgebaut und stärker einer öffentlich kontrollierten Verantwortung zugeführt werden. Mit dem in den 80er Jahren eingeleiteten ordnungspolitischen Perspektivwechsel hat sich ein Konzept etabliert, das die Zielvorstellung eines offenen Weiterbildungsmarktes mit pluralistischer Trägerstruktur propagiert. Die darin dominierenden marktwirtschaftlichen Mechanismen beschränken die Handlungsebene des Staates nur auf das Prinzip der Subsidiarität. Gleichfalls sind die 80er Jahre von einem expansiven Trend der beruflichen Weiterbildungsteilnahme wie auch der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1990 und 1993) gekennzeichnet. Trotz der stattgefundenen Bildungsexpansion sind die systembedingten Strukturdefizite, wie z.B. individuelle, institutionelle, bildungsgangbezogene und curriculare Zugangsbarrieren, existent geblieben; in Teilbereichen haben sie sich sogar verschärft. Gleichfalls hat sich der Zielkorridor beruflicher Weiterbildung über die originäre Funktion der Vermittlung berufsrelevanten Wissens hinaus erweitert. Auf betrieblicher Ebene soll sie den technisch-organisatorischen Wandel begleiten, das Verhältnis von Arbeiten und Lernen neu akzentuieren und einen Beitrag zur Neuformierung von Personalpolitik und Organisationsentwicklung leisten (vgl. Dobischat/ Lipsmeier 1991). Auf gesellschaftlicher Ebene werden von ihr Lösungen in den Feldern der Beschäftigungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik erwartet (vgl. Dobischat/Husemann 1995). Hierfür beispielhaft ist der Einsatz der AFG-geförderten beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern.

Spätestens mit der Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion war in Ostdeutschland ein schockhafter Prozeß im Übergang vom „Plan zum Markt“ in Gang gesetzt worden, der die Arbeitslosigkeit sprunghaft ansteigen ließ. Die beschleunigte Abwärtsspirale am Arbeitsmarkt machte offenkundig, daß es sich bei den Beschäftigungseinbrüchen nicht nur um ein vorübergehendes Phänomen handelte, sondern daß sich dahinter massive Strukturprobleme verbargen. So wurde in ökonomischen Szenarien der DDR im Vergleich zu Westdeutschland ein erheblicher Modernisierungsrückstand attestiert, den es „nachholend“ im Transformationsprozeß mittels einer breit angelegten Qualifizierungsoffensive auszugleichen galt (vgl. Blaschke u.a. 1990), obwohl schnell klar wurde, daß Qualifizierung nur ein Moment von vielschichtigen Strukturdisparitäten als Erblast der DDR-Ökonomie war, die zu überbrücken waren.

Zudem zeigte sich, daß sich mit den Beschäftigungsrückgängen im Rahmen industrieller Entflechtung und fortschreitender Deindustrialisierung regionale Disparitäten und Polarisierungstendenzen herausbildeten, die das Problem der Massenarbeitslosigkeit sehr unterschiedlich verteilten (vgl. Blien/Hirschenauer 1995; Dobischat/Husemann 1993). Erkennbar wurde ferner, daß sich die aus den alten Ländern bekannten

Segmentationserscheinungen (individuell, branchen- und wirtschaftsstrukturell, betriebsgrößenspezifisch, regional) am Arbeitsmarkt quasi im Zeitraffer etablierten (vgl. Brinkmann 1995; Brinkmann/Wiedemann 1995).

Die Auflösung von „Modernisierungsblockaden“ mittels einer breit angelegten Um- und Requalifizierung der Erwerbstätigen entsprach der politischen Erwartung, den erforderlichen ökonomischen Strukturwandel mit Hilfe einer komplementär-flankierenden Arbeitsmarktpolitik zu gestalten. So formulierte der Sachverständigenrat in seinem Gutachten im Jahr 1990 (S. 255):

„Der aktiven Arbeitsmarktpolitik ... kommt im Prozeß der strukturellen Erneuerung eine Schlüsselrolle zu. Sie wird ihr Instrumentarium den Anforderungen entsprechend verbessern und erweitern müssen. Dies wird mit erheblichen Kosten verbunden sein. Aber man muß die Alternative sehen ... Beschränkt man sich ... auf finanzielle Leistungen zur Linderung der Folgen der Arbeitslosigkeit, so muß man damit rechnen, daß viele Arbeitslose den Anschluß verlieren und auf längere Sicht auf Sozialleistungen angewiesen sind ... Eine an Qualifikation orientierte Arbeitsmarktpolitik ist auf Dauer nicht nur die aussichtsreichste, sondern auch die am wenigsten kostspieligste Alternative.“

Mit dieser wirtschaftspolitischen Strategieentscheidung, die ohne größere Recherchen getroffen wurde, rief die Bundesregierung noch vor der politischen Vereinigung die „arbeitsmarktpolitische Offensive Ost“ ins Leben, die in seinen Kosten und im Umfang wohl einmalig gewesen sein dürfte. Mit dem Ziel der beruflichen Weiterbildungsförderung nach dem AFG wurde nicht nur die schnelle Implementation arbeitsmarktpolitischer Instrumente des AFG vorangetrieben, sondern auch Voraussetzungen für die Schaffung „sozialer Stauzonen“, mit denen kurzfristig quantitativ sichtbare Entlastungs- und Entzugseffekte am Arbeitsmarkt politisch dokumentiert werden konnten, geschaffen. Als „Brückenglied“ übernahmen sie die Funktion sozialer Sicherung durch Zahlung von Lohnersatzleistungen und dienten der Verbesserung der Beschäftigungschancen durch Qualifizierung für künftig erwartete Beschäftigungsfelder.

Tabelle 2: Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung und Ausgaben der Bundesanstalt für Arbeit für Weiterbildung in den Jahren 1990 bis 1995 in den neuen Ländern

Jahr	Eintritte (Tsd.)	Ausgaben (Mrd. DM)
1990	98.561	0,2
1991	892.145	4,7
1992	887.555	11,3
1993	294.153	10,4
1994	286.928	6,2
1995	257.463	7,3

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit, ANBA

Mit jeweils ca. 1,5 Mio. Teilnehmern an AFG-geförderten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Tabelle 1), davon ca. 60 Prozent in den neuen Ländern, erreichte die Qualifizierungsoffensive in den Jahren 1991 und 1992 ihren Höhepunkt, bevor sie ab 1993 auf ein deutlich niedrigeres quantitatives Niveau zurückfiel. Bezogen auf die Erwerbsbevölkerung in den neuen Ländern im Jahr 1991 bedeutete das Volumen von ca. 900 Tsd Teilnehmern einen arbeitsmarktlichen Entzugseffekt von ca. 10 Prozent im Vergleich zu den alten Ländern, die nur ein Niveau von ca. 2 Prozent erreichten. Die Aufwendungen der Bundesanstalt für Arbeit für die Weiterbildung betrugen für beide Jahre ca. 31 Mrd. DM.

Parallel zur Umsetzung des Arbeitsförderungsgesetzes übernahm das Berufsbildungsgesetz für das ehemalige Gebiet der DDR regulierende Aufgaben. Damit wurde die flankierende Rolle der Berufsbildungspolitik „als Schlüsselbereich für die Bewältigung der wirtschafts-, beschäftigungs-, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Herausforderungen“ herausgestellt, so der damalige Bundesbildungsminister Ortleb (vgl. Ortleb 1991, S. 6 ff.). Mit der Übertragung des Arbeitsförderungsgesetzes als Finanzierungsgrundlage und des Berufsbildungsgesetzes als Ordnungsbasis für die berufliche Weiterbildung im Einigungsvertrag waren die zentralen regulierenden Eckpunkte einer umfassenden Reorganisation des institutionellen Gefüges der beruflichen Weiterbildung gesetzt. Daß damit aber nicht gemeint war, an bestehende Strukturen bzw. Strukturelemente der beruflichen Weiterbildungsorganisation der ehemaligen DDR anzuknüpfen und gegebenenfalls Erhaltenswertes und Anschlußfähiges fortzuführen (vgl. Siebert 1994), machte der Vorgänger von Herrn Ortleb, Bundesbildungsminister Möllemann, deutlich, in dem er frühzeitig die Devise ausgab: „Die berufliche Weiterbildung ist kein Experimentierfeld für Bildungspolitiker“ (Möllemann 1990, S. 9), was nichts anderes hieß, als die Umwandlung des beruflichen Weiterbildungsbereichs unter den Primat der Aktivitäten zur Förderung der beruflichen Bildung im AFG zu stellen und auf die „normative Kraft des Faktischen“ bei der Durchsetzung marktkonformer Strukturen zu setzen.

Die historisch gewachsenen beruflichen Weiterbildungsstrukturen der vergangenen DDR wurden demnach als eine Hypothek eingestuft, die für eine Assimilierung als nicht geeignet angesehen wurde. Damit war ein politisch initiiertes Weg vorgezeichnet, die Reorganisation der Weiterbildung und der Bedingung geringer Kontinuität in den Vorbildkoordinaten nach den Prinzipien und Systemstrukturen in der westdeutschen Weiterbildungslandschaft vorzunehmen (Achtel 1992). Zeitgleich zur Reorganisation setzte ein Prozeß der Destruktion von traditionellen Strukturen beruflicher Weiterbildungsorganisation in der ehemaligen DDR ein, der bestehende Ressourcen und Kapazitäten, insbesondere auf betrieblicher Ebene als dem Nukleus beruflicher Weiterbildung und Qualifizierung, ausschaltete (vgl. Dietrich 1991; Meier 1993; Autsch/Brandes/Walden 1991; Dobischat/Neumann 1991).

Mit der Ausdünnung betrieblicher Weiterbildung zugunsten überbetrieblicher Qualifizierung gingen nicht nur die zentralen Anknüpfungspunkte für die Schaffung qualifikatorischer Voraussetzungen im Zuge betrieblicher Reorganisation und Umstrukturierung verloren, sondern die fehlenden Übungsfelder zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen erwiesen sich als die zentrale Engpaßvariable. Bekannterweise stehen sie in der Verbindung mit der Vermittlung fachlicher Qualifikationen im Zielsystem betrieblich-organisierter Lernprozesse mit zunehmendem Bezug zum arbeitsplatznahen Lernen an oberster Stelle (vgl. Dehnbostel u.a. 1992). Bedenkt man, daß das

Lernen im Prozeß der Arbeit das didaktisch-methodische Kernkonstrukt beruflicher Weiterbildung in der ehemaligen DDR darstellte (vgl. Lipsmeier/Dobischat u.a. 1995) und in dieser Form zur Identitätsbildung beitrug, so kann es nicht verwundern, daß die subjektiv erfahrenen Brüche in den Erwerbs- und Lernbiographien in Korrespondenz mit nunmehr außerbetrieblichen Formen der Inhalts- und Kompetenzvermittlung auch Motive für „Weiterbildungsabstinenz“ freisetzen, zumal dann, wenn künftige Arbeitsmarktperspektiven nicht eingeschätzt werden können (vgl. Bolder 1994, S. 208, Knöchel/Trier 1995, Baethge/Andretta u.a. 1996).

Mit der Etablierung marktförmiger und pluraler Strukturen nach westdeutschem Muster und unter massiver finanzieller Hilfestellung durch die AFG-Förderung kam es rasch zu einer explosionsartigen Gründerwelle von Bildungseinrichtungen außerhalb der Betriebe, die sich mit ihren Angeboten an den Bedingungen des Arbeitsförderungsgesetzes und des Berufsbildungsgesetzes orientierten. Mit einer Trägerstruktur von freien, kommerziellen Anbietern, die aus dem Westen bekannte Bildungskonzepte ohne erforderliche Adaptionen importierten und damit zum Teil Schulungsziele ansteuerten, für die es vom Arbeitsmarkt keine gesicherten Bedarfssignale gab, baute sich eine Weiterbildungsinfrastruktur analog dem westdeutschen Vorbild auf. Mit diesem Import war auch die Übernahme der aus der westdeutschen Diskussion bekannten Probleme bezüglich des Zugangs zur Weiterbildung, der Transparenz von Weiterbildung, der Qualität in der Weiterbildung, des Teilnehmerschutzes und die Berücksichtigung von Teilnehmerinteressen in der Weiterbildung, um nur einige Punkte zu nennen, verknüpft, so daß sich diese Problemlagen vor dem Hintergrund der sich schnell vollziehenden und unkontrollierten Reorganisation verschärften (vgl. Friebe 1993).

Der Expansion außerbetrieblicher Angebote in der ersten Phase bis 1993/94 stand ein Bedeutungsverlust des Lernortes Betrieb gegenüber (vgl. Kurz-Scherf/Mahnkopf 1993; Weiß u.a. 1993; Dobischat/Husemann 1992 und 1994). Dabei muß jedoch zwischen unterschiedlichen betrieblichen bzw. branchenspezifischen Aktivitätsmustern differenziert werden. Während neugegründete bzw. von der Treuhand bereits privatisierte Betriebe, zumeist mit Unterstützung der westdeutschen Konzernzentralen, relativ schnell ein know-how in Sachen betrieblicher Weiterbildung entwickelten und sie für erforderliche betriebliche Umstrukturierungsprozesse nutzten (vgl. Wahse/Dahms u.a. 1996), blieben Treuhandbetriebe, die noch vor der Privatisierung oder Liquidierung standen, deutlich hinter dieser Entwicklung zurück. Grundsätzlich liegen im Vergleich der betrieblichen Aufwendungen für die berufliche Weiterbildung die neuen hinter den alten Bundesländern nach wie vor deutlich zurück (vgl. Wahse/Bernien 1994, S. 42).

Hatte die AFG-Förderung insbesondere in den Jahren 1991 und 1992 eine Offensive in der Bildungsbeteiligung ausgelöst, wurde mit der 10. Novellierung des AFG im Jahre 1993 und dem „1. Gesetz zur Umsetzung des Spar-, Konsolidierungs- und Wachstumsprogrammes zum 1.1.1994 der Rückzug eingeleitet. Beide Gesetze reduzierten die Weiterbildungsförderung auf ein arbeitsmarktpolitisches Mindestmaß. Sie markieren damit den vorläufigen Abschluß einer Entwicklung der sukzessiven Rücknahme ursprünglicher Ziele der Weiterbildungsförderung im AFG (vgl. Sauter 1994, S. 346). Das Umschalten in der Förderungspolitik auf „Stop“ hatte nicht nur die Durchsetzung eines erneuten Sparkurses zur Folge, sondern diente auch der Eindämmung der ungezügelten institutionellen Expansion in der Bildungslandschaft, wobei sich insbesondere an den fehlenden Qualitätsstandards in den Bildungsangeboten die zentrale Kritik entzündet hatte (vgl. Faulstich 1992, S. 264).

Zwischenfazit: Der Reorganisationsprozeß der beruflichen Weiterbildung wurde durch die „Qualifizierungsoffensive Ost“ aufgrund expansiver AFG-Förderung in Gang gesetzt (vgl. Bröker/Dobischat/Lipsmeier u.a. 1995, S. 291 ff.). Mit dem Instrument der beruflichen Weiterbildung gelang es, den Arbeitsmarkt kurzfristig zu entlasten. Parallel zur arbeitsmarktpolitischen Offensive erfolgte eine bildungspolitisch initiierte institutionell-strukturelle Reorganisation im beruflichen Weiterbildungssystem. Im Ergebnis wurden historisch gewachsene Strukturen und Kooperationsformen im Weiterbildungssystem der ehemaligen DDR mit dem Lernzentrum „Betrieb“ weitgehend demontiert und durch eine marktförmige, außerbetriebliche und plurale Systemstruktur substituiert. Mit dem Ende der Weiterbildungsoffensive infolge restriktiverer Förderungsmodalitäten reduzierten sich die Teilnehmerzahlen nach 1992 erheblich. Erhöhte Qualitätsstandards an die Maßnahmen sowie verstärkte Wirtschaftlichkeitsanforderungen führten zu einer deutlichen Marktbereinigung in der entstandenen Weiterbildungslandschaft, so daß unter den neuen Bedingungen entstandene Trägerstrukturen und Kooperationsnetze in der Konsequenz erodierten und regionale Ausdünnungen im Infrastrukturgefüge der Weiterbildung die Folge waren. Mit der „zweiten“ Auskämung innerhalb der entstandenen Weiterbildungsstrukturen blieben insbesondere solche Bildungsträger auf der Strecke, die als typische „Ostanbieter“ aus ehemals betrieblichen Bildungseinrichtungen und Kombinatn hervorgegangen waren. Mit der Neugründung von Unternehmen bzw. durch die Privatisierungspolitik der Treuhand erlebte der Lernort „Betrieb“ eine Renaissance, da zunehmend konkurrenzfähige Betriebe das Instrument der beruflichen Qualifizierung bei betrieblichen Umstrukturierungsprozessen nutzten. In der Folge zeichneten sich die Markierungslinien zwischen betrieblich und öffentlich finanzierter Weiterbildung deutlicher ab, so daß die Strukturmerkmale der West-Weiterbildung mit marktorientierter Regulation vollzogen waren. Mit der verstärkten Konturierung beider Bereiche war zugleich die Basis für eine Inangasetzung der Verschärfung arbeitsmarktlicher Segmentation gelegt (vgl. dazu Baethge 1992, S. 313 ff.).

Faulstich (1993, S. 25) hat den zuvor skizzierten Transformationsprozeß der beruflichen Weiterbildung als das Auseinanderfallen von Intendiertem und Realisiertem charakterisiert. Er konstatiert ein „Struktur- und Regulations-Paradox“ indem er feststellt, daß die Destruktion des ehemals hochgradig bürokratisierten Weiterbildungssystems in der DDR ungeachtet der Tatsache eingeleitet wurde, daß sich die Weiterbildung im Westen im Trend höherer Systematisierung befindet und dies durch ein Politikkonzept induziert wurde, das zwar mehr Markt durchsetzen will, sich dabei aber massiver staatlich-finanzieller Ressourcen bedient, um Strukturen einzuziehen, die im Westen so politisch nicht hätten durchgesetzt werden können.

4. Bilanz und Perspektiven

Eine vorläufige Bilanz des Einsatzes der beruflichen Weiterbildungsförderung im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik nach fünf Jahren Transformation muß die erzielte Wirkungsbreite des eingesetzten Instrumentariums analysieren und die Ergebnisse nach dem jetzigen Reformbedarf bewerten. Aus beschäftigungs- und sozialpolitischer Sicht kann dem Einsatz der Arbeitsmarktpolitik und besonders der beruflichen Weiterbildungsförderung angesichts des drastischen Beschäftigungsrückgangs von über drei

Mio. Arbeitsplätzen in den neuen Ländern ein hoher Wirkungsgrad attestiert werden. Nicht nur, daß der massive Einsatz arbeitsmarktpolitischer Instrumente durch ihre Entlastungs- und Feuerwehrfunktion ein weiteres Ansteigen der Massenarbeitslosigkeit verhinderte, sondern es konnte z.B. auf individueller Ebene über die Teilnahme an beruflichen Bildungsmaßnahmen, dies zumindest übergangsweise, die soziale Absicherung erreicht und über den Qualifikationserwerb Perspektiven für künftige Beschäftigung gewonnen werden. Andererseits haben die Erfahrungen mit dem AFG-Einsatz die Grenzen und Reichweiten des AFG nachhaltig dokumentiert.

Die Probleme hierfür liegen auf verschiedenen Ebenen:

- a) Der Transformationsprozeß ist eingebettet in tiefgreifende strukturell-wirtschaftliche Veränderungen. Betriebe und Unternehmen wie auch die Erwerbstätigen sind von diesen Veränderungen gleichermaßen betroffen. Der enorme Anpassungsbedarf der Betriebe an Marktbedingungen war in den neuen Ländern nur durch umfassende Reorganisationsmaßnahmen sicherzustellen. Problematisch hierbei wirkte sich aus, daß die öffentlich-berufliche Weiterbildungsförderung quantitativ in zu geringem Umfang die betrieblichen Reorganisationsmaßnahmen durch eine flankierende Qualifizierung unterstützten. Der fehlende Brückenschlag zwischen öffentlicher Finanzierung und betrieblicher Trägerschaft beruflicher Qualifizierung führte auf individueller Ebene nicht nur zur Abkoppelung von betrieblichen Beschäftigungsperspektiven, sondern durchbrach auch die bestehenden Kontinuitäten zu den betrieblichen Lernorten, Arbeitsprozessen und sozialen Bezügen mit ihren Kooperations- und Kommunikationsstrukturen.
- b) Mit der bildungspolitisch induzierten Reorganisation des beruflichen Weiterbildungssystems nach marktorientierten Organisationsprinzipien wurde der betriebliche Ablösungsprozeß beruflicher Qualifizierung durch Verlagerung in die außerbetriebliche Sphäre unterstützt. Die damit vollzogene Rückdrängung betrieblicher Bedarfe wie auch subjektiver Lerninteressen wurde durch Rückgriff auf Bildungskonzepte betriebsexterner Anbieter beschleunigt, die mit den angestrebten Qualifikationszielen den externen Arbeitsmarkt ins Blickfeld nahmen. Angesichts der vielfältigen Unschärfen bezüglich der künftigen arbeitsmarktlchen Verwertung der erworbenen Qualifikationen übernahm die AFG-Weiterbildung verstärkt Aufgaben einer Qualifizierung auf Vorrat. Damit waren die Grundlagen für die Teilung des beruflichen Weiterbildungsmarktes in zwei Segmente gelegt. Auf der einen Seite kristallisierte sich sukzessiv die abgeschlossene und selektiv wirkende innerbetriebliche Weiterbildung für die Kernbelegschaften im Prozeß betrieblicher Modernisierung und Reorganisation heraus; auf der anderen Seite existiert die AFG-geförderte berufliche Weiterbildung, mit der Arbeitslosen der Wiedereinstieg ins Erwerbsleben ermöglicht werden sollte. Während im Falle der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung durchaus eine karrierefördernde bzw. arbeitsplatzstabilisierende Wirkung unterstellt werden kann, gilt dies für die Absolventen der AFG-Weiterbildung nicht uneingeschränkt. So waren z.B. nur 43 Prozent der Absolventen einer Bildungsmaßnahme in den neuen Bundesländern sieben Monate nach Abschluß des Lehrgangs beschäftigt (vgl. Blaschke/Nagel 1995, S. 195), so daß das Erfolgskriterium „Wiedereingliederung“ skeptisch zu beurteilen ist. Darüber hinaus kann eine Wirksamkeit der AFG-Politik im Hinblick auf die überproportionale „Einbeziehung benachteiligter Erwerbsgruppen“ ebenfalls nicht bescheinigt werden (vgl. Mätzke 1995, S. 28).

- c) Mit der Differenzierung des Weiterbildungsmarktes in ein betriebliches und ein außerbetrieblich-finanziertes Segment mit geringen Schnittstellen wird verhindert, daß die betriebsbezogene Personalpolitik und öffentliche Arbeitsmarktpolitik stärker zusammenwirken. Dabei ist eine Vernetzung beider Bereiche sinnvoll. Erforderlich hierzu ist aber die Verkopplung der Ressourcen beider Bereiche. Gestützt auf die Erfahrungen mit betrieblichen Beschäftigungsplänen in den 80er Jahren (vgl. Bosch 1990 und 1995), die betriebliche Sozialplanmittel mit Mitteln der AFG-Förderung kombinierten und Qualifizierungsmodelle für die von Arbeitslosigkeit bedrohten Beschäftigten bereitstellten, wurden in den neuen Ländern „Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften“, ergänzt durch „Gesellschaften zur Arbeitsförderung, Beschäftigung und Strukturentwicklung“ (ABSen), gegründet. Aus heutiger Sicht sind die ursprünglichen ambitionierten Erwartungen, mit der Gründung von Auffanggesellschaften die Beschäftigungseinbrüche abzufangen, die betriebliche Orientierung zu erhalten, der Zersplitterung zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildungsorganisation entgegenzuwirken und eine weiterreichende strukturpolitische Perspektive in den Blick zu nehmen, zurückhaltend zu beurteilen. Die Erfahrungen zeigen, daß diese Konzepte, die eine Vielzahl arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen, wie z.B. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Kurzarbeit und Qualifizierung zielgruppenbezogen kombinierten, in ihrer Brückenfunktion bestenfalls geeignet sind, den betriebsexternen Wandel mitzuorganisieren (vgl. Knuth 1996, Knuth 1995; Neumann/Spies 1995; Buttler 1992; Brinkmann/Hiller/Völkel 1995; Baur/Kühnert/Schwegler-Rohmeis 1995; Hild 1995).
- d) Die beschäftigungspolitische Transformationskrise stellt sich insbesondere in den neuen Ländern in Form regionaler Strukturkrisen dar, deren Bewältigung kaum durch den alleinigen Einsatz des AFG-Instrumentariums geleistet werden kann. Zwar kann mit einer breitflächig angelegten Weiterbildungspolitik Einfluß auf das qualifikatorische Niveau der Erwerbspersonen genommen und damit Engpässe am Arbeitsmarkt beseitigt und ein Beitrag zu einer verbesserten regionalen Infrastruktur- und Standortqualität geleistet werden. In Anbetracht fehlender Signale aus anderen Politikfeldern, wie z.B. der Wirtschafts-, Struktur und Beschäftigungspolitik, kann sie innerhalb des begrenzten AFG-Instrumentariums allerdings nur eine komplementäre Funktion zur regionalen Vitalisierung übernehmen. Die Ergebnisse des fünfjährigen Transformationsprozesses machen deutlich, daß der notwendige Brückenschlag zur regionalen Strukturpolitik bisher nicht erfolgt ist, so daß sich regionale Disparitäten durch Ausdünnung von Qualifikationspotentialen weiter verstärken. Die in der Politik vertretene Perspektive, bei der Krisenbewältigung zunehmend auf regionale Lösungspotentiale zu setzen, macht für den Aktionsradius der beruflichen Weiterbildung nicht nur Grenzen deutlich, sondern läßt auch Handlungsmöglichkeiten erkennen, die aber offenkundig nur gering genutzt werden und deren systematische Entwicklung noch aussteht (vgl. Dobischat 1993).
- e) Berufliche Weiterbildung konstituiert sich in einem Geflecht vielfältiger Akteure, partikularer Interessen, rechtlich-finanzieller Zuständigkeiten und curricular differenzierter Strukturen. Die daraus resultierende Zerklüftung im Weiterbildungssystem hat eine Reihe von Problemstellungen produziert, die ungelöst sind und mit der Umwälzung der Weiterbildungsstrukturen in den neuen Ländern zur Defiziterhöhung führten. Gerade unter regionalen Aspekten wären Strategien anzusteuern,

die darauf abzielen, verschiedene Handlungsebenen und Handlungsfelder (vgl. Sauter 1993; Kloas 1996) in Qualifizierungsnetzwerken (vgl. Wegge 1996; Schmid 1994) zusammenzuführen, wie es beispielsweise mit der Gründung „Regionaler Qualifizierungszentren“ in den neuen Ländern intendiert wurde (vgl. Hübner/Bentrop 1995). Kerngedanke derartiger Konzepte ist es, Dienstleistungen den beteiligten Akteuren anzubieten, um die Informations- und Beratungsabläufe besser zu koordinieren, Programme abzustimmen, Bedarfslagen zu ermitteln und Qualitätsstandards zu erarbeiten. Dazu muß aber sichergestellt sein, daß die hierzu notwendigen mehr oder weniger institutionalisierten Konstrukte zur Kooperation über einen Konsens der daran beteiligten Akteure zu definieren sind, was nach den bisherigen Erfahrungen durchaus problematisch sein dürfte (vgl. hierzu Herbertz/Lichte u.a. 1994, Alt/Holz/ Scholz 1995). Wenngleich hiermit erste Ansatzpunkte für eine effektivere und optimierte regionale Steuerung beruflicher Weiterbildungsprozesse gegeben sein könnten, darf dies doch nicht darüber hinwegtäuschen, daß jenseits institutioneller Formen der Kooperation auf regionaler Ebene für die berufliche Weiterbildung grundsätzlich eine höhere öffentliche Verantwortung für die Gestaltung von Markttransparenz, Rahmensetzung, Qualitätskontrolle, Teilnehmerschutz sowie regionaler und lokaler Koordination übernommen werden muß (vgl. Buttler 1994, S. 41).

- f) Dem Verständnis des AFG liegt eine enge Verbindung mit den Regelungen des Berufsbildungsgesetzes zugrunde. Ziel des AFG ist die Ermöglichung eines Berufswechsels oder eines beruflichen Aufstiegs. Sichergestellt war die Qualität der Bildungsmaßnahmevermittlung durch die Orientierung an überregional geltenden Standards und Abschlüssen nach dem Berufsbildungsgesetz oder staatlichen Instanzen, die die Arbeitsmarktängigkeit der Zertifikate in berufsfachlichen Arbeitsmärkten garantierten. Die Herausnahme der beruflichen Aufstiegsfortbildung aus dem Förderungskatalog AFG hat in Verbindung mit der Dominanz der weitgehend unregulierten und wenig zertifizierten, kurzfristigen Anpassungsfortbildung eine „Ordnungslücke“ entstehen lassen. Zwar hat die „Ordnungslücke“ zu einer Verbesserung des Instrumentariums zur Messung der Maßnahmequalität durch entsprechende Aktivitäten der Bundesanstalt für Arbeit geführt, eine Einbeziehung der Anpassungsweiterbildung in Konzepte zum Erwerb anerkannter Abschlüsse ist damit jedoch nicht verbunden. Das arbeitsmarktpolitisch Notwendige im Sinne kurzfristiger Anpassungsqualifizierung zur schnellen Reintegration ist damit nicht deckungsgleich mit dem weiterbildungspolitisch Notwendigem im Sinne des perspektivischen Erwerbs arbeitsmarktängiger Zertifikate; insbesondere dann, wenn es sich bei den Adressaten um Problemgruppen des Arbeitsmarktes handelt, die besondere zielgruppenorientierte Curricula benötigen. Hierzu bleibt eine Verbindung von arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Zielsetzungen erforderlich, die es ermöglichen, die bestehenden förderrechtlichen, wie z.B. die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung, und ordnungspolitische Barrieren, wie z.B. die öffentliche Förderung betrieblicher Weiterbildung, zu überschreiten (vgl. Sauter 1995, Sauter 1994, S. 353). Damit gerät auch die Frage der Regulierung beruflicher Weiterbildung im Zusammenspiel mit der Qualitätsdebatte verstärkt ins Blickfeld (Dobischat/Husemann 1995, Bardeleben v./Gnahr u.a. 1995).
- g) Der hier skizzierte Zusammenhang von beruflicher Weiterbildung und Arbeitsmarktpolitik legt angesichts vielschichtiger Implikationen nahe, über die Zukunfts-

perspektiven des AFG nachzudenken. Wenngleich die Diskussion um das AFG und seine Reformnotwendigkeit Tradition hat und immer dann intensiv geführt wurde, wenn finanzpolitische Kalküle zur Amputation aktiver Elemente der Arbeitsmarktpolitik, wie z.B. der beruflichen Bildung führten (vgl. Seifert 1995, S. 8), belegen die Erfahrungen mit dem Transformationsprozeß eindringlich den erforderlichen Revisionsbedarf. Dabei kann es nicht wie bisher um partielle Novelierungen in einzelnen Instrumenten oder Veränderungen im Leistungsgefüge gehen, vielmehr muß der Fokus auf eine zukunftsorientierte Ausrichtung der Arbeitsmarktpolitik gelegt werden, der auch die bislang überfrachteten Ansprüche an die Leistungsfähigkeit des AFG relativiert. Hierzu hat die SPD-Bundestagsfraktion den Entwurf eines neuen „Arbeits- und Strukturförderungsgesetzes“ vorgelegt, in das auch Vorschläge des „Arbeitskreises AFG-Reform“ eingegangen sind (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Arbeitnehmerfragen in der SPD 1995; Arbeitskreis AFG-Reform 1994). Die Eckpunkte dieses Gesetzentwurfes bezüglich der Qualifizierungselemente, die eine Richtungsänderung von der kurativ-passiven zur aktiv-vorausschauenden Förderung einleiten und die restriktive Förderungspraxis in den letzten Jahren umkehren soll, sind folgende:

- Wiederherstellung eines Rechtsanspruchs auf berufliche Weiterbildung;
- Wiedereinbeziehung der beruflichen Aufstiegsfortbildung in das AFG;
- Anhebung des Unterhaltsgeldes bei Teilnahme an beruflicher Weiterbildung über das Niveau des Arbeitslosengeldes;
- Einbeziehung von besonderen Maßnahmen für ausgewählte Zielgruppen;
- Herstellung eines Brückenschlages zur Strukturpolitik durch wirtschaftsnahe Qualifizierung in Betrieben;
- Stärkung der regionalen Ausrichtung wirtschaftsnahe Qualifizierung und Wirtschaftsförderung;
- Erweiterung der Handlungskompetenzen der regionalen Arbeitsverwaltungen (Einrichtung sogenannter Experimentiertöpfe);
- Verbreiterung der Finanzierungsbasis durch eine erweiterte Steuerfinanzierung;
- Verstetigung der Finanzierung zur Gewinnung von Planungssicherheit durch Ablösung der bisherigen Stop-and-Go-Politik.

Die AFG-geförderte berufliche Weiterbildung stellt aber nur eine Seite der Medaille dar. Mit dem Transformationsprozeß, der unter dem puristischen Etikett vom „Plan zum Markt“ seine Umsetzung fand, sind neben Reformbestrebungen im AFG aber zugleich auch drängende Strukturprobleme im System der beruflichen Weiterbildung erneut auf die Tagesordnung gesetzt worden. Dies betrifft insbesondere die Vielzahl von unübersichtlichen Regelungswerken und gesetzlichen Zuständigkeiten. Zwar ist der Regulierungs- und Steuerungsbedarf der beruflichen Weiterbildung aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereichs und der differenzierten Aufgabenstellungen sicherlich nicht mehr ausschließlich über verstärkte staatliche Kontrolle und Intervention zu lösen. Komplementär zur Revision des Arbeitsförderungsgesetzes und der darin enthaltenen beruflichen Weiterbildung ist es daher überfällig, die Diskussion über ein Rahmengesetz für das Gesamtsystem der Weiterbildung zu intensivieren, das z.B. öffentliche Verantwortung und die Finanzierung sicherstellt, Ansprüche auf Teilnahme umfassend regelt und Benachteiligungen abbaut, Qualitätsstandards gewährleistet, Bil-

zungsgänge flexibel gestaltet und Durchlässigkeiten über Zertifikate garantiert (vgl. hierzu SPD-Bundestagsfraktion 1994). Vielleicht könnte ein solches Rahmengesetz eine ganze Reihe von Einzelverordnungen überflüssig machen, oder zumindest für eine Vereinheitlichung sorgen. Aus Sicht der Forschung ist es kaum noch rational nachvollziehbar, der gegenwärtig vorrangig politisch-ideologisch motivierten Spar- und Regulierungsdiskussion zu folgen, die weder den Arbeitslosen, den Beschäftigten noch den Betrieben irgendwelche Perspektiven für die Bewältigung anstehender Probleme am Wirtschaftsstandort Deutschland eröffnet.

Literaturverzeichnis

- Achtel, K. (1992): Zur beruflichen Bildung Erwachsener in der ehemaligen DDR. In: Pütz, H., a.a.O., S. 245–251
- Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hg.) (1993): Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung. Hannover
- Alt, Ch./Holz, H./Scholz, D. (Hg.) (1995): Entwicklung und Umsetzung regionaler Qualifizierungsstrategien. Berlin und Bonn
- Arbeitsgemeinschaft für Arbeitnehmerfragen in der SPD (Hg.) (1995): Das 500.000-Job-Gesetz. SPD-Bundestagsfraktion legt neues Arbeits- und Strukturförderungsgesetz vor. Bonn
- Arbeitskreis AFG-Reform (Hg.) (1994): Memorandum für ein neues Arbeitsförderungsgesetz. Düsseldorf
- Autsch, B./Brandes, H./Walden, G. (1991): Bedingungen und Aufgaben bei der Umgestaltung des Berufsbildungssystems in den neuen Bundesländern. Berlin und Bonn
- Bach, W. (1994): 25 Jahre Arbeitsförderungsgesetz – ein Grund zum Feiern? In: Sozialer Fortschritt, Heft 6, S. 133–140
- Baethge, M./Andretta, G./Naevecke, St./Roßbach, U./Trier, M. (1996): Die berufliche Transformation in den neuen Bundesländern. Münster/New York
- Baethge, M. (1992): Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen, Heft 6, S. 313–321
- Bardeleben, v. R./Gnahn, D./Krekel, E. M./Seusing, B. (Hg.) (1995): Weiterbildungsqualität. Bielefeld
- Baur, M./Kühnert, U./Schwegler-Rohmeis (1995): Zum Funktionswandel von Arbeitsförderungsgesellschaften anhand ihrer bisherigen Entwicklung im Land Brandenburg. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 4, S. 492–502
- Blanke, B./Wollmann, H. (Hg.) (1991): Die alte Bundesrepublik. Kontinuität und Wandel. Opladen
- Blaschke, D./Koller, M./Kühlewind, G./Möller U./Stoß, F. (1990): Qualifizierung in den neuen Bundesländern. Nürnberg (MatAB, Heft 7)
- Blaschke, D./Nagel, E. (1995): Beschäftigungssituation von Teilnehmern an AFG-finanzierter beruflicher Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 2, S. 195–213
- Blien, U./Hirschauer, F. (1995): Weder Konvergenz noch Mezzogiorno – Zur Entwicklung regionaler Disparitäten in Ostdeutschland. In: Beschäftigungsobservatorium Ostdeutschland, Heft 16/17, S. 14–17
- Bolder, A. (1994): Widerstand gegen Weiterbildung – ein Lehrstück über blinde Flecken sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Heft 3, S. 199–213
- Bosch, G. (1990): Qualifizieren statt Entlassen. Beschäftigungspläne in der Praxis. Opladen
- Bosch, G. (1995): Wenn Personalabbau droht. In: WSI-Mitteilungen, Heft 7, S. 422–430
- Brinkmann, Ch. (1995): Arbeitsmarktpolitik in Ostdeutschland: eine Zwischenbilanz nach fünf Jahren Transformation. In: Beschäftigungsobservatorium Ostdeutschland, Heft 16/17, S. 4–9
- Brinkmann, Ch./Hiller, K./Völker, B. (1995): Zur Entwicklung von Beschäftigungsgesellschaften in Ostdeutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 4, S. 479–491
- Brinkmann, Ch./Wiedemann, E. (1995): Arbeitsmarktrisiken im ostdeutschen Transformationsprozeß: Ergebnisse des Arbeitsmarkt-Monitors 1989 bis 1994. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und

- Berufsforschung, Heft 3, S. 323–338
- Bröker, A./Dobischat, R./Lipsmeier, A./Düsseldorff, K./Huebner, Ch./Klasen, F. (1995): Institutionell-strukturelle Reorganisation beruflicher Weiterbildung unter den Rahmenbedingungen des Arbeitsförderungsgesetzes im Kontext regionaler Transformationsprozesse in den neuen Bundesländern. Karlsruhe/Duisburg 1995
- Bröker, A. (1996): Die Reorganisation beruflicher Weiterbildung im regionalen Transformationsprozeß der neuen Bundesländer: Destruktion und Konstruktion im Wechselspiel. Frankfurt/Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1990): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bad Honnef
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1993): Berichtssystem Weiterbildung 1991. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bad Honnef
- Buttler, F. (1992): Wie weit reicht die Brückenfunktion der Arbeitsmarktpolitik in Ostdeutschland? In: WSI-Mitteilungen, Heft 11, S. 721–728
- Buttler, F. (1994): Berufliche Weiterbildung als öffentliche Aufgabe. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, S. 33–42
- Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H. (Hg.) (1992): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Berlin/Bonn
- Dietrich, R. (1991): Das System beruflicher Erwachsenenbildung in der ehemaligen DDR mit Ausblick auf künftige Strukturprobleme in den neuen Bundesländern. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 2, S. 432–439
- Dobischat, R. (1993): Analysen und Perspektiven regionalisierter Berufsbildungsforschung. In: Akademie für Raumforschung und Landeskunde (Hg.), a.a.O., S. 8–31
- Dobischat, R./Lipsmeier, A./Drexel, I. (1996): Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern. Münster/New York
- Dobischat, R./Husemann, R. (1992): Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld betrieblicher und außerbetrieblicher Strukturen in den neuen Ländern. Beschleunigte Segmenttendenzen in den Beschäftigungschancen. In: WSI-Mitteilungen, Heft 6, S. 348–355
- Dobischat, R./Husemann, R. (1993): Berufliche Weiterbildung als regionalpolitischer Innovationspfad in den neuen Ländern. In: Akademie für Raumforschung und Landeskunde (Hg.), a.a.O., S. 111–128
- Dobischat, R./Husemann, R. (1994): Betriebliche Weiterbildung als Element regionaler Arbeitsmarktpolitik in den neuen Bundesländern. In: Heinelt, H./Bosch, G./Reissert, B. (Hg.), a.a.O., S. 197–213
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.) (1995): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin
- Dobischat, R./Lipsmeier, A. (1991): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Technikanwendung, Qualifikationsentwicklung und Personaleinsatz. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 2, S. 344–350
- Dobischat, R./Lipsmeier, A./Huebner, Ch./Bröker, A./Düsseldorff, K./Klasen, F. (1995): Probleme der Reorganisation der beruflichen (betrieblichen) Weiterbildung in den fünf neuen Bundesländern. Karlsruhe/Duisburg 1995
- Dobischat, R./Neumann, G. (1987a): Betriebliche Weiterbildung und staatliche Qualifizierungsoffensive. In: WSI-Mitteilungen, Heft 10, S. 599–607
- Dobischat, R./Neumann, G. (1987b): Qualifizierungsoffensive in wessen Interesse? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1, S. 6–13
- Dobischat, R./Neumann, G. (1991): Qualifizierungs- und beschäftigungspolitische Perspektiven in den fünf neuen Bundesländern. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 4, S. 1–84
- Döring, P.A./Weishaupt, H./Weiß, M. (Hg.) (1989): Bildung in sozioökonomischer Sicht. Köln/Wien
- Gössel, G. (1995): Licht und Schatten der marktwirtschaftlichen Grundsanierung ostdeutscher Betriebe. In: Schmidt, R./Lutz, B. (Hg.), a.a.O., S. 107–135
- Faulstich, P. (1992): Situation und Perspektiven der Weiterbildung in den „alten“ und „neuen“ Bundesländern. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 11, S. 262–267

- Faulstich, P. (1993): Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern“ und Berlin. Düsseldorf
- Friebel, H. u.a. (1993): Der gesplante Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen. In: Friebel, H., a.a.O.
- Friebel, H. u.a. (Hg.) (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb., S. 1–53
- Heinelt, H./Bosch, G./Reissert, B. (Hg.) (1994): Arbeitsmarktpolitik nach der Vereinigung. Berlin
- Heidenreich, M. (Hg.) (1992): Krisen, Kader, Kombinate. Kontinuität und Wandel in ostdeutschen Betrieben. Berlin
- Herbertz, W./Lichte, R./Apel, H./Koch, J./Köcher, W. (1994): Regionale Qualifizierungszentren – Akteure im regionalen Strukturwandel. Berlin und Bonn
- Hild, P. (1995): ABS-Gesellschaften – eine problemorientierte Analyse bisheriger Befunde. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 4, S. 503–515
- Hübner, W./Bentrop, U. (1995): Regionalisierung von Weiterbildungsprozessen. Berlin
- Husemann, R./Dobischat, R. (1993): Investitionen in der beruflichen Weiterbildung in den neuen Bundesländern durch die Bundesanstalt für Arbeit. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 1, S. 43–56
- Karasch, J. (1994): 25 Jahre Arbeitsförderungsgesetz – Das lange Sterben eines guten Gesetzes. In: arbeit und beruf, Heft 5, S. 133–138
- Keller, B. (1993): Einführung in die Arbeitspolitik. München/Wien
- Kloas, P.-W. (1996): Modulare Weiterbildung im Verbund mit Beschäftigung – Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Aspekte eines strittigen Ansatzes. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1, S. 39–46
- Knuth, M. (1995): ABS-Gesellschaften zwischen Abbau und Aufbau. In: WSI-Mitteilungen, Heft 7, S. 438–443
- Knuth, M. (1996): Drehscheiben im Strukturwandel. Agenturen für Mobilitäts-, Arbeits- und Strukturförderung. Berlin
- Knöchel, W./Trier, M. (1995): Arbeitslosigkeit und Qualifikationsentwicklung. Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in einer Gesellschaft im Übergang. Münster/New York
- Kühl, J. (1982): Das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) von 1969. Grundzüge seiner arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Konzeption. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3, S. 251–260
- Kühl, J. (1991): Arbeitsmarktpolitik unter Druck: Arbeitsplatzdefizite und Krätemangel im Westen, Beschäftigungskatastrophe im Osten. In: Blanke/Wollmann, a.a.O., S. 482–501
- Kurz-Scherf, I./Mahnkopf, B. (1993): Innerbetriebliche Notwendigkeiten und Möglichkeiten zur Qualifizierung aus der Sicht der Beschäftigten. Berlin
- Lampert, H. (1989): 20 Jahre Arbeitsförderungsgesetz. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 2, S. 173–186
- Lipsmeier, A./Dobischat, R./Düsseldorff, K./Huebner, Ch. (1995): Curriculare und didaktisch-methodische Aspekte von beruflicher Weiterbildung im Transformationsprozeß in den neuen Bundesländern. Karlsruhe. Duisburg
- Lutz, B. (1995): Betriebe im realen Sozialismus als Lebensraum und Basisinstitution. In: Schmidt, R./Lutz, B. (Hg.), a.a.O., S. 135–158
- Mätzke, M. (1995): Wirkungen arbeitsmarktpolitischer Instrumente. Berlin
- Meier, A. (1993): Die Probe aufs Exempel: Weiterbildung im sozialen Strukturwandel Ostdeutschlands. In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U., a.a.O., S. 183–198
- Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.) (1993): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Möllemann, J. (1990): „Bildungspolitik ohne Kleinstaaterei“. Interview in Lernfeld Betrieb, Heft 1, S. 9
- Neumann, G./Spies, B.-G. (1995): Ansätze betriebsbezogener Arbeitsmarktpolitik. In: WSI-Mitteilungen, Heft 7, S. 431–438
- Ohndorf, W. (1992): Das arbeitsmarktpolitische Programm der Bundesregierung für Regionen mit besonderen Beschäftigungsproblemen vom Mai 1979 (Sonderprogramm 79) – Anregungen für die neuen Bundesländer. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3, S. 303–313

- Ortleb, R. (1991): Zwischenbilanz und Perspektiven der beruflichen Bildung in den neuen Ländern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Sonderheft, S. 3–11
- Pütz, H. (Hg.) (1992): Innovationen in der beruflichen Bildung. Berlin und Bonn
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (SVR) (1990): Jahresgutachten 1990/1991. Stuttgart/Mainz
- Sauter, E. (1993): Handlungsebenen der Weiterbildung. Überregionale Ordnungselemente für eine regionale Gestaltung beruflicher Weiterbildung. In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hg.), a.a.O., S. 44–62
- Sauter, E. (1989): Herausforderungen an die berufliche Weiterbildung – Recycling oder Prävention. In: Döring, P., a.a.O., S. 141–159
- Sauter, E. (1994): Berufliche Weiterbildung im Transformationsprozeß. Fortbildung und Umschulung nach der 10. Novelle zum Arbeitsförderungsgesetz. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 3, S. 345–358
- Sauter, E. (1995): Berufliche Weiterbildung im Arbeitsförderungsgesetz (AFG). Entwicklung und neue Orientierungen. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdW-Praxishilfen 19, November), Sonderdruck
- Schmid, A./Krömmelbein, S./Klems, W./Gaß, G./Angerhausen, S. (1992): Neue Wege der Arbeitsmarktpolitik für Langzeitarbeitslose – Sonderprogramm und Modellvorhaben. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3, S. 323–332
- Schmid, A./Krömmelbein, S./Klems, W./Gaß, G. (1993): Neue Wege der Arbeitsmarktpolitik: Implementation und Wirksamkeit des Sonderprogramms. Ausgewählte Ergebnisse der Begleitforschung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 2, S. 236–266
- Schmid, G. (1994): Reorganisation der Arbeitsmarktpolitik. Märkte, Politische Steuerung und Netzwerke der Weiterbildung für Arbeitslose in der Europäischen Union. Berlin (Wissenschaftszentrum, discussion paper FS I 94–213)
- Schmidt, R./Lutz, B. (Hg.) (1995): Chancen und Risiken der industriellen Restrukturierung in Ostdeutschland. Berlin
- Schmidt, R. (Hg.) (1993): Zwischenbilanz. Analysen zum Transformationsprozeß der ostdeutschen Industrie. Berlin
- Seifert, H. (Hg.) (1995): Reform der Arbeitsmarktpolitik. Köln 1995
- Siebert, H. (1994): Ostdeutsche Erwachsenenbildung – aus westdeutscher Sicht oder: Von der Bildungspflicht zur Qualifizierungsnotwendigkeit. In: Derichs-Kunstmann, I./Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (Hg.) (1994): Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. Frankfurt/Main 1994
- Sitte, R./Tofaute, H. (1996): Vier Jahre Beschäftigungspolitik der Treuhandanstalt. In: WSI-Mitteilungen, Heft 1, S. 55–63
- SPD-Bundestagsfraktion (1994): Weiterbildung zum vierten Hauptbereich des Bildungswesens ausbauen. Bonn
- Wahse, J./Bernien, M. (1994): Betriebliche Weiterbildung in ostdeutschen Unternehmen. Berlin
- Wahse, J./Dahms, V./Schäfer, R./Kühl, J. (1996): Beschäftigungsperspektiven von privatisierten Unternehmen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Heft 1, S. 106–116
- Webber, D. (1982): Zwischen programmatischem Anspruch und politischer Praxis: Die Entwicklung der Arbeitsmarktpolitik in der Bundesrepublik Deutschland von 1974 bis 1982. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3, S. 261–275.
- Wegge, M. (1996): Qualifizierungsnetzwerke. Opladen.
- Weiß, R. u.a. (1993): Innerbetriebliche Notwendigkeiten und Möglichkeiten zur Qualifizierung aus Unternehmenssicht. Berlin
- Weiß, R. (1993): Transformation durch betriebliche Weiterbildung. In: Schlaffke, W./Weiß, R. (Hg.), a.a.O., S. 59–78

STUDIERFÄHIGKEIT ALS ENTWICKLUNGSSCHRITT ZU WISSENSCHAFTLICHEN HANDLUNGSKOMPETENZ – PLÄDOYER FÜR DIE FESTSTELLUNG DER IN BERUFLICHEN BILDUNGSGÄNGEN ENTWICKELTEN STUDIERFÄHIGKEIT DURCH DIE SCHULE

1..Hochschulzugang über berufliche Bildungsgänge – ein Problem der „Gleichwertigkeitsdiskussion“

Der Zusammenhang von Allgemeinbildung und Berufsbildung konnte bildungstheoretisch als geklärt¹ und bildungspolitisch als vorläufig abgeschlossen² gelten, solange die mit den Reformen der 60er und 70er Jahre ausgelöste Bildungsexpansion aus bildungsökonomischer Perspektive weitgehend als zweckmäßig angesehen wurde. Doch das Anwachsen der Studierendenzahlen an den Fachhochschulen und Universitäten und der Rückgang der Auszubildendenzahlen im Dualen System entfachten erneut die Diskussion darüber, wieviele Hochschulabsolventen die Wirtschaft brauche bzw. verkraften könne, und damit war generell erneut die bildungspolitisch seit jeher umstrittene Frage nach der Herstellung der rechten Balance zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem aufgeworfen.

Bekanntlich verbietet das Grundrecht auf Freiheit der Berufswahl dem Staat, Berufschancen durch quotierte Ausbildungsplätze zuzuweisen. Gleichwohl verfügt er über ein Instrumentarium, das steuernde Wirkungen hat: den Aus- oder Abbau von Bildungseinrichtungen (z.B. den Ausbau von Hochschulen oder die Subventionierung von Ausbildungsplätzen) oder die mehr oder weniger großzügige Zuerkennung von Berechtigungen (z.B. der Fachhochschulreife oder der Allgemeinen Hochschulreife). Über weitere Steuerungsmechanismen verfügt die Wirtschaft: Sie kann die Aufstiegschancen in den Unternehmen innerbetrieblich gestalten oder aber an höherwertige Berufsabschlüsse, insbesondere an Hochschuldiplome, binden. Der Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre deutlicher anwachsende Zustrom zu den Hochschulen und das von manchen befürchtete „Ausufern der Hochschulen“ und „Austrocknen des Dualen Systems“ lösten in Politik und Wirtschaft Diskussionen aus, die sich in der Forderung nach Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung verdichteten.³ Auf einen Nenner gebracht: Gleichwertigkeit – nicht Gleichartigkeit – wurde als das Mittel angesehen, die Attraktivität der beruflichen Abschlüsse gegenüber den Hochschuldiplomen anzuheben und hierdurch auf die Bildungsströme wenn nicht „lenkend“, so doch „beratend“ durch marktwirtschaftliche Anreize einzuwirken.⁴

¹ Vgl. Müllges, U.: Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen: 1967.

² Vgl. die Argumentation und Position in: Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn: Bundesdruckerei, 1974.

³ Vgl. Bader, R.: Hochschule – die Berufsschule der Zukunft? In: Die berufsbildende Schule 43 (1991) 10, S. 573–576; Bader, R.: Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. In: Die berufsbildende Schule 43 (1991) 5, S. 283–286.

⁴ Vgl. u.a. Schaumann, F.: Gleichwertigkeit von Berufs- und Allgemeinbildung – Zukunftschance der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22 (1993) 1, S. 19.

Die in Anspruch genommene Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung enthält mindestens drei Dimensionen:

- Gleichwertigkeit im Verständnis von allgemeiner Menschenbildung, d.h. der Fähigkeit und Bereitschaft, sich sachlich-fachlich zu orientieren, Einsichten zu durchdenken, sich ein Urteil zu bilden, Verantwortung zu übernehmen;
- Gleichwertigkeit hinsichtlich gleicher Karrierechancen der Absolventen des Berufsbildungssystems und der Hochschulabsolventen;
- Gleichwertigkeit in bezug auf Studierfähigkeit.

Die erste der genannten Dimensionen wurde für die Berufsbildung nicht ernsthaft in Zweifel gezogen. Daß diese Annahme keineswegs unproblematisch ist, weil bekanntlich nicht jede Aus- oder Weiterbildung ganz selbstverständlich auch der Bildung förderlich ist, sei hier nur angemerkt. Die zweite Dimension entzieht sich dem unmittelbaren Einfluß des Bildungssystems und rief deshalb nur Appelle an die Wirtschaft hervor sowie die Forderung an den Staat, sein Laufbahnrecht im öffentlichen Dienst zu reformieren. Folglich konzentrierte sich die „Gleichwertigkeitsdiskussion“ auf die Zuerkennung der Studierfähigkeit an Absolventen beruflicher Bildungsgänge sowie an Berufserfahrene.

Daß ausgerechnet die „Öffnung der Hochschule“ für zusätzliche Studierendengruppen den „Zustrom drosseln“ soll, mag zu recht irritieren. Deshalb hat auch die Position der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft,⁵ nach der die Empfehlung der Hochschulzugangsberechtigung für beruflich Aus- bzw. Weitergebildete mit Hochschulzugangsprüfungen für alle, also auch für Abiturienten, gekoppelt wird,⁶ den Verdacht ausgelöst, die Drosselung des Zustroms zu den Hochschulen durch Zulassungsprüfungen sei das eigentliche Ziel der Wirtschaft. Doch zweifellos sind die Überzeugungen und Interessen differenzierter. Die bildungstheoretisch und bildungspolitisch seriöse Lösung des zugrundeliegenden Problems dürfte im konsequenten Verfolgen des Ziels einer Integration allgemeinen und beruflichen Lernens liegen.⁷ Hierbei schließen allgemeines und berufliches Lernen wissenschaftsbezogenes Lernen bis hin zur Wissenschaftspropädeutik ein. Gelingt eine solche Integration, so führen die theoretische Fundierung und die Einbettung beruflichen Handelns in allgemeine Zusammenhänge zu einer beruflichen Handlungskompetenz, die erweiterte Chancen auf dem Arbeitsmarkt bzw. in der Berufstätigkeit eröffnet und die zugleich Studierfähigkeit umschließt. Letztere ist dann aber nicht das primäre Ziel, sondern lediglich die formale Bestätigung des erreichten Kompetenzniveaus, und die solchermaßen Kompetenten verfügen über die Option, ihren Berufsweg selbst zu gestalten. Anders ausgedrückt: Berufliche Aus- und Weiterbildung von der Qualität, die auch zur Studierfähigkeit führt, kann den Hochschulzugang substantiell begründet eröffnen und macht ihn wegen ihrer besseren Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt zugleich partiell auch überflüssig.

Die hier nur kurz umrissene Integrationsleistung ist an Qualitätskriterien der beruflichen Aus- und Weiterbildung geknüpft, die nicht wie selbstverständlich vorausgesetzt werden dürfen, sondern zu prüfen sind. An dieser Stelle wird die Frage relevant,

⁵ Spitzenverbände der Wirtschaft (Hrsg.): Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung – Strukturmaßnahmen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems. Bonn: 1992

⁶ Ebenda, S. 16

⁷ Deutscher Bildungsrat, a.a.O. (s. Anmerkung 2)

ob eine solche Prüfung als „Abschlußprüfung“ durch das jeweils „abgebende“ oder als „Zulassungsprüfung“ durch das jeweils „aufnehmende“ System angemessen gestaltet werden kann. In Deutschland – im Unterschied etwa zu Frankreich – hat das Berechtigungswesen, also die Zuerkennung von Zugangsberechtigungen durch das „abgebende“ Schulsystem Tradition, es wird gleichwohl aber etwa im Zusammenhang mit der Hochschulzugangsregelung immer wieder in Frage gestellt. In bezug auf den Hochschulzugang wird hier für die Feststellung der in beruflichen Bildungsgängen (der Aus- und Weiterbildung) entwickelten Studierfähigkeit durch die Schule plädiert. Um diese Auffassung argumentativ zu stützen, werden im folgenden zunächst die Berechtigungen im Bildungssystem aufgezeigt, und es wird das zugrunde gelegte Verständnis von Studierfähigkeit entfaltet.

Die hier vorgetragene Position – dies sei ausdrücklich vermerkt – richtet sich in keiner Weise gegen die Zulassung besonders befähigter Berufstätiger zum Hochschulstudium in der Form von Einzelfallentscheidungen, sondern sie beschränkt sich auf die Grundfragen nach einem problemgerechten „Regelzugang“ zur Hochschule.

2. Funktionen von Berechtigungen im Bildungssystem

Im deutschen Bildungssystem werden Bildungsgänge durch Zeugnisse abgeschlossen, und diese stützen sich auf bildungsgangbegleitende Beurteilungen, auf punktuelle Prüfungen am Schluß des jeweiligen Bildungsgangs oder auch auf Kombinationen beider Beurteilungsverfahren. Die Zeugnisse sind traditionell mit Berechtigungen verbunden, die

- den Zutritt zu weiterführenden Bildungsgängen eröffnen,
- die Ausübung bestimmter beruflicher Tätigkeiten erlauben oder
- Kombinationen von beiden enthalten.⁸

Im Zusammenhang der hier anstehenden Frage nach einer angemessenen Regelung des Hochschulzugangs wird nur der Aspekt des Zutritts zu weiterführenden Bildungsgängen näher betrachtet.

Das eingeführte Berechtigungswesen geht von der Annahme aus, daß aufgrund von Lernleistungen in einem durchlaufenen Bildungsgang eine Prognose für zu erwartende Lernleistungen in einem weiterführenden Bildungsgang gestellt werden kann. Hierbei erfolgt zugleich auch eine Selektion der potentiellen Bewerberinnen und Bewerber. Die Zuverlässigkeit solcher Prognosen ist aufgrund praktischer Erfahrung und theoretischer Analyse vielfach kritisiert worden.⁹ Dennoch ist dieses Berechtigungswesen fest etabliert, wohl auch deshalb, weil zuverlässigere Alternativen nicht in Sicht sind. Hieran wird in bezug auf die Studierfähigkeit später noch argumentierend angeschlossen.

⁸ Vgl. Kell, A.: Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Blankertz, H. (Hrsg.): Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9. Stuttgart: 1982, S. 289–320.

⁹ Vgl. u.a. die Kriterien von Kell, ebenda, S. 304 f. sowie die kritischen Befunde zu Lernkontrollen und Beurteilungsverfahren in: Ingenkamp, K.: Pädagogische Diagnostik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: 1991, S. 760–785.

Das Geflecht der Übergänge durch Berechtigungen zwischen den unterschiedlichen Bildungsgängen in vertikal aufsteigender Richtung enthält mehrere „Verteilerkreise“:¹⁰

- Nach Abschluß der Grundschule bzw. Orientierungsstufe erfolgt eine Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulformen des gegliederten Schulwesens der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Unterstufe/Mittelstufe des Gymnasiums), soweit nicht die integrierte Gesamtschule diese Zuweisung erübrigt oder vorübergehend aufschiebt.
- Nach Abschluß der Sekundarstufe I erfolgt der Übergang in die Berufsausbildung, in die Fachoberschule oder in die gymnasiale Oberstufe.
- Nach Abschluß der Sekundarstufe II wird der Zugang zur Fachhochschule oder zur Universität eröffnet.
- Nach Abschluß eines Hochschulstudiums erhalten Absolventen der Fachhochschule die Zulassung zur Universität, Absolventen der Universität die Zulassung zur Promotion.

Diese „Verteilerkreise“ und Übergänge sind hier sehr gerafft und deshalb notwendigerweise vereinfacht dargestellt worden. Es soll verdeutlicht werden, daß jeweils das „abgebende“ System die Berechtigung zum Eintritt in das „aufnehmende“ System vergibt, und zwar unter der Hypothese, daß der Erfolg in einem durchlaufenen Bildungsgang den Erfolg auch in dem angestrebten Bildungsgang relativ zuverlässig prognostizieren kann. Historisch betrachtet, sind diese Berechtigungen in Deutschland meist auch als Einstiegsvoraussetzungen in die verschiedenen Laufbahnen des öffentlichen Dienstes gesetzt worden. Hierauf sei hier nur hingewiesen.¹¹

Die unterstellte prognostische Aussagefähigkeit der festgestellten Leistungen am Schluß eines Bildungsgangs ist im Kontext der oben angesprochenen „Gleichwertigkeitsdiskussion“ hinsichtlich des Abiturs als Beleg für Studierfähigkeit vielfach in Zweifel gezogen worden. Die Gründe hierfür liegen nicht allein in Vorbehalten gegenüber der Validität von Abiturprüfungen, sondern insbesondere auch in unterschiedlichen Vorstellungen darüber, was Studierfähigkeit eigentlich meint.

3. Zum Verständnis von Studierfähigkeit

3.1. Studierfähigkeit in der „Gleichwertigkeitsdiskussion“

In der Frage, was Studierfähigkeit ausmacht, werden höchst unterschiedliche Positionen vertreten.¹²

- Die hinsichtlich der Reichweite potentieller Reformen weitestgehende Vorstellung bezieht die Hochschulen selbstverständlich mit ein, d.h. Studierfähigkeit wird auch unter dem Aspekt des „Abholens“ der Studierwilligen durch die Hochschuldidaktik gedacht.¹³

¹⁰ Vgl. Kell, a.a.O. (s. Anmerkung 8), S. 308 ff.

¹¹ Zur differenzierten Analyse dieser Zusammenhänge s. Kell, ebenda, S. 312.

¹² Vgl. die Beiträge in: Abitur-Hochschulreife-Studierfähigkeit. Zur Grundlegung eines neuen Maturitätskataloges. Vorträge in einer Tagung der Kultusministerkonferenz in der Evangelischen Akademie Loccum am 13. und 14. Oktober 1993. Loccum: Evangelische Akademie, 2. Auflage 1994.

¹³ Vgl. u.a. die Denkansätze in: Bremer, R.; Heidegger, G.; Schenk, B.; Tenfelde, W.; Uhe, E.: Alternativen zum Abitur. Frankfurt: 1993.

- Demgegenüber steht die Annahme eines in bezug auf die Studienvoraussetzungen relativ statischen Hochschulsystems, das Studierfähigkeit als kanonisierte inhaltliche und formale Eingangsqualifikation definiert.

Geht man von eher statischen Studiengangskonzepten der Hochschulen aus, so schließt sich die Frage an, wie die dann zu fördernden Fähigkeiten für ein Studium näher zu bestimmen sind. Hierbei zeigen sich im Verständnis von Studierfähigkeit mindestens drei Ausprägungen.

- Studierfähigkeit wird nicht primär durch fachliche Inhalte bestimmt, sondern eher durch „extrafunktionale Qualifikationen“.¹⁴ Materiale Ungleichheiten, so die stützende Aussage, bestehen auch in den Bildungsgängen der gymnasialen Oberstufe, die gezielt auf die Entwicklung von Studierfähigkeit ausgerichtet sind.¹⁵
- Studierfähigkeit wird als Ergebnis der geistigen Verarbeitung ganz bestimmter Lerninhalte verstanden.

Eine Variante dieses an Lerninhalten orientierten Verständnisses von Studierfähigkeit ist in vielen hochschuldidaktischen Diskussionen anzutreffen. Sie ist nicht so eng auf die Lehrpläne der gymnasialen Oberstufe fixiert, knüpft jedoch die Fähigkeit zum Studieren an Inhaltsbereiche, und zwar an Muttersprache, Mathematik, Englisch sowie eine Naturwissenschaft.¹⁶ Systematische und empirische Belege für die Trefflichkeit dieser Annahme sind noch unzureichend, eine pragmatische Plausibilität indessen läßt sich nicht bestreiten.¹⁷ Vermutlich haben Überlegungen, in überfüllten Studiengängen die Zulassung an „spezifische fachliche Anforderungen“ zu binden,¹⁸ in diesem Verständnis ihre Wurzeln.

- Studierfähigkeit wird zwar nicht an die Bearbeitung eines Kanons von Lerninhalten gebunden, wohl aber hat das Lernen grundsätzlich nach Kriterien wissenschaftspropädeutischen Denkens und Handelns zu erfolgen.¹⁹ Dieses Verständnis ist im hier vorliegenden Zusammenhang insbesondere deshalb wichtig, weil es die Bedeutung „extrafunktionaler Qualifikationen“ für die Entwicklung von Studierfähigkeit spezifiziert und weil aus ihm sehr weitgehende Maßstäbe an die didaktische Gestaltung einer Berufsausbildung folgen, die zugleich auch studienqualifizierend sein soll.

Je nach dem jeweils zugrunde gelegten Verständnis von Studierfähigkeit ergeben sich in der Frage, wie der Zugang zum Hochschulstudium über berufliche Bildungsgänge zu

¹⁴ Vgl. Münch, J.; Husemann, R.; Fritz, C. (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor-
schung): Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher
Bildung. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bochum: 1993.

¹⁵ Ebenda, S. 73

¹⁶ Vgl. die Diskussion hierzu in Huber, L.: Nur allgemeine Studierfähigkeit? Oder doch allgemei-
ne Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe.
In: Abitur – Hochschulreife – Studierfähigkeit, a.a.O. (s. Anmerkung 12) und insbesondere auch den
Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission „Weiterent-
wicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“, herausgegeben vom Sekretariat
der KMK, Bonn: 1995.

¹⁷ Vgl. den Bericht der KMK-Expertenkommission „Weiterentwicklung der Prinzipien der gym-
nasialen Oberstufe und des Abiturs“. (o.O.) Fassung vom 15.11.1995, S. 51 ff.

¹⁸ Vgl. u.a. Wissenschaftsrat: 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Berlin: 22.1.1993, S. 30.

¹⁹ Zum Verständnis wissenschaftspropädeutischen Lernens vgl. Kultusminister des Landes Nord-
rhein-Westfalen (Hrsg.): Kollegstufe NW. Ratingen: 1972.

regeln ist, unterschiedliche Konsequenzen. Sieht man Studierfähigkeit überwiegend in „extrafunktionalen Qualifikationen“ und folgt man der Vorstellung einer flexiblen Hochschule, so ist der generellen Öffnung grundsätzlich aller Studiengänge nichts entgegenzusetzen. Versteht man indessen Studierfähigkeit als – zumindest teilweise – inhaltlich bestimmte Kompetenz auf dem Niveau von Wissenschaftspropädeutik, so folgt die Notwendigkeit, nach Wegen zu suchen, wie diese spezifische Kompetenz in der Berufsausbildung entwickelt und wie sie festgestellt werden kann. Hierbei werden zwei unterschiedliche Arten von Konzepten verfolgt.

- Die eine Gruppe von Konzepten geht von der Annahme aus, daß in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ganz zweifellos die Fähigkeit, an Hochschulen zu studieren, entwickelt wird und es deshalb nur darum geht, diese zu zertifizieren. Dies könnte zum einen dadurch geschehen, daß in beruflichen Bildungsgängen Berechtigungen des allgemeinbildenden Schulwesens (die Fachhochschulreife oder die Allgemeine Hochschulreife) verliehen werden, zum anderen durch eine Gleichstellung beruflicher Abschlüsse mit solchen der allgemeinbildenden Schulen.²⁰
- Eine zweite Gruppe von Konzepten geht ebenfalls von der Annahme aus, daß in einer „guten“ beruflichen Aus- und Weiterbildung zugleich auch Studierfähigkeit entwickelt wird, sie sieht indessen die Voraussetzungen für eine „gute“ Aus- und Weiterbildung nicht von vornherein als gegeben an und setzt deshalb auf eine Weiterentwicklung bzw. Reform der Bildungsgänge einschließlich des Prüfungswesens, um auf diesem Wege die Verbindung von Berufsausbildung bzw. Weiterbildung und Studienvorbereitung auch substantiell abzusichern.²¹ Das hierbei favorisierte didaktische Konzept zielt statt auf die immer wieder auch praktizierte Addition allgemeiner Lerninhalte zu beruflichen Bildungsgängen auf die konsequente Integration allgemeinen und beruflichen Lernens – und dies unter der Annahme, daß durch theoretische Fundierung der Berufsausbildung nicht nur Studierfähigkeit entwickelt, sondern die berufliche Kompetenzentwicklung selbst auch verbessert wird.²²

Die hier nur grob umrissenen Arten von Konzepten werden noch überlagert durch die bildungstheoretische Frage nach dem geeigneten Instrumentarium zur Überprüfung von Studierfähigkeit und durch bildungsplanerische Erwägungen dahingehend, wie ein – wie auch immer geartetes – Prüfungskonzept mit vertretbarem Aufwand organisiert werden kann. Auch hierzu sind wiederum zwei Gruppen von Konzepten auszumachen.

- Die eine Gruppe setzt auf Validität und organisatorische Beherrschbarkeit von Hochschuleingangsprüfungen.²³
- Eine zweite Gruppe erwartet von ausbildungsbegleitenden Zertifizierungen und der Vergabe von Hochschulzugangsberechtigungen am Abschluß der jeweiligen Bildungsgänge validere Aussagen als von punktuellen Hochschulzulassungsprüfungen.

²⁰ Vgl. Münch u.a., a.a.O. (s. Anmerkung 14), S. 125.

²¹ Bader, R.: Meister-Studenten. In: Die berufsbildende Schule 44 (1992) 2, S. 73–75.

²² Bader, R.; Heinzelmann, U.; Reuther, K.-J.; Sanfleber, H.; Werner, P.: Verbindung allgemeinen und beruflichen Lernens im dualen System (Berichte zur Beruflichen Bildung, Heft 108). Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1989, S. 8 ff.

²³ Vgl. u.a. das Konzept der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft, a.a.O. (s. Anmerkung 5).

Hinter beiden Konzeptgruppen steht im Kern die Frage, ob Studierfähigkeit angemessener durch Beurteilung des jeweils abgebenden Bildungssystems – auf der Basis ausbildungsbegleitender Bewertungen der Kompetenzentwicklung – festgestellt werden kann oder durch die Entscheidung des jeweils aufnehmenden Hochschulsystems – auf der Basis einer punktuellen Qualifikationsprüfung – oder ob „Mischsysteme“ – etwa die Verknüpfung von Schulnoten eventuell mit studiengangbezogenen Gewich- tungen) mit Eignungstest – verlässlichere Ergebnisse hervorbringen könnten.

3.2 Entwicklung von Studierfähigkeit durch Integration berufs- und wissenschaftspropädeutischen Lernens

Bereits in den Reformvorschlägen des Deutschen Bildungsrates aus den 70er Jahren²⁴ wird nachdrücklich auf die Potentiale hingewiesen, die sich aus einer Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen durch Integration (nicht durch Addition) sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden als auch für die berufliche Qualifizierung ergeben können. In der konkreten Praxis – so die leitende Vorstellung – lassen sich durch wissenschaftsorientierte Reflexion allgemeine Einsichten gewinnen, und durch verstärkte Praxisanbindung sogenannter allgemeiner Lerninhalte können diese zur Entwicklung von Berufsfähigkeit erschlossen werden.

Spätestens seit den Berufsneuordnungsverfahren der 80er Jahre erhielten die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zusätzliche Impulse durch gewandelte Qualifikationsanforderungen an Facharbeiter bzw. Fachangestellte. Das Berufsbild wurde angereichert durch die Ergänzung der überkommenen Fähigkeit zum Ausführen definierter Aufträge um die Fähigkeit des selbständigen Planens und Kontrollierens der eigenen Arbeit. In der Folge dieser Entwicklung wurde berufliche Handlungskompetenz zum Leitziel der Berufsschule,²⁵ und auch in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung setzt der Begriff der Kompetenz sich als Zielbegriff gegenüber dem in den Berufsneuordnungsverfahren noch favorisierten Begriff der Qualifikation zunehmend durch.²⁶

Kompetenz bezeichnet den Lernerfolg in bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Demgegenüber wird unter Qualifikation der Lernerfolg in bezug auf die Verwertbarkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage verstanden.²⁷ Diffe-

²⁴ Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn: 2. Auflage 1972; Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn: 1974.

²⁵ Vgl. z.B. die Begriffsbestimmungen in den Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen für die Berufsschule: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Berufsschule in den Berufsfeldern Elektrotechnik und Metalltechnik (z.B. Heft 4170-01). Frechen: 1991; auch die von der KMK beschlossenen „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ vom 9.5.1996 enthält den Kompetenzbegriff als Zielbegriff.

²⁶ Vgl. z.B. Bunk, G. P.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung (1994) 1, S. 9-15.

²⁷ Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, a.a.O. (s. Anmerkung 2), S. 65.

renzierend und relativierend hierzu ist anzumerken, daß die Begriffe Kompetenz und Qualifikation in Publikationen teilweise sehr unpräzise, teilweise synonym verwendet und teilweise auch unterschiedlich definiert werden. Die dadurch verursachte Verwirrung wird noch gravierender, wenn Vergleiche der jeweils angestrebten Bildungsziele in den Ländern der Europäischen Union zu ziehen sind.²⁸

Um das Leitziel beruflicher Handlungskompetenz konkreter zu fassen und zugleich seine Dimensionen zu verdeutlichen, wird es vielfach durch die Verbindung von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz ausformuliert.

- Fachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen und Problemlagen selbständig, zielorientiert und sachgerecht, nach dem vorliegenden Erkenntnisstand richtig bzw. angemessen und methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.
- Humankompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, als Individuum die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Hierzu gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.
- Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen und Interessenlagen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewußt auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Methodenkompetenz ist integraler Bestandteil sowohl von Fach- als auch von Human- als auch von Sozialkompetenz.²⁹

Mit der Wahl des Begriffs berufliche Handlungskompetenz deutet sich eine Verlagerung der Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Ziele beruflicher Bildung an: Weg von eng definierten Kenntnissen und Fertigkeiten und hin zu Fähigkeiten und Dispositionen, die selbständig und flexibel in berufliches Handeln umgesetzt werden können. Im Kontext der „Gleichwertigkeitsdiskussion“ ist dies eine gewichtige Entwicklung insofern, als hinter ihr die Einsicht zu vermuten ist, daß Kompetenz die eigentlich anzustrebende Qualifikation ausmacht und daß damit zugleich Berufsausbildung jene Kompetenzentwicklung zum Ziel hat, die auch Merkmal von Studierfähigkeit ist.

Berufs- und Studierfähigkeit bezeichnen demnach nicht divergierende oder gar entgegengesetzte Fähigkeiten, sondern sie sind spezifische Ausprägungen von Handlungskompetenz. Diese Ausprägungen sind einerseits durch die an konkreten beruflichen Anforderungen orientierte Kompetenzentwicklung bestimmt, andererseits durch Orientierung an wissenschaftlichem Arbeiten, ausgedrückt durch das didaktische Konzept der Wissenschaftspropädeutik. Durch die zunehmende Verwissenschaftlichung

²⁸ Ein Beispiel hierzu aus jüngerer Zeit sind die Beiträge in dem Themenheft „Kompetenz: Begriff und Fakten“ der Europäischen Zeitschrift Berufsbildung (1994) 1, die vom Europäischen Zentrum für Berufsbildung (CEDEFOP) herausgegeben wird. Vgl. insbesondere den Beitrag von Grootings, P.: Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich?, S. 5–8.

²⁹ Bader, R.: Didaktische Konzepte und Entwicklungen in der Berufsbildung. In: Dehnbostel, P.; Walter-Lezius, H.-J. (Hrsg.): Didaktik moderner Berufsbildung – Standorte, Entwicklungen, Perspektiven. Bielefeld: 1995, S. 225–241.

vieler Bereiche des beruflichen und gesellschaftlichen Lebens³⁰ gewinnt wissenschaftspropädeutisches Lernen an Bedeutung auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, denn die fundierte theoretische Aufklärung berufsrelevanter Sachverhalte führt schließlich zu höherer und flexiblerer Handlungsfähigkeit der beruflich Tätigen.³¹

Gelingt demnach die Integration berufs- und wissenschaftspropädeutischen Lernens unter dem Leitziel der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz, so wird mit der Entwicklung von Berufsfähigkeit zugleich auch Studierfähigkeit erlangt. So verstanden, ist Studierfähigkeit eine Komponente beruflicher Handlungskompetenz und ein Entwicklungsschritt zu wissenschaftlicher Handlungskompetenz. Mit dieser Einschätzung soll keineswegs unterstellt werden, jede berufliche Aus- und Weiterbildung strebe diese Integration auch an oder realisiere sie sozusagen wie selbstverständlich. Die angestrebte Integration bedarf vielmehr gezielter Planung und didaktisch-methodischer Strukturierung. Diese werden nach aller Erfahrung gefördert, wenn die Evaluation der jeweiligen Bildungsgänge einschließlich der Abschlußprüfungen den Grad des Gelingens immer wieder auch untersucht, und damit ist die Eingangsfrage nach der angemessenen Überprüfung der Studierfähigkeit wiederum angesprochen.

4. Feststellung der Studierfähigkeit durch die Schule

Zunächst seien die Einschätzungen und Positionen benannt, in denen im Kontext der Gleichwertigkeitsdiskussion“ Konsens bzw. Dissens hinsichtlich der Entwicklung und der Feststellung von Studierfähigkeit erkennbar sind.

- Konsens besteht darin, daß berufliche Aus- und Weiterbildung, die auf Komplexität der Aufgabenstellungen, Selbständigkeit des Lernens, Entwicklung von Kommunikations- und Taemfähigkeit setzt, allgemeiner Bildung gleichwertig ist³² und zugleich auch gute Voraussetzungen für ein potientiell Studium schafft.
- Das mit der Neuordnung der Berufsausbildung in mehreren Berufsfeldern einhergehende Konzept der Orientierung an „vollständigen Berufshandlungen“ mit „selbständigem Planen, Ausführen und Kontrollieren“ in Verbindung mit Kompetenz als Leitziel wird einhellig als Fortschritt in Richtung einer Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung angesehen. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Dimension von Menschenbildung als auch der Dimension von Studierfähigkeit.
- Konsens besteht auch in bezug auf das Ziel einer systematischen Einbeziehung der Weiterbildung bzw. einer stärkeren Verzahnung von Aus- und Weiterbildung. Unterschiedlich allerdings ist die Funktion, die diese Verbindung von Aus- und Weiterbildung vorrangig erfüllen soll. Die einen sehen in der Weiterbildung einen noch unzureichend erschlossenen Bildungssektor, der zur Entwicklung von Studierfähigkeit genutzt werden könnte; andere hingegen sehen in beruflichen Bildungsgängen, die als curriculare Einheit von Aus- und Weiterbildung konzipiert

³⁰ Hierauf hat bereits der Deutsche Bildungsrat hingewiesen, vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, a.a.O. (s. Anmerkung 24).

³¹ Die vielfältigen Beziehungen zwischen berufs- und wissenschaftspropädeutischem Lernen hat Heidegger sehr differenziert herausgearbeitet, vgl. Heidegger, G.: Der Aspekt studienrelevanter Kompetenzen in der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe. In: Bremer u.a., a.a.O. (s. Anmerkung 13), S. 44 ff.

³² Schaumann, a.a.O. (s. Anmerkung 4), S. 15.

werden und denen Karrierewege in der Wirtschaft entsprechen, die eigentliche Alternative zur Hochschulausbildung – und eben nicht deren Zubringersystem.³³

- Auch wenn Konsens darin besteht, daß der Zugang zur Hochschule über duale Bildungsgänge eröffnet werden muß, so sind die Modellvorstellungen von entsprechenden Bildungsgängen doch höchst verschieden. Zu unterscheiden sind differenzierte Modelle, die ein Erreichen der Studienberechtigung mit mehr oder weniger additiven und integrativen Bildungsgangstrukturen – jedenfalls aber im Rahmen der Erstausbildung – vorsehen, von denen, welche die Studienberechtigung erst nach ergänzender Weiterbildung erteilen.
- Auch bei grundsätzlichem Konsens über die Zuerkennung von Studienberechtigungen nach Durchlaufen beruflicher Bildungsgänge in der Ausbildung und ggf. in einer anschließenden Weiterbildung bestehen Unterschiede in der Art der vorgesehenen Studienberechtigung. Meist wird die Fachhochschulreife anvisiert, teilweise eine Fachgebundene Hochschulreife, seltender die Allgemeine Hochschulreife. Unklar bleiben vielfach die Begründungen für diese Differenzierungen. Für die Fachhochschulreife wird meist plädiert mit Hinweis auf die unterstellte Praxisnähe des Fachhochschulstudiums. Unklar indessen bleibt, warum die in der Gymnasialen Oberstufe erlangte Hochschulreife trotz höchst unterschiedlicher Fächerkombinationen „allgemein“ sein kann, wohingegen die in beruflichen Bildungsgängen erworbene nur „fachbezogen“ im Verständnis von „Fach“hochschule sein darf, während zugleich die in der „Fach“oberschule erlangte „Fach“hochschulreife für den Bereich der Fachhochschulen eine „allgemeine“ ist (d.h. wer seine Fachhochschulreife z.B. im Berufsfeld Metalltechnik erworben hat, darf auch an einer Fachhochschule z.B. für Sozialpädagogik studieren). Unterstellt man, daß die in beruflichen Bildungsgängen erworbene Studierfähigkeit in stärkerem Maße als die in der Gymnasialen Oberstufe erreichte fachlich spezialisiert ist, so müßte konsequenterweise eine „fachgebundene“ Hochschulreife zuerkannt werden, die dann aber zum Studium eines definierten Fächerspektrums sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten berechtigen könnte. Andernfalls kommt der Verdacht auf, daß mit der Begrenzung auf die Fachhochschulreife nicht eigentlich deren „Fachlichkeit“ bezeichnet werden soll, sondern eine Studierfähigkeit auf reduziertem theoretischen Niveau.
- Konsens herrscht in der Bewertung von Berufserfahrung als förderlich auch für Studierfähigkeit. Unklar scheint indessen eine theoretische Begründung dafür, worin dieses Förderlich-Sein genauer besteht. Begreift man Theorie als Aufklärung von Praxis und Anleitung zur Praxis, so ist es kaum verständlich, durch welche Art von Lernprozessen Berufserfahrene weitgehend ohne theoretische Aufklärung ihrer Berufspraxis zu einer Studienkompetenz gelangen sollen, die der von Abiturienten vergleichbar ist, denn diese lernen weitgehend ohne Praxis an theoretischen Modellen. Oder besteht das Förderlich-Sein gar nicht in der Berufserfahrung im engeren Sinne, sondern im weiteren Sinne in Kompetenzen wie Leistungswille, Ausdauer, Zielstrebigkeit, Organisationsfähigkeit? Dann aber ergeben sich

³³ Vgl. die Analyse und Konzeption in Dybowski, G.; Pütz, H.; Sauter, E.; Schmidt, H.: Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23 (1994) 6, S. 3–13; sowie Pütz, H.; Sauter, E.: Zukunftsperspektiven der beruflichen Bildung in Deutschland. Attraktive berufliche Bildungswege durch Verzahnung von Aus- und Weiterbildung. In: Die berufsbildende Schule 48 (1996) 1, S. 6–15.

kritische Rückfragen auch an die pädagogisch-didaktische Gestaltung des „Regelsystems“ Gymnasiale Oberstufe – Hochschule.

Auf der Basis der vorangegangenen Analysen zum Verständnis von Studierfähigkeit und vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Konsens- bzw. Dissenslage wird hier gegen die Einführung von Hochschulzugangsprüfungen und für die Weiterentwicklung des im deutschen Bildungssystem eingeführten Konzepts der Zuerkennung der Studierfähigkeit durch die Schule, hier die berufsbildende Schule, plädiert. Hierin ist allerdings eingeschlossen – dies sei ausdrücklich betont – die Forderung nach Feststellung der Studierfähigkeit in ihrem zu fordernden Gehalt, nicht die „unbesehene“ Öffnung der Hochschule nach dem Abschluß beruflicher Erstausbildung oder auch Weiterbildung, ohne daß die didaktische Struktur entsprechender Bildungsgänge auf das Ziel der vorauszusetzenden Integration berufs- und studienbefähigenden Lernens hin reformiert worden sind. Hierzu seien zusammenfassend folgende Argumente vorgetragen:

- Wenn Studierfähigkeit als Handlungskompetenz mit wissenschaftspropädeutischer Ausprägung und als Entwicklungsschritt zu wissenschaftlicher Handlungskompetenz verstanden wird, so läßt diese Kompetenz sich nicht durch eine punktuelle Prüfung feststellen, sondern allenfalls durch die gezielte Beobachtung der Kompetenzentwicklung über einen (längeren) Zeitraum.³⁴ Hieraus folgt, daß Aufnahmeprüfungen durch die Hochschule als ein ungeeignetes Instrument zur Feststellung von Studierfähigkeit ausscheiden. Demgegenüber ist die Beurteilung durch das „abgebende“ Bildungssystem – trotz aller Kritik an mangelnder Validität aufgrund der eingeführten Beurteilungsmethoden – als aussagefähiger einzustufen. Nach dem Konzept einer Beurteilung von Studierfähigkeit als (vorläufiges) Ergebnis der Kompetenzentwicklung im Verständnis eines andauernden Prozesses könnte das „abgebende“ Bildungssystem auf eine Abschlußprüfung (z.B. auf das Abitur) grundsätzlich verzichten. Vielfache Erfahrungen sprechen gleichwohl dafür, dennoch an einer Kombination von bildungsgangbegleitender und abschließender Beurteilung in Form einer Prüfung festzuhalten, weil hierdurch eine Außenkontrolle des Niveaus der Ausbildung erleichtert wird.
- Studierfähigkeit ließe sich sicher auch auf dem Weg eines Probestudiums prüfen. Doch die Hochschulen sind auf die hierzu vorauszusetzenden hochschuldidaktischen Unterstützungen der „Probestudierenden“ weder personell noch materiell eingestellt. Zudem ist fraglich, ob den so Studierenden das Risiko des Ausscheidens aus beruflichen Positionen mit höchst unsicheren Aussichten auf Studienerfolg aufgebürdet werden darf. Deshalb sollte eben Vertrauen in die professionelle Beratungs- und Beurteilungskompetenz der Lehrenden des „abgebenden“ Bildungssystems gesetzt werden.

Vorbehalte gegen das mit Prüfungen verbundene Berechtigungssystem durch schulische Abschlüsse in Verbindung mit bildungspolitischem Druck, die Gleichwertigkeit beruflicher Bildung durch die „ungeprüfte“ Zulassung ihrer Absolventen zum Hochschulstudium formal zu dokumentieren, und gestützt durch den Wunsch, „unbürokratisch“ Zulassungswege zu eröffnen, könnten die generelle Öffnung des Hochschulzu-

³⁴ Vgl. hierzu auch Wolf, A.: „Kompetenzmessung“: Erfahrungen im Vereinigten Königreich. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung (1994) 1, S. 33-39.

gangs für Absolventen beruflicher Bildungsgänge nahelegen. Dies aber – hiervor sei gewarnt – würde voraussichtlich die Impulse für notwendige Weiterentwicklungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung abschwächen und schließlich statt zur „Öffnung“ zum „Schließen“ der Hochschulen durch Zulassungsprüfungen führen. Wenn es hierzu kommen sollte, dann sind „Paukkurse“ absehbar, die auf derartige Zulassungsprüfungen vorbereiten und die anzustrebende Gleichwertigkeit beruflicher Bildung eher behindern dürften. Bildungspolitisch gewendet: Vertrauen in die professionelle Kompetenz der Berufspädagogen verspricht eine sachlich fundierte Wahrnehmung der Interessen der Absolventen beruflicher Aus- und Weiterbildung.

ZUR ROLLE DER BERUFSBILDUNG IN DEN BILDUNGSPOLITISCHEN REFORMGUTACHTEN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Das Thema meines Beitrages wurde gewählt, weil ich darüber Antonius Lipsmeier berufsbiographisch verbunden bin.

1960 hatte mich Heinrich Abel, damals Vorsitzender der Kommission „Berufliches Ausbildungs- und Schulwesen“ im Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, als wissenschaftliche Referentin in den Ausschuß nach Bonn geholt. So kam es, daß ich während meiner bildungspolitischen Zusammenarbeit mit Abel auch dessen Darmstädter Assistenten, nämlich Antonius Lipsmeier, kennenlernte. Später hat uns über die bloße Kollegenschaft als Universitätsprofessoren für Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinaus insbesondere die Tatsache verbunden, daß wir beide permanent bildungspolitisch engagiert waren, wenngleich so gut wie nie in ein und demselben Gremium. Ausnahmen bildeten die gemeinsame Arbeit an einem Curriculumgutachten für den Hessischen Verwaltungsschulverband und auch, daß ich Antonius Lipsmeier zur Mitarbeit an einem Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ gewinnen konnte, der ich angehörte. In Lipsmeiers hessischen Jahren gab es gemeinsame hochschulpolitische Aktivitäten beim Aufbau der Gesamthochschule Kassel. Wir haben auch beide (neben 42 anderen Wissenschaftlern) 1973 das „Manifest zur Reform der Berufsausbildung“ unterschrieben.

Bildungspolitik ist Gesellschaftspolitik. Diese These vertreten wir wohl beide. So soll im folgenden nachgezeichnet werden, welche gesellschaftspolitische Rolle die Berufsbildung in den drei großen Reformkommissionen gespielt hat. Es sind dies ‚Der deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen‘, der ‚Deutsche Bildungsrat‘ und die Enquete-Kommission ‚Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000‘.

Daß es an dieser Stelle nicht annähernd um eine historische Aufarbeitung im Sinne von Nachzeichnung und Rekonstruktion gehen kann, versteht sich von selbst. Zumal vor allem die Reformära zwischen 1968 und 1975 eine in sich hoch differenzierte, breite historische Bewegung war. Das Ziel meines Beitrags liegt lediglich darin, den Stellenwert und die Funktion der Berufsbildung in den zugleich gesamtgesellschaftlichen wie bildungspolitischen Intentionen der offiziellen Reformgutachten aufzuzeigen.

1. Zum selbstreferentiellen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn

Welchen selbstreferentiellen Erkenntnisgewinn kann Wissenschaft, kann speziell die Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus den drei großen Reformansätzen ziehen?

Kritische Auseinandersetzungen mit der Bildungsreform beginnen bereits Anfang der siebziger Jahre (vgl. z. B. Dams 1973; Crusius u. a. 1974; Habermas 1973), und sie sind mehrheitlich im Grenzgebiet von Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft angesiedelt (vgl. Grammes 1989; v. Friedeburg 1989). Fast alle Reflexionen fokussieren Reformen als Ausdruck der Ambivalenz bürgerlicher Gesellschaften, in denen Partizipationsansprüche und regulative Fortschrittsideen mit ökonomischen Machtstrukturen

und verselbständigten, irrationalen Mechanismen allgemeiner Konkurrenz ausgeglichen werden müssen. So gesehen zielen Reformen auf die „Veränderung der ökonomischen und persönlichkeitsstrukturellen Auswüchse des liberalistischen Konkurrenzmodells, der dadurch gesetzten Entsolidarisierung und Entfremdung der Individuen“ (Grammes 1989, 1298). Anders ausgedrückt, sie zielen auf die Veränderung dysfunktionaler Institutionen und verdinglichter Bewußtseinsstrukturen. Was mit letzterem gemeint ist, spiegelt sich anschaulich in der Verschiebung von der gesellschaftlichen Makro- zur pädagogischen Mikroebene, wenn wir an die Substitution curricularer und didaktischer Lösungen durch Unterrichts- und Ausbildungsmethoden denken (vgl. Lisop/Huisinga 1984, 101 ff.).

Insofern Reformimpulse überwiegend „von oben“ kommen, ist den offiziellen Gremien oft Systemstabilisierung vorgehalten worden, wurden „freie“ Reformer im Extremfall als „nützliche Idioten“ stigmatisiert (vgl. u. a. Giesecke 1977, 165 ff). Eine solche Sicht verkennt meines Erachtens die Unausweichlichkeit von Modernitätskrisen, speziell der Paradoxien moderner beruflicher Aus- und Weiterbildung (vgl. Kipp u. a. 1992) und den daraus resultierenden Handlungsbedarf. Betrachtet man nämlich historische Entwicklungen als einen Prozeß von Vergesellschaftung – Freisetzung – Wiedervergesellschaftung, dann leisten Reformdebatten im Prozeß historischer Reorganisation einen Beitrag dazu, auf neuer Ebene eine konsensfähige Basis politischen Handelns zu finden. Sehr ideell gesprochen geht es um die geistigen Voraussetzungen eines Fortschritts, der gegensätzliche Positionen wenigstens tendenziell versöhnt und so neue Lösungen für Legitimationsprobleme und Gestaltung findet (vgl. Habermas 1973; Busse 1996). Solche Lösungen sind nie der größtmögliche gemeinsame Nenner. Die Grundwerte, auf welche sich die bildungspolitischen Reformbestrebungen der drei großen Kommissionen bezogen, waren gleichwohl die der Französischen Revolution, nämlich durch Bildung und Arbeit Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit material zu realisieren.

Es ist diese zentrale Intention aller Reformgutachten und der sie stützenden und schiebenden Alternativprogramme (vgl. Crusius u. a. 1974), welche sie von den politisch alltäglichen Veränderungs- und Verbesserungsforderungen wie von den vielen Modellversuchen und deren jeweiliger wissenschaftlicher Begleitung unterscheidet. Wobei man wissen muß, daß die Reformgutachten Bildung nie ohne Qualifizierung gedacht haben und daß letztere schon in den sechziger Jahren als Wissenschaftspropädeutik angestrebt wurde. Zugespitzt könnte man formulieren, daß die großen Reformgutachten – dezidiert und ausgefeilt vor allem diejenigen des Deutsches Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und des Deutsches Bildungsrates – sich aus dem Geist der Moderne speisten und insofern tendenziell im Sinne von Avantgarde epochal übergreifend dachten und nicht primär als Modernisierung im Sinne anpassender, nachholender Formgebung und Gestaltung (vgl. Lisop 1992).

Wo Wissenschaft sich nicht (mehr) daran beteiligt, an den geistigen Voraussetzungen von Fortschritt mitzuwirken und sich auf Anpassungsqualifizierung beschränken läßt, wird sie zur Handlangerin, gerät praktische Berufsausbildung zum „Banausentum als Aushängeschild (deutscher) Berufsausbildung“. So jedenfalls schrieb mir der Organisator eines Qualifizierungskongresses 1996, in dessen Beiprogramm er Darbietungen einer internationalen Künstlergruppe vorgesehen hatte. Der Regionalausschuß lehnte mit der Frage ab, was das mit Berufsausbildung zu tun haben solle.

Aus jeder Reformepoche sind unerledigte Aufgaben (nicht der Reformkommissionen, sondern der Politik) übriggeblieben. Alle drei Kommissionen bezogen sich auf ihre jeweiligen Vorgängerinnen. So schien es angemessen, für die Darstellungsform des hier vorliegenden Gratulations-Beitrags eine verschränkende Retrospektive zu wählen.

2. Die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages (1988–1990)

„Zweieinhalb Jahre lang haben sich acht wissenschaftliche Sachverständige und neun Bundestags-abgeordnete aus allen Fraktionen in der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ den Kopf darüber zerbrochen, wie es in der Bildungspolitik des Bundes weitergehen soll. Uns ging es um die Frage, wie die sich abzeichnenden Herausforderungen an der Jahrtausendwende bildungspolitisch zu meistern sind. Grundlage für unsere Arbeit war ein einvernehmlich von allen Fraktionen getragener Einsetzungsbeschluß des Deutschen Bundestages, der auf Initiativen der SPD-Fraktion und der Fraktion der GRÜNEN zurückging. Unser Arbeitsergebnis markiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die jeweils getrennten Voten von Mehrheit und Minderheit zu den Bildungsbereichen berufliche Erstausbildung, Weiterbildung und Hochschule, zu bildungspolitischen Grundorientierungen und zur Gleichstellung der Geschlechter lassen bei genauem Hinsehen trotz unterschiedlicher gesellschaftlicher Ausgangspositionen dennoch ein Maß an Annäherung erkennen, das als Schritt weg von früheren ideologisch und taktisch bestimmten „Grabenkämpfen“ in der Bildungspolitik gesehen werden kann.“

So Eckart Kuhlwein, Vorsitzender der Enquete-Kommission (EK), in seinem Vorwort zum Schlußbericht (SB) vom Oktober 1990.

Mehr oder minder verschlüsselt enthält der zitierte Abschnitt wesentliche Charakteristika der Enquete-Kommission:

Die Enquete-Kommission gab es nicht. Es gab, entsprechend der Sitzverteilung im Bundestag, die Mehrheitsseite (CDU/CSU und FDP) und die Minderheitsseite (SPD und GRÜNE), einschließlich der von den Parteien benannten, diesen aber nicht durchweg angehörenden Sachverständigen.

So wenig wie man also von der Enquete-Kommission sprechen kann, so wenig gab es eine geschlossene Sicht von der Zukunft der Bildungspolitik und der beruflichen Bildung.

Trotz aller Bemühungen des Vorsitzenden der Kommission um eine einvernehmliche Arbeit und um einvernehmliche Voten – ein Bemühen, das sich auch in der o. a. Eingangspassage spiegelt – war gerade die Arbeit der EK von Anfang an durch Grabenkämpfe belastet. War doch von der Mehrheitsseite versucht worden, die Einrichtung einer Bildungs-EK unter Berufung auf das Länderrecht zu verhindern. Das hatte die Juristen lange beschäftigt, und so war kostbare Zeit vergangen, bis die EK überhaupt konstituiert werden konnte. Man muß nämlich wissen, daß Enquete-Kommissionen zeitlich an die jeweilige Legislaturperiode angelehnt sind.

Es entspricht daher nicht der Realität, eine EK mit einer Art Rat der Weisen oder einer „Royal Commission“ zu vergleichen, also einem nur seinem Sachverstand, seinem Gewissen und dem Wohl der Nation verantwortlichen Gremium, wie es unsere erste große Reformkommission, der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953–1965), war.

Wer an Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik interessiert ist, tut auf jeden Fall gut daran, nicht nur die Empfehlungen des knapp 800 Seiten starken Schlußberichts (SB) zur Kenntnis zu nehmen. Ungewöhnliches Material und bedenkenswerte Einschätzungen und Anregungen jenseits der üblichen Klischees und Interessenausgleiche findet man vor allem im kleineren Zwischenbericht, insbesondere in den Namensbeiträgen in dessen blauem Teil sowie in den Gutachten. Die Berufsausbildung betreffend sind dies vor allem die Gutachten über das Verhältnis von Berufsbildung, Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentfaltung (Bojanowski, Brater, Dederling), über Benachteiligte (Strikker), über Umweltlernen (Nitschke), über die Erfahrungen mit dem Dualen System (Stratmann/Schlösser) und schließlich über den Wandel des Dualen Systems am Beispiel des Dienstleistungsbereichs (Huisinga) und die Weiterbildung (Lipsmeier). Vier dieser Gutachten sind veröffentlicht (vgl. Literaturangaben).

Die Einschätzung der Relevanz der beruflichen Bildung für die Bildungspolitik insgesamt erkennt man gut an den Ausführungen zur Berufsschule, weil sich von hier aus die Verschränkungen zum Gesamtbildungssystem ergeben.

Formaljuristisch betrachtet durfte die EK sich mit der Berufsschule gar nicht befassen, weil die Berufsschulen nicht in den Bereich der Bundeskompetenz gehören. Im Prinzip haben beide Seiten der EK diese Rechtslage respektiert, die Minderheitsseite jedoch deutlich weniger als die Mehrheitsseite. Insofern die Mehrheitsseite der Thematik „Berufliche Erstausbildung“ nur 13 Druckspalten (gegenüber 41 der Minderheitsseite) widmet, wird damit indirekt der Stellenwert der Berufsausbildung, speziell des Dualen Systems gekennzeichnet.

„Einigkeit herrscht darüber, daß es unverzichtbar ist,...andererseits aber auch über einen Lernort zu verfügen – wie die Berufsschule –, an dem betriebliche Erfahrungen systematisch vorbereitet, nachbereitet, reflektiert und betriebliche Zusammenhänge theoretisch aufgearbeitet werden können“ (SB, 47).

„In allen dual geordneten Ausbildungsbereichen muß der Vorrang betrieblicher Ausbildung unter Sicherung der hinreichenden Qualitätsstandards erhalten bleiben“ (SB, 50).

„Insbesondere die sogenannten ergänzenden Bildungsaufgaben der Berufsschule bedürfen einer Neubestimmung und Absicherung, und zwar für die überfachlichen Aufgaben, das Fremdsprachenangebot, die Prüfung in komplexen, nicht programmierten Aufgaben, der Hilfe für Lernbeeinträchtigte, der ganzheitlich festzulegenden Abschlußbewertungen“ (SB, 51).

Diesbezüglich habe auch die personelle und sachliche Ausstattung Neubestimmt und abgesichert zu werden.

Soweit die Vorstellungen der Mehrheitsseite zur Berufsschule und damit indirekt zur Wertigkeit des Dualen Systems.

„Unser Land wird auf die Probe gestellt: Im Inneren der Bundesrepublik müssen ökologische, demokratische, soziale und wirtschaftliche Zielvorstellungen versöhnt werden. In Deutschland muß die neu entstehende Republik ihren Menschen humane Lebensbedingungen sichern. In Europa muß aus der Vielfalt der Kulturen, Ethnien und Nationen ein Gemeinwesen erwachsen. In der Welt schließlich muß das Überleben der Menschheit gesichert werden.“

Hieran, so meinen wir, muß sich Bildungspolitik orientieren, hieran muß sie sich messen lassen. Dies gilt für die Berufsbildung, wo immer sie stattfindet, und dies gilt auch für jede Art von Weiterbildung.“ „Wir schlagen daher vor, in der neuen deutschen Verfassung das Menschenrecht Bildung als ein Grundrecht zu verankern“ (SB, 26/27).

Diese Sätze stammen aus dem Abschnitt „Grundherausforderungen und Orientierungen für die zukünftige Bildungspolitik“ der Minderheitsseite.

Während die Mehrheitsseite in ihrem analogen Abschnitt die Bedeutung der Orientierung an Werten betont, stellt die Minderheitsseite auf die „Entwicklung des ungeteilten Humanvermögens aller Menschen, also auf die Entfaltung des Denkens, Fühlens und Wollens“ (SB, 28) ab und darauf, daß Bildung mehr sei als eine wie auch immer erweiterte Qualifikation für Erwerbsarbeit. Verständigungs-, Erkenntnis- und Gestaltungsfähigkeit bedeuteten, auf die Objekte bezogen, daß Bildung technisch, ästhetisch und historisch gefüllt sein müsse. Technische Bildung meine die Befähigung zu herstellender und Folgen abschätzender Effizienz in allen Lebensbereichen, historische Bildung ziele auf das Erkennen und Beachten von Kausalbezügen in zeitlichen und sozialen Abläufen. Ästhetische Bildung umfasse weit über die „schönen Künste“ hinaus die Formgebung der uns umgebenden Welt, ja auch die Kultur unseres Denkens, Fühlens und Wollens.

Aus der Orientierung der beruflichen Erstausbildung an Bildung als Entwicklung und Entfaltung folgt nach Auffassung der Minderheitsseite eine über die Erwerbsarbeit hinausreichende Qualifizierung auch für die private Reproduktionsarbeit und für öffentliche Arbeit, es ergeben sich daraus besondere Anforderungen an die Ausstattung und die Zeitanteile der beruflichen Schulen und nicht zuletzt – für Schule und Betrieb – eine signifikante Anhebung der pädagogischen Professionalität der Auszubildenden und Lehrenden. Die relativ breiten Ausführungen zu den Punkten Methoden, Curricula und Schlüsselqualifikationen belegen die Bedeutung, welche die Minderheitsseite der pädagogischen Kompetenz beimißt. Hinter dem Thema „Schlüsselqualifikationen“ verberge sich „das Problem einer bisher vernachlässigten, wissenschaftlich rückbezogenen pädagogischen Professionalität in allen Bereichen der beruflichen Erstausbildung, ihre obersten Instanzen eingeschlossen“ (SB, 56).

Wenn man die Kategorien Vernetzung, Wandel und Multifunktionalität ernst nehme, so die Überlegungen auf der Minderheitsseite, dann könnten Schlüsselqualifikationen nicht mit extrafunktionalen Qualifikationen gleichgesetzt werden, die man methodisch geschickt nur mit der Vermittlung von Sachkompetenz zu kombinieren brauche. Unter Rückgriff auf die wissenschaftliche Exemplarik sei dann vielmehr didaktisch neu zu füllen, wie an ein und demselben Gegenstand, an ein und derselben Technik (z. B. dem Messen) in dem Sinne polyvalent zu qualifizieren und zu bilden sei, daß die Grenze des bloßen Berufsbezugs überschritten werde.

Aus diesen grundsätzlichen, an Bildung orientierten Überlegungen folgen im Minderheitsteil Einzelempfehlungen, die sehr weitreichende Konsequenzen für die Zukunft der Berufsschule enthalten. Sie können hier nicht im einzelnen vorgestellt werden. Insgesamt läßt sich zur Bewertung der beruflichen Bildung sagen:

Das Minderheitsvotum setzt sich klar davon ab, der Berufsschule der Zukunft irgendeine Art von Zulieferfunktion für die betriebliche Berufsausbildung zuzugestehen. Es besteht auf einem eigenständigen Bildungsauftrag, der über die Erlaßebene hinaus gesetzlich zu verankern wäre. Die Schule habe eigenständige, ganzheitliche Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Welchen Weg die Kombination von Schule und Betrieb in Zukunft nehmen werde, das sei vor allem im Hinblick auf die Entwicklung der Weiterbildung noch offen. Der Weg sei auch offen zu halten und entsprechende Modellversuche und Experimente seien zu fördern.

Zwei Aspekte seien dabei von besonderem Belang: Die Regionalität und die Arbeitsorientierung.

Regionalität bezieht sich nicht nur darauf, daß sich die Kammern zu Arbeitsgemeinschaften zusammenschließen sollen, die gemeinsam planen, koordinieren und der Öffentlichkeit berichten. Regionalität meint vielmehr, daß gerade der Berufsschule entsprechende Freiräume einzuräumen wären, um in der Aus- und Weiterbildung regionale Impulse zu setzen.

Mit der Neuordnung der Ausbildungsberufe von 1987 hatte sich das Erfordernis einer breiten, polyvalenten Grundbildung neu gestellt. Nach Auffassung der Minderheitsseite braucht sie nicht an einem bestimmten Lernort erworben zu werden. „Hier hat die Berufsschule die Möglichkeit, sich zu einer Vollzeitschule (gegebenenfalls mit betrieblichen Praktika) zu entwickeln (SB, 59).

Sieht man dies in Verbindung mit den Empfehlungen, Arbeitslehre als obligatorischen Lernbereich (polyvalente Grundstufe mit Polytechnik als integrativem Fach) in allen Schulformen und -stufen aufzunehmen und die Leistungen in der Wertung den Haupt- oder Leistungsfächern gleichzustellen, dann erkennt man die Gelenkfunktion, die der Berufsschule in der Entwicklung des Gesamtbildungssystems zukommt. Gilt es doch, die einstige Allgemeinbildung und die einstige Berufsbildung arbeitsorientiert neu aufeinander zu beziehen und zu verschränken. Nimmt man die besondere Verantwortung zur Förderung der Benachteiligten und die Innovationsaufgaben im Bereich der ökologischen Bildung hinzu, dann präsentiert sich das berufliche Schulwesen als ein neuartiger, gewichtiger Bildungsbereich. Dies auch deshalb, weil für die bisherigen schulischen Ausbildungsgänge z. B. im gesundheits- und sozialpflegerischen Bereich kein Schulgeld mehr erhoben werden und Zugänge, Curricula und Abschlüsse bundeseinheitlich geregelt werden sollen.

In der beachtlichen Stärkung der Berufsschule, welche von der Minderheitsseite konkret vorgeschlagen wurde, liegt allerdings auch eine Forcierung ihres Wandels und damit des Wandels des Dualen Systems. Davor sollte man die Augen nicht verschließen. Ob die jetzigen drei Stufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe) in Zukunft organisatorisch beieinander bleiben oder sich aufsplitten, um sich im Gesamtbildungssystem neu zu verorten, das läßt sich heute, sechs Jahre nach der Veröffentlichung des Schlußberichtes, noch weniger vorhersagen als damals.

Erstes Zwischenresumee

Das Duale System der beruflichen Erstausbildung, während der Arbeit der EK noch eine bildungspolitische Tabuzone, ein Heiligtum, an das nicht gerührt werden durfte, ist längst nicht nur in Bewegung, sondern auch öffentlich ins Gerede gekommen. „Es ist als kultureller Gegenstand zum Bewahren und Vorzeigen freigegeben. Man kann es besichtigen. Kein Zweifel, es hat Erfolge vorzuweisen – diese aber, so meine These, liegen eher in der Vergangenheit als in der Gegenwart und wahrscheinlich noch weniger in der Zukunft“ (Geißler 1991, 101).

Daß solche Sätze in einem Festvortrag anläßlich einer Fachtagung zum zwanzigjährigen Bestehen des Bundesinstituts für Berufsbildung öffentlich ausgesprochen werden konnten, spricht für sich. Dennoch bedarf es der Begründung dafür, daß das Duale System obsolet geworden ist. Dies kann hier nur angedeutet werden. Doch sei damit der Hinweis verbunden, daß die großen Reformvorschläge, dialektisch betrachtet, mit der Reform der Berufsausbildung ihre produktive „Aufhebung“ konzipiert

haben. Auch hier stehen sie konträr zur Mehrheit der Diskussionsbeiträge um die Zukunft des Dualen Systems (vgl. u. a. Lipsmeier 1994; Greinert 1994; berufsbildung 33/1995; BWP 1/96; Timmermann u. a. 1996).

Nimmt man einerseits die horizontale Dreistufung der Neuordnungen und deren Basis, nämlich die technisch und ökonomisch erforderliche Breitenqualifizierung, in den Blick, andererseits die internationalen Bemühungen um die Schaffung von vorbildungs-unabhängigen Ausbildungsmodulen, ferner die gleichgewichtige Verzahnung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, die sich aus den Konzepten der „schlanken Produktion“ ergeben, schließlich die wachsende Bedeutung der Weiterbildung im Zuge des technisch-ökonomischen Strukturwandels und nicht zuletzt den Kosten-Leistungs-Vergleich (vgl. hierzu vor allem v. Bardeleben u. a. 1996), dann erkennt man, daß unsere aus dem Mittelalter stammende Form der beruflichen Erstausbildung aufs Ganze gesehen kontraproduktiv geworden ist (vgl. Huisinga 1996, 4 ff.). Aufs Ganze gesehen, das heißt im Hinblick auf den Gesamtausbildungsbedarf der Gesellschaft für die Erwerbsarbeit, die Reproduktionsarbeit und die öffentliche Arbeit einschließlich politischer Partizipation. Für dieses Ganze müssen neue Wege der Optimierung gefunden werden; denn auch „Hauptschule, Gesamtschule und Gymnasien befinden sich im Strukturdilemma“ (Rolff 1991, 21).

Kritiker der Rechts- und Organisationsform von Enquete-Kommissionen betrachten diese als ein Mittel, brisante Politikkomplexe durch die Quasi-Ghettoisierung in einer Kommission kaltzustellen oder durch die Überfülle der recherchierten Materialien und Meinungen zu erschlagen. Faktisch ist dies in der EK weniger dadurch geschehen, daß mehr politische Positionen gesammelt und bekräftigt als neue empfohlen wurden. Gravierender ist die Tatsache, daß eine Enquete-Kommission „Bildung“ aufgrund ihrer eingeschränkten Rechtsbefugnisse bezogen auf das, was Rolff als Struktur-dilemma des Gesamtbildungssystems charakterisiert, die falsche Instanz war. Die Tatsache, daß die Ergebnisse der EK nicht einmal eine volle Stunde im Bundestag vorgestellt, geschweige denn erörtert wurden, war dann der parlamentarische Todesstoß. Die Wende von 1990 hatte bereits gegriffen.

Inzwischen hat das Elend der öffentlichen Haushalte die Deregulierungsdebatte beschert, wird die Berufs-Bildungspolitik – selbst in ihrer reduzierten Form als Ordnungspolitik – zwischen der Internationalisierung des Kapitals und den Bedrohungen der Sozialstaatlichkeit erdrückt. Mit Ende des Schuljahres 1996 fehlen 120.000 Ausbildungsplätze, was heißt, daß ein Fünftel der ausbildungswilligen Schulabgänger und Schulabgängerinnen keine Ausbildungsstelle findet.

Gedanken an Bildung als Menschenrecht oder „nur“ an eine Gesamtbildungsreform zu „verschwenden“, noch dazu von der Berufsausbildung her, erscheint als unzeitgemäßer, nostalgischer Luxus gegenüber der nackten Existenznot.

Dennoch: Nur vom Ganzen her lassen sich Maßstäbe finden, Teilbereiche zu beurteilen und zu gestalten. Aus dieser Überzeugung heraus haben alle Reformkommissionen gearbeitet. Die Minderheitsseite der Enquete-Kommission hat zudem trotz aller objektiven Einschränkungen ihrer Arbeit mit der Forderung nach einem „Menschenrecht auf Bildung“ einen Gesamtmarkierungspunkt gesetzt, der weit über das „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf) der Reformära von 1965–1975 hinausweist.

3. Der Deutsche Bildungsrat (1965–1975)

Enquete-Kommissionen setzen sich zwar zur Hälfte aus Fachleuten zusammen, die keinem Parlament angehören dürfen; sie sind aber reine Bundestags-Kommissionen. Die parlamentarische Einbindung ist somit formal relativ hoch positioniert, aber sie ist gleichzeitig weit weg von der Öffentlichkeit und der breiteren politischen Willensbildung, wenn diese nicht durch Veröffentlichungen, Medien, Symposien und andere Diskussionsprozesse hergestellt wird.

Anders beim Deutschen Bildungsrat. Er kam 1965 durch ein Abkommen zwischen Bund und Ländern zustande. Die 18 Sachverständigen-Mitglieder der Bildungskommission hatten zwar jeweils die Verwaltungsvertreter der Regierungskommission zu hören, sie entschieden aber autonom. Auch wurden die mehr als 50 Empfehlungen, Studien und Gutachten der Bildungskommission sämtlich veröffentlicht. Nicht zu unterschätzen ist ferner die damalige politische Doppelstrategie, welche die pädagogischen Reformvorschläge durch solche flankierte, die auf ökonomische Strukturveränderungen zielten. Hierzu war 1970 durch ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (und Forschungsförderung) eingerichtet worden. Speziell ihr Bildungsgesamtplan von 1973 und die Fortschreibung von 1980 zielten darauf, die rechtlichen und finanziellen Lösungen voranzutreiben. Schon in der Regierungserklärung von 1969 hatte zudem der Bundeskanzler einen langfristigen Bildungsgesamtplan als besonders dringlich herausgestellt (vgl. Brandt 1969, nach Dams 1973). Nimmt man die Arbeiten der Kommission für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel und deren Veröffentlichung von 1972 hinzu, dann begreift man das gesamtgesellschaftliche Ausmaß der damaligen Reformbemühungen und darin den besonderen Stellenwert der Berufsbildung.

Das Hauptanliegen des Bildungsrates bestand darin, vor dem Hintergrund der von Georg Picht (vgl. Picht 1964) sogenannten Deutschen Bildungskatastrophe und den bildungsökonomischen Berechnungen zum Bedarf an Absolventen weiterführender Bildungsgänge Strukturentwürfe zu entwickeln, in denen alle Teilbereiche des Bildungswesens so aufeinander bezogen sein sollten, daß keine Sackgassen entstünden, sondern Durchlässigkeiten und Kombinatoriken. Sie sollten individuell und bildungsökonomisch das höchst mögliche Bildungs- und Qualifikationspotential gewährleisten. Im Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen von 1969 kann man dies prototypisch erkennen und dabei sehen, wie das Institutionengefüge, die Curricula, die Bildungsabschlüsse, die Lehrerbildung und die obersten Leitziele der Erziehung und Bildung als Gesamtkomplex oder, wie man heute sagen würde, als Netzwerk gedacht wurden. Dieses Netzwerk Bildung war Teilsystem einer großen gesellschaftspolitischen Modernisierungsstrategie.

Die Berufsbildung hatte dementsprechend einen besonderen Stellenwert im Rahmen der Sekundarstufe II bzw. des tertiären Bereichs. Als Empfehlungen, die sich speziell auf die Berufsbildung beziehen, sind zu nennen:

Die Empfehlungen zur Neuordnung der Sekundarstufe II als Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen von 1974; die Empfehlungen zur Planung berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich von 1973 und vor allem die Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung von 1969.

Zu diesen Empfehlungen muß man ergänzend eine stattliche Reihe von „Gutachten und Studien“ in den Blick nehmen, nämlich dasjenige zur Ausbildung von Ingenieuren

für Landbau, Gartenbau und verwandte Bereiche; zur Fachhochschule; zur öffentlichen Verantwortung für berufliche Bildung; zu den Finanzierungsalternativen der beruflichen Aus- und Weiterbildung; zum Fachschulbereich und zur fondsfinanzierten Berufsausbildung; zum Wirtschaftslehreunterricht; zum Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung; zur Verknüpfung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge; zur Situation von Abendgymnasien und Kollegs; zum Weiterbildungsinformationssystem; zur Berufsausbildung behinderter Erwachsener; zur Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung; zur beruflichen Bildung und Studienbefähigung und zu Umrissen und Perspektiven der Weiterbildung.

Von den auf die Berufsbildung bezogenen Arbeiten des Deutschen Bildungsrates haben die Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung nicht nur die größte öffentliche Resonanz erhalten, sie lassen sich neben den entsprechenden Ausführungen im Strukturplan auch als Kern der auf die Berufsbildung bezogenen bildungspolitischen Intentionen begreifen. Diese Intention zielte darauf, den beruflichen Bildungssektor voll und ganz in öffentliche Verantwortung zu stellen, weil berufliche Erstausbildung als Grundinvestition in die wirtschaftliche Sicherheit und in wirtschaftliches Wachstum und daher als Gemeinschaftsaufgabe angesehen wurde. Die Auffassung, daß berufliche Erstausbildung vorwiegend als Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft zu verstehen sei, wurde als nicht mehr haltbar zurückgewiesen. Stattdessen wurde es für nötig gehalten, „die Gremien zur Organisation und Kontrolle der Berufsausbildung um Vertreter der Arbeitnehmer, der Berufsschullehrer und der Lehrlinge zu erweitern und die Überprüfung der Ausbildung durch allgemeinverbindliche Kriterien zu vereinheitlichen und zu objektivieren“ (Deutscher Bildungsrat 1969,10). Das Berufsbildungsgesetz von 1969 und die Einrichtung des Bundesinstituts für Berufsbildung sind Ausdruck dieser bildungspolitischen Sicht.

Folgende Zielsetzungen wurden als bestimmend für das berufliche Bildungswesen angesehen:

1. „Chancengleichheit im Zugang zu den Ausbildungsstätten und Bildungsinstitutionen des beruflichen Bildungswesens.
2. Erreichen einer beruflichen Qualifikation für alle Lehrlinge; dafür sind Mindestnormen anzusetzen.
3. Kritisches Verständnis des arbeitenden Menschen für technische, wirtschaftliche und soziale Prozesse im Betrieb sowie bewußte Mitwirkung an diesen Prozessen.
4. Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte an eine sich wandelnde Wirtschaft und Gesellschaft (Mobilität).
5. Durchlässigkeit innerhalb des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems sowie zwischen den beiden Bereichen.
6. Flexibilität des Ausbildungssystems sowohl im Hinblick auf die Entwicklung des Jugendlichen als auch auf Wirtschafts- und Gesellschaftsveränderungen.
7. Angemessene Beteiligung aller Betroffenen und kompetenten Personenkreise an der Regelung der Ausbildungsverhältnisse“ (ebda. 12).

Diese Ziele werden aus verschiedenen Artikeln des Grundgesetzes, einiger Länderverfassungen und aus dem Jugendwohlfahrtsgesetz abgeleitet und mit den obersten Zielen der Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik korreliert.

Damit das berufliche Bildungswesen, speziell die Lehrlingsausbildung, in den gesamten Bildungsbereich eingeordnet und mit den gleichen gesellschaftspolitischen und pädagogischen Maßstäben wie das allgemeine Bildungswesen beurteilt werden

könnte, wurden an die Lehrlingsausbildung acht spezielle Kriterien als Maßstab angelegt. Es sind dies Vollständigkeit, Planmäßigkeit und theoretische Fundierung der Ausbildung; Einsicht in die sozialen Prozesse und Strukturen der Betriebe, individuelle Förderungsmöglichkeiten, Relation Lehrlinge – Ausbilder, fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbildung sowie Einrichtung und Arbeitsprogramm des Ausbildungsbetriebes (vgl. ebda., 14).

Zweites Zwischenfazit

Mit dem bereits erwähnten Berufsbildungsgesetz, später mit dem Bundesausbildungsförderungsgesetz, dem Berufsbildungsförderungsgesetz und dem Arbeitsförderungsgesetz, mit der Einrichtung des BIBB, mit der Ausbildereignungsverordnung, der Einrichtung der Fachoberschule, der Fachhochschule und einer ganzen Reihe von Ausdifferenzierungen im Beruflichen Schulwesen entstand in der Bildungsreformphase zwischen 1965 und 1975 eine relativ große Expansion des beruflichen Bildungswesens und ein hohes Maß an ordnungspolitischer Regulation und Verfestigung.

Spätestens mit dem Programm der Bund-Länder-Kommission zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen zur Minderung der Beschäftigungsrisiken von Jugendlichen (1976) wurde jedoch sichtbar, daß dem Bündnis von Bildungs- und Strukturreform seine Basis, nämlich die Arbeit ausgegangen war. Auch der sogenannte Öffnungsbeschluß von 1977 zwischen Bundeskanzler Schmidt und den Ministerpräsidenten der Länder, um die Einrichtungen der Beruflichen Bildung und die Hochschulen für die geburtenstarken Jahrgänge offenzuhalten und die privaten und öffentlichen „Arbeitgeber“ zu motivieren, die gestiegenen Qualifikationen auch nachzufragen, sind bereits Ausdruck dafür, daß zeitgleich zur Modernisierungspolitik die strukturelle Krise griff. Die „unerledigten Aufgaben“ (Enquete-Kommission 1990, 26) der Bildungspolitik, die diese seit den fünfziger Jahren mitschleppte, erhalten dann durch die Internationalisierung eine neue Dimension. Letztlich hatte dies neben den sozialpolitischen Problemen aufgrund von Arbeitslosigkeit und Mangel an Ausbildungsplätzen zur Einsetzung der Enquete-Kommission geführt. Auf die Europäische Integration hatte allerdings auch schon der Deutsche Ausschuß verwiesen.

Im Zuge der technisch-ökonomischen Entwicklung war zwar 1987 die Anpassung an die Rationalisierung der Betriebe durch die Neuordnung zunächst der Elektro- und Metallberufe und durch eine besondere Hinwendung zu Fragen der Ausbildungsmethoden (vgl. Huisinga 1990) erfolgt. Mit dem Thema Schlüsselqualifikationen und der Diskussion über die Gleichwertigkeit von Berufsausbildung und Abitur (vgl. Bremer u. a. 1993; Husemann u. a. 1995) werden jedoch in der Tat unerledigte Aufgaben der sechziger und siebziger Jahre – im Grunde sogar noch ältere – aufgegriffen (vgl. Tenorth 1986).

4. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Dt. A.) wurde 1953 – 1964 vom Kultusminister des Inneren und vom Präsidenten der ständigen Konferenz der Bundesminister der Länder einberufen. Als parlamentarischer Anstoß zur Grün-

dung des Dt. A. gilt ein Antrag der Freien Demokraten im Bundestag von 1952 auf Einsetzung eines Bundesbeirats für das Erziehungs- und Bildungswesen. Schon zuvor hatte der Leiter der Kulturabteilung im Bundesinnenministerium, E. Wende, einen Arbeitskreis vorgeschlagen, der den Austausch zwischen Bundes- und Länderministerien, Kommunen, Lehrerschaft, Kirchen, Eltern und Wirtschaft in bezug auf Bildungsfragen fördern sollte. Alle Initiativen wurden mit der Sorge um die Einheit des deutschen Geisteslebens begründet, die es zu wahren gelte. Diese Sorgen galten speziell der Überbrückung von Gegensätzen und der Beseitigung von Differenzen, welche sich in der Entwicklung des Deutschen Erziehungs- und Bildungswesens seit 1945 durch den Einfluß der Besatzungsmächte, das föderalistische Bildungssystem und die Ost-West-Teilung Deutschlands ergeben hatten.

Aus der Tatsache, daß bei der Konstituierung des Deutschen Ausschusses außer einem Mitglied des Dt. A., dem Bundesminister des Inneren und der stellvertretenden Präsidentin der Kultusministerkonferenz der Bundespräsident, damals Theodor Heuss, eine Ansprache hielt, erkennt man die politische Wertigkeit des Deutschen Ausschusses. Bildung galt als Garant für die Einheit und Identität der Nation wie der Individuen; Geistesleben und Wirtschaftskraft als die Bereiche, welche Bildung zu fundieren habe.

Auch der Deutsche Ausschuß hatte keine Rechtsbefugnisse, doch darüber hinaus war sein politisches Mandat, verglichen mit dem Bildungsrat und der Enquete-Kommission, extrem informell. Er stand sozusagen frei im politischen Feld zwischen Bund und Ländern, und die „Instanz“, an die er seine Empfehlungen und Gutachten richtete, war vornehmlich die Deutsche Öffentlichkeit.

Die freie, allgemein-demokratische Basis des Deutschen Ausschusses spiegelt sich auch in der personellen Zusammensetzung, die auf Experten als Individuen und freie Bürger setzte. Die Mitglieder waren betontermaßen nicht als Repräsentanten von Parteien, Organisationen, Parlamenten, Regierungen oder Interessengruppen berufen worden (vgl. im einzelnen hierzu die Ausführungen über Auftrag und Arbeit des Ausschusses in der Gesamtausgabe der Empfehlungen und Gutachten von 1966).

Die insgesamt 29 Empfehlungen auf über 1000 Seiten Text betreffen mit Ausnahme des Hochschulbereichs, der aus zeitlichen Gründen nicht einbezogen werden konnte, das gesamte Schul- und Ausbildungswesen sowie die Lehrer- und Erwachsenenbildung.

Während der Deutsche Bildungsrat eine integrierte, netzwerkartige pädagogische Gesamtstruktur des Bildungswesens entwickelte, präsentierte der Deutsche Ausschuß den Entwurf eines zweisäuligen Bildungssystems. Neben dem zur Hochschulreife oder zur Berufsausbildung führenden allgemeinen Bildungswesen stand ein ebenfalls zur Hochschulreife, aber über die Berufsausbildung führender beruflicher Bildungsweg, der in der Hauptschule seinen Anfang nehmen sollte. Die Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule und das Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen wurden daher ausdrücklich in einer Gesamtempfehlung, der sogenannten Folge 7/8 von 1964, zusammengefaßt.

Die Hauptschule war auf der Basis der vom Deutschen Ausschuß entwickelten Förderstufe als neuartige, 4-jährige Jugendschule konzipiert. Die sich hieraus ergebende Verlängerung der Schulzeit bis zur 10. Klasse erklärt der Deutsche Ausschuß einerseits aufgrund entwicklungspsychologischer Befunde und den Anforderungen des Ausbildungs- und Berufslebens, wonach 14-Jährige den modernen Anforderungen einer beruflichen Ausbildung nicht gewachsen seien. Strukturell gesehen sollte die

neue Jugendschule mittel- und langfristig die Realschule und die Berufsfachschulen mit berufsvorbereitendem Charakter überflüssig machen. Sollte doch die neue Jugendschule in sich so differenziert sein, daß sie sowohl den schwächeren oder einseitig begabten Schülern Bildungschancen gewähren als auch ein solides mittleres Abschlußniveau anbieten konnte. Durch die Arbeitslehre – auch diese, ebenso wie der Begriff Duales System, eine Kreation des Deutschen Ausschusses, – sollte in Kombination mit betrieblichen Praktika „ein Vorverständnis der rationalisierten und technisierten Arbeitsverfahren der modernen Gesellschaft“ und „der Einheit von manueller, intellektueller und charakterlicher Erziehung“ (Dt. A. 1966, 381) der Weg gebahnt werden. Dadurch, daß in der Hauptschule ein Drittel der Zeit über das Fach Arbeitslehre dem praktischen Tun gewidmet sein und die Schule eine starke Öffnung hinein in die Kommunen und die Region erhalten sollte, näherte sie sich in ihrer Idee der Produktionsschule an.

Die Empfehlungen zum Beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen waren von dem geprägt, was Theodor Dams vom Deutschen Bildungsrat später so ausdrückte: „Im Bewußtsein der deutschen Öffentlichkeit – auch der Pädagogen – nimmt das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen nicht den ihm gebührenden Platz ein; es ist weitgehend unbekannt“ (Dams 1973, Seite 7). Deshalb umfassen die Empfehlungen zum Beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen des Dt. A. etwa 80 Seiten Darstellung des Dualen Systems und seiner Geschichte und „nur“ 20 Seiten Empfehlungen. Diese betreffen im Rahmen der Grundempfehlungen die Schulpflicht und Unterrichtszeit, die pädagogische Grundlegung der betrieblichen Berufsausbildung, die berufliche Grundausbildung für Nicht-Lehrlinge, das gleiche Gewicht von allgemeiner Bildung und spezieller Ausbildung, die Eigenständigkeit und Gleichwertigkeit des beruflichen Bildungsweges und den einheitlichen Abschluß. In den Hauptempfehlungen zur Beruflichen Ausbildung und Erziehung wird für eine neue Ordnung der beruflichen Ausbildung im Rahmen der Harmonisierung der Berufsausbildung in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und im Zuge der technisch-ökonomischen Strukturveränderungen plädiert. Die Berufsausbildung im Betrieb habe die systematisierte, lehrgangsgebundene Ausbildung voranzutreiben, die Ausbildung der Ausbilder und ihre angemessene Einstufung in der Betriebshierarchie zu verbessern und es sollten rechtswirksamere Mittel geschaffen werden, „um Betrieben, die nach einer Prüfung durch unabhängige Gremien als ungeeignet befunden worden sind, die Befugnis zur Ausbildung und Beschäftigung Jugendlicher (zu) entziehen“ (Dt. A. 1966, 499). Bezüglich der Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb werden Rechtsgrundlagen gefordert, welche die Gleichberechtigung sichern sollen. Dabei wird klar herausgestellt, daß die Berufsschule einen eigenen Bildungsauftrag hat und daß darüber nachgedacht werden müsse, ob die Teilzeit-Berufsschule in jedem Fall die beste Form wäre.

Durch die Weiterführung der Allgemeinen Bildung durch Wiederholungs- und Ergänzungskurse, Wahlfächer und Aufbauzüge sowie ein berufliches Reifezeugnis, dessen anspruchsvollste Form die Fachschulreife sein sollte, wird der Anschluß an das tertiäre Bildungssystem gesucht. Ausmaß und Dauer des Berufsschulunterrichtes sollten den Ausbildungsanforderungen elastisch angepaßt werden, wobei 12 Wochenstunden Unterricht als Richtmaß für die im engeren Sinne obligatorischen Aufgaben angesehen wurden.

Hilfen aus Forschung und Experiment, speziell Berufs- und Qualifikationsforschung, empirische Wirtschafts- und Sozialforschung, Forschungen zum Ausbildungs-

recht und didaktische Forschung sollten die Entwicklung des Beruflichen Ausbildungs- und Schulwesens flankieren.

Insgesamt könnte man die folgenden Punkte als Eckwerte des Gutachtens und zugleich als Basis der späteren Reformansätze bezeichnen:

- Entwicklung eines in sich differenzierten Beruflichen Bildungsweges, der durch die Kombination von neuer Jugendschule, wissenschaftlich-systematischem Niveau der Berufsausbildung, Weiterführung der Allgemeinen Bildung und durch den Erwerb eines Beruflichen Reifezeugnisses dem gymnasialen Bildungsweg gleichgewertet sein sollte.
- Absicherung der Berufsausbildung durch eine vereinheitlichte, allgemeine Rechtsgrundlage der Berufsausbildung, speziell ihres betrieblichen Teils, bei Beteiligung aller Interessengruppen.
- Inhaltliche Reformen der Ausbildungsordnungsmittel und der Lehrpläne, vor allem im Hinblick auf eine flexible Anpassung an den technisch-ökonomischen Wandel und an die Wissenschaftspropädeutik sowie im Hinblick auf den Wechsel von praktischer Arbeit und Reflexion in der Einheit von Sozial-, Selbst- und Fachkompetenz.
- Chancengleichheit durch eine differenzierte Förderung, speziell der Mädchen, aber auch der unterschiedlichen Begabungen und der durch soziale oder gesundheitliche Faktoren Beeinträchtigten.
- Forschung und Experimente
Diese Forderung ist vor allem vor dem Hintergrund einer Stellungnahme der Kammertage von 1958 zu sehen, die den Titel „Keine Experimente in der Berufsausbildung“ trug. Darin wurde die Betriebs- und Meisterlehre als alleinige Selbstverwaltungsangelegenheit der Unternehmerschaft apostrophiert und Berufserziehung als öffentliche Aufgabe und deren Regelung durch ein grundlegendes Berufsausbildungsgesetz abgelehnt.

5. Schlußbetrachtung

Welches Gesamt-Fazit läßt sich aus den skizzierten 36 Jahren Bildungsreform ziehen?

1. Subjektbildung war grundlegendes Prinzip.

Das Denken aller drei Reform-Kommissionen basierte auf Bildung als Subjektbildung. Diese Kategorie umfaßte die Entwicklung und Entfaltung des gesamten Humanvermögens als Gattungs- und Individualpotential des Denkens, Fühlens und Wollens; der Produktions- und Gestaltungskraft; der Erkenntnis- und Reflexionsfähigkeit. Bildung zielte nach der Vorstellung der drei großen Reformgutachten auf die Bewältigung von privater Reproduktionsarbeit, gesellschaftlicher Arbeit und Erwerbsarbeit durch Wissen, Können und Haltungen oder – modern formuliert – durch Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Qualifizierung war unverzichtbarer Teil von Subjektbildung, und diese wurde als grundlegendes Prinzip für alle Bereiche des Bildungswesens gefordert, auch die betrieblichen. Der beruflichen Aus- und Weiterbildung wurde Bildung nicht schlicht aninterpretiert, sondern zur Realisierung empfohlen. Hierzu wurden curriculare, didaktische und methodische Wege ebenso aufgezeigt wie strukturelle Flankierungen, z.B. durch multiple und

flexible Übergänge. Nicht zuletzt gehörte zur Verwirklichung des Prinzips Bildung die pädagogische Professionalität der Lehrenden und Auszubildenden.

2. Die Reformvorschläge basierten auf der Korrelation von Ganzem und Teilen des Bildungssystems.

In allen Gutachten (aus juristischen Gründen bei den Enquete-Empfehlungen in eingeschränktem Maße) wurden das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen sowie die Fort- und Weiterbildung als integrierter Teil des Gesamtbildungssystems entworfen. Dies gilt auch für den beruflichen Bildungsweg des Deutschen Ausschusses, und zwar aufgrund der Fächerung sowie der didaktischen Maximen, welche der volkstümlichen Bildung eine radikale Absage erteilten.

3. Bildung und Arbeit galten als untrennbar.

Bildung und Arbeit galten als das Bündnis, aus dem Kultur, ökonomische Zukunftssicherung und sozialer Friede erwachsen. Dies auf der Basis eines Demokratiegedankens, der Chancengleichheit und breiteste Partizipation als Träger des gesellschaftlichen Wandels wie als Träger von Stabilität begriff.

4. Die Strukturen wurden ausdifferenziert entwickelt.

Nimmt man die Arbeit aller drei Reformkommissionen zusammen in den Blick, dann bietet sich das Bild eines voll entwickelten, hoch differenzierten und flexiblen Bildungssystems ohne Sackgassen. Es garantiert Chancengleichheit und durch Begaben statt Auslesen die „Ausschöpfung von Begabungsreserven“ zur Zukunftsbewältigung. Bildung und Qualifizierung stellen eine unauflösliche Einheit dar. Berufsbezogene Teileinheiten des Bildungssystems fungieren als Gelenk zwischen „Geistesleben und Wirtschaft“ (Dt. Ausschuß), und sie verschränken sozial die Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital.

Betrachten wir, was sich von diesen Grundpositionen realisiert hat, so müssen wir konstatieren, daß keiner der vier skizzierten Komplexe hinlänglich verwirklicht wurde.

Die mit der Kategorie der Subjektbildung benannte Ganzheitlichkeit reduzierte sich auf Methode im Sinne des Phasenablaufs Planen, Durchführen, Kontrollieren, Bewerten und im Sinne instrumenteller Handlungsorientierung. Die Verschränkung von lebendiger (!) Arbeit und Kapital gerann zur ordnungspolitischen „Partnerschaft“ der Tarifparteien und zur Maßnahmenpolitik zwecks sozialer Abstützung. Mit dem Wegbrechen der Ausbildungsplätze einerseits und der zeitlichen Reduktion des Berufsschulunterrichts sowie seiner didaktischen Ausdünnung andererseits wurde die Gleichwertigkeit beruflicher und gymnasialer Bildung zur Farce.

Forschung und Experiment schließlich blieben viel zu sehr auf das Berufe-Konstrukt fixiert, als daß sie zum Ferment oder zur Stütze von zukunftsorientierter Bildungs- und Strukturpolitik tauglich geworden wären (vgl. H. Beck/H. Heid 1996).

In den bildungspolitischen Reformgutachten der Bundesrepublik Deutschland hatte die Berufsausbildung durchgängig die Funktion einer konkreten Utopie gesellschaftspolitischer Modernisierung. Im Gesamtgefüge der verhandelten Prinzipien, Legitimationsmuster, Institutionen, Interessen und Machtstrukturen wäre es daher unangemessen, vom Scheitern der Reformen zu sprechen. Im historischen Prozeß der Freisetzung und Vergesellschaftung erfolgten nämlich trotz aller „unerledigten Aufgaben“ signifikante Veränderungen der gesellschaftlichen Bewußtseinsformen, und zwar mental wie juristisch: Der Anspruch auf Alleinverfügung der „Arbeitgeber“ über die betriebliche Seite der Berufsausbildung wird gebrochen und fallengelassen. Berufsaus-

bildung kann sich neu und ausdifferenziert im Rahmen von Ordnungspolitik etablieren. Die ökonomischen Erdrutsche verschieben die Ordnungspolitik dann allerdings mehr und mehr zur sozialpolitischen Maßnahmenpolitik. Dies ist die eigentliche Sackgasse, in welche die berufsbezogene Bildungspolitik geraten ist. Schärfer formuliert steht Berufsbildung vor der Alternative, wegrationalisiert zu werden oder in der Rückbesinnung auf die konkrete Utopie Arbeit und Bildung, Wachstum von Wirtschaft und Geistesleben neue Perspektiven zu entwickeln. Dies heißt ganz sicher, daß wir vom Berufe-Konstrukt als qualifikatorischer und pädagogischer Fundierung Abschied nehmen müssen. Die wissenschaftliche Berufs- und Wirtschaftspädagogik steht damit vor der größten Herausforderung seit ihrer Etablierung.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (Hg.): Lebendiges Lernen, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 5. Hohengehren 1996.
- Bardeleben, R. v.; Bolder, A.; Heid, H. (Hg.): Kosten und Nutzen beruflicher Bildung. Beiheft 12 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1996.
- Beck, K.; Heid, H. (Hg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Beiheft 13 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1996.
- berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 49. Jg., H. 33. Seelze-Velber 1995.
- Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 1/1996 und Heft 3/1996. Bielefeld 1996.
- Böke, K.; Jung, M.; Wengeler, M. (Hg.): Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, Theoretische und Historische Perspektiven. Opladen 1996.
- Bojanowski, A.; Brater, M.; Dederig, H.: Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung. Analysen und Ansätze zur Verbindung von Arbeit und Lernen in Schule und Betrieb. Frankfurt 1991. Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages.
- Brandt, W.: Regierungserklärung vor dem Deutschen Bundestag. Bonn. Bundespresse- und Informationsamt. 28. Oktober 1969. S. 19.
- Bremer, R.; Heidegger, G.; Schenk, B.; Tenfelde, W.; Uhe, E.: Alternativen zum Abitur. Frankfurt 1993. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft.
- Busse, D.: Öffentlichkeit als Raum der Diskurse. Entfaltungsbedingungen von Bedeutungswandel im öffentlichen Sprachgebrauch. In: Böke, K. u. a.: Öffentlicher Sprachgebrauch. Opladen 1996. S. 347–358.
- Crusius, R.; Lempert, W.; Wilke, M. (Hg.): Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse? Alternativprogramm für eine Strukturreform. Hamburg 1974.
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965.
- Dams, Th.: Berufliche Bildung – Reform in der Sackgasse. Freiburg 1973.
- Deutscher Ausschuß: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Stuttgart 1969. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970. Zur Planung berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich. Bonn 1973. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974. Auf die Angaben zu den im Text genannten Gutachten und Studien wird hier aus Platzgründen verzichtet.
- Deutscher Bundestag: Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. Zwischenbericht. In: Zur Sache. Themen parlamentarischer Beratung. 1/90. Bonn 1990. Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. Schlußbericht. In: Zur Sache. Themen parlamentarischer Beratung. 20/90. Bonn 1990.

- Diepold, P.; Kell, A. (Hg.): Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der Europäischen Integration. Beiheft 11 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Stuttgart 1993.
- Friedeburg, L. v.: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt 1989.
- Geißler, K. A.: Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Tagungsdokumentation. Berlin/Bonn 1991.
- Giesecke, H.: Aufklärung und Subjektivität. Zur Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. In: Giesecke, H. (Hg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977.
- Grammes, T.: Reform. In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek bei Hamburg 1989.
- Greinert, W.-D.: Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40 (1994) 3. S. 357–372.
- Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main 1973.
- Huisinga, R.: Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Frankfurt 1990. Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages.
- Huisinga, R.: Theorien und gesellschaftliche Praxis technischer Entwicklung. Soziale Verschränkungen in modernen Technisierungsprozessen. Technik interdisziplinär. Band 2. Amsterdam 1996.
- Husemann, R.; Münch, J.; Pütz, C. (Hg.): Mit Berufsausbildung zur Hochschule. Argumente zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Frankfurt 1995.
- Kell, A.; Lipsmeier, A. (Hg.): Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit? Beiheft 5 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1984.
- Kipp, M.; Czyscholl, R.; Dikau, J.; Meueler, E. (Hg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Dirk Axmacher zum Gedenken. Frankfurt/M.
- Lipsmeier, A.: Teilgutachten über „Strukturwandel der Ausbildung im Dienstleistungsbereich – Wandel des dualen Systems“? Verzahnung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung im europäischen Vergleich. Im Auftrag der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages. In: Huisinga, R., Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Frankfurt 1990. S. 245–328.
- Lipsmeier, A. u. a. (Hg.): Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld 1994.
- Lisop, I.: Reformprobleme in der Berufsausbildung 1945 bis 1969. In: Petzold, H.-J. (Hg.): Jugend ohne Berufsperspektive. Berufsbildungsreform – Schulmisere – Jugendarbeitslosigkeit. Weinheim und Basel 1976. S. 13–39.
- Lisop, I.: 40 Jahre Berufsausbildung im Technischen Wandel. Ihre Zukunft im Rückspiegel betrachtet. Anstöße Band 2/3. Frankfurt 1985.
- Lisop, I.: Das Duale System. Realität und zukünftige Entwicklung im Verhältnis zur Weiterbildung. In: Zur Sache. Themen parlamentarischer Beratung. „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. Zwischenbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. 1/90. Bonn 1990. S. 259–273.
- Lisop, I.: Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien. In: Kipp, M. u. a.: Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Frankfurt 1992. S. 59–80.
- Lisop, I.: Neue Beruflichkeit – berechnete und unberechtigte Hoffnungen. In: Arnold, R. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung. Anstöße Band 11. Frankfurt 1995. S. 29–48.
- Lisop, I.: Qualitätsmanagement – (k)ein Bildungsproblem? In: Timmermann, D. u. a.: Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bielefeld 1996. S. 25–34.
- Lisop, I., Huisinga, R.: Arbeitsorientierte Exemplarik. Neue Wege für Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden in der Jugend- und Erwachsenenbildung der Zukunft. Wetzlar 1984.
- Lisop, I.; Huisinga, R.: Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt 1994.

- „Manifest zur Reform der Berufsausbildung“. In: deutsche jugend. Jg. 21. Heft 11/1973. S. 505 ff.
- Markert, W.: Bildungspolitik zwischen Reform und Restriktion. In: Lisop, I.; Markert, W.; Seubert, R.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Kronberg 1976. S. 133–209.
- Petzold, H.-J. (Hg.): Jugend ohne Berufsperspektive. Berufsbildungsreform – Schulmisere – Jugendarbeitslosigkeit. Weinheim und Basel 1976.
- Picht, G.: Die Deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg 1964.
- Stratmann, K.; Schlösser, M.: Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt 1992. Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages.
- Tenorth, H.-E. (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim und München 1986.
- Timmermann, D.; Witthaus, U.; Wittwer, W.; Zimmermann, D. A: Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bielefeld 1996.
- Tippelt, R.: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim 1990.
- Winterhager, W. D.: Lehrlinge – die vergessene Majorität. Weinheim, Berlin, Basel 1970.

DER WOCHENSPRUCH ALS ELEMENT GANZHEITLICHER BERUFSERZIEHUNG UND INDIKATOR BETRIEBSPÄDAGOGISCHER MODERNISIERUNG

1. Vorbemerkung

Antonius Lipsmeier überraschte die Leser einer berufspädagogischen Neuerscheinung kürzlich mit der Aussage: „Ganzheitliche Berufsbildung ist ein neues Thema“¹. Ein halbes Jahrzehnt zuvor wollte er zwar nicht „die Garde der Kronzeugen für diese ganzheitliche Bildungs- und Berufsbildungstheorie“ aufmarschieren lassen², ließ aber keinen Zweifel daran, daß ganzheitliche Berufsausbildungskonzepte keineswegs neu sind; Lipsmeier selbst skizzierte und benannte „Entwicklungslinien und Belege für die Ideengeschichte und auch für reale Ausprägungen der Kategorie >>Ganzheitlichkeit<<“³ und verwies beiläufig „auf die nationalsozialistische Beugung dieser Idee mit der auf den >>ganzen Menschen<< zielenden Arbeitserziehung“⁴.

Hieran soll in diesem Beitrag angeknüpft werden. Dabei geht es – schon aus Gründen der Umfangsbegrenzung – nicht um eine „ganzheitliche“ Auseinandersetzung mit Ganzheitlichkeitskonzepten, die in der Zeit nationalsozialistischer Herrschaft in Deutschland im Rahmen der Berufserziehung praktiziert wurden, sondern lediglich um Elemente ganzheitlicher Berufserziehung, die sowohl in nationalsozialistischen Musterbetrieben als auch in der Frühphase der Bundesrepublik Deutschland in größeren Ausbildungsbetrieben anzutreffen waren; es geht um „Wochensprüche“⁵, die in Lehrwerkstätten ausgehängt wurden und von den Lehrlingen in ihre Berichtshefte übernommen werden mußten.

Die Auseinandersetzung mit den mittlerweile aus der Mode gekommenen „Wochensprüchen“ will deren Herkunft aufklären, ihre Verwendung und Funktion im Rahmen ganzheitlicher Berufserziehung erläutern (2.), durch eine Gegenüberstellung von „Wochensprüchen“ aus der Zeit des Nationalsozialismus mit solchen aus der Frühphase der Bundesrepublik Kontinuitäten und Brüche in der „Wochenspruch-Kultur“ verdeutlichen (3.) und schließlich den Wochenspruch als Indikator betriebspädagogischer Modernisierung ausweisen (4.).

¹ Lipsmeier, A.: Vorwort des Herausgebers: In: Ott, B.: Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Mit einem Vorwort herausgegeben von A. Lipsmeier. Stuttgart 1995, S. 9–12; hier S. 9.

² Derselbe: Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie. Pädagogische und betriebliche Illusionen und Realitäten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85 (1989), S. 137–151; hier S. 140.

³ Ebda, S. 138.

⁴ Ebda, S. 140.

⁵ In den mir zugänglichen Quellen tauchen drei synonym verwandte Begriffe auf, die ich ebenfalls synonym verwenden werde: „Wochenspruch“, „Wochen-Sinn-Spruch“, „Sinnspruch“.

2. Herkunft, Verwendung und Funktion der Wochensprüche

Bei den „Wochensprüchen“ handelt es sich um Elemente der Gestaltung der Lernumgebung, die nicht nur beiläufig und beständig optisch wahrgenommen werden, weil sie einfach immer an der Wand hängen – wie etwa das Kruzifix, das „Führerbild“ oder allg. das schulische Wandbild im Klassenzimmer –, sondern um wöchentlich erneuerte Gestaltungselemente der Lernumgebung, die ungleich größere Aufmerksamkeit der Lehrlinge und Ausbilder erregten. Der wöchentliche Wechsel des großen Spruchbandes erfolgte ja nicht kommentarlos. Im VW-Vorwerk Braunschweig beispielsweise wurde die Bedeutung des jeweiligen „Wochenspruches“ zu Beginn der Woche von einem Ausbilder erläutert: Mehrere hundert Lehrlinge standen in der Lehrwerkstatt und hörten dem auf der „Kommandobrücke“ stehenden Ausbilder zu – unverkennbar ein pseudo-sakrales räumliches Arrangement, das wohl als „starke Lernumgebung“ gekennzeichnet werden darf. Hier wurde konformiert und „Betriebsgemeinschaft“ zelebriert. Dieser Konformierungsakt unterscheidet die „Verkündung“ des Wochen-Sinnspruchs von anderen sozialen Aktivitäten und hebt den Sinnspruch selbst ins Bewußtsein der beteiligten Akteure, der Ausbilder wie der Lehrlinge. Und dieser Bewußtseinsakt wiederholte sich, wenn die Lehrlinge den „Sinnspruch“ über dem jeweiligen „Wochenbericht“ in ihr „Werkstattheft“ eintrugen und wenn die Ausbilder die Wochenberichte prüften und abzeichneten.

Im VW-Vorwerk Braunschweig geht die „Wochenspruch“-Praxis auf eine Anregung von Karl Arnhold zurück, die er als Leiter des Amtes für Berufserziehung und Betriebsführung in der Deutschen Arbeitsfront 1937 in einem Handbuch zur Planung, Errichtung und Führung von Lehrwerkstätten veröffentlicht hatte; in Arnholds Handbuch „Die Lehrwerkstätte“ trägt das als mustergültig abgebildete Werkstattheft folgenden „Sinnspruch“:

- „Es gibt nur eine Parole, die uns der Führer gab,
- Es gibt nur eine Parole, der folgen wir bis ins Grab:
- >>Gehorsam und Treue<<“⁶

⁶ Arnhold, K.: Die Lehrwerkstätte. Planung, Errichtung und Führung. Berlin 1937, S. 123. Das Bestreben, Kontexte der Lernumgebung gezielt zu nutzen und die Lehrwerkstatt als „Lebensraum“ zu gestalten und zu dekorieren, läßt sich bei Arnhold bis in die zwanziger Jahre zurückverfolgen, als er das DINTA-Konzept entwickelte, das bekanntlich auf die Einbindung der Auszubildenden in die sogenannte Betriebsgemeinschaft zielte, darüber hinaus aber auch den „totalen Zugriff“ auf die Werksangehörigen und deren Familien intendierte. Die vom DINTA entwickelte „Rundumbetreuung“ begann mit der Erziehung im Werkskindergarten, erstreckte sich über Lehrlinge und erwachsene Betriebsangehörige, Arbeiterfrauen und -töchter und reichte bis zur Alters- und Invalidenwerkstatt für die „Veteranen der Arbeit“. „Befriedigung und Befriedung des Arbeiters im gegenwärtigen Wirtschaftssystem“ seien nur zu gewährleisten, so der Geschäftsführer des DINTA, Paul Osthold, in seiner programmatischen Schrift „Der Kampf um die Seele unseres Arbeiters“, Düsseldorf 1926, S. 3, wenn es gelänge, „den Arbeiter so weit zu bringen, daß er in der gegenwärtigen Wirtschaftsform sich heimisch fühlen lernt“. Neben „umfassenden“ betrieblichen Sozialleistungen, die materielle und emotionale Sicherheit gaben, trug die Ästhetisierung der Arbeitswelt dazu bei, die Arbeitsverhältnisse zu entpolitisieren und die vom DINTA erstrebte „wirtschaftsfriedliche“ Einstellung zu befördern. Die vom DINTA propagierte Dekoration der Werkstatt zum „Lebensraum“ war gleichsam die Generalprobe der nationalsozialistischen Strategie „Schönheit der Arbeit“. Robert Ley, Führer der Deutschen Arbeitsfront, der das Amt „Schönheit der Arbeit“ unterstellt war, forderte die „Betriebsgemeinschaften“ auf, „neues Leben und neuen Geist in die Betriebe zu bringen, damit aus der seelenlosen Fabrik eine lebendige Heimstätte des arbeitenden Menschen wird“ (Ley, R.: Durchbruch der sozialen Ehre. Reden und Gedanken für das schaffende Deutschland. Berlin 1935, S. 175).

Gewisse Ähnlichkeiten der im VW-Vorwerk Braunschweig und in anderen industriellen Großbetrieben – beispielsweise bei Siemens⁷ – verwendeten „Wochensprüche“ mit der seit 1936 verbreiteten „Parole der Woche“⁸ sowie mit dem seit 1937 verbreiteten „Wochenspruch der NSDAP“⁹ sind offenkundig; sie beziehen sich auf den wöchentlichen Erscheinungsrhythmus und auf formale Gestaltungselemente (plakative Sätze, einfache Formeln); thematische Nähen und Übereinstimmungen sind gelegentlich festzustellen. Während sich die mit der parteiamtlichen Wandzeitung „Parole der Woche“ und dem parteiamtlichen Wandschmuck „Wochenspruch der NSDAP“ verknüpften Intentionen aus den Rundschreiben der Reichspropagandaleitung erschließen lassen, sind wir bei den hier in Rede stehenden „Wochensprüchen“ auf Vermutungen angewiesen.

Bislang ist nicht geklärt, wer die „Sprüche“ getextet und wer die mehrfach verwendbaren Spruchbänder hergestellt hat – ob das beispielsweise im Amt für Berufserziehung und Betriebsführung der Deutschen Arbeitsfront zentral oder in den jeweiligen Ausbildungsbetrieben „vor Ort“ oder über zwischengeschaltete Lehrmittelhersteller erfolgte. Wie auch immer: Aus der Tatsache, daß die Spruchbänder am Wochenanfang an exponierter Stelle in der Lehrwerkstatt ausgehängt wurden und daß der Ausbildungsleiter oder ein Mitglied der Ausbildungsabteilung – ein Lehrer der Werk-Berufsschule oder ein Ausbilder oder der HJ-Bannführer – den Wochenspruch „verkündete“ und erläuterte, kann ersehen werden, daß dieses Element der Lern-Umwelt-Gestaltung an prominenter Stelle in die „ganzheitliche Berufserziehung“ integriert war. Diese Integration manifestierte sich außerdem darin, daß der „Sinnspruch“ vom Lehrling regelmäßig in sein Werkstattheft eingetragen werden mußte – und zwar in der Kopfzeile über dem jeweiligen Wochenbericht – und gelegentlich auch im Unterricht der Werkberufsschule aufgegriffen wurde.

In verschiedenen Kampagnen hat das Amt „Schönheit der Arbeit“ die Zustimmung zum NS-Regime zu befördern versucht, indem es hygienische, ergonomische und sozialpolitische Reformen propagierte. Mit der Parole „Gutes Licht – gute Arbeit!“ wurden beispielsweise Verbesserungen der Beleuchtung und der Be- und Entlüftung angeregt; die Parole „Saubere Menschen im sauberen Betrieb!“ warb für mehr und neue Wasch- und Duschräume sowie sanitäre Einrichtungen. Zwei DAF-Plakate für Verschönerungs-„Feldzüge“ in den Betrieben, „Je schöner unsere Arbeitsstätte, desto größer unsere Arbeitsfreude“ und „Schöne Arbeitsstätten – große Arbeitsfreude“ finden sich im nicht paginierten Bildteil bei: Reichel, P.: Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus. München 1991.

⁷ Dazu s. Soesemann, B.: Die Macht der allgegenwärtigen Suggestion – Die „Wochensprüche der NSDAP“ als Propagandamittel. In: Berliner Wissenschaftliche Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch 1989, S. 227–248, hier S. 247.

⁸ Heyen, F.-J. (Hrsg.): Parole der Woche. Eine Wandzeitung im Dritten Reich 1936–1943. München 1983, hat von den über 400 erschienenen Wandzeitungen 100 Stück ausgewählt, kommentiert und dokumentiert. Die von der Reichspropagandaleitung der NSDAP herausgegebene „Parole der Woche“ war zum Aushang in Betrieben, Hotels, Gastwirtschaften, Kaffees, Wartesälen, Bahnhöfen, Postämtern, Behörden, Straßenbahnen und an öffentlichen Plätzen bestimmt.

⁹ Soesemann (1989), S. 235 f. u. S. 242 f. und Heyen (1983), S. 12 f. dokumentieren einige dieser „Wochensprüche der NSDAP“, die ebenfalls von der Reichspropagandaleitung der NSDAP herausgegeben wurden und zum Aushang im Wechselrahmen vor allem für Büroräume, Schulflure und Spechzimmer, aber auch für private Wohnräume gedacht waren.

3. Kontinuitäten und Brüche in der „Wochenspruch-Kultur“

Im folgenden werden zwei in sich geschlossene Wochenspruch-Sammlungen einander gegenübergestellt. Die erste Sammlung (Nr. 1–46) wurde in der Zeit vom 3. Oktober 1938 bis 23. November 1940 im Volkswagen-Vorwerk Braunschweig verwendet¹⁰, die zweite (Nr. 47–87) in der Zeit vom 3. Juli 1961 bis 2. Juni 1962 in den Dr. Stiebel Werken GmbH & Co in Holzminden¹¹:

1. 03.10. – 08.10.38
„Lerne Opfer bringen für Dein Vaterland!“
2. 10.10. – 15.10.38
„Gemeinnutz geht vor Eigennutz.“
3. 05.12. – 10.12.38
„Der Meister belehrt Dich, machen muß Du es selber!“
4. 12.12. – 17.12.38
„Meister und Gesellen sind Deine Helfer, folge ihnen!“
5. 19.12. – 24.12.38
„Was Du heute nicht kannst, morgen wirst Du es schaffen!“
6. 16.01. – 21.01.39
„Ein schlechter Rekrut wird kein guter Soldat.“
7. 06.02. – 11.02.39
„Auch Arbeit hat Mucken. Beiß die Zähne zusammen!“
8. 12.02. – 18.02.39
„Der Tätigste unter den Kameraden sei Dir Vorbild!“
9. 20.02. – 25.02.39
„Mache die nächste Arbeit noch besser als die zuvor!“
10. 03.07. – 08.07.39
„Recht auf Arbeit verpflichtet zur Leistung!“
11. 10.07. – 15.07.39
„Lehrzeit ist Lernzeit – nutzt die Jahre!“
12. 17.07. – 22.07.39
„Was Du heute versäumst, wird Dir morgen zur Last!“
13. 23.07. – 24.07.39
„Das Werkzeug in eigener Hand ist anvertrautes Gut.“
14. 14.08. – 19.08.39
„Trau Dir was zu, dann wirst Du auch etwas werden!“
15. 28.08. – 02.09.39
„Nicht dem Leben aus dem Wege gehen, keinem Tag, keiner Frage!“
16. 04.09. – 09.09.39
„Lieber entzwei, als einmal untreu.“
17. 11.09. – 16.09.39
„Unsere Kraft liegt in unserer Disziplin.“
18. 18.09. – 23.09.39
„An sich selbst muß das Böse zugrunde gehen.“
19. 25.09. – 30.09.39
„Gelobt sei, was hart macht!“

¹⁰ Dazu s. Kipp, M.: Als Lehrling in der „Ordensburg der Arbeit“. Die Anfänge der Facharbeiterausbildung im VW-Vorwerk. In: Derselbe/G. Miller-Kipp: Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main 1995, S. 321–369.

¹¹ Rainer C. Brechmacher, einer der ersten Doktoranden von A. Lipsmeier, hat diese Wochensprüche aus seinen Berichtsheften des 3. und 4. Lehrjahres bei der o. g. Firma dankenswerterweise zur Verfügung gestellt.

20. 18.10. – 21.10.39
„Du mußt Amboß oder Hammer sein!“
21. 23.10. – 28.10.39
„Anfang ist leicht, Beharren ist Kunst.“
22. 06.11. – 11.11.39
„Acht nicht gering das kleinste Ding!“
23. 20.11. – 25.11.39
„Die Freiheit bewahren keine Feigen.“
24. 04.09. – 09.12.39
„Ideen lassen sich nur durch die Tat verwirklichen.“
25. 11.12. – 16.12.39
„Der Glaube eint, es siegt der Wille.“
26. 29.01. – 03.02.40
„Zucht und Ordnung!“
27. 05.02. – 10.02.40
„Dein Eifer bei der Arbeit sei so groß wie beim Spiel!“
28. 12.02. – 17.02.40
„Was heut nicht gelang, morgen wirst Du es schaffen!“
29. 26.02. – 02.03.40
„Sei immer Vorbild!“
30. 04.03. – 09.03.40
„Gelobt sei, was hart macht!“
31. 11.03. – 16.03.40
„Einigkeit macht stark.“
32. 29.04. – 04.05.40
„Ohne Mut kein Erfolg.“
33. 13.05. – 18.05.40
„Arbeit heißt Kultur schaffen.“
34. 20.05. – 25.05.40
„Ein schlechter Rekrut wird kein guter Soldat.“
35. 03.06. – 08.06.40
„Der Wille ist alles.“
36. 10.06. – 15.06.40
„Die Ruhe tötet, wer handelt lebt.“
37. 12.08. – 17.08.40
„Kampf ist überall, ohne Kampf kein Leben.“
38. 02.09. – 07.09.40
„Nur gesunde Völker können leben.“
39. 09.09. – 14.09.40
„Das größte Heil, das letzte, liegt im Schwerte.“
40. 23.09. – 28.09.40
„Der Sache ergeben sein, nicht den Menschen.“
41. 30.09. – 05.10.40
„Keinen Fehler macht nur der, der nichts tut.“
42. 21.10. – 26.10.40
„Sei treu und wahr!“
43. 28.10. – 02.11.40
„Der Wille des Führers ist uns Befehl.“
44. 04.11. – 09.11.40
„Besser in Ehren sterben, als in Schmach leben.“
45. 11.11. – 16.11.40
„Die Faulen und die Dreisten schreien am meisten.“
46. 15.11. – 23.11.40
„Deine Kraft Deinem Volke!“

47. 03.07. – 08.07.61
„Du sollst auch während der Lehrzeit Dein Bestes leisten, um eine Grundlage für Deine spätere selbständige Arbeit zu schaffen.“
48. 10.07. – 15.07.61
„Nicht die Art der Arbeit, sondern die Leistung unterscheidet den einen von den anderen.“
49. 07.08. – 12.08.61
„Übung macht den Meister.“
50. 14.08. – 19.08.61
„Ein guter Vorsatz allein genügt nicht – auf die Durchführung kommt es an.“
51. 21.08. – 26.08.61
„Gute Kameradschaft fördert die Zusammenarbeit.“
52. 28.08. – 02.09.61
„Interessenlosigkeit gefährdet Deinen Arbeitsplatz.“
53. 04.09. – 09.09.61
„Sorglosigkeit bringt Gefahr – die Reue kommt stets zu spät.“
54. 11.09. – 16.09.61
„Kleinigkeiten ergeben die großen Verluste! Spare!“
55. 18.09. – 23.09.61
„Unpünktlichkeit bringt Verdruß! Pünktlichkeit ist Zuverlässigkeit.“
56. 25.09. – 30.09.61
„Auch kleine Verletzungen können schwerwiegende Komplikationen ergeben – Leichtsinn kostet Deine Gesundheit!“
57. 02.10. – 07.10.61
„Pflege Dein Werkzeug – falscher Gebrauch zerstört.“
58. 09.10. – 14.10.61
„Beim Sport gelten Spielregeln – im Betrieb Vorschriften.“
59. 16.10. – 21.10.61
„Gewissenhafte Arbeit entscheidet über Leben und Erfolg.“
60. 23.10. – 29.10.61
„Cowboy-Manieren gehören nicht in den Betrieb.“
61. 30.10. – 04.11.61
„Verheimlichte Fehler schaden Dir und dem Betrieb – habe Mut sie einzugestehen.“
62. 06.11. – 11.11.61
„Voraussetzung jeder Gemeinschaft ist Ein- und Unterordnung.“
63. 13.11. – 18.11.61
„Wer alles herumliegen läßt, sucht überall und findet nichts.“
64. 20.11. – 25.11.61
„Auch auf Deine Arbeitsleistung kommt es an.“
65. 27.11. – 02.12.61
„Die Werkzeugkontrolle bringts an den Tag.“
66. 18.12. – 22.12.61
„Sei nicht empfindlich! Im Alltag fällt mal ein rauhes Wort.“
67. 30.12. – 06.01.62
„Morgen – Übermorgen – nur das heute Geschaffte zählt!“
68. 08.01. – 13.01.62
„Setze Dir für jede Woche ein bestimmtes Ziel.“
69. 15.01. – 20.01.62
„Fange mit der Kritik stets bei Dir selbst an!“
70. 22.01. – 27.01.62
„Wenn Du Fehler gemacht hast, stehe auch voll und ganz dafür ein!“
71. 29.01. – 03.02.62
„Voraussetzung jeder Gemeinschaft ist Ein- und Unterordnung.“
72. 05.02. – 10.02.62
„Auch auf Deine Arbeitsleistung kommt es an.“

73. 12.02. – 17.02.62
„Was Du tust, tue ganz!“
74. 19.02. – 24.02.62
„Bemühe Dich ehrlich zu sein, auch wenn es unbequem ist.“
75. 26.02. – 03.03.62
„Fange mit der Kritik stets bei Dir selbst an.“
76. 05.03. – 10.03.62
„Wer an seinem Beruf Freude hat, kommt auch voran!“
77. 12.03. – 17.03.62
„Gewissenhafte Arbeit bringt immer Erfolg!“
78. 26.03. – 31.03.62
„Exakte Arbeit bürgt für Qualität.“
79. 02.04. – 07.04.62
„Wie die Arbeit, so der Lohn!“
80. 09.04. – 14.04.62
„Ordnung am Arbeitsplatz ermöglicht hindernisfreies Arbeiten!“
81. 16.04. – 21.04.62
„Wer rastet, der rostet!“
82. 23.04. – 28.04.62
„Umsicht am Arbeitsplatz vermindert die Unfallgefahr.“
83. 30.04. – 05.05.62
„Kameradschaft erhöht die Arbeitsmoral!“
84. 07.05. – 12.05.62
„Ohne Fleiß, kein Preis!“
85. 14.05. – 19.05.62
„Nur durch Arbeit an sich selbst kommt man zum Erfolg!“
86. 21.05. – 26.05.62
„Aller Anfang ist schwer.“
87. 28.05. – 02.06.62
„Was Du tust, tue ganz.“

Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind augenfällig, Kontinuitäten und Brüche können aufgezeigt werden. Zunächst fällt auf, daß das Wochenspruch-Repertoire beider Sammlungen insofern begrenzt war, als Wiederholungen in relativ kurzer Zeit vorkamen (Nr. 5 = Nr. 28; 6 = 34; 19 = 30; 62 = 71; 64 = 72; 69 = 75; 73 = 87). Die wiederholten Wochensprüche – „Was Du heute nicht kannst, morgen wirst Du es schaffen“; „Ein schlechter Rekrut wird kein guter Soldat“; „Gelobt sei, was hart macht“; „Voraussetzung jeder Gemeinschaft ist Ein- und Unterordnung“; „Auch auf Deine Arbeitsleistung kommt es an“; „Fange mit der Kritik stets bei Dir selbst an!“; „Was Du tust, tue ganz!“ – heben sich von den anderen nicht so deutlich ab, daß die Wichtigkeit ihrer „Botschaft“ die Wiederholung rechtfertigen könnte; aber es ist heute nicht mehr auszumachen, warum es zu *diesen* Wiederholungen kam.

Nimmt man alle hier vorgestellten 87 Wochensprüche in den Blick, so zeigt sich eine große Ähnlichkeit bei der überwiegenden Zahl der Wochensprüche aus beiden Epochen, die an Lernwillen, Bereitschaft zur Selbstkritik, Durchhaltebereitschaft und Kameradschaftlichkeit appellieren, die zum umsichtigen, gewissenhaften und sorgfältigen Arbeiten, zum korrekten Werkzeuggebrauch und zum sparsamen Umgang mit Material und Rohstoffen auffordern. Diese Ähnlichkeit ist so groß, daß einzelne Wochensprüche über die Epochengrenze hinweg austauschbar sind – wer wollte, wenn er die Daten nicht wüßte, sagen, in welchen historischen Kontext beispielsweise diese Wochensprüche gehörten: „Aller Anfang ist schwer“; „Anfang ist leicht, Beharren ist

Kunst“; „Ideen lassen sich nur durch die Tat verwirklichen“; „Ein guter Vorsatz allein genügt nicht – auf die Durchführung kommt es an“; „Der Tätigste unter den Kameraden sei Dir Vorbild“; „Gute Kameradschaft fördert die Zusammenarbeit“; „Kameradschaft erhöht die Arbeitsmoral“; „Mache die nächste Arbeit noch besser als die zuvor“; „Du sollst auch während der Lehrzeit Dein Bestes leisten, um eine Grundlage für Deine spätere selbständige Arbeit zu schaffen“; „Lehrzeit ist Lernzeit – nutzet die Jahre“; „Der Meister belehrt Dich, machen muß Du es selber“; „Gewissenhafte Arbeit bringt immer Erfolg“; „Exakte Arbeit bürgt für Qualität“; „Meister und Gesellen sind Deine Helfer, folge ihnen“; „Sei nicht empfindlich! Im Alltag fällt mal ein rauhes Wort“; „Gelobt sei, was hart macht“; „Bemühe Dich ehrlich zu sein, auch wenn es unbequem ist“; „Auch Arbeit hat Mucken. Beiß die Zähne zusammen“; „Keinen Fehler macht nur der, der nichts tut“; „Wenn Du Fehler gemacht hast, stehe auch voll und ganz dafür ein!“; „Verheimlichte Fehler schaden Dir und dem Betrieb – habe Mut sie einzugestehen“; „Unsere Kraft liegt in unserer Disziplin“; „Arbeit heißt Kultur schaffen“; „Morgen – Übermorgen – nur das heute Geschaffte zählt“; „Was Du heute versäumst, wird Dir morgen zur Last“; „Pflege Dein Werkzeug – falscher Gebrauch zerstört“; „Das Werkzeug in eigener Hand ist anvertrautes Gut“; „Kleinigkeiten ergeben die großen Verluste! Spare!“; „Wer an seinem Beruf Freude hat, kommt auch voran“; „Trau Dir was zu, dann wirst Du auch etwas werden“?

Auch bei einer kleinen Anzahl von Wochensprüchen, die relativ allgemeine Verhaltenserwartungen formulieren – „Sei immer Vorbild“; „Was Du tust, tue ganz“; „Sei treu und wahr“; „Ohne Fleiß, kein Preis“; „Ohne Mut kein Erfolg“; „Wer rastet, der rostet“; „Die Ruhe tötet, wer handelt lebt“; „Nur durch Arbeit an sich selbst kommt man zum Erfolg“; „Der Wille ist alles“; „Übung macht den Meister“; „Acht nicht gering das kleinste Ding“; „Dein Eifer bei der Arbeit sei so groß wie beim Spiel“ –, ist schwer auszumachen, welcher Epoche sie zuzuordnen sind, denn sie gehören zum gleichsam zeitlos gültigen Vorrat an deutschen Spruchweisheiten. Sie waren lange vor der NS-Zeit im Umlauf und werden auch im nächsten Jahrhundert wohl kaum außer Kurs geraten.

In ihrer Epochenzugehörigkeit deutlich erkennbar sind indessen jene Wochensprüche, die gesellschaftliche und betriebliche Ordnungsvorstellungen transportieren. Dabei fallen die aus der NS-Zeit stammenden Wochensprüche schon wegen ihres Formelcharakters – „Gemeinnutz geht vor Eigennutz“; „Zucht und Ordnung“; „Recht auf Arbeit verpflichtet zur Leistung“; „Lieber entzwei, als einmal untreu“; „Einigkeit macht stark“; „Der Glaube eint, es siegt der Wille“; „Die Faulen und die Dreisten schreien am meisten“; „Der Sache ergeben sein, nicht dem Menschen“; „Deine Kraft Deinem Volke“; „Lerne Opfer bringen für Dein Vaterland“; „Der Wille des Führers ist uns Befehl“ – und ihrer militaristisch-rassistisch-kämpferischen Agitation ins Auge: „Ein schlechter Rekrut wird kein guter Soldat“; „Kampf ist überall, ohne Kampf kein Leben“; „Nur gesunde Völker können leben“; „Nicht dem Leben aus dem Wege gehen, keinem Tag, keiner Frage“; „Du mußt Amboß oder Hammer sein“; „Besser in Ehren sterben, als in Schmach leben“; „Die Freiheit bewahren keine Feigen“; „Das größte Heil, das letzte, liegt im Schwerte“.

4. Der Wochenspruch als Indikator betriebspädagogischer Modernisierung

Gehen wir davon aus, daß die Einführung der Wochensprüche in die industrielle Lehrlingsausbildung am Ende der 30er Jahre im größeren Umfang einsetzte¹², so indiziert dies einen betriebspädagogischen Modernisierungsschub, der die Lernumgebung als pädagogisch bedeutsam erkennt und deshalb als Gestaltungselement ganzheitlicher Berufserziehung nutzt. Der nächste Modernisierungsschub führte, wie gleich zu zeigen sein wird, zu einer noch stärkeren betriebspädagogischen Funktionalisierung und Instrumentalisierung der Wochensprüche.

Im Unterschied zu den aus der NS-Zeit stammenden Wochensprüchen, die nicht unmittelbar an die Erfahrungen der Lehrlinge in ihrem eigenen Lebensbereich anknüpfen sondern eher davon abgehobene allgemeine Verhaltens- und Ordnungsvorstellungen propagieren, beziehen sich einige Wochensprüche aus den sechziger Jahren viel unmittelbarer auf die Lern- und Arbeitssituation in der Lehrwerkstatt: „Interessenlosigkeit gefährdet Deinen Arbeitsplatz“; „Sorglosigkeit bringt Gefahr – die Reue kommt stets zu spät“; „Unpünktlichkeit bringt Verdruß! Pünktlichkeit ist Zuverlässigkeit“; „Auch kleine Verletzungen können schwerwiegende Komplikationen ergeben – Leichtsinn kostet Deine Gesundheit“; „Gewissenhafte Arbeit entscheidet über Leben und Erfolg“; „Wer alles herumliegen läßt, sucht überall und findet nichts“; „Ordnung am Arbeitsplatz ermöglicht hindernisfreies Arbeiten“; „Umsicht am Arbeitsplatz vermindert die Unfallgefahr“.

Der Übergang von der relativen Arbeitsplatzferne der Wochensprüche aus der NS-Zeit zur Arbeitsplatzbezogenheit der Wochensprüche aus den frühen sechziger Jahren markiert einen betriebspädagogischen Modernisierungsschub. Ganz offensichtlich sind die Wochensprüche der 60er Jahre in ihrer thematischen Reichweite auf den Horizont des Betriebes verkürzt worden; das hat tendenziell zu einer Entpolitisierung und Entideologisierung der Wochensprüche zugunsten einer betriebspädagogischen Funktionalisierung und Instrumentalisierung geführt. Überspitzt gesagt: Der Wochenspruch wurde vom Instrument pseudosakraler Überhöhung der relativ anstrengenden Lehrgangsausbildung in der Lehrwerkstatt zum Instrument der Bearbeitung realer Verhaltensprobleme; die zugleich betriebene ideologische Indoktrination, die in der NS-Zeit auf widerspruchslose Integration in die „Volksgemeinschaft“ zielte, wurde in den sechziger Jahren auf die „Betriebsgemeinschaft“ fokussiert: „Beim Sport gelten Spielregeln – im Betrieb Vorschriften“; „Cowboy-Manieren gehören nicht in den Betrieb“; „Voraussetzung jeder Gemeinschaft ist Ein- und Unterordnung“.

Arbeitsplatzbezogenheit und Arbeitsplatzferne der Wochensprüche sind also keineswegs zufällig, sondern korrespondieren mit der Liberalität gesellschaftlicher Ver-

¹² Untersuchungen über die tatsächliche Verbreitung und den Erfolg dieses „neuen“ Propagandainstruments stehen noch aus; sie mögen hiermit angeregt werden. Dabei wäre auch die kulturhistorische Herkunft dieser „weltlichen Losungen“ (Soesemann 1989, S. 240) auszuleuchten, denn unverkennbar ist die strukturelle Ähnlichkeit mit den traditionsreichen Losungsworten der Kirche, was vermutlich intendiert war, weil auf diese Weise ein „kultureller Vertrauenskredit“ (Bohse 1988, S. 132) genutzt werden konnte. Dazu s. Bohse, J.: Inszenierte Kriegsbegeisterung und ohnmächtiger Friedenswille. Meinungslenkung und Propaganda im Nationalsozialismus. Stuttgart 1988. – Zum Wesen und zur Struktur des publizistischen (politischen) Plakats, seiner meinungs- und gesinnungsbildenden Werbewirkung s. Medebach, F.: Das publizistische Plakat. In: Dovifat, E. (Hrsg.): Handbuch der Publizistik, Bd. 3, Berlin 1969, S. 1–38.

hältnisse und der Modernität betriebspädagogischer Ordnungsvorstellungen und Interventionsabsichten. Die Tatsache, daß Leichtsinns, Sorglosigkeit, Unpünktlichkeit und Unordnung in Wochensprüchen thematisiert werden, besagt ja, daß sie als Verhaltensprobleme wahrgenommen wurden und mit dem Instrument des Wochenspruchs für bearbeitbar gehalten wurden – die Nichtthematisierung während der NS-Zeit besagt aber nicht, daß diese Verhaltensprobleme seinerzeit nicht aufgetreten seien.¹³ Deren Nichtthematisierung kann zwei Gründe gehabt haben. Der eine – weil nicht sein kann, was nicht sein darf – liegt bei totalitären Systemen nahe. Der andere Grund – mindestens ebenso wahrscheinlich – könnte gewesen sein, daß die DAF-Propagandisten und Ausbilder in der „Ordensburg der Arbeit“ ihrem eigenen Propaganda-Instrument nur bedingt vertraut haben. Sie haben die Wochensprüche nicht zur Bearbeitung alltäglicher Verhaltensprobleme instrumentalisiert und sie damit auch keiner Prüfung ihrer diesbezüglichen Leistungsfähigkeit ausgesetzt; in dieser Hinsicht waren die Wochensprüche eher Ornament. Der Übergang vom Ornament zum Instrument erfolgte bei den in der Bundesrepublik verwendeten Wochensprüchen. Dieser Übergang markiert zugleich einen betriebspädagogischen Modernisierungsschub, der die Wochensprüche nicht mehr nur zur Meinungsformierung sondern auch zur Verhaltenssteuerung nutzen will. Der nächste Modernisierungsschub – beim Jahre 1968 zu lokalisieren – schaffte die Wochensprüche ab.

Die Wochensprüche waren markante Elemente ganzheitlicher Berufserziehung, die nicht nur in der Zeit der NS-Herrschaft zelebriert wurden. Die „Wochenspruch-Kultur“ hatte sich – wie gezeigt – in der betrieblichen Berufsausbildung mancher Industriebetriebe bis in die sechziger Jahre erhalten. Interessanterweise wurden die Wochensprüche im neuerlichen berufspädagogischen Ganzheits-Diskurs noch nicht (wieder-)entdeckt. Wiewohl in den neunziger Jahren vielfach von „Ganzheitlicher Berufsbildung“ gesprochen wird, bleiben Kontexteffekte der Lernumgebung dabei systematisch ausgeblendet. Wenn auch kaum davon auszugehen ist, daß ein neuer Modernisierungsschub die Wiedereinführung der „Wochensprüche“ bringen wird, so mag die hier geschärfte Aufmerksamkeit für dieses Defizit doch dazu anregen, die Lernumgebung als berufspädagogische Gestaltungsaufgabe in den Blick zu nehmen.

¹³ Wolsing, Th.: Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich. Kastellaun 1977, S. 226–229, berichtet über die mit der Dauer des Krieges zunehmende „Disziplinlosigkeit“ unter den Lehrlingen und zitiert beispielhaft aus einem „Vertraulichen Rundschreiben der Reichswirtschaftskammer betr. Disziplinlosigkeiten Jugendlicher im Betriebe vom 20. Juni 1940“; gestützt auf die Ergebnisse einer im April 1940 bei den Mitgliedern der Reichswirtschaftskammer durchgeführten Umfrage wird darin festgestellt, daß die Jugendlichen „zum Teil vor dem Krieg, zum Teil durch die Kriegsverhältnisse begünstigt, im Betrieb und in ihrer Freizeit jene Haltung vermissen ließen, wie sie im Hinblick auf die allgemeinen Erziehungsziele, insbesondere aber die Berufserziehungsziele für notwendig“ gehalten wurden – kritisiert wurden insbesondere „Unpünktlichkeit, unkameradschaftliches Verhalten, Bequemlichkeit, Mangel an Unterordnung, Auflehnung gegen Vorgesetzte“. Die Anhäufung von Erlassen und Verordnungen, die in den Jahren 1942–1945 auf die Wiederherstellung der Arbeitsdisziplin der Jugend gerichtet waren, weist Wolsing, S. 228, zufolge „auf die Schwierigkeiten hin, die die zuständigen Organisationen mit dem Problem der Arbeitsdisziplin der Lehrlinge hatten und welchen Stellenwert sie ihm beimaßen“.

Einblicke in das Arsenal jener Disziplinarmaßnahmen, mit denen das NS-Regime in seiner Endphase die Arbeitsdisziplin der Jugend aufrecht erhalten wollte, geben: Paetzold, G. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Köln/Wien 1980, Kap. 6 und Kipp, M./Biermann, H. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869–1969. Köln/Wien 1989, S. 25 u. S. 227–229.

REFORMBEDARF IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Die Diskussion über die Zukunft des dualen Systems der Berufsbildung in Deutschland und die Frage nach seiner Überlebensfähigkeit im Wettbewerb mit anderen Berufsbildungstraditionen in Europa wird von zwei Grundpositionen aus geführt. Die erste basiert auf der Annahme, daß das duale System ein – wenn nicht gar *der* (!) – entscheidende Faktor im internationalen Qualitätswettbewerb ist. Daher müsse es v.a. darum gehen, dieses System vor der Erosion zu schützen und es so zu bewahren, wie es ist.

Die zweite Grundposition präsentiert sich „realistisch“, verweist auf Japan (Kern, Sabel 1994) und die USA, auf die neue Flexibilität schlanker Unternehmen (Staudt 1993) sowie das postmoderne Konzept der Collage-Biographie, die nicht mehr auf einem ein Arbeitsleben lang tragenden Beruf basiert, sondern sich wie eine Collage aus höchst verschiedenen Lebensabschnitten zusammensetzt (Beck 1993). Daraus wird der Schluß gezogen, daß die Berufsform der (Fach-)Arbeit und die darauf bezogene Berufsbildung endgültig in Widerspruch zum gesellschaftlich-ökonomischen Wandel geraten sei (Geißler 1994). Häufig werden dabei die „akademischen“ Berufe ausgenommen. Eine nach Modulen organisierte Berufsbildung bzw. ein entsprechend organisiertes Zertifizierungssystem nach dem Muster des britischen NVQ-Systems¹ erscheint aus dieser Position als das Mittel der Wahl.

Beiden Positionen ist gemeinsam, daß die Begründung von Entwicklungsperspektiven für die berufliche Bildung eher vage ausfällt

1. Krisensymptome

Für die These, daß das duale Berufsbildungssystem sich zunehmend als eine Innovationsbarriere erweist, wird ins Feld geführt, daß die oft mit einiger Selbstgefälligkeit vertretene Position der ökonomischen Überlegenheit des hiesigen Berufsbildungssystems schon einer flüchtigen Überprüfung nicht standhält (Lipsmeier 1996). Wie könnte es sonst sein, daß Industrieländer, in denen ganz andere Formen und Systeme beruflicher Qualifizierung entwickelt wurden, im internationalen Qualitätswettbewerb eine hervorragende Position einnehmen. Michael Porter beurteilt in seiner Untersuchung „The Competitive Advantage of Nations“ die Innovationsfähigkeit Deutschlands sogar eher ungünstig: „After decades of prosperity, there are indications that emphasis is shifting towards maintaining instead of improving. ... What will prove decisive is whether Germany opts for a new area of individual initiative and open competition instead of seeking to avoid disruption and discontinuity, through intervention, economic centration, and accommodation“ (Porter 1990, S. 717, 719).

Natürlich sind Bildung und Bildungssysteme ganz entscheidende Faktoren im internationalen Qualitätswettbewerb. Für die Unternehmen heißt dies jedoch zunächst einmal nur, daß es dem Human Resources Management (HRM) gelingen muß, die

¹ NVQ steht für National Vocational Qualifications

entsprechenden *fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen* sowie gleichermaßen die *Leistungsbereitschaft* der Beschäftigten in angemessener Qualität und Quantität bereitzustellen. Dabei erlaubt es die große Plastizität computergestützter Arbeitssysteme und Organisationskonzepte dem HRM bzw. der Personalwirtschaft zunehmend, sich *potentialorientiert* (Staudt 1993) zu verhalten, d.h. betriebliche Organisationsentwicklung auf die vorhandenen Human Resources Potentiale auszurichten, sie in der Dynamik betrieblicher Organisationsentwicklung als eine Dimension betrieblicher Innovation flexibel zu nutzen und weiterzuentwickeln. Vorausgesetzt wird hierbei ein hinreichend hohes allgemeines Bildungsniveau. Daß hohe Kompetenz und ebenso hohe Leistungsbereitschaft ganz anders als mittels dualer Berufsausbildung realisiert werden können, haben eindrucksvoll die Untersuchungen und Studien aus der Berufsbildungsforschung (Georg 1993, Drexel 1995, Heidegger 1995), der Industriekulturforschung (Rauner, Ruth 1989, Rasmussen, Rauner 1996, Laske 1996) und nicht zuletzt die Sektorstudien des EU-Programmes FORCE (Lichte u.a. 1994) ergeben.

In der Diskussion über Krisensymptome wird das duale Berufsbildungssystem in einem zunehmenden Widerspruch zum Wandel der betrieblichen Wirklichkeit und zum gesellschaftlichen und v.a. technisch-ökonomischen Wandel gesehen. Kern und Sabel stellen das *japanische Modell* der Organisationsentwicklung *ohne Berufe* dem *deutschen Modell berufsförmig organisierter Arbeit* und darauf bezogener Berufsbildung gegenüber und kommen zu dem Schluß, daß die Anpassungsprobleme der deutschen Industrie direkt aus den *internen Demarkationen* und *externen Abgrenzungen* resultieren, die für die *Berufsgemeinschaften* charakteristisch seien. Die neuen Formen der Arbeitsorganisation stellen nach ihrer Auffassung die historischen Abgrenzungen, wie sie das Berufskonzept repräsentiere, radikal in Frage. Inzwischen sei klar geworden, daß das japanische System so elastisch sei, daß es auch die deutsche Wirtschaft „niederkonkurrieren“ könne. Das deutsche Berufsmodell wird als zentrale Ursache für die mangelnde Flexibilität in deutschen Unternehmen benannt: „Aus dieser Perspektive scheint als das besondere des japanischen Systems, daß dies auf der Organisation, nicht auf der Qualifikation aufbaut“ (Kern, Sabel 1994, S.617). Das deutsche System sei demnach zwar zur *Selbstreproduktion*, nicht aber wie das japanische System zur *Innovation* fähig. Hierin wird von den Kritikern des dualen Berufsbildungssystems die zentrale Krisenursache gesehen, die seit einigen Jahren in einem teils dramatischen Rückgang von Ausbildungsplätzen ihren deutlichen Ausdruck findet.

Die Tatsache, daß gerade die Großbetriebe, die „Flaggschiffe“ des dualen Systems, ihre Ausbildungskapazitäten reduzieren, verweist auf eine weitergehende Gefahr. Lutz prognostiziert, daß das duale System im Sektor *industrieller* Berufsausbildung kollabieren könnte, wenn sich diese Tendenz verstärkt. Ausbildungsplätze sind aus dieser Sicht nur dann rentabel, wenn damit ein externer Arbeitsmarkt von Facharbeitern gestützt wird, aus dem man umgekehrt bei Bedarf entsprechende Fachkräfte rekrutieren kann (Lutz 1992). Man kann davon ausgehen, daß in den sensiblen Facharbeitermärkten unterhalb einer Quote von etwa 30% ausbildender Betriebe jene Märkte dieses Funktionselement verlieren, nämlich über eine definierte Berufsausbildung zugleich die zwischenbetriebliche Mobilität der Beschäftigten ausgewogen zu ermöglichen. Würde dieser Sektor des Berufsbildungssystems kollabieren, verlöre das gesamte System von der Angebotsseite her ein wichtiges vorwärtstreibendes Moment und erlitte außerdem einen erheblichen Imageverlust, der leistungswillige Jugendliche weiter abschrecken würde.

Ein weiteres krisenauslösendes Moment wird in der Abwendung der Jugendlichen von der Berufsausbildung und der Hinwendung zum Gymnasium gesehen. Der seit ca. 30 Jahren anhaltende Trend mit Beginn der Sekundarstufe I in das Gymnasium einzutreten, hält weiterhin an. Hier handelt es sich um einen europaweiten Trend. Auch in den USA sind alle Bemühungen gescheitert, mit einer Vielzahl nationaler und einzelstaatlicher Programme den Anteil der Jugendlichen zu erhöhen, die in der Highschool den „vocational track“ als ihren Hauptbildungsweg wählen. 75% der Jugendlichen entscheiden sich gegen eine berufliche Bildung in der Senior-Highschool, trotz z.T. hervorragend ausgestatteter Berufsbildungszentren. Förderprogramme für Vocational Education wie *TechPrep*² und *School-to-Work-Transition*³ haben es nicht vermocht, diesen Prozentsatz zu erhöhen. Aus der Sicht der hiesigen Industrie wäre ein Systemwandel hin zu flexiblen Qualifizierungsstrukturen, wie sie sich in den USA und in Japan, aber auch in England und anderen EU-Ländern herausgebildet haben, auch in Deutschland keineswegs tragisch. Die große Zahl der Studienabbrecher, eine höhere Abiturientenquote und ein komfortabler Weiterbildungsmarkt erscheinen schon heute einer größer werdenden Zahl von Unternehmen als die attraktivere Variante für ihr HRM. Vorerst hat sich die Hinwendung des schlanken Unternehmens, das seinen Qualifikationsbedarf mit Methoden des HRM deckt und dabei auf eine duale Berufsbildung verzichten kann, überwiegend auf der Ebene eines neuen Leitbildes vollzogen. Die neue Praxis wird sich erst mit einiger Verzögerung in den nächsten Jahren einstellen, sollte sich das neue Leitbild nicht wieder verflüchtigen. Die Realisierung flacher Betriebsstrukturen und die stärkere Gewichtung geschäftsprozeßorientierter gegenüber funktionsorientierten Organisationsformen hat zu einer Integration der Ausbildungsabteilungen in die Personalentwicklung geführt. Unter dem Dach der Personalentwicklung wird Berufsbildung zu einer Dimension der Personalwirtschaft und damit der Betriebswirtschaft. Von hier zur angelsächsischen Tradition einschlägiger Rationalisierungs- und Kalkulationsmethoden, die das Outsourcing der Berufsbildung nahelegen, ist es nur ein kleiner Schritt. Kosten und Inflexibilität der Berufsbildung werden in diesem Zusammenhang als Risikofaktoren gegen die duale Berufsausbildung ins Feld geführt.

Bei der Sichtung der einschlägigen Publikationen und Argumente trifft man jedoch auf ein überraschendes Phänomen: Unternehmen bilden in Deutschland weiterhin in einem beachtlichen Umfang aus, obwohl es sich betriebswirtschaftlich angeblich „nicht rechnet“. Bis zu 100.000 DM werden als Kosten pro Auszubildender in den einschlägigen Veröffentlichungen angegeben. Es bedurfte erst eines Gutachtens aus der Industrie, um einiges Licht in die unübersichtliche Kostendiskussion zu bringen. Cramer und Müller haben in ihrem Gutachten nachgewiesen, daß die Nettokosten für die Berufsausbildung in der Industrie, berücksichtigt man die *Opportunitätskosten*, gegen

² Das Programm „TechPrep“ basiert auf dem „C. Perkins Vocational and applied Technology Education amendment“ 1990. Es umfaßt eine Berufsausbildung, bei der zwei Jahre Vocational Education an der High School mit zwei Jahren apprenticeship training oder zwei Jahre Community College kombiniert werden.

³ Mit der School-to-Work-Transition Initiative wird die Absicht verbunden, die programmbasierte Tradition beruflicher Qualifizierung in Richtung eines Systems beruflicher Bildung zu überwinden. Diese Initiative wird durch eine ganze Reihe nationaler Programme unterstützt. Ob es im Rahmen dieses Programmes gelingt, der Entwicklung eines Systems beruflicher Bildung näher zu kommen, ist unter Experten in den USA umstritten.

Null gehen (Cramer, Müller 1995). Man kann hinzufügen, daß bei einem anhaltenden Trend der Rücknahme verschulter betrieblicher Ausbildung ein ökonomischer Nutzen der Berufsausbildung ganz eindeutig nachgewiesen werden kann. Und natürlich bildet das Handwerk nicht nur deshalb aus, weil zu einem Meister immer schon Lehrlinge gehörten, sondern weil in einzelnen Gewerken für Auszubildende bis zu 70% der entsprechenden Gesellenlöhne dem Kunden in Rechnung gestellt werden. Erst dann, wenn „Lehrlinge“ im Handwerk Konkurrenz bekommen durch Leiharbeiter, Subcontractoren und „590,- DM“-Beschäftigte, kann es im Einzelfall sogar hier unrentabel werden, auszubilden.

Von seiten der IAB-Statistik wird auf ein drittes Krisensymptom hingewiesen, auf das Mißverhältnis zwischen der Struktur des Beschäftigungssystems und des Berufsbildungssystems. Gegenwärtig verhält sich die Zahl der Ausbildungsberufe im Bereich Güterproduktion und Wartung mit 75% zu denjenigen im Bereich der Dienstleistungen und Infrastruktur mit 25% genau umgekehrt zur Zahl der in diesen Bereichen Erwerbstätigen: 27% zu 73% (Stooß 1996). Die modische Rede vom „Marsch“ in die „Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft“, die eine völlig neue Berufs- oder Tätigkeitsstruktur erfordere, halten wir für weit überzogen. Richtig ist zwar, daß der Anteil des Dienstleistungssektors sowohl an der Wertschöpfung als auch am Erwerbstätigen-Potential seit langer Zeit kontinuierlich zunimmt und mittlerweile etwa drei Viertel aller Erwerbstätigen in Dienstleistungs- und Infrastrukturberufen beschäftigt sind. Dabei ist aber zu berücksichtigen, daß – je nach Definition – nur etwa 20 bis 30 Prozent personenbezogene Dienstleistungen erbringen oder andere Tätigkeiten ausführen, die umgangssprachlich als Dienstleistungen aufgefaßt würden. Überwiegend handelt es sich um „produktionsbezogene“ Dienstleistungen wie Organisation, Verwaltung, Transport oder auch Produkt-Entwicklung. So zählen beispielsweise die Softwareentwicklung sowie zunehmend auch Betriebe des produzierenden Handwerks zum Dienstleistungsbereich, wenn die Betriebe produktionsnahe Dienstleistungen erbringen.

Hieraus sowie aus der Tatsache, daß schon wenige Jahre nach einer Berufsausbildung nur noch die Hälfte der Beschäftigten im ausgebildeten Beruf arbeitet, wird der Schluß gezogen, daß das Konzept der berufsförmig organisierten Arbeit und einer darauf bezogenen Berufsbildung kaum noch zu legitimieren sei. Insbesondere Mertens (1974) hat unter Bezugnahme hierauf sowie auf den sich beschleunigenden technologischen Wandel die Diskussion über „Schlüsselqualifikationen“ und die „Entfachlichung“ der Berufsbildung angestoßen. Verflüchtigen sich die Inhalte aus der Berufsbildung, so wie es in dieser Diskussion weiterhin unterstellt wird, dann erübrigt sich eine an der Berufsform der Arbeit orientierte Bildung. Die diffuse Alternative einer *allgemeinen Berufsbildung*, was immer das sein könnte, wird hier gelegentlich ins Spiel gebracht.

2. Grundsätze und Perspektiven für eine Berufsbildungsreform

In einer Konferenz europäischer und US-amerikanischer Berufspädagogen und Sozialwissenschaftler wurde über die Zukunft beruflicher Bildung im internationalen Vergleich vor dem Hintergrund der Arbeitsmarktentwicklung in Europa und den USA diskutiert⁴. Auch unter dem Eindruck dieser Konferenz und dem großen Interesse der

⁴ Symposium „The Future of Training and Vocational Education in the global Economy“ vom 23.–26.10.1996 (Hannover), veranstaltet vom Urban Institute (Washington), Shop for the Future-Institute, (Boston) und dem ITB.

Teilnehmer sowohl an den Analysen zur Krise des Berufsbildungssystems in Deutschland als auch an den im ITB entwickelten Reformvorschlägen möchte ich im Folgenden thesenförmig einige Grundsätze und Vorschläge für eine Berufsbildungsreform in Anlehnung an das Gutachten „Reformbedarf in der beruflichen Bildung“⁵ darstellen und begründen.

1. *Im Vergleich der global miteinander konkurrierenden Qualifizierungstraditionen und -konzepte für die direkt wertschöpfende Produktions- und Dienstleistungsarbeit sprechen v.a. gesellschaftspolitische Gründe dafür, auch bei den nichtakademischen Berufen, an der Berufsform der Arbeit und der darauf bezogenen Berufsbildung festzuhalten, und das Berufskonzept zugleich grundlegend zu reformieren.*

Im Prozeß der europäischen Einigung geht es u.a. um die Frage, welches das konstituierende Moment für einen europäischen Arbeitsmarkt werden bzw. sein soll. Zu dieser Frage hat insbesondere Carlo Jäger einen von der berufspädagogischen Diskussion bisher kaum wahrgenommenen grundlegenden Diskussions- und Forschungsbeitrag geleistet (Jäger 1989, S. 556 ff). Einige seiner für die berufspädagogische Diskussion relevanten Argumente greife ich im folgenden auf.

Erste Ansätze für einen europäischen Arbeitsmarkt bildeten sich in den 50er und 60er Jahren durch beachtliche Migrationsströme von den südeuropäischen Ländern nach Mitteleuropa heraus. Dabei handelte es sich zunächst um Massendarbeit, für die keine besondere fachliche Qualifikation erforderlich war. Parallel dazu setzte sich innerhalb der Länder der seit Ende des vorigen Jahrhunderts begonnene Prozeß der Urbanisierung und der damit einhergehende Trend zur Abwanderung der Arbeitskräfte aus der Landwirtschaft in die Industrie fort. Aus der Sicht der industriellen Massenproduktion und des Scientific Managements (Taylorismus) schien es zunächst möglich, beliebige Arbeitskräfte rasch und flexibel an die sich ändernden Bedürfnisse eines europäischen Arbeitsmarktes – für die jeweilige konkrete Arbeit – anzupassen. Diese arbeitsmarktorientierte Sichtweise blendete das Moment der *Leistungsbereitschaft der Beschäftigten* als einer *wesentlichen Voraussetzung* für die *Realisierung wettbewerbsfähiger Industrieunternehmen und -strukturen* aus. Arbeitsmärkte sind jedoch wie andere Märkte, so der Soziologe Giddens (1988), „soziale Realitäten“ und eben deshalb in ihrer zeitlichen Entwicklung nicht ohne explizite Berücksichtigung der Dynamik normativer Felder erklärbar (Jäger 1989, S. 565). Ein europäischer Arbeitsmarkt, der sich im wesentlichen auf Jedermanns-Arbeitsplätze und damit auf eine *abstrakte europäische Arbeitskraft* stützt, erfordert von den Arbeitskräften vor allem Leistungsbereitschaft in der Form von *Arbeitsmoral*. Nach Jäger liegen vielfältige Belege dafür vor, daß im gesamten OECD-Raum in den 60er Jahren die Lohnkostenexplosion nicht einherging mit einer entsprechenden Steigerung der Arbeitsproduktivität. Er führt dies vor allem auf einen Zerfall der Arbeitsmoral zurück. Anders als die in der Folge der Reformation entstandene Tradition der fraglosen Anerkennung von Arbeitsmoral kann Arbeitsmoral heute nur noch durch die subjektive Existenz bedrohende *Massenarbeitslosigkeit oder extrem gesplante Arbeitsmärkte* aufrechterhalten werden. Als Alternati-

⁵ Vgl. Gerald Heidegger, Felix Rauner: Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten für das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. 1996. Die Erstellung des Gutachtens wurde von einer Arbeitsgruppe begleitet, der neben den Vertretern des Wirtschafts-, Arbeits- und Bildungsressorts der nordrhein-westfälischen Landesregierung Sachverständige aus der Berufsbildungsforschung und -verwaltung angehörten.

ve dazu bietet sich an, Kompetenz und *Leistungsbereitschaft* über die seit einigen Jahrhunderten in Europa tradierte Berufsförmigkeit der Arbeit und die damit einhergehende *Berufsethik* zu realisieren. „Es ist ein großer Unterschied, ob die Identität einer Person an die Verrichtung von Arbeit gebunden ist oder an die Ausübung eines Berufes. Ersteres entspräche der Arbeitsmoral, letzteres der Berufsethik... Berufe haben eine biographische Qualität, welche der bloßen Arbeit abgeht, denn Berufe stellen eine Form komplementärer (d.h. im Sinne Durkheims: organischer) Differenzierung her, bei der nicht einfach Arbeiten, sondern Lebensgeschichte aufeinander abgestimmt werden. Dies schlägt sich in den Institutionen beruflicher Bildung nieder“ (Jäger 1989, S. 568)⁶.

Mit der zunehmenden europäischen Integration stellt sich daher deutlicher als bisher die Frage nach dem zentralen konstitutiven Moment für einen europäischen Arbeitsmarkt. Zwei alternative Lösungswege markieren ein Spannungsfeld, in dem die künftige europäische Berufsbildungspolitik ihren Weg finden muß. Weltweit konkurrieren miteinander das auf Berufen, Beruflichkeit und Berufsethik basierende offene Arbeitsmarktmodell (z.B. in Deutschland) mit dem auf hoher Allgemeinbildung, On the Job Training (In Company Training), Arbeitsmoral, Corporate Identity und fester Betriebsbindung basierenden Modell geteilter Arbeitsmärkte mit einem ausgeprägten innerbetrieblichen Arbeitsmarkt für die Kernbelegschaften (z.B. Japan). Geht man davon aus, daß die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen auf Beschäftigte angewiesen ist, die sowohl über entsprechende Qualifikationen als auch über eine hohe Leistungsbereitschaft verfügen, dann zeigen die beiden Modelle, daß Kompetenz und Motivation auf sehr unterschiedliche Weise realisiert werden können. Die Diskussion über moderne Produktionskonzepte in der Automobilindustrie hat dies eindrucksvoll verdeutlicht. Berufe sind in Deutschland tief verwurzelt in der protestantischen Ethik, sie repräsentieren staatlich geordnete Aufgabenfelder im Beschäftigungssystem und bilden die Basis des Facharbeiterarbeitsmarktes. Innerbetrieblich ist die berufsförmig organisierte Facharbeit ein zentrales Moment für die Arbeits- und Betriebsorganisation. Für die Entwicklung der Persönlichkeit gilt der Beruf weithin als eine identitätsstiftende Institution, die den Beschäftigten für die betrieblichen Aufgaben qualifiziert und ihn zugleich vom Einzelbetrieb unabhängig macht. Facharbeiter definieren sich zunächst über „ihren“ Beruf und nicht über das Unternehmen (Heinz 1995, S.14).

Argumenten für die Verabschiedung vom Konzept des Berufes und der Beruflichkeit wird mit dem Hinweis auf die Stabilität und Attraktivität der akademischen Berufe (Professionen) begegnet. Mit dem gleichen Recht, mit dem beispielsweise Ärzte und Rechtsanwälte an ihren (akademischen) Berufen festhalten und bei den Professionen eher eine Tendenz zur Stabilisierung zu beobachten ist, wird auf die subjektive und gesellschaftliche Bedeutung moderner professionalisierter Berufe hingewiesen. Die ca. 380 nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) geordneten Berufe sind weniger der Ausdruck eines nach diesen Berufen dimensionierten Qualifikationsbedarfes als vielmehr Ausdruck einer spezifischen mitteleuropäischen Industriekultur. Die Pragmatik der historisch geprägten deutschen Berufsstruktur ist jedoch mit einiger Sicherheit keine hinreichende Basis für eine zukunftsweisende Berufsbildung. Das Beispiel der Berufsfelder ‚Elektrotechnik‘ und ‚Metalltechnik‘, in denen sich eine gewisse Zahl von Berufen je

⁶ Vgl. dazu auch die von Jäger u.a. durchgeführten empirischen Untersuchungen in Schweizer Betrieben (Jäger, Bieri und Dürrenberger 1987).

spezifischen Technologien zuordnen lassen, zeigt, daß Berufe, die an eine Technologie oder ein technologisch definiertes Produkt gebunden sind, höchst instabile Berufe sind, die es ebenso wenig erlauben, langfristig berufliche Identität zu stiften wie solide Facharbeiter-Arbeitsmärkte zu konstituieren (Drescher u.a. 1996). So wie der Beruf des Arztes – unabhängig vom technologischen Wandel der Medizintechnik – über ein die Jahrhunderte überdauerndes Berufsbild verfügt, das nicht an die Oberfläche des *medizintechnischen* Wissens, sondern an die ärztliche Kunst gebunden ist, so kommt es darauf an, die nach BBiG geordneten Berufe derartig weiterzuentwickeln, daß sie sich (wieder) stärker an Arbeitszusammenhängen (Rauner 1996) sowie am Arbeitsprozeßwissen (Kruse 1986, Fischer 1996) orientieren.

Das deutsche Berufsbildungssystem befindet sich in einer historischen Verzweigungssituation, in der der Weg in Richtung auf ein modernes Berufskonzept und auf ein darauf basierendes Berufsbildungssystem oder der Weg zur Verflüchtigung der Berufe und der Berufsausbildung und damit zu einem Arbeitsmarktkonzept eingeschlagen wird, das große gesellschaftliche und politische Risiken birgt. Für die Weiterentwicklung des Berufskonzeptes reichen die in jüngster Zeit unternommenen Versuche, neue Berufe zu entwickeln, bei weitem nicht aus.

2. *Das Konzept der „offenen, dynamischen Beruflichkeit“ erlaubt es, die Vorzüge des traditionellen Berufskonzeptes zu erhalten und es zugleich so zu transformieren, daß es sowohl den Strukturwandel im Handwerk unterstützt, als auch den Bedingungen hoher Flexibilität im Produktions- und Dienstleistungssektor genügt. Dies erfordert, die Zahl der Ausbildungsberufe weiter zu reduzieren und ihre „Weite“ zu vergrößern. Mit diesem Begriff der „Weite“ wird vom Subjekt aus argumentiert, gegenüber dem Begriff „Breite“, der von den „objektiven“ Qualifikationsanforderungen her bestimmt ist.*

Die offene *dynamische Beruflichkeit* geht nach wie vor von einem bestimmten Arbeitszusammenhang aus, muß aber

- diesen in adäquaten Bildungsprozessen als exemplarisch für berufliche Tätigkeit von Fachkräften erfahrbar werden lassen;
- sich ausweiten können im Zuge eigenständiger Mitgestaltung von Arbeit, Arbeitsorganisation und Technik und damit der Aufgabenzuschnitte;
- zu neuen, auch berufsübergreifenden Aufgaben wandern können.

Das Bewußtsein, einen Beruf zu haben, sollten sich die Absolventen unter diesen Bedingungen unbedingt erhalten können, auch wenn sie in einem mehr oder weniger ausbildungsfremden Feld arbeiten. Wichtige Aspekte der Beruflichkeit sollten sie beim „Wandern“ gleichsam mitnehmen können. Dazu zählen insbesondere zum einen Schlüsselkompetenzen mit ihrem Kern der Gestaltungskompetenz, zum anderen das Wissen, es in einem bestimmtem Tätigkeitsfeld schon einmal zur Meisterung eines komplexen Aufgabengebietes gebracht zu haben. Die Realisierung des Konzeptes offener dynamischer Berufsbilder soll es erlauben,

- zeitlich und inhaltlich stabile Berufsbilder zu etablieren.
- diese wieder stärker im öffentlichen Bewußtsein zu verankern,
- berufs- und berufsfeldspezifischen Arbeitsmärkten eine zugleich höhere Flexibilität, Stabilität und Transparenz zu erreichen,
- die Zahl der Ausbildungsberufe im Sektor Produktion und Wartung deutlich zu reduzieren.

Die zeitliche und inhaltliche Stabilität ist die Voraussetzung dafür, daß die Berufsbilder in der öffentlichen Diskussion bei der Berufswahl – auch in Gesprächen im Kreis von Familie, Freunden und Bekannten – wieder die strukturierende Kraft gewinnen können, die ihnen im Zuge der unablässigen Umbenennungen verloren gegangen ist. Damit muß keinesfalls verbunden sein, daß sie sich gegenüber notwendigen Veränderungen starr verhalten.

Offene dynamische Berufsbilder umfassen einen Kernbereich (50–60%) der berufsfeld- und berufsbezogenen Inhalte, einen betriebs- und regionalspezifischen Anwendungsbereich von 20–30% sowie einen Integrationsbereich (20–30%), der auf das arbeits- und betriebsbezogene Zusammenhangswissen zielt sowie auf eine geschäftsprozeßorientierte betriebliche Organisationsentwicklung (s. Tabelle). Das arbeits- und betriebsbezogene Zusammenhangswissen, das in einem solchen Konzept deutlich aufgewertet wird, verweist zugleich auf die herkömmlichen allgemeinbildenden Fächer der Berufsschule, die auf diese Weise ein klares didaktisches Zentrum erhalten; dies kann das bei Auszubildenden verbreitete Desinteresse diesen Fächern gegenüber nach einschlägigen Erfahrungen aus Modellversuchen erheblich verringern. Für diese Struktur ist ein neues Verständnis von Grundbildung notwendig, das frühere Vorschläge aus der Kollegschuldiskussion aufgreift. Exemplarisch sei hier jedoch auf neue Konzepte verwiesen, wie sie im Projekt „Kfz-Mechatroniker“ entwickelt wurden (Rauner, Spöttl 1995).

a) Kernbereich 50%–60% (Berufsfelder- und berufsbezogene Inhalte)	Bundeseinheitliche Regelung. Obligatorischer Bereich
b) Betriebs- und regionalspezifischer Anwendungsbereich 20%–30% Betriebs- und anwendungsorientierte Inhalte – Fachlicher Vertiefungsbereich	Eventuell durch die zuständigen Stellen zu koordinierender Wahlpflichtbereich
c) Integrationsbereich 20%–30%. Er zielt auf das arbeits- und betriebsbezogene Zusammenhangswissen, sowie eine geschäftsprozeßorientierte betriebliche Organisationsentwicklung.	Wahlbereich (obligatorisch). Die inhaltliche Ausgestaltung liegt in der Zuständigkeit der Betriebe und Berufsschulen.

Struktur offener dynamischer Berufsbilder

Das Konzept der offenen dynamischen Berufsbilder ist auf das engste verknüpft mit einer Verbindung von Aus- und Weiterbildung sowie mit einer prospektiven Berufsbildungsplanung (Heidegger u.a. 1991). Prospektive Berufsbildungsplanung bedeutet, Berufsbildung immer mit Blick auf die Zukunft zu planen, vor allem dadurch, daß die Kraft zur Gestaltung der Zukunft bei allen Beteiligten ausdrücklich herausgefordert und gefördert wird. Die Erstausbildung hat den Grundstein zu legen für die kontinuierliche, weitgehend selbständige Entwicklung einer Kompetenzstruktur, mit der sich die Arbeitenden auch noch nach langen Jahren die dann zu bewältigenden, heute zu einem großen Teil aber nicht voraussehbaren Aufgaben erschließen können. Das überlappt sich mit den Interessen der Wirtschaft, wenn sie in langfristiger Perspektive die Zukunft der „Humanressourcen“ als zentralen Wettbewerbsfaktor ins Auge faßt.

3. *Die an einer offenen dynamischen Beruflichkeit und an Kernberufen orientierte Berufsbildung läßt sich am günstigsten in einem engen Zusammenspiel von Arbeiten und Lernen, von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung organisieren.*

Lipsmeier kommt bei seinen Überlegungen über die Zukunft der Berufsausbildung unter Einbeziehung internationaler Entwicklungstendenzen zu dem Schluß, „daß das Prinzip ‚Dualität‘ nach wie vor Konjunktur hat; es wird nicht nur bei uns in andere Berufsbildungsbereiche ausgeweitet, wie in die tertiären Bildungsbereiche (...), sondern ist auch seit 1990 offizielle Strategie sowohl der Weltbank (...) als auch der OECD“ (Lipsmeier 1996, S. 305).

Seit etwa einem Jahrzehnt läßt sich eine zunehmend deutlicher formulierte Konvergenz der Leitbilder für eine *partizipative betriebliche Organisationsentwicklung* einerseits sowie auf *Gestaltungskompetenz und Beteiligung zielende Berufsbildung* an beiden Lernorten beruflicher Bildung andererseits identifizieren. Interessanterweise waren es zuerst die Repräsentanten aus der betrieblichen Forschung und Entwicklung, aus Produktions- und Vertriebsabteilungen der Industrie, die das neue Leitbild für den „qualifizierten Mitarbeiter“ formuliert und gefordert haben. Dieter Ganguin, Mitglied eines von IBM international zusammengesetzten Teams, das 1984/85 die Aufgabe hatte, Grundsätze für die Realisierung und Einführung offener Informationssysteme in der Fertigungsindustrie zu formulieren, kommt in diesem Zusammenhang zu aufschlußreichen Schlußfolgerungen für ein verändertes Arbeits- und Bildungsverständnis: „Die Begriffe Arbeit und Produktion müssen neu definiert werden. Arbeit wird immer noch vorrangig mit quantitativen Merkmalen beschrieben, sie ist zähl- und berechenbar. Beobachten, Denken und Entscheiden gelten herkömmlich nicht als Arbeit. Es ist daher unbedingt notwendig, den Begriff der Arbeit auf moderne Arbeitsprozesse auszudehnen, die auf nicht-tayloristischen Informationssystemen basieren“. Ganguin fährt dann fort: „Das zentrale Grundübel für eine integrierte Organisationsentwicklung ist das Festhalten am Taylorismus. Wenn flache Organisationsstrukturen, kooperatives Management, Arbeit im Team und autonome Entscheidungen wesentliche Merkmale zukünftiger Arbeitsorganisationen sind, muß dies sowohl gelehrt aber eben auch trainiert werden. Hier muß die Berufsbildung völlig neue Wege gehen. In dem klassischen Verständnis von beruflicher Bildung sind solche Leitideen nicht angelegt. Das Grundmuster vom mündigen, eigenverantwortlichen und sozialhandelnden Bürger muß zur Leitidee jeglicher Bildung werden und muß darüber hinaus ebenso in gesellschaftlichen wie in betrieblichen Handeln verankert werden“ (Ganguin, 1993, S. 30 f).

Daß dies keine Außenseitermeinung ist, sondern eine gewisse Repräsentativität für das moderne Industriemanagement und die Verantwortlichen für die betriebliche Organisationsentwicklung und Personalentwicklung beanspruchen kann, zeigen die einschlägigen Untersuchungen von seiten der Personalwirtschaft. Staudt faßt diesen Entwicklungstrend so zusammen: „Selbstregulierende Arbeitsvollzüge setzen eigeninitiatives Handeln der Mitarbeiter voraus. Die Möglichkeit, Eigeninitiative zu nutzen stützt sich auf persönliche Interessen, Neigungen und Wünsche der Mitarbeiter, die sich auf Arbeitsinhalte und Qualifizierung beziehen und auf gewachsene Ansprüche an Selbstentfaltung auch in befriedigender Berufstätigkeit bei einem zunehmenden Teil der Beschäftigten basieren. Eine weitere Grundlage sind von den Mitarbeitern auszufüllende Handlungsspielräume bei der Aufgabenerfüllung“ (Staudt, 1993, S. 54).

In einem ähnlichen Zusammenhang kommt Peter Haase, Chef der Volkswagen Coaching Gesellschaft, zu folgendem Schluß: „Zwei Kernpunkte sind in diesem Zusammenhang abschließend herauszustellen:

- Es bedarf künftig nicht nur neuer Formen der Arbeitsorganisation, die gleichermaßen den Anforderungen effizienzsteigernder Maßnahmen in der Produktion Rechnung tragen als auch die Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Mitarbeiter erweitern und sie zu selbstverantwortlichen und selbsttätigen Problemlösungen befähigen;
- vielmehr muß berufliche Qualifizierung und Berufsbildung eine relativ eigenständige Bedeutung im Wechselverhältnis von Technikentwicklung, Wandel der Tätigkeiten und berufsbezogenen Fähigkeiten erlangen, um die skizzierten Anforderungen an betriebliche Organisations- und Personalentwicklungsprozesse nicht der Beliebigkeit zu überlassen und darüber das Mißverständnis von der deterministischen Abhängigkeit qualifikatorischer Kompetenzen von der Technikentwicklung beizubehalten“ (Haase, Lacher 1993, S. 108).

Vergleicht man dieses Leitbild betrieblicher Personalentwicklung, das sich unter dem Modernisierungsdruck in der Industrie herausgebildet hat, mit der aus berufspädagogischer Sicht entwickelten Leitidee einer gestaltungsorientierten Berufsbildung (Rauner 1988), dann ergeben sich erstaunlich weitreichende Entsprechungen. Wie sehr diese Leitidee heute die Lernorte beruflicher Bildung und die sie tragenden Institutionen miteinander verbindet, zeigt die Vereinbarung der Kultusminister von 1991 über die Berufsschule. Danach ist es die zentrale Aufgabe der Berufsschule, die Auszubildenden zu befähigen, *Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung mitzugestalten*. Die Konvergenz der Leitbilder betrieblicher Personalentwicklung und beruflicher Bildung an beiden Lernorten und die programmatische Reichweite der KMK-Vereinbarung über die Berufsschule sind dazu geeignet, ein *Reformprojekt Berufsbildung* von historischem Rang anzuleiten. Dem steht jedoch eine Praxis dualer Berufsausbildung entgegen, die sich seit ihrem Bestehen zunehmend weniger auf die reale Arbeitswelt einläßt und ihre Inhalte mehr und mehr abstrakt faßt. Zum Leitbild für den fachkundlichen Unterricht der Berufsschule wurde schon im Vorfeld ihrer Gründung das *wissenschaftliche Wissen*. Zu nennen sind hier v.a. Poppe, Diesterweg und Beckmann (Lipsmeier 1994, Grottker 1991, Stratmann 1988). Dies führt schließlich zur Institutionalisierung des schulischen Lernens in Ergänzung zum Lernen im Arbeitsprozeß, wobei die didaktische Orientierung für den technologischen Unterricht der Sonntagsschule von Beginn an in den Wissenschaften gesucht wurde.

„Technologie ist die Wissenschaft, welche die Verarbeitung der Naturalien oder die Kenntnisse der Handwerke lehrt. Anstatt, daß in den Werkstätten nur gewiesen wird, wie man zur Verfertigung von Waren die Vorschriften und Gewohnheiten des Meisters befolgen soll, gibt die Technologie in systematischer Ordnung gründlicher Anleitung, wie man zu eben diesem Endzwecke, aus wahren Grundsätzen und zuverlässigen Erfahrungen, die Mittel findet, und die bei der Verarbeitung vorkommenden Erscheinungen erklären und nutzen soll (Beckmann, zit. nach Grottker 1991)“.

Leitend wurde zunehmend die ökonomische Rationalität und die Umgestaltung beruflicher Qualifizierung nach den Kriterien des „Zeit-, Kraft- und Geldprimats“ (Poppe 1828, S. 28). „Wissenschaftlicher Unterricht in Technologie wird zunehmend zu einer objektiven Voraussetzung für das Erreichen einer rationellen Produktionswei-

se und umgekehrt“ (Grottke 1991). Mit dem von Beckmann eingeführten Technologiebegriff wird ein für die spätere Berufsschule prägendes Verständnis für den fachkundlichen Unterricht vorweggenommen. Die im Arbeitsprozeß vorkommenden Erscheinungen werden im Unterricht technologisch, d.h. nach logisch und empirisch wahren Grundsätzen erklärt. Die Entstehung der Berufsschule bzw. ihrer Vorformen (Sonntagsschulen) ist auf das Engste verbunden mit einer *Verflüchtigung des Konkreten* in der fachkundlichen Bildung. Technik und Facharbeit erscheinen als Anwendung des wissenschaftlichen Wissens, eine Verkürzung, die sich in der Berufsschule erst in diesem Jahrhundert in vollem Umfang durchgesetzt hat (Lipsmeier 1994).

Im Einleitungstext eines Fachbuches für Berufsschüler der Grundbildung Elektrotechnik wird das implizierte ‚neue‘ Fachverständnis gewerblich-technischer Berufsbildung in seltener Deutlichkeit formuliert. Es heißt dort: „Die Natur läßt keine Ausnahme zu. Gleiche Ursachen haben gleiche Wirkung. Diese Grundregel, dieses Grundgesetz der Natur, macht erst Technik möglich. Stünde es nicht mit unumstößlicher Sicherheit fest, daß Wasser nach unten stürzt und nie auf die ‚Idee‘ kommt, nach oben zu steigen, so könnte es zum Beispiel kein Wasserkraftwerk geben“. Der Bezug auf die Berufstätigkeit des ‚Elektrikers‘ wird im Vorwort dieses Buches dann wie folgt hergestellt: „Will der Elektrotechniker seiner Verantwortung gerecht werden, so darf er den elektrischen Geräten nicht mit Unbehagen gegenüberstehen. Er muß wissen, daß es in elektrischen Apparaten mit rechten Dingen zugeht. Das Wissen um diese rechten Dinge liegt in den Erkenntnissen von Physik und Chemie. Erst derjenige, der sich die Erkenntnisse von Physik und Chemie (die naturwissenschaftlichen Grundlagen der Elektrotechnik) zu eigen gemacht hat, hat das Recht, sich Elektriker zu nennen“. Unbehagen gegenüber der Technik resultiert danach aus fehlendem Wissen über die Grundgesetze der Natur. Durch diese spezifische Fachorientierung beruflicher Bildung an den Natur- und Fachwissenschaften wird der Blick auf die reale Technik verstellt, mit der die Facharbeiter im Arbeitsprozeß konfrontiert werden. Technik erscheint fachkundlich ausschließlich aus der Perspektive ihrer inneren Logik und bleibt so in ihrem Wesen als unauflösbare Einheit des technisch Möglichen und des gesellschaftlich Notwendigen/sozial Wünschbaren unbegriffen.

Parallel dazu verflüchtigt sich bei der Herausbildung der Industriebetriebe der gesellschaftliche Charakter konkreter Arbeit und Technik als Bezugspunkt in der betrieblichen Berufsausbildung. Die sinnfreie Tätigkeit wird zum arbeitspädagogischen Programm der industriellen Berufsausbildung. Im Grundlehrgang Metall findet das industrielle Berufskonzept und die darauf bezogene Berufsbildung ihren besonders markanten Ausdruck. Der *Zweck* der Arbeit und der Arbeitsgegenstände kommt in den Übungen und Lehrgängen, wie sie bis heute trotz vielfältiger Modernisierungen in ihrem Kern überlebt haben, nicht vor. In der Berufsausbildung wird Beruflichkeit gelöst von der sinnvermittelten Arbeit und an abstrakte (Grund-)Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie an die Vermittlung von Arbeitstugenden geknüpft (Krause 1961).

Die programmatischen Vorgaben und Leitbilder für eine moderne und eine zu modernisierende Berufsbildung einerseits (s.o.) sowie die etablierte Berufsbildungspraxis andererseits waren nie zuvor soweit voneinander entfernt. Hier ist ein großer Schritt erforderlich, um eine problematisch gewordene Dualität beruflicher Bildung grundlegend zu korrigieren. Die ersten Versuche zur Entwicklung eines neuen Grundbildungskonzeptes sowie arbeitsorientierter Berufsbildungspläne für beide Lernorte beruflicher Bildung lassen allenfalls die Ausmaße des Reformprojektes erahnen, das

durch die Konvergenz der Leitbilder für eine kooperative duale Berufsausbildung als Möglichkeit erscheint.

4. *Eine auf der Basis offener dynamischer Berufsbilder modernisierte Berufsbildung ist auf eine Regionalisierung des Berufsbildungsdialoges der an der Berufsbildung Beteiligten angewiesen. Der regionale Berufsbildungsdialog als Instrument der Ausgestaltung und Organisation einer kooperativen Berufsbildung im Lernort- und Ausbildungsverbund bietet die Chance für eine deutlich höhere Ausbildungsquote, für eine Kostenentlastung der Betriebe und v.a. für eine höhere Qualität der Berufsbildung.*

Hier sind v.a. die Bundesländer gefordert, Berufsbildung ressortübergreifend zu gestalten und zu fördern. Berufsbildung ist auf das engste verknüpft mit der Arbeitsmarktpolitik und ist unter diesem Aspekt eine zentrale Aufgabe der Arbeitsressorts. Berufsbildung wird ebenso als eine Dimension der Wirtschaftspolitik angesehen (ganz entsprechend gilt das Berufsbildungsgesetz als Teil der Wirtschaftsverfassung), und insofern sind die Wirtschaftsressorts der Länder in der Regel an der Berufsbildung beteiligt. Soweit es um die Bildungspolitik geht, sind die Kultusministerien zuständig. Unterschiedliche Politiken haben ihre unterschiedlichen, oft nicht miteinander kompatiblen Instrumente. Ein Reformprojekt Berufsbildung bedarf einer *integrierten Berufsbildungspolitik*, bei der im Sinne eines „geschäftsprozessorientierten“ Organisationsmodells die verteilten Kompetenzen für Berufsbildung auf der Ebene der Landesregierungen zu einer ressortübergreifenden Aufgabe zusammengefaßt werden. Die bürokratischen und politischen Reibungsverluste und wechselseitigen Blockaden ließen sich auf diesem Wege nicht nur überwinden, sondern theoretisch sind beachtliche Synergien durch eine integrierte Berufsbildungspolitik und -verwaltung möglich, wenn die verteilten Kompetenzen auf diese Weise miteinander verknüpft werden.

Zu einer dual-kooperativen Berufsbildung gehört, daß die Berufsschulen an der Berufsbildung verantwortlich und für die Auszubildenden einklagbar (!) mitwirken können. Das BBiG schließt die Berufsschule aus seinem Geltungsbereich aus (§ 2, Abs. 1) und stellt zugleich faktisch das rechtliche Fundament für das duale Berufsbildungssystem dar. Damit untergräbt das Berufsbildungsgesetz zugleich die zukunftsweisende Idee einer Berufsbildung, in der Lernen und Arbeiten, Arbeitserfahrung und Wissen, Kritik und Gestaltung der Arbeitswelt aufeinander bezogen und miteinander vermittelt werden können. Es wird höchste Zeit, die gesetzlichen Voraussetzungen für eine duale Berufsausbildung zu schaffen, bei der die Lernorte Betrieb und Schule mit ihren spezifischen *Bildungs- und Qualifizierungspotentialen* und -aufträgen miteinander verknüpft werden. Hier sind v.a. die Bundesländer herausgefordert, ihre selbstgewählte Rolle als Juniorpartner im dualen Berufsbildungssystem aufzugeben und die Berufsbildung gleichgewichtig mitzugestalten. Dies ist schon deswegen angebracht, da die Bundesländer mittlerweile die Berufsbildung überwiegend finanzieren.

In den jetzigen Strukturen ist die Berufsschule nur begrenzt reformfähig. Zum Amt des Berufsschullehrers gehört es nicht, über seine Tätigkeit als Lehrbeamter hinaus etwa die Betriebe zur Kenntnis zu nehmen, mit denen er über die Auszubildenden vermittelt ist. Beispiele über eine funktionierende Kooperation zwischen Lehrern und Ausbildern im Sinne einer die Lernorte übergreifenden und aufeinander bezogenen Berufsbildung – sie hat es immer schon gegeben – haben die Hoffnung gespeist, daß es bei gutem Willen gelingen müsse, die dual organisierte Berufsbildung als eine in den

Inhalten, Zielen und Lernformen aufeinander bezogene oder gar miteinander verschränkten zu gestalten. Dies ist Illusion geblieben. Ein Reformprojekt Berufsbildung kommt nicht umhin, auch die gesetzlichen Normen so zu verändern, daß die Berufsschule an der Berufsbildung verantwortlich mitwirkt.

In der Diskussion über die Weiterentwicklung der Berufsschule wird seit einigen Jahren auf ihre Potentiale als regionale Innovationsträger verwiesen. Das Schulrecht engt die Berufsschulen auf den Aspekt einer Lehranstalt ein und steht einer Entfaltung ihrer Innovationspotentiale im Verbund mit den anderen Akteuren der „lernenden Region“ entgegen. Noch immer sind die Berufsschulen auf die ausgefallensten Rechtskonstruktionen angewiesen, um ihre Innovationspotentiale in das kommunale und regionale Innovationsmilieu hinein zu vernetzen. Die wenigen gelungenen Beispiele verweisen auch hier auf einen gravierenden Reformbedarf. Die schulgesetzlichen Regelungen zu einer größeren Autonomie oder die Gründung von Fördervereinen reichen nicht aus, da hierin in der Regel der Versuch gesehen wird, den angestammten und wohl abgesteckten Wirkungsradius der Berufsschulen zu Lasten etwa der Weiterbildungsträger, überbetrieblicher Ausbildungsstätten sowie der betrieblichen Ausbildung zu erweitern. Erst die Gründung von Zentren „an“ den berufsbildenden Schulen nach dem Muster von „An-Instituten“ an Universitäten begründet eine Doppelstruktur, die die Berufsschule als Veranstaltung im Rahmen des *staatlichen Bildungsauftrages beläßt und schützt* und auf der anderen Seite zugleich die Möglichkeit bietet, im Kontext etwa einer gemeinnützigen GmbH sich als Innovationsagentur zu betätigen. Ein solcher Schritt würde es den Berufsschulen auch erlauben, über Mittel der Wirtschaftsstrukturförderung und andere arbeitsmarkt-, wirtschafts- und technologieorientierte regionale, nationale und internationale Förderprogramme ihre Attraktivität v.a. auch für eine Berufsbildung im Verbund von Betrieben und Lernorten deutlich zu steigern.

Der Realitätsgehalt von Überlegungen zu einem Reformprojekt Berufsbildung, wie es hier angedeutet wird, steht und fällt mit der Bereitschaft der Wirtschaft, sich auch zukünftig – verstärkt – an der Berufsausbildung zu beteiligen. Der Abbau von Ausbildungsplätzen und das Outsourcing von Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen begründet berechtigte Zweifel an den Zukunftschancen einer dualen Berufsbildung. Die gerade erste begonnene Debatte über das lernende Unternehmen (Geißler 1995) und der produktive Streit über die Frage, ob Bildung oder Qualifizierung zum Kernbestandteil eines Unternehmens gehört, beinhaltet die Chance eines Umdenkens. Der Trend, unter dem Druck der Rezession und der beachtlichen Produktionszuwächse Bildungs- und Qualifizierungseinrichtungen aus den Betrieben auszulagern, wird sich wohl als problematisch herausstellen, wenn die Facharbeiter-Arbeitsmärkte für die Betriebe weniger komfortabel sind als unter den Bedingungen der Massenarbeitslosigkeit und wenn der Abbau von Lernpotentialen in einer strukturierten und „geordneten“ Qualifizierung im Arbeitsprozeß mittelfristig ungleich höhere Kosten für die Rekrutierung und externe Qualifizierung der Beschäftigten verursachen wird. Die intelligente Verknüpfung von Arbeiten und Lernen ist auf ein professionelles *Bildungs- und Qualifizierungsmanagement* – und eben nicht nur auf ein *Human Resources Management* – im Unternehmen angewiesen. Eine berufliche Bildung, die sich am Konzept einer offeneren dynamischen Beruflichkeit orientiert und die eingebettet ist in eine beteiligungsorientierte betriebliche Organisationsentwicklung wird in ihrer Bedeutung als eine zentrale Dimension innovativer Unternehmen eher zunehmen.

3. Schlußbemerkung

Die krisenhafte Entwicklung des Berufsbildungssystems hat eine vielstimmige und intensive Reformdiskussion hervorgebracht. Offenbar ist die Bereitschaft für Reformen auf allen Ebenen dieses Systems deutlich angestiegen. Ob sich daraus und aus dem beachtlichen Vorrat an Übereinstimmungen auf der Ebene der übergeordneten Ziele jedoch eine die Bundesländer, den Bund und die Sozialpartner einschließende konzentrierte Reforminitiative entwickeln wird, ist eher zweifelhaft. Die Reformfähigkeit Deutschlands wird im internationalen Vergleich von Porter eher ungünstig eingeschätzt: „Germany became an industrial power in the late 19th Century when it achieved world-class status in science and technology. It has been an innovation-driven economy ever since“. Alle Fakten und Analysen zeigen jedoch heute: „A fading culture of competition is among the fastest ways that German industry could lose its international position“ (Porter 1990, S. 715, 718). Bei der erfolgreichen Organisation von Innovation hat der Stellenwert von Qualifikation auf allen Ebenen der Unternehmen, v.a. aber im direkt wertschöpfenden Bereich, eher zugenommen. Hier leistet sich Deutschland ein in bürokratischen Strukturen und Verfahren befangenes und erstarrtes Berufsbildungssystem, das in seinen wesentlichen Merkmalen einmal ein entscheidender Faktor für eine wettbewerbsfähige Ökonomie war und das durch seine Erstarrung in längst überholten Strukturen dabei ist, seine Stärken zu verspielen. Schon die nächsten Jahre werden zeigen, ob Porters These vom „Lorbeerereffekt“ zutrifft, wonach die Reform- und Innovationsfähigkeit von Staaten, die ein hohes Niveau an Wohlfahrt und Wohlstand erreicht haben, nachläßt und sie sich auf ihren Lorbeeren ausruhen und die konservierenden Kräfte die innovierenden Potentiale und Aktivitäten überwuchern.

Literaturverzeichnis

- Beck, U.: Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. In: Zeitschrift für Soziologie. H.3/93. S. 178–187
- Cramer, G.; Müller, K.: Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung. Köln 1994
- Drescher, E.; Müller, W.; Petersen, W.; Rauner, F.; Schmidt, D.: Neuordnung oder Weiterentwicklung? Evaluation der industriellen Elektroberufe. ITB-Forschungsbericht (BIBB Kenn-Nr. 3.601). Bremen 1995
- Drexel, I.: Betriebliche Organisationsentwicklung und das duale System der Berufsbildung. Lernanstöße aus dem internationalen Vergleich. In: Dybowski, G. u.a. (Hrg.) Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995
- Fischer, M.: Überlegungen zu einem arbeitspädagogischen und -psychologischen Erfahrungsbegriff. in: ZBW, 92. Band, Heft 3 (1996). S. 227–244
- Ganguin, D.: Die strukturoffenen Informationssysteme in der Fertigungsindustrie und ihre Voraussetzungen. In: Dybowski, D. u.a. (Hrg.): Betriebliche Organisationsentwicklung und berufliche Bildung. Bremen 1993
- Geißler, H.: Grundlagen des Organisationslernens. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim 1995
- Geißler, K.-H.: Von der Meisterschaft zur Qualifikations-Collage. Drei Entwicklungen, die die industrielle Berufsausbildung gefährden. In: IAB (Hrg.): BEITRAB 186: Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Nürnberg 1994
- Georg, W.: Berufliche Bildung des Auslands. Japan. Zum Zusammenhang von Qualifizierung und Beschäftigung in Japan im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland. Baden-Baden 1993
- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt 1988
- Grottker, D.: Klassische Berufspädagogik und Berufsbildung. Positionen und Obsessionen im Werk von Adolph Diesterweg. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1991. S. 106–126

- Haase, P.; Lacher, M.: Die Herausforderung der Berufsbildung durch den internationalen Qualitätswettbewerb aus Sicht der betrieblichen Organisationsentwicklung. In: Dybowski, G. u.a. (Hrg.): Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Bremen 1993
- Heidegger, G. u.a.: Berufsbilder 2000. Soziale Gestaltung von Arbeit, Technik und Bildung. Opladen 1991
- Heidegger, G.: Betriebliche Organisationsentwicklung und berufliche Bildung im internationalen Vergleich. In: Dybowski, G. u.a. (Hrg.): Berufsbilder und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995
- Heidegger, G.; Rauner F.: Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten für das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW. Bremen 1996 (Typoskript)
- Heinz, R. W.: Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim und München 1995
- Jäger, C.: Die kulturelle Einbettung des Europäischen Marktes. In: Haller, M.; Hoffmann-Novotny, H.-J.; Zapf, W. (Hrg.): Kultur und Gesellschaft. Frankfurt 1989, S. 556–574
- Jäger, C.; Bieri, L.; Dürrenberger, G.: Berufsethik und Humanisierung der Arbeit. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 13, 1987, S. 47–62
- Kern, H.; Sabel, Ch. S.: Verblasste Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach, N.; van Treet, W. (Hrg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. In: Soziale Welt. Sonderband 9. Göttingen 1994. S. 605–624
- Krause, E.: Industriepädagogik. Berlin, Köln, Frankfurt/M. 1961
- Kruse, W.: Bemerkungen zur Rolle der Forschung bei der Entwicklungs- und Technikgestaltung. In: Sachverständigenkommission „Arbeit und Technik“. Universität Bremen 1986
- Laske, G.: Eine Musterbranche stürzt ab. Werkzeugmaschinenbau in den USA und in Deutschland. Lernen aus der Krise. Bremen 1995
- Lichte, R. u.a.: Weiterbildung im Kfz-Handwerk. Braunschweig 1994
- Lipsmeier, A.: Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrg.): Handbuch der Berufsbildung. Leverkusen 1994
- Lipsmeier, A.: Hat die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland eine Zukunft? In: Die berufsbildende Schule. 48 (1996) 10
- Lutz, B.: Welche Zukunft haben Facharbeiter? In: Berufsbildung 2 (1992). S. 46 ff.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974), S. 36 ff.
- Poppe, J. H. M.: Neueste Handwerk- und Fabrikenschulen oder deutliche und bündige Beschreibung der vornehmsten technischen Künste. Tübingen 1828
- Porter, M. E.: The competitive Advantage of Nations. New York 1995
- Rasmussen, L.; Rauner, F.: Industrial Cultures and Production. Understanding Competitiveness. London 1996
- Rauner, F.: Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In: Heidegger, G. u. a. (Hrg.): Gestalten von Arbeit und Technik – Ein Ziel beruflicher Bildung. Frankfurt/M 1988. S. 32–50
- Rauner, F.; Ruth, K.: Industrial Cultural Determinants of Technological Development: Skill Transfer or Power Transfer? In: AI & Society 3. London 1989, S. 88–102
- Rauner, F.; Spöttl, G.: Berufliche Bildung und betriebliche Innovation als Moment des europäischen Strukturwandels: Sektorstudie zum Kfz-Gewerbe. In: Dybowski G.; Pütz, H.; Rauner, F. (Hrg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995
- Rauner, F.; Spöttl, G.: Entwicklung eines europäischen Berufsbildes „Kfz-Mechatroniker“ für die berufliche Erstausbildung unter dem Aspekt der arbeitsprozeßorientierten Strukturierung der Lehrinhalte. ITB-Arbeitspapier Nr. 13. Bremen 1995
- Säubert, R.: Freie Sonntagsschule für Handwerker. Die Anfänge der gewerblichen Bildung. In: Wissen im Aufbruch. Adolph Diesterweg. Katalog zur Ausstellung zum 200. Geburtstag. Hrg. v. d. Universität Gesamthochschule Siegen. Weinheim 1990, S. 117–126
- Staudt, E.; Kröll, M.; von Hören, M.: Personalentwicklung und Qualifizierung als strategische Ressourcen betrieblicher Innovation. In: Dybowski, G.; Haase, P.; Rauner, F. (Hrg.): Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Bremen 1993. S. 34–67

- Stooß, F.: Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW. Nürnberg 1996 (Typoskript)
- Stratmann, K.: Sozialgeschichte der betrieblichen Berufserziehung im Gewerbe Deutschlands. Kurseinheit 1: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen 1988

**DAS DUALE SYSTEM – NOCH EIN MODELL MIT ZUKUNFTSCHANCEN?
THESEN ZUR REFORMFÄHIGKEIT IM VERBUND
VON BERUFLICHER AUS- UND WEITERBILDUNG**

1. Vorbemerkungen

Modernisierung setzt voraus zu wissen, was nicht mehr möglich ist. Wer sich auf dem, was früher einmal Modernisierung war, ausruht, findet sich schnell im Antiquariat wieder. Die Gegenwart belohnt nicht Erfolge der Vergangenheit. Zumindest gilt das für offene und dynamische Gesellschaftssysteme. Glücklicherweise ist die Praxis häufiger und notgedrungen anpassungsfähiger als Theorien oder Ideologien, in denen sich die wegweisenden Konzepte von gestern, weil sie einmal erfolgreich waren, mit dem Anspruch überzeitlicher Gültigkeit fortschreiben. So zu tun, als befände sich unser Ausbildungssystem, international beachtet und bewundert als „Duales System“, in einer heilen Welt, wäre unverantwortlich. Freilich muß auch dies gesagt sein: Zu leugnen oder verschweigen, daß das Duale System im internationalen Vergleich außerordentlich erfolgreich gewesen ist, wäre ignorant. Von Antonius Lipsmeier kann man lernen, die Entwicklungsfähigkeit des beruflichen Bildungssystems differenziert zu beurteilen und damit dessen Komplexität in einer entsprechend komplexen Weise zu würdigen.

Komplexe und offene soziale Systeme zeichnen sich dadurch aus, daß sie über die Möglichkeit verfügen, ihre Komplexität durch Binnendifferenzierung zu erhöhen, ihre Grenzen gegenüber der Umwelt, also dem soziokulturellen, politischen und ökonomischen Umfeld hinauszuschieben und damit neue Stabilität zu gewinnen. Das allerdings setzt ein intaktes und in bezug auf die Umweltvariabilität flexibles Steuerungssystem voraus. Wie ist es damit beim Dualen System bestellt? Diese Frage zu stellen, bedeutet zunächst einmal zu präzisieren, was unter Steuerungsaspekten mit ‚Dualem System‘ gemeint ist (vgl. auch Greinert 1992). Vor diesem Hintergrund sollen dann einige Steuerungsprobleme des Dualen Systems dargestellt und ausgewählte Modernisierungskonzepte unter Einbeziehung der beruflichen Weiterbildung im Hinblick auf „Gleichwertigkeit“ im „Dualen System ungleicher Bildungssysteme“, wie es in der Bundesrepublik vorherrscht, diskutiert werden.

2. Systemfindung und Regulierung des Dualen Systems

Die Entwicklung des Dualen Systems vollzog sich mit bemerkenswerter Konstanz unter so unterschiedlichen Bedingungen wie denen des Kaiserreichs, der Weimarer Republik, des Dritten Reichs und der Bundesrepublik Deutschland. Fragt man nach den Gründen dieser „Kontinuität“ im Systemfindungsprozeß des Dualen Systems, so ist man – jenseits der unterschiedlichen politischen Rahmenbedingungen – auf ein Entwicklungsprinzip verwiesen, das aus meiner Sicht den eigentlichen, den „harten“ Kern des Dualen Systems ausmacht: nämlich auf die Standardisierung von Arbeitskraft im Medium des Berufs. Darauf kann hier im einzelnen nicht eingegangen werden (Kutscha 1992). Hingewiesen sei jedoch darauf, daß betriebsinterne Probleme – insbeson-

dere die Notwendigkeit, eine Stammebelegschaft heranzubilden und verfügbar zu halten – wie auch die besondere technologische Dynamik der Produktionsweisen, etwa im Bergbau oder in der Maschinenbauindustrie, schon vor der Jahrhundertwende Anstoß für weitreichende soziale Veränderungen in Verbindung mit der Qualifikationsbeschaffung und Karrierekonstruktion gaben (Harney/Tenorth 1986). Auch wenn die tatsächlichen Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse der Fabriklehrlinge am Ende des 19. Jahrhunderts noch im Argen lagen und – worauf die kritischen Beiträge zur Sozialgeschichte der Lehrlingerziehung zu Recht verweisen – das „ausbildungssystematische Desinteresse“ (Blankertz 1969, S. 123) in der Industrie dominierte, setzte sich auf lange Frist das Prinzip der Fachlichkeit im Sinne der Ablösung territorial begrenzter, an bestimmte Individuen gebundener Rekrutierungs- und Lernpraktiken durch. Die für die Berufsausbildung in Deutschland spezifische Ausgestaltung des Fachprinzips in Form der „beruflich“ organisierten Facharbeiterausbildung und deren Überantwortung in die Zuständigkeit der Selbstverwaltungsorgane und Verbände der Industrie folgten einem Muster, das von der mittelstandspolitisch forcierten Handwerkslehre und der Reaktivierung neokorporativer Strukturen geprägt ist (Hilbert/Südmersen/Weber 1990, S. 22 ff.). Modernisierung fand in diesen Strukturen statt, nicht gegen sie (Harney/Tenorth 1986, S. 108). Die wichtigsten Stationen dieses Entwicklungsprozesses, also die Universalisierung des Berufsprinzips und dessen Ausdifferenzierung nach Lernorten und beruflichen Bildungsgängen, sind schnell benannt: Umwandlung der Fortbildungsschule in die auf den Beruf konzentrierte und beruflich gegliederte Teilzeit-Berufsschule seit Beginn dieses Jahrhunderts und zeitlich parallel dazu die Verberuflichung der industriellen Lehrlingerziehung. Als schließlich Mitte der 30er Jahre das bis dahin geltende Prüfungsmonopol des Handwerks durchbrochen und die Gleichstellung des industriellen Prüfungswesens mit den Gesellenprüfungen im Handwerk erfolgte und als kurze Zeit später (1938) die Pflicht zum Besuch der Teilzeit-Berufsschule gesetzlich verankert wurde, war die Institutionalisierung des heute so bezeichneten Dualen Systems weitgehend vollzogen.

Allerdings sollte es noch Jahrzehnte dauern, bis der Deutsche Bundestag am 14. August 1969 das Berufsbildungsgesetz (BBiG) verabschiedete (Pätzold 1982). Es ist in Verbindung mit dem Berufsbildungsförderungsgesetz von 1981 die gesetzliche Grundlage für die Steuerung der *betrieblichen* Berufsausbildung. Die Teilzeit-Berufsschule unterliegt formal nicht dem Berufsbildungsgesetz. Sie ist Teil des in Länderhoheit unter staatlicher Schulaufsicht stehenden Schulwesens. Unter Steuerungsaspekten betrachtet, ist die Berufsschule eine von der betrieblichen Berufsausbildung abhängige Instanz. Das gilt sowohl für den Zugang ins Duale System (Voraussetzung ist der Abschluß eines Berufsausbildungsvertrags und das Prinzip der Vertragsfreiheit) als auch für die inhaltliche Orientierung des Berufsschulunterrichts und den Abschluß der Berufsausbildung in der Zuständigkeit der Kammern und auf der Grundlage der Ausbildungsordnungen. Als *wichtigste* Merkmale der *betrieblichen* Berufsausbildung im Dualen System sind zu nennen:

- Der Staat (Bund) legt durch das Berufsbildungsgesetz und die auf seiner Grundlage erlassenen Ausbildungsordnungen die Rahmenbedingungen für die Berufsausbildung fest (staatliche Regulierung).
- Die Ausbildungsbetriebe bieten auf dem Ausbildungsstellenmarkt Ausbildungsplätze an; sie entscheiden über den Abschluß von Berufsausbildungsverträgen und führen im Rahmen der ordnungsrechtlichen Vorgaben sowie auf der Grundlage des

betrieblichen Ausbildungsplans die Ausbildung durch (marktwirtschaftlich-betriebliche Regulierung).

- Die Kammern überwachen als öffentlich-rechtliche Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft die Einhaltung der gesetzlichen und ordnungsrechtlichen Normen für die Berufsausbildung; sie regeln innerhalb ihres Zuständigkeitsbereichs im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen die Berufsausbildung, insbesondere die Durchführung der Abschlußprüfungen, und sie fördern die Berufsausbildung durch Beratung (korporative Regulierung).
- Auf allen Ebenen dieses flexiblen Mischsystems staatlicher, betrieblicher und korporativer Regulierung sind Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen gleichberechtigt beteiligt (Regulierung unter sozialpartnerschaftlicher Beteiligung und Mitwirkung).

Steuerungspolitisch betrachtet, handelt es sich bei der betrieblichen Ausbildung um eine moderne Form neo-korporatistischer Arrangements oder Verhandlungssysteme (vgl. hierzu Hilbert/Südmersen/Weber 1990; Koch/Reuling 1994). Ihre Vorteile bestehen insbesondere darin, Risiken des „Marktversagens“ und des „Staatsversagens“ zu begrenzen, informationelle Ressourcen zu vernetzen sowie Blockaden bei der Umsetzung berufsbildungspolitischer Entscheidungen in die betriebliche Ausbildungspraxis zu reduzieren. Neo-korporatistische Arrangements basieren auf „Integration“ staatlicher Entscheidungsträger und quasi-öffentlicher Instanzen, insbesondere der Interessenverbände (Tarifparteien) und Selbstverwaltungsorganisationen (Kammern). Dadurch, daß die Dachverbände der Arbeitgeber und der Gewerkschaften auf nationaler Ebene von den zuständigen staatlichen Stellen an ordnungspolitischen Entscheidungen beteiligt werden, erhalten sie die Möglichkeit, im Innenverhältnis gegenüber ihren Mitgliedsverbänden auf Abstimmung mit den Interessen anderer Wirtschaftszweige sowie auf eine gewisse Einheitlichkeit zu drängen. ‚Integration‘ als Politiktypus (Offe 1975, S. 31 ff.) ermöglicht die Abklärung und Vereinheitlichung berufsbildungspolitisch relevanter Interessen als notwendige, wenngleich nicht hinreichende Voraussetzung dafür, betriebsübergreifende Ausbildungskonzepte wie das der neugeordneten Metall- und Elektroberufe mit dem Anspruch der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen, die selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließen, auf breiter Ebene zu entwickeln und konsensfähig zu machen.

Bezogen auf die Ausgangsfrage nach den Zukunftschancen des Dualen Systems hängt viel davon ab, ob die Steuerung des Dualen Systems, also das Ensemble staatlicher Regulierung, betrieblicher Entscheidungen und korporatistischer Arrangements den künftigen Herausforderungen des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems noch gewachsen ist oder nicht. Es gibt viele Hinweise darauf, daß die Koordinierungsmechanismen zwischen zentralen und dezentralen Steuerungsinstanzen nicht mehr funktionieren und an Akzeptanz verlieren. Zwischen den zentralen Abstimmungsprozeduren auf der Ebene der Ordnung von Ausbildungsberufen und den dezentralen Entscheidungen über das Angebot von Ausbildungsstellen und die Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildungsverhältnisse klafft eine Lücke, die als Qualifikationsfalle das Duale System auf eine harte Probe stellen kann. Konkret gesprochen: Trotz des bildungspolitischen Konsens der Sozialpartner, trotz korporatistischer Arrangements, trotz staatlicher Regulierung mit dem Instrument bundeseinheitlicher Rechtsverordnungen ist es nicht gelungen, den von der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe erwarteten

Modernisierungsschub auf breiter Ebene der Berufsausbildung im Dualen System zu konsolidieren. Die Rechnung wurde ohne den Wirt gemacht. Die Modernisierung der Berufsausbildung im Dualen System, so meine These, ist längerfristig ohne flankierende Maßnahmen zur Finanzierung der Modernisierungskosten nicht oder nicht nur in privilegierten Ausbildungsbereichen und -betrieben durchsetzbar. Die sozialpartnerschaftliche Abstimmung hat sich von der betrieblichen Ausbildungspraxis ebenso abgekoppelt wie die Abstimmung der staatlichen Entscheidungsträger des Bundes und der Länder von den realen – und das heißt: defizitären – Kooperationsbeziehungen zwischen Betrieben und Berufsschulen. Kurzum: Zentrale Abstimmung und Steuerung des Dualen Systems auf der einen Seite, dezentrale Ausbildungsentscheidungen und deren Koordination zwischen den beteiligten Lernorten von Schulen und Betrieb auf deren anderen Seite – oder kürzer formuliert: die Beziehungen zwischen den makro-, meso- und mikrostrukturellen Systemebenen – unterliegen derzeit einer krisenhaften Erosion, die zudem von Strukturproblemen innerhalb des Beschäftigungssystems zum einen und des Bildungssystems zum anderen überlagert sind. Ich möchte diese abstrakte These an drei Problembereichen veranschaulichen:

- Der erste Problembereich betrifft Diskrepanzen zwischen Neuordnung der Berufsausbildung und Entwicklung der betrieblichen Arbeitsstrukturen im Transformationsprozeß des Beschäftigungssystems (Abschnitt 3).
- Der zweite Problembereich bezieht sich auf das Verhältnis von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Berufsschule nach der Neuordnung (Abschnitt 4).
- Der dritte Problembereich nimmt Bezug auf die Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung unter dem Anspruch der Gleichwertigkeit (Abschnitt 5).

3. Modernisierungsprobleme im Transformationsprozeß: Diffusionssperren und Qualifikationsfallen

Wer sich heute – ein Jahrzehnt nach Einführung der neuen Ausbildungsordnungen für die Metallberufe – in den Ausbildungsbetrieben und an den Berufsschulen unter Normalbedingungen des Regelsystems umsieht, ist mit einer Vielfalt unterschiedlicher Lernbedingungen konfrontiert. Relativ unbestritten ist, daß einhergehend mit technischen Innovationen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen neue Qualifikationen entstehen, die sich durch erhöhte kognitive Anforderungen, durch Zunahme des Abstraktionsgrades sowie verstärkte Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen auszeichnen. Zeitgleich bestehen jedoch bis heute in vielen Bereichen traditionelle Strukturen der betrieblichen Arbeitsorganisation fort. Sieht man sich die jüngsten Trendreports zum Wandel industrieller Produktionskonzepte und Arbeitsstrukturen an, so bestätigen sie das, was kritische Stimmen schon in den 80er Jahren gegen die undifferenzierte Verallgemeinerung der bei Kern/Schumann (1984) noch als Frage formulierten These vom Ende der Arbeitsteilung einwandten: nämlich daß die simple Gegenüberstellung tayloristischer versus post-tayloristische Produktionsformen für eine erfolgversprechende Analyse von Industriearbeit stumpf und unbrauchbar sei. Alle neueren Forschungsergebnisse zur Diffusion technischer und arbeitsorganisatorischer Innovationen im gewerblich-technischen Bereich stimmen darin überein, daß der Transformati-

onsprozeß in der industriellen Produktion weder einheitlich verläuft noch mit gleichen Qualifikationsanforderungen korrespondiert (Schmid 1992; Schmid/Widmaier 1993). So vertraut man beispielsweise im Werkzeugmaschinenbau weiterhin auf die gewachsenen Merkmale einer produktorientierten Facharbeiterkultur und damit auf die traditionellen Austauschprozesse zwischen Werkstatt und Planung. In der Automobil- und Chemischen Industrie haben Schumann u.a. (1994, S. 408) systemische Rationalisierungskonzepte nur in einigen Untersuchungsfällen des technischen Produktionsbereichs vorgefunden, wo Probleme der Anlagenbeherrschung und -optimierung den Ausschlag für eine umfassende Nutzung der Facharbeiterkompetenzen geben. Zu veränderten Prozeßstrukturen kommt es jedoch auch hier nur dann, wenn sich dichte Kommunikationsstrukturen zwischen den betrieblichen Planern und den Produktionsgruppen herausbilden. Eine arbeitsorganisatorische Umstrukturierung der Fertigung in Richtung Dezentralisation und Gruppenarbeit wird aufgrund der bisherigen Erfahrungen vor allem dann geplant und in der Regel erfolgreich realisiert, wenn sich die traditionellen betrieblichen Produktionsstrukturen als nicht mehr wettbewerbsfähig erweisen und die Existenz des Betriebs in Gefahr ist.

Alles in allem, so resümieren Schumann u.a. (1994), befinde sich die Produktionsarbeit zwar in einem Transformationsprozeß, jedoch sei dieser bislang bei weitem nicht so tiefgreifend, wie sie selbst vor zehn Jahren vermutet hatten. Deutliche Umschichtungen und organisatorische Innovationen könnten nur in den Bereichen beobachtet werden, in denen eine Veränderung in Richtung auf eine weitgehend technisierte Produktion stattgefunden habe. In den Handarbeitsbereichen blieben – vom Resultat der Arbeitsstrukturen her betrachtet – Arbeitsorganisation und Arbeitseinsatz weitgehend traditionell. Dies bedeutet aber auch, daß sich die verschiedenen betrieblichen Einsatzfelder von Produktionsarbeit stärker als bisher auseinanderentwickeln und vor der Gefahr einer innerbetrieblichen Segmentierung stehen.

Die Heteronomie und „neue Unübersichtlichkeit“ im Transformationsprozeß industrieller Produktion läßt in der öffentlichen Diskussion Zweifel am Entwicklungspfad der Berufsbildungsreform laut werden. Die Reformziele seien überzogen, sie gingen an der Realität der betrieblichen Berufsausbildung vorbei und seien bei konsequenter Umsetzung in die betriebliche Ausbildungspraxis den Betrieben finanziell nicht zumutbar. Nach einer Phase der Reformeuphorie geraten vormals überstrapazierte Leitkonzepte wie die der Schlüsselqualifikation, Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung in Diskredit. Sie sind verbal verschlissen, bevor sie außerhalb der virtuellen Realität von Modellversuchen überhaupt auf breiter Ebene haben Fuß fassen können. Jedenfalls präsentieren sie nicht den grauen Ausbildungsalltag vieler Auszubildender.

Das jedenfalls belegen auch die Ergebnisse unseres mehrjährigen Forschungsprojekts in der Region Duisburg (Eckert/Höfkes/Kutscha 1993; Klose/Kutscha/Stender 1993). Interviewt wurden Ausbildungsabsolventen in kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen, und zwar in Form standardisierter und qualitativer Mehrfachbefragungen innerhalb eines Zeitraums von drei Jahren: ein erstes Mal bei Abschluß der Berufsausbildung, dann zweimal während der anschließenden Erwerbstätigkeit als junge Facharbeiter und Sachbearbeiter. Gefragt wurde nach konkreten Ausbildungserfahrungen und den Problemen des Übergangs in die Erwerbstätigkeit, nach der Verwertung erworbener Qualifikationen und der Bedeutung von Weiterbildung in der Anfangsphase ihrer Erwerbsbiographie. Besondere Berücksichtigung fand die Problematik der neuen Technologien. Die Lernprobleme auf diesem Gebiet wurden von den

Befragten als durchweg gering eingeschätzt. Überhaupt scheint angesichts der rasanten Verbreitung neuer Technologien, also der speicherprogrammierten Arbeitsmittel, deren Relevanz aus Sicht der Ausbildungsabsolventen für die Berufsausbildung maßlos überschätzt zu werden. In den kaufmännischen Berufen verfügt fast jeder Ausbildungsabsolvent über mehr oder weniger gründliche DV-Qualifikationen. Anders sieht es zwar in den gewerblich-technischen Berufen des Handwerks aus. Aber das liegt nicht am mangelnden Interesse der Auszubildenden, an deren Resistenz gegenüber den neuen Technologien. Der ausschlaggebende Grund dafür ist, daß in weiten Bereichen des Handwerks die neuen Technologien – speziell speicherprogrammierte Steuerungen (SPS) – am Arbeitsplatz noch nicht eingeführt sind. Die Ausbildungsabsolventen wissen, was auf sie zukommt, aber sie sind nicht darauf vorbereitet. Typisch der Hinweis: „Im Betrieb haben wir es noch nicht gemacht“.

Jeder Auszubildende und junge Geselle bzw. Facharbeiter ist sich bewußt, daß die Verbreitung neuer Technologien nicht aufzuhalten ist. Aber keiner weiß genau, wann und mit welchen Konsequenzen technologische Innovationen durchgeführt werden. Die Situation ist für die Beschäftigten nicht kontrollierbar. Über die Einführung technologischer Innovationen wird in kleineren und mittleren Betrieben offenbar kurzfristig entschieden. Sie bleibt in der Wahrnehmung der Berufsanfänger das Geheimnis der Chefs und ihrer leitenden Mitarbeiter. Vom selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren ist die Ausbildungs- und Arbeitsrealität vielfach noch weit entfernt. Aus Sicht der Nachwuchskräfte sind Selbständigkeit und Qualität der Aufgaben die wichtigsten Eigenschaften „guter Arbeit“; aber daran hapert es oft.

Nur jeder Vierte der befragten Berufsanfänger in kaufmännischen Berufen und zwei Fünftel der in der Stichprobe erfaßten Fachkräfte in gewerblich-technischen Berufen sind der Auffassung, ihre Ausbildung sei für die aktuelle Berufstätigkeit unbedingt erforderlich. Dieses Ergebnis mag von regionalen Besonderheiten beeinflusst sein. Es relativiert aber nur das quantitative Ausmaß, nicht das Problem als solches. Dahinter verbirgt sich die Segmentierung der betriebsinternen „Arbeitsmärkte“ nach attraktiven, qualitativ anspruchsvollen Tätigkeiten und anspruchslosen, vorwiegend abwicklungstechnischen Arbeiten. Allem Gerede über neue Produktionskonzepte, über selbstorganisierte Tätigkeiten in modernisierten Unternehmenskulturen zum Trotz, hat sich den Urteilen der Befragten zufolge und im Vergleich zu früheren Untersuchungen an der Segmentierung kaum etwas geändert. Wer nach Ausbildungsabschluß in das Segment der unterwertigen Beschäftigung gerät, läuft Gefahr, darin zu verbleiben. Zwei Jahre nach unserer ersten Befragung zeichnete sich für die davon Betroffenen keine wesentliche Verbesserung der Situation ab, es sei denn, durch den Wechsel in einen anderen Betrieb. Betriebliche Mobilität ist der Schlüssel zum beruflichen Erfolg und die Fähigkeit, ihn zu realisieren, im buchstäblichen Sinne eine „Schlüsselqualifikation“.

Daß sich derzeit in den Betrieben ein fundamentaler Strukturwandel vollzieht, steht sowohl in den einschlägigen Wissenschaftsdisziplinen als auch in der betrieblichen Praxis außer Zweifel. In welche Richtung allerdings diese Umstrukturierungsprozesse laufen und mit welchen Diffusionszeiträumen zu rechnen ist, welches die zentralen Determinanten und Triebkräfte darstellen, ist noch weitgehend ungeklärt (Schmid/Widmaier 1993, S. 2). Angesichts der undurchsichtigen Transformations- und Diffusionsprozesse stellt sich das Problem: „Auf welchen Bedarf hin soll eigentlich aus- und weitergebildet werden, wenn in der Praxis der Bandarbeiter genau so gefragt ist wie der

Allround-Facharbeiter in einer Fertigungsinsel, wenn der Spezialist an einer Sondermaschine genauso erforderlich ist wie der flexible Service-Mann?“ (Laur-Ernst 1990, S. 139).

4. Betriebliche Ausbildung und Berufsschule im Ungleichgewicht zwischen zentraler Koordination und dezentraler Kooperation

Vieles spricht dafür, die Innovationsstrategien der beruflichen Ausbildung unter dem Anspruch der neuen Ausbildungsordnungen auch dann am Konzept dezentralisierter und integrierter Facharbeit zu orientieren, wenn unter Transformationsbedingungen noch längere Zeit mit höchst disparaten Arbeitsbedingungen gerechnet werden muß. Jedenfalls ist keine überzeugende Alternative in Sicht. Angesichts der technologischen Herausforderungen und veränderten Wettbewerbsbedingungen wird kaum jemand ernsthaft bezweifeln wollen, daß am Standort Deutschland auf Dauer keiner bestehen kann, „der in seiner Produktion auf Neo-Taylorismus und Manchester-Kapitalismus baut. Technisch aufwendige, innovativ fortgeschrittene, in schneller Folge weiterzuentwickelnde Qualitätsprodukte erfordern eine modernisierte Betriebs- und Arbeitsverfassung“ (Schumann u.a. 1994, S. 411). Standardisierte Massengüter begrenzter Qualität werden sich unter dem Zwang schlechter Verhältnisse auch in der Bundesrepublik Deutschland noch eine Zeitlang halten. Aber die Auswanderung in die nähergerückten industrialisierten Billiglohnländer ist kaum mehr aufzuhalten. Der Umstieg auf hochwertige Produkte und intelligente Produktionskonzepte folgt nicht einem industriepolitischen Dezisionismus, sondern der Logik wirtschaftlicher und technologischer Entwicklungen.

Eingelagert in diesen makrostrukturellen Systemzusammenhang ist die kaum noch übersehbare Vielfalt an didaktisch-curricularen Konzepten integrierten Lernens im Mikrosystem der schulisch und betrieblich organisierten Lernorte. Zentralen Stellenwert hat die Verbindung von Arbeiten und Lernen. Integriertes Lernen bedeutet hier vor allem: Koordinierung und Vernetzung von Theorie und Praxis in bezug auf die im Berufsalltag zu bewältigenden Handlungs- und Gestaltungsprobleme. Damit korrespondiert die Neuordnung der Berufsausbildung unter dem Anspruch der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen, die selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließen und eine Absage an das Konzept der partialisierten Arbeitsverrichtungen tayloristischer Prägung implizieren.

Die Berufsschule folgt diesem Trend und versucht mit schulspezifischen Formen integrierten Lernens Anschluß an Reformziele und -aktivitäten der betrieblichen Ausbildung zu gewinnen. Schulintern gewinnen (alte, jedoch im Berufsschulunterricht nur selten erprobte) Ansätze „ganzheitlichen“ Lernens wie Projektunterricht, Fallstudien, Bürosimulation etc. an Bedeutung, jedenfalls programmatisch und in einer Reihe gut ausgestatteter Modellversuche. Praxis und Theorie sind keineswegs mehr eindeutig dem Ausbildungsbetrieb oder der Berufsschule zurechenbar. Die Verbindung von betrieblicher Ausbildung und Berufsschulunterricht wird dadurch nicht einfacher. Überschneidungen der Ausbildungs- und Unterrichtsaufgaben werden von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen beklagt, Überlappungen der Ausbildungsangebote werfen neue Integrationsprobleme auf. Lernortkooperation wird derzeit intensiv diskutiert und erprobt als notwendige Voraussetzung der praktischen Umsetzung integrativer Ausbil-

dungskonzepte. Diesem Ansatz lassen sich unter didaktischen Gesichtspunkten interessante Aspekte abgewinnen. Ob allerdings die Lernortkooperation angesichts der unterschiedlichen systemischen Voraussetzungen von Schule und Betrieb auf breiter Basis praktisch umsetzbar ist, darf bezweifelt werden (hierzu: Pätzold/Walden 1995). Das gilt nicht allein im Hinblick auf die Frage nach der Integration verschulter Zeit in die Handlungslogik der Betriebe, sondern auch bezüglich der in Schule und Betrieb generierten, im Professionalisierungsprozeß von Lehrern und Ausbildern stabilisierten Erwartungsstrukturen. Die Universalitätsansprüche schulischen Lernens stoßen sich an der Partikularität betrieblicher Ausbildungszwecke – und umgekehrt (hierzu: Harney 1987). Eine Annäherung der unterschiedlichen Erwartungsstrukturen von Lehrern und Ausbildern bedarf Zeit und sozialer Kontextuierung für ein tragfähiges lernortübergreifendes Professionalisierungsprofil als verlässliche Basis einer stabilen Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen. Davon ist die Praxis noch weit entfernt.

Kooperation setzt Flexibilität und Entscheidungsfreiheit der beteiligten Akteure voraus, also erhöhte Eigenverantwortung der in Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen praktisch tätigen Berufspädagogen. Das in der Vergangenheit mehr oder weniger bewährte und bei den beteiligten Instanzen für sakrosankt erklärte Abstimmungsverfahren auf Bundesebene (Benner/Püttmann 1992) steht dem entgegen. Es zementiert die zentrale Aufgabenzuweisung an eine fiktive „Allgemeinheit“ von Betrieben und Berufsschulen, die es in der Praxis nicht gibt. Das zentrale Abstimmungsverfahren mag gut sein für die Kooperation der Funktionäre, aber es trägt nur (noch) wenig bei zur Kooperation zwischen den Kolleginnen und Kollegen in den unterschiedlichen Lernorten des Dualen Systems – ja, es behindert die programmatisch eingeklagte Lernortkooperation.

Nicht weniger verkrustet als die zentral fokussierten Abstimmungsprozeduren des Dualen Systems ist die Fixierung der Ausbildungspraxis auf Einheitslernprogramme für das Kunstprodukt des Standard-Azubi. Als Alternative bietet sich an: Integration durch Modularisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Kontext *regulierter* Bildungsgänge (Heidegger/Rauner o.J.). Auf den ersten Blick mag man darin einen inneren Widerspruch sehen. Dahinter verbirgt sich die Einsicht, daß der Dynamik und Flexibilität des Beschäftigungssystems mit starren Berufsbildkonzepten, der zentralen Abstimmung von Ausbildungsordnungen und schulischen Rahmenlehrplänen sowie der rigiden Trennung zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung in Zukunft nicht mehr beizukommen ist. Kontextsteuerung durch Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne und integrierte, auf schulisches und betriebliches Lernen bezogene Abschlußprüfungen wären nach dem Modulkonzept durchaus mit erweiterten Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung von Ausbildungsplanung und -prozessen in Einklang zu bringen, zum Beispiel durch Wahlfreiheit bei der Belegung der Berufsschulkurse oder durch anrechenbare Angebote zur ausbildungsbegleitenden Weiterbildung in Abhängigkeit von den Lernvoraussetzungen der Auszubildenden und den betrieblichen Ausbildungsgegebenheiten. Für den Berufsschulunterricht müßte dann aber – komplementär zum bestehenden Curriculum – ein neuer Bezugspunkt eingeführt werden, und zwar eine Art „Weiterbildungspropädeutik“, die den Berufsschülern beziehungsweise Auszubildenden Anschlüsse für eine planvolle Gestaltung beruflicher Karrierewege aufzeigt und anbietet, also – subjektiv nachvollziehbar – den Sinn beruflicher Weiterbildung transparent macht.

5. Gleichwertigkeit im „Dualen System“ ungleichwertiger Bildungssysteme – Paradoxe Effekte strukturkonservativer Modernisierungskonzepte

Ob und in welcher Form das Duale System noch eine Zukunft hat – so habe ich anzudeuten versucht, hängt von vielen Faktoren auf unterschiedlichen Systemebenen ab, insbesondere von der

- finanziellen Absicherung der Modernisierungskosten für eine zukunftsorientierte Qualifizierung im Transformationsprozeß des Beschäftigungssystems,
- Dynamisierung, Flexibilisierung und Dezentralisierung der Berufsbildungsplanung als Voraussetzung für die Mobilisierung von Kooperationsbereitschaften in der engagierten Zusammenarbeit zwischen den Lernorten des Dualen Systems,
- Dezentralisierung der Aufgabenzuweisung an die betrieblichen und schulischen Lernorte zum Beispiel durch Modularisierung im Kontext regulierter Bildungsgänge und nicht zuletzt von der
- Öffnung der starren Grenzziehung zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung mit der Möglichkeit didaktischer Binnendifferenzierung durch Erwerb anrechenbarer Weiterbildungsmodule während der Berufsausbildung, je nach Leistungsfähigkeit und schulischen Voraussetzungen der Auszubildenden.

Doch damit allein lassen sich die Probleme des Dualen Systems nicht lösen. Die Attraktivität des Dualen Systems der Berufsausbildung unterliegt – wie jeder weiß – dem Vergleich mit den Bildungsangeboten und den daran geknüpften Karrierechancen im akademischen Laufbahnsystem. Zur Diskussion steht dabei nicht das Verhältnis von sogenannter allgemeiner und beruflicher Bildung, sondern die Differenz zwischen zwei unterschiedlich privilegierten Karrieremustern im „Dualen System der Bildungssysteme“. Das sind:

- auf der einen Seite die gymnasiale Schulkarriere mit dem Abschluß der allgemeinen Studierberechtigung (Abitur) und deren staatsfunktionale Verkopplung mit dem Universitätsstudium und den höheren Berufslaufbahnen im öffentlichen Dienst,
- auf der anderen Seite die Fachkräfterekrutierung der privaten Wirtschaft in Form der korporatistisch regulierten Lehrlingsausbildung im Betrieb mit ergänzendem Teilzeit-Unterricht an Berufsschulen.

Die Entwicklung des Bildungssystems in Deutschland und die sie begleitenden bildungspolitischen und -theoretischen Kontroversen sind nur zu verstehen, wenn man die Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung einordnet in den Kontext der Verteilung gesellschaftlich privilegierten Wissens durch das hierarchisierte System der akademischen Berufsausbildung über den Weg des Gymnasiums und der Facharbeiterausbildung im Dualen System. Dabei muß man sich freilich mit der Vorstellung vertraut machen, daß das Gymnasium in Deutschland nach Art und Weise seines Zusammenhangs mit dem Beschäftigungssystem, aber auch nach dem Selbstverständnis der Gymnasialschüler und ihrer Eltern primär die Funktion einer berufspropädeutischen Einrichtung für anspruchsvolle akademische Berufe erfüllt. Als solche ist sie mit Privilegien ausgestattet, die einen erheblichen Wettbewerbsvorteil gegenüber der Berufsausbildung im Dualen System zur Folge haben. Solange das Duale System auf ein hinreichend großes Reservoir an Bewerbern zurückgreifen und die private Wirtschaft sich mit traditionellen Formen der Lehrlingsausbildung begnügen konnte, brachte

dieser Wettbewerbsnachteil kaum Probleme mit sich. Das hat sich geändert. Quantitativ und qualitativ ist für das Duale System eine verschärfte Konkurrenzsituation entstanden: Es muß höheren Anforderungen des Beschäftigungssystems mit einer abnehmenden Zahl qualifizierter Bewerber gerecht werden. Aus dieser Situation heraus gewinnen Konzepte an Bedeutung, die mit dem Angebot der Gleichwertigkeit berufsqualifizierender Abschlüsse in bezug auf die Hochschulzugangsberechtigung oder – soweit diese bereits erworben wurde – mit alternativen Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte im Tertiären Bereich (zum Beispiel Berufsakademien für Abiturienten) neue Bewerbergruppen zu mobilisieren versuchen.

Eine Lösung könnte im Rahmen der systemübergreifenden Integration gefunden werden, wie sie Anfang der 70er Jahre im Modellversuch Kollegschnule des Landes Nordrhein-Westfalen angestrebt war. Doch das ursprüngliche Kollegschnulkonzept (Blankertz 1972) ist in der bildungspolitischen Landschaft der Bundesrepublik Deutschland weder derzeit durchsetzbar noch in absehbarer Zeit zu erwarten, wie jüngst die Erklärung der Kultusminister der Bundesländer „Zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“ (Kultusministerkonferenz 1994) dokumentiert. Darin wird der „Eigenwert“ von allgemeiner und beruflicher Bildung ausdrücklich betont. Gemeint ist damit, daß es bei der institutionellen Trennung von gymnasialen Karrierewegen und beruflichem Schulwesen bleiben soll. Unter dieser Voraussetzung plädiert die Kultusministerkonferenz dafür, die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung weiterzuentwickeln, zum Beispiel durch „Zuerkennung der Fachhochschulreife in Verbindung mit dem Besuch beruflicher Schulen“. Das ist vage formuliert und läßt den Einwand zu, daß die Kultusministerkonferenz lediglich das bestätige, was teilweise ohnehin schon Praxis sei. Mit dem Beschluß der Kultusministerkonferenz zeichnet sich indes eine bildungspolitische „Strategie der Stratifizierung“ mit weitreichenden Folgen für die Systemdifferenzierung der beruflichen Bildung ab: Unter Konstanthaltung der strukturellen Rahmenbedingungen soll in Zukunft im Einzelfall festgelegt werden, „welche Abschlüsse allgemeiner und beruflicher Bildungswege auf der Grundlage ihrer Bildungsinhalte, ihres Anspruchsniveaus und der durch sie vermittelten Qualifikationen wechselseitig zu einer Anerkennung im Sinne weitergehender Berechtigungen herangezogen werden können“ (Kultusministerkonferenz 1994, S. 3). Die fallweise Prüfung der Gleichwertigkeit beruflicher Bildungsgänge in bezug auf den Hochschulzugang, also die oben angesprochene „Strategie der Stratifizierung“, wird – um es noch einmal zu betonen – langfristig gravierende Veränderungen innerhalb des beruflichen Bildungswesens nach sich ziehen. Das berufliche Bildungssystem und speziell das System der dualen Berufsausbildung wird stärker als bisher hierarchisiert nach „gleichwertigen“ und „nicht gleichwertigen“ Bildungsgängen. Die Konsequenzen müssen hier nicht näher ausgebreitet werden. *Selektive* Gleichwertigkeit produziert Differenzen eigener Art. Die Öffnung privilegierter Ausbildungssegmente für den Hochschulbereich schafft neue Ungleichheiten durch Barrieren innerhalb des Dualen Systems mit entsprechenden Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung.

Vor diesem Hintergrund scheint das im Bundesinstitut für Berufsbildung zur Diskussion gestellte Konzept für ein „eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem“ die attraktivere Alternative zum Ausbau der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland zu sein (Dybowski/ Pütz/Sauter/Schmidt 1994, S. 11). Das „BIBB-Modell“ ist angelegt auf *systeminterne* Integration. Es verstärkt damit die Abschottung gegenüber der gymnasialen „Allgemeinbildung“ und stabilisiert so das

„Duale System der Bildungssysteme“. Systeminterne *Integration* – wenn man diesen Ausdruck dafür verwenden darf – meint in vertikaler Hinsicht die Durchlässigkeit von beruflicher Ausbildung, Aufstiegsfortbildung und Fachhochschulstudium und auf der horizontalen Ebene jeder einzelnen dieser Stufen die Dualität von Arbeiten und Lernen. Hauptmerkmal der Lernorganisation ist nach diesem Modell also die Dualität von Arbeiten und Lernen auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems, und zwar von der Berufsausbildung über die berufliche Weiterbildung bis hin zum Fachhochschulstudium. Als Abschlüsse sind anerkannte Zertifikate auf jeder dieser Ebenen vorgesehen. Anders als bei dem Verbund-Konzept des Deutschen Industrie- und Handelstags (DIHT-Modell) handelt es sich hierbei nicht um eine spezielle Bildungslaufbahn für Hochschulzugangsberechtigte (Deutscher Industrie- und Handelstag 1992). Das BIBB-Konzept ist offen für alle Jugendlichen. Es steht programmatisch in der Tradition demokratischer Bildungsreformen. Doch damit allein empfiehlt es sich noch nicht als ein Modell mit den besseren Zukunftschancen.

Die praktische Umsetzung des BIBB-Modells würde zur Voraussetzung haben, den Bereich der Weiterbildung(sabschlüsse) stärker als bisher ordnungspolitisch zu regulieren und betriebliche Personalentwicklungskonzepte mit durchlässigen und leistungsgerechteren Aufstiegswegen zu implementieren. Solchen Erwartungen gegenüber zeigte sich die Wirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland bislang als wenig aufgeschlossen. Aus einzelwirtschaftlicher Sicht ist es offenbar günstiger, darauf zu setzen, qualifizierte Fachkräfte in Zukunft noch stärker als bisher aus dem Reservoir eines steigenden Anteils von Studienberechtigten und Fachhochschulabsolventen zu rekrutieren. Auch auf den Bildungsmärkten gilt: Der Kuchen läßt sich nur einmal verteilen. Beim „Creaming“ befindet sich das Gymnasium als berufsvorbereitende Einrichtung für tatsächliche oder erträumte Akademiker(innen)karrieren unter dem Deckmantel „allgemeiner Bildung“ in der günstigeren Position. Das wird sich nicht ändern, jedenfalls solange nicht, wie sich die Bundesrepublik Deutschland den Luxus eines „Dualen Systems“ institutionell getrennter und ungleich privilegierter Bildungssysteme leistet.

6. Schlußbemerkungen

Das Duale System – noch ein Modell mit Zukunftschancen? Diese Frage wird nicht vom Dualen System allein, ja nicht einmal primär von ihm entschieden, wie aufwendig die Maßnahmen zu seiner Modernisierung im einzelnen auch immer sein mögen. Gleichwertigkeit rehabilitiert das Bildungssystem vom Makel formaler Ungerechtigkeit – vordergründig jedenfalls. Aber es ist kein geeignetes Korrektiv gegen die Erosion der Berufsausbildung im Dualen System. Berufsausbildung im Dualen System der ungleichen Bildungssysteme gehorcht dem Gesetz der „meritokratischen Logik“ (Lutz 1991), und ihr zugrunde liegt der rationale Kalkül des Verhältnisses von Kosten und *erwartetem* Nutzen. Ob die Rechnung für den einzelnen aufgeht, ist dabei unerheblich. Bei Konstanzhaltung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung bleibt in Zukunft nichts mehr beim Alten. Die Relationen geraten aus den Fugen.

Die Frage nach den Zukunftschancen des Dualen Ausbildungssystems ist eine Frage des Dualen Systems der ungleichen Bildungssysteme – also ein bildungspolitisches Problem von größter Reichweite.

Literaturverzeichnis

- Benner, H./Püttmann, F.: 20 Jahre Gemeinsames Ergebnisprotokoll. Eine kritische Darstellung des Verfahrens zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen für die Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen aus Bundes- und Ländersicht. Bonn 1992.
- Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Berlin-Darmstadt-Dortmund 1969.
- Blankertz, H.: Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68(1972)1, S. 2–20.
- Deutscher Industrie- und Handelstag – Bildungsausschuß des DIHT: Modellkonzept „Duale Berufsausbildung im Verbund“. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Dokumentation der 1. BMBW-Fachtagung am 8. Juli in Bonn. Bonn 1992.
- Dybowski, G./Pütz, H./Sauter, E./Schmidt, H.: Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23(1994)6, S. 3–13.
- Eckert, M./Höfkes, U./Kutscha, G.: Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in gewerblich-technischen Berufen. Berichte zur beruflichen Bildung 160, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin-Bonn 1993.
- Greinert, W.-D.: Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Funktion. Eschborn 1992.
- Harney, K.: Zur Problematik des Allgemeinen im Berufsbildungssystem. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen und Kollegschulen in NW (Hrsg.): Berufliche Schulen – Multiplikatoren technologischer Innovation. Frankfurt a.M. – Bern – New York – Paris 1987, S. 127–134.
- Harney, K./Tenorth, H.-E.: Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis. Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen bis 1914. In: Zeitschrift für Pädagogik 32(1986)1, S. 91–113.
- Heidegger, G./Rauner, F.: Berufe 2000. Berufliche Bildung für die industrielle Produktion der Zukunft, hrsg. vom Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf o.J.
- Hilbert, J./Südmersen, H./Weber, H.: Berufsbildungspolitik. Opladen 1990.
- Kern, H./Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München 1984.
- Klose, J./Kutscha, G./Stender, J.: Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in kaufmännischen Berufen. Berichte zur beruflichen Bildung 161, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin-Bonn 1993.
- Koch, R./Reuling, J. (Hrsg.): Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Berlin-Bonn 1994.
- Kultusministerkonferenz: Pressemitteilung. 270. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 01./02. Dezember 1994 in Berlin. Bonn 1994.
- Kutscha, G.: ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992)7, S. 535–548.
- Laur-Ernst, U.: Zusammenfassung der Diskussion. In: Laur-Ernst, U. (Hrsg.): Neue Fabrikstrukturen – Veränderte Qualifikationen. Ergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 8, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin-Bonn 1990, S. 135–178.
- Lutz, B.: Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und die Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin-Bonn 1991, S. 27–36.
- Offe, C.: Berufsbildungsreform – Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a.M. 1975.
- Pätzold, G. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. Köln-Wien 1982.
- Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung 177, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin-Bonn 1995.

- Schmid, J. u.a.: Industrielle Arbeit zwischen Technikdetermination, arbeitspolitischem Voluntarismus und neuer Unübersichtlichkeit. Ein systematischer Querschnitt aus der aktuellen Forschung. Arbeitspapier Z2-3/1992, hrsg. vom Sonderforschungsbereich 187 der Ruhr-Universität Bochum. Bochum 1992.
- Schmid, J./Widmaier, U.: Strukturen und Typen der Fertigung im Umbruch. Der theoretische Rahmen des NIFA-PANELS in einer institutionalistischen Perspektive. Arbeitspapier Z2-7/93, hrsg. vom Sonderforschungsbereich 187 der Ruhr-Universität Bochum. Bochum 1993.
- Schumann, M. u.a.: Rationalisierung im Übergang – Neue Befunde der Industriesoziologie zum Wandel der Produktionskonzepte und Arbeitsstrukturen. In: WSI Mitteilungen 47 (1994) 7, S. 405–414.

III. DER INTERNATIONALE RAHMEN: VERGLEICH, AUSTAUSCH UND KOOPERATION IN DER BERUFSBILDUNG

Walter Georg

ZWISCHEN TRADITION UND MODERNE: BERUFSBILDUNG IM INTERNATIONALEN VERGLEICH

1. Berufliche Bildung und Wirtschaftserfolg: Zur problematischen Perspektive des internationalen Vergleichs

Ein wesentlicher Impuls für die Renaissance international vergleichender Berufsbildungsforschung ist die Suche nach Rezepten für die Neugestaltung und Modernisierung nationaler Bildungs- und Berufsbildungssysteme. Ihr liegt die Überzeugung zugrunde, daß Bildung als „Standortfaktor“ und als „Investition in Humanressourcen“ wesentlich über Fragen des Wirtschaftswachstums, des technischen Fortschritts und der internationalen Konkurrenzfähigkeit mitentscheidet. Der wirtschaftliche Erfolg eines Landes wird in einen funktionalen Zusammenhang mit den Inhalten und Strukturen des Bildungssystems und mit der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen gebracht. Das gilt gleichermaßen für die Diskussion um die Effekte der europäischen Integration (zur Kritik vgl. Lipsmeier 1991, S. 358; Lipsmeier/Münk 1994, S. 40ff.), für die Begründung der Kooperation der Industrieländer mit Entwicklungs- und Schwellenländern auf dem Sektor der Berufsbildung (vgl. Biermann/Greinert/Janisch 1994) wie auch für die jüngste internationale Debatte um den Zusammenhang zwischen beruflicher Qualifizierung und betrieblicher Organisationsentwicklung (vgl. Dybowski/Pütz/Rauner 1995).

Wenn im Ausland das deutsche Berufsbildungssystem als Orientierungspunkt für Reformen genommen wird, dann geschieht das häufig in der vordergründigen Annahme, daß die Übernahme entsprechender Systemstrukturen einen Automatismus zum wirtschaftlichen Aufschwung nach bundesdeutschem Vorbild in Gang setzen werde. Ähnliches gilt umgekehrt für die Adaption japanischer Organisations-, Qualifizierungs- und Beschäftigungsmethoden in der innerdeutschen Debatte um die Modernitätsdefizite des dualen Systems; „schlanke Produktion“ und betriebsspezifische (statt berufliche) Qualifizierung werden zunehmend als Erfolgsrezepte verstanden, die den Verlauf betrieblicher und unternehmensgesellschaftlicher Restrukturierung diktieren (vgl. Georg 1996). Mit Verweis auf die (scheinbare) ökonomische Effizienz der jeweiligen Systemstrukturen wird ein deterministischer Zusammenhang zwischen Berufsbildungsorganisation und Wirtschaftserfolg unterstellt, hinter dem ein allgemeingültiger Entwicklungsalgorithmus industrieller Gesellschaften im Sinne eines verbindlichen Modernisierungskonzepts steht. Die Problematik einer solchen kurzschlüssigen Unterstellung wird schon daraus deutlich, daß die jeweiligen Modernisierungsmodelle beliebig austauschbar erscheinen und – nach aller Erfahrung – über keinerlei prognostische Validität hinsichtlich des Beitrags eines Berufsbildungssystems für den ökonomischen Fortschritt eines Landes verfügen.

Tatsächlich hat bisher weder die Bildungsökonomie noch die vergleichende Berufsbildungsforschung überzeugende Ergebnisse für den Nachweis eines kausalen Zusammenhangs zwischen den Strukturen des Bildungssystems und dem ökonomischen Erfolg eines Landes geliefert. Offenbar weisen selbst die hochentwickelten Industrieländer trotz gleicher technologischer Voraussetzungen und trotz weitgehend identischer volkswirtschaftlicher Zielsetzungen höchst divergente Berufsbildungsorganisationen und ebenso unterschiedliche Qualifikationstypen und Grundmuster betrieblicher Arbeitsorganisation auf. Die Industrialisierungsprozesse in den europäischen und außereuropäischen Ländern haben also keine Entwicklung zu einem „industrietypischen“ Berufsbildungsmodell in Gang gesetzt. Ebenso wenig ist es der Entwicklungszusammenarbeit gelungen, die Berufsbildungserfahrungen der Industrieländer für die Formulierung eines überzeugenden einheitlichen Modells beruflicher Bildung in Entwicklungsländern fruchtbar zu machen.

Die weltweite Varianz der Regelungsmuster beruflicher Bildung läßt sich also kaum in einen systematischen Zusammenhang mit dem Modernisierungsgrad und den ökonomischen Erfolgen der einzelnen Länder bringen. Traditional-korporatistische Formen der Lehre, berufliche Vollzeitschulen oder betriebliche Varianten des On-the-job-training finden sich in Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländern gleichermaßen (vgl. z. B. die Übersichten in Lauterbach 1995). Volkswirtschaftliche Entwicklung und betriebswirtschaftliche Erfolge scheinen ebenso wenig an bestimmte Qualifizierungsmuster gebunden zu sein, wie umgekehrt bestimmte Konfigurationen von Berufsbildung berechenbare ökonomische Effekte auslösen. Dennoch sind solche nationalspezifischen Konfigurationen weder beliebig noch beliebig austauschbar. Versuche einer transnationalen Übertragung von Berufsbildungsmodellen stoßen immer wieder auf Adaptionsbarrieren, die auf die Einbindung von Bildungsstrukturen in den spezifischen historischen, kulturellen und sozialen Kontext eines Landes verweisen. Zugleich aber lassen sich im Zuge internationaler Austauschbeziehungen in nahezu allen Ländern Veränderungsprozesse ausmachen, die als universalistische Tendenzen interpretiert werden können.

Aber solche Globalisierungs- und Internationalisierungstendenzen lassen sich kaum noch zu einem verbindlichen Entwicklungspfad bündeln. Solange die westlichen Industrieländer noch das weltweite Monopol ökonomischen Erfolgs für sich beanspruchen konnten, galt Modernisierung nach westlichem Muster als ein quasi-naturgesetzlicher Prozeß ökonomischen und gesellschaftlichen Wandels, der sich durch die Steigerung von Rationalität, technischer und ökonomischer Effizienz und die Durchsetzung bürokratischer Organisation auszeichnete. Die Erschütterung des traditionellen Überlegenheitsanspruchs des Westens durch die spektakulären Weltmarkterfolge Japans und anderer ostasiatischer Länder hat die Begründungsmuster der bisher für gültig gehaltenen Modernisierungstheorien radikal in Frage gestellt. Rationale Bürokratie und formale Organisation verlieren allmählich ihre Geltung als Ausdrucksformen gesellschaftlicher Modernisierung. Die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit Japans und der „newly industrialized countries“ (NICs) ist inzwischen derjenigen westlicher Industrieländer vergleichbar, ohne daß sich die Organisationsstrukturen der Berufsbildung und die betrieblichen personalpolitischen Strategien denen der westlichen Gesellschaften angeglichen hätten (vgl. z. B. Georg 1993; Schoenfeldt 1996).

Westliche Modernisierungstheorien gingen davon aus, daß sich die Entwicklungsländer von ihrer „vormodernen“ Vergangenheit nur durch die Übernahme moderner,

d. h. westlicher Institutionen befreien können. Ihnen unterlag die Vorstellung von der Möglichkeit und Notwendigkeit einer Wiederholung jenes gesellschaftlichen Transformationsprozesses, der die Entwicklung von einer agrarisch geprägten Volkswirtschaft zu einer „modernen“, westlichen Industrie- und Dienstleistungsökonomie kennzeichnet. Versteht man Modernisierung als einen Prozeß kultureller Säkularisierung, d. h. als einen Prozeß, in dessen Verlauf Menschen rationaler, analytischer und erfahrungsorientierter zu entscheiden lernen, dann stehen traditionale Wert- und Normkomplexe als Inseln der Nicht-Rationalität der Herausbildung von Modernität im Weg. In den Modernisierungs- und Universalisierungstheorien gelten kulturelle Traditionen als transitorische Residualkategorie oder auch als fest verwurzeltes Hindernis gesellschaftlicher Innovationen: Die Verweigerung von Rationalität wird mit dauerhaftem Entwicklungsrückstand bestraft. In dieser – eurozentrischen – Perspektive mußte die in den ostasiatischen Industrieländern gelungene Synthese von ökonomischer Modernisierung und Stabilität traditioneller Sozialformen eher als Schizophrenie erscheinen, als unvollständige, verkürzte Übernahme westlicher Zivilisation. Nach einem solchen Modernitätsverständnis weisen die ostasiatischen Varianten der Organisation mit der Betonung informeller Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, sozialer Bindungen und persönlicher Beziehungen gegenüber der Versachlichung westlicher Organisationsstrukturen deutliche Rückstände auf. Die im Westen lange vorherrschende Überzeugung, daß solche Traditionalismen den rationalen Notwendigkeiten im Wege stünden und den Modernisierungsprozeß eher behindern, verstellt den Blick auf das vielfältige endogene Entwicklungspotential, das in diesen kulturellen Traditionen steckt.

Die Erschütterung des westlichen Modernisierungsmodells und die Differenzierung und Heterogenisierung der Entwicklungspfade in der Ersten, Zweiten und Dritten Welt haben die Frage nach der Bedeutung von Tradition und Kultur als Erklärungsfaktoren nationaler Unterschiede neu provoziert (vgl. Menzel 1992). Die Debatte verweist darauf, daß Tradition und Moderne keine Gegensätze sind, sondern daß moderne Gesellschaften traditionaler und traditionale Gesellschaften moderner sind, als die Modernisierungstheorie glauben macht (vgl. Berger 1996, S. 11). Moderne und Tradition sind insofern identisch, als es sich immer um eine jeweils spezifische, also traditionsgebundene Moderne handelt. An traditionellen Kulturen lassen sich ebenso wenig eindeutig hemmende Faktoren identifizieren, wie sich umgekehrt keine eindeutig modernitätsförderlichen Faktoren in „modernen“ Kulturen isolieren lassen. Das damit immer auch verbundene Postulat der Respektierung nationaler Kulturen als Ausgangsbedingungen und integrale Bestandteile eigenständiger Entwicklung ist letztlich das Eingeständnis der Ohnmacht, Entwicklung und Modernisierung im Rahmen eines globalen Paradigmas zu erklären. Diese Einsicht zwingt nicht nur zu einer „neuen Bescheidenheit“ des Westens, sondern erinnert auch an die Notwendigkeit, sich der Traditionsgebundenheit der eigenen „modernen“ Organisationsstrukturen bewußt zu sein.

2. „Entwicklungsrückstand“ beruflicher Bildung: Zur Defizitanalyse von Berufsbildungssystemen

Die neue Bescheidenheit der Berufsbildungszusammenarbeit drückt sich auch im jüngsten Sektorkonzept „Berufliche Bildung“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) aus, das den Abschied von der jahrzehntelangen Tradition verspricht, das „duale System“ als Exportartikel zu propagieren. Das Sektorkonzept

betont, daß Berufsbildung „keine ausreichende Bedingung für wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung“ darstellt und immer nur im Kontext der vorhandenen sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen einen Entwicklungsbeitrag leisten kann (vgl. BMZ 1992). Ähnlich verweist die Weltbank in ihrem Policy paper von 1991 auf die national- und sektorspezifischen Besonderheiten und auf die Notwendigkeit der Einbettung von Berufsbildungspolitik in das jeweilige makroökonomische und gesellschaftliche Umfeld (vgl. World Bank 1991). Zugleich nimmt die Weltbank damit Abschied von der Politik eines globalen „Vocationalizing“, also von der Tradition, die Diversifizierung schulischer Curricula zugunsten berufsvorbereitender und berufsqualifizierender Angebote zu propagieren und zu fördern.

Aber auch nach dem Rückzug der Geberorganisationen vom Glauben an die Tauglichkeit global gültiger Berufsbildungskonzepte signalisiert der im Sektorkonzept des BMZ verwendete Systembegriff noch immer die Vorstellung von der Notwendigkeit eines geschlossenen Ganzen, dessen Teile sinnvoll aufeinander bezogen sind und das ein gewisses Maß an Integration und Formalisierung aufweist. In dieser Grundauffassung scheinen sich die Programme der internationalen Organisationen zur Berufsbildungszusammenarbeit weitgehend einig (vgl. Rychetsky/Gold 1989, S. 81). Nach unserem deutschen, europäischen, westlichen Verständnis gilt die formale Organisation von Berufsbildung als zentrale Ausdrucksform gesellschaftlicher Rationalisierung und Modernisierung. Dieses Verständnis bestimmt im Umkehrschluß – explizit oder implizit – immer auch die Definition defizitärer Elemente von Berufsbildung in Entwicklungsländern. Bei der Bestandsaufnahme solcher Defizite verweisen die verschiedensten Analysen immer wieder auf vergleichbare Phänomene:

- Entwicklungsländer verfügen über keine „flächendeckenden“ Berufsbildungssysteme. Stattdessen besteht ein weitgehend beziehungsloses Nebeneinander einer Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungen, Träger und Einzelmaßnahmen beruflicher Qualifizierung.
- Die in technischen Sekundarschulen erworbenen Kompetenzen werden am Arbeitsmarkt kaum nachgefragt. Der Anwendungsbezug der vollzeitschulisch vermittelten Qualifikationen gilt als gering; entsprechend gering scheint deren Verwertbarkeit aus der Sicht potentieller Beschäftigter.
- Besonders intensiv beklagt wird die weitgehende Abstinenz der Betriebe, in die Aus- und Weiterbildung ihrer Beschäftigten mehr zu investieren, als am jeweiligen Arbeitsplatz unbedingt benötigt wird. Die Reduktion betrieblicher Qualifizierung auf ein On-the-job-training am Arbeitsplatz reduziert die Verwertbarkeit der so vermittelten Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt.
- Formale Zertifikate des allgemeinen Bildungssystems gelten als die wichtigsten Zuweisungsmechanismen für die gesellschaftliche und berufliche Position des einzelnen. Dieser bildungsmeritokratische Zusammenhang führt zu einer – unter dem Bedarfsaspekt als unangemessen empfundenen – Verlagerung der Schülerströme in die allgemeinen (weiterführenden) Sekundarschulen und zu einer Marginalisierung beruflicher Erstausbildung.
- Damit eng verbunden ist die gesellschaftliche Geringschätzung körperlicher und handwerklicher Arbeit. Dieser Effekt wird verstärkt durch die enge Koppelung von Bildungschancen und materieller Lage der Herkunftsfamilien, die dafür sorgen, daß ein großer Teil der Bevölkerung vom Zugang zu höherer (und zu universitärer) Bildung und damit vom Zugang zu attraktiven Beschäftigungspositionen ausgeschlossen bleibt.

Der Katalog solcher Defizitbeschreibungen ließe sich beliebig erweitern und differenzieren. Als Maßstab für entsprechende Defizitanalysen gilt zwar nicht mehr ein wie auch immer definiertes allgemeingültiges Konzept von Berufsbildung, wohl aber ein imaginäres Berufsbildungssystem, das „als gesellschaftliches Subsystem in seiner strukturellen und curricularen Verfaßtheit einen Beitrag zur ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklung leistet“ (Lipsmeier 1986, S. 141). Dieses von Lipsmeier im Anschluß an eine Auflistung von Effizienzkriterien für ein Berufsbildungssystem als „Kriterium höchster Stufe“ benannte Merkmal bestimmt weitgehend die Suche nach einem entwicklungslandspezifischen Beratungsansatz, der darum bemüht ist, „die im jeweiligen Lande erkennbaren berufsbildungspolitischen Strömungen und Zielvorstellungen aufzugreifen und in systematische Planungs- und Entwicklungsarbeit umzusetzen“ (BMZ 1992). Wenn auch in der Systemberatung landesspezifische Lösungsansätze angestrebt werden und das „Sektorkonzept“ vor einer „Zentralisierung und Bürokratisierung der Berufsbildung“ warnt (vgl. BMZ 1992), so besteht doch generell die Überzeugung, daß das Fehlen (mehr oder weniger) flächendeckender berufsbezogener Ausbildungssysteme ein Hindernis auf dem Weg zu ökonomischer und gesellschaftlicher Modernisierung bedeutet und insofern eine Mangelerscheinung darstellt.

Vor diesem Hintergrund muß es irritieren, daß all diese als „defizitär“ und als entwicklungsländertypisch ausgewiesenen Merkmale auch für Japan und die übrigen ostasiatischen Industrieländer zutreffen (vgl. Georg 1993; Georg/Rütters/Schneider-Deters 1991; Schoenfeldt 1996). Diese Länder stellen insofern eine Provokation des deutschen Systemberatungsansatzes (vgl. Biermann/Greinert/Janisch 1994) dar, als sie trotz des „Mangels“ eines fehlenden (flächendeckenden) Berufsbildungssystems höchst effiziente Arbeitsmarktstrukturen und Arbeitsorganisationsmuster aufweisen. In den ostasiatischen Industrieländern (wie auch in den meisten Entwicklungsländern) ist berufliche Qualifizierung traditionell Angelegenheit des einzelnen Unternehmens, nicht des Staates. Dessen Funktion beschränkt sich weitgehend auf subsidiäre Leistungen im Rahmen kompensatorischer Arbeitsmarktpolitik. Da weder die Bildungssysteme noch die jeweilige Organisation betrieblicher Arbeit an Berufsbildern und beruflichen Zertifikaten orientiert sind, haben Qualifikationen kaum einen arbeitsmarktbezogenen Tauschwert, sondern eher nur einen unternehmensbezogenen Gebrauchswert. Dieser Befund verweist darauf, daß sich nationale Berufsbildungsstrukturen kaum isoliert beschreiben und miteinander vergleichen lassen. Gesellschaftliche Effekte und Effizienzen unterschiedlicher Organisationsformen beruflicher Bildung werden erst sichtbar, wenn man die nationalspezifischen Interrelationen und Interdependenzen zwischen Berufsbildung und den darauf bezogenen übrigen gesellschaftlichen Teilbereichen (wie z. B. Qualifikationsstruktur, Arbeitsorganisation, industrielle Beziehungen, Arbeitsmarktsegmentation u. a.) in die Analyse einbezieht.

3. Berufliche Bildung als tertium comparationis: Zur Unvergleichbarkeit von Berufsbildungs-„Systemen“

Bei der jeweils ausschnittshaften Beschreibung der gesellschaftlichen Strukturen anderer Länder ist man auf die Verwendung von Analysekategorien angewiesen, die im Kontext des eigenen (deutschen, europäischen, westlichen) Erfahrungsraums gewonnen wurden. Solche vermeintlich verallgemeinerbaren, tatsächlich aber ethnozentri-

schen Kategorien enthalten immer bereits eine kulturelle Projektion. Mit der Fixierung auf das „tertium comparationis“ (Berufsbildungssystem) werden scheinbar identische soziale Phänomene zum Vergleichsgegenstand, deren Andersartigkeit an Maßstäben gemessen werden, die dem institutionell-disziplinären Kontext des Vergleichers verhaftet sind. Matthes spricht in diesem Zusammenhang von „Nostrifizierung“, von einer „Aneignung des anderen nach eigenem Maß“ (Matthes 1992, S. 84).

Die Analyse anderer Kulturen in den Kategorien der eigenen führt notwendigerweise zu Mißverständnissen, Artefakten und Fehlinterpretationen, die sich ihrerseits erst durch einen Perspektivwechsel als solche erkennen lassen. Was etwa bedeuten Beruf, Qualifikation oder Facharbeit, wenn es Berufe als abgegrenzte Tätigkeits- und Qualifikationsmuster gar nicht gibt und überhaupt ein formal strukturiertes berufsbezogenes Bildungssystem fehlt? Läßt sich noch von einem „Berufsbildungssystem“ reden, wenn Arbeitsfähigkeiten lediglich „on the job“, also informell im Wege der Anlernung am Arbeitsplatz und ohne jeden Bezug auf externe Arbeitsmärkte, vermittelt werden? Begriffe wie Bildung, Beruf, Partizipation oder Chancengleichheit haben in jeder Gesellschaft einen jeweils spezifischen Bedeutungsinhalt. Selbst ein scheinbar so „neutraler“ Terminus wie „Organisation“ ist bei seiner Übertragung auf andere Länder vor Mißdeutungen nicht gefeit: Während im westlichen Sinne Organisation als Ausdruck rationaler Bürokratie vor allem durch das Merkmal der Verselbständigung und Ablösung von sozialen Lebenswelten verstanden wird, ist z. B. für den Organisationstypus des japanischen Unternehmens die lebensweltliche Vereinnahmung der ganzen Person des Arbeitenden, seine soziale Integration in die Firmengemeinschaft („Betriebsclan“) durch moralische Normen und durch die Einbindung in ein vielfältiges Netz persönlicher – nicht formaler – Beziehungen und Abhängigkeiten kennzeichnend (vgl. Deutschmann 1987). Die Kulturspezifität gilt also nicht nur für die jeweiligen Organisationsformen, sondern auch für die Konnotation der zur Beschreibung der Unterschiede verwandten Begrifflichkeit.

Dieses Problem des Mangels an einer kulturunabhängigen wissenschaftlichen Terminologie, an einer „dritten“ Sprache, in der sich unterschiedliche Kulturen von einer Metaebene aus beschreiben ließen, ist ein ebenso triviales wie prinzipiell unlösbar erscheinendes Dilemma eines jeden internationalen Vergleichs. Da sich Begriffe nicht unabhängig vom jeweiligen Kontext definieren lassen und „universelle“ Beschreibungskategorien nicht zur Verfügung stehen (zur Sprachproblematik mit Bezug auf Europa vgl. Lipsmeier/Münk 1994, S. 9ff.), setzt sich jeder internationale Vergleich bestimmter Phänomene, Institutionen und Organisationsstrukturen dem Verdacht der Produktion von Artefakten aus.

Deshalb ist Berufsbildung als tertium comparationis eine untaugliche Kategorie. Eine kontrastierende Gegenüberstellung der Strukturen von Berufsbildung oder betrieblicher Organisation in verschiedenen Ländern ist nicht nur wegen der unterschiedlichen Besetzung der Begriffe problematisch, sondern sie hat auch eine weitgehende Realitätsausblendung zur Folge, wenn sie die jeweiligen kulturellen und sozialstrukturellen Zusammenhänge unterschlägt. Das gilt gleichermaßen für die Versuche, die Vielfalt der weltweit anzutreffenden „Systeme“ beruflicher Aus- und Weiterbildung nach einheitlichen Kategorien zu typologisieren (vgl. z. B. Greinert 1988; Greinert 1995; Lauterbach/Maslankowski/Mitter 1995; Lauglo 1993; Lynch 1994). Unabhängig von den jeweils benutzten Vergleichskriterien für die Systematisierung von Berufsbildungssystemen greift allein die Fokussierung auf das soziale Handlungssystem „beruf-

liche Bildung“ zu kurz, weil es die Interaktion mit anderen gesellschaftlichen Handlungssystemen unberücksichtigt läßt. Die jeweilige Interaktion mit den vor-, neben- und nachgelagerten sozialen Teilsystemen und deren funktional-struktureller Zusammenhang erklären aber erst den „Sinn“ des jeweiligen Berufsbildungssystems.

In seiner jüngsten Fassung eines Typologisierungsvorschlags definiert Greinert mit Bezug auf Luhmann ein Berufsbildungssystem als „Sinnzusammenhang von Handlungen bzw. von Kommunikation, der sich auf ein bestimmtes Problem bzw. spezifische Probleme hin aus anderen Sinnbezügen ausdifferenziert und von seiner Umwelt abgegrenzt hat“ (Greinert 1995, S. 31). Von der Konstituierung und Reproduktion eines „Systems“ beruflicher Bildung auf der Basis sinnhafter Kommunikation kann also erst dann gesprochen werden, wenn es sich im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung funktionsspezifischer Teilsysteme als selektiver Kommunikationszusammenhang verselbständigt und dauerhaft etabliert hat. Dazu gehört ein besonderes Maß an selbstreferentieller Geschlossenheit und Abgrenzung gegenüber Einflüssen der innergesellschaftlichen Umwelt (vgl. Schriewer 1987, S. 85). Insofern läßt sich mit Recht von einem „deutschen System“ der Berufsausbildung (Greinert 1993) sprechen: Die soziale Verallgemeinerung des Berufs zum sinnhaften Medium für die Konstitution und Reproduktion von Ausbildungsstrukturen war die historische Voraussetzung für die Ausdifferenzierung eines vom Schulsystem und Betriebssystem (relativ) unabhängigen, selbstbezüglichen Berufsbildungssystems. „Selbstbezüglichkeit in diesem Sinne heißt, daß der Beruf zur typischen, systemisch immer wieder reproduzierten eigenständigen Perspektive auf soziale und wirtschaftliche Problemlagen wird und nicht mehr nur als untergeordneter Bestandteil anderer Systemzusammenhänge vorkommt“ (Harney/Storz 1994, S. 355).

Abgesehen vom deutschsprachigen Ausland (Österreich, Schweiz) lassen sich Ausdifferenzierungen eigenständiger „Systeme“ beruflicher Bildung mit dem Merkmal der Selbstbezüglichkeit ihrer internen Strukturen und Verarbeitungsmechanismen kaum finden. Soweit Berufsausbildung in Schulen stattfindet, sind solche Schulen mehr oder weniger in das allgemeine Schulwesen integriert. Die Mechanismen der schulsysteminternen Strukturierung und Hierarchisierung folgen der Logik der Meritokratie mit den bekannten Effekten einer zunehmenden Marginalisierung fachspezifischer Qualifizierung, wie sie sich auch für die Entwicklung beruflicher Vollzeitschulen in Deutschland nachweisen läßt (vgl. Georg 1984). Jedenfalls bleiben solche schulischen Ausbildungsvarianten auf die Logik des allgemeinen Bildungssystems bezogen, also ein untergeordneter, unselbständiger Bestandteil eines „anderen“ Systemzusammenhangs. Ein solcher Mangel an Eigenlogik und Selbstbezüglichkeit gilt erst recht für all jene Ausbildungsstrukturen, die in Form betrieblicher Anlernung und Weiterbildung unmittelbar in die Logik betrieblicher Produktions- und Arbeitsorganisation eingebunden sind. Der Sinnzusammenhang von Qualifizierungsmaßnahmen ergibt sich dann nur mehr aus der betriebspezifischen Reproduktion des Arbeitsvermögens.

Der deutsche Sonderweg der Ausdifferenzierung eines von Schule und Betrieb unabhängigen, selbstreferentiellen Berufsbildungssystems läßt deshalb jeden Versuch des Vergleichs mit anderen „Systemen“ als ethnozentrisches Mißverständnis erscheinen, weil das Objekt des Vergleichs sich in aller Regel nicht finden läßt. Von einem eigenständigen, also von Schule und Betrieb abgegrenzten Handlungs- und Kommunikationszusammenhang zur Bearbeitung des generellen gesellschaftlichen Funktionsproblems „Reproduktion des Arbeitsvermögens“ kann nur selten die Rede sein. Die in

anderen Ländern vorfindbaren Institutionen und Organisationsformen „beruflicher“ Qualifizierung lassen sich jeweils unterschiedlichen Sinnzusammenhängen zuordnen und nicht als „Berufsbildungssystem“ typisieren. Von einem unmittelbaren Vergleich und einer Typologie der Organisationsmuster „beruflicher“ Qualifizierung lassen sich deshalb Einsichten in die Wirksamkeit unterschiedlicher Bedingungen ebenso wenig erwarten wie Hinweise auf die Übertragbarkeit einzelner institutioneller Ausprägungen.

4. Kultur und Struktur: Erklärungsmuster nationalspezifischer Differenzen

Wenn sich der Sinnzusammenhang von Ansätzen und Organisationsformen zur Reproduktion des Arbeitsvermögens nur aus übergeordneten Systemstrukturen erschließen läßt, dann bedeutet das für den internationalen Vergleich wie auch für die Berufsbildungszusammenarbeit die Notwendigkeit einer perspektivischen Öffnung auf den jeweiligen funktional-strukturellen und kulturellen Zusammenhang. Organisationen als soziale Gebilde sind immer eingebunden in eine kulturelle Umwelt, die einer Veränderbarkeit und Machbarkeit von „Organisationskultur“ im Rahmen der Berufsbildungszusammenarbeit (oder auch anderer Adaptionsversuche) enge Grenzen setzt. Die in einer Gesellschaft vorherrschenden Werte, Normen, Einstellungen, Überzeugungen und Ideale können im Rahmen von Organisationskulturen zwar funktionalistisch genutzt, nicht aber unterlaufen oder dauerhaft korrigiert werden. Kultur als normatives Ordnungs- und Steuerungsschema ist Voraussetzung für die Orientierung des Individuums in einer komplexen Welt, für die Entwicklung von Identität und für den Aufbau sozialer Bindungen. Die individuelle Aneignung von Kultur in Sozialisationsprozessen schafft die Basis für die aktive Nutzung von Handlungsmöglichkeiten und für die reflexive Verarbeitung der Folgen individuellen Handelns. Die Aneignung erfolgt zu großen Teilen unbewußt; ins Bewußtsein treten die Symbole und Werthaltungen der eigenen Kulturgemeinschaft oft erst durch Begegnungen mit fremden Kulturen, wenn diese nach den Maßstäben der eigenen (ethnozentrisch) bewertet werden.

Die besondere Ausprägung von Ausbildungssystem, Arbeitsorganisation, Arbeitsbeziehungen etc. sind das Ergebnis kollektiver und individueller Werthaltungen und Präferenzen und sorgen ihrerseits als Sozialisationsagenturen für deren Stabilisierung. Betriebliche Rekrutierungskriterien, Leistungsanforderungen, Sanktionsmechanismen enthalten Mitgliedschaftsentwürfe und Erwartungsmuster, in denen sich kulturspezifische Wertvorstellungen und Teilnahmeregeln widerspiegeln. Diese kulturellen Leitbilder finden sich – wenn auch in unterschiedlicher Varianz – in den organisationsinternen Strukturen und Spielregeln der vorgelagerten Sozialisationsagenturen wieder. Betriebliche Muster der Ausbildungs- und Arbeitsorganisation lassen sich dann als eine Fortsetzung der traditionell verankerten Sozialisations- und Kommunikationsmuster in Familie und Schule interpretieren. In einer Gesellschaft, in der Gruppenorientierung, Harmoniestreben und vertikale Loyalität einen hohen Stellenwert haben, finden sich entsprechende Spielregeln und Strukturen gleichermaßen in Familie, Schule, Betrieb und anderen sozialen Einrichtungen (vgl. z. B. Hirata 1991).

Nationale Differenzen in den Werthaltungen, Denk- und Verhaltensweisen lassen sich dann als Ergebnis „kollektiver geistiger Programmierung“ (Hofstede 1993, S. 329) verstehen, deren kulturspezifische Ausprägung sich auch in den Strukturen und Funkti-

onszusammenhängen der gesellschaftlichen Sozialisationsagenturen niederschlägt. Kulturelle Unterschiede erfordern danach immer auch unterschiedliche Organisationsstrukturen. Zentralisierung oder Dezentralisierung von Verantwortung, das Ausmaß der Formalisierung, Standardisierung und Spezialisierung von Arbeitsaufgaben im Rahmen der Ausbildungs- und Arbeitsorganisation, der Zuschnitt von horizontalen und vertikalen Karrieren sind immer auch an Regeln gebunden, die allgemeine gesellschaftliche Anerkennung finden. Diese „relative Absolutheit“ (Stagl 1992) nationaler Kulturen verpflichtet gleichermaßen zur gegenseitigen Achtung wie auch zur Respektierung kulturimmanenter Regelwerke bei der Variation von Organisationsstrukturen. Das methodische Dilemma besteht jedoch darin, daß sich die internen Kohärenzen nationaler Kulturen analytisch kaum aufschlüsseln lassen. Kultur vermittelt eher die vage Idee eines konsistenten Zusammenhangs, dessen interne Ordnungsprinzipien und Regelungsmechanismen verborgen bleiben (vgl. Bude 1995).

Während kulturalistische Erklärungsansätze eher die idiosynkratischen Zwänge betonen und dazu neigen, die Hartnäckigkeit nationaler Differenzen und die Schwerfälligkeit in der Transformation sozialer Systeme aus der nationalspezifischen Mentalität und Denkweise der Akteure, dem jeweils dominanten Wertesystem und den Ausprägungen des „Nationalcharakters“ (Hofstede 1993) zu erklären, betont die strukturalistische Sichtweise die nationalspezifischen Besonderheiten der institutionellen Arrangements und der Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen. Andersartige Verhaltensweisen der Akteursgruppen lassen sich dann nicht mehr unmittelbar aus den kulturell verankerten Werthaltungen ableiten, sondern sind das Ergebnis unterschiedlicher Strukturen und Normen in den jeweiligen Organisationen. Insofern beleuchten die kulturalistische und die strukturalistische Sichtweise zwei Seiten derselben Medaille: Die erste begründet die begrenzte Adaptionsmöglichkeit nationaler Organisationsstrukturen mit den kulturell verankerten Präferenzen und Werthaltungen der Akteure, die zweite nimmt die historisch gewachsene Struktur der Gesellschaften zum Ausgangspunkt für die Erklärung von Verhaltensunterschieden (vgl. Sorge 1995; Olie 1995).

Die Strukturperspektive verweist darauf, daß sich die Identität einer Gesellschaft aus der charakteristischen Ausprägung der jeweiligen organisationsstrukturellen Dimensionen und aus den stabilen Wechselwirkungen zwischen diesen Dimensionen ergibt. Jede Ausprägung in der einen Dimension steht in einem signifikanten Zusammenhang mit spezifischen Ausprägungen in den anderen Dimensionen, und jede Veränderung in der einen bewirkt Veränderungen auch in den übrigen Dimensionen. Nationalspezifische Formen beruflicher Ausbildung stehen also in wechselseitiger Interdependenz mit dem allgemeinen Bildungssystem, der betrieblichen Qualifikations- und Organisationsstruktur, dem Arbeitsmarktzuschnitt oder mit den betrieblichen und überbetrieblichen Arbeitnehmer-/Arbeitgeberbeziehungen.

Der Nachweis solcher nationalspezifisch geprägten Interrelationen und Strukturprofile erfolgte inzwischen in einer Vielzahl sozialwissenschaftlicher Vergleichsstudien. Der in diesen Studien bestätigte „gesellschaftliche Effekt“ („effet sociétal“; vgl. Maurice 1991) drückt sich in der jeweils eigenartigen Kombination von Qualifizierungsformen, Arbeitskrafttypen, Rekrutierungsmustern, Arbeitsmarktstrukturen, Lohnformen und industriellen Beziehungen aus, die einer spezifischen Eigenlogik folgt (vgl. z. B. Lutz 1976; Maurice/ Sellier/Silvestre 1982; Sorge/Warner 1986; Jürgens/Malsch/Dohse 1989; Tokunaga u.a. 1991; Drexel 1993; Georg 1993).

Im Gegensatz zu dem in Deutschland weit verbreiteten Selbstbild weisen die Ergebnisse der Vergleichsstudien z. B. darauf hin, daß sich die Organisationsstrukturen deutscher Unternehmen durch eine vergleichsweise geringe Zahl hierarchischer Führungsebenen, durch eine geringere Separierung und Segmentierung von Arbeitsplätzen und Qualifikationstypen und durch ein höheres Maß an Verantwortungsdelegation auf die unteren Ebenen der Organisation auszeichnen. Dieser Befund läßt sich – in Verbindung mit den Differenzen zwischen den nationalen Ausbildungssystemen – als Ergebnis der in Deutschland dominanten „Berufskultur“ von Ausbildung und Arbeit deuten, die einen breiten fachlichen Zuschnitt von Aufgaben ohne markante Grenzziehung der Verantwortlichkeiten entlang formaler Qualifikationen erlaubt. Die Berufsorientierung bestimmt den Zuschnitt von Qualifikationen, die Strukturen der internen und externen Arbeitsmärkte (vgl. Georg/Sattel 1995), die horizontale und vertikale Verteilung der Arbeit, die innerbetrieblichen Organisationsstrukturen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern.

Die besonderen Ausprägungen der jeweiligen Systeme beruflicher Qualifizierung sind nicht, zumindest nicht nur, das Ergebnis bewußter Planung und bildungspolitischer Entscheidungen auf der Suche nach einer allgemeingültigen optimalen Problemlösung, sondern das Resultat komplexer historischer Prozesse, deren Entwicklungslogik spezifische Lösungsoptionen bereithält und den Ausschluß von Alternativen nahelegt. Die Organisationsformen und Regulationsmechanismen sind also das Ergebnis gesellschafts- und kulturspezifischer Reaktionen auf historische Problemlagen. Die Besonderheiten der Auswahl aus einer Vielzahl möglicher Lösungsansätze entstehen dadurch, daß die gesuchten Problemlösungen in den gesellschaftlichen Teilbereichen miteinander in Beziehung stehen und kompatibel sein müssen. Dieses Erfordernis der Kompatibilität und inneren Stimmigkeit bestimmt die besondere Logik gesellschaftsspezifischer Entwicklung (vgl. Stagl 1992). Zugleich muß diese Entwicklung immer auch hinreichend offen sein für die Anpassung an neue Problemlagen. Kulturen und gesellschaftliche Organisationsstrukturen sind also keine statischen Gebilde, sondern sie sind zur Sicherung ihres eigenen Überlebens angewiesen auf eine partielle Offenheit gegenüber der Verarbeitung „fremder“ Kultureindrücke. Erst diese Elastizität sichert die Problemlösungskapazität und Anpassungsfähigkeit sozialer Systeme und damit auch ihre jeweils spezifische „Modernität“, die sich aus der Symbiose kultureller Tradition und externen Austauschprozessen ergibt. Insofern lassen sich in jeder Veränderung kulturalistische und universalistische Momente ausmachen. Der Verweis auf die Einzigartigkeit und „Unvergleichbarkeit“ einer jeden Einzelkultur bedeutet also nicht deren dauerhafte Unveränderbarkeit. Jede Gesellschaft enthält immer auch Elemente „fremder“ Kulturen, die im Zuge zwischengesellschaftlicher Austausch- und Adaptionsprozesse integriert und nicht mehr als fremd wahrgenommen werden. Das in solchen Reproduktionsprozessen jeweils entstehende Neue deutet jedoch nicht auf eine globale kulturelle Homogenisierung hin; vielmehr trägt es seinerseits wiederum besondere, unverwechselbare Züge einer eigenständigen Kultur und gesellschaftlichen Organisationsstruktur.

5. Schlußfolgerungen: Zum Vergleich von Interrelationen

Einblicke in andersartige Sinn- und Funktionszusammenhänge lassen sich also nur gewinnen, wenn man sich auf die Rekonstruktion des jeweiligen landesspezifischen kulturellen und organisationsstrukturellen Kontextes einläßt. Verglichen werden dann nicht mehr die Phänomene und Teilstrukturen (z. B. Einrichtungen und Maßnahmen zur Qualifizierung) selbst, sondern die Interdependenzen und Funktionalitäten innerhalb der Gesamtgesellschaft. Die Analyse der gesellschaftsspezifischen Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge setzt einen Perspektivenwechsel voraus, der sich auf die gesellschaftsinternen Interpretationen des Vergleichslandes einschließlich deren Begrifflichkeit einläßt. Die Suche nach den Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen Teilstrukturen, zwischen der Mikro- und Makroebene – zunächst ohne Bezug auf ein heimisches (und damit fremdes) Referenzsystem – erlaubt erst die Entdeckung gesellschaftsspezifischer „Kohärenzen“ und „Handlungslogiken“, die sich den im eigenen Kontext gewonnenen gängigen Kategorien und Interpretationen entziehen. Auf diese Weise „werden durch den Vergleich unterschiedliche gesellschaftliche Logiken aufgezeigt, die trotz analoger gesellschaftlicher Funktionen und Institutionen (z. B. hierarchische Strukturen, gesellschaftliche Schichtungen, Bildungssystem, System industrieller Beziehungen, Unternehmen, Industriestrukturen ...) diese Elemente auf eine Weise kombinieren, die ihren eigenen Regulationsformen entsprechen“ (Maurice 1991, S. 87). Die Herausbildung besonderer Qualifizierungsformen, Arbeitskrafttypen und Rekrutierungsmuster, von Arbeitsmarktstrukturen, Lohnformen und industriellen Beziehungen lassen sich als Ergebnis solcher mit einer spezifischen Eigenlogik versehenen Entwicklung interpretieren.

Die Beziehungen und Funktionalitäten gesellschaftlicher Teilstrukturen gewinnen ihre eigentliche Bedeutung erst mit der Offenlegung der dahinter liegenden historischen Prozesse und Triebkräfte (vgl. Lutz 1991). Um die unterschiedlichen gesellschaftsspezifischen Reaktionen auf identische Problemlagen verstehen und mögliche Entwicklungen einschätzen zu können, muß „nach der prozessualen Kohärenz in den jeweiligen nationalen Entwicklungsmustern gefragt“ werden, „d.h. nach der inneren Notwendigkeit von bestimmten Abfolgen und nach ihrer Dynamik: nach nationalspezifischen Entwicklungslogiken“ (Drexel 1993, S. 252). Mit der historischen Analyse der Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen und -mechanismen lassen sich die gesellschaftsspezifischen Lösungsansätze und die jeweils besonderen institutionell-organisatorischen Konfigurationen erklären. Die „Unvergleichbarkeit“ auf der Ebene bestimmter institutioneller und organisatorischer Ausprägungen wird dann nicht mehr aus der Einzigartigkeit der länderspezifischen Kultur abgeleitet, sondern als Ergebnis der historischen Verlaufsmuster in den Suchprozessen nach problem- und gesellschaftsadäquaten Lösungen verstanden.

Der Verweis auf die historischen und kulturellen Besonderheiten gesellschaftlicher Arrangements von Berufsbildung und Arbeitsorganisation bedeutet zugleich, daß sich vom internationalen Vergleich keine Aufschlüsse über Vor- und Nachteile des einen gegenüber dem anderen System erwarten lassen und auch keine unmittelbar verwertbaren Erkenntnisse für die Berufsbildungspraxis und -politik. Statt praktischer und bildungspolitischer Handlungsanleitungen kann die vergleichende Berufsbildungsforschung jedoch Einsichten in die Dynamik und Steuerungsmechanismen vielfach miteinander verwobener Bedingungsstrukturen gesellschaftlichen, betrieblichen und indi-

viduellen Handelns liefern. Insofern kann der Vergleich einen Beitrag zur Rekonstruktion der im eigenen Kontext gewonnenen, festgefügt theoretischen Annahmen über den Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung leisten. Erst die Einsicht in die jeweiligen Entstehungsbedingungen und Funktionalitäten läßt es zu, nach dem Einfluß von Inhalten und Organisationsformen nationaler Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen auf die Formen betrieblicher Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation zu fragen, nach den organisationsspezifischen Restriktionen und Freiräumen für die Persönlichkeitsentwicklung, aber auch umgekehrt nach dem Einfluß subjektiver Fähigkeiten und Motivationen auf die Bedingungen und die Strukturen von Arbeit und Beschäftigung.

Auf diese Weise eröffnet der Vergleich neue Möglichkeiten der Selbstbeobachtung, der Dekonstruktion von Selbstverständlichkeiten und neue Einsichten in die historische Bedingtheit der eigenen Systemstrukturen. Erst dadurch gewinnt der Vergleich letztlich auch seinen praktisch-politischen Wert. Der „Umweg“ über ausländische Erfahrungen ermöglicht ein vertieftes Verständnis der Ausgangsproblematik in der eigenen Gesellschaft und eine Reformulierung der Problemdefinition, der ihr zugrundeliegenden Theorien und Paradigmen. Mit der Erfassung der sozialstrukturellen Bedingungsfaktoren für die Gestaltung von Berufsbildung und umgekehrt mit der Erfassung der Funktionen und Wirkungen, die von der Berufsbildung gezielt oder unbeabsichtigt, manifest oder latent auf die Bereiche der allgemeinen Bildung und der Beschäftigung ausgehen, lassen sich Wechselwirkungen aufzeigen, die als Effekte der jeweiligen Variation von Systemstrukturen interpretierbar sind. Der Vergleich mit anderen historischen Bedingungen des Zusammenhangs von Bildung und Beschäftigung liefert eine quasi-experimentelle Grundlage für neue Lösungsansätze – weniger auf der Ebene von punktuellen Einzelkorrekturen, sondern über das Bewußtmachen der Selbststeuerungsmechanismen, -chancen und -defizite im eigenen Systemkontext.

Literaturverzeichnis

- Berger, J.: Modernisierung und Modernisierungstheorie. In: *Leviathan* 24, 1996, 1, S. 8–12
- Biermann, H./ Greinert, W.D./ Janisch, R. (Hg.): *Systementwicklung in der Berufsbildung*. Baden-Baden 1994
- Bude, H.: Kultur als Problem. In: *Merkur* 49, 1995, 9/10, S. 775–782
- Bundesminster für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ): *Sektorkonzept Berufliche Bildung*. Bonn 1992
- Deutschmann, Christoph: Der „Betriebsclan“. Der japanische Organisationstypus als Herausforderung an die soziologische Modernisierungstheorie. In: *Soziale Welt* 38, 1987, 2, S. 133–165
- Drexel, I.: *Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich*. Frankfurt/ New York 1993
- Dybowski, G./ Pütz, H./ Rauner, F. (Hg.): *Berufsbildung und Organisationsentwicklung*. Bremen 1995
- Georg, W.: Schulberufe und berufliche Schulen. Zum Funktionswandel beruflicher Vollzeitschulen. In: Georg, W. (Hg.): *Schule und Berufsausbildung*. Bielefeld 1984, S. 103–126
- Georg, W.: *Berufliche Bildung des Auslands. Japan. Zum Zusammenhang von Qualifizierung und Beschäftigung in Japan im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland*. Baden-Baden 1993
- Georg, W.: *Betriebliche Bildung in Japan – Musterbeispiel für Deutschland?* 1996 (in Druck)
- Georg, W./ Rütters, K./ Schneider-Deters, W. (Hg.): *Vocational Education and Training, Employment and Labour Relations in the Republic of Korea*. Baden-Baden 1991
- Georg, W./ Sattel, U.: Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A (Hg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen 1995, S. 123–141

- Greinert, W.-D.: Marktmodell – Schulmodell – duales System. In: Die berufsbildende Schule 40, 1988, 3, S. 145–156
- Greinert, W.-D.: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden 1993
- Greinert, W.-D.: Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 24, 1995, 5, S. 31–35
- Harney, K./Storz, P.: Strukturwandel beruflicher Bildung. In: Müller, D.K. (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Köln/ Weimar/ Wien 1994, S. 353–381
- Hirata, H. S.: Brasilien, Frankreich, Japan: Unterschiede und die Suche nach Bedeutung. In: Heidenreich, M./Schmidt, G. (Hg.): International vergleichende Organisationsforschung. Opladen 1991, S. 180–189
- Hofstede, G.: Organisationsentwicklung in verschiedenen Kulturen. In: Fatzer, G. (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Handbuch. Köln 1993, S. 327–348
- Jürgens, U./Malsch, T./Dohse, K.: Moderne Zeiten in der Automobilfabrik. Strategien der Produktionsmodernisierung im Länder- und Konzernvergleich. Berlin u. a. 1989
- Lauglo, J.: Vocational Training: Aanalysis of Policy and Modes. Paris: International Institute for Educational Planning 1993
- Lauterbach, U. (Hg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden 1995
- Lauterbach, U./Maslankowski, W./ Mitter, W.: Strukturen, Vergleich, Ergebnisse. In: Lauterbach, U. (Hg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Bd. 1. Baden-Baden 1995
- Lipsmeier, A.: Strukturen und Bestandteile eines praxisbezogenen und effizienten Berufsbildungssystems. In: Arnold, R. (Hg.): Duale Berufsbildung in Lateinamerika. Baden-Baden 1986, S. 133–153
- Lipsmeier, A.: Ist das duale System ein brauchbares Modell zur Überwindung der Berufsbildungsprobleme in den Ländern der Dritten Welt? In: Arnold, R. (Hg.): Berufliche Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt. Bilanz, Probleme und Perspektiven der bundesrepublikanischen Berufsbildungshilfe. Baden-Baden 1989, S. 121–140
- Lipsmeier, A.: Lernen für Europa – Lernen in Europa. Berufspädagogische Anforderungen an ein zukunftsorientiertes europäisches Qualifikationskonzept. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87, 1991, 5, S. 355–376
- Lipsmeier, A./Münk, D.: Die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre. Analyse der EU-Mitgliedstaaten zum Memorandum der Kommission. Ein Gutachten. Bad-Honnef 1994 (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft; 114)
- Lutz, B.: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich – Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen. In: Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (Hg.): Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation. Frankfurt/ München 1976, S. 84–151
- Lutz, B.: Die Grenzen des „effet sociétal“ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. Einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche. In: Heidenreich, M./ Schmidt, G. (Hg.): International vergleichende Organisationsforschung. Opladen 1991, S. 91–105
- Lynch, L. M. (Ed.): Training and the Private Sector. International Comparisons. Chicago/London: The University of Chicago Press 1994
- Matthes, J.: The Operation Called „Vergleichen“. In: Matthes, J. (Hg.): Zwischen den Kulturen? Göttingen 1992, S. 75–99
- Maurice, M.: Methodologische Aspekte internationaler Vergleiche: Zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. In: Heidenreich, M./ Schmidt, G. (Hg.): International vergleichende Organisationsforschung. Opladen 1991, S. 82–90
- Maurice, M./Sellier, F./ Silvestre, J.-J.: Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Paris 1982
- Menzel, Ulrich: Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt a. M. 1992
- Olie, René: The ‚Culture‘ Factor in Personnel and Organization Policies. In: Harzing, Anne-Wil/van Ruyssveldt, Joris (Eds.): International Human Resource Management. An Integrated Approach. London: Sage Publ. 1995, S. 124–143
- Rychetsky, H./Gold, E.: Technische Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern im Bereich der Berufs-

- bildung. In: Arnold, R. (Hg.): Berufliche Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden 1989, S. 76–89
- Schoenfeldt, E.: Der Edle ist kein Instrument. Bildung und Ausbildung in Korea (Republik). Studien zu einem Land zwischen China und Japan. Kassel 1996 (Schriftenreihe Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Gesamthochschule Kassel; Bd. 22)
- Schriewer, J.: Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung. In: Oelkers, J./ Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/ Basel 1987, S. 76–101
- Sorge, A.: Cross-national Differences in Personnel and Organization. In: Harzing, A.-W./ van Ruysseveldt, J. (Eds.): International Human Resource Management. An Integrated Approach. London: Sage Publ. 1995, S. 99–123
- Sorge, A./ Warner, M.: Comparative Factory Organization. An Anglo-German Comparison of Management and Manpower in Manufacturing. Aldershot 1986
- Stagl, J.: Eine Widerlegung des kulturellen Relativismus. In: Matthes, Joachim (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen 1992, S. 145–166
- Tokunaga, S./ Altmann, N./ Nomura, M./ Hiramoto, A.: Japanisches Personalmanagement – ein anderer Weg? Frankfurt/ New York 1991
- World Bank: Vocational and Technical Education and Training. A World Bank Policy Paper. Washington, D.C.: World Bank 1991

EUROPÄISCHE IMPULSE FÜR DIE DEUTSCHE WEITERBILDUNG

1. Weiterbildung als Politikfeld der EU

Seit Mitte der 80er Jahre, genauer mit zunehmender Dynamisierung der Strukturveränderungen in der Wirtschaft und steigender Arbeitslosigkeit, ist Weiterbildung eine Schlüsselgröße der Wirtschafts- und Sozialpolitik in der EU. Die gewachsene Bedeutung der Weiterbildung stützt sich auf ihre Funktionen als Instrument der Arbeitsmarktpolitik und als wesentlicher Motor der innerbetrieblichen Organisations- und Personalentwicklung. Die in der zweiten Hälfte der 80er Jahre entstandenen Aktionsprogramme der EG im Bereich der Aus- und Weiterbildung wie COMETT, ERASMUS, PETRA, EUROTECNET, LINGUA und FORCE sind Instrumente der Kommissionspolitik im Bereich von Aus- und Weiterbildung. Seit 1995 werden diese Programme in einem neuen Aktionsprogramm „LEONARDO DA VINCI“ zusammengeführt, neu gefaßt und miteinander verknüpft. Durch LEONARDO soll die Qualität der Berufsbildungspraxis in den europäischen Mitgliedstaaten gefördert werden; durch grenzüberschreitende Austauschmaßnahmen, Pilotprojekte und Studien in den Bereichen der beruflichen Ausbildung, der beruflichen Weiterbildung und der Zusammenarbeit von Hochschulen und Wirtschaft soll zur Leistungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme beigetragen werden.

Wichtige Impulse für die Weiterbildung ergeben sich auch aus den reformierten Strukturfonds. Ziel 4 des Europäischen Sozialfonds umfaßt z.B. nun auch die Erleichterung der Anpassung der Arbeitskräfte an die industriellen Wandlungsprozesse und an Veränderungen der Produktionssysteme insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung.

Der beruflichen Weiterbildung wird in den europäischen Verlautbarungen und Aktivitäten vor allem deshalb zentrale Aufmerksamkeit zuteil, weil man sich von ihr eine wesentliche Rolle für Beschäftigung und Wettbewerbsfähigkeit verspricht: „Die Politik in den Bereichen Ausbildung und Lehre als wesentlicher Faktor zur Verbesserung der Beschäftigungslage und der Wettbewerbsfähigkeit muß verstärkt werden; dies gilt insbesondere für die Weiterbildung“ (Europäischer Rat von Cannes, zitiert in Europäische Kommission 1995).

Seit Maastricht hat die berufliche Weiterbildung nicht nur mehr instrumentelle Funktionen in dem Sinne, daß sie dem besseren Erreichen wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischer Ziele dient. Die Artikel 126 und 127 des Vertrages erheben die Weiterbildung zu einem eigenständigen Politikfeld der Europäischen Gemeinschaft. Nicht zuletzt das „Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ 1996 und das Weißbuch „Lehren und Lernen“ der Europäischen Kommission (1995) sind Ausdruck dieses Politikfeldes; allgemeines Ziel ist, ein positives Klima für das ständige Weiterlernen zu schaffen.

2. Europäische Impulse

Vergleiche der nationalen Weiterbildungssysteme und praktische Zusammenarbeit in transnationalen Programmen und Projekten sind die wichtigsten Ausgangspunkte europäischer Impulse für die deutsche Weiterbildung. Leitend sind dabei nicht mehr die früheren Vorstellungen von einer Harmonisierung oder Konvergenz der Berufsbildungssysteme durch politische Entscheidungen „von oben“. Weitgehende Akzeptanz findet heute vielmehr eine Annäherung „von unten“ durch die wechselseitige Übernahme „bester Praktiken“ oder durch gemeinsame Erarbeitung von Lösungen für die Berufsbildungspraxis (vgl. Koch 1996). Zugleich werden jedoch auch aus dem Vergleich der Systeme, z.B. unter dem Aspekt von Kosten und Nutzen, Hinweise und Auswirkungen für die Weiterentwicklung des eigenen Berufsbildungssystems erwartet.

In den letzten Jahren ist – gemessen an den Publikationen – das Interesse an Vergleichen von nationalen Weiterbildungssystemen gestiegen (vgl. Auer 1992; Grünwald/Sauter 1993; Rothe 1995; Weiß 1995; Drexel 1996).

Insgesamt wächst das Verständnis dafür, den Vergleich einzelner Elemente und Daten von Weiterbildungssystemen stets mit Rückbezug auf die historisch gewachsenen Rahmenbedingungen eines Landes zu interpretieren.

2.1 Verbesserung der Datenlage

Grundvoraussetzung für ein zielorientiertes Handeln aller an der Weiterbildung Beteiligten ist die Transparenz des Weiterbildungsgeschehens. Da im Bereich der Weiterbildung diese Grundvoraussetzung weder national noch auf EU-Ebene gegeben ist, lag und liegt hier ein Aktionsschwerpunkt auf Gemeinschaftsebene. Daten und Informationen sind nicht ohne parallele nationale Aktivitäten zu beschaffen; in der Verbesserung der Datenlage liegt deshalb ein zentrales Feld für die Verkopplung nationaler und übernationaler Aktivitäten. Europäische Impulse für eine Verbesserung der Datenlage haben nicht zuletzt geholfen, Barrieren auf nationaler Ebene zu überwinden, begann sich doch vor diesem Hintergrund in den letzten Jahren die Einsicht durchzusetzen, daß auch in einem Ordnungskonzept, das von der subsidiären Rolle des Staates geprägt ist, Daten und Informationen für das zielorientierte Handeln aller Beteiligten erforderlich sind. Auch der bewußte Verzicht auf staatliche Intervention in der Weiterbildung ist schließlich nur auf einer soliden Datengrundlage zu legitimieren (vgl. Sauter 1990).

Als Instrument europäischer Weiterbildungspolitik wird von seiten der EG-Kommission ein ehrgeiziges Ziel genannt: ein statistisches Informationssystem, das drei Ziele verfolgen soll (vgl. Kintzelé 1993):

- Durch einen Rahmen und ein Gesamtkonzept sollen die nationalen Systeme und die auf sie bezogenen statistischen Daten transparenter gestaltet werden;
- den Entscheidungsträgern in der Berufsbildungspolitik sollen die erforderlichen quantitativen und qualitativen Daten an die Hand gegeben werden, die es ihnen erlauben, die Ergebnisse ihrer Arbeit zu überwachen (monitoring) und im Hinblick auf ihre Effizienz zu evaluieren;
- schließlich soll den Entscheidungsträgern ein Überblick über die vergleichbaren Schlüsseldaten der nationalen Systeme geliefert werden.

Dabei wird dem zuletzt genannten Ziel Priorität zuerkannt, um die Interaktion der Verantwortlichen in einem europäischen Netzwerk zu dokumentieren und zu erleichtern; den Transfer von Innovationen auf EU-Ebene zu fördern und um die Effizienz der EU-Programme zu ermöglichen.

Das Ziel eines europaweiten statistischen Informationssystems ist noch längst nicht erreicht, doch wurden in den letzten Jahren einige Studien und Projekte durchgeführt, die wichtige Schritte für die Zielerreichung darstellen und zugleich die nationalen Aktivitäten stimulierten.

Im Rahmen des FORCE-Aktionsprogramms wurden eine Reihe von Informations- und Dateninstrumenten entwickelt:

- Unter dem Titel „Synoptische Tabellen“ sammelte die Task Force die verfügbaren Daten über die berufliche Weiterbildung in den seinerzeit 12 Mitgliedstaaten (Task Force Humanressourcen 1992).
- Mit der Berichterstattung nach Art. 11 des FORCE-Beschlusses wurde ein weiterer Schritt zur Verbesserung der Datenlage getan. Die Mitgliedstaaten sollen danach regelmäßig über die Umsetzung gemeinsamer Weiterbildungsleitlinien berichten, die im FORCE-Programm beschlossen wurden; außerdem werden Stand und Perspektiven der nationalen Weiterbildungssysteme dargestellt. Der deutsche Beitrag ist vom Bundesinstitut für Berufsbildung erarbeitet worden (vgl. Alt/Sauter/Tillmann 1994). In einem Europabericht zur beruflichen Weiterbildung haben Brandsma/Kessler/Münch (1995) die wichtigsten Ergebnisse der Länderstudien zusammengefaßt. Zugleich wurden die nationalen Berichte durch Abstracts aktualisiert und durch die Berichte der neuen Mitgliedstaaten (Finnland, Österreich, Schweden) sowie durch die Berichte über die für Europa wichtigen Partnerstaaten USA und Japan ergänzt (vgl. Brandsma/Kessler/Münch 1996).
- Ein weiterer Baustein der europaweiten Daten- und Informationssammlung ist das auf die betriebliche Weiterbildung konzentrierte „Tableau de Bord“, das ebenfalls nach vorgegebenen Kategorien nationale Daten vergleicht (vgl. European Commission/FORCE 1994).
- Die Anstrengungen der Kommission, nationale Daten zu sammeln und systematisch aufzubereiten, kulminiert in einem umfangreichen synoptischen Berichtssystem über die Situation der beruflichen Weiterbildung in allen Mitgliedstaaten (vgl. Ant u.a. 1996); dabei dominieren die qualitativen Dimensionen, während die quantitative Seite in der europäischen Weiterbildungserhebung, auf die im folgenden eingegangen wird, berücksichtigt wird.

Über die Sammlung und den Vergleich vorhandener nationaler Daten hinaus geht die europäische Weiterbildungserhebung im Rahmen des FORCE-Programms, die von einer Eurostat Arbeitsgruppe vorbereitet und durchgeführt wurde. Die EG-Kommission zeigte mit dieser Erhebung, daß sie frühzeitig erkannt hatte, daß ein Zusammentragen nationaler Angaben zur beruflichen Weiterbildung keine zuverlässigen Aussagen über die Weiterbildungssituation in der Gemeinschaft zulassen; dazu bedarf es vielmehr eines einheitlichen Konzepts mit vergleichbaren Definitionen, Kriterien und Auswertungen.

Bei der zwischen 1993 und 1995 durchgeführten Untersuchung der betrieblichen Weiterbildung in 12 Mitgliedstaaten handelt es sich um die bisher größte empirische Erhebung auf EU-Ebene. Die international vergleichende Auswertung der wichtigsten

Bildungsindikatoren (z.B. Kennziffern zur Teilnahme oder den finanziellen Aufwendungen) durch das statistische Amt der Europäischen Union ist für Herbst 1996 geplant.

Die deutsche (Teil-)Studie ist vom Statistischen Bundesamt in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt worden. Der deutsche Gesamtbericht wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung vorgelegt (Grünwald/Moraal 1996). Bereits die Veröffentlichung erster Ergebnisse aus der Vor- und Haupterhebung hatte eine große Resonanz. Das kritische Interesse der Wirtschaft (vgl. Hagedorn 1996) richtete sich insbesondere auf die von der FORCE-Studie ermittelten Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Höhe von 24,7 Mrd. DM, bezogen auf das Jahr 1993. Dies verwundert nicht, da alle bisher vorliegenden Kostenberechnungen zur betrieblichen Weiterbildung von der Wirtschaft selbst vorgenommen wurden, zuletzt bezogen auf das Jahr 1992 mit 36,5 Mrd. DM.

Wissenschaftlich wesentlichler als die eher sekundäre Frage nach der Höhe der Kosten ist für das Bundesinstitut für Berufsbildung in dieser Diskussion das methodologische Problem der Instrumentarien, mit denen bisher die Kosten der betrieblichen Weiterbildung erfaßt wurden (vgl. Grünwald 1996).

Angesichts der Schwierigkeiten, die nichtformalisierte Weiterbildung, insbesondere die in die Arbeit integrierten Lernprozesse, angemessen zu erfassen und zu quantifizieren, ist durch die europaweite FORCE-Erhebung eine – längst überfällige – nationale Diskussion in Gang gekommen, wie künftig auch die sogenannten „weichen“ Formen der betrieblichen Weiterbildung beschrieben, erfaßt und für die Kostenermittlung quantifiziert werden können. Auf Anregung des BMBF befassen sich das Bundesinstitut für Berufsbildung in Kooperation mit dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung sowie dem Institut der deutschen Wirtschaft derzeit mit diesen zentralen methodologischen Fragestellungen, die künftig allen nationalen und europäischen Erhebungen zugute kommen wird. Ohne die europäischen Impulse der FORCE-Erhebung wären diese Arbeiten auf nationaler Ebene angesichts der interessenpolitischen Barrieren nicht in Gang gekommen.

2.2 Transparenz der Qualifikationen und Zertifikate:

Vom Berufsbildungspfaß zum persönlichen Kompetenzausweis

Ein weiteres wichtiges Element beruflicher Weiterbildung hat die Kommission mit der Transparenz im Bereich der Qualifikationen aufgegriffen. Im Dezember 1992 hat der EG-Rat in einer Entschließung festgestellt: „Es muß dafür gesorgt werden, daß Arbeitnehmer die dies wünschen, ihre beruflichen Befähigungsnachweise, Zeugnisse und Angaben zu ihrem beruflichen Werdegang potentiellen Arbeitgebern in der gesamten Gemeinschaft klar und in nachvollziehbarer Form zur Geltung bringen können. „Das geeignete Instrument, dies zu erreichen, sieht der Rat in einem noch zu entwickelnden individuellen Portfolio/Qualifikationsbuch. Systematische Beschreibung und Sammlung aller während einer Berufstätigkeit erworbenen Qualifikationen (einschließlich Berufserfahrungen) werden als die entscheidenden Voraussetzungen für die Mobilität der Arbeitnehmer und die Anerkennung der Qualifikationen in Europa angesehen. Der Rat knüpfte damit an Vorstellungen eines (europäischen) Berufsbildungspasses an, die bereits in den 70er Jahren vom Europäischen Parlament und vom Wirtschafts- und Sozialausschuß der EG geäußert wurden.

Die Zielsetzung „individuelles Portfolio“ stand seinerseits in direktem Zusammenhang mit der Kritik an dem sogenannten EG-Entsprechungsverfahren, das die EG bereits 1985 eingeführt hatte. Insbesondere von Arbeitnehmerseite wurde reklamiert, daß der Vergleich von Berufsprofilen und deren Zuordnung zu Ausbildungsabschlüssen am Bedarf der Arbeitnehmer nach gegenseitiger Anerkennung der Berufsabschlüsse vorbeigehe. Darüber hinaus würden die individuellen Qualifikationsprofile nur unzulänglich berücksichtigt.

Bei der erforderlichen Neuorientierung in Richtung auf ein individuelles Portfolio konnte man in Deutschland bereits auf positive Erfahrungen mit dem Berufsbildungspap im Handwerk zurückgreifen. Aufgrund dieser Erfahrungen empfahl bereits der Bundesausschuß für Berufsbildung im Jahre 1973 die allgemeine Einführung eines Berufsbildungspasses.

Angesichts wachsender Intransparenz und Qualitätsmängel der Weiterbildungsangebote sowie der verwirrenden Vielfalt deutscher Weiterbildungszertifikate griff die Konzertierte Aktion Weiterbildung im Jahre 1990 die Empfehlung des Bundesausschusses aus dem Jahr 1973 noch einmal auf. Auch sie empfahl, die Weiterbildungsmaßnahmen nach einem einheitlichen Raster zu beschreiben, um „Transparenz und Qualität der Weiterbildung zu fördern“; zugleich wurde die europaweite Anwendung dieser Kriterien empfohlen.

Was ist der heutige Stand der jahrzehntelangen Bemühungen um einen Berufsbildungspap bzw. ein Portfolio auf nationaler und auf EU-Ebene?

Auf nationaler Ebene gibt es – außer den traditionellen Aktivitäten im Handwerk – bisher nur einen Trägerverband (Der Bundesverband deutscher Privatschulen), der einen (europäischen) Berufsbildungspap ausgibt. Und dies obwohl in der deutschen Stellungnahme zum EG-Memorandum zur Berufsbildungspolitik (s.u.) konkrete Elemente des Qualifikationsbuchs bzw. des Portfolios beschrieben werden und die Nützlichkeit eines solchen Instruments bei allen Beteiligten weitgehend unstrittig ist.

Auf EU-Ebene wurde das Pilot-Projekt „Individuelles Portfolio“ von einer aus Vertretern der Mitgliedstaaten bestehenden Arbeitsgruppe durchgeführt und das NCVQ koordinierte die Arbeit. Das Ergebnis des Probelaufs „bestätigte die Durchführbarkeit des Portfolios und die im allgemeinen positive Einstellung seiner potentiellen Anwender“ (EG-Kommission, GD XXII, 1996, S. 9). Der Test zeigte aber auch, daß es für die Arbeitgeber weiterhin schwierig ist, das tatsächliche Niveau der beruflichen Fähigkeiten eines Bewerbers einzuschätzen, da in der Regel mangelnde Kenntnisse der verschiedenen nationalen Systeme vorliegen.

Vorläufiger Abschluß der Anstrengungen um Transparenz der Qualifikationen ist eine Entschließung des EU-Rates von 1996, in der die Mitgliedstaaten ersucht werden, sich für eine größere Transparenz der beruflichen Ausbildungs- und Befähigungsnachweise einzusetzen und die Maßnahmen zu fördern, die zur Ausstellung beruflicher Ausbildungs- und Befähigungsnachweise in anderen Gemeinschaftssprachen erforderlich sind.

Unter dem Aspekt der Weiterbildung ist eine Transparenz der Befähigungsnachweise eine Einschränkung auf formelle Zeugnisse; informell erworbene Qualifikationen, die in der Weiterbildung eine große Rolle spielen, dürften damit kaum berücksichtigt werden.

Die Kommission tendiert dazu – entgegen den deutschen Vorstellungen –, das Ziel der Transparenz mit dem der Anerkennung von Zeugnissen zu verknüpfen. Darauf verweist auch das Weißbuch „Lehren und Lernen“ der Europäischen Kommission (1995), in dem ein System zur Akkreditierung von Kompetenzen vorgeschlagen wird, das in die Entwicklung eines persönlichen Kompetenzausweises münden soll. „Ein derartiges Dokument muß jedem einzelnen ermöglichen, seine Kenntnisse und Fertigkeiten nach ihrem Erwerb anerkennen zu lassen“ (S. 59).

Unter Hinweis darauf, daß bereits ein Prototyp des sogenannten Portfolio vorliegt, wird die Entwicklung von persönlichen Kompetenzausweisen in der Stellungnahme der deutschen Wirtschaft zum Weißbuch als überflüssig abgelehnt.

Die kurze Darstellung zeigt zahlreiche Impulse im Zusammenhang mit der Transparenz der Qualifikationen auf europäischer Ebene. Zugleich wird aber auch deutlich, daß selbst bei einer so überfälligen und weitgehend akzeptierten Maßnahme wie der des Berufsbildungspasses, die nationale Umsetzung kaum von der Stelle kommt.

2.3 Zugang zur beruflichen Weiterbildung

In ihrem Vorschlag für eine Empfehlung des Rates über den Zugang zur beruflichen Weiterbildung vom 25.11.1992 stellt die Kommission fest, daß der Zugang zur beruflichen Weiterbildung für alle Arbeitnehmer bisher noch wenig gesichert sei. Die Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten beziehen sich nach Feststellung der Kommission auf „Maßnahmen von kurzer Dauer, wodurch der Einfluß auf die Qualifikationen gering bleibt“ (Deutscher Bundestag 1993).

Im einzelnen verweist sie dabei auf die Schwierigkeiten der kleineren und mittleren Unternehmen, für ihre Mitarbeiter geeignete Weiterbildungsangebote zu organisieren, auf die unzureichende Beteiligung älterer Arbeitnehmer sowie die unterschiedliche Beteiligung von Männern und Frauen.

Diese Analyse der Kommission trifft auch auf die deutsche Situation weitgehend zu:

Die Weiterbildungsbeteiligung ist unter dem Einfluß der Faktoren Geschlecht, Alter, berufliche Position, Schulabschluß, berufliche Qualifikation, Betriebsgröße und Branche unterschiedlich. Die Unterschiede haben sich in den letzten zehn Jahren – trotz einer Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung – nicht wesentlich abgeschwächt. Die qualifikationsspezifische Polarisierung in der Weiterbildungsbeteiligung hat sich in diesem Zeitraum sogar verstärkt (Kuwan u.a. 1993).

Nach wie vor besteht eine Reihe von Barrieren, die den Zugang zur beruflichen Weiterbildung erschweren, wie z.B. unzureichende Weiterbildungsangebote, mangelnde Transparenz des vorhandenen Angebots, unzureichende Beratung oder Engpässe bei der Freistellung und Finanzierung. Von diesen allgemeinen Barrieren sind vor allem bildungsungeübte Personengruppen betroffen; insbesondere bei ihnen wirkt sich unzureichende Motivation aus.

Angesichts dieser Situation liegt es nahe, wenn sich die Kommission bei ihrer Empfehlung auf den Artikel 15 der Gemeinschaftscharta der sozialen Grundrechte der Arbeitnehmer beruft, die 1989 von den Staats- und Regierungschefs angenommen wurde. Dort heißt es: „Jeder Arbeitnehmer in der Europäischen Gemeinschaft muß Zugang zur Berufsausbildung haben und ihn während seines gesamten Erwerbslebens behalten“.

Im Hinblick auf diese Zielsetzung schlägt die Kommission den Mitgliedstaaten ein Bündel von 13 Einzelmaßnahmen vor.

Dabei handelt es sich z.B. um

- eine verbesserte betriebliche Weiterbildungsplanung,
- Anreize und Hilfen für kleinere und mittlere Unternehmen,
- Nutzung der beruflichen Weiterbildung als Faktor der regionalen Entwicklung,
- eine verstärkte Einbeziehung der Arbeitnehmer in Prozesse der betrieblichen Weiterbildungsgestaltung,
- eine Unterstützung der Formen des selbstgesteuerten Lernens (Fernunterricht und multimediales Lernen),
- Maßnahmen für eine verstärkte Förderung der arbeitsmarktpolitischen Problemgruppen.

Bei der deutschen Diskussion über die Empfehlung der Kommission standen bisher vor allem die formalen Aspekte der Kommissionsaktivität im Mittelpunkt. Denn ursprünglich war von der Kommission geplant, den Zugang zur beruflichen Weiterbildung mit Hilfe einer Richtlinie oder einer Ratsentscheidung verbindlich zu regulieren. Dies hätte einen erheblichen Eingriff in das deutsche Weiterbildungssystem bedeutet, der mit dem Subsidiaritätsprinzip nicht zu vereinbaren ist. Selbst die in der Empfehlung vorgesehene Berichtspflicht der Mitgliedstaaten, die sich auf die Umsetzung der Einzelempfehlungen bezieht, wird in der Beschlußempfehlung des Bundestagsausschusses für Bildung und Wissenschaft abgelehnt, „da sie dem Charakter einer rechtlich unverbindlichen Empfehlung widerspricht“ (Deutscher Bundestag 1993, S. 3). Konzediert wird nur eine allgemeine Berichterstattung über die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung. Durch die Verweigerung der Einzelberichterstattung soll nicht zuletzt weiteren möglichen Eingriffen der EU die Grundlage genommen werden.

In ihrem Weißbuch „Lehren und Lernen“ nimmt die Europäische Kommission (1995) erneut die Forderung auf, daß der Zugang zur Bildung lebenslang garantiert sein muß. Sie begründet dies damit, daß in den letzten Jahren keine Fortschritte erzielt werden konnten, den ungleichen Bildungszugang insbesondere von älteren und weniger qualifizierten Erwerbstätigen abzubauen. Auch in diesem Fall wurde jede rechtliche Garantie eines Zugangs in der Stellungnahme der deutschen Wirtschaft zum Weißbuch als „unzweckmäßig und kostentreibend“ zurückgewiesen.

Abgesehen von den nicht unwichtigen rechtlichen Klärungsprozessen hinsichtlich der Kompetenzabgrenzung zwischen der EU und den Mitgliedstaaten, hat die Kommission mit der Zugangsproblematik einen zentralen Punkt des deutschen Weiterbildungssystems thematisiert. Von daher wäre es dringend erforderlich, die inhaltlichen Vorschläge der EU zum Anlaß zu nehmen, die Weiterbildungsbarrieren in der deutschen Weiterbildung eingehender zu diskutieren und Maßnahmen zu ihrem mittelfristigen Abbau zu ergreifen.

2.4 Leitlinien für die Weiterbildungspolitik der EG (Memoranden)

In den letzten Jahren hat die Kommission drei Memoranden herausgegeben: Zur beruflichen Bildung für die 90er Jahre (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1992), zum offenen Fernunterricht sowie zur Hochschulbildung für das Jahr 2000. Die

Kommission beschreibt darin die neuen Herausforderungen für die Berufsbildungspolitik, skizziert die Grundlagen der Gemeinschaftspolitik und stellt Leitlinien dieser Politik zur Debatte. Die Weiterbildung wird dabei im Zusammenhang mit der „Ausbildung nach Ablauf der Pflichtschulzeit“ behandelt, wie es im franko- und anglophonen Bereich üblich ist. Eine Abgrenzung von Ausbildung und Weiterbildung wird nicht getroffen.

Die deutsche Stellungnahme zum Memorandum der EG-Kommission über die Berufsbildungspolitik ist vor allem durch die Anstrengungen gekennzeichnet, die Schnittstellen zwischen den Zuständigkeiten und Aufgaben der Mitgliedstaaten einerseits und der Gemeinschaft andererseits deutlich zu machen. Es wird an die strikte Einhaltung des Subsidiaritätsprinzips erinnert und auf das Harmonisierungsverbot verwiesen. Dementsprechend werden alle Formulierungen des Memorandums zurückgewiesen, in denen Tendenzen zu steuernden Eingriffen seitens der Kommission anklingen.

Angesichts des Konsenses zwischen Bund, Ländern und den Sozialparteien, der für die Stellungnahme herzustellen war, sind die Aussagen zur Weiterbildung relativ pauschal und bestätigen weitgehend die auf ähnlichem Abstraktionsgrad getroffenen Aussagen der Kommission. Ein abweichendes Votum wird nur in dem Hinweis deutlich, daß die Gewerkschaften gegenüber einer marktwirtschaftlich organisierten Weiterbildung für mehr staatliche Verantwortung und Rahmenbedingungen plädieren.

Auf dieser Grundlage wird der Kommission für die Realisierung der bildungspolitischen Ziele und Empfehlungen primär die Aufgabe zugeordnet, Informationen zu sammeln und zu verbreiten; Aufgabe der Mitgliedstaaten ist es, diese Informationen zu liefern. Darüber hinaus werden der EG-Ebene nur wenige Aufgaben zugestanden; hervorzuheben sind

- Empfehlungen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung auf der Grundlage des Artikels 127 des EG-Vertrages, wie z.B. die Empfehlung zum Zugang zur beruflichen Weiterbildung;
- Einsatz der ESF-Mittel zur Förderung der beruflichen Qualifizierung;
- Erarbeitung von Beschreibungsrastern für die nationalen Befähigungsnachweise und die Weiterentwicklung des Portfolios bzw. des Qualifikationsbuchs;
- Neuorientierung der Aufgaben des Europäischen Zentrums für die Förderung der beruflichen Bildung (CEDEFOP) und
- die Erstellung eines europäischen Berufsbildungsberichts.

A. Lipsmeier und D. Münk (1994) identifizieren in ihrer Analyse der Stellungnahmen der EU-Mitgliedstaaten zum Memorandum der Kommission die möglichst weitgehende Wahrung der nationalstaatlichen Autonomie in der Berufsbildungspolitik als zentrales Motiv der deutschen Stellungnahme. „Erst vor diesem Hintergrund erschließt sich die oftmals geradezu halsstarrig anmutende Wiederholung der Ablehnung der ‚dynamischen Interpretation der Subsidiarität‘, der Harmonisierung und weiterer zentraler, überwiegend politisch geprägter Begriffe“; hier liegt für Lipsmeier und Münk ein sehr wesentlicher Grund dafür, daß „...die (interessen-)politischen‘ Argumente die sachbezogenen und organisatorischen Ausführungen in Umfang und Bedeutung bei weitem überwiegen“ (Lipsmeier/Münk 1994, S. 237). Es entsteht der Eindruck, daß angesichts dieser Betonung der berufsbildungspolitischen Autonomie, eine Auseinandersetzung mit den europäischen Impulsen sekundär, wenn nicht sogar überflüssig erscheint.

3. Resümee und Fazit

Welche Auswirkungen haben die europäischen Impulse auf die deutsche Weiterbildung?

1. In der zurückliegenden Dekade von 1985 bis 1995 hat die europäische Berufsbildungspolitik sowohl durch Normierungen, wie beispielsweise im Maastrichter Vertrag, als auch durch Programme wie PETRA, FORCE und LEONARDO enorm an Profil und Aussagekraft gewonnen. Die Chancen, die diese Entwicklungen barg und birgt, sind jedoch von deutscher Seite nicht annähernd ausgeschöpft worden. Woran liegt das? Ist das deutsche Weiterbildungssystem so gut entwickelt, in solch blendender Form, daß es dieser Anstöße nicht bedurfte? Durchaus nicht. Bekanntlich fehlt es in Deutschland, das über ein gut konturiertes, weltweit bekanntes duales Ausbildungssystem verfügt, an einem klar strukturierten transparenten Weiterbildungssystem. Der Grund für die deutsche Zurückhaltung, teilweise sogar Ablehnung, sich mit den europäischen Impulsen auseinanderzusetzen, ist von der Sorge oder gar Angst vor einer weiter an Macht und Einfluß gewinnenden europäischen Berufsbildungspolitik bestimmt, die den Grundsatz der Subsidiarität nicht mehr wahrt. Viel öfter wird unter formalen Gesichtspunkten geprüft, ob die europäischen Richtlinien, Entscheidungen, Regelungen und Empfehlungen rein rechtlich das Kommissionslimit überschreiten, als daß man sich mit den vorgeschlagenen Maßnahmen für die Sicherung des Zugangs zur Weiterbildung inhaltlich auseinandersetzt. Seit jeher wird die Abstinenz der bildungsferneren Arbeitnehmer, aber auch mancher kleinerer und mittlerer Unternehmen oder auch der Bewohner ländlicher Räume von Weiterbildung beklagt. Die Kommission hat zahlreiche Anstöße gegeben, mit Hilfe neuer Medien den Zugang dieser Personengruppen und Unternehmen zur Weiterbildung zu fördern. Statt sich mit diesem zukunfts-trächtigen Gebiet inhaltlich und organisatorisch auseinanderzusetzen, kritisierten deutsche Stellungnahmen die nicht abzuschätzenden Kostenwirkungen der empfohlenen Maßnahmen und lehnten eine Berichterstattung über die Umsetzung entsprechender Maßnahmen ab.

Ein sorgfältiges Achten auf die Einhaltung des der Kommission von allen Mitgliedstaaten auferlegten Subsidiaritätsgrundsatzes ist sicher vonnöten. Das Kind darf jedoch nicht mit dem Bade ausgeschüttet werden. Wichtige und nützliche Anregungen aus der Kommission sollten produktiv aufgegriffen und in Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedsländern zu handhabbaren Lösungen der anstehenden großen Probleme entwickelt werden.

2. Das alle einigende Band der Kritik an der Brüsseler Bürokratie wird durch ein Motiv noch verstärkt:

Durch die Überzeugung, daß sich das eigene System bewährt habe und keiner Impulse von außen bedürfe. In der deutschen Stellungnahme zum EG-Memorandum über die Berufsbildungspolitik heißt es z.B.: „In der beruflichen Weiterbildung haben sich *nach deutscher Erfahrung* (Hervorhebung: Der Verfasser) plural- und marktwirtschaftlich organisierte Weiterbildungssysteme bewährt, die möglichst frei von staatlichen Vorgaben und Planungen im Wettbewerb untereinander durch eine Vielfalt von Trägern und Angeboten, vor allem auf regionaler Ebene gekennzeichnet sind. Demgegenüber plädieren die Gewerkschaften für mehr staatliche Verantwortung und Rahmenbedingungen auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung.“

Hier ist zu fragen, ob die Forderungen der Gewerkschaften nicht auf deutschen Erfahrungen beruhen. Ist das Eintreten für öffentliche Verantwortung nicht mehr mit deutschen Erfahrungen zu vereinbaren?

3. Ein weiterer entscheidender Grund für die ablehnende deutsche Haltung ist darin zu sehen, daß die EG-Aktivitäten – gleichgültig ob es sich um Empfehlungen oder die Durchführung von empirischen Erhebungen in der betrieblichen Weiterbildung handelt – als Eingriffe in die ordnungspolitischen Grundpositionen der deutschen Weiterbildung gewertet werden. Wie kein anderer Bildungsbereich des deutschen Bildungswesens ist die Weiterbildung durch ihre starke politische Prägung und durch ordnungspolitische Konflikte gekennzeichnet. In der Berufsausbildung dominiert trotz des schriller gewordenen Feldgeschreis um Ausbildungsplätze ein pragmatisches Handeln, das die antagonistischen Grundpositionen vielfach ausklammert. Das duale System der Berufsausbildung hat durch eine die Interessen von Arbeitgebern und Gewerkschaften berücksichtigende staatliche Ordnung und Berufsankennung das klare Profil gewonnen, das die Marktgängigkeit seiner Qualifikationen durchaus gefördert hat. Dieses klare Profil fehlt der beruflichen Weiterbildung nicht nur auf den Arbeitsmärkten, sondern auch, wenn es darum geht, das berufliche Bildungssystem zu einer echten Alternative des akademischen Bildungswesens auszubauen.

Während die Debatte noch um grundsätzliche Positionen wie „Markt“ oder „öffentliche Verantwortung“ geführt wird, überrollen uns die Tagesprobleme, die sehr wohl unterhalb dieser grundsätzlichen Ebene liegen und dort praktisch gelöst werden können¹. Hierzu zählen eine vernünftige Weiterbildungsstatistik, etwa 20–25 gut ausgewählte klar profilierte bundeseinheitliche Weiterbildungsberufe sowie die Qualifizierung und Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. Die Kommission hat für die Lösung dieser Probleme wichtige praktische Impulse gegeben, die im Interesse einer europäischen Entwicklung des deutschen Weiterbildungssystems unbedingt aufgegriffen werden sollten.

4. Es ist höchste Zeit, daß wir die durch die europäischen Impulse angebotene Auseinandersetzung mit anderen Weiterbildungssystemen und -erfahrungen in den Bereichen suchen, in denen unser eigenes Weiterbildungssystem der Verbesserung bedarf, z. B. in den o.g. Feldern, aber auch in der Modularisierung der Weiterbildung. Die übereinstimmende Ablehnung von Modulen als einem ordnungspolitischen Instrument in der Berufsausbildung darf nicht dazu führen, die ausgesprochen nützliche Modularisierung von Weiterbildungsmaßnahmen einer Nachqualifizierung von Erwachsenen ebenfalls eine Absage zu erteilen.
5. Mit dem zur Zeit laufenden LEONARDO-Programm hat die Kommission die getrennten Bereiche Ausbildung, Weiterbildung, Hochschule zusammengeführt. Damit werden Reformalternativen für einen durchgängigen und gleichwertigen Berufsbildungsweg eröffnet, die in der nationalen Reformperspektive eines eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystems eine Entsprechung finden

¹ Auch in diesem Fall gilt die Forderung vom „Ende der Grundsatzdebatten“, die von der EG-Kommission in ihrem Weißbuch „Lehren und Lernen“ für die endlose Diskussion um die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung erhoben wird. Obwohl das Weißbuch aufgrund seiner zahlreichen inhaltlichen Mängel (vgl. Alex, L. 1996) nicht nur in Deutschland eine schlechte Resonanz hatte, mit der Forderung nach dem Ende der Grundsatzdebatten wird ein wunder Punkt in der nationalen Weiterbildungsdebatte getroffen.

(vgl. Dybowski, G. u.a. 1994). Die Weiterbildung verliert in einem solchen Gesamtkontext nicht ihre Konturen, sie gewinnt vielmehr eine zentrale Funktion in einem reformierten Berufsbildungssystem.

Globalisierung der Märkte und Internationalisierung der Unternehmen zwingen immer mehr zur Offenheit, Auseinandersetzung und Wettbewerb. Stellt sich das deutsche Weiterbildungssystem dieser Herausforderung, kann es in Europa eine zukunftsweisende Rolle spielen.

Literaturverzeichnis

- Alex, L. (1996): Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Rezension des Weißbuchs der Europäischen Kommission. In: EU-Magazin, Februar
- Alt, Ch./Sauter, E./Tillmann, H. (1994): Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. Bielefeld
- Ant, M./Kintzelé, J./van Haecht, A./Walther, R. (Hg.) (1996): Synoptischer Überblick. Berufliche Weiterbildung in Europa: Zugang, Qualität und Umfang. Neuwied
- Auer, P. (1992): Berufliche Weiterbildung Beschäftigter: Ein Europa der Verschiedenheit. In: Berufsbildung 1, S. 18–24
- Brandsma, J./Kessler, F./Münch, J. (1995): Berufliche Weiterbildung in Europa. Stand und Perspektiven. Bielefeld
- Brandsma, J./Kessler, F./Münch, J. (eds) (1996): Continuing vocational training: Europe, Japan and the United States. Utrecht
- Deutscher Bundestag (1993): Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft zum Vorschlag für eine Empfehlung des Rates über den Zugang zu beruflicher Weiterbildung. Bundestagsdrucksache 12/4930
- Drexel, I. (1996): Kosten und Nutzen unterschiedlicher Weiterbildungssysteme – Schlaglichter und offene Fragen aus international vergleichender Perspektive. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, Stuttgart, S. 42–54
- Dybowski, G./Pütz, H./Sauter, E./Schmidt, H. (1994): Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: BWP 6, S. 3–13
- EG-Kommission, GD XII (1996): Transparenz und Anerkennung der beruflichen Befähigungsnachweise: Bilanz und Perspektiven. (vorbereitendes Dokument)
- Europäische Kommission (1995), Generaldirektion XXII: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel, Luxemburg
- European Commission/FORCE (1994): „Tableau de Bord“ on continuing vocational training. Brussels/Luxembourg
- Grünewald, U. (1996): Fragwürdige Interpretation eines BIBB-Beitrages zum Thema „Kosten der Weiterbildung“. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 7, S. 208–212
- Grünewald, U./Moraal, D. (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Gesamtbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin (im Druck)
- Grünewald, U./Sauter, E. (1994): Berufliche Weiterbildung in der EG – Ansätze für einen Ländervergleich. In: Weidenfeld u.a. (Hg.): Europäische Integration und Arbeitsmarkt. Grundfragen und Perspektiven. In: IAB BeitrAB 181. Nürnberg, S. 178–194
- Hagedorn, J. (1996): Kosten der Weiterbildung: Fragwürdige Berechnung des BIBB. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 3, S. 92–94
- Kintzelé, G. (1993): Stellenwert statistischer Erhebungen im Rahmen der Weiterbildungspolitik der EG-Kommission. In: CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Hg.): Berufliche Weiterbildung im europäischen Vergleich. Beiträge zu einer Fachtagung in Köln, am 9./10. Oktober 1991. Berlin, S. 5–8
- Koch, R. (1996): Verhältnis von EU-Politik und nationaler Berufsbildungspolitik. In: BWP, Heft 3, S. 5–6

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1992): Memorandum über die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre. Brüssel
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1993): Vorschlag für eine Empfehlung des Rates über den Zugang zur beruflichen Weiterbildung. In: Bundestagsdrucksache 12/4930, S. 5 ff.
- Kuwan, H. u.a. (1993): Berichtssystem Weiterbildung 1991, Bonn
- Lipsmeier, A./Münk, D. (1994): Die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre. Analyse der Stellungnahmen der EU-Mitgliedstaaten zum Memorandum der Kommission. Bonn
- Rothe, G. (1995): Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. IAB BeitrAB 190, Nürnberg
- Sauter, E. (1990): Weiterbildungsstatistik. Ansätze, Defizite, Vorschläge. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Heft 3, S. 258–270
- Task Force Humanressourcen (1992): Synoptische Tabellen. Verfügbare Daten über die berufliche Weiterbildung in den 12 Mitgliedstaaten. Brüssel
- Weiß, R. (1995): Regelungs- und Steuerungsmechanismen der beruflichen Weiterbildung im europäischen Vergleich. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin, S. 277–296

BERUFSAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND, JAPAN UND DEN USA – SYSTEMVARIANTEN

1. Zur Orientierungs- und Suchfunktion von Systemvarianten

Die Benutzung des Begriffes *Systemvarianten* im Titel dieses Beitrages signalisiert, daß die folgende Betrachtung die Systemebene bzw. Makroebene der Berufsbildung fokussiert. Obwohl sich ohne jeden Widerspruch behaupten läßt, daß es kein Land gibt, in dem die Berufsbildung, sei es auf der Makroebene, der Mesoebene oder der Mikroebene, auch nur annäherungsweise den strengen Kriterien der Systemtheorie standhält, hat es sich im nationalen wie im internationalen Diskurs dennoch eingebürgert, von Bildungs-„systemen“ und Berufsbildungs„systemen“ zu sprechen. Ich folge dieser lediglich pragmatisch begründeten Übung. Jeder weiß es: Berufsbildungssysteme sind historisch gewachsen und verändern sich permanent weiter, fast „wildwüchsig“, und zwar unter dem Einfluß vielfältiger Wandlungsprozesse in Geschichte, Kultur, Ökonomie, Technologie, Politik usw. Detailanalysen lassen erkennen, daß wir es genau genommen mit einem Chaos von Realitäten und Begrifflichkeiten zu tun haben, und zwar nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern und damit ebenfalls in Japan und, insbesondere, in den USA.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, mit Hilfe phänomenologisch abgeleitete „Grundmodelle“ beruflicher Bildung Systemvarianten der genannten Länder auszumachen. Insofern dieses gelingt, bedeutet dies jedoch nicht, daß damit die Wirklichkeit der Berufsbildung in den hier zu Rede stehenden Ländern zureichend „eingefangen“ bzw. erfaßt wäre. Aber: Mit der Generierung, Erfassung und Markierung von Systemvarianten kann es gelingen, Schneisen in das Chaos zu schlagen, Wegweiser zu errichten und Orientierung wie Motivation für weitere Erkundungen zu geben. Jede Art von kriteriengeleiteter, auf wesentliche Phänomene gerichteter und absichtsvoller Reduktion erfüllt damit auch immer gleichzeitig eine heuristische Funktion. Mehr oder weniger gilt dies für alle Versuche, auf diese Weise Berufsbildungssysteme besser zu erfassen, zu verstehen und überhaupt vergleichbar zu machen. Dies gilt für idealtypische Betrachtungsweisen (Hempel 1971) ebenso wie für den Versuch von Wolf-Dietrich Greinert (1988) „Grundtypen formalisierter Berufsbildung“ (Marktmodell – Schulmodell – Duales System) zu formulieren und zu postulieren. Thomas Deißinger (1995) hat mit Recht auf die Einseitigkeit und Begrenztheit – mit Bezug auf den Aspektreichtum der Wirklichkeit beruflicher Bildung – dieses Instrumentes hingewiesen. Er bietet dafür die „Konzeptualisierung einer Typologie“ unter Bezugnahme auf den Begriff des „Qualifizierungsstils“ an. Ohne Zweifel handelt es sich dabei um einen anspruchsvollen Versuch, ein feineres und differenzierteres Instrumentarium zur Erkundung, Kategorisierung und Etikettierung der je vorfindlichen Berufsbildungswirklichkeit zu entwickeln. Unglücklich ist dabei meines Erachtens der Begriff „Qualifizierungsstile“ gewählt, weil er stark an „Unterrichtsstile“ und damit eher an die Mikroebene erinnert, die sich in besonderer Weise in chaotischer Vielfalt präsentiert. Wenn Lipsmeier (1989, S. 358 ff.) nach der Effizienz eines Berufsbildungssystem fragt (und Antworten dazu gibt), wenn Münch (1984, S. 62) Qualitätskriterien „für ein auf die

Systemebene bezogenes Qualitätsmodell der beruflichen Bildung“ nennt und Arnold (1995, S. 361 f.) dies im Kontext der Berufsbildungshilfe tut, so lassen sich auch daraus Fokussierungen für einen (wertenden) Vergleich von Berufsbildungssystemen ableiten. Dabei kommen in allen drei Fällen notwendigerweise normative Aspekte ins Spiel.

Es bleibt als Resümee, daß es kein Patentrezept für eine umfassende, sowohl kategoriale als auch systemische Erfassung der jeweiligen Wirklichkeit der Berufsbildung eines Landes gibt und geben kann. Wir richten unsere Scheinwerfer, je nach Erfahrungshintergrund und Interessenlage, aus unterschiedlicher Perspektive auf das Vergleichsobjekt. Aber ohne solche Scheinwerfer geht es nicht, wenn wir uns nicht ziel- und orientierungslos in einer prinzipiell chaotischen Wirklichkeit bewegen wollen. Allerdings bleibt darauf zu achten, daß kein zu starkes „ethnozentrisches“ Licht auf unseren Untersuchungsgegenstand fällt. Möglicherweise wäre ein Franzose oder ein Schwede bei einem Vergleich seines Berufsbildungssystems mit den Systemen von Japan und der USA nicht auf die Idee gekommen, das „Kooperationsmodell“ als Grundmodell und Systemvariante beruflicher Bildung zu nennen! Was lernen wir daraus? Die nationale Perspektive öffnet und/oder schließt Fenster! Nicht ohne Grund kann man deshalb Ethnozentrismus als „Such- und Verständnisfalle“ charakterisieren, die mit Hilfe kritischer Reflexionen soweit wie nur möglich „umgangen“ werden muß.

2. Zunehmende Bedeutung internationaler Vergleiche

Die Beschäftigung mit Berufsbildungssystemen anderer Länder und das Bemühen, diese mit dem eigenen Berufsbildungssystem zu vergleichen, kann verschiedene Gründe haben. Dabei steht zunächst das allgemeine Erkenntnisinteresse, wie es jeder Forschungsarbeit zugrunde liegt, im Vordergrund. Dies jedenfalls war die Position von Mark-Antoine Jullien de Paris, der mit seinen „Skizzen und Vorarbeiten zu einem Werk über die vergleichende Erziehung“ (1817) als Begründer der vergleichenden Erziehungswissenschaft angesehen werden kann. Ihm war allerdings schon damals klar, daß der Vergleich und vergleichende Darstellungen nicht lediglich Erkenntnisgegenstände, sondern eine äußerst fruchtbare *Methode* der Erkenntnis sind. Die Spiegelung des (uns schon näher) Bekannten im Fremden stellt Selbstverständlichkeiten in Frage, läßt diese als etwas Besonderes hervortreten, ermöglicht Selbstvergewisserung, läßt Vorteile und Nachteile des eigenen Systems deutlicher hervortreten.

Im Zuge der immer stärkeren internationalen Verflechtung, der Globalisierung von Politik und Wirtschaft, tritt das Motiv des Voneinanderlernens immer stärker hervor, wobei allgemeiner Konsens darüber besteht, daß wegen ihrer vielfältigen nationalen Verwurzelung Berufsbildungssysteme nicht übertragen werden können, ja nicht einmal einzelne Komponenten adoptiert, sondern lediglich adaptiert werden können. Der fast verzweifelte und bisher im wesentlichen erfolglose Versuch der Amerikaner, ein Youth Apprenticeship System zu generieren, zu implementieren und disseminieren, ist ein Hinweis dafür, daß die Grenzen für die Anpassung von Berufsbildungssystemen sehr eng gesteckt sind. Dies gilt auch für die Europäische Union.

Für das wachsende Interesse an internationalen Vergleichen speziell in dem Bereich der Berufsbildung und der Berufsbildungssysteme liegt die Begründung im immer härter werdenden Konkurrenzkampf auf den Weltmärkten und, in Verbindung damit, in der Erkenntnis, daß es offenbar einen „positiven Zusammenhang zwischen

der Wirtschaftskraft eines Landes sowie seinem Erfolg im internationalen Wettbewerb einerseits und dem Entwicklungsstand seiner Berufsbildung andererseits“ gibt (Arnold/Münch, 1995, S. 126). Der in der jeweiligen Volkswirtschaft verfügbare Qualifikationsstandard der arbeitenden Menschen ist gewissermaßen ein wichtiger Wettbewerbsfaktor. Nicht wenige Experten und Interessenten anderer Länder sehen z.B. in den im deutschen System der Berufsausbildung kommenden Prinzipien der Verbindung von praxisbezogener Qualifizierung in den Betrieben und theoretischer Begründung in den Berufsschulen ein hervorragendes Mittel, einen hohen Qualifikationsstandard auf großer Breite zu „erzeugen“.

Das besondere Interesse an einer vergleichenden Betrachtung der Länder Deutschland, Japan und USA resultiert einerseits aus einer langjährigen Beschäftigung des Autors mit den Berufsbildungssystemen dieser Länder (Münch 1989; 1992; 1994; 1995) und andererseits aus der Konstellation, daß diese drei Länder die Hauptkonkurrenten und führenden Exporteure auf dem Weltmarkt sind und daß sich ihre Bildungs- und Berufsbildungssysteme deutlich unterscheiden.

3. „Grundmodelle“ als Systemvarianten der Berufsausbildung

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, wesentliche Merkmalsunterschiede auf der Systemebene unter Nutzung sogenannter „Grundmodelle“ beruflicher Bildung herauszuarbeiten. Genau genommen sind diese Grundmodelle Subsysteme des jeweiligen Gesamtsystems beruflicher Bildung, die, mehr oder weniger und in unterschiedlicher Detailausprägung und mit unterschiedlichem Gewicht, auch in anderen Ländern anzutreffen sind. Zum zweiten wird am Beispiel der Betriebe, die beim *Betriebsmodell* alleinige „Akteure“ und beim *Kooperationsmodell* die wichtigsten „Partner“ sind, ein Verfahren zur Entdeckung und Gewinnung einer feineren „Mikrorealität“ aufgezeigt. Denn: wird durch weitere Kategorisierung und „Fraktalisierung“ die Mesoebene (hier z.B. der Betrieb) und die Mikroebene (hier z.B. der Lernort) immer differenzierter und detaillierter ausgeleuchtet, so kann dies voreilige Schlüsse, Verallgemeinerungen und Bewertungen vermeiden helfen.

Dies geschieht hier, auch mit Rücksicht auf den stark begrenzten Umfang des Beitrages, „holzschnittartig“ und in Abbildungsform. Die Komplexität, Differenziertheit und Vernetztheit der „Systeme“ kann und soll damit selbstverständlich nicht abgebildet, sondern lediglich ein Vorverständnis mit heuristischer Funktion vermittelt werden. Man könnte es auch so formulieren, daß diese Art der Darstellung eine Provokation für die nähere Erforschung von Details und Zusammenhängen darstellt. Einige wenige Erläuterungen mögen hier genügen, sind aber wohl auch unerlässlich zum Verständnis der hier zur Geltung gebrachten „Parzellierung“. Mit dem *Betriebsmodell* ist eine Form der Berufsausbildung gemeint, die ausschließlich, d.h. in voller Autonomie, von den Betrieben durchgeführt wird, und bei der die Betriebe, sei es in Kooperation oder als Ergänzung, sich nicht auf außerbetriebliche Institutionen stützen. Dies gilt in besonderer Weise für Japan, auch für die USA, aber nicht für die Bundesrepublik Deutschland. Hier kooperieren die Betriebe auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes und der Schulgesetze der Länder mit einer außerbetrieblichen Institution, nämlich mit der Berufsschule. Dieses System wird hier als „Kooperationsmodell“ bezeichnet, weil damit das *Grundprinzip* dieses Ausbildungssystems, die Verbindung

von praxisnaher Ausbildung in den Betrieben mit schulförmigem theoretischen Unterricht besser getroffen wird. Das amerikanische Lehrlingssystem entspricht dieser „Grundkonstruktion“, unterscheidet sich aber in seiner realen Ausprägung sehr stark vom deutschen System der „Lehrlingsausbildung“. Das *Schulmodell* ist dadurch definiert, daß die Berufsausbildung sowohl mit seinen theoretischen als auch praktischen Aspekten in Schulen durchgeführt wird. Die hier vorgenommene Unterscheidung in Schulmodelle der Sekundarstufe II und des Tertiärbereiches ermöglicht es, zwei besonders interessante und wichtige Einrichtungen der Berufsausbildung in Japan und den USA, nämlich die Special Training Schools (Japan) und die Community Colleges (USA) als Schulmodelle zu identifizieren und zu diskutieren. Nur vorsorglich sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß es nicht richtig ist, die japanischen Special Training Schools (Münch 1992, S. 88 ff.) als Fachschulen zu bezeichnen, wie dies nicht selten geschieht. Sie sind Stätten der beruflichen Erstausbildung, um die es in diesem Beitrag vorrangig geht. Die Community Colleges bzw. „Zwei-Jahres-Colleges“ (Münch 1989, S. 68 ff.) wiederum sind besonders dadurch charakterisiert, daß sie nicht nur berufliche Erstausbildung, sondern auch Weiterbildung, ja auch akademische Grundbildung und nicht selten auch Grundlagen der Zivilisationstechniken (Schreiben, Lesen, Rechnen) vermitteln.

	BRD	Japan	USA
Betriebsmodell	—	***	**
Kooperationsmodell	Duales System zzz	—	Apprenticeship *
Schulmodell			
– Sekundarstufe II	Berufsfachschulen – für Berufsgrundbildung ** – für Fachbildung *	– Oberschulen mit Berufsbildung *	– High School mit Berufsbildung *
– Tertiärbereich		– Special Training Schools **	– Community Colleges (Zwei-Jahres-Colleges) **

Bedeutung: keine —; klein *; mittel **; groß ***

Abb. 1: Grundmodelle der Berufsausbildung

Die weitaus meisten Berufsbildungseinrichtungen, und zwar in aller Welt, lassen sich einem der hier genannten Grundmodelle zuordnen, aber eben nicht alle. Zu denken ist hierbei an bestimmte Formen überbetrieblicher Einrichtungen, die sich sowohl in Deutschland als auch in Japan und in den USA ausmachen lassen und zumeist speziell-

len Zielgruppen, z.B. Behinderten und Arbeitslosen, dienen. In Entwicklungsländern (und in entwickelten Ländern – z.B. Griechenland und Portugal – mit noch geringem Entwicklungsstand der Berufsausbildung!) ersetzen „Berufsbildungszentren“ sowohl fehlende schulische als auch betriebliche Infrastrukturen. Sie stellen in diesen Ländern gewissermaßen den „Normalfall“ der Berufsausbildung dar und könnten als „Integrationsmodelle“ insofern bezeichnet werden, als in ihnen – in mannigfaltigen Varianten – Elemente des kooperativen Modells, des Betriebsmodells und des Schulmodells zusammengeführt und verknüpft werden.

Der hier vorgenommene Versuch einer Bedeutungsgewichtung der Grundmodelle in den drei Ländern ist sicherlich nicht unproblematisch, vermag aber wohl ebenfalls dazu beizutragen, stärker als üblich die „Oberflächenrealität“ anzukratzen und damit plakative Wahrnehmungen und Vergleiche zu vermeiden. Die hier zur Anwendung kommenden „Bemessungskriterien“ sind:

- die quantitative Bedeutung als Ausdruck der Zielgruppengröße;
- die qualitative Bedeutung als Ausdruck des Qualifikationsniveaus;
- die gesellschaftliche Akzeptanz.

Danach läßt sich behaupten, daß das Kooperationsmodell der Bundesrepublik Deutschland von großer quantitativer und qualitativer Bedeutung ist und eine vergleichsweise hohe gesellschaftliche Akzeptanz genießt. Demgegenüber ist die quantitative Bedeutung des amerikanischen Kooperationsmodells (Apprenticeship) bei beachtenswerter qualitativer Bedeutung sehr gering. Auch die gesellschaftliche Akzeptanz ist recht gering; es ist das „bestgehütete Geheimnis“ (Münch 1989, S. 102). Die Bedeutung des Betriebsmodells ist sowohl in den USA als auch in Japan hoch, aber in Japan wegen der besseren Ausprägung der qualitativen Dimension deutlich höher als in den USA. Das Schulmodell der Sekundarstufe II, das wir, wie die vorstehende Abbildung ausweist, sowohl in Japan als auch in den USA antreffen, ist in quantitativer Hinsicht eine keineswegs zu vernachlässigende Größe, vermittelt aber nur sehr unvollkommene Qualifikationen und hat bei den Abnehmern, den Betrieben, eine äußerst geringe Akzeptanz. Insbesondere größere und große Unternehmen bevorzugen Berufsanfänger aus allgemeinbildenden Oberschulen. Demgegenüber gewinnen die Special Training Schools in Japan als Schulmodell der Tertiärstufe zunehmend an quantitativer wie qualitativer Bedeutung und an Akzeptanz. Dies läßt sich auch für die Community Colleges (Zwei-Jahres Colleges) in den USA behaupten. Sie entsprechen in hohem Maße den hier herangezogenen „Bemessungskriterien“. Vergleichsweise schwierig ist es, zu generellen Aussagen über die Bedeutung des Schulmodells in der Bundesrepublik Deutschland zu kommen. Zum einen wird ein wesentlicher Bereich der schulischen Berufsausbildung, nämlich des Gesundheitswesens, zumeist nicht, aus welchen Gründen auch immer, in die Betrachtung mit einbezogen. Die Ausbildung im Rahmen dieses Schulmodells erfüllt hohe qualitative Standards und ist auch in quantitativer Hinsicht von nicht geringer Bedeutung. Dennoch führen die Schulen des Gesundheitswesens eher ein „Schattendasein“, und auch aus diesem Grunde fällt es schwer, von hoher gesellschaftlicher Akzeptanz zu sprechen. Gibt es in Deutschland in aller Regel keine berufsqualifizierenden Kurse im Rahmen der Sekundarstufe II des allgemeinen Schulwesens, so finden wiederum die Berufsfachschulen keine Entsprechung in Japan und in den USA. Von diesen vermitteln nur wenige eine *Fachbildung*. Weitaus die meisten intendieren bekanntlich eine *Berufsgrundbildung* auf Berufsfeldbreite bei gleichzeiti-

ger Vertiefung und Erweiterung der Allgemeinbildung. Ein großer Teil der Absolventen dieser Form der Berufsfachschule setzt seine Ausbildung im Kooperationsmodell „Duales System“ fort, so daß unter Berücksichtigung dieser Tatbestände und wenn man die vorgeschlagenen „Bemessungskriterien“ akzeptiert, eher von einer geringen Bedeutung des Schulmodells in der Bundesrepublik Deutschland gesprochen werden kann. Aber, die Bedeutung und die Qualität eines Grundmodells in jeweils konkreter Ausprägung läßt sich auch an anderen Kriterien festmachen, wie insbesondere Münch (1984), Lipsmeier (1989) und Arnold (1995) gezeigt haben.

4. Vergleichende Gegenüberstellung der Betriebe als Ausbildungsträger

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Betriebe sehr wichtige Träger der Berufsausbildung sind und daß sie die berufliche Qualifizierung entweder in Form des Betriebsmodells (Japan und USA) oder als Teil des Kooperationsmodells betreiben. Über ländertypische Ausgangslagen, Rahmenbedingungen und aktionale Gegebenheiten der Betriebe ist damit noch nichts ausgesagt. Das Interesse, sich darüber mehr Klarheit zu verschaffen, ist besonders durch die Internationalisierung der Lean Management-Bewegung im Laufe der letzten Jahre gestiegen. Die folgende Übersicht stellt den Versuch dar, die unglaubliche Vielfalt von Rahmenbedingungen, Konzepten und Aktivitäten betrieblicher Berufsausbildung wenigstens annäherungsweise in eine kategoriale Ordnung zu bringen. Dabei sind die gewählten Kategorien offen sowohl für Ergänzungen als auch für weitere Differenzierungen.

Die Betriebe als Abnehmer und Produzenten von Qualifikationen im Vergleich

Unternehmensphilosophie

D	Starke Unterschiede von Unternehmen zu Unternehmen: eher Gewinnorientierung und Tendenzen zum lernenden Unternehmen
J	Starke Unterschiede von Unternehmen zu Unternehmen: eher Bestandsorientierung und Tendenzen zu „familienartigen“ Unternehmenskulturen
USA	Starke Unterschiede von Unternehmen zu Unternehmen: eher Tendenzen zu starker und kurzfristiger Gewinnorientierung

Zeitdimension der ökonomischen Erfolgsorientierung

D	Eher mittelfristig
J	Eher langfristig
USA	Eher kurzfristig

Interessenvertretung der Mitarbeiter

D	Durch den Betriebsrat
J	Durch Betriebsgewerkschaften
USA	Sehr unterschiedlich gemäß der unterschiedlichen Rolle der Gewerkschaften von Betrieb zu Betrieb und Staat zu Staat

Autonomiegrad in der Ausbildung

D	Durch Berufsbildungsgesetz zum Teil begrenzt
J	Unbegrenzt
USA	Kaum begrenzt (nur in den seltenen Fällen der Lehrlingsausbildung)

Qualifikatorische Grundorientierung der Berufsausbildung

D	Betriebsübergreifend am Berufskonstrukt (Ausbildungsordnung)
J	Betriebsspezifisch an komplexen betrieblichen Aufgaben
USA	Betriebsspezifisch an engen betrieblichen Aufgaben

Relation Ausbildung / Weiterbildung

D	Deutliche Unterscheidung
J	Keine Unterscheidung
USA	Eher keine Unterscheidung

Zeitperspektive der Qualifizierungsprozesse

D	Lang
J	Lang
USA	Kurz

Investition in Ausbildung

D	Eher hoch
J	Eher hoch
USA	Eher mäßig

Lernen am Arbeitsplatz

D	Große und eher noch zunehmende Bedeutung mit vorherrschendem „Einzellernen“
J	Große Bedeutung mit Betonung des Arbeitens und Lernens in der Gruppe
USA	Große Bedeutung mit eng-funktionaler Ausprägung

Arbeiten und Lernen in der Gruppe

D	Geringe, aber zunehmende Bedeutung
J	Große Bedeutung
USA	Geringe, aber zunehmende Bedeutung

Mobilität der Arbeitnehmer

D	Geringe intrabetriebliche Mobilität, mäßige interbetriebliche Mobilität
J	Starke intrabetriebliche Mobilität, geringe interbetriebliche Mobilität mit zunehmender Tendenz
USA	Geringe intrabetriebliche Mobilität, sehr starke interbetriebliche Mobilität

Ausbildungsleistung große versus kleine Unternehmen

D	Keine nennenswerten Unterschiede
J	In kleineren Betrieben geringer
USA	In kleinen Betrieben wegen fehlender Ausbildungstradition, fehlender Steuerung und Regulierung sehr gering

Abb. 2: Die Betriebe als Abnehmer und Produzenten von Qualifikationen im Vergleich

Der aufmerksame Leser, und nur solche gibt es, wird bemerken, daß die vom Autor länderspezifisch vorgenommenen Ausprägungen der gewählten Kategorien zum Teil auf harten Daten, zum Teil auf weichen Daten gründen. Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen. Lediglich auf weichen Daten basieren die Aussagen zur Unternehmensphilosophie, zur Zeitdimension der ökonomischen Erfolgsorientierung, aber auch zur Ausbildungsleistung großer versus kleiner Unternehmen. Bei der Unternehmensphilosophie wurden starke Unterschiede von Unternehmen betont, wobei offen ist, ob die betriebsindividuellen Unterschiede nicht größer sind als die durch nationale Eigenheiten bedingten. Im Zuge der zunehmenden Globalisierung der Wirtschaft und damit

auch des zunehmenden Engagements von Firmen in anderen Ländern vollziehen sich hier offenbar Lernprozesse, und zwar auch im Sinne von Benchmarking, bei denen Ländergrenzen und nationale Besonderheiten keine große Rolle mehr spielen. Aber dies wäre im einzelnen zu untersuchen, und in der Tat regen insbesondere die „weichbasierten“ Aussagen zur Forschung an. Die Aussagen zum Autonomiegrad der Ausbildung und zur qualifikatorischen Grundorientierung der Ausbildung basieren zum Teil auf harten Fakten, lassen sich aber auf der Grundlage empirischer Untersuchungen noch deutlicher belegen und fordern insbesondere dazu heraus, Wirkungszusammenhänge, Vorteile und Nachteile zu untersuchen. Es ist bekannt, daß es derzeit in Deutschland Betriebe gibt, die ernstlich eine Ausbildung auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes und damit auf der Grundlage von Ausbildungsberufen in Frage stellen.

Evident ist der Zusammenhang zwischen der Zeitdimension der ökonomischen Erfolgsorientierung, den Investitionen in Ausbildung und der Mobilität der Arbeitnehmer. Als Beispiel seien hier die USA herangezogen. Bei kurzfristiger ökonomischer Erfolgsorientierung und starker interbetrieblicher Mobilität (hire and fire) sind die Betriebe nicht interessiert, erheblich und langfristig in Ausbildung zu investieren. Bei der Kategorie „Ausbildungsleistungen große versus kleine Unternehmen“ tapen wir zumindest in Japan noch im Dunkeln. Das Duale System (Kooperationsmodell) in Deutschland trägt, insbesondere wegen der Berufsschulpflicht für alle Jugendlichen, dazu bei, daß sich auch die kleinen Betriebe in respektablem Umfang und beachtlicher Qualität an Berufsausbildung beteiligen. Die vorzüglichen und intensiven Qualifizierungsbemühungen der großen japanischen Unternehmen sind bekannt. Für die kleinen Betriebe wird ins Feld geführt, daß diese ihren strukturellen Nachteil (geringe Beschäftigungszahlen, geringe Mittel) vor allem durch die „Instrumente“ des Lernens in der Gruppe und der kooperativen Selbstqualifikation auszugleichen suchen. Aber: Die Datenlage dazu ist dürftig, und alle Beispiele zu japanischen Qualifizierungspraktiken kommen aus großen Unternehmen.

Die hier lediglich skizzenhaft vorgetragenen Reflexionen über Lage und Bedingungen der Berufsausbildung in den Betrieben der genannten Länder lassen erkennen, daß die hier beispielhaft vorgestellte Kategorisierung und „Fraktalisierung“ der Berufsausbildung ein geeignetes Erkundungsinstrument für eine sinnvolle Verknüpfung von Gesamtansichten (Systemvarianten) und Einzelaspekten sein kann.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R.: Neuere Systemtheorien und Berufsbildungshilfe. In: ZBW 4/95, S. 352–366.
- Arnold, R. / Münch, J.: Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1995.
- Brandsma, J. / Kessler, F. / Münch, J.: Berufliche Weiterbildung in Europa. Stand und Perspektiven. Bielefeld 1995.
- Brandsma, J. / Kessler, F. / Münch, J. (Hrsg.): Continuing Vocational Training: Europe, Japan and the United States. Utrecht 1996.
- Deißinger, T.: Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“. In: ZBW 4/95, S. 367–387.
- Esser, M. / Kobayashi, K. (Hrsg.): Kaishain. Personalmanagement in Japan. Göttingen 1994.
- Greiner, W.-D.: Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die Berufsbildende Schule, 40. Jg. / S. 145–156.

- Hamilton, S.F.: Apprenticeship for Adulthood. Preparing Youth for the Future. New York 1990.
- Hempel, C.G.: Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften. In: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften, 7. Auflage, Köln 1971, S. 85–103.
- Lawrence, P.: Management in the USA. London 1996
- Lipsmeier, A.: Das System der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – seine Vor- und Nachteile im EG-Binnenmarkt. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden 1989, S. 355–368.
- Münch, J.: Qualität und Qualitätsbemessung beruflicher Bildung. In: DGB (Hrsg.): Bildung für alle – fördern statt auslesen. Bessere Bildung durch Mitbestimmung. Düsseldorf 1984, S. 58–79.
- Münch, J.: Modelle beruflichen Lernens – Erfahrungen und Perspektiven. In: Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in NW (Hrsg.): Berufsbildung morgen – Leitlinien für ein zeitgemäßes Bildungskonzept. Frankfurt am Main 1988, S. 108–123.
- Münch, J.: Berufsbildung und Bildung in den USA. Bedingungen, Strukturen, Entwicklungen und Probleme. Berlin 1989.
- Münch, J. / Eswein, M.: Bildung, Qualifikation und Arbeit in Japan. Mythos und Wirklichkeit. Berlin 1992.
- Münch, J.: Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. Luxemburg 1994.
- Münch, J.: Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld 1995.
- Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung. Berlin 1996.

ARBEITSORGANISATION UND PERSONALENTWICKLUNG IN JAPANISCHEN UNTERNEHMEN AUS ÖKONOMISCHER SICHT

1. Einleitung

„Von Japan lernen“ – dafür wird (mit und ohne Fragezeichen) nach dem Erscheinen der Aufsehen erregenden MIT-Studie¹ seitens der Praxis aber auch in der betriebswirtschaftlichen Literatur plädiert.² Dabei geht es vor allem um die Übernahme oder zumindest die Aufarbeitung eines als „japanisch“ bestimmten Typs von Produktionskonzept, das offensichtlich nicht nur unorthodoxe Managementstrategien, logistische Pläne und Finanzierungsmodalitäten sondern vor allem auch „japantypische“ Konzepte der Personalführung und -entwicklung enthält.

Nach der in den letzten Jahren festzustellenden Rezession und den immer deutlicher werdenden gesellschaftlichen Problemen, läßt die Popularität japanischer Managementstrategien als universale Mittel zur Überwindung wirtschaftlichen Problemdrucks zwar nach.³ Die theoretischen Auseinandersetzungen mit den ihnen zugrundeliegenden Mechanismen dauern jedoch noch an. Neben soziologischen, bildungstheoretischen und betriebswirtschaftlichen Analysen wird der Gegenstand „Japanische Firma“ auch in der neueren ökonomischen Theorie aufgegriffen. Die Bemühungen gehen dahin zu zeigen, daß ein großer Teil der institutionellen Gegebenheiten und organisatorischen Regelungen in japanischen Unternehmen mit Hilfe neuerer ökonomischer Ansätze hinreichend erklärbar ist und kein Mythos Japan angenommen werden muß. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei den Arbeitsbeziehungen und der Qualifikation des Faktors Arbeit als den Grundpfeilern des Produktionsprozesses.

2. Aspekte einer ökonomischen Erklärung japanischer Arbeitseinsatzkonzepte

2.1 Organisationsökonomische Verortung von Arbeitseinsatzkonzepten

Die produktionstheoretischen Beziehungen zwischen Input und Output sind traditionell so definiert, daß zur Erzeugung eines bestimmten Outputs eine bestimmte Kombination von Produktionsfaktoren notwendig ist, mit der Voraussetzung, daß die Faktoren nach Menge, Art und Qualität zur rechten Zeit verfügbar sind. Diese Voraussetzung soll durch entsprechende Planungshandlungen sichergestellt werden. Implizit wird dabei angenommen, daß 1. die potentielle Leistungsabgabe der Faktoren (d. h. ihre Produktivität) bekannt ist und daß sie 2. ohne Einschränkungen erfolgt. Diese Annahme gilt auch für den Faktor Arbeit, und hier setzen sowohl die Kritik als auch die Weiterentwicklung der theoretischen Ansätze an.

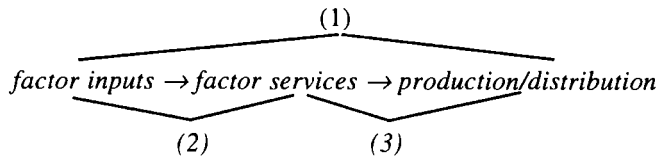
Wesentliches Element der Weiterentwicklungen ist eine erweiterte Sicht der Beziehungen zwischen Faktorinput und Produktion. Der Produktionsoutput wird als

¹ ausgelöst durch Studien wie die des MIT, vgl. Womack/Jones/Roos 1992.

² vgl. z. B. Bechtold/Müller 1992; Georg/Sattel 1992.

³ vgl. Kieser 1996, S.22.

Wirkung der Faktorleistung interpretiert, die wiederum vom Faktorinput ableitbar ist. Das läßt sich folgendermaßen illustrieren:⁴



Klammer (1) kennzeichnet die traditionelle Sichtweise der meisten Produktionsfunktionen. Sie ist allein auf die technische Seite der Produktion gerichtet. In den neueren Ansätzen wird sie durch die mit Klammer (3) symbolisierte Beziehung abgelöst. Ein neues Element in der Betrachtung sind die Aktivitäten zur Bereitstellung der Faktorleistung (Klammer (2)). Hier sind die Arbeitseinsatzkonzepte und die Aktivitäten der Personalentwicklung einzuordnen.

Betriebliche Arbeitseinsatzkonzepte umfassen einerseits die Entscheidungs- und Weisungsstruktur und andererseits den Zuschnitt der Arbeitsplätze und damit die Art und Weise des Arbeitseinsatzes. Letzterer bestimmt das unmittelbar produktionsbezogene Anforderungsprofil an manuellen und geistigen Tätigkeiten eines Arbeitsplatzes, dessen Komplement *ceteris paribus* das entsprechende Qualifikationsprofil des Inhabers bzw. der Inhaberin des Arbeitsplatzes ist. „Skills are what man must know to perform his task“.⁵

Der Personalentwicklung kann aus produktionstheoretischer Sicht eine zur Arbeitseinsatzorganisation komplementäre Funktion zugeordnet werden.⁶ Primär kommt ihr in diesem Rahmen die Aufgabe zu, das Fitting von Anforderungsprofil und Qualifikationsprofil (Qualifikationsanpassung) zu gewährleisten. Eine ergänzende Aufgabe besteht in der Regulierung der internen Arbeitsbeziehungen.

Die mit dem Arbeitseinsatzkonzept verbundenen Vertrags- und Organisationsaktivitäten zur Beeinflussung der Faktorleistung, wie Planung von Arbeitsplätzen, Zuweisung von Tätigkeiten an die Beschäftigten und Fixierung von Anforderungen, gehören zu den Gegenständen der im Rahmen der mikroökonomischen *Theorie der Firma* entwickelten Ansätze.

Nach dem *Property Rights*-Ansatz hat jedes Individuum bestimmte Handlungsrechte, d. h. „in menschlichen Populationen erlaubte Handlungsmöglichkeiten“.⁷ Ein Tausch oder eine freiwillige Einschränkung solcher Handlungsrechte setzt einen Vertrag voraus, dem Verhandlungen vorausgehen und dessen Einhaltung zu kontrollieren ist. Aus den Vertrags- und Ordnungsaktivitäten entstehen entsprechende Transaktions- und Organisationskosten, die als „*koordinationsspezifische Such-, Informations-, Aushandlungs-, Wertsicherungs- oder Kontrollkosten*“ definiert werden.⁸ Sie werden als die

⁴ Das Schema wurde, leicht verändert, von Dietrich übernommen, vgl. Dietrich 1994, S. 38.

⁵ Rohmert 1975, S. 187.

⁶ Die Frage, welche Aufgaben der Personalentwicklung überhaupt zufallen sollen, wird in der Betriebswirtschaftslehre sehr unterschiedlich beantwortet. Eine gute Übersicht geben Flohr/Niederfeichtner 1982.

⁷ Hesse 1983, S. 80.

⁸ Schüller 1983, S. IX.

entscheidungsrelevanten Kosten bestimmt, und es gilt die Regel, daß diejenige Handlungsalternative mit den geringeren Transaktionskosten vorzuziehen ist.⁹

Der *Theorie der unvollständigen Kontrakte* liegt die Prämisse zugrunde, daß Verträge grundsätzlich unvollständig sind, da den Vertragspartnern die vollkommene Information bzw. die vollkommene Rationalität fehlt (Annahme der *bounded rationality*).¹⁰ Darüber hinaus muß noch arglistig-eigennütziges Verhalten der Vertragspartner berücksichtigt werden (Annahme des *Opportunismus*), wogegen sie sich durch glaubwürdige Zusicherungen oder andere Strategien absichern müssen.

Im *Prinzipal-Agenten-Ansatz* (*principal agent theory*) wird die Firma als ein Zusammenhang von Verträgen zwischen Prinzipalen und Agenten gesehen, wobei der Agent eine Person ist, die per Vertrag eine Leistung für einen anderen (den Prinzipal) erbringen soll. Agent kann sowohl der Manager gegenüber dem Firmeneigentümer als auch der Arbeiter gegenüber dem Manager sein. Eine Variante der Opportunismusanahme liegt auch dem Prinzipal-Agenten-Ansatz zugrunde, in dem davon ausgegangen wird, daß die Ziele des Agenten (z. B. des Beschäftigten) von den Zielen des Prinzipals (z. B. des Arbeitgebers), die er verfolgen soll, abweichen. Wenn die Aktivitäten des Agenten durch den Prinzipal nicht vollkommen kontrollierbar sind, dann ist anzunehmen, daß der Agent entweder seine eigenen Ziele durchzusetzen versucht oder daß es zur Drückebergerei (*shirking*) bzw. zum Trittbrettfahren (*free riding*) kommt.¹¹ Aus alledem ergibt sich nach WILLIAMSON der organisatorische Imperativ: „*Organisiere Transaktionen so, daß sparsam mit der bounded rationality umgegangen wird bei gleichzeitiger Absicherung einer Transaktion gegen die Gefährdungen des Opportunismus*“.¹²

Die Beziehungen zwischen Faktorinput und Faktorleistung (vgl. oben Klammer (2)) umfassen sowohl das Problem des unvollständigen Arbeitsvertrages als auch das Prinzipal-Agenten-Problem.¹³ Aus theoretischer Sicht besteht eine Möglichkeit zur Minimierung der „bounded rationality“ darin, den Arbeitsvertrag so spezifisch wie möglich zu fassen. Damit wird seine Einhaltung besser kontrollierbar und gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit von opportunistischem Verhalten der Beschäftigten verringert. Da trotz aller Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten immer noch eine mehr oder weniger große Unvollständigkeit verbleibt, müssen Arbeitsverträge letztlich von einem Element des Vertrauens und der Loyalität begleitet sein, das BLAUG „*the invisibel handshake*“ nennt.¹⁴ Diese Sichtweise erklärt die Praxis in westlichen Unternehmen. Die folgenden Ausführungen werden zeigen, daß in der japanischen Firma die genannten Probleme auch anderen Lösungen zugänglich sind.

⁹ Schüller ebendort.

¹⁰ Williamson 1990, S. 12 u. 15.

¹¹ vgl. u.a. Reve 1990; S. 152

¹² Williamson 1990, S. 12.

¹³ vgl. u.a. Leibenstein 1987, S. 22 ff.. Bowles und Gintis beschreiben aus radikal-ökonomischer Perspektive ein mit dieser Annahme zusammenhängendes Problem recht anschaulich: „When the capitalist buys a lathe, he gets just that – a lathe with given and known specifications and production characteristics for a given price. When he ‘buys’ a worker, however, he gets not work itself, but a problem: how to get work out of the worker.“ Bowles and Gintis 1976, S. 74.

¹⁴ Blaug 1985, S. 23.

2.2 Prinzipien der Arbeitsorganisation japanischer Unternehmen

Mit den japanischen Produktionskonzepten liegt nach Ansicht vieler Autoren eine Alternative zu den in westlichen Unternehmen bevorzugten spezifikations- und kontrollorientierten Vertrags- und Ordnungsaktivitäten vor.¹⁵ Aoki sieht die beiden wichtigsten Aspekte der internen Organisation des japanischen Unternehmens in dem nicht-hierarchischen Informationssystem und im Ranking-System.¹⁶

Als die bestimmenden Elemente des nicht-hierarchischen Informationssystem werden die horizontale (bzw. dezentrale) Koordination und das induktive strategische Handeln genannt.¹⁷ Grundlage der horizontalen Koordination sind das auf dem Prinzip des Wissensaustausches (knowledge-sharing) beruhende Team-Konzept, die nicht an bestimmte abgrenzbare Jobs gebundene Qualifikation der Beschäftigten und das Fehlen einer formalen Abgrenzung von dispositiver und operativer Ebene. Das Prinzip des Wissensaustausches beinhaltet sowohl die Weitergabe als auch die Aufnahme von Informationen zwischen den Mitgliedern eines Teams und zwischen den Teams. Aufgrund der fehlenden formalen Trennung zwischen der Entscheidungsebene und der Ausführungsebene sind die Beschäftigten zu einem beträchtlichen Teil in kollektive Entscheidungsprozesse eingebunden.

Die horizontale Koordination ermöglicht nach Aoki ein induktives strategisches Handeln auf zwei Ebenen.¹⁸ Auf der Ebene der Produktion werden die Produktionspläne allgemein festgelegt und vorgegeben. Die Feinabstimmung erfolgt dann durch die Produktionsteams im Fertigungsbereich, z. T. ohne Anweisungen von hierarchisch vorgelagerten Instanzen, wobei das zufallsbedingte Lernen und der Informationsaustausch ein wesentliches Element sind. Die zweite Ebene umfaßt die unvorhersehbaren Ereignisse im Fertigungsbereich, wie z. B. Störungen des Produktionsablaufes oder die kurzfristige Einführung von Produktvarianten, denen durch den flexiblen Einsatz der Arbeitskräfte begegnet wird.

Um neue Informationen oder Erkenntnisse, d. h. nicht routinemäßige Anforderungen, in der Fertigung rasch umsetzen zu können, kann die Tätigkeit der Beschäftigten nicht formal an durch bestimmte Anforderungsmuster definierte Jobs gebunden sein. Das Arbeitseinsatzkonzept der japanischen Firma ist, dem idealtypischen Modell nach, also durch einen geringen Grad an Vorstrukturierung bei teilweiser Selbstorganisation der auszuführenden Tätigkeiten durch die Beschäftigten auf der Fertigungsebene gekennzeichnet. Im Unterschied zur Job-Orientierung der Arbeitseinsatzkonzepte westlicher Unternehmen kann es als „skill-orientiert“ eingestuft werden.

¹⁵ Das bevorzugte Analyseverfahren ist der Vergleich von Idealtypen *des* japanischen und *des* westlichen Großunternehmens, deren Hauptmerkmale aber für die meisten Firmen als empirisch gültig verstanden werden, so z.B. Leibenstein 1987, S. 199 ff.; Itoh 1994; S. 234.

¹⁶ Aoki 1994, S. 12 ff..

¹⁷ Aoki 1994, S. 13

¹⁸ Aoki 1986, S. 971; 1994, S. 12.

3. Aufgaben der Personalentwicklung

3.1 Die Bereitstellung des Produktionsfaktors Arbeit

Die Bereitstellung des Faktorinputs beginnt mit der Einstellung von Personal in ein Unternehmen. Für den Eintritt in das industrielle japanische Beschäftigungssystem sind nur 2 *ports of entry* definiert: am Ende der höheren Schule und am Ende der Universitätsausbildung.¹⁹ Das mit der Personalauswahl verbundene *screening* wird durch relativ klare Signale über *rankings* im Schul- und Hochschulsystem erleichtert.²⁰ Durch diese Eingrenzungen ergibt sich eine Minimierung der Suchkosten und aufgrund der relativen Einheitlichkeit der Verträge auch der Transaktionskosten beim Abschluß des Arbeitsvertrages.

Die dezentrale Koordination erfordert vielseitige Mitarbeiter mit firmenspezifischen Qualifikationen.²¹ Diese Mitarbeiter können systembedingt nicht (oder nur in Ausnahmefällen) vom externen Arbeitsmarkt beschafft werden, sondern sie müssen erst „produziert“ werden. Die zweite Stufe der Faktorbereitstellung, der Erwerb von produktiven Qualifikationen, erfolgt deshalb grundsätzlich im Unternehmen. Dabei überwiegen die Formen des funktionalen Lernens. Es wird angenommen, daß nahezu sämtliche benötigten Qualifikationen über Intrafirmen-Mobilität, d. h. über *training on the job* (TOJ) verbunden mit horizontal koordinierter *job rotation* und mit *knowledge sharing* erworben werden können. Betont werden dabei die als notwendig erachteten, überwiegend als prozeßungebunden bestimmten Qualifikationen. Es sind solche Qualifikationen, ohne die das Programm der dezentralen bzw. horizontalen Koordination als nicht durchführbar betrachtet wird.²² Ein Beschäftigter soll, je nach Dauer seiner Unternehmenszugehörigkeit, in der Lage sein, auf die Anforderungen mehrerer Jobs zu reagieren.²³ Organisierte betriebliche Bildung findet sich nur in vergleichsweise geringem Umfang als Ergänzung zum TOJ.²⁴ Ebenso fehlt die in westlichen Personalentwicklungskonzepten postulierte planmäßige und joborientierte Entwicklung von Beschäftigten. *Im japanischen Unternehmen ist Personalentwicklung bereits durch das Arbeitseinsatzkonzept definiert.*

Damit ergeben sich unter ceteris-paribus-Bedingungen erhebliche komparative Kostenvorteile für das japanische Unternehmen: Den Kosten der Qualifikations- bzw. Bildungsproduktion in westlichen Unternehmen, d. h. den Aufwendungen für die Organisation und Durchführung von betrieblichen Bildungsmaßnahmen, von der Bedarfsermittlung bis zur Evaluation, stehen in japanischen Unternehmen außer einem geringfügigen Aufwand für kurzzeitige Bildungsmaßnahmen „off the job“ nur Kosten in Form von produktiver Minderleistung und eventuell erhöhtem Ausschuß gegenüber. Diese Kosten werden aufgrund der Kombination von TOJ und Job Rotation außerdem

¹⁹ Leibenstein 1987, S. 203. In den großen Unternehmen kommen i. d. R. nur Hochschulabsolventen zum Zuge.

²⁰ vgl. Schneidewind 1991, S. 68.

²¹ Aoki 1986, S. 971; Itoh 1994, S. 238.

²² Aoki 1988, S. 49ff; Koike 1994, S. 42; Koike 1984, S. 47.

²³ wobei unter *Job* von den japanischen Autoren offensichtlich ein relativ begrenztes Bündel an Anforderungen verstanden wird. Aoki stützt sich z. B. bei seinen Vergleichen auf eine amerikanische Statistik, in der 20.000 (!) Jobbezeichnungen aufgeführt sind, vgl. Aoki 1988, S. 12.

²⁴ vgl. Koike 1994, S. 48.

noch durch überlappende Skills minimiert.²⁵ Durch die Qualifikationsentwicklung während der Produktion entfällt auch das in der westlichen Trainingsliteratur häufig diskutierte Problem des Transfers vom Lernfeld in das Funktionsfeld. Entsprechende Organisationskosten entstehen nicht.

3.2 Maßnahmen zur Beeinflussung der Leistungsbereitschaft

In der westlichen Firma werden Mittel zur Beeinflussung der Leistungsbereitschaft in der Spezifizierung und Kontrolle der Arbeitsverträge gesehen. Sie stehen in enger Beziehung sowohl zur Job-Definition als auch zur Job-Klassifizierung und -Hierarchisierung und sind auch die Basis für Karrierepfade. Im Gegensatz dazu sind in der japanischen Firma bestimmte berufliche Anforderungen und daraus abgeleitete Leistungsmerkmale mit daran gebundenen Entlohnungsmodalitäten arbeitsvertraglich nicht festlegbar,²⁶ und vom System der Gruppenarbeit her auch nicht vorgesehen.

Etwas pointiert kann gesagt werden, daß die Unvollständigkeit des Arbeitsvertrages für das Funktionieren der japanischen Firma geradezu konstitutiv ist. Dabei besteht Unvollständigkeit in beiden Richtungen: Der Beschäftigte hat eine unvollständige Information über die Beschäftigungsdauer, die Entwicklung seiner Karriere und das künftige Einkommen.²⁷ Der Unternehmer seinerseits hat eine unvollständige Information über die künftige Qualifikationsentwicklung und Leistungsabgabe des Beschäftigten. Darüber hinaus besteht die Wahrscheinlichkeit opportunistischen Verhaltens auf Seiten der Beschäftigten.

Die ökonomische Erklärung dafür, daß die auf ständige Qualifizierung ausgerichteten Arbeitsbeziehungen in der japanischen Firma trotz der im Vergleich zu westlichen Unternehmen wesentlich größeren Unvollständigkeit der Vertragsinhalte und einer daraus möglicherweise entstehenden Demotivation funktionieren,²⁸ wird in der Anreizwirkung des zweiten wichtigen Elements der internen Organisation japanischer Unternehmen, des Ranking-Systems, gesehen, das an die Stelle der hierarchischen oder bürokratischen Kontrolle westlicher Unternehmen tritt. Die hohe Bedeutung, die dem Ranking zugeschrieben wird, liegt in seiner vielfältigen Anreizwirkung innerhalb der Arbeitsorganisation. Es wird angenommen, daß ohne ein angemessenes Incentiv-System offensichtlich nur wenige Arbeiter willens sein werden, notwendige Skills zu erwerben.²⁹

Mit dem Ranking-System der japanischen (Modell-) Firma sind sehr differenzierte Modalitäten der Entlohnung und der Beförderung verbunden. Es ist sowohl vertikal als auch horizontal gegliedert.³⁰ Die vertikale Gliederung ist mit hierarchischen Titeln und entsprechenden Graden an Autorität und Verantwortung ausgestattet.³¹ Die horizontale

²⁵ vgl. Koike 1984, S. 48

²⁶ Aoki 1994, S. 14.

²⁷ Diese Situation führt zu wiederholten Verhandlungen während der Beschäftigungsdauer, vgl. Aoki 1988, S. 90.

²⁸ Wenn eine job- bzw. outputorientierte Bezahlung, wie in westlichen Ländern üblich, als der hauptsächliche Leistungsanreiz gilt, dann können bei deren Fehlen erhebliche Probleme mit der Arbeitszufriedenheit und der Arbeitsmoral erwartet werden.

²⁹ vgl. Koike 1994, S. 42, 50.

³⁰ vgl. Itoh 1994, S. 236 ff..

³¹ Koike nennt acht Titel vom *junior worker* bis zum *foreman*, Koike 1994, S. 54. Vgl. auch Schneidewind 1991, S. 69 ff.

Gliederung differenziert nach Status und/oder Bezahlung aber nicht nach Verantwortlichkeiten.³² Ein drittes monetäres Element sind die im ein- oder zweijährigen Turnus gezahlten Zulagen, die eine längere Firmenzugehörigkeit belohnen.³³

Strukturell weicht das japanische Ranking-System von den Entlohnungssystemen westlicher Länder nicht sehr ab. Der Unterschied liegt im Beurteilungssystem und in der Funktionsweise. Das Beurteilungssystem ist qualifikationsorientiert, d. h. Aufstieg und Entlohnung richten sich primär nach dem Fortschritt beim Erwerb der für das Funktionieren der Organisation wichtigen Skills und nicht nach der produktiven Leistung oder nach der Job-Position.³⁴ Bei Eintritt in das Unternehmen beginnen alle Arbeiter und Angestellten auf der niedrigsten Rangebene bei gleicher Bezahlung.³⁵ Durch den Wettbewerb der Beschäftigten untereinander erfolgt im Verlauf der Zeit eine Differenzierung im Umfang und auch in der Geschwindigkeit des Qualifikationserwerbs, die bei gleicher Dauer der Betriebszugehörigkeit zu unterschiedlichen Ranking-Positionen und unterschiedlichen Einkommen führen.

Die Qualifikationsorientierung ist auch ein wesentlicher Erklärungsfaktor für die Langzeitbeschäftigung: Je länger ein Mitarbeiter in einem Unternehmen tätig ist, desto mehr Qualifikationen (vor allem firmenspezifische) erwirbt er, desto effektiver wird sein Einsatz im Unternehmen und zwar sowohl in produktiver wie in organisatorischer Hinsicht.³⁶ Damit ist das TOJ für den Unternehmer eine permanente Investition in das Humankapital, deren *returns* mit der Länge der Beschäftigungsdauer zunehmen. Für den Beschäftigten erhöht sich mit zunehmender Beschäftigungsdauer die Chance auf Beförderungen und auf höhere Bezahlung. Die Anreizwirkung dieses Entlohnungssystems wird damit erklärt, daß es die von unterschiedlichen Stufen der Beförderung stammenden „*substantiellen Lebenszeitdifferenzen in der Bezahlung sind, die die Beschäftigten in der japanischen Firma motivieren.*“³⁷ Ein Langzeitarbeitsverhältnis liegt also im Interesse beider Vertragspartner.³⁸ Trotzdem ist es nicht ausdrücklicher Gegenstand des Arbeitsvertrages.³⁹ Die „invisible hand“ funktioniert hier als ein impliziter und sich selbst verstärkender Mechanismus, z. B. über Reputation.⁴⁰

Eine substantielle Organisationsaktivität ist die Platzierung der Beschäftigten innerhalb des Rankingsystems, um dadurch für die effiziente Nutzung der Qualifikationen zu sorgen. Als Instrumente dazu dienen sowohl die Job Rotation als auch organisierte kurzzeitige Unterrichtsveranstaltungen. Im japanischen Unternehmen fällt diese Aufgabe der Personalabteilung zu, die damit eine herausragende Verantwortung für das Funktionieren der Arbeitsorganisation im Unternehmen erhält.

Die Einstufung der Beschäftigten erfolgt auf der Grundlage einer ständigen Beobachtung und Bewertung durch die Personalverwaltung und durch die Vorgesetzten anhand von standardisierten Bewertungsschemata. Die während der gesamten Firmen-

³² Koike hat für Produktionsarbeiter acht und für Angestellte sieben ranks festgestellt, Koike 1994, S. 58.

³³ Koike 1994, S. 53.

³⁴ „payment-for-skills“, vgl. Koike 1994, S. 51.

³⁵ vgl. Schneidewind 1991, S.68.

³⁶ vgl. Aoki 1986, S. 981 ff.; Koike 1984, S. 48 ff..

³⁷ Itoh 1994, S. 234.

³⁸ Itoh 1994, S. 235; Aoki 1988, S. 86 u.p.

³⁹ Wie Itoh anmerkt, verbietet das japanische Recht Verträge, die über ein Jahr hinausreichen, vgl. Itoh 1994, S. 235.

⁴⁰ vgl. Itoh 1994, S. 235.

karriere eines Beschäftigten fortlaufend beobachtete Qualifikationsentwicklung und ihre Fortschritte werden protokolliert und zentral erfaßt. Diejenigen Beschäftigten mit den besseren Einschätzungen erhalten günstigere Gelegenheiten für die weitere Entwicklung⁴¹ Der dezentralisierten Koordination der Fertigung steht somit ein zentralisiertes Personalmanagement gegenüber. Damit wird auch das Prinzipal-Agent-Problem japanspezifisch an der Basis erfaßt: „*Am Ende der Hierarchie kontrolliert das Management die Arbeiter durch Incentive Verträge*“.⁴²

4. Zusammenfassung

Aus ökonomischer Sicht scheint das japanische Modell der horizontalen Koordination gegenüber dem als „westlich“ definierten hierarchischen Organisations- und Entscheidungsmuster der Arbeitseinsatzkonzepte einige Vorzüge zu haben. So sind die Organisationskosten der Beschaffung von Arbeitskräften aufgrund der begrenzten Zahl von Eintrittspforten in das Unternehmen und der relativ eindeutigen Screening-Situation deutlich niedriger. Kosten für organisierte Personalentwicklung fallen ebenfalls nur in geringem Umfang an. Innerhalb der Fertigungsorganisation werden die Kosten für den Informationsaustausch dadurch minimiert, daß er nicht formal organisiert wird, z. B. durch Veranstaltungen oder durch ein Gefüge hierarchischer Beziehungen.

Unter dem Aspekt der Transaktionskosten ergeben sich ebenfalls Vorteile, denn Aufgrund der systembedingten Unvollkommenheiten der Arbeitsverträge und des fehlenden externen Arbeitsmarktes entstehen Transaktionskosten in vergleichsweise geringem Umfang. Die Probleme der durch die Unvollkommenheit möglicherweise negativ beeinflussten Motivation und des opportunistischen Verhaltens beim Erwerb der unternehmensspezifischen Qualifikationen werden durch die Anreizwirkung des Ranking-Systems und die grundsätzliche Langzeitorientierung der Beschäftigungsverhältnisse aufgefangen.

Aus ökonomischer Sicht lassen sich die Besonderheiten der japanischen Firma ohne Rückgriff auf außerökonomische Theorien erklären.⁴³ Es wird aber eingeräumt, daß dieses Modell dem der westlichen Firma nur dann überlegen ist, wenn die Umweltbedingungen einen mittleren Rang an Unsicherheit aufweisen und/oder wenn in der Produktion nur begrenzte positive Rationalisierungseffekte zu erwarten sind (so ИТОH) oder wenn der zeitliche Rahmen für die kollektive Informationsverarbeitung knapp ist (so BOLTON und DEWATRIPONT).⁴⁴

Literaturverzeichnis

- Aoki, M.: Horizontal vs. Vertical Information Structure of the Firm, in: The American Economic Review. 76(1986)5. S. 971–983.
 Aoki, M.: Information, Incentives and Bargaining in the Japanese Economy, New York u.a.O. 1988.
 Aoki, M.: Toward an Economic Model of the Japanese Firm, in: Journal of Economic Literature, Vol XXVIII, March 1990. S. 1–27.

⁴¹ vgl. Aoki 1988, S. 51 ff..

⁴² Aoki 1990, S. 23.

⁴³ vgl. z.B. Koike 1994, S. 63; Itoh 1994, S. 257.

⁴⁴ zitiert bei Aoki 1994, S. 14.

- Aoki, M.: The Japanese Firm as a System of Attributes: A Survey and Research Agenda, in: M. Aoki and R. Dore (eds.), *The Japanese Firm*, New York, 1994. S. 11–40.
- Bechtold, H. und Müller, H. E.: Von Japan lernen heißt siegen lernen? oder: was bringt uns Lean Production?, in: *Die Mitbestimmung*, Heft 4, 1992. S. 35–38.
- Blaug, M.: Where Are We Now in the Economics of Education?, in: *Economics of Education Review* 4(1985)1, S. 17–28.
- Bowles, S. und Gintis, H.: *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, London and Henley 1976.
- Dietrich, M.: *Transaction Cost Economics and Beyond. Towards a New Economics of the Firm*, London and New York 1994.
- Flohr, B. und Niederfeichtner, F.: Zum gegenwärtigen Stand der Personalentwicklungsliteratur: Inhalte, Probleme und Erweiterungen, in: Hugo Kossbiel (Hrsg.), *Personalentwicklung, Sonderheft der Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, Nr. 14, 1982. S. 11–49.
- Georg, W. und Sattel, U.: *Von Japan lernen?*, Weinheim 1992.
- Hesse, G.: Zur Erklärung der Änderung von Handlungsrechten mit Hilfe ökonomischer Theorie, in: A. Schüller (Hrsg.), *Property Rights und ökonomische Theorie*, München 1983. S. 79–110.
- Itoh, H.: Japanese Human Resource Management from the Viewpoint of Incentive Theory, in: M. Aoki and R. Dore (Hrsg.), *The Japanese Firm*, New York 1994. S. 233–264.
- Kieser, A.: Moden & Mythen des Organisierens, in: *Die Betriebswirtschaft* 56(1996)1. S. 21–39.
- Koike, K.: Skill Formation in the U. S. and Japan: A Comparative Study, in: M. Aoki (ed.), *The Economic Analysis of the Japanese Firm*, Amsterdam 1984. S. 47–76.
- Koike, K.: Learning and Incentive Systems in Japanese Industry, in: M. Aoki and R. Dore (Hrsg.), *The Japanese Firm*, New York 1994. S. 41–65.
- Leibenstein, H.: *Inside the Firm: The Inefficiency of Hierarchy*, Cambridge Mass/London, 1987.
- Reve, T.: The Firm as a Nexus of Internal and External Contracts, in: M. Aoki, B. Gustafsson; O. E. Williamson (eds), *The Firm as a Nexus of Treaties*, London u.a.O. 1990. S. 133–161.
- Rohmert, W.: Analytical Problems of Work Design, in: W.T. Singleton and P. Spurgeon (eds), *Measurement of Human Resources*, London 1975. S. 185–194.
- Schneidewind, D.: *Das japanische Unternehmen*, Berlin u.a.O.. 1991.
- Schüller, A.: Einführung, in: A. Schüller (Hrsg.), *Property Rights und ökonomische Theorie*, München 1983. S. 145–184.
- Williamson, O. E.: The Firm as a Nexus of Treaties: an Introduction, in: M. Aoki, B. Gustafsson; O. E. Williamson (eds), *The Firm as a Nexus of Treaties*, London u.a.O.. 1990. S. 1–25.
- Womack, J. P.; Jones, D. T. und Boos, D.: *Die zweite Revolution in der Autoindustrie*, Frankfurt/M. 1992.

GESELLSCHAFTLICHE UND WIRTSCHAFTLICHE ASPEKTE PRAXISNAHER BERUFSBILDUNG IM HANDWERK

Ein zentrales Anliegen der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) ist die Armutsminderung. Auch die Berufsbildungshilfe (BBH) – so nennt man die Kooperation der Bundesrepublik mit den Partnerländern des Südens auf dem Gebiete der beruflichen Bildung – ist dieser Zielsetzung verpflichtet. Durch Vorhaben – z. B. Programme oder Projekte – in der beruflichen Bildung sollen die produktiven Kräfte der Armen in den Entwicklungsländern (EL) und ihre Partizipation sowie Hilfe zur Selbsthilfe gefördert werden. Wenn von der Förderung der produktiven Kräfte gesprochen wird, kommen unter der Zielsetzung Armutsbekämpfung mehrere Erwerbsbereiche und -formen sowie entsprechende Zielgruppen in Betracht: betroffen sind Formen der Subsistenzwirtschaft, Tätigkeiten in Kleinstbetrieben des sog. informellen Sektors sowie das traditionelle und moderne Handwerk.

Die Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung (ZGB) der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) führt im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) Fortbildungsprogramme für Fach- und Führungskräfte der beruflichen Bildung aus EL durch. Mit einem Teil ihres Programmangebotes wendet sie sich an entsprechende Zielgruppen im Rahmen des entwicklungspolitischen Zieles Armutsbekämpfung. Hierzu gehören Fortbildungsmaßnahmen für jene Fachkräfte, die in Chile und in Indien armen Jugendlichen und benachteiligten Frauen zu einer beruflichen Grundqualifizierung verhelfen sowie Qualifizierungsprogramme in den Philippinen, die ebenfalls benachteiligte Frauen ansprechen. Alle diese Maßnahmen fördern die produktiven Kräfte armer Zielgruppen, damit diese durch abhängige oder selbständige Erwerbsformen ihre Lebensperspektiven selbständig verbessern können.

Neben der Orientierung auf die o.g. Zielgruppen sammelte die ZGB insbesondere im Bereich der praxisnahen Berufsbildung im Handwerk Erfahrungen, die z.T. ihr Verständnis von Art, Intensität und Struktur der Intervention in Entwicklungsprozesse veränderte. Um solche Interventionen handelt es sich auch bei Maßnahmen der BBH im handwerklichen Sektor.

Handwerksbetriebe stellen einen wichtigen Faktor der Volkswirtschaften in den EL dar:

- oft bieten sie die einzige Arbeits- und Überlebensperspektive für Menschen mit den unterschiedlichsten beruflichen Qualifikationen und Neigungen;
- sie sind beschäftigungs- und versorgungsintensiv;
- mit ihren erschwinglichen Dienstleistungen sowie mit ihren devisensparenden Reparatur-, Instandsetzungs- und Wartungsarbeiten tragen sie zu einer längeren Lebenszeit von Wirtschaftsgütern bei;
- sie arbeiten größtenteils mit lokal verfügbaren Rohstoffen, Ressourcen oder Halbfertigwaren und
- befriedigen flexibel und zeitnah die Nachfrage der lokalen Bevölkerung nach Produkten und Dienstleistungen (Graf 1989).

Initiative, Dynamik und Produktionsqualität der Betriebe des Handwerks beeinflussen maßgeblich das Entwicklungspotential der Partnerländer der ZGB. Deshalb ist es wichtig, sie im Rahmen der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit gezielt zu fördern. Dabei kommt neben einer besseren Kreditversorgung der Aus- und Weiterbildung von Arbeitskräften eine Schlüsselfunktion zu, da neuere Techniken und Produkte im Zuge einer sich weiter globalisierenden Ökonomie auch immer stärker in den EL eingesetzt bzw. eingeführt werden. Allerdings sind es in erster Linie die Betriebsinhaber, die letztlich die weitere Qualifizierung des Handwerks ermöglichen, denn Aus- und Fortbildung betrachten sie rein funktionalistisch: nur der unmittelbare betriebliche Nutzen kann Handwerker von der Notwendigkeit betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen überzeugen und sie zu entsprechenden Investitionen in Bildungsangebote ermutigen.

Entsprechend müssen Betriebsinhaber quasi als Multiplikatoren gewonnen werden, bevor landesangepaßte Formen praxisnaher Berufsausbildung und Weiterbildung eingeführt werden. Im zentralamerikanischen Costa Rica erreichte die ZGB durch eine praxisorientierte Fortbildung von Kleinunternehmern, daß in den Betrieben die Ausbildungskompetenz für eine praxisnahe Erstausbildung geschaffen wurde. Der dabei eingeschlagene Weg war ebenso bemerkenswert wie das Ergebnis.

Anders als in vielen Kleinbetrieben in Mittel- und Südamerika glauben die Betriebsinhaber in Costa Rica nicht, daß gehobene Standards auf dem Markt vorrangig mit Krediten oder neuen Maschinen und Anlagen erreicht werden können. Marktverluste der Handwerksbetriebe sind weitgehend auf Qualifizierungslücken der Inhaber und Beschäftigten zurückzuführen. Dies hat ihnen spätestens die handelspolitische Öffnung des Landes im Zuge der durchgeführten Strukturanpassungsmaßnahmen verdeutlicht: Die Welle hochwertiger Güter und Produkte, die nach der drastischen Senkung der Importzölle das Land überzog, ließ die qualifikatorischen Grenzen durch höhere Anforderungen in den Bereichen Wartung, Reparaturen und Instandhaltung schnell deutlich werden. Nicht die defizitäre betriebliche Infrastruktur, die schleppende Beschaffung von notwendigen Ersatzteilen oder fehlende Kredite bildeten die eigentlichen Engpässe, sondern die Fertigkeiten und Kenntnisse der Betriebsinhaber und ihrer Mitarbeiter, die auf diese Importschwemme von hochwertigen Produkten nicht vorbereitet waren, da sie z.T. schon seit über zehn oder fünfzehn Jahren an keiner systematischen Weiterbildung mehr teilgenommen hatten.

Gleichzeitig waren diese Unternehmer davon überzeugt, daß weder die nationale, dem Arbeitsministerium unterstehende Berufsbildungsorganisation INA (Instituto Nacional de Aprendizaje) noch die dem Erziehungsministerium zugehörigen technischen Sekundarschulen in der Lage sind, die entsprechenden Qualifizierungslücken zu schließen. Der Grund: die dortigen Bildungsangebote waren aufgrund struktureller Defizite vollschulischer Aus- und Weiterbildungsgänge zu theorielastig, technisch veraltet und generell zu sehr an dem Bedarf der Industrie orientiert.

Schließlich griffen die costarikanischen Klein- und Mittelbetriebe der Kfz- und Metallbranche zur Selbsthilfe und schlossen sich in der berufsständigen Vertretung APTAMAI (Asociación Propietarios de Talleres de Mantenimiento Industrial) zusammen, ein Handwerkerverband mit rund 500 Mitgliedsfirmen aus verschiedenen Berufsfeldern. Neben Beratungsaktivitäten realisiert der Verband zeitlich begrenzte Fortbildungen, die jedoch nur punktuell das qualifikatorische Dilemma der Betriebe und ihrer Beschäftigten lösen konnten. Benötigt wurde vielmehr eine *grundlegende* fachliche

und betriebswirtschaftlich Fortbildung, die den Problemstellungen der täglichen Betriebsabläufe und den mehrdimensionalen Qualifikationslücken (fachtheoretisch und -praktisch, betriebswirtschaftlich- kaufmännisch etc.) der Betriebsinhaber gerecht wird.

Für eine bedarfsgerechte Weiterbildung der Handwerker erbrachte die ZGB Serviceleistungen, mit denen sowohl die technischen Sekundarschulen als auch das INA aufgrund ihrer betriebsfremden Bildungsangebote überfordert waren. Nach Betriebsbesichtigungen sowie Intensivbefragungen von Betriebsinhabern und Verbandsfunktionären wurden von der ZGB Curricula einer „angepaßten Meisterausbildung“ für die Berufsfelder Metall- und Kfz- Technik entwickelt und mit Verantwortlichen und Betroffenen nach kritischer Prüfung in Lehr- und Stoffverteilungspläne für eine insgesamt anderthalbjährige Weiterbildungsmaßnahme umgesetzt.

Die Struktur dieser Fortbildung entspricht weitgehend der einer deutschen Meisterausbildung im Handwerk mit technischen, kaufmännischen, rechtlichen und berufspädagogischen Schwerpunkten, da eher eine ganzheitliche, d.h. nicht rein technisch ausgerichtete Qualifizierungsmaßnahme die erheblichen Wissenslücken der dortigen Handwerker beheben kann. Die Inhalte der Weiterbildung sind allerdings an die Verhältnisse, d. h. an den technologischen Entwicklungsstand von Costa Rica angepaßt. Das bedeutete vor allem Festigung und Erweiterung der Kenntnisse und Fertigkeiten in den Bereichen Wartung, Reparatur und Instandhaltung, da die Wirtschaftsgüter aufgrund der chronisch knappen Devisenbestände vieler Entwicklungsländer eine möglichst lange Lebensdauer haben sollen.

Aufgrund prinzipieller und strategischer Überlegungen im Rahmen einer selbsthilfeorientierten EZ, die eigene Aktions- und Selbsthilfepotentiale mobilisieren will, konnte und wollte die ZGB die Fortbildungsmaßnahmen nicht selbst durchführen. Intention war vielmehr, eine Förderung der Kleinbetriebe des Handwerks durch eine berufsbildungspolitische Öffnung von INA für dessen Belange zu bewirken. Die Zeit für eine solche Öffnung des schulisch strukturierten INA war überaus günstig: der private Sektor muß über eine Lohnsummenabgabe von 2% zur Finanzierung dieses Bildungsträgers beitragen, profitiert aber aufgrund der strukturellen Mängel der INA-Qualifikationsleistungen nicht von seiner Abgabe und muß darüber hinaus noch zusätzliche Mittel für selbsthilfeorientierte Bildungsleistungen – vorwiegend in der Industrie – aufbringen. Während die Industrie noch Qualifizierungsmaßnahmen in eigener Regie durchführen konnte, war dies durch die beschränkten Selbsthilfepotentiale des Handwerks dort nicht möglich. Überdies fehlte bislang die Lobby des Handwerks, um die inhaltliche Ausrichtung der Bildungsmaßnahmen – z.B. des INA – beeinflussen zu können. Hier nahm der „externe Geber“ ZGB eine wichtige Rolle ein: ohne in das berufsbildungspolitische Alltagsgeschäft Costa Ricas involviert zu sein, konnte die ZGB den halbstaatlichen Bildungsträger INA von der wirtschaftlichen und sozialen Bedeutung funktionierender Handwerksbetriebe überzeugen.

Als Ergebnis dieses Prozesses sollte INA die Fortbildung von Handwerkern mit ZGB-Unterstützung realisieren, ohne daß gleichzeitig (künstliche) Förderstrukturen aufgebaut würden. Diese schaffen zwar kurzfristig – insbesondere durch die länger anhaltende Präsenz ausländischer Experten – eine erhöhte Problemlösungskompetenz, die sich allerdings oft negativ auf die Nachhaltigkeit der Maßnahme auswirken, weil sich die Leistungsfähigkeit des Partners nur vorübergehend durch externe Hilfe verbessert (Stockmann 1996). Nachdem die staatliche Berufsbildungsorganisation aufgrund ihrer Legitimationsprobleme im privaten Sektor ihre Bereitschaft zur Durchführung

von Fortbildungsprogrammen für Handwerker signalisiert hatte, wurde von deutschen Experten eine Analyse des Qualifikationsprofils der beteiligten Instrukturen vorgenommen. Die ermittelten Schwachstellen konnten durch gezielte Fortbildung des INA-Lehrpersonals behoben werden. Hier – im eigentlichen Beitrag der ZGB – waren vornehmlich Fachtheorie und Fachpraxis sowie Unternehmensführung, Berufs- und Arbeitspädagogik nachgefragt.

Die Pilotveranstaltung der angepassten Meisterausbildung lief vom Frühjahr 1991 bis zum Herbst 1992 mit 18 Teilnehmern. Es waren allesamt Mitglieder bei AP-TAMAI, von denen 14 bis zum Schluß durchhielten. Zweimal pro Woche in den Abendstunden und an den Samstagen wurde die an die betrieblichen Abläufe und zeitlichen Verpflichtungen der Betriebsinhaber angepasste Maßnahme durchgeführt. Dabei konnte z. T. auf Lehr- und Unterrichtsmaterialien zurückgegriffen werden, die dort bereits vorhanden waren.

In größeren Abständen thematisierte ein Psychologe Selbstdarstellungs- und Statusfragen, indem er mit Hilfe praktischer Übungen mehr Mut zu einem gepflegteren Äußeren zu vermitteln versuchte. Insbesondere wurde damit auch versucht, jenen soziokulturell geprägten Normen und Werten entgegenzuwirken, die eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung des Status von Erwerbstätigen quasi monokausal mit höheren Bildungsgängen und White-collar-Berufen verknüpft.

Im November 1992 wurde die Pilotveranstaltung erfolgreich abgeschlossen. Trotz personeller Engpässe konnte das qualitative Niveau gehalten werden – eine entscheidende Voraussetzung, die fast alle Teilnehmer den Kurs durchstehen ließ. Ein Einbruch bei der Qualität der Inhalte hätte mit größter Wahrscheinlichkeit die ohnehin unter Zeitdruck stehenden Kleinunternehmer zum sofortigen Abbruch der Maßnahme veranlaßt. Während eines Aufenthaltes der Absolventen in der Bundesrepublik Deutschland wurde der ZGB durchgängig die praktische Anwendbarkeit der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im jeweiligen Unternehmen glaubhaft versichert. Dieser Eindruck wurde dadurch verstärkt, daß dieselben Absolventen in einer den deutschen Ansprüchen vergleichbaren simulierten Meisterprüfung sehr ähnliche Ergebnisse hatten wie bei dem zuvor in Costa Rica abgelegten Examen.

Mittlerweile werden weitere Ausbildungsgänge in der Metalltechnik durchgeführt, auf Wunsch der Teilnehmer mit einer höheren Stundenzahl (ca. 900 gegenüber früher 820), um den Bedürfnissen der Kleinbetriebsinhaber nach Schließung von Wissensdefiziten noch gezielter gerecht zu werden. Viele von ihnen sind bereits seit mehr als 15 Jahren in ihrem Betrieb tätig, ohne daß sie bislang an einer systematischen Fortbildung teilgenommen hatten. INA verfügt aufgrund der Fortbildung der Instrukturen durch die ZGB über qualifiziertes Personal, das die Maßnahmen für Kleinbetriebsinhaber im Metallbereich nun weitgehend selbständig durchführen kann. Ziel der ZGB ist es, sich in 2 bis 3 Jahren aus der Meisterausbildung im Berufsfeld Metall zurückzuziehen. Vergleichbare Kurse in Kfz-, Elektrotechnik, Landmaschinen- und Kühltechnik sind angelaufen, einige davon ohne jegliche Unterstützung durch andere Geber.

INA hat institutionell und real inzwischen ein Zeichen gesetzt, mit dem es zumindest partielles Vertrauen in die Ausbildungskapazitäten der Kleinbetriebe signalisiert: es wurde in der Institution eine Abteilung für duale Berufsausbildung gegründet und 13 jugendliche Auszubildende im Berufsfeld Metall wurden auf die Firmen der Absolventen des ersten Meisterkurses verteilt, was für die Lehrlinge erheblich mehr Praxisbezug

bedeutet als in den schulisch dominierten Ausbildungsgängen. Natürlich ist bei diesen neuen kooperativen Ansätzen in der Erstausbildung noch vieles verbesserungswürdig.

Die ZGB beabsichtigt, über die Einführung eines Modells beruflicher Fortbildung einen Beitrag zur Weiterentwicklung des gesamten Berufsbildungssystems in Costa Rica zu leisten (Wallenborn 1993). An diesem Modell sollen Schule und Handwerksbetriebe als gleichberechtigte Lernorte teilhaben. Eine angepaßte, d.h. anwendungsorientierte Meisterausbildung für Kleinbetriebe des Handwerks stärkt die bestehenden, bislang labilen Betriebsstrukturen. Dies ermöglicht eine dauerhafte Beschäftigung von Arbeitskräften, was existenzsichernde Bedeutung für erhebliche Teile der Bevölkerung hat.

In Costa Rica setzte die ZGB bei ihrer Strategie zur Implementierung und Konsolidierung kooperativer Vorhaben in der beruflichen Bildung auf die systematische Berücksichtigung des privaten Sektors durch die Fortbildung der Handwerker und die Beteiligung ihres Verbandes APTAMAI am gesamten Vorhaben. Erst in einem zweiten Schritt, nachdem der private Sektor sozusagen im wahrsten Sinne des Wortes von den Vorteilen der beruflichen Weiterbildung praktisch überzeugt ist, beginnt der Dialog mit Kammern und Verbänden der Wirtschaft und dem Ausbildungsträger INA über die Einführung einer systematischen und rechtlich längerfristig zu modifizierenden dualen Erstausbildung. Dabei wird diese systemische Komponente des dortigen Berufsbildungssystems eher als offener Prozeß begriffen (Arnold 1995) denn als eine vorschnelle Übertragung deutsch-dualer Vorstellungen. Es geht um die Förderung und Konsolidierung einer strategischen Partnerschaft von privatem und öffentlichem Sektor in der beruflichen Bildung, weil die in Lateinamerika dominierende schulische Berufsbildung strukturelle Probleme aufweist (Finanzierung, Praxisferne etc.), die sich durch den technischen Fortschritt gerade in gewerblich-technischen Berufen noch verschärfen werden. Sollte hier eine Allianz zwischen öffentlichem und privatem Sektor zustande kommen – gerade für den handwerklichen Bereich – dann steht der Einführung einer landesangepaßten dualen Bildung nichts mehr im Wege.

Darüber hinaus hat die Erfahrung gezeigt, daß eine Stärkung der Kleinbetriebe auch deren berufsständige Organisation APTAMAI stabilisiert. Stabilität brauchen diese Organisationen, um mehr als bisher gegenüber der staatlichen Berufsbildungsorganisation bedarfsangepaßte Fortbildungsangebote für mittlere und kleine Betriebe einzufordern sowie um selbst zunehmend subsidiäre Aufgaben in der Berufsbildung zu übernehmen. Eine Aufgabe für die ZGB wird es deshalb für die kommenden Jahre sein, schrittweise die enge Zusammenarbeit mit INA um die Förderung und Beratung privatwirtschaftlicher Verbände, aber auch von Industrie- bzw. Handwerkskammern zu erweitern. Ein wichtiger Schritt in Richtung größerer Bedeutung und besserer Einflußmöglichkeiten bei den lateinamerikanischen Kammern ist in der Gründung von Ausschüssen zu sehen, die bei der beruflichen Erstausbildung und Weiterqualifizierung Aufsichtsfunktionen wahrnehmen. Das sollte auch die Durchführung und Bewertung von Zwischen- und Abschlußprüfungen einschließen. Die Camera Industria de Costa Rica richtete erstmals in ihrer Geschichte eine Abteilung für berufliche Bildung ein.

Absehbar ist, daß die damit verbundenen berufsbildungspolitischen Entwicklungen zu mehr Privatisierung bislang staatlicher Verantwortlichkeiten mittelfristig einer gesetzlichen Regelung bedürfen. Für die Erarbeitung entsprechender Vorlagen könnten Hilfestellungen im Rahmen der BBH notwendig werden, da die verfaßte Wirtschaft in

fast ganz Lateinamerika über wenig bis keine Erfahrungen in der Überwachung, Durchführung und Zertifizierung von Maßnahmen der beruflichen Bildung verfügt.

Im Hinblick auf Formen und Inhalte des Unterrichts wird zukünftig mehr Wert auf Methoden gelegt, die selbständiges Lernen, Problemlösungsfähigkeit und handelnden Umgang mit empfangenen Informationen fördern. Darüber hinaus muß aus o.g. Gründen die Behandlung von Statusfragen in Fortbildungsmaßnahmen für Handwerker und Kleinunternehmer integriert werden. Das Beispiel APTAMAI zeigt, wie sehr die Ermutigung zu Habitusveränderungen (mehr Aufmerksamkeit für ein gepflegtes Äußeres, was die Ausstattung des Betriebes wie auch das Auftreten des Inhabers umfaßt) einen Prozeß einleitete, der sich durch den Erwerb des Meistertitels noch verstärkte. Die mit dem Titel verbundene Auszeichnung vermittelt Selbstbewußtsein und Optimismus. Viele Betriebe haben sich darüber hinaus durch die Teilnahme an der Maßnahme wirtschaftlich konsolidiert. Auf der Ebene der Programmimplementierung und Steuerung ist ein Grund für die erfolgreiche Förderung des Handwerks und der Kleinbetriebe über praxisnahe Weiterbildung in den spezifischen institutionellen Interessen von INA und APTAMAI zu sehen, die dem Kooperationsprozeß zugrunde lagen. Die Legitimationsprobleme des INA – dabei insbesondere auch die Form seiner Finanzierung durch die Betriebe – und die qualifikatorischen Interessen der Handwerker schufen in diesem Land zum ersten Mal die Basis einer vielversprechenden schulisch-betrieblichen Kooperation in der Weiterbildung, die anderswo in Lateinamerika kaum existiert, da sich solche Ausbildungsträger als Ausführungsorgane hoheitlicher (Bildungs-)Aufgaben begriffen und bislang weniger unter betrieblichen Rentabilitäts Gesichtspunkten in Kategorien praxisverwertbarer Qualifikationsleistungen dachten.

Die ZGB mußte unter diesen Voraussetzungen in einer Art und Weise an diesem Prozess teilnehmen, der unterstützend wirkt und die Autonomie und Verantwortung der Partnerorganisationen wahrt. Die entsprechende Verhaltensnorm hieß, nicht vorrangig einzugreifen und zu kontrollieren, sondern behutsam aus dem Hintergrund zu operieren. Denn in dem viel zitierten Wort von der „Hilfe zur Selbsthilfe“ steckt ein Verständnis von emanzipatorischer Bildung, das am ehesten durch Zurückhaltung, Geduld und Mut zur Langsamkeit in effizientes Geberhandeln umgesetzt wird – sozusagen eine „weiche“ Form der Programmsteuerung. Es erfordert Flexibilität und die Bereitschaft, auf neue Gegebenheiten mit neuen Antworten zu reagieren und die gemeinsame Entwicklung von (systemischen) Zielvorstellungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die auf Konsens und Akzeptanz der daran Beteiligten beruhen müssen.

Dabei entwickelte die ZGB in einem eigenen Lernprozess ein Bild vom Partner, das partikulare Interessen nicht als hinderlich, sondern als Voraussetzung für die erfolgreiche Einleitung von Reformprozessen in Bildungssystemen einstuft. Die Eigeninteressen der Partner dürfen bei der Konstruktion solcher Vorhaben nicht stromlinienförmig zugunsten (überhöhter) Projekt- und Programmziele ausgeblendet werden, die oftmals nur auf vordergründigen Konsensmodellen basieren: gerade bei dem Bemühen um Etablierung betrieblich-schulischer Kooperationsformen der beruflichen Bildung ist ein Bekenntnis zu den partikularen Interessen der Beteiligten Voraussetzung für Verantwortungsbereitschaft, Eigeninitiative und Dynamik. Die interessengeleiteten Handlungen der verschiedenen Akteure können gerade in kooperativen Ansätzen zu Steuerungs- und Regulierungsmechanismen in der beruflichen Bildung führen, die Innovationen, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an neue Probleme und Heraus-

forderungen begünstigt – vorausgesetzt es besteht die Bereitschaft zu Innovationen, die von den Verantwortlichen bei den Berufsbildungsträgern auch akzeptiert werden: „Obwohl die duale Ausbildungsform auch in Guatemala bestenfalls auf eine desinteressierte Arbeitgeberschaft stieß, konnten dennoch erhebliche Diffusionswirkungen erzielt werden, weil der Träger zur Innovation bereit (Akzeptanz) und aufgrund seiner organisatorischen Leistungsfähigkeit auch dazu in der Lage war“ (Stockmann 1996, S. 372).

Die ZGB setzt auf die Eigenkompetenz der Partnerorganisationen, d. h. eine Entwicklung „aus sich heraus“ und kein vorschnelles Fragen nach der helfenden Hand des Gebers. Ein wichtiger Schlüssel für die weitere Programmsteuerung der ZGB in Costa Rica liegt darin, sozusagen gleichzeitig abwesend und präsent zu sein. Die Perspektive ist eine Art Prozeßbegleitung aus der Distanz. Die Dominanz der Handlungs- und Aktionsfelder liegt bei den Akteuren in Costa Rica, die auf der Grundlage gewachsener Strukturen und relativer institutioneller Autonomie eine Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung geschaffen haben.

In Costa Rica betreibt die ZGB die Förderung des Handwerks und des Kleingewerbes über die berufliche Fortbildung von Betriebsinhabern – Voraussetzung für die Institutionalisierung einer praxisnahen beruflichen „Lehrlings“-Ausbildung. Die bisherigen Erfahrungen lassen mit einem gewissen Optimismus sowie der Hoffnung auf nachhaltige Wirkung in die Zukunft zu blicken und verdeutlichen, in welche Richtung die konzeptionellen Überlegungen der ZGB gehen sollen:

- Schaffung von Rahmenbedingungen, um die im informellen Sektor arbeitenden Betriebe in den formalen Sektor zu überführen und nicht weiter auszugrenzen. Erkennen der Möglichkeiten, welche Rolle Klein- und Mittelbetriebe des Handwerks in der wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes spielen können. Administrative und fiskalische Erleichterungen, um den Übergang vom informellen Sektor in legale Tätigkeiten zu erleichtern.
- Gleichberechtigter Einbezug des handwerklichen Sektors, der bislang bei Bildungsvorhaben, aus der Sichtweise staatlicher Funktionsträger (wie z.B. INA), die meistens im Rahmen der BBH-Vorhaben gefördert wurden, nur als eine instrumentelle Verlängerung berufsbildungspolitischer Reformen fungieren sollte.
- Bewußter Aufbau von Selbsthilfeeinrichtungen als berufsständige Interessenvertretungen auf regionaler und überregionaler Ebene eines Berufes. Zusammenfassung als Dachorganisation als Gesprächspartner im politischen Umfeld.
- Verbesserung der gesellschaftlichen Stellung der Unternehmer in Verbindung mit den Selbsthilfeeinrichtungen.
- Betonung des Prinzips der praxisbezogenen Berufsbildung in den Betrieben als dezentraler Ansatz.

Die Qualifizierung und damit Stärkung der kleinen und mittleren Unternehmen ist einer der wahrscheinlich effektivsten Wege zur Armutsbekämpfung. Zumindest sprechen die bisherigen Erfahrungen in der EZ für diese These: Regionen und Länder mit einem immer noch dominierenden landwirtschaftlichen Sektor gehören weitgehend zu den ärmsten Regionen/Ländern. Deshalb hat die Förderung des Handwerks weiterhin hohe strategische Bedeutung bei der Zusammenarbeit in der BBH.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R.: Systementwicklung, Systemanalyse und Systemberatung in der Berufsbildungshilfe, in: Heitmann, W./Greinert, W.-D., (Hrg.), Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit, Berlin 1995.
- Graf, C.: Die Förderung von Mikrounternehmen in Entwicklungsländern: eine Evaluierung, Grösch 1989.
- Stockmann, R.: Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe – Eine Evaluierung der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten, Opladen 1996.
- Wallenborn, M.: Systembildung in der gewerblich-technischen Berufsbildung – aber wie?, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 89. Band, Heft 6, Stuttgart 1993.

INTERNATIONALISIERUNG VERSUS
PARTIKULARISIERUNG DER BERUFSPÄDAGOGIK –
ASPEKTE DER ENTWICKLUNGSZUSAMMENARBEIT*

Vor gut einem Vierteljahrhundert wurde die Lehrtätigkeit an der Gesamthochschule in Kassel aufgenommen. Antonius Lipsmeier war Mitglied im Gründungsbeirat der Hochschule und bewarb sich erfolgreich um die erste von insgesamt sechs Professuren für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehörte – so könnte man sagen – zu den Gründungsfachgebieten der Kasseler Universität. Die Arbeitsgruppe Internationale Berufspädagogik ist erst einige Jahre später, Ende 1978, eingerichtet worden. Die personellen, räumlichen und sächlichen Voraussetzungen konnten durch meine damaligen Bleibeverhandlungen geschaffen werden.

Niemals bin ich ernsthaft gefragt worden, was internationale Berufspädagogik wohl sei. Für dieses freundliche Verhalten der Kollegen bin ich dankbar, denn vermutlich gibt es eine internationale Berufspädagogik in einem nur sehr eingeschränkten Sinn.

„International“ heißt etwa so viel wie „über den Rahmen eines Staates hinaus gültig“, „überstaatlich“, „zwischen Staaten oder gar weltweit anerkannt“.

Diese Begrifflichkeiten wie „national“ und „international“ passen nach meinem Sprachgefühl gut zu Gebieten wie Politik, Handel und Recht. Weniger gut passen sie zu erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bereichen. Hier könnte man mit vergleichbaren Begriffen aus den Kultur- und Sozialwissenschaften, nämlich mit „partikular“ und „universal“, wahrscheinlich mehr anfangen. Die Bezeichnung „universale Berufspädagogik“ würde die Behauptung signalisieren, es gebe berufspädagogische Theorien, Konzepte und Trends, die für die Gesellschaften aller Länder Gültigkeit beanspruchen könnten. Aber von einer Berufspädagogik in diesem Sinne sind wir weit entfernt.

Nun ist die Kombination von „international“ und „Berufspädagogik“ auch aus anderen Gründen wenig glücklich. Aus der vergleichenden Erziehungswissenschaft wissen wir, daß es heute bei pädagogischen Fragestellungen im Grunde genommen nicht mehr um den Vergleich von Nationen geht, sondern um den Vergleich von Kulturen (z. B. Anweiler 1967, S. 309). Insofern macht es Sinn, von interkultureller Berufspädagogik zu sprechen, wie es z. B. Rolf Arnold (Arnold 1991) tut. Die Vorsilbe „inter“ wechselt in diesem Zusammenhang zumindest tendenziell, so finde ich, ihre Bedeutung. Interkulturelle Berufspädagogik setzt nicht unbedingt die Idee einer kulturübergreifenden Berufspädagogik voraus, sondern bezeichnet eher den Wunsch nach Vergleich, Begegnung und Austauschbeziehungen von unterschiedlichen Systemen. Ich jedenfalls sehe und benutze den Begriff interkulturelle Berufspädagogik mehr im Zusammenhang mit partikularen Vorstellungen. Universale Tendenzen ließen sich in Abgrenzung dazu gut mit dem Begriff „transkulturell“ bezeichnen.

Wenn wir in Kassel nun doch von internationaler Berufspädagogik sprechen, dann deswegen, weil wir in engen Beziehungen zu dem stehen, was man euphemistisch

* Der vorstehende Beitrag ist eine überarbeitete Fassung meines Vortrages, den ich im Rahmen der Gründung des Instituts für Berufsbildung an der Universität Gesamthochschule Kassel am 27. Juni 1996 gehalten habe.

Berufsbildungszusammenarbeit nennt. Die bilaterale Berufsbildungshilfe wird nun in der Tat nicht zwischen Kulturen sondern zwischen Staaten (Nationen) vereinbart und durchgeführt. Insofern trifft der Begriff „international“ dann doch zu.

Die internationale Berufsbildungszusammenarbeit im Sinne von Entwicklungshilfe unterscheidet sich von interkultureller Berufspädagogik in einem ganz wesentlichen Element. Interkulturell heißt m. E. Sachverhalten zwischen prinzipiell gleichberechtigten und gleichwertigen Kulturen auf die Spur kommen zu wollen. Es herrscht, zumindest wird das unterstellt, Reziprozität (Tibi 1980, S. 175).

Ganz anders ist das in der Berufsbildungszusammenarbeit. Dieser Prozeß ist nicht auf Gegenseitigkeit angelegt, sondern verläuft eindeutig asymmetrisch (Dias 1985, S. 30). Die ökonomisch überlegene Seite gibt, die ökonomisch unterlegene Seite nimmt. Nun ist gegen Geben und Nehmen im Prinzip nichts einzuwenden. Nur die vielfach herrschende Unterstellung, daß technisch-ökonomische Überlegenheit zugleich auch eine Überlegenheit in der beruflichen Bildung bedeutet, ist bedenklich. Die Zusammenarbeit sieht nämlich so aus, daß Dutzende von deutschen Experten z. B. als Regierungsberater in anderen Ländern aktiv sind. Selten aber sah man einen Ägypter, Kolumbianer oder Indonesier als Berater am BIBB, in den Bundesministerien oder bei den Kammern. Das läßt darauf schließen, daß unser Berufsausbildungssystem angemessen funktioniert und daß wir schon gar nicht auf Hilfe von außen angewiesen sind. Berufsbildungszusammenarbeit findet also stets im Ausland statt. Bei uns in Deutschland findet sie nur dann statt, wenn die Ausländer als Lernende, Stipendiaten kommen. Die Schieflage in der Zusammenarbeit fördert bei uns das Gefühl kultureller Überlegenheit und verstärkt ethnozentrisch-universale Bewußtseinsformen.

Nun ist es an dieser Stelle weder möglich noch notwendig, die spannende Diskussion von Partikularismus und Universalismus nachzuzeichnen. Es ist die Frage, wieweit ethische Normen, zivilisatorische Verhaltensformen oder philosophische Erkenntnisse über Mensch, Natur und Welt universal sind, also generell für alle Menschen auf dieser Welt Geltung beanspruchen können, oder ob mehr oder weniger alles durch kulturellen Partikularismus relativiert werden muß. Purismus in der einen oder anderen Richtung hat seinen Gewinn und seinen Preis (z. B. Schöfthaler 1983, S. 333 ff.; Adick 1992, S. 90 ff.; Fremerey 1993, S. 7 ff, Finkielkraut 1990).

Ob sich nun die vielfach vermutete Überlegenheit der westlichen Kultur und damit der Bildungssysteme tatsächlich als nachhaltig erweisen könnte, wird immer fraglicher. 1980 konnte Bassam Tibi noch unter Berufung auf Norbert Elias folgendes ausführen: „Dieser Prozeß der Zivilisation, der in Europa eingeleitet wurde und dort auch einen Höhepunkt erreichte, findet heute in einem globalen Rahmen statt. Europa ... wird zum Zentrum der sich konstituierenden Weltgesellschaft“ (Tibi 1980, S. 183). Ich glaube, daß diese Einschätzung unhaltbar geworden ist. Wir haben zwischenzeitlich eine kraftvolle Re-Islamisierung erlebt. Sie ist das Ergebnis frustrierender Erfahrung, daß die versuchte Übernahme westlicher Normen nicht auch zugleich einen ökonomischen Aufschwung zur Folge hatte. Ferner führten die spektakulären wirtschaftlichen Entwicklungen in Ostasien zu einem bemerkenswerten Erstarren des Selbstwertgefühls dieser Völker, so daß man in Analogie von einer Re-Asianisierung sprechen könnte (Sommer 1995, S. 8). Gegen den westlichen kulturellen Führungsanspruch werden schrille Töne angeschlagen. Der Schlachtruf lautet: Asien, das nein sagen kann. Die Hoffnung auf eine Konvergenz der Kulturen sollte nicht gänzlich aufgegeben werden. Aber im Moment finden eher Theorien Gehör, die das Gegenteil

voraussagen, wie die These Huntingtons vom wahrscheinlichen Zusammenprall der Kulturen (Huntington 1995, S. 12 ff.).

Von den globalen Theorien wieder zurück zu Problemen von Bildung und Ausbildung.

Es gilt als allgemein anerkannt, daß Bildung und Ausbildung durch kulturelle Einflüsse und traditionale Werte erheblich mitbestimmt werden. Die Frage ist, ob eine Modernisierung der Systeme von Bildung und Ausbildung weltweit nicht doch nach gleichen oder sehr ähnlichen Kriterien vollzogen wird, oder ob partikuläre kulturelle Eigenheiten universale Strategien verhindern.

Von den vielen erzieherischen Agenten oder pädagogischen Praxisbereichen hat sich einer tatsächlich weltweit-universal durchgesetzt. Gemeint ist hier die moderne Schule. Christel Adick hat in einer sehr sorgfältigen Studie die Entwicklung und die nicht nur von Europa ausgehende Verbreitung eines modernen Schulsystems erforscht.

Als eine moderne Schule gilt nach Adick ein allgemeines, allgemeinbildendes, öffentliches Pflichtschulsystem mit professionalisierter Lehrerschaft. Von der modernen Schule wird weiter gesagt, daß sie „mittels Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsprozessen ‚kulturelles Kapital‘ (schulische Titel, Berechtigungen ... Lebenschancen) individuell und ungleich zuteilt“ (Adick 1992, S. 22 f.).

Die universelle Verbreitung von Schule ist kaum zu bestreiten. Auch die curricularen Strukturen ähneln sich, soweit ich das beobachten kann. Und doch soll man sich nicht darüber hinwegtäuschen, daß unter dem Einheitsdach Schule ganz unterschiedliche Menschenbilder, Bildungsideale, Erziehungsziele, soziale Interaktionsformen angestrebt werden können oder sich verwirklichen lassen. Ich möchte diesen Sachverhalt mit einem Bonmot unterstreichen, das aus einer für Berufspädagogen klassischen Schrift stammt. Otto Monsheimer legt in seinem Buch „Drei Generationen Berufsschularbeit“ einem im Schuldienst ergrauten Direktor auf einer Konferenz in Schleswig 1945 folgende Worte in den Mund: „Im Kaiserreich erzogen wir zu staats-treuen Untertanen – herausgekommen sind Sozialdemokraten, in der Weimarer Republik erzogen wir zu verfassungstreuen Republikanern – herausgekommen sind Nationalsozialisten, im ‚Dritten Reich‘ erzogen wir zu einsatzbereiten Gefolgsleuten des Führers – und wozu sollen wir nun erziehen, und was wird dann der Erfolg sein?“ (Monsheimer 1955, S. 333). Gewiß, die Schule ist nur ein Erziehungsfaktor von mehreren, nicht alle gewollten und ungewollten Erziehungsergebnisse gehen auf ihr Konto. Aber eine fast beliebige Indienstnahme von moderner Schule scheint mir möglich und nicht nur innerhalb unseres eigenen Kulturkreises nachweisbar.

Immerhin, für den Bereich der Allgemeinbildung gibt es mit der Einrichtung Schule und mit einem ähnlich gewordenen Fächerkanon weltweit Vergleichbares.

Wie sieht es nun auf dem Gebiet der Berufsausbildung aus? Zunächst muß man vermuten, daß hier die Ähnlichkeiten und Konvergenztendenzen wesentlich größer sind, als bei einer Allgemeinbildung. Während sich Allgemeinbildung schließlich auf sehr unterschiedliche kulturelle, weltanschauliche und politisch-soziale sowie historische Gegebenheiten bezieht, reagiert Berufsausbildung auf eine universal verbreitete Technik und auf weltweit vorhandene oder gewünschte technische Gegenstände. Lange waren wir der Überzeugung, daß sich berufliche Bildung bezogen auf technische Fertigungsweisen und Produkte optimieren und standardisieren ließe. Berufsausbildung sei, so wurde angenommen, viel nüchterner, rationaler und kulturunabhängiger als Bildung in anderen Bereichen.

Auf einer Tagung von 25 Projektleitern im Mai 1964 ging es darum, die im Ausland geleistete Arbeit auszuwerten und entwicklungspolitische Hinweise für die zukünftige Zusammenarbeit zu artikulieren. Ich zitiere aus dem Tagungsprotokoll:

„Die Projektleiter vertraten einheitlich die Auffassung, daß der bisher eingeschlagene Weg ohne Einschränkung richtig sei und auch weiterhin in Anpassung an das Wachstum der gewerblichen Wirtschaft der Entwicklungsländer verfolgt werden solle. Für die Richtigkeit des eingeschlagenen Weges sprechen folgende Gründe:

- Aufgrund fehlender Ausbildungssysteme und vorbildlicher Schulen können die deutschen technischen Schulen in den Entwicklungsländern Modellcharakter haben. Ziel und Inhalt der Ausbildung sind Vorbild ...
- Inhalt und Form der technischen Ausbildung werden von der Technik selbst bestimmt und haben Allgemeingültigkeit für alle Länder. Der in Deutschland beschrittene Weg der Ausbildung entspricht dieser Gesetzlichkeit ...“

(Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer 1965, S. 21).

Es wurde damals also an einen technischen Sachzwang geglaubt, dem eine optimale Berufsausbildung zu folgen habe. Beruhigend einerseits und ermutigend andererseits empfand man, daß Deutschland dieser Gesetzlichkeit folge. Es zeigte sich jedoch bald, daß der Typ „Gewerbeschule“, der damals zur praktischen und theoretischen Ausbildung von Facharbeitern in der Berufsbildungshilfe Verwendung fand, unter anderem viel zu teuer war und keineswegs Vorbildfunktion in Entwicklungsländern übernahm.

Auch die internationale Arbeitsorganisation (ILO) in Genf vermutet seit den 70er Jahren, daß berufliche Qualifikation sich in kulturneutrale Module (Modules of employable skills) aufteilen und vermitteln ließe (ILO 1973). Die Idee ist zweifellos bestechend. Zentral und transkulturell entwickelte, in sich abgeschlossene Teilqualifikationen werden nach Belieben oder Bedürfnis der Abnehmer kombinierbar. Horizontale Kombination führt zur Allround-Qualifikation und vertikale Kombination zu immer spezielleren Fertigkeiten. Insgesamt zeitlich begrenzte und spärliche Erfolge haben das Vorhaben praktisch scheitern lassen. Der Grund dafür ist nicht die Unfähigkeit der Genfer Zentrale, sondern die Tatsache, daß Berufsausbildung offensichtlich noch weniger standardisierbar ist, als eine Allgemeinbildung. Die Annahme, daß gleiche Technik zu gleicher Ausbildung führe, ist nachweisbar falsch. Walter Georg hat in diesem Zusammenhang folgendes zutreffend festgestellt: „Kein Berufsbildungssystem eines Industrielandes kann für sich in Anspruch nehmen, seine Strukturen aus den funktionalen Erfordernissen und der Sachlogik industrieller Qualifikationsanforderungen entwickelt zu haben. Das gilt auch für das deutsche ‚duale System‘, das ja nicht in Reaktion auf industrielle Anforderungen entworfen wurde, sondern auf die Durchsetzung von Standesinteressen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und auf staatliche Bemühungen zur politischen Integration der Arbeiterjugend zurückgeht“ (Georg 1994, S. 9). Die Industrialisierung, ob sie sich in Europa oder auch anderswo vollzog, führte nicht zur Ausprägung von einem „industrie-adäquaten“ Ausbildungssystem. Vielmehr kann sich technisch-industrielle Berufsausbildung nach einer Mehrzahl von Ordnungsmustern vollziehen. Dies geschieht im übrigen häufig unter Verwendung von vorindustriellen, traditionellen Ausbildungselementen.

Wegen der historischen und kulturellen Verwurzelung beruflicher Ausbildung ist es auch kaum möglich, z. B. die deutsche Lehrlingsausbildung in andere Länder, nicht einmal Industrieländer, zu exportieren. Das wird auch von Experten bestätigt, denen das duale System nicht im Rahmen von Bildungshilfe angeboten oder aufgedrängt wird, sondern die aus einer gewissen Bewunderung heraus bereit wären, das deutsche

System zu importieren. So schreibt Francis Fukuyama in seinem Bestseller „Konfuzius und Marktwirtschaft, der Konflikt der Kulturen“: „Die Mannschaft um Bill Clinton machte die deutsche Berufsausbildung bei den Präsidentschaftswahlen 1992 zu einem Wahlkampfthema. Doch die Lehrlingsausbildung in Deutschland ist in ein komplexes System der beruflichen Bildung eingebunden, das sich nicht einfach in Einzelteile zerlegen und exportieren läßt. Letztlich ist es an den Fortbestand bestimmter gesellschaftlicher und kultureller Traditionen geknüpft, die in Mitteleuropa einzigartig sind“ (Fukuyama 1995, S. 281).

Berufliche Bildung folgt also weder eindeutig dem technischen Fortschritt, noch verläuft die Modernisierung in Form nachholender Entwicklung nach universalen Mustern. Berufliche Bildung – wie selbständig oder abgegrenzt sie auch wahrgenommen wird – ist ein Teil des ganzen Bildungssystems und eingebettet in ein dichtes Geflecht kultureller Eigenheiten oder sogar Eigentümlichkeiten. Ich möchte dafür einige mir zentral erscheinende Beispiele nennen. Zuvor muß zur Ehrenrettung der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit aber doch noch erwähnt werden, daß in den offiziellen Richtlinien des BMZ seit einigen Jahren auf sozio-kulturelle Faktoren, die die Zusammenarbeit beeinflussen können, hingewiesen wird. Auch ist die Kooperation mit Entwicklungsländern nicht mehr so eindeutig wie früher auf die Verwendung des dualen Systems festgelegt. Trotzdem wird in allen Regionen, stellvertretend mögen dafür genannt werden China, Chile und Ägypten, ganz eindeutig versucht, eine angepaßte Version des dualen Systems einzuführen.

Das bestätigt auch eine der neuesten Studien des BMZ. Dort heißt es im Vorwort von Carl-Dieter Spranger: „Unser duales Berufsausbildungssystem war und ist eines der Garanten dafür, daß Deutschland zu den führenden Wirtschaftsnationen zählt. Dieses System findet deshalb großes Interesse bei unseren Partnern. Bundeskanzler Helmut Kohl ist, wie beispielsweise seine jüngsten Gespräche mit dem südafrikanischen Präsidenten Nelson Mandela zeigen, ein gefragter Gesprächspartner auch in Sachen dualer Berufsausbildung. Programme zur Einführung angepaßter dualer Berufsausbildungssysteme stehen im Mittelpunkt unserer Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich“ (BMZ 1996, S. 3).

Ich vermute, daß gerade das duale System ganz besonders schwer zu übertragen und zu adaptieren ist. Sicher wäre es reizvoll, eine umfassende Liste von Kriterien zu erstellen, die berücksichtigt werden müßte, wenn entschieden werden soll, ob eine Übertragung in ein anderes Land oder eine andere Kultur erfolgsversprechend ist. Das will ich hier aber nicht tun, es würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Vielmehr greife ich auf einige wenige exemplarische Einsichten zurück, die bei den mißglückten Versuchen des Exports des deutschen dualen Systems nach Taiwan und Südkorea gewonnen werden konnten bzw. können.

In allen Gesellschaften muß auf die eine oder andere Weise die Gesamtarbeit so aufgeteilt werden, daß jeder nur ein spezielles Arbeitsgebiet zu bewältigen hat. Kern der Arbeitsteilung ist die Verteilung verschiedener Arbeiten auf verschiedene Personen oder Personengruppen. Nebenbei sei darauf hingewiesen, daß Arbeitsteilung nicht nur aus technischen Gründen notwendig wird, sondern auch als Vorgang sozialer Differenzierung begriffen werden muß.

Arbeitsteilung muß nun keineswegs zwangsläufig noch notwendigerweise zu einer dauerhaften oder regelmäßigen Zuordnung von Arbeit zu Subjekten führen. Vielmehr wird Arbeitsteilung häufig „... Gruppen- und situationsgebunden, spontan zeitlich

begrenzt und vor allem rotierend, d. h. ohne feste Zuordnung einzelner Arbeitsteile zu immer den gleichen Individuen“ organisiert (Beck/Brater 1978, S. 75).

Beck und Brater beschreiben nun die berufliche Form der gesellschaftlichen Arbeitsteilung geradezu als einen historischen Sonderfall aller möglichen Organisationsformen von Arbeitsteilung. Kennzeichen der berufsbezogenen Arbeitsteilung ist, daß die Individuen relativ langfristig bestimmte mehr oder weniger ganzheitliche Arbeitsgebiete übernehmen sollen. Ein Wechsel von einem Beruf zum anderen ist mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden.

In Deutschland folgen wir seit langem der beruflichen Form von Arbeitsteilung. Die Vorstellungen von Beruf sind bei uns erheblich durch vorindustrielle Elemente mitgeprägt. Es sind vor allem die Gedanken vom ganzen Werk oder von der Ganzheitlichkeit beruflichen Tuns, die nicht verloren gegangen sind. Jedenfalls wird bei uns Beruf als komplexe, viele Fertigkeiten und Fähigkeiten integrierende Tätigkeit begriffen. Folgerichtig muß ein Beruf vor Arbeitsaufnahme in einem mehrjährigen Lernprozeß erlernt werden. Das führt zu einer eindeutigen Betonung der Erstausbildung.

Wie sind nun die Verhältnisse in Ostasien?

Dort hat sich die Arbeitsteilung viel schwächer bzw. gar nicht nach dem Berufsprinzip entwickelt. Das gilt ganz besonders für industrielle Tätigkeiten. Die Qualifizierung orientiert sich nicht an einem Beruf sondern an einem Arbeitsplatz. Dafür bedarf es zunächst nur einer kurzen Ausbildung. In Korea dauert es nach der Einstellung drei bis sechs Monate, bis der Mitarbeiter an einem ersten Arbeitsplatz einsatzfähig ist. Je nach betrieblichem Bedarf wird dann nach den Prinzipien von job rotation und job enlargement weitergebildet. Das Einsetzen und Umsetzen von Arbeitskräften in der Industrie in Ostasien wird nicht durch berufliche Abgrenzungen und Festlegungen behindert.

Die Lernzeit wird anders verteilt, das Schwergewicht liegt auf Weiterbildung.

Das duale System ist geprägt von der Vorstellung, daß es Sinn macht, Ausbildung an einem abstrakten, d. h. an einem viele denkbare Arbeitsplätze übergreifenden komplexen Berufsbild zu orientieren. In Ostasien hält man dies für grundsätzlich nicht wünschenswert. Nach einem berufsbezogenen Ausbildungsplan müßte, so wird argumentiert, vieles vermittelt werden, was der einzelne Betrieb nicht brauche oder gar nicht mehr brauche. Das führe zu nutzlosem Lernen und zur Mittelverschwendung. Beruflich organisierte Arbeitsteilung führt zu einer Erhöhung der Mobilität der Arbeitskräfte. Mobilität ist aber in Ostasien nicht ein vorrangiges Ziel von Ausbildung.

Im allgemeinen herrscht bei Arbeitgebern wie Arbeitnehmern eher der Wunsch nach langfristiger Betriebsbindung vor.

Kurz, das duale System in eine Kultur einzuführen, die keine Vorzüge in der berufsbezogenen Arbeitsteilung sieht, dürfte nur schwer gelingen. Denn ohne überbetriebliche Standardisierung von Ausbildung ist ein kooperatives Ausbildungssystem schlecht vorstellbar.

Ich wage die These, daß es nur durch die berufsbezogene Arbeitsteilung gelang, beruflicher Qualifikation einen bildenden Aspekt zuschreiben zu können. Selbst nachdem die klassische Berufsbildungstheorie brüchig wurde, weil Dauer- oder Lebensberufe mehr und mehr zerfielen, bleiben beachtliche Anstrengungen, hier wäre z. B. an Blankertz zu erinnern (Blankertz 1967, S. 27), um den bildenden und emanzipatorischen Charakter von Lernprozessen, die auf Arbeitsfähigkeit angelegt sind, zu bewah-

ren. Nach unserem deutschen Verständnis ist das duale System pädagogisch legitimiert.

In den fernöstlichen Kulturen Japan, Südkorea und Taiwan-China haben arbeitsqualifizierende Lernprozesse nie etwas mit Bildung zu tun gehabt. Es waren und sind reine Anpassungsmaßnahmen an den Arbeitsplatz und an den Betrieb. Bildung ist ausschließlich zweckfreie Allgemeinbildung. Nur diese führt zum Bildungsideal des versittlichten Mitgliedes in der nationalen Gemeinschaft. Die Menschen in den genannten Ländern halten allgemeine, formale Bildung für äußerst wichtig. Daher lernen um die 95 % eines Jahrgangs 12 Jahre lang im ganz überwiegend allgemeinbildenden Schulwesen.

Nicht-akademisches und non-formales Lernen bringen keinerlei Sozialprestige, fördern nicht das Selbstbewußtsein oder die soziale Verankerung. Berufsbildung in Ostasien ist ohne Beruf und ohne Bildung.

Was ich andeuten wollte ist, daß die Berufsbildungszusammenarbeit wahrscheinlich noch viel schwieriger ist, als die Zusammenarbeit in Bereichen sagen wir von Primarschule und Hochschule.

Eine erfolgreiche und sinnvolle Berufsbildungszusammenarbeit müßte nach meinem Verständnis einen weitgehenden Partikularismus akzeptieren und auf den Export deutscher Lösungen wegen ihrer Beliebigkeit weitgehend verzichten. Unser Überlegenheitsgefühl sollte, dort wo es dies noch gibt, gegen etwas mehr Bescheidenheit ausgetauscht werden.

Literaturverzeichnis

- Adick, Ch.: Die Universalisierung der modernen Schule: eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika, Paderborn 1992
- Anweiler, O.: Konzeptionen der Vergleichenden Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 13 (1967), S. 305–314
- Arnold, R.: Interkulturelle Berufspädagogik, Oldenburg 1991
- Beck, U./Brater, M.: Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine historisch-gesellschaftliche Theorie der Berufe, Frankfurt M. 1978
- Blankertz, H.: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit, in: Blankertz, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule, Essen 1967, S. 9–27
- Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer: Gewerbliche und kaufmännische Berufsausbildung in Entwicklungsländern, Berlin 1965
- Dias, P.: Grenzen transkultureller Kommunikation, in: Wulf, Chr./Schöfthaler, T. (Hrsg.): Im Schatten des Fortschritts, Saarbrücken/Fort Lauderdale 1985, S. 27–35
- Finkelkraut, A.: Die Niederlage des Denkens, Reinbek bei Hamburg 1990
- Fremerey, M. (Hrsg.): Kultur der Entwicklung. Zur Fragwürdigkeit von Entwicklungsparadigmen, Frankfurt/M. 1993
- Fukuyama, F.: Konfuzius und Marktwirtschaft. Der Konflikt der Kulturen, München 1995
- Georg, W.: Berufsbildung im internationalen Vergleich. Erfordernisse und Probleme, in: Europäische Integration und Berufsbildung. Arbeitspapiere aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2/1994, Fernuniversität Hagen 1994, S. 3–17
- Huntington, S. P.: Kampf der Kulturen, in: Nach uns die Asiaten? Die pazifische Herausforderung, ZEIT-Punkte Nr. 4/1995, S. 12–15
- International Labour Office: Introduction of a Vocational Training System using Modules of Employable Skill, Genf 1973
- Monsheimer, O.: Drei Generationen Berufsschularbeit, Weinheim 1955

Schöfthaler, T.: Kultur in der Zwickmühle, in: Das Argument Nr. 139, 25 (1983), S. 333–347

Sommer, Th.: Asien – Partner oder Widerpart?, in: Nach uns die Asiaten? Die pazifische Herausforderung, ZEIT-Punkte Nr. 4/1995, S. 5–11

Tibi, B.: Akkulturation und interkulturelle Kommunikation – Ist jede Verwestlichung kulturimperialistisch? In: Gegenwartskunde, 29 (1980), H. 2, S. 173–190

BERUFSBILDUNGS- UND HOCHSCHULPOLITIK – DAUERHAFTER KONTRAST ODER ANSÄTZE ZUR ANNÄHERUNG?

1. Die Debatten bis zu den siebziger Jahren

Als Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre bildungspolitische Konzepte zur stimulierenden Wirkung von Bildungsinvestition auf das Wirtschaftswachstum die politische Szenerie zu prägen begannen, war der international vergleichende Blick auf das allgemeinbildende Schulwesen und das Hochschulwesen gerichtet. So ist es kein Zufall, wenn Georg Picht 1963 in den berühmt gewordenen Schriften über die drohende „Deutsche Bildungskatastrophe“ auf geringe Abiturienten- und Hochschulabsolventenquoten verwies. Ein ausgebautes System beruflicher Bildung stellte im internationalen Vergleich die Ausnahme dar und war schwer einzuordnen.

Heute wird manchmal im Rückblick behauptet, daß auch in Deutschland die berufliche Bildung in diesem Sog der vergleichenden bildungspolitischen Argumentation einige Zeit an den Rand der öffentlichen Aufmerksamkeit geraten sei. Nicht wenige meinten, es handle sich bei der beruflichen Bildung um eine bald aussterbende Spezies, während die Hochschulbildung eine nicht enden wollende Expansion erleben werde. In international vergleichender Perspektive fällt dagegen in erster Linie auf, mit welcher Beharrlichkeit in Deutschland weiterhin der Stellenwert der beruflichen Bildung hoch geschätzt wurde und bis heute wird. Ein kleines Beispiel mag das verdeutlichen. Wenn in Deutschland in Arbeitsmarkt- und Berufsstatistiken die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung ermittelt wird – und darin haben sich keine grundlegenden Veränderungen im Laufe der letzten Jahrzehnte ergeben –, so wird die Qualifizierung nach Hochschulabschluß (ggf. nach universitärem und Fachhochschulabschluß getrennt), Techniker-, Meister- u.ä. und schließlich Facharbeiterqualifikation gegliedert. Dabei werden Personen ohne abgeschlossene berufliche Ausbildung in einer Restkategorie zusammengefaßt; Abiturienten ohne oder mit einem abgebrochenen Studium werden demnach in der gleichen Kategorie geführt wie Hilfsarbeiter ohne einen vollständigen Hauptschulabschluß. Dies wäre in den meisten anderen industrialisierten Ländern undenkbar und belegt deutlich die in Deutschland auf eine berufliche Qualifizierung fixierte Denkweise.

Die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland wurde in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre und zu Beginn der siebziger Jahre, im „goldenen Zeitalter“ der Bildungsreformen, höchst kontrovers diskutiert. Außenseiter mögen eher zu einer vereinfachten Zusammenfassung in der Lage sein; so möchte ich behaupten, daß vier – miteinander verknüpfte – Kontroversen im Mittelpunkt standen. Erstens wurde die Frage aufgeworfen, ob angesichts der langfristigen Veränderungstendenzen in den beruflichen Aufgaben weiterhin der Charakter der beruflichen Bildung beibehalten werden sollte, der bis dahin im Vordergrund gestanden hatte, oder ob mit dem Trend zu verstärkter wissenschaftlicher Denkweise oder angesichts der Erforderlichkeit höherer beruflicher Flexibilität ein neues Lernen erforderlich sei, das weniger durch Üben am Arbeitsplatz gefördert werde. Zweitens stand zur Diskussion, ob die Qualität der Ausbildung – nicht zuletzt die Gleichmäßigkeit der Qualität – in einer vollzeitlichen

schulischen Berufsausbildung mit gelegentlich eingestreuten Praxisphasen besser gewährleistet sei oder, wie das bis dahin überwiegend der Fall gewesen war, in einem dualen System. Drittens ging es darum, welche Stellung die berufliche Bildung in einem Bildungs- und Beschäftigungssystem hat, das im Prinzip chancereicher sein sollte: War Chancereicher sein nur durch die Integration der beruflichen Ausbildung in ein vollzeitleiches Schulsystem zu sichern, war sie überhaupt wichtig für Personen, die sich einmal für eine berufliche Bildung im dualen System entschieden haben, oder war sie auch bei einem dualen System ohne Qualitätsprobleme zu realisieren? Viertens ging es um die Frage, wie sich insgesamt die Menge der Ausbildungsabschlüsse und Berufspositionen verändern werde: Geriet berufliche Bildung auf Facharbeiterniveau angesichts eines vermuteten Trends zur Höherqualifizierung immer mehr an den Rand, und welche Folgen hatte der statt dessen von manchen Experten postulierte Trend zur Polarisierung für die berufliche Bildung?

Tatsächlich geriet das deutsche System der Berufsausbildung um 1970 nicht ins Schwanken, sondern wurde in dieser Zeit konsolidiert. Auch wurden einerseits die Angelerntenausbildung aufgewertet und andererseits verschiedene Formen mittlerer Ausbildung zumindest in der Außendarstellung in das gleiche Modell eingebracht.

Drei Ereignisse schließlich brachten die genannten Kontroversen in der Bundesrepublik Deutschland über die Zukunft der beruflichen Bildung im dualen System zwar nicht zu einem Ende, aber in ein ruhigeres Fahrwasser. Es ging danach eher um kleinere Modifikationen in den inhaltlichen Akzentsetzungen und in der Quantität, nicht jedoch mehr um die Frage, ob die quantitative Vorherrschaft einer beruflichen Bildung im dualen System zur Disposition steht.

Erstens zerbrach in der Bundesrepublik Deutschland sehr früh in den siebziger Jahren – spätestens 1972 bei der Diskussion über den Entwurf eines ersten Bildungsgesamtplans – der bildungspolitische Konsens über die Bereitschaft zu einer weiterhin deutlichen Steigerung der öffentlichen Bildungsausgaben. Berufliche Bildung im dualen System mußte in diesem Kontext an Attraktivität gewinnen, weil die öffentlichen Ausgaben je Person gering waren.

Zweitens hatte der „Ölschock“ von 1973 für die Vorstellungen über den zukünftigen Qualifikationsbedarf weitreichende Folgen. Zum einen gewannen in Deutschland wie in vielen anderen europäischen Ländern eher vorsichtige Prognosen über den Bedarf an Hochschulabsolventen in den bildungs- und beschäftigungspolitischen Debatten die Überhand. Damit gewann im Umkehrschluß jede andere Bildung, die eine gewisse Attraktivität und eine gewisse Brauchbarkeit der Qualifikationen vermuten ließ, eine höhere Bedeutung. Zum anderen zeigte sich angesichts der Sorge um wachsende Arbeitslosigkeit, daß die Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland relativ gering blieb. Die berufliche Bildung wurde von vielen Experten als ein entscheidender Faktor für die Geringhaltung von Jugendarbeitslosigkeit interpretiert, selbst wenn eine noch geringere relative Jugendarbeitslosigkeit in Japan festzustellen war – einem Land, in dem auf frühe fachliche Qualifizierung wenig Wert gelegt wird. Wir beobachten auch, daß der beruflichen Bildung seitdem in international vergleichenden Analysen der OECD zur Entwicklung der Bildungssysteme große Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Drittens wuchs Mitte der siebziger Jahre die Sorge um die Zukunft der geburtenstarken Jahrgänge von Jugendlichen, die in den „Babyboom“-Jahren zu Beginn der sechziger Jahre geboren waren. Über alle politischen Fronten hinweg kam es 1978 zu

einer Verständigung zugunsten einer „Öffnung des Bildungswesens“: Für einige Jahre sollten große Anstrengungen unternommen werden, die wachsende Zahl der Jugendlichen in allen Bereichen des Schulwesens, der beruflichen Bildung und des Hochschulwesens unterzubringen, wobei in dieser Zeit hoher Belastung alle Grundsatzfragen über den Stellenwert und Charakter der verschiedenen Bildungs- und Ausbildungswege eingefroren werden sollten.

2. Situationsveränderungen in den siebziger und achtziger Jahren

Die neueren Diskussionen in den neunziger Jahren über den Stellenwert der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung sind nicht verständlich, wenn wir nicht berücksichtigen, welche Veränderungen sich seit den siebziger Jahren tatsächlich im Bildungs- und Beschäftigungssystem in der Bundesrepublik Deutschland ereignet haben. Wiederum sei hier lediglich versucht, die wichtigsten Linien nachzuzeichnen.

Arbeitslosigkeit erwies sich nicht als kurzfristiges konjunkturelles Phänomen, sondern wurde zu einer Dauererscheinung. Dabei entwickelte sich eine neue Konfiguration der Arbeitslosenquoten je nach Qualifikation. Auf der einen Seite verringerten sich die Unterschiede zwischen den Arbeitslosenquoten der Universitäts-, Fachhochschulabsolventen, Techniker und Facharbeiter; auf der anderen Seite wuchs die Arbeitslosenquote von Personen ohne berufliche Qualifizierung auf mehr als das Doppelte der Arbeitslosenquote aller Kategorien von beruflich Qualifizierten an. Der Befund trug mit dazu bei, daß die Forderung der beruflichen Qualifizierung möglichst aller Jugendlichen an politischer Unterstützung gewann. Dabei ging es nicht so sehr um die Frage, wie hoch der aktuelle Bedarf an Facharbeitern im Vergleich zu Personen ohne Ausbildung ist; vielmehr sollte berufliche Bildung zivilisatorische Mindestanforderungen, die Befähigung zum weiteren Lernen und die Handlungsfähigkeit der Individuen auf dem Arbeitsmarkt sichern.

Die Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen entwickelte sich in den siebziger und achtziger Jahren nicht so ungünstig, wie in den siebziger Jahren häufig prognostiziert worden war. Die Arbeitslosenquote stieg zwar leicht, und Absolventenstudien belegten, daß über ein Drittel der Hochschulabsolventen keine Positionen erreichten, die vom Charakter der Arbeit und der Position her als typische Akademikerpositionen zu betrachten sind. Aber der Anteil der Hochschulabsolventen, die unfreiwillig Positionen übernahmen, die sie als völlig inadäquat charakterisierten, blieb außerordentlich gering. Zu fragen ist, ob die Hochschulabsolventen, die keine typischen Akademikertätigkeiten und -positionen übernahmen, eine Lücke zu füllen begannen, die im Ausbildungsangebot zwischen der beruflichen Ausbildung und der Hochschulbildung besteht.

Daneben war lange Zeit ein Arrangement zwischen dem Trend zur Expansion der weiterführenden Bildung und dem Ausbau der Berufsausbildung zu erkennen. Immer mehr Personen nahmen nach der mittleren Reife oder dem Abitur eine Berufsausbildung im dualen System auf. Die durchschnittliche Vorbildung schien regelmäßig bei allen Berufsausbildungen zuzunehmen.

Einige Jahre lang empfahlen Repräsentanten von Wirtschaft, Staat und Politik den Abiturienten, doch zu prüfen, ob sie nicht – auf Dauer oder zunächst einmal – eine berufliche Ausbildung einem Studium vorziehen wollten. Dem lag primär die Hoff-

nung zugrunde, daß sich dadurch insgesamt die Quote der Studierenden und Hochschulabsolventen verringern werde. Tatsächlich entschied sich für einige Jahre eine wachsende Zahl von Abiturienten für eine berufliche Ausbildung, die Mehrheit von ihnen jedoch nahm nach kurzer Zeit des Erprobens oder nach dem Abschluß der vollen beruflichen Ausbildung ein Studium auf. Insofern hatte die Werbung für die berufliche Bildung nach dem Abitur im Effekt primär eine Verlängerung der gesamten Ausbildungszeit zur Folge und trug auch zur Erhöhung des Durchschnittsalters beim Studienabschluß bei; es kann daher nicht überraschen, daß diese Werbung an Popularität verlor.

Für die Frage, welchen Stellenwert Hochschulbildung und berufliche Ausbildung jeweils haben, sind die Studienanfängerquoten alles andere als unbedeutend. Der Anteil der Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland, die ein Hochschulstudium aufnehmen, stieg von etwa 10 Prozent in den frühen sechziger Jahren auf etwa 20 Prozent in den frühen siebziger Jahren, und blieb danach für mehr als ein Jahrzehnt konstant. Seit Mitte der achtziger Jahre zeigt sich jedoch ein schneller Anstieg auf ungefähr 35 Prozent Mitte der neunziger Jahre in den „alten Ländern“ der Bundesrepublik Deutschland.

3. Internationale Tendenzen

In den sechziger und siebziger Jahren hatte der internationale Vergleich begonnen, in der bildungspolitischen Diskussion eine bedeutsame Rolle zu spielen. In den achtziger und neunziger Jahren sind solche Vergleiche nicht nur häufiger und selbstverständlicher geworden, sondern ihre Basis hat sich verändert. Kooperation und Austausch haben vor allem innerhalb der Europäischen Union zugenommen. Und mit der Globalisierung der Wirtschaft wird auch die Konkurrenz der politischen und sozialen Systeme größer, wie in den letzten Jahren vor allem in der politischen Debatte über den „Standort Deutschland“ sichtbar wird. Damit wächst die praktische Virulenz der Frage, wie das Bildungssystem der Bundesrepublik in seinen quantitativ-strukturellen und stofflich-curricularen Charakteristika im Gesamt der verschiedenen Systeme dasteht.

Für die berufliche Ausbildung hat sich aus der wachsenden Bedeutung des internationalen Vergleichs und der internationalen Kooperation ein Wechselbad der Bewertungen ergeben:

- Von Beginn der sechziger Jahre bis in die siebziger Jahre hinein erschien die berufliche Bildung als eine seltene Außenseiterlösung, die im Trend der Expansion der weiterführenden Bildung und der Integration verschiedener Sekundarschultypen zu erodieren drohte.
- Mit den wachsenden Beschäftigungsproblemen Mitte der siebziger Jahre und dem steigenden Pessimismus, die Zunahme des Bedarfs an Hochschulabsolventen betreffend, gewann die deutsche berufliche Bildung große internationale Popularität. In einigen europäischen Ländern wurden bestimmte Elemente des deutschen Systems in adaptierter Version übernommen. Die zunehmende Involviertheit der Europäischen Gemeinschaft, deren bildungspolitisches Mandat zunächst nur in der beruflichen Bildung bestanden hatte, konnte die Vorstellung beflügeln, daß ähnliche Formen der beruflichen Bildung in weiteren europäischen Ländern ausgebaut oder eingeführt würden.

- Im Laufe der achtziger Jahre änderte sich die Situation wiederum. Die japanische Lösung der beruflichen Qualifizierung gewann in den USA – hier hatte die Sorge um die Qualität der Schulen ein lebhaftes Interesse an Qualifizierungsstrategien verschiedener Länder ausgelöst –, bei der Weltbank und bei vielen Entwicklungsländern einen weitaus höheren Anklang als die deutsche Lösung.

Es ist zweifellos ein besonderes Phänomen, daß jetzt in der Bundesrepublik Deutschland mit der wachsenden wirtschaftlichen Konkurrenz als Folge der Globalisierung der Güter- und Dienstleistungsmärkte die Überzeugung vertreten wird, es läge gerade ein Standortvorteil in dem deutschen beruflichen Ausbildungssystem, während international überwiegend die Lösungsversuche im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem – selbst da, wo man ernsthaft über Neuerungen nachdenkt – zumeist in andere Richtungen gehen. Es mag sein, daß sich die Mehrheit irrt. Es mag sein, daß eine besondere idiosynkratische Situation im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem besteht. Die Befürworter der deutschen Optionen mögen sich irren. Es mag auch sein, daß die spezifische Mixtur von mikro- und makroökonomischen Kalkül, von betrieblichen Investitionen in die berufliche Ausbildung im dualen System, zwar kaum auf andere Länder übertragbar ist, in Deutschland jedoch stabil ist.

4. Zur aktuellen Situation

War die deutsche Bildungspolitik für Ausländer schon lange schwer zu verstehen, so wurde sie es in den neunziger Jahren zunehmend auch für Deutsche. Ist dies ein Zick-Zack-Kurs, oder steckt Konsistenz in der Diskontinuität?

Der gemeinsam verordnete Burgfrieden der Bildungspolitik für die Zeit der Öffnung des Bildungswesens lief Ende der achtziger Jahre aus. Es war Zeit, Grundsatzfragen neu zu erwägen. Sogar die Studenten an den Universitäten waren pünktlich oder machten 1989 erstmals seit über einem Jahrzehnt klar, daß wieder Unruhe angesagt sein könnte. Die öffentliche Diskussion über Stärken und Schwächen unseres Bildungssystems schien gerade in Schwung zu kommen, als die Vereinigung Deutschlands zum zentralen Thema wurde. Ein paar Monate erschien das nicht als Gegensatz: Repräsentanten aller Coleurs betonten, daß in der deutschen Vereinigung auch die Chance liege, im Westen anstehende Reformen zu verwirklichen.

Dann aber setzte ein nationaler Kraftakt ein, die Einheit nach westlichem Vorbild zu verwirklichen. Hier und da kam es zu Korrekturen. Diese waren jedoch so geringfügig, daß daraus jeder ausländische Beobachter nur schließen konnte, fast alle Deutschen müßten das Bildungswesen im Westen um 1990 als „im Kern gesund“ angesehen haben.

Kaum waren die größten Umwälzungen vorüber, geriet das deutsche Bildungswesen unter größten Druck. Gegenüber den Universitäten setzte sich die bereits vor der Vereinigung begonnene öffentliche Schelte in noch heftigeren Tönen fort. Die Universitäten wurden so sehr mit Kritik überschüttet, daß dies nur reformhemmend sein und eine Einigelung zur Folge haben konnte: Besserung, so die Botschaft, sei nur bei Verbesserung der finanziellen Ausstattung oder zumindest bei einem garantieren Stop der Kürzungen zu erwarten.

Die Fachhochschulen schienen zunächst gehofft zu haben, die Schelte des großen Bruders müßte in Liebesbekundungen für den kleinen Bruder umschlagen. So wurde von vielen Repräsentanten der Fachhochschulen mit Stolz und hämischem Blick auf die Universitäten darauf verwiesen, wie kurz das Studium, wie praktisch die Ausbildung und wie billig diese Institution sei. Die Antwort der Politik war zwar Lob, aber die Belohnung blieb aus: die Studierenden-Lehrenden-Relation stieg an den Fachhochschulen stärker als an den Universitäten. Inzwischen verbreitet sich an den Fachhochschulen die Meinung, sie teilten die Situation der Universitäten in stärkerem Maße, als sie angenommen hatten.

Jetzt geht es der beruflichen Bildung ähnlich wie den Fachhochschulen. Öffentliches Lob, sie sei Schmuckstück des Standortes Deutschland, setzt sich fort, aber die finanzielle Basis erodiert: Wenn an Personalkosten im internationalen Wettbewerb zu sparen ist, dann wird eben auch an Humanressourcen gespart. Der Rückgang im Angebot von Ausbildungsplätzen stempelt das öffentliche Lob zur Sonntagsrede.

Wir können über Ursachen und Intentionen tiefsinnige Überlegungen anstellen. Geschieht nicht viel mehr als die Erhöhung des Effizienzdrucks angesichts knapper Kassen? Herrscht die Vorstellung vor, daß bei der beruflichen Bildung und den Fachhochschulen nur etwas gespart wird, ohne ihre Rolle in Frage stellen zu wollen, während die Universitäten einen durchgreifenden Wandel verwirklichen sollen? Kommen die alten Vorstellungen zum Qualifikationsbedarf wieder zum Vorschein, nach denen wir mit viel weniger Hochschulabsolventen und mit viel mehr Hilfsarbeitern auch ganz gut zurecht kämen? Ist – wie Winfried Schlaffke es einmal darstellte – Bildung wie Vitamin zu betrachten, dessen Mangel zunächst nicht bemerkt wird, und dann allenfalls zu einem Gefühl der Schlappeit führt, dessen Ursache man sich nicht erklären kann?

Bemerkenswerter erscheint mir eine andere Veränderung: Früher ergab sich in der Bildungspolitik eine Beziehung zwischen Hochschulbildung und beruflicher Ausbildung wie zwischen den beiden Figuren eines Wetterhäuschens: Kommt die eine heraus, so geht die andere ganz bestimmt ins Häuschen. An der jetzigen Situation ist neu, daß beide gleichzeitig ins Häuschen verbannt werden.

Vielleicht lernen sie sich dabei kennen. Vielleicht entdecken sie, daß die dauerhafte Gegenüberstellung – entweder gehöre den einen oder den anderen die Zukunft, entweder steige der Bedarf nach den einen oder nach den anderen – merkwürdige Folgen zeitigte: eine Polarisierung der Qualifikationen zwischen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, die keine deutlichen mittleren Qualifizierungsprofile zuließ.

5. Zukünftige Aufgaben der Forschung

Das gemeinsame Krisenbewußtsein über die Lage der Hochschulen und der beruflichen Bildung bietet die Chance, daß Hochschulforschung und Berufsbildungsforschung stärker als in der Vergangenheit dazu ermutigt werden, gemeinsame Fragen an die Beziehung von Bildungs- und Beschäftigungssystem zu stellen. In der Vergangenheit haben sich sowohl Berufsbildungsforschung als Hochschulforschung oft – explizit oder implizit – als Advokaten der in ihrem jeweiligen Bereich vorherrschenden politischen Grundüberzeugungen erwiesen. Daher waren manche ihrer Annahmen, etwa zur wissenschaftlichen Orientierung des Lernens, zum Lernen durch Praxiserfahrung oder

zu Entwicklungstendenzen in der Qualifikationsstruktur, oft völlig konträr, ohne daß ein intensiver Dialog zwischen den Bereichen stattfand. Vielleicht sind die aktuellen Bedingungen dazu angetan, solche Grenzen zu überwinden.

Als Eingangsthese für einen Dialog zwischen Berufsbildungsforschung und Hochschulforschung wird hier die These vertreten, daß es an der Zeit ist, die Bereiche von Beruf und Qualifikation einer genaueren Analyse zu unterziehen, die zwischen den typischen Zielbereichen der universitären und der beruflichen Bildung liegen. In unseren traditionellen Annahmen über die Aufgaben der Hochschulbildung und der beruflichen Ausbildung besteht zwischen diesen Bereichen ein konzeptionelles Loch: Wir kommen gewöhnlich zu dem Schluß, daß immer mehr Teilnehmer der beruflichen Bildung zuvor eine Schulbildung erworben haben, die nach unserer traditionellen Vorstellung für diesen Ausbildungsbereich und für korrespondierende Berufsbereiche nicht erforderlich ist. Und wir beobachten Experten, die bei mehr als einem Drittel der Hochschulabsolventen spätere Berufstätigkeiten beobachten, die nicht dem klassischen Akademikerbild entsprechen. Einige Experten halten sich so krampfhaft an die klassischen Zuordnungsvorstellungen, daß sie sogar in kühnem Bogen ausrechnen, wie viele Milliarden Mark im Jahr durch einen Mangel an bedarfsgerechter Ausbildung verschenkt werden.

Die Qualifizierung für mittlere Berufsbereiche erscheint in Deutschland nicht zielstrebig, sondern nur über „krumme“ Bildungsbiographien und vermeintlich vergebliche Bildungsinvestitionen zu erfolgen. An diesem Bild arbeiten Berufsbildungsforschung und Hochschulforschung dadurch mit, daß sie für die Randbereiche ihrer Analysen fast sprachlos bleiben.

Im internationalen Vergleich stellen wir fest, daß rasche Veränderungen in den Bildungsangeboten vor allem in den Ländern tiefe Besorgnis über ein „mismatch“ von Bildung und Beruf auslösen, in denen es eine starke fachliche und spezialistische Orientierung des Bildungssystems gibt. So hat die Hochschulexpansion in kaum einem anderen Land so viele pessimistische Reaktionen ausgelöst wie in der Bundesrepublik Deutschland.

Im internationalen Vergleich lassen sich keine Patentlösungen dafür erkennen, wie eine gezielte Qualifizierung für eine solche mittlere Ebene aussehen könnte. Wir stellen nur fest, daß sich andernorts Personen, die sich auf irgendeine Weise dafür qualifizieren und in solchen Bereichen tätig werden, nicht in dem Maße als „Betriebsunfälle“ einer dichotomen Qualifizierungspolitik fühlen müssen, wie das in Deutschland der Fall zu sein scheint. Japan ist ein typisches Beispiel dafür. In der Bildungspolitik hatte es in den fünfziger und sechziger Jahren ein ähnlich dichotomes Weltbild gegeben, wie es bei uns jetzt noch vorherrscht: Eine kleine Zahl von Personen mit hoher Kompetenz und hoher Verantwortung hatte das Beschäftigungssystem zu lenken, und es war zu unterstützen von einer großen Zahl von Personen, die in Routineaufgaben gut eingeübt waren. In den sechziger und siebziger Jahren war man lange Zeit besorgt, daß die tatsächliche Entwicklung des Bildungssystems und die Bildungsentscheidungen der Jugendlichen immer stärker in Widerspruch zum wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf gerieten. Nach einiger Zeit mehrten sich jedoch die Stimmen, daß im Ergebnis eine unerwartete Stärkung einer mittleren Kompetenzebene eingetreten war. Der harte Wettbewerb um die Zulassung zu einer berühmten Universität führte zu einem sehr hohen Anspruchsniveau der allgemeinbildenden Sekundarschulen in Japan. Eine zwölfjährige Schulzeit schließen seit zwei Jahrzehnten etwa 90 Prozent der

Jugendlichen ab. Umgekehrt sind Studienanfängerquoten von 35 und mehr Prozent kein Anzeichen dafür, daß eine wissenschaftliche Orientierung und ein sehr hohes kognitives Anspruchsniveau nun massenhaft vorzufinden seien. Viele Studierende halten nach den Anstrengungen des Wettbewerbs um den Bildungserfolg ihren Einsatz für das Studium in Grenzen, und die Unternehmen unterstützen dies, indem sie bei der Bewerberauswahl in großen Bereichen die besuchte Hochschule, und die bis zum Studienbeginn erzielten Leistungen, stark berücksichtigen, aber den Studienleistungen kein hohes Gewicht einräumen. Inzwischen sind viele japanische Experten davon überzeugt, daß der größte Beitrag des Bildungssystems für den wirtschaftlichen Erfolg in den letzten Jahrzehnten darin gelegen habe, eine äußerst kompetente und flexible mittlere Qualifikationsebene bereitgestellt zu haben.

Natürlich ist es in Deutschland undenkbar, japanische Lösungen der Qualifizierung umstandslos zu übernehmen, weil unsere Vorstellungen über Beruf, Leistung und Identität viel stärker an eine fachliche Spezialisierung in Ausbildung und Beruf gebunden sind. Die Frage ist jedoch, ob wir mit unserem Modell unvermeidlich in der Vorstellung festhängen müssen, daß Qualifikation und Beruf durch die klassischen Dichotomien geprägt zu sein hat. Ein verstärkter Dialog von Experten der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung könnte vielleicht den Blick für neue Lösungen eröffnen.

VON DER NATIONALERZIEHUNG ZUR EUROPAFÄHIGKEIT

1. Politische Erziehung – eine historische Einordnung

Immanuel Kant beginnt seine 113 Thesen¹ über Pädagogik mit dem berühmten Satz: „1. Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“² In seiner 7. These pointiert er: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.“³ Er unterscheidet nicht zwischen Erziehung und Bildung, vielmehr benutzt er beide Begriffe synonym. Für ihn ist Erziehung eine Kunst, die schwerste Kunst. Ihr stellt er als gleich schwer die Regierungskunst zur Seite: „Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schwersten ansehen; die der Regierungs- und die der Erziehungskunst nämlich, und doch ist man selbst in ihrer Idee noch streitig.“⁴ Damit führt er uns mitten in das Thema, nämlich in das Verhältnis von Politik und Pädagogik. Bevor wir in gebotener Kürze diesen Zusammenhang entfalten, wollen wir noch einen Gedanken Kants verfolgen. Für ihn liegt der Beitrag des „Prinzip der Erziehungskunst“ darin, für eine zukünftig bessere Welt zu erziehen. Weder Eltern noch Regierende haben diesen Erziehungszweck, die Anlagen des jungen Menschen vollkommen zu ihrem „Endzwecke“ zu führen. Vielmehr sorgen die Eltern für ein gutes Fortkommen ihrer Kinder in der bestehenden Welt und die Regierenden (Fürsten) „betrachten ihre Untertanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten.“ „Die Anlage zu einem Erziehungsplane muß aber kosmopolitisch gemacht werden.“ „... Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt. Die Keime, die im Menschen liegen, müssen nur immer mehr entwickelt werden.“⁵ Jeder Erzieher, wo immer er im Erziehungsprozeß steht, kann aus diesem Erziehungsimperativ seine Legitimation und Aufgabe ableiten, auch oft im Widerstreit gegen staatliche Eingriffe. Bis auf unsere Tage sind politischen Erziehungspläne kaum kosmopolitisch, eher nach wie vor nationalpolitisch verengt ausgerichtet. Die Erziehung zum jeweils gerade existierenden Staat wurde seit Platons Versuch, mittels der allseitigen Erziehung der Freien den idealen Staat zu verwirklichen, von der Herrschaftspädagogik facettenreich angestrebt. Hierbei können die Beziehungsebenen zwischen Politik und Pädagogik auf drei reduziert werden: der Überordnung, Gleichordnung oder Unterordnung. Schon der Kant-Schüler Reinhold Bernhard Jachmann hat das schwierige Verhältnis um 1811 auf diesen Nenner gebracht.⁶

¹ Theodor Vogt (Hrsg.): Kant, Über Pädagogik, 3. Aufl., Langensalza 1901, S. 68–123

² *ibid.*, S. 68

³ *ibid.*, S. 71

⁴ *ibid.*, S. 74

⁵ *ibid.*, S. 75

⁶ Im folgenden wiederhole und vertiefe ich hier einige Überlegungen, die ich anlässlich des 65. Geburtstags meines Lehrers Johannes Zielinski in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 75. Bd., H. 6, 1979, S. 403–413 sowie anlässlich des 7. Berufsbildungskongresses „Lerbacher Woche“ von 21./22. Oktober 1983 in der Europäischen Akademie gemacht habe: Das Dreiecksverhältnis Politik-Pädagogik – politische Bildung. Der Vortrag wurde abgedruckt in: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in NRW (Hrsg.), Berufliche Schulen – äußere Differenzierung – didaktische Strukturen, Krefeld 1984, S. 113–124

Hierbei gibt bei der Subordination die Pädagogik ihren eigenen Zweck zugunsten des Weltzweckes auf. Bei der Koordination bedingen und durchdringen sich die Zwecke gegenseitig. In der von Jachmann bevorzugten Präordination bestimmt die Pädagogik allein den höchsten Zweck der Menschheit, der dann Richtschnur allen pädagogischen Handelns bedeutet.⁷ Dieser Wunschvorstellung vieler Pädagogen sind wir auch heute nicht näher gekommen, ja vielleicht entfernen wir uns eher, weil Bildungspolitik dem Diktat der Finanzpolitik untergeordnet wird und dadurch schleichend an Substanz verliert. Nicht mehr der Zweck bestimmt die Mittel sondern umgekehrt.

Wenn bis zu den großen gesellschaftlichen Umbrüchen zu Beginn der Neuzeit Erziehung ein Privileg für wenige blieb, so änderte sich dies ab dem 17. Jahrhundert grundlegend. Der absolute Staat brauchte mit zunehmender Differenzierung der Produktionsverhältnisse ausgebildete Staatsbürger, die seinen Wohlstand sichern und mehren sollten. So paßte die Forderung „alle Menschen alles zu lehren“ und auf „sichere und vorzügliche Art und Weise in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen einzurichten“⁸, bestens in den politischen Staatszweck. Zwar klingt beim ersten Blick diese Forderung revolutionär, beim zweiten Hinschauen war dies opportun im Sinne des Staatszwecks. Nicht der Mensch stand im Mittelpunkt erzieherischen Handelns, nicht um seiner selbst willen sollte er erzogen werden, sondern vielmehr war „die Erziehung für den Staat in erster Form Erziehung für die Wirtschaftspolitik des Staates“.⁹ So sollte der Bauer und Tagelöhner nur soviel lernen, wie es nutzte und nicht kritisch gegenüber der bestehenden Ordnung machte. „...., sondern (es w.b.) ist auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bisgen lesen und schreiben lernen, wissen sie aber zu viel, laufen sie in die Städte und wollen Secretairs und so was werden; deshalb muß (man) auf'n platten Lande den Unterricht der jungen Leute so einrichten, daß sie das Nothwendige, was zu ihrem Wissen nöthig ist, lernen, aber auch in der Art, daß die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch da bleiben.“¹⁰

In der Französischen Revolution nimmt der Staatszweck vorübergehend hinter der Vorstellung, Freiheit und Gleichheit für den einzelnen verwirklichen zu wollen, den zweiten Rang ein. Gleichheit vor dem Gesetz korrespondierte unmittelbar mit der Gleichheit der Bildungschancen. So forderte Marquis de Condorcet¹¹ als Berichterstatter des Verfassungsausschusses 1791 zwar die Bereitstellung von Schulen durch den Staat für alle Altersstufen unter Ausschöpfung der Begabung unabhängig vom Einkommen der Eltern, lehnte aber eine Unterordnung öffentlicher Erziehung unter augen-

⁷ Vgl. Reinhold Bernhard Jachmann: Über das Verhältnis der Schule zur Welt, 1811, in: Dokumente des Neuhumanismus I, hrsg. v. R. Joerden, 2. Aufl., Weinheim 1952, S. 88–110, hier insbes. S. 91ff.

⁸ Johann A. Comenius: Große Didaktik, hrsg. von Andreas Flitner, Düsseldorf 1962, S. 9

⁹ Andreas Flitner: Die politische Erziehung in Deutschland, Tübingen 1957, S. 17

¹⁰ Kabinetts-Schreiben Friedrich des Großen an den Etat-Minister von Zedlitz, in: Friedrichs des Großen Pädagogische Schriften und Äußerungen, hrsg. v. Jürgen Bona Meyer, Langensalza 1885, S. 170

¹¹ Vgl. Marquis de Condorcet, Delegierter der gesetzgebenden Versammlung, Berichterstatter des Verfassungsausschusses: Bericht über die Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, in: Erziehungsprogramme der Französischen Revolution, hrsg. v. Robert Alt, Berlin/Leipzig 1949, S. 61–117, hier bes. S. 64ff.

blickliche Interessen und Politik strikt ab. Interessant ist auch sein Eintreten für ein lebenslanges Lernen, was nach dem 2. Weltkrieg als fundamental neue Einsicht gepriesen wurde.

Bemerkenswert ist auch, die Aufsicht über Erziehungsanstalten nicht der Exekutive, sondern der unbestechlichsten aller Gewalten, der Legislative, zuzuordnen.

Die Restauration des Fürstenbündnisses im Wiener Kongreß und damit der Verrat an den Ideen der Französischen Revolution schlägt sich auch auf die Erziehung nieder. Die Erziehung zum Staat, zum Untertan im Staat dominierte wieder. Herbart und Schleiermacher, als wichtige Wegbereiter einer systematischen Pädagogik für das 19. Jahrhundert, sehen, wie schon vorher Kant, ein koordiniertes Bedingungsverhältnis zwischen Politik und Pädagogik.

Der Staat hat der Pädagogik als einer Kunst „eine angemessene Wirkungssphäre“¹² zur Verfügung zu stellen. Das Verhältnis von Staat und Schule ist jedoch kein Herrschaftsverhältnis, sondern nur ein äußerliches Unterordnungsverhältnis. Zwar versucht der Staat die Schule zu beherrschen, da er nichts über sich dulden kann¹³ und weiß, wie sehr die Schule in die „Bindungen des Machtgebrauchs hineingreift“¹⁴.

„1. Der Staat will Bürger und Beamte, geschickt für ihre Stellen. Erziehung als politischer Hebel. 2. Die Familien wollen Stützen ihres Wohlstandes. Erziehung als Mittel der Versorgung.“¹⁵ Staat und Politik unterscheiden sich somit grundsätzlich voneinander. Beide verfolgen einen falsch angelegten Zweck der Erziehung.

Nach Schleiermacher braucht der Staat eine Theorie, die ihm seine Ziele vorgibt, um im Wechsel der Generationen fortbestehen und in seiner Gesamttätigkeit sich steigern zu können. Diese Theorie ist die Politik. Der Staat wird hierbei als komplexer Handlungszusammenhang einer in einem gemeinsamen geistigen Leben vereinigten großen Masse von Menschen definiert.¹⁶ Politik und Pädagogik bedingen einander im Sinne der in einem gemeinsamen Staat lebenden Menschen. „Beide Theorien, die Pädagogik und die Politik, greifen auf das vollständigste ineinander über; beide sind ethische Wissenschaften und bedürfen einer gleichen Behandlung. Die Politik wird nicht ihr Ziel erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist, oder als ebenso ausgebildete Wissenschaft neben ihr besteht. Je mehr das Gesamtleben im Staate praktisch gestört, theoretisch angesehen mißverstanden ist, um so weniger kann eine richtige Ansicht bestehen in Beziehungen auf die Erziehung der älteren Generation auf die jüngere.“¹⁷ Nach immer stärkerer Ablösung des absolutistischen Ständestaates versteht sich der liberale Staat des frühen 19. Jahrhunderts mehr und mehr als Anwalt des Kindes, auch gegen seine Eltern. „Die Kinder sind nicht Eigentum der Eltern, sie sind in ihrer Obhut anvertraut, damit sie zu guten Menschen und Bürgern

¹² Vgl. Vorlesung in der Königlichen Deutschen Gesellschaft zu Königsberg am 5. Dezember 1810, in: Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften, hrsg. v. Friedrich Bartholomäi, 7. Aufl., 2 Bde., Langensalza 1906, hier: Bd. 2, S. 248f.

¹³ Vgl. Über das Verhältnis der Schule zum Leben, 1810, in: Herbart, op. cit., S. 269f.

¹⁴ *ibid.*, S. 271

¹⁵ Aphorismen zur Pädagogik, in: Herbart, op. cit., S. 388

¹⁶ Vgl. F.E.D. Schleiermacher: Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. v. Ernst Lichtenstein, Paderborn 1959, S. 42

¹⁷ *ibid.*

gebildet werden ... Kinder können nicht selbst eine Einsicht darüber haben, ob sie gut oder schlecht erzogen werden, und noch weniger können sie ihr Recht auf eine gute Erziehung gegen die Eltern durchführen. Also schon als Beschützer der Schwachen und Unmündigen kann der Staat von den Eltern verlangen, daß sie diese Pflichten gegen die Kinder nicht verabsäumen.“¹⁸ Das Bildungswesen ist Teil des Staatslebens, wobei der Staat alle Gebiete des Gesamtlebens zu umfassen hat. Pädagogik und Methodenlehre sind keine rein theoretischen Untersuchungen mehr, sondern praktische Tat. Der Staat hat die öffentliche Bildung zu verwalten und zwar durch Schulordnung und Lehrplan. Das Bildungswesen ist an staatliche Gesetzgebung gebunden. Bildung in einem Kulturstaat stellt eine öffentlich-rechtliche Aufgabe der Gemeinschaft dar, wobei sowohl die allgemeine Schulpflicht als auch der unentgeltliche Schulunterricht für alle Bevölkerungsschichten als sozialer Grundgedanke unterlegt ist.¹⁹

Durch die Arbeiterbewegung und den sich verhärtenden Klassenkampf im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts besannen sich die bürgerlichen im Bündnis mit den feudalen Schichten auf die Pädagogik als Mittel der Politik zur Aufrechterhaltung ihrer Herrschaft. Die Pädagogik sollte ganz in den Dienst der Politik gestellt werden, um den „gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie“ durch Erziehung besser entgegenwirken zu können, als dies bis dahin durch Polizeimaßnahmen möglich war.²⁰ Ein besonders gutes Beispiel für den Primat der Politik über die Pädagogik bietet Kaiser Wilhelm II: „Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterland die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. Aber ich kann mich der Erkenntnis nicht verschließen, daß in einer Zeit, in welcher die sozialdemokratischen Irrtümer und Entstellungen mit vermehrtem Eifer verbreitet werden, die Schule zur Förderung der Erkenntnisse dessen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist, erhöhte Anstrengungen zu machen hat. Sie muß bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind.“²¹

¹⁸ F. Bülow: Handbuch der Staatswirtschaftslehre, Leipzig 1835, S. 67, zit. nach: Flitner, Politische Erziehung, S. 122, vgl. auch: Runderlaß des preußischen Staatskanzlers vom 5. September 1817 an seine Oberpräsidenten, zit. nach Bodo Vogt: Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen, Frankfurt 1973, S. 112f.

¹⁹ Vgl. Lorenz von Stein: Die Verwaltungslehre, Neudruck der 1./2. Aufl., 1866–1884, Teil 8, Aalen 1962, S. 4ff. Der bekannte Staatsrechtler Bluntschli, Allgemeines Staatsrecht, München 1852, lehnt dagegen sowohl die allgemeine Schulpflicht als Schulzwang als auch die Schulgeldfreiheit ab, S. 574f. Demgegenüber sieht sowohl die Paulskirchenverfassung von 28. März 1849, S. 153, 155, 157 als auch die Verfassungsurkunde des Preußischen Staates vom 31. Januar 1850, Art. 21, 23, 24, 25 die Staatsaufsicht über Schulen, deren öffentlich-rechtlicher Charakter, Schulgeldfreiheit vor; vgl. Deutsche Verfassung, hrsg. v. Dieter Hakies, München 1965, S. 32f. und S. 41

²⁰ Vgl. Sozialistengesetz von 1878: „Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie“, darin Verbot aller sozialdemokratischen, sozialistischen und kommunistischen Vereine, Versammlungen und Druckschriften, Ausweisung sozialistischer Agitatoren, verschärfte polizeiliche Kontroll- und Eingriffsrechte.

²¹ Erlaß Wilhelm II an das Preußische Staatsministerium von 1. Mai 1889, abgedruckt in Ver-

Spätestens von diesem Zeitpunkt an kann man von dem systematischen Versuch des Staates sprechen, die Schule und damit die angewandte Pädagogik zum Instrument der eigenen Systemerhaltung zu machen. Nach dem Zusammenbruch des preußisch-königlichen Obrigkeitsstaates, glaubte die Rätebewegung von 1919 die Demokratisierung von unten schlagartig einführen zu können. Die andere Position lief auf loyale Stützung der Weimarer Republik hinaus. Stellvertretend für das Spektrum, das Politik und Pädagogik in dieser Zeit aufwies, sollen hier die Namen Erwin Hoernle, Gustav Radbruch und Georg Kerschensteiner genannt werden.

Erwin Hoernle sieht ganz im Sinne von Karl Marx: „Die Kommunisten erfinden nicht die Einwirkung der Gesellschaft auf die Erziehung, sie verändern nur ihren Charakter, sie entreißen die Erziehung dem Einfluß der herrschenden Klasse“²² und Wladimir J. Lenin: „Unsere Aufgabe auf dem Gebiet des Schulwesens ist gleichfalls der Kampf für den Sturz der Bourgeoisie; wir erklären offen, daß es Lüge und Heuchelei ist zu behaupten, die Schule stehe außerhalb des Lebens, außerhalb der Politik“.²³ Für beide bedeutet Erziehung eine Funktion der Klassengesellschaft. Im Zentrum Hoernles Überlegungen stand, welchen Beitrag die Schule zur Abschaffung des Kapitalismus leisten kann. Die Erziehung zum Staat durch Aufklärung über den bestehenden Staat diene lediglich der Festigung und nicht der Abschaffung des bürgerlichen, demokratischen, parlamentarischen Systems. „Das preußische Schulwesen spiegelt auch unter der Republik die Struktur der kapitalistischen Gesellschaft wider und dient ihren Interessen. Insbesondere ist weder die Einheitlichkeit noch die Weltlichkeit, noch die innere Gestaltung aus dem Prinzip der Arbeits- (Produktions-) Schule durchgeführt. Das Bildungsprivileg der Besitzenden besteht ungebrochen fort, und die in den öffentlichen Schulen gelehrt Staats- und Gesellschaftsauffassung und Weltanschauung bezweckt die Erhaltung und Stützung des kapitalistischen Systems.“²⁴

Ganz anders die gemäßigten Sozialdemokraten, die in Loyalität zum Staat diesen gegen radikal-revolutionäre sozialistische Umwälzung verteidigen wollten. Die SPD leugnete zwar nicht den Klassenkampf, glaubte aber, daß dieser sich wesentlich im Staate und seinen Institutionen entscheiden werde. Nicht die Entlarvung des Instrumentalcharakters des Staates im Interesse der einen, herrschenden Klasse, sondern der Glaube, mit Hilfe der Republik den Sozialismus einführen zu können, stand im Vordergrund sozialdemokratischer Ausbildungs- und Erziehungspolitik. Folgerichtig knüpft Gustav Radbruch an die Weimarer Verfassung an, wenn er die drei Aufgaben des staatsbürgerlichen Unterrichts charakterisiert als Erziehung zur Vaterlandsliebe, zur

handlungen (Berlin 4. bis 17. 12. 1890) über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 1891, S. 3; vgl. auch *ibid.* die vom Staatsministerium am 30. August 1889 gemachten und vom König genehmigten Vorschläge und die Protokolle der Schulkonferenz über Fragen des höheren Unterrichts, die vom 4.–17.12. 1890 in Berlin stattfand.

²² Karl Marx u. Friedrich Engels: Manifest der kommunistischen Partei, in: MEW, Bd. 4, Berlin 1972, S. 478

²³ Wladimir J. Lenin: Rede auf dem 1. Gesamtrussischen Kongreß für Bildungswesen v. 28. August 1918, in: Lenin-Werke, Bd. 28, Berlin 1959, S. 75; eine Seite vorher prangert Lenin die Lügen des bürgerlichen Staates an, die behaupten, „die Schule könnte außerhalb der Politik stehen und der Gesellschaft als Ganzem dienen.“

²⁴ Vgl. Erwin Hoernle: Grundfragen proletarischer Erziehung, 3. Aufl., Frankfurt 1971, S. 15ff. und Antrag der KPD im preußischen Landtag von 1925, zit. nach: Berthold Michael und Heinz-Hermann Schepp (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, 2 Bde., Frankfurt 1974, hier: Bd. 2, dok. 28, S. 131

staatsbürgerlichen Gesinnung, zur Völkerversöhnung und Toleranz.²⁵ „Das Staatsbewußtsein, um zunächst von ihm zu reden, kann sich nicht auf irgendeinen Phantasie- und Ideal-, irgendeinen Vergangenheits- oder Zukunftsstaat beziehen, sondern nur auf den konkreten Staat der deutschen Gegenwart, den Staat der Weimarer Verfassung, die deutsche Republik.“²⁶ Der bestehende Staat wird identifiziert mit der gerechten Ordnung, die selbst die Möglichkeit einer Veränderung in sich birgt, jedoch nicht außerhalb der Verfassung verändert werden kann.

Für Georg Kerchensteiner definiert sich das Erziehungsziel in der Staatsbürgerkunde durch den Staatszweck. In seiner Vorstellung vom Staat beruft er sich auf Friedrich Paulssen, der die Aufgabe des Staates in der Durchsetzung der Lebensinteressen, der Gesamtheit sieht, „zunächst durch den Schutz gegen äußere und innere Feinde, sodann durch Übernahme notwendiger Tätigkeit auf Gebieten, wo die Tätigkeit des Einzelnen unzulänglich bleibt oder den Interessen der Gesamtheit nicht gerecht wird.“²⁷ Gleichmaßen beruft sich Kerchensteiner auf den Vernunftstaat Kants, dessen bestimmte Anschauung vom Staatszweck einer staatsbürgerlichen Bildung vorausgehen muß bzw. sie einschließt.²⁸ „Staatsbürgerliche Erziehung setzt also einen ethischen Begriff des Staates voraus Das letzte Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung ist also die Erziehung zur sittlichen Staatsgesinnung.“²⁹ Nur wenn es dem Staat gelingt, in der Gesamtheit der Lebensinteressen die Einzelinteressen zum Ausgleich zu bringen, ist er legitimiert. Je mehr Sonderinteressen er dabei ins Gleichgewicht bringen kann, desto stärker dient er sowohl dem einzelnen Staatsbürger als auch der menschlichen Gesellschaft, indem er sich dem letzten Erziehungsziel nähert, eine möglichst selbständige, harmonisch entwickelte, sittlich freie Person zu schaffen.³⁰

Auch die handarbeitende Bevölkerung kann diesem höchsten Erziehungsziel ange-nähert werden durch die „Fürsorge um eine allseitige berufliche Tüchtigkeit“.³¹ Erst durch sie wird staatsbürgerliche Erziehung überhaupt möglich, weil sich in der Erziehung zur Berufstüchtigkeit die bürgerlichen Tugenden entwickeln, die höhere sittliche Bildung ausmachen: Gewissenhaftigkeit, Fleiß, Beharrlichkeit, Selbstüberwindung, Hingabe an ein tätiges Leben.

²⁵ Vgl. den vierten Abschnitt, Bildung und Schule in der Weimarer Verfassung v. 11.8.1919, in: Dieter Kakies (Hrsg.): *Deutsche Verfassungen*, München 1965, S. 101ff., insbesondere folgende Passagen im Art. 148 „In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben. Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden. Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen.“

²⁶ Gustav Radbruch: *Die Aufgabe des staatsbürgerlichen Unterrichts*, in: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.): *Politische Bildung in der Weimarer Republik*, Frankfurt 1970, S. 42–54, hier zit.: S. 44

²⁷ Friedrich Paulssen: *System der Ethik*, II. Bd., 5. Aufl., S. 527, zit. nach: Kerchensteiner: *Staatsbürgerliche Erziehung*, S. 11

²⁸ Vgl. Georg Kerchensteiner: *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, 8. Aufl., hrsg. v. Josef Dolch, München, Stuttgart 1958, S. 29, außerdem besonders Kap III. *Der eigentliche ethische Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, S. 38ff.; die Schrift wird im weit. zit. als: Kerchensteiner, *Begriff*

²⁹ *ibid.*, S. 44f.

³⁰ Vgl. Kerchensteiner: *Staatsbürgerliche Erziehung*, S. 12ff.; vgl. auch: Kerchensteiner, *Begriff*, S. 45

³¹ *ibid.*, S. 15

Die rein fachliche Bildung kann keinen Beitrag zu diesem Ziel leisten, weil sie lediglich zum beruflichen und persönlichen Egoismus erzieht. Erwerbstätigkeit darf niemals Endziel der Erziehung in der Berufsschule sein. Berufstätigkeit bevorzugt stärker die intellektuelle Richtung in der Erziehung, die jedoch nur im Verein mit einer Willenserziehung Bestand auf die Zukunft hin hat, weil sie die Grundlage zu den bereits erwähnten bürgerlichen Tugenden bilden kann.³²

Eine Koppelung intellektueller und willensmäßiger Erziehung mit dem Endziel, sich möglichst vollkommen den staatsbürgerlichen Tugenden anzunähern, bedarf gewisser äußerer und innerer schulischer Voraussetzungen:

1. Während der Lehrlingszeit muß die staatsbürgerliche Erziehung obligatorisch und ausreichend sein;
2. Staat und Gemeinde müssen initiativ werden und die Aufsicht führen;
3. obligatorische Einrichtungen für staatsbürgerliche Erziehung auf der ersten Stufe muß durch fakultative Einrichtungen auf der zweiten Stufe ergänzt werden;
4. freie gewerbliche Verbände sind an dieser Erziehung zu beteiligen.³³

Kerschensteiner sieht also das Endziel jeglicher staatsbürgerlicher Erziehung in einer sittlichen Staatsgesinnung begründet, fordert jedoch gleichzeitig Staatsbürgerkunde als Freiheit von der Politik und als Freiheit von den Parteien. Die Idee, man könne einen politikfreien Staatsbürgerkundeunterricht erteilen, also die Trennung von Staat als sittlicher Persönlichkeit und den Niederungen praktischer Parteipolitik, war einer der folgenschweren Irrtümer Kerchensteiners, wohl aber auch Grund dafür, daß seine Ideen vier politische Systemveränderungen fast unbeschnitten überdauern konnten.

Der Nationalsozialismus – nicht ein Unglücksfall der deutschen Geschichte, sondern durchaus an Traditionen vor allem des 19. Jahrhunderts anknüpfend – schaltete auch die Berufserziehung gleich. Erziehung, politische Erziehung gleich in welcher Schulform, war ausschließlich Herrschaftsmittel³⁴ im Sinne der Bewegung geworden. Wozu erzogen werden sollte, drückt das Meyersche Lexikon 1937 so aus: „Die NS-Bewegung hat ihre eigenen, völlig neuen Formen der Erziehung herausgebildet. Das gesamte Erziehungsziel wurde auf das in der Person Adolf Hitlers verkörperte Ideal ausgerichtet. Der Nationalsozialismus hat uns eine volkhafte Erziehung gewinnen lassen, die im biologischen Denken wurzelt, sich nationalpolitisch ausrichtet und im Dreiklang von Geist, Seele, Leib zusammenfließt. Körperliche Ertüchtigung, Rassensinn und Rassengefühl, Zucht, Mannesmut, Kameradschaftsgeist, Verantwortungsfreudigkeit, Willens- und Entschlußkraft, Verschwiegenheit, Opferwilligkeit, Treue, Ehre, wie sie zutiefst im germanischen Wesen schlummern und sorgfältig hochgezüchtet werden müssen, bilden die Hauptziele der Erziehung.“³⁵ Hier finden sich alle Schwerpunkte

³² Im staatsbürgerlichen Erziehungskonzept liegt der Drehpunkt allen Bemühens Kerchensteiners in diesen Tugenden. Hierauf kommt er immer wieder zurück. Vgl. *ibid.*, z.B. S. 63, S. 80

³³ *ibid.*, S. 43

³⁴ „Das nationalsozialistische Erziehungssystem ist seinem Ursprung nach nicht ein Werk der pädagogischen Planung, sondern des politischen Kampfes und seiner Gesetze.“, in: Erlaß des Reichserziehungsministers E IIIa, 245/38 v. 19. Januar 1938, Reichsministerialamtsblatt „Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“, S. 46f., zit. nach: Hans-Joachim Gamm: Führung und Verführung, Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964, S. 128

³⁵ Meyersches Lexikon 1937, zit. nach: Otto Monsheimer: Drei Generationen Berufsschularbeit, Weinheim o. J., S. 122f.

nationalsozialistischer Ideologie. Die volkhafte Erziehung auf rassistischer Grundlage, unterstützt und getragen durch das biologische Denken, schafft die spezifischen artgemäßen Tugenden Mannesmut, Kameradschaft, Opferwilligkeit, Treue, Ehre und den neuen deutschen Tattypus.

Die Berufserziehung leistet dazu ihren Beitrag, indem die geforderten Tugenden in der Betriebsgemeinschaft durch widerspruchslöse Unterordnung und selbstlose Hingabe in der Arbeit gefördert werden. „Kameradschaft offenbart sich dem jugendlichen Gliede der Betriebsgemeinschaft Tag für Tag, und er erkennt ihren Wert und ihre Bedeutung auch für die Betriebsgemeinschaft. Er erlebt, daß Verstöße gegen die Kameradschaft die Leistungen der Betriebsgemeinschaft gefährden. Das Erfüllen des Treueverhältnisses führt ihn zum Verständnis der Leistungsverpflichtung, und von hier aus erhalten überhaupt erst alle Mittel planmäßiger wirtschaftsberuflicher Jugenderziehung ihren Sinn; ...“.³⁶

Mit der bedingungslosen Kapitulation am 8. Mai 1945 hatte Deutschland als handlungsfähiges Subjekt des Völkerrechts aufgehört zu existieren. Die existentielle Krise hatte natürlich auch das Erziehungssystem erfaßt, erst recht die politische Erziehung. Der Versuch der reeducation der Alliierten – sieht man von einer zumindest teilweisen Erneuerung in der nachmaligen DDR einmal ab – mißlang. Der Wille zum restaurativen Widerstand war stärker. Verdrängung des Nationalsozialismus, staatliche Restauration, ideologisch untermauert durch politische Bildung, ersetzten gesellschaftliche Rundumerneuerung. Im Windschatten des weltpolitischen Systemkonflikts zwischen Kapitalismus und Kommunismus konnte sich die deutsche Restauration gut legitimieren. Kritik an Vergangenheit und Gegenwart störte den Systemfrieden. Erst als die Studentengeneration Ende der 60er Jahre das Verhalten ihrer Väter in Frage stellte, bekam auch die politische Bildung eine neue Dynamik. Am Anfang stand die Erziehung zur Partnerschaft (Theodor Wilhelm). Sie wurde abgelöst durch die Erziehung zum Staat als Rechts- und Machtstaat, gleichzeitig als große sittliche Aufgabe verstanden (Eduard Spranger, Erich Weniger, Heinrich Weinstock, Theodor Litt). Im Gefolge gesellschaftlicher Auseinandersetzung und politischer Übergänge vom Konservatismus, repräsentiert in der CDU, zur Sozialdemokratie entwickelte Hermann Giesecke seine Erziehung zur Kritikfähigkeit durch Vermittlung von Bildungs-, Orientierungs- und Aktionswissen. Der Gipfel im Interesse des Schülers, der Schülerin war die Erziehung zur Konfliktfähigkeit (z.B. Wilfried Gottschalch, Rolf Schmiederer). Einen Höhepunkt erreichte die Auseinandersetzung zwischen den Lagern mit den hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre 1973, die zum ersten Mal und am konsequentesten „Politische Bildung im Interesse des Schülers“³⁷ betreiben wollten. Wie in einem Kristallisationspunkt bündelten sich in dieser Auseinandersetzung die beiden grundsätzlich unterschiedlichen Demokratieverständnisse.³⁸ Auf der einen Seite stehen

³⁶ Friedrich Schlieper: Die Grundformen wirtschaftsberuflicher Jugenderziehung, Eberswald, Berlin, Leipzig 1964, S. 31, zit. nach: Rolf Seubert: Berufserziehung und Nationalsozialismus, Weinheim, Basel 1977, S. 145.

³⁷ So auch der Titel des Buches des leider allzufrüh verstorbenen Rolf Schmiederer, Köln/Frankfurt 1977.

³⁸ Vgl. Klaus Bergmann, Hans-Jürgen Pandel, Geschichte und Zukunft, Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein, Frankfurt 1975. Hier werden am Stellenwert der Geschichte in den Rahmenrichtlinien die beiden unterschiedlichen Bewußtseinslager in der Bundesrepublik verdeutlicht.

diejenigen Vertreter, die in erster Linie „Loyalität“ gegenüber dem Staat dadurch erzeugen wollen, indem sie die „Faszination unserer Gesellschaftsordnung“³⁹ klarmachen. In diese Richtung treffen auch die Vorwürfe, die behaupten, eine an den Interessen des Schülers ausgerichtete Gesellschaftslehre erziehe nicht zu pflichtbewußten Staatsbürgern, „sondern zu individuellen und kollektiven Nutznießern der reichlichen Chancen, die das freie System der Bundesrepublik bietet“. „Anspruchsweckung“, „Chancengewinnung“, „Solidarisierungs- und Konfliktbefähigung“ seien zentrale Erziehungsziele.⁴⁰ Diese Kritik versteift sich bis zu solchen Behauptungen, es würden Schüler als „revolutionäres Potential aufgemöbelt“⁴¹, „die spätestens am Ausgang der Schule der Spartakus abholen wird“.⁴² 1978 erfolgen nicht abgewogene Vorwürfe gegen die Erziehungswissenschaft im allgemeinen. Mit den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“ vom 9./10. Januar 1978, verfaßt von Hermann Lübke, kritisiert von Hartmut von Hentig als „Form einer Glaubensstreitschrift“, von Ex-Kultusminister Wilhelm Hahn als „völlig neue(r) Ansatz zur Erziehung ..., der das nächste Jahrzehnt der Bildungspolitik in der Bundesrepublik bestimmen wird“⁴³, gepriesen, erfolgt ein Frontalangriff auf die Erziehung zur Mündigkeit. Ernst Tugendhat wirft diesem „Mut zur Erziehung statt Erziehung zum Mut“ vor, es werde eine Schule anvisiert, die Untertanen, nicht Bürger erzieht. Seine Kritik gipfelt in dem Vorwurf: „... getreu ihrer eigenen Devise sind die Autoren⁴⁴ beseelt von dem Mut zu affirmativer Übereinstimmung mit dem, was ohnehin im Gange ist: Daß man sich mit Thesen von so dürtiger gedanklicher Qualität überhaupt auseinandersetzen muß, mit Thesen, die in keinem anderen westeuropäischen Land überhaupt Beachtung fänden, verdanken wir der gegenwärtigen geistigen Situation in der Bundesrepublik. Den Autoren ist es gelungen, die autoritären pädagogischen Vorstellungen, die von vielen schon lange gehegt wurden, aber die man nach 1945 nicht zu artikulieren wagte, respektabel zu machen, indem sie sie in eine rhetorische Sprache kleiden, die ihre totalitäre Tendenz ein wenig verdeckt. Man soll jetzt wieder wie in alten Zeiten Mut haben können zu einer Erziehung, die keinen Mut erfordert, keine Phantasie, keine Sympathie und keine Verantwortung für den einzelnen Menschen – zu einer Erziehung, die auf Kosten der Kinder geht und auf Kosten der Demokratie“.⁴⁵

Auf die politische Bildung angewendet, ist danach „Mut zur Erziehung“ gleichbedeutend mit einer Revision bisheriger „Irrtümer“, wie Erziehung zur Mündigkeit (These 1), zum Glücksstreben und zur Selbstverwirklichung (These 2), zur Relativierung der

³⁹ Vgl. Hanna-Renate Laurien, Schulung statt Schule, Referat auf der Fachtagung der hessischen CDU in Gießen, 24.2.1973, dokumentiert in: Bergmann/Pandel, op. cit., S. 191ff.

⁴⁰ Vgl. Werner Conze, Der verantwortungsbewußte Lehrer ist überfordert, in: Frankfurter Rundschau vom 10.5.1972, dokumentiert in: Bergmann/Pandel, op. cit., S. 285ff.

⁴¹ Hartmut Müller, Assistent der hessischen CDU-Fraktion, dpa-Dienst für Kulturpolitik v. 21.5.1972, dokumentiert in: Bergmann/Pandel, op. cit., S. 257

⁴² Hermann Lübke, Die Schule – Institut programmierter Dekultivierung, in: Bergmann/Pandel, op. cit., S. 277

⁴³ Vgl. Mut zur Erziehung, Thesen des Bonner Forums vom 9./10.1.1979 zus. mit der Tübinger Erklärung dazu, in: Zeitschrift für Pädagogik, 24 (1978), H. 2, S. 235–240, und „Die Zeit“, Nr. 23, 2.6.1978, S. 48

⁴⁴ Außer Hermann Lübke haben noch Hans Rausch, Wilhelm Hahn, Nikolaus Lobkowicz, Golo Mann und Robert Spaemann unterschrieben.

⁴⁵ Ernst Tugendhat, Totalitäre Tendenz, in: „Die Zeit“, Nr. 22, 2.6.1979, S. 49

Tugenden Fleiß, Disziplin und Ordnung (These 3), zur Kritikfähigkeit (These 4), zur Wahrnehmung eigener Interessen (These 5), im Sinne der Chancengleichheit (These 6).

Auf der anderen Seite stehen diejenigen, die der Meinung sind, daß man weder den Kapitalismus als ökonomische Organisationsform unseres Systems noch die daraus für den einzelnen entstehende Entfremdung wegdiskutieren kann. Zentrales Erziehungsziel bleibt der mündige, möglichst selbstbestimmte Mensch. Dieses Ziel kann jedoch langfristig nur erreicht werden, wenn die soziale Demokratie oder Demokratie als Lebensform angestrebt wird.

Im Grunde stehen sich auch heute noch die beiden Lager relativ unversöhnlich gegenüber: Demokratie als Herrschaftsform und Demokratie als Lebensform.

Für die einen handelt es sich bei der Demokratie um eine politische Herrschaftsform wie Monarchie und Aristokratie. Die zentrale Kategorie dieses Demokratieansatzes ist das Amt. Einmischung in politische Herrschaft bedeutet Demokratieverlust.⁴⁶

Für die anderen heißt „Demokratie wagen“, zu versuchen, alle gesellschaftlichen Lebensbereiche zu demokratisieren, d.h. gleichberechtigt mitbestimmt durch die Betroffenen zu organisieren. Herrschaft über Menschen aufzuheben, bleibt die Zielvorstellung dieses Ansatzes, selbst wenn die Beteiligten wissen, daß das Ziel nur partiell erreichbar sein wird.⁴⁷

2. Identität und Europafähigkeit

In Abwandlung eines Wortes von Tocqueville „Eine völlig neue Welt bedarf einer neuen Staatslehre ...“⁴⁸ will ich bezogen auf unser Thema formulieren: Ein völlig neues Europa bedarf einer neuen politischen Erziehung. Von einem neuen, „idealen“ Europa als Heimat aller Europäer sind wir noch weit entfernt. Ja, wir wissen nach wie vor nicht einmal, was für ein Europa wir wollen, ganz davon zu schweigen, wie es gestaltet sein soll. Nützlichkeit geht vor Gerechtigkeit. Nationaler Eigennutz geht vor europäischen Gemeinnutz. Nationalstaatliche Interessen stehen nicht selten praktischer europäischer Politik im Wege, ja, der Nationalstaat verhindert eine Vision über ein „ideales“ Europa. Über einen funktionalistischen Integrationsansatz sind wir nicht hinweggekommen. Noch immer sind wir dem Irrglauben verfallen, ökonomische Integration bewirke automatisch eine politische.

Wenn wir aber das Ziel Europa nicht klar vor Augen haben, ist der Weg nicht zu finden. Trotzdem müssen wir schon heute beginnen, vielmehr hätten wir schon längst beginnen sollen, politische Erziehungsstrategien auf Europa hin zu orientieren. Die Jugendlichen heute werden in ihrem Erwachsenenalter ein anderes Europa vorfinden, auf das sie nicht oder schlecht vorbereitet sind.

⁴⁶ Als Exponenten für den Ansatz „Demokratie als Herrschaftsform“ vgl. Wilhelm Hennis, *Demokratisierung, Zur Problematik eines Begriffs*, Köln/Opladen 1970; ders., *Die mißverstandene Demokratie*, Freiburg 1973

⁴⁷ Für den Ansatz „Demokratie als Lebensform“ vgl. Richard Löwenthal, *Sozialismus und aktive Demokratie*, Frankfurt 1974 sowie Fritz Vilmar, *Strategien der Demokratisierung*, 2 Bde., Darmstadt/Neuwied 1973

⁴⁸ Alexis Clerel de Tocqueville, *Die Demokratie in Amerika, Eine Auswahl*, hrsg. von F. A. Freiherr von der Heydte, Regensburg 1955, S. 59

Was tun? Ich denke, wir sollten unser Augenmerk auf transnationale, von allen Europäern als eigen anerkannte Wertvorstellungen richten. Wir sollten herausfinden, welche Elemente europäische Identität ausmachen und prüfen, ob europäisch-politische Erziehung sich daran ausrichten kann.

Im Jahre 1930 schrieb Ortega y Gasset in seinem Buch: *Der Aufstand der Massen* „Machten wir heute die Bilanz unseres geistigen Besitzes – Theorien und Normen, Wünsche und Vermutungen –, so würde sich herausstellen, daß das meiste davon nicht unserem jeweiligen Vaterland, sondern dem gemeinsamen europäischen Fundus entstammt. In uns allen überwiegt der Europäer bei weitem den Deutschen, Spanier, Franzosen ... Wenn wir uns versuchsweise vorstellen, wir sollten lediglich mit dem leben, was wir als 'Nationale' sind ..., werden wir bestürzt sein, wie unmöglich eine solche Existenz schon ist; vier Fünftel unserer inneren Habe sind europäisches Gemeingut.“⁴⁹

Einigen Elementen politischer Kultur als Teil europäischer Kultur wollen wir hier in gebotener Kürze als „gemeinsamem europäischen Fundus“ nachgehen.⁵⁰ Zwangsläufig müssen wir große Teile außer acht lassen, um den gesteckten Rahmen nicht zu sprengen.

Zunächst verweisen wir hier auf die Würde und Freiheit des Individuums. In Europa – zuerst in Großbritannien – wurde dieses Prinzip personaler Freiheit zum Bindungsprinzip des Staates entwickelt. Hierbei bedeutet Freiheit immer die „Freiheit des Andersdenkenden“, wie Rosa Luxemburg später so treffend formulierte. Freiheit und Menschenrechte als unabdingbare Orientierung jedweden staatlichen Handelns schuf – wenn auch in langen Kämpfen – die spezifisch europäische Art der Demokratie als Lebensform, nicht nur als Herrschaftsform, wie viele uns glauben machen wollen.⁵¹

Der Brüsseler Fünf-Mächte-Vertrag vom 17. März 1948, als der erste Vertrag nach dem Kriege, der eine gemeinsame Interessenslage von fünf europäischen Ländern postulierte, gründet auf dem „Glauben an die menschlichen Grundrechte, an die Würde und den Wert der menschlichen Persönlichkeit ...“, die Prinzipien der Demokratie, der persönlichen und politischen Freiheit, der verfassungsmäßigen Tradition und die Herrschaft des Gesetzes, die ihr gemeinsames Erbe sind ...“.⁵²

Ihren völkerrechtlichen Niederschlag und Schutz finden diese Persönlichkeitsrechte in einem der wichtigen Nachkriegsdokumente, nämlich in der „Europäische(n) Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten“.⁵³ Als zweites wichtiges Element des gemeinsamen europäischen Fundus, will ich die Rechtsstaatlichkeit nennen, die sozusagen Pendant, notwendige Ergänzung und Garantie der Freiheit und Würde der menschlichen Person darstellt. Die Rechtsbindung des Staates an die Verfassung und daraus abgeleitet Gesetzesrecht bestimmt die sittliche Idee der

⁴⁹ José Ortega y Gasset, *Der Aufstand der Massen*, Hamburg 1958, S. 134

⁵⁰ Hierbei beziehe ich mich wesentlich auf die Untersuchungen von Walter Lippens, *Die Anfänge der europäischen Einigungspolitik, 1945–1950*, 1. Teil: 1945–1947, Stuttgart 1977, insbes. S. 17–34

⁵¹ Vgl. hierzu Anm. 46/47

⁵² Der Brüsseler Fünf-Mächte-Vertrag vom 17. März 1948, in: *Europa, Dokumente zur Frage der europäischen Einigung*, hrsg. v. Forschungsinstitut der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik, Bd. 17, hier Teilband 1, S. 354 – 358, zit. S. 354

⁵³ Vgl. *ibid.*, S. 515–533

Gerechtigkeit. Freiheitssicherung, Rechtsgleichheit – Gesetze gelten für alle gleich – Rechtssicherheit – also staatliches Handeln muß rechtlich meßbar und nachvollziehbar sein – sind die Hauptzielrichtungen eines Rechtsstaates. Hierzu gehört auch die seit Locke und Montesquieu typisch europäische Idee der Gewaltenteilung, sowohl im funktionellen als auch im institutionellen Sinn. Es gehören aber dazu die Unsicherheiten des Rechts- und Staatsbegriffs. Als Beispiel möge der Streit gelten, ob Recht sich aus den ständig veränderlichen Gegebenheiten des Lebens und den sozialen Tatsachen aufbaut oder sich „von oben“ vom „absoluten Geist“ ableiten muß.⁵⁴ Ähnlich umstritten ist der Staatsbegriff, von der einen Seite verstanden als von der Gesellschaft losgelöste Herrschaftsform oder von der anderen Seite lediglich als Teilsystem der Gesamtgesellschaft.

Als drittes, übergreifendes Element, das in unmittelbarem Zusammenhang mit der Würde der Person und der Rechtsstaatlichkeit steht ist die soziale Verantwortung gegenüber den Schwächeren unserer Gesellschaft. Das Grundprinzip der Solidarität, der Brüderlichkeit ist Teil des europäischen Selbstbewußtsein, das sich in seiner missionarischen und universalistischen Idee nicht immer zum Vorteil der fremden Völker auswirkte. Wenn der Rechtsstaat die Antwort des Bürgertums auf den absoluten Staat war, dann war der Sozialstaat die Antwort auf die Verletzung des Menschen durch den Kapitalismus. Die Interessensgegensätze zwischen Kapital und Arbeit führten zu staatlichen Interventionen, erstmals in der Bismarckschen Sozialpolitik. Heute ist in vielen europäischen Verfassungen das Sozialstaatsprinzip neben dem Rechtsstaatsprinzip – in der Verfassungswirklichkeit meist nicht gleichrangig – zur Maxime geworden. Aber das Prinzip der Solidarität auf einer Skala europäischer Grundwerte orientiert sich zunächst nicht an staatlichem Handeln, sondern vielmehr an konkreter Bereitschaft zur Hilfe im Alltag, wann immer Menschen in Not geraten. Neben diesen drei grundlegenden Werten Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, die europäisches Denken seit der französischen Revolution beherrschen, ihre Ursprünge aber viel weiter in die europäische Geschichte zurückgehen, sollen noch zwei wichtige transnationale Elemente aufgeführt werden: das Recht zur Selbstverwaltung und die ständige Suche nach Wahrheit.

Das Recht zur Selbstverwaltung ist durch Jahrhunderte aus griechischen und germanischen Traditionen erwachsen. Das Stände- und Städtewesen war selbst im absolutistischen Fürstenstaat anerkannt. Stände-Selbstverwaltung, Städtische Republiken, kommunale Selbstverwaltung und Repräsentation in unserer heutigen Demokratie lassen sich in ihren Ursprüngen zueinander verfolgen. „... die prinzipielle Anerkennung von Eigenrechten, die im Rahmen des regionalen und ständischen Regionalismus, soweit unten wie möglich verwaltet werden sollen und Barrieren gegen den Staatstotalitarismus bilden.“⁵⁵ Der Mission Europa entspricht: „daß man nach dem Reichtum der Verschiedenheit zu streben und den allumfassenden Drang zur Einförmigkeit abzuweisen hat ...; daß man das Postulat von der alles sich unterwerfenden Gemeinschaft ebenso ablehnt wie den abstrakten Individualismus, der den Menschen von jeder Gemeinschaft zu lösen sucht. Der politische Ausdruck dieser Haltung ist der Föderalismus.“⁵⁶ Dieser Gedanke eines „lebendigen Regionalismus“ gewinnt seit neuester Zeit

⁵⁴ Vgl. E. Fechner, Rechtsphilosophie, Tübingen 1956, S. 22

⁵⁵ Lipgens, Anfänge, op. cit., S. 23

⁵⁶ *ibid.*, S. 23, aus dem „Vorläufer des Hertensteiner Programm“, den „Thesen der Europäischen Aktion“ von 1946

mehr und mehr an Raum, weil man nach Ersatzlösungen für den Nationalstaat alter Prägung sucht, der seine historische Funktion erfüllt hat.

Als letztes typisch europäisches Wesenselement sei hier noch die seit der griechischen Philosophie immer wieder und neu gestellte Frage nach Wahrheit angeführt. Die ständige Überprüfung wissenschaftlicher Erkenntnisse, die Suche nach immer neuen Methoden, um der Wahrheit auf die Spur zu kommen, konstituiert Fortschritt, insbesondere in den Naturwissenschaften.

So wichtig es ist, die spezifischen Werte europäischer Gesinnung auszumachen, so ist es genau so wichtig, sich immer wieder daran zu erinnern, daß Europa nicht nur ein Schatzhaus von Idealen ist.⁵⁷ Europa ist auch Ausprägung des totalen Staates, Europa hat das Führerprinzip bis zur Perversion entwickelt, die Freiheit der Person der totalen Kollektivität geopfert, menschliches Leben frei nach Gutdünken als wertlos erklärt und wahllos vernichtet, unendliches Leid über die Völker dieser Erde durch Kolonialismus und Imperialismus gebracht, Menschen zu Objekten im Sklavenhandel gemacht und jüngst Gastrecht zur Fremdenfeindlichkeit pervertiert. Auch das ist Europa. Wir können, ja, wir dürfen dies nicht aus unserem Bewußtsein ausgrenzen. Wir müssen sie als dazugehörig – wenn auch als häßliche Wesenszüge der Europäer – annehmen.

Wenn wir von den hier herausgestellten fünf transnationalen Merkmalen – der Würde des Menschen, der Gleichheit und Solidarität, der Rechtsstaatlichkeit, der Selbstverwaltung als Subsidiarität im Regionalismus und der spezifischen Art, Wissenschaft zu treiben – als einer Gemeinsamkeit ausgehen und voraussetzen, daß dieses Gemeinsame auch Bewußtsein gestaltet⁵⁸, dann können wir dies als ein Stück europäische Identität bezeichnen, aber eben nur ein Stück. Dieser hochkomplexe Begriff mit seinen sozialpsychologischen und philosophischen Teilaspekten⁵⁹ entzieht sich einer endgültigen Definition. Trotzdem werde ich versuchen, den Begriff im Sinne eines Arbeitsbegriffs noch etwas genauer einzugrenzen.

Wenn es in dem ersten Teil meiner Ausführungen im wesentlichen um Grundelemente, um die Basis einer übergreifenden europäischen Identität ging, geht es im folgenden um Orte, Medien und Vermittlung von Identität.

Europäische Identität ist kein Zustand, sondern sie wird durch das Ensemble aller tradierten, gegenwärtigen und zukünftigen Leistungen bestimmt. In gewisser Weise bringt Europa – Ost und West – tagtäglich seine Identität hervor. Sie verdankt sie also unterschiedlichen Leistungen auf sehr verschiedenen Gebieten, sei es Geschichte, Kultur, Wirtschaft, Soziales, Recht, Politik oder welche gesellschaftliche und individuelle Facette sonst. Eine „vernünftige Identität“ (Hegel) wird Europa aber erst dann

⁵⁷ Vgl. Dolf Sternberger, Komponenten der geistigen Gestalt Europa, in: Merkur, 34. Jg., 1980, S. 228–238

⁵⁸ Dieser Gedanke lehnt sich an Georg Lukacs an, der sich 1946 auf einer Genfer Konferenz über die Zukunft Europas zur Europäischen Identität geäußert hat.

⁵⁹ Vgl. hierzu den vorzüglichen Überblick von Dieter Henrich, Identität – Begriff, Probleme, Grenzen, in: Udo Marquard, Karlheinz Stierk, Identität, München 1979, S. 133–186, insbes. S. 133–145, 175–182; zudem die Rede von Jürgen Habermas, Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden, in: Jürgen Habermas, Dieter Henrich, Zwei Reden, Frankfurt 1974

herausbilden, wenn der Nationalstaat seine Identität verloren hat. Europa ist mehr als die Summe seiner Teile, europäische Identität mehr als die Summe nationaler Identitäten.

Im 19. Jahrhundert, der Hochblüte der Nationalstaaten, hat ein Prozeß begonnen, der sich heute in ähnlicher Form auf Systeme wie zum Beispiel die Europäische Gemeinschaft⁶⁰ übertragen läßt. Wie mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft in mehr oder weniger autonome Subsysteme Autonomie vom Staat auf seine ihn ausmachenden Teile übergang, so verläuft dieser Prozeß heute in der EG von den Nationalstaaten auf die Regionen. Der Nationalstaat muß mittelfristig immer mehr Autonomie seinen Regionen abgeben, um die regionalen Ansprüche zu befriedigen, verliert damit schleichend, aber permanent Souveränität nach innen, andererseits muß er gleichermaßen Souveränität an die übergeordnete decision-making-power veräußern, um den Integrationsprozeß voranzutreiben.

Danach drängt sich die Frage auf: Wo liegen die gemeinsamen Legitimationselemente des Ganzen mit seinen Teilen? Aus einem anderen Blickwinkel kann man die Frage auch anders stellen, nämlich: Wie verdichten sich regionale Identitäten zu einer europäischen Identität, sei es als teileuropäische Identität der Fünfzehnergemeinschaft respektive als gesamte west-ost-europäische Identität?

Auf allen Ebenen des Zusammenlebens muß die Grundlage kollektiv-europäischer Identitätsbildung die gleichberechtigte Teilnahme an den wert- und normenbildenden Lernprozessen sein. „Identitätsbildung findet als kontinuierlicher Lernprozeß“⁶¹ statt, als Lernprozeß in allen Lebensbereichen auf sehr unterschiedlich organisierten Ebenen.

Kollektive europäische Identität bildet sich um so stärker und dauerhafter aus, je intensiver die Regionen an dem Prozeß beteiligt werden, je weniger die Nationen diesen Prozeß stören und je tiefer sich das Individuum in seiner Region mit seinen Alltagssorgen aufgehoben fühlt. Am Beispiel eines wichtigen Ausschnitts europäischer Identität – der Kultur – soll dieser Gedanke noch etwas verdeutlicht werden.

Man kann Kultur im Sinne der UNESCO-Erklärung von Mexiko 1982 „In ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte ..., die eine Gemeinschaft kennzeichnen“ definieren. „Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte der Menschen, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen.“⁶² Solange in die kulturelle Identität einer Region, ohne die sich europäische Identität nicht bilden kann, auch Alltagskultur und nicht nur Artefakte der Kultur, die eine Nation als eigen reklamiert, einfließen, werden sich historische, sprachliche, räumliche und künstlerische Bindungen als Gegenmacht zum reinen Ökonomismus herausbilden und europäische Integration voranbringen. Je stärker der Binnenmarkt europäisches Denken beherrscht, desto radikaler werden europäische Regionen ihre Eigenarten zu bewahren suchen, weil sie nur mit einer eigenen Identität überleben können. Diese

⁶⁰ Ich benutze lieber das Wort Gemeinschaft, weil es sehr viel ehrlicher als das Wort Union ist und die europäische Wirklichkeit genauer beschreibt. Das Wort Europäische Union konnte nur deshalb in den Maastrichter Vertrag eingehen, weil in den drei Hauptsprachen: englisch – französisch – deutsch die Schreibweise zwar identisch, der Begriffsinhalt jedoch für alle Beteiligte frei interpretierbar ist.

⁶¹ Habermas/Henrich, op. cit., S. 66f.

⁶² UNESCO, Erklärung von Mexiko-City über Kulturpolitik, aus: Sonderausgabe UNESCO-Dienst, September 1982

eigene regionale Identität kann nur dann Beitrag europäischer Identität werden, wenn man sich seiner eigenen Stärken, Vorzüge und Besonderheiten bewußt ist. Aus kulturellem Selbstbewußtsein erwächst kulturelle Kreativität, die zum Dialog offen und zur Integration fähig ist.

Europafähigkeit ist also nicht die Frage, wie finde ich mich am besten auf dem europäischen Binnenmarkt zurecht. Europafähigkeit bedeutet, Europa zu verstehen. Verstehen heißt aber, den Nachbarn in seinen Eigenarten zu begreifen, ihn in seinen Sonderungen zu akzeptieren, sein Anderssein als gleichwertig mit dem Eigensein anzunehmen. Hierauf muß europäische Erziehung, wo immer sie stattfindet, abzielen.

Neben dem Hauptort von Identitätsbildung, der Region und dem wichtigen Medium, der Kultur will ich noch abschließend kurz auf die Vermittlung, die Bildung eingehen. Wenn es richtig ist, daß transnationale Merkmale quer durch europäische Regionen und Kulturen in vielfältiger Weise europäisches Bewußtsein bestimmen, dann mußte dies sich zwangsläufig in europäischer Bildungsgeschichte niederschlagen. Hierbei verstehe ich die Aufgabe der Geschichte nicht in dem Sinne, ein europäisches Bildungsideal aus bewährtem Erbe herauszufiltern. Jede nachrückende Generation muß die oben beschriebenen transnationalen Grundwerte als ihre eigenen reklamieren, damit aber auch deuten und wandeln.

„Die Mindestbedingung für die Assimilation ist, daß wir das Alte noch ‚verstehen‘ können. Unser Verstehenkönnen ist aber immer schon deutende Umformung; und mehr: Verstehenkönnen alter Formen heißt nicht, sie auch noch leben zu können.“⁶³

Wenn wir uns darauf verständigen könnten, daß die oben genannten Grundwerte die Basis eines gesamteuropäischen Bildungsideals darstellen, dann haben wir nicht nur aus der Geschichte gelernt, sondern bereits begonnen, die Zukunft zu gestalten.

Hüten müssen wir uns vor dem Glauben, ein europäisches Bildungsideal könne mit Hilfe historisch pädagogischer Forschung mit „fertig präparierten Bildungsgütern“⁶⁴ ausgestattet sein oder dieses demokratische Wertesystem sei in einen gesamteuropäischen Lehrplan zu gießen. Nein, weder gab es in der Vergangenheit, noch gibt es heute oder in Zukunft Rezepte, mit deren Hilfe Lehrer aus Kindern gute Europäer machen können. Immer dann wenn uns pädagogische Rezepte angeboten wurden, hatten wir es auf der politischen Ebene mit Totalitarismus zu tun.

Bei der Suche nach einem europäischen Bildungsideal „geht es noch heute wie zu Platos Zeit (um die w.b.) Versittlichung der Macht.

... Den beteiligten Völkern muß zunächst zum Bewußtsein gebracht werden, welche große Umstellung von ihnen gefordert wird. Für diese Erziehungsarbeit haben wir nicht viel Zeit. Es gilt, Abschied zu nehmen von dem lieb gewordenen Denken in bloßen Nationalinteressen und Einzelstaaten. Angestammte Eifersüchteleien, begründete Verstimmungen, der ganze nationale Egoismus hat größeren Gesichtspunkten Platz zu machen.“⁶⁵

Ein europäisches Bildungsideal ist mehr als die Summe der Teile nationaler Bildungsideale. Es muß auf der einen Seite für wert befundene gesamteuropäische Grundwerte tradieren und vervollkommen, aber gleichermaßen die Grundlage legen für eine europäische Erziehung im Geiste der Verantwortung und Gerechtigkeit nicht nur für Europa sondern gleichermaßen auch für die übrige Welt.

⁶³ Eduard Spranger, Vom europäischen Bildungsideal, in: Edgar Stern-Rubarth, Europa – Großmacht oder Kleinstaaterei, Bielefeld 1951, S. 197–206, hier zit.: S. 200f.

⁶⁴ *ibid.*, S. 204

⁶⁵ *ibid.*, S. 205f.

VINGT CINQ ANS DE FORMATION CONTINUE À L'UNIVERSITÉ FRANÇAISE

La formation continue, en l'espace d'un quart de siècle, s'est imposée dans le paysage universitaire comme un fait majeur non seulement en raison de son importance quantitative (estimée globalement à dix universités de taille moyenne) mais encore en raison de la révolution qu'elle entraîne dans les modes de gestion, les habitudes de fonctionnement et les stéréotypes propres à la culture académique. Le présent article entend proposer un bilan et une évaluation d'un mouvement qui, loin d'être parvenu à son terme, est appelé à dessiner pour une part le visage futur de l'Université française.

1. Des repères historiques

La chronologie de la formation continue universitaire ne saurait être établie de façon uniforme. Certains Etablissements ont pu, dans de rares cas il est vrai, s'inscrire dans une logique de formation par cours du soir qui avait largement réussi ailleurs, notamment au Conservatoire national des Arts et Métiers créé par la Révolution. Les mouvements d'éducation populaire, certaines associations ou regroupements confessionnels, des initiatives prises par des Chambres Consulaires avaient, quant à eux, depuis longtemps ouvert la voie de la formation des adultes. Ainsi, par distinction avec la formation initiale englobant l'ensemble du système éducatif de la maternelle à l'Enseignement supérieur, un système s'installe dans une grande diversité: la promotion sociale. Quelle allait être l'attitude de l'Université, identifiée à un rôle social déterminé – la formation des élites ?

2. Une découverte progressive

Les événements de mai 68 ont pu paraître spectaculaires par leur extension et leur violence. La Sorbonne occupée, les barricades du Quartier latin sur fond de désarroi du pouvoir politique resteront longtemps des images fortes dont la signification sociale et culturelle déborde cependant largement la brève période concernée.

En particulier, la loi Faure qui réforme l'Université après ces événements inscrit l'éducation permanente parmi les missions de l'Université et ce en cohérence avec les discussions entre les partenaires sociaux (accords Matignon) conduits du côté de l'Etat par le Premier Ministre Georges POMPIDOU.

Timidement d'abord, de nouveaux publics vont entrer à l'Université. Ils sont en quête d'une possibilité de formation qu'ils n'avaient pas eue avant, en raison d'une entrée précoce dans la vie active, ou comme les travaux de Pierre BOURDIEU devaient le démontrer, en raison de leur appartenance sociale, éloignée des « héritiers ». On aurait tort de croire cependant que l'arrivée de ces « nouveaux » étudiants se traduise par un rush. Il faudra attendre l'application de la loi Delors (1971) pour constater, de façon à peu près généralisée, l'existence d'un phénomène irréfutable.

En effet, cette loi, d'une part, officialise des accords antérieurs des partenaires sociaux et dessine, d'autre part, l'un des arguments de « la nouvelle société » chère à Jacques DELORS et au Premier Ministre Jacques CHABAN-DELMAS. Mais il y a plus, cette loi, par l'obligation faite aux entreprises de participer au financement de la formation professionnelle continue, génère un « marché ». Nous sortons ici de l'économie traditionnelle d'un service public pour entrer dans une économie de marché soumise aux règles de l'offre et de la demande.

A l'instigation bien souvent de leur ministère de tutelle qui leur offre quelques moyens de démarrage, les Universités vont rapidement comprendre l'intérêt d'un engagement sur ce marché sans pour autant, et c'est le paradoxe, mesurer les effets en retour de cet engagement.

Il est clair que l'on ne change pas les représentations, les valeurs et les comportements d'une organisation ancienne régie par de nombreux mécanismes de protection et de reproduction. Il serait erroné de croire que l'éducation permanente, dès les années 70, a changé profondément l'Université. Tout au contraire.

Les nouveaux publics, en majorité des salariés (nous sommes encore dans un contexte de quasi plein emploi), vont d'abord se retrouver dans des formations parallèles, animées bien souvent par des formateurs dont certains occupent des emplois à statut dérogatoire, financés par les ressources dégagées par leur propre activité. Les universitaires, – assistants, maîtres de conférences et professeurs – sont une minorité à reconnaître dans ces « actions de formation continue » un développement possible de leur fonction définie par l'enseignement initial et la recherche.

Si l'organisation universitaire bouge peu, en raison de sa culture et de ses propres mécanismes de gestion, les initiateurs de cette première formation continue ne vont pas tarder à comprendre les ressorts multiples d'une véritable stratégie d'acteurs mêlant à la fois un militantisme respectable – certains sont des « anciens combattants » de mai 68 – et des intérêts professionnels légitimes. Comme au Moyen-Age qui voyait les cathédrales flanquées d'échopes en tous genres, l'Université va voir se développer des activités qu'elle approuve sans doute mais qui sont pour le moins atypiques.

3. La culture de la marge

L'abondante littérature des réunions nationales (il y a au moins une telle réunion chaque année) des acteurs de la formation continue des Universités témoigne de la récurrence d'un thème: la marginalité. Il s'agit cependant d'une véritable problématique.

En effet, ces acteurs sont généralement fortement sensibilisés à la nécessité de démocratiser l'Université non plus seulement en l'ouvrant au plus grand nombre de jeunes (thème de « l'Université de masse ») mais désormais en l'ouvrant aux adultes. Cette seconde ouverture n'est pas sans poser des problèmes insoupçonnés jusque-là.

La demande de ces adultes n'est pas assimilable à celle des jeunes titulaires du baccalauréat. Aussi les travaux vont se multiplier pour faire émerger des méthodologies d'analyse des besoins. Le projet de ces mêmes adultes est aussi bien souvent différent: leur démarche est généralement finalisée par l'exigence d'un développement nécessaire de compétences et l'acquisition d'un diplôme. Enfin, l'Université est entrée, même au départ de façon marginale, dans des logiques d'action et des systèmes de valeurs différents.

Tout d'abord, lieu exclusif de la production, et de la diffusion du Savoir dont elle détient seule la compétence de validation, l'Université apparaît bien dans la grande problématique historique de l'*Aufklärung*. Si ce schéma « magistral » fonctionne plus facilement (tout est relatif !) avec des jeunes issus de l'enseignement secondaire, il n'est plus aussi assuré avec des adultes qui, par leur expérience personnelle et professionnelle, ont construits des savoirs hors cursus académique.

Du même coup, l'offre de formation jusque-là prééminente ne peut plus s'établir de la même façon. L'offre de formation doit répondre à des besoins qu'il convient d'abord de comprendre. L'Université devient alors proluxe en matière de création de diplômes, nombreux, diversifiés, à géométrie variable. C'est qu'il s'agit de répondre à des besoins et non plus de reproduire une offre liée aux distinctions traditionnelles entre disciplines. Ce n'est pas que le Savoir soit récusé mais c'est bien son économie qui se trouve ainsi réinterrogée.

Il apparaîtra de plus en plus nécessaire de retoucher les modes d'accès, l'organisation des cursus et les limites territoriales des champs disciplinaires.

Par voie de conséquence, la pédagogie universitaire s'ouvre à de nouvelles pratiques fondées notamment sur la prise en compte des acquis antérieurs et des projets individuels.

Enfin, la formation continue introduit les effets culturels de l'économie de marché. Nous avons vu déjà la remise en cause de la prééminence de l'offre. Dans cette perspective, l'Université, hier assurée de ses moyens c'est-à-dire de sa dotation publique, va devoir se battre, entrer en concurrence sur un marché où elle n'a plus l'exclusivité. Si elle garde encore la capacité à délivrer les diplômes, elle n'est plus la seule à opérer dans ce vaste domaine où, par conviction comme par intérêts économiques, des organismes se sont créés par milliers. Pour l'Université, dont l'image n'est pas en ce moment très favorable dans nombre de milieux professionnels, il s'agit désormais d'écouter, de construire et de négocier. La logique du statut historique fait place à une logique de la qualité et de la pertinence. Pour autant, ces changements sont-ils à mettre au compte de la seule formation continue ?

4. L'Université en mouvement

Il serait totalement inexact au regard de l'histoire et injuste à l'égard des autres acteurs de l'Université d'affirmer que l'introduction de la formation continue a, à elle seule, modifié la vie de nos Etablissements.

En effet, la formation continue a suscité à n'en pas douter, à ses débuts en tout cas, ce que nous avons appelé une « contre-culture », elle s'est lentement intégrée à une Université en plein changement. Nous voudrions ici en évoquer quelques traits.

Les flux nombreux d'étudiants bacheliers – dont on annonce les premières décrues – ont profondément interrogé les Universités sur leur capacité à mettre en oeuvre de véritables stratégies de réussite. Les réformes successives du 1er Cycle, la redéfinition plus récente du premier semestre, témoignent d'un effort entrepris dans des conditions difficiles; les initiatives nombreuses pour réformer l'orientation et développer la sensibilisation aux réalités professionnelles modifient graduellement la vision d'une Université attachée jusque-là à la seule transmission du savoir. Enfin, la création de nombreux D.E.S.S. (Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées) et d'I.U.P. (Institut

universitaire professionnalisé), la multiplication de cellules Université-entreprises au bénéfice des formations initiales, l'introduction de l'alternance et, dans certains, de l'apprentissage démontrent la réalité de changements profonds. L'Université bouge et se donne les moyens d'évaluation et de contractualisation. Nous sommes bien loin d'une organisation immuable, assuré de sa survie par la seule reconduction de ses statuts. L'Université se découvre citoyenne, solidaire de son environnement régional et international; dans un contexte économique difficile marqué par de profondes mutations et par le terrible solde du chômage, la question de l'insertion professionnelle ne saurait être éludée.

5. La formation continue: la fin de la marge?

Pour ces raisons, hier aux avant-postes, exploratrice de terres inconnues, la formation continue serait-elle rattrapée par les mutations de l'Université elle-même? Est-ce la fin des échopes latérales puisque la grande cathédrale a elle-même réaménagé ses ouvertures?

Cette question d'histoire et de prospective n'a pas de réponses simples. D'un côté, le mouvement bien connu selon lequel l'innovation se produit plus volontiers dans les marges n'est pas à l'abri des logiques de reproduction. L'instituant devient à son tour institué selon une loi d'entropie organisationnelle. Serait-ce alors la fin d'une utopie, l'avant dernière étape d'une belle aventure? On peut répondre à cette question en s'appuyant sur les faits suivants.

Tout d'abord, l'environnement économique et social a profondément changé. Il y a vingt cinq ans, un individu pouvait espérer monter dans l'échelle sociale et professionnelle par la formation continue, cette « seconde chance » offerte à tous. Aujourd'hui, il n'y a plus de lien automatique entre développement des compétences et promotion sociale. Les gains incessants de productivité, les changements intervenus dans l'organisation du travail (restructuration), les effets de la mondialisation produisent des phénomènes irréversibles de déreglementation.

La multiplication des contrats de travail à durée déterminée, le resserrement des politiques de formation des entreprises sur leurs propres ressources, dessinent un paysage nouveau, beaucoup plus problématique que celui des années 70. De façon générale, la formation des salariés hier encore volontiers assurée à l'extérieur (stages) tend à être intégrée au sein même du travail. Des concepts nouveaux sont apparus comme ceux d'«entreprise apprenante» et d'«organisation qualifiante».

Longtemps attachée aux «stages» et même aux formations diplômantes lourdes (jusqu'à 3 ans), la formation continue universitaire se trouve confrontée à des modifications profondes de son marché. Pour relever un véritable défi concernant la production même des compétences, elle ne pourra subsister à la marge de l'Université. En particulier, elle ne pourra se tenir éloignée de la recherche. Les Universités scientifiques ont expérimenté depuis longtemps ce lien par les pratiques nombreuses de transferts de technologies.

Dans le même temps, la formation continue sera de plus en plus intégrée à une formation initiale en pleine mutation (orientation, pédagogie de la réussite, professionnalisation). En fait, la distinction classique entre «initiale» et «continue» ira sans doute en s'estompant au profit d'une formation qui sera de plus en plus continuée. La

vie professionnelle est frappée de plein fouet par la discontinuité due en particulier à la flexibilité des marchés, à l'introduction des nouvelles technologies, à la recherche constante d'une meilleure compétitivité. Cette discontinuité modifie la relation individuelle au travail et à l'emploi. Le retour en formation, et notamment à l'Université, peut apparaître désormais comme une possibilité et une nécessité. Or des études récentes ont démontré l'existence d'un phénomène croissant, celui des reprises d'études en formation initiale. On voit alors que la « contre-culture » évoquée plus haut peut devenir un atout exceptionnel pour promouvoir une vraie politique de formation, initiale ou continue.

Enfin, l'Université commence lentement à reconnaître et valider les acquis professionnels (textes de 1992 et 1993). Il s'agit d'une vraie révolution puisque ces procédures nouvelles aboutissent à alléger des parcours de formation diplômante par la prise en compte des savoirs réalisés grâce à l'expérience professionnelle.

Désormais la validation des acquis professionnels est appelée à favoriser d'un côté le retour à l'Université et, de l'autre, à faciliter une sortie raisonnée des étudiants de l'Université. Pour mettre en oeuvre cette ambition, récemment rappelée par le Ministre François BAYROU, il est indispensable de travailler à des méthodologies rigoureuses sans lesquelles cette idée généreuse risque de demeurer sans lendemain.

Conclusion

En l'espace d'un quart de siècle, la formation continue a contribué, souvent à partir de marges problématiques, à inscrire l'Université française dans une vision nouvelle. Elle a pu apparaître installée dans une différence que pouvaient cultiver ses propres acteurs; elle est elle-même rattrapée par le mouvement qui affecte et l'Université et son environnement.

Elle peut et doit rejoindre la démarche de projet qui commande désormais la politique de contractualisation des Etablissements, en y apportant ses valeurs et ses exigences propres. Parmi celles-ci, il nous semble que la notion de « service » soit fondamentale: l'Université au service de publics, jeunes et adultes, à un moment où plus que jamais la formation et la culture peuvent seules arracher l'individu à la déqualification professionnelle et sociale.

IV. PERSONALENTWICKLUNG IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Bernhard Bonz

BERUFSBILDUNGSPOLITIK UND LEHRER-BILDUNG FÜR BERUFLICHE SCHULEN

1. Berufsausbildung und Lehrerbildung

Im Zusammenhang mit Bestrebungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung in Deutschland und mit der Bemühung, einen gewissen Standard der Berufsausbildung vor allem in technischen Berufen für die Industrie zu gewährleisten, entstanden im 19. Jahrhundert Forderungen nach schulischer Ergänzung und schulischen Anteilen an der Berufsausbildung. Beruflichen Schulen sollten diesen Zielen der Berufsausbildung sowie einer verbesserten allgemeinen Bildung Rechnung zu tragen. Hinzu kommen Aspekte der politischen Bildung und der sozialen Integration Jugendlicher.

Mit der Planung und Gründung von beruflichen Schulen war die Notwendigkeit verbunden, geeignetes Lehrpersonal für diese Institutionen zu finden. Bei der Rekrutierung des Lehrpersonals konnte man aber zunächst nicht auf speziell Ausgebildete zurückgreifen, sondern mußte Fachleute aus Betrieben oder Lehrer aus Volksschulen einstellen, von denen man annahm, daß sie den Anforderungen in diesen Schulen genügen würden.

Doch mit den Überlegungen bezüglich der angemessenen Qualifikation des Lehrpersonals aufgrund der Anforderungen in den neuen beruflichen Schulen verbunden war auch die Frage, in welcher Weise eine spezifische Ausbildung gestaltet werden könnte, die den fachlichen und pädagogischen Anforderungen in der neuen Schulart entsprach. Diese ergaben sich aus Zielen und Aufgaben der beruflichen Schulen im Zusammenhang mit der Berufsausbildung.

Die Weiterentwicklung der Berufsausbildung unter Einschluß schulischer Anteile war wirtschafts- und berufsbildungspolitisch begründet, denn die bestehende Ausbildung wurde den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen und der technologischen Entwicklung nicht mehr gerecht. Lehrerbildung für berufliche Schulen ist insofern als Folge der Berufsbildungspolitik aufzufassen.

Dieser Zusammenhang – Lehrerbildung als Konsequenz berufsbildungspolitischer Entscheidungen – ist in der Geschichte der beruflichen Schulen nicht immer deutlich. Doch selbst wenn die berufsbildungspolitische Begründung für die Lehrerbildung oder für die praktizierte Rekrutierung von Lehrern und Lehrerinnen für berufliche Schulen nicht offengelegt wurde, so kann doch aus der besonderen Gestaltung der Lehrerbildung und der Lehrerrekutierung für berufliche Schulen auf berufsbildungspolitische Implikationen geschlossen werden.

Dementsprechend liegt den folgenden Ausführungen die These zugrunde, daß berufsbildungspolitische Entscheidungen maßgeblich sind für die Aufgaben der Lehrer und Lehrerinnen in beruflichen Schulen und damit für die erforderliche Qualifikation

des Lehrpersonals und eine so begründete Rekrutierung und Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen.

Umgekehrt läßt sich aus der Ausprägungsform der Ausbildung oder der praktizierten Rekrutierung der Lehrer und Lehrerinnen für berufliche Schulen auf implizierte berufsbildungspolitische Positionen schließen.

Im folgenden sollen deshalb solche berufsbildungspolitische Vorgaben oder Implikationen aufgezeigt werden, die die verschiedenen Formen der Lehrerbildung für berufliche Schulen in Deutschland bestimmten.

2. Erste berufliche Schulen und Lehrerbildung

In Baden begann die Entwicklung der beruflichen Schulen mit der Eröffnung der Zeichenschule in Pforzheim 1768. Der offiziellen Einführung der „Gewerb-Schulen“ 1834 in Baden war die Gründung der Gewerbeschulen in Offenburg und Pforzheim 1833 vorausgegangen.¹

In Württemberg wurde in Befolgung des Erlasses des K. Studienraths 1825 in Stuttgart die erste Sonntags-Gewerbeschule gegründet, die zum Ziel hatte, die Handwerksgehilfen und Lehrlinge zu fördern im Hinblick auf ihren Beruf und die steigenden Qualifikationsanforderungen der Betriebe.²

In diesen ersten beruflichen Schulen wurde einerseits auf Lehrer der Volksschulen zurückgegriffen und andererseits im Hinblick auf die beruflich-fachlichen Ziele auf Ingenieure, Handwerksmeister und andere Fachleute.

Für eine kombinierte Qualifikation – pädagogisch und beruflich-fachlich – bestand zunächst kein Ausbildungsgang. Doch bereits ab 1834 wurden in Baden an der Polytechnischen Schule in Karlsruhe Ansätze zu einer grundständigen Gewerbelehrausbildung realisiert. Damit war die Möglichkeit geschaffen, Lehrpersonal gezielt auf die Qualifikationsanforderungen der Gewerbeschule bzw. der beruflichen Schulen hin auszubilden.

In Württemberg hingegen setzte man in den beruflichen Schulen nur nebenberufliche Fachlehrer ein. Erst ab 1905 wurden Württemberger zum Studium an die Karlsruher Gewerbelehrerbildungsanstalt entsandt und die Notwendigkeit einer spezifischen Ausbildung anerkannt.³

Bereits in dieser ersten Phase der beruflichen Schulen kommen in Südwestdeutschland unterschiedliche berufsbildungspolitische Positionen zum Ausdruck: In Baden wurde den beruflichen Schulen eine spezifische Aufgabe zugewiesen und der Mitwirkung der beruflichen Schule bei der Berufsausbildung ein höherer Rang beigemessen. Wegen der Eigenständigkeit der Aufgaben dieser neuen Schulart hielt man eine darauf bezogene besondere Ausbildung des Lehrpersonals für notwendig. Da der Schulunterricht die praktische Ausbildung in den Betrieben ergänzen sollte, bekam das Studium

¹ Vgl. Bonz, Bernhard: Die Wurzeln der beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. In: Bonz, Bernhard u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und Gewerbeförderung – zur Erinnerung an Ferdinand Steinbeis (1807-1893). (4. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 6.-8. Oktober in Stuttgart.) Bielefeld: Bertelsmann, 1994, S. 491-514, hier S.498

² A.a.O. S.491-493

³ Vgl. Bonz, Bernhard: Berufsschullehrerausbildung in Deutschland. In: Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Stuttgart: Steiner, 1992, S. 238-257, hier S. 239-240

eine eher berufstheoretische Ausprägung. Aufgrund des Studiums erhielten die Lehrenden in den Gewerbeschulen eine mit den Ingenieuren vergleichbare Position und wurden entsprechend von den Lehrmeistern respektiert.

Im Gegensatz dazu belegt in Württemberg die Entscheidung, nur nebenberufliche Lehrkräfte einzusetzen, daß dem Bildungsauftrag der Sonntagsgewerbeschulen weniger Eigenständigkeit beigemessen wurde. Die Rekrutierung der Lehrkräfte drückt vor allem eine Subordination der beruflichen Schule bezüglich der betrieblichen Tätigkeit und bestehenden Ausbildungspraxis aus, denn einerseits entstammten die Lehrenden der betrieblichen Praxis (Lehrmeister usw.) und andererseits hatten die Volksschullehrer von ihrem Beruf her keine Möglichkeit, zur beruflichen Qualifizierung der Lehrlinge eigenständig, d.h. unabhängig von der betrieblichen Praxis beizutragen.

Diese Situation in Württemberg erscheint auch folgerichtig als Ergebnis der berufsbildungspolitischen Entscheidung, die beruflichen Schulen als „Element der Gewerbeförderung“⁴ zu begründen.

Die berufsbildungspolitische Position Württembergs zielte somit auf eine *Stützung* oder Förderung der betrieblichen Berufsausbildung. Im Unterschied dazu dienten die beruflichen Schulen in Baden der *Ergänzung* der Lehre in den Betrieben und hatten eher kompensatorische Aufgaben.

3. Modelle der Lehrerbildung

Seit den Anfängen der Lehrerbildung für berufliche Schulen entwickelten sich vielfältige Formen der Ausbildung, die von grundständigen Studiengängen – wie sie von 1834 an in Baden bestanden – bis hin zu Rekrutierungsformen, die in der Notzeit nach dem 2. Weltkrieg nur eine nachträgliche Qualifizierung der bereits Lehrenden vorsahen.⁵ Neben grundständigen Studiengängen an Hochschulen oder an berufspädagogischen Instituten bzw. Hochschulen⁶ spielten vor allem Lehrgänge von unterschiedlicher Dauer sowie von unterschiedlichem Zuschnitt zur beruflichen Umschulung oder Anpassung z.B. für Fachhochschulingenieure oder Volksschullehrer eine tragende Rolle.⁷ Hinzu kam die Übernahme von Absolventen universitärer Studiengänge ohne erziehungswissenschaftliche Vorbildung in den Vorbereitungsdienst oder gar eine direkte Einstellung mit unerrichts begleitender Einweisung in die Lehraufgaben.⁸

⁴ Vgl. Steinbeis, Ferdinand: Die Elemente der Gewerbeförderung, nachgewiesen an den Grundlagen der belgischen Industrie. Stuttgart, 1853

⁵ Bonz, Bernhard: Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen, die Entwicklung der Lehrerbildung in Südwestdeutschland nach 1945. Stuttgart: Holland+Josenhans 1995, S. 43

⁶ Zum Überblick über Lehrerbildung für berufliche Schulen vgl. im Deutschen Reich in der Zeit von 1932/33 Schumacher, abgedruckt in Kümmel, Klaus (Hrsg.): Quellen und Dokumente zu schulischen Berufsbildung 1918–1945. Köln: Böhlau, 1980, S. 276–277; für 1954 und 1964 Lempert, Wolfgang: Gewerbelehrerbildung und Schulreform. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1965, S.49–51; für 1968 Sommer, Karl-Heinz: Die Gewerbelehrerbildung. Köln 1968, S. 59–76; für 1977/78 eine umfassende Darstellung der Studien- und Ausbildungsgänge durch Georg, Walter; Lauterbach, Uwe: Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Beltz, 1979

⁷ Bonz 1995 a.a.O., S. 44–48

⁸ Vgl. Bonz, Bernhard: Lehrermangel und die Gestaltung des Studiums für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Berufsbild. Schule 42 (1990), S. 664–673, hier S. 666–667

Die Varianten des Studiums der Lehrer und Lehrerinnen für berufliche Schulen hat Lipsmeier in 5 Modelle eingeordnet.⁹

1. Das „*Universalmodell*“ (UM) umschließt das gesamte Qualifizierungsspektrum von Berufspädagogen, als auch Lehrer und Lehrerinnen für fachpraktischen Unterricht in beruflichen Schulen sowie außerschulische Tätigkeitsfelder in der Berufsbildung.
2. Das „*Lehrer-Modell*“ (LM) zeichnet sich durch einen relativ hohen erziehungswissenschaftlichen Anteil aus und orientiert sich ausschließlich am schulischen Tätigkeitsfeld. Dieses Modell hätte eigentlich nach der KMK-Rahmenvorgabe von 1973 allgemein zugrunde gelegt werden müssen, denn es hätte dem verabredeten Standard entsprochen.
3. Das „*Ingenieur-/Ökonom-Modell*“ (IM) zeichnet sich durch relativ geringe erziehungswissenschaftliche Anteile, ein umfangreiches Fachstudium und deshalb große Nähe zu den entsprechenden Diplomstudiengängen (z.B. Dipl. Ing.) aus.
4. Als „*Unikate*“ (U) werden die Studiengänge in Bremen und Hamburg angesehen.
5. Die „*Diskussions-Modelle*“ (X) schließlich sind Vorschläge, die von Verbänden für eine Reform der Lehrerbildung entwickelt wurden.

Lipsmeier stellt vorsichtig und „trotz erheblicher Bedenken, die in der ausführlichen Erklärungsbedürftigkeit ... liegen“ die „Vor- und Nachteile der Modelle“ tabellarisch zusammen und deutet damit ihre berufsbildungspolitischen Hintergründe an (Abb. 1).¹⁰

Modelle	UM	LM	IM	U	X
Aspekte					
– Professionalisierung für Lehrerberuf	(X)	X		X	X
– Polyvalenz/Flexibilität	X		X		
– Spezifische Kosten			X		
– Attraktivität (für Studenten)	X			X	X
– Studierbarkeit (fachl. Konzentration)			X		
– Attraktivität (für Kultusverw.)	(X)	X	X		

Abb. 1: Vor- und Nachteile der Modelle der Lehrerbildung für Berufliche Schulen

Unter administrativen Aspekten stehen bei der Lehrerbildung aus naheliegenden Gründen zunächst die Kosten und die „Attraktivität“ für die Kultusverwaltung im Vordergrund: Entsprechend der Zahl der zu beschulenden Schüler müssen Lehrer und Lehrerinnen zur Verfügung stehen, deren Qualifikation zumindest im Sinne der Laufbahnvoraussetzung nachgewiesen ist.

⁹ Lipsmeier, Antonius: Zur Entwicklung neuer Studiengänge für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Lehrerbildung für Berufliche Schulen. Alsbach: Leuchtturm, 1992, S. 58–79, hier S. 64–70

¹⁰ A.a.O., S. 70

Berufsbildungspolitisch sollten allerdings im Vordergrund stehen Überlegungen hinsichtlich der Auswirkungen auf die Berufsbildung und speziell auf die Gestaltung sowie die Weiterentwicklung der Berufsausbildung, wobei es auf die Gewichtung der Berufsschule im Verbund der dualen Berufsausbildung und nicht zuletzt auf ihre Funktion im Zusammenhang mit den Veränderungen in der Wirtschaft ankommt.

Im folgenden werden – eingengt auf die Lehrerbildung in Baden-Württemberg – zur berufsbildungspolitischen Zuspitzung noch die Leitbilder der Lehrerbildung und die Ziele von Berufsbildung/Berufsausbildung, die von Lehrern und Lehrerinnen maßgeblich zu erstreben sind, in diesen Zusammenhang eingefügt.

4. Lehrerbildung in Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg spielten seit 1945 folgende der genannten Modellen der Lehrerbildung eine Rolle:

1. Das Lehrer-Modell mit grundständigen Studiengängen¹¹ für das höhere Lehramt wurde an den Universitäten Stuttgart, Karlsruhe und Tübingen realisiert, wenngleich meist nicht der KMK-Vorgabe von 1973 entsprechend gestaltet.¹² Kürzere Studiengänge mit einer Struktur, die den KMK-Vorgaben ähnlich war, bestanden am Berufspädagogischen Institut Stuttgart bzw. später an der Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart/Esslingen.¹³
2. Dem Ingenieur-/Ökonom-Modell sind die Studiengänge zum Dipl. Gewerbelehrer an den Universitäten Stuttgart und Karlsruhe¹⁴ sowie zum Dipl.-Handelslehrer an den Universitäten Mannheim und Hohenheim zuzurechnen.¹⁵

Das Bild der Lehrerschaft wurde allerdings erheblich durch die lehrgangmäßige Ausbildung von Fachleuten und die Übernahme von Akademikern ohne pädagogische Vorbildung in den Vorbereitungsdienst geprägt.¹⁶ Für Baden-Württemberg trifft des-

¹¹ Vgl. Punkt I der „Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik von 1990, abgedruckt z.B. in: Berufsbild. Schule 42 (1990), S. 672–673

¹² Die Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II – Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5. Oktober 1973 – legte u.a. fest: „Das Studium umfaßt – etwa im Verhältnis 1:2:1 –

(1) das für alle Lehramter verbindliche erziehungswissenschaftliche Studium,

(2) das vertiefte Studium einer Fachrichtung des beruflichen Schulwesens ...

(3) das Studium eines nicht berufsbezogenen Faches ...“

¹³ Vgl. Kuhnle, Helmut; Mayer, Rainer; Schanz, Heinrich (Hrsg.): 40 Jahre Lehrerbildung für berufliche Schulen an der Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart/Esslingen 1947–1987. Alsbach: Leuchtturm, 1988

¹⁴ Vgl. dazu Lipsmeier, Antonius: Der neue Diplomgewerbelehrer in Baden-Württemberg – Fortschritt durch Rück-Schritt. In: Berufsbild. Schule 43 (1991), S. 423–440

¹⁵ Die Anteile der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. der Erziehungswissenschaften entsprechen teilweise den KMK-Empfehlungen von 1973. Vgl. im einzelnen dazu Bonz, Bernhard: Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen, die Entwicklung der Lehrerbildung in Südwestdeutschland nach 1945. Stuttgart: Holland+Josenhans 1995

¹⁶ Vgl. Bonz, Bernhard: Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen, die Entwicklung der Lehrerbildung in Südwestdeutschland nach 1945. Stuttgart: Holland+Josenhans 1995, S. 124–127

halb die Feststellung Lipsmeiers von 1973 zu, daß die Lehrerbildung für berufliche Schulen „buntscheckig“ ist und daß „Ad-hoc-Lösungen an der Tagesordnung sind“.¹⁷

Die Lehrerbildung für berufliche Schulen in Baden-Württemberg orientierte sich keineswegs an einem gemeinsamen Standard für alle Berufsfelder. Dies gilt auch heute noch. Gegenwärtig bestehen grundständige Diplom-(Lehrer)Studiengänge für den gewerblich-technischen Bereich und für das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung.¹⁸ Für die von der Zahl der Auszubildenden her teilweise sehr gewichtigen übrigen Berufsfelder wie z.B. Ernährung und Hauswirtschaft, Körperpflege, Agrarwirtschaft müssen Bewerber mit Studium in anderen Bundesländern oder Absolventen von Studiengängen ohne erziehungswissenschaftliche Anteile in den Vorbereitungsdienst übernommen werden.

5. Berufsbildungspolitischer Hintergrund der Lehrerbildung

5.1. Ziele der Berufsausbildung

Als Hintergrund für rationale berufsbildungspolitische Entscheidungen dienen die Ziele und Aufgaben der Berufsbildung. Da im Zentrum der Berufsbildung die duale Berufsausbildung steht, muß die Berufsbildungspolitik den Aufgaben und Zielen der Berufsschulen besonderes Gewicht beimessen. Selbstverständlich müssen neben den beruflich-fachlichen Intentionen an Berufsschulen auch die allgemeinen Ziele und Aufgaben des Bildungswesens beachtet werden. Beide Aspekte – beruflich-fachliche und allgemein-pädagogische – bestimmen die Zielsetzung der Berufsschulen.

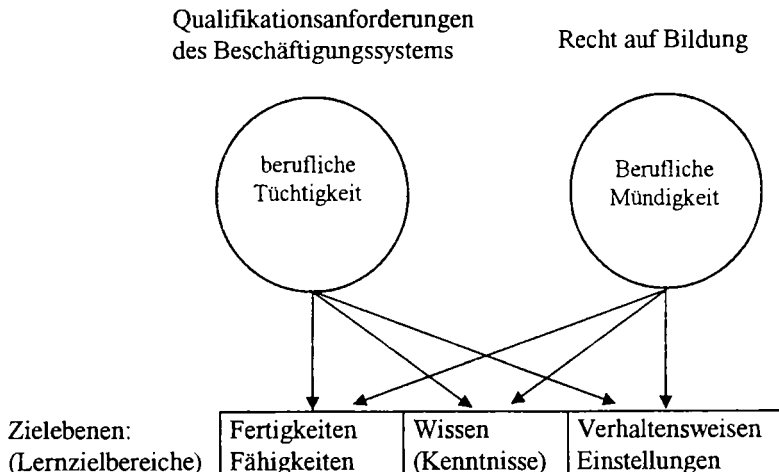


Abb. 2: Ziele der Berufsausbildung

¹⁷ Lipsmeier, Antonius: Zur aktuellen Diskussion über Probleme der Gewerbelehrausbildung. In: Erziehungswiss. u. Beruf 21 (1973) H. 3, S. 222–229, hier S. 222

¹⁸ Im Wintersemester 1996/97 wurde ein neuer Studiengang zum Dipl.-Handelslehrer an der Universität Konstanz eröffnet.

Die Ziele der Berufsausbildung insgesamt sind im Anschluß an Lipsmeier¹⁹ in Abbildung 2 dargestellt. Da sich in der Berufsausbildung der Lernort Betrieb weitgehend darauf konzentriert, berufliche Tüchtigkeit zu vermitteln, muß die Berufsschule das Ziel der beruflichen Mündigkeit angemessen berücksichtigen.

5.2. Berufsausbildung und Leitbilder der Lehrerbildung

Den zentralen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer, die sich aus der Mitwirkung der Berufsschulen bei der dualen Berufsausbildung ergeben, entsprechen die Qualifikationsanforderungen an das Lehrpersonal und die Lehrerbildung.

Berufsbildungspolitik entscheidet über das Gewicht der beiden Zielaspekte der Berufsausbildung. Wenn man die Zielsetzung der Berufsausbildung im Sinne der Spannweite eines Spektrums auffaßt, hat die Berufsbildungspolitik über die Position schulischer Berufsbildung im Spannungsfeld von beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit zu entscheiden. Dementsprechend ist die Lehrerbildung für berufliche Schulen zu gestalten.

Den Eckpunkten des Zielspektrums entsprechen Leitbilder für Lehrertätigkeit und -selbstverständnis. Das *Leitbild des Pädagogen* steht dem *Leitbild des Fachmanns* gegenüber.²⁰ Dem Aspekt der Bildung bzw. der beruflichen Mündigkeit wird vor allem das Leitbild des Pädagogen gerecht; das Leitbild des Fachmanns ist in erster Linie den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und beruflicher Tüchtigkeit verpflichtet.

Dem Leitbild des Fachmanns genügt selbstverständlich die Übernahme oder lehrgangmäßige Umschulung von Fachleuten in den Schuldienst. Ebenso wird nach dieser Auffassung ein eigenständiges Studium nicht unbedingt als notwendig erachtet. Für den Fall besonderer Studiengänge lag es – vom Leitbild des Fachmanns ausgehend – nahe, das Studium weitgehend den fachwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen z.B. für Ingenieure, die für die betriebliche Praxis ausgebildet wurden, anzugleichen („Ingenieur-/Ökonom-Modell“) und dem Fachstudium methodische und didaktische Inhalte hinzuzufügen.

Für das Leitbild des Pädagogen hingegen ist die Orientierung auf der rechten Seite des Spannungsfelds (Abb.2) charakteristisch. In der Lehrerausbildung erfordert dies ein grundständiges Studium, das von den pädagogischen Aufgaben ausgeht, die mit der beruflich-fachlichen (Schul-) Ausbildung verschränkt sind. Das Studium muß deshalb primär erziehungswissenschaftliche bzw. berufs- und wirtschaftspädagogische Studieninhalte ausweisen.

Eine vermittelnde Position, die auch die Notwendigkeit einer organisatorischen Verbindung von fachlichen und pädagogischen Anteilen im Studium berücksichtigt, kommt in der „Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesell-

¹⁹ Lipsmeier, Antonius: Ziele der Berufsausbildung. In: Schanz, Heinrich (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. (bzp Bd. 10) Stuttgart: Holland+Josenhans 1982, S. 21–35, hier S. 30

²⁰ Vgl. Stratmann, Karlwilhelm: Leitbilder für Lehrer an beruflichen Schulen – Entwicklung und Probleme. In: Ruhland, H. J.; Niehues, M.; Steffens, H. J. (Hrsg.): Lehrer an beruflichen Schulen – Rekrutierung, Ausbildung und Selbstverständnis. Krefeld: 1982, S. 36–47 und Bonz 1992 a.a.O. S. 246ff.

schaft für Erziehungswissenschaft von 1990²¹ zum Ausdruck. Demnach sind grundständige Diplomstudiengänge mit berufs- und wirtschaftspädagogischen Studienangeboten vom ersten Semester an vorzusehen. Diese Auffassung orientiert sich am *Leitbild des professionellen Lehrers*, der pädagogisch verantwortlich handelt und seinen Unterricht beruflich-fachlich zu begründen vermag.

Die Entscheidung zugunsten von Studiengängen, die sich am Leitbild des professionellen Lehrers orientieren,²² steht auf der Basis dualer Berufsausbildung, die die Berufsschule als Ergänzung zur betrieblichen Ausbildung auffaßt und deshalb auch den Bildungsaspekt bzw. die pädagogische Verantwortung gegenüber den Auszubildenden neben der beruflich fachlichen Qualifizierungsaufgabe berücksichtigen muß.

5.3. Berufsbildungspolitik und Lehrerbildung

Aus nachvollziehbaren Gründen geben die Vertreter der Wirtschaft dem Qualifikationsaspekt Priorität und präferieren deshalb das Leitbild des Fachmanns in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Da der Bildungsaspekt die Effizienz der Zurüstung auf bestimmte Qualifikationsanforderungen beeinträchtigen kann, besteht auch auf Seiten der Wirtschaft kein Widerstand gegen die Übernahme von „Fachleuten“ – z.B. von Diplomingenieuren oder von Diplomkaufleuten – in den Vorbereitungsdienst oder deren Direkteinstellung.²³ Auch der Vorschlag, die Ausbildung von Berufsschullehrern an die Fachhochschulen zu verlagern, entstand aufgrund dieser Einstellung.²⁴

Berufsbildungspolitik, die sich als „Bildungspolitik“ versteht, darf aber den Bildungsaspekt nicht vernachlässigen. Sie muß Bildung neben der Qualifizierung in die Zielvorgaben der Berufsschulen einbeziehen.²⁵ Sie darf sich auch nicht mit der Proklamation der Bildungsziele begnügen, sondern muß eine Lehrerbildung für berufliche Schulen konzipieren, die auf Seiten der Lehrer und Lehrerinnen die pädagogischen Voraussetzungen für die Förderung und Realisierung von Bildung vermittelt. Die berufsbildungspolitische Entscheidung für die doppelte und verschränkte Zielsetzung der Berufsschulen im Rahmen der Berufsausbildung muß konsequenter Weise zur Einrichtung von speziellen grundständigen (Lehrer-) Studiengängen führen.

Eine solche Lehrerbildung, die sich am Leitbild des professionellen Lehrers orientiert, ist aber letztlich auch für die Weiterentwicklung und Stärkung der dualen Berufsausbildung in Deutschland unerlässlich. Ein Zurückdrängen oder Vernachlässigen des Bildungsaspektes in der Berufsschule, was einen Rückgriff auf frühere Stadien der Geschichte der Lehrerbildung für beruflichen Schulen in Deutschland bedeuten würde,

²¹ Abgedruckt z.B. in: Bonz, Bernhard; Czycholl, Reinhard (Hrsg.): *Lehrerbildung für berufliche Schulen*. Oldenburg: bis Univ. Oldenburg, 1994, S. 153–155

²² Vgl. auch die „Stellungnahme zur Gestaltung von Studiengängen für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen in den neuen Bundesländern“ von 1992, abgedruckt in: Bonz, Bernhard (Hrsg.): *Lehrerbildung für Berufliche Schulen*. Alsbach: Leuchtturm, 1992, S. 108–110

²³ Vgl. Bonz, Bernhard: *Berufsschullehrer mit und ohne Pädagogik*. In: *Berufsbildung* 47 (1993), H. 21, S. 10–11 + S. 54

²⁴ Vgl. Bonz, Bernhard: *Professionelle Lehrerausbildung für berufliche Schulen und die deutsche Wirtschaft*. In: *Berufsbildung* 48 (1994), H. 28, S. 42–43

²⁵ Vgl. dazu Lisop, Ingrid: *Die Berufsschule zwischen Bildung und Beruf – Chance oder Zerreißprobe?* In: B.-Lisop, Ingrid; Greinert, Wolf-Dietrich; Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): *Gründerjahre der Berufsschule*. Berlin: BIBB, 1990, S. 31–45

vermag nicht den inzwischen akzeptierten Bildungsanspruch einzuschränken. Es kann auf diesem Wege auch nicht die Qualifizierung verbessert werden. Zu befürchten ist vielmehr eine Beeinträchtigung der dualen Berufsausbildung, die ohnehin in letzter Zeit verstärkt in die Diskussion geriet.

5.4. Duale Berufsausbildung und Lehrerbildung

Die Entscheidung in Deutschland zugunsten einer dualen Berufsausbildung muß auch als Entscheidung für die duale Zielsetzung, nämlich für Qualifikation *und* Bildung, verstanden werden. Dualität bietet per se keine Vorteile. Die Koppelung von zwei Lernorten erfährt erst durch die unterschiedlichen Ziele, Lernchancen und Realisierungsmöglichkeiten ihre Rechtfertigung.

Zu diesen Zielen gehören die kurzfristigen wirtschaftlichen Interessen der Betriebe in bezug auf ihren Nachwuchs, der längerfristige Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften, die soziale Integration und politische Mündigkeit der Jugendlichen sowie deren Recht auf Bildung und Entfaltung. Daraus ergaben sich auch die historischen Impulse, die zur Entwicklung der dualen Berufsausbildung in Deutschland geführt haben.²⁶

Lipsmeier hat sich immer wieder für eine ausgeprägte beruflich-fachliche Studienkomponente eingesetzt.²⁷ Er ging davon aus, daß

- Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen ihre pädagogischen Aufgaben nur auf der Basis hoher beruflich-fachlicher Qualifikation erfüllen können und daß
- Lehrerinnen und Lehrer an Berufsschulen neben ihrer pädagogischen Reputation auch Gewicht im Praxisbereich der Berufsausbildung dank ihrer beruflich-fachlichen Kompetenz besitzen müssen. Er hat aber auch darauf hingewiesen, daß dabei
- die zeitlichen Rahmenbedingungen des Studiums und das Ausmaß der vorausgesetzten Praxis – möglichst eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung – zu berücksichtigen sind.

Der hohe Umfang beruflich-fachlicher Studienanteile ist aber nur in bezug auf die duale Berufsausbildung begründet. Wenn das duale System in Frage gestellt wird, dann ist auch die Frage nach einer Modifikation der Lehrerbildung für beruflichen Schulen berechtigt.

²⁶ Vgl. z.B. die Bemerkung von Stratmann zur Entwicklung im 19. Jahrhundert: „Erst als die Ausbildungsmisere nicht länger übergangen werden konnte und als der Zusammenhang von Berufsbildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik begriffen wurde, gelang es die Diskussion zu bündeln und die Forderung nach einer Berufsbildungsreform mehrheitsfähig zu machen ...“ – Stratmann, Karlwilhelm: Die Gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland, Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung, Bd. I. Frankfurt(Main): GAFB, 1993, S.6; die politischen Ziele, die mit der Berufsschule verbunden waren, hat Stratmann nachgewiesen. – Vgl. Stratmann, Karlwilhelm: Die Berufsschule als Instrument politischer Erziehung. In: Dt. Berufs- u. Fachschule 68 (1979), S. 922–933 und Stratmann, Karlwilhelm: Die Berufsschule zwischen Wissenschaft und Politik – eine Analyse der berufsschulpädagogischen Diskussion des Kaiserreichs. In: B.-Lisop, Ingrid; Greinert, Wolf-Dietrich; Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. Berlin: BIBB, 1990, S. 333–391

²⁷ Vgl. z.B. Lipsmeier, Antonius: Zur Entwicklung neuer Studiengänge für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Lehrerbildung für Berufliche Schulen. Alsbach: Leuchtturm, 1992, S. 58–79, hier S. 75

Die gegenwärtige Diskussion um die duale Berufsausbildung in Deutschland – Mangel an Ausbildungsplätzen, zu große Zeitanteile der Berufsschule usw. – verlangt nach berufsbildungspolitischen Entscheidungen: Wenn die duale Berufsausbildung nicht mehr als Qualifizierungsmöglichkeit für alle interessierten und geeigneten Jugendlichen ausreicht, muß sich die Berufsbildungspolitik für andere Angebote und Möglichkeiten der Berufsausbildung entscheiden.

Jene Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz finden, könnten verstärkt auf schulische Bildungsangebote zurückgreifen. Zu erwarten ist dann aber, daß ein schulisches System der Berufsausbildung entsteht, in dem vor allem allgemeinere beruflich-fachlichen Bezüge bestehen.

Im Zielspektrum (Abb.2) bedeutet dies eine Verschiebung nach rechts, denn damit verbunden wird eine Einschränkung der speziellen Qualifizierung sein. Zwar kann dies ausgeglichen werden durch eine spätere Phase der betrieblichen Qualifizierung, der Verstärkung der betrieblichen Einarbeitung sowie von Trainings- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Doch tendenziell wird damit die Ablösung von der dualen Berufsausbildung eingeleitet und der Weg zu einem konsekutiven Vorgehen eingeschlagen: Zuerst schulische und allgemeine, dann betrieblich-spezifische Phase der Berufsausbildung. Diese Abfolge der beruflichen Ausbildung muß nicht schlechter sein als die derzeitige duale Organisation der Berufsausbildung in Deutschland. Ohnehin vertreten mehrere andere europäische Länder diese Auffassung.

Im Hinblick auf solch eine Entwicklung können dann in der Lehrerbildung die beruflich-fachlichen Anteile reduziert werden, da sich die Lehrertätigkeit dann künftig mehr auf Bildungsaspekte sowie allgemeinere Berufsgrundlagen konzentriert und spezielle Qualifizierung in der Berufsschule an Bedeutung verliert.

6. Ausblick

Das Gedeihen der Wirtschaft hängt von qualifiziertem Nachwuchs ab, dieser wiederum von guten Ausbildungsmöglichkeiten und lernförderlichen Strukturen. Das z.Zt. zu beobachtende Kalkül der Unternehmen, das Einschränkungen bei der Berufsausbildung begründet, muß sich längerfristig rächen, wenn man die duale Berufsausbildung als optimal ansieht.

Die Berufsausbildung ist – besonders im Fall einer dualen Organisation – auf Berufsschulen und eine adäquate Lehrerbildung angewiesen.²⁸ Wirtschaftspolitisch wurde in Deutschland für die duale Berufsausbildung optiert. Die berufsbildungspolitischen Entscheidungen sind darauf abgestimmt, und die Lehrerbildung für berufliche Schulen ist entsprechend zu konzipieren.

Eine Berufsbildungspolitik, die sich von der dualen Berufsausbildung abwendet, könnte allerdings neue Akzente in der Lehrerbildung setzen und das Leitbild des professionellen Lehrers modifizieren. Aber auch Festigung und Ausbau sowie die Weiterentwicklung der bestehenden dualen Berufsausbildung erfordert die konsequente Gestaltung der Lehrerbildung für alle Berufsfelder, da sonst berufsbildungspolitische Desiderate oder Vorgaben und die Optimierung der Berufsausbildung wegen einseitiger und inadäquater Qualifikation auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer in Berufsschulen nicht realisiert werden können.

²⁸ Vgl. z.B. den Kommentar von Schmidt, Hermann: Duales System in Not: Die Berufsschule baut ab. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 21 (1992), H. 5, S. 1

BETRIEBLICHES BILDUNGSPERSONAL UND PROFESSIONALITÄT

Spätestens seit der Neuordnung der Ausbildungsberufe ist der erhebliche Aus- und Weiterbildungsbedarf für die ca. vier Millionen Beschäftigten, die derzeit mit Ausbildungsaufgaben in Betrieben und Verwaltungen betraut sind, verstärkt in das Bewußtsein auch einer breiten Öffentlichkeit getreten. Es sind zunächst die Anforderungen aus der Weiterentwicklung der beruflich organisierten Arbeit, aus dem raschen Wandel von Arbeitsmethoden und -verfahren, aus den veränderten Verbrauchergewohnheiten und Dienstleistungsanforderungen, denen Ausbilder gerecht werden sollen bzw. müssen. Die gegenwärtig sowohl im industriellen Bereich als auch im Dienstleistungssektor feststellbaren Rationalisierungsprozesse werden nicht mehr als eine Fortsetzung tayloristischer Arbeitsorganisation interpretiert. Vielmehr wird in ihnen die Möglichkeit und der Anfang für einen Paradigmenwechsel in zentralen Feldern beruflich organisierter Arbeit gesehen, „weg von hochgradig fragmentierter Arbeit hin zu stärker ganzheitlichen und integrierten Arbeitsprozessen, die auch der beruflichen Qualifikation eine neue Zukunft einräumen“¹. Entsprechend steht das betriebliche Ausbildungspersonal vor Herausforderungen, auf die es sich vorbereiten muß, sowohl fachlich als auch pädagogisch.

Die Diskrepanz zwischen dem gestiegenen Anforderungsniveau der neu geordneten Ausbildungsberufe und dem Eignungsprofil bzw. den Lernvoraussetzungen vieler Berufsanfänger erfordern besondere pädagogische Anstrengungen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Schlüsselqualifikationen, die ihren Ausdruck nicht in Fertigkeiten- und Kenntniskatalogen, sondern in fächerübergreifenden, personenbezogenen Beschreibungen von sozialen und kommunikativen Kompetenzen finden, sollen die arbeitsplatzbezogenen fachlichen Qualifikationen erweitern. Dadurch, daß sich Auszubildende über die Fachkenntnisse hinaus auch Handlungskompetenz, Problemlösefähigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit, Kommunikations- und Lernfähigkeit aneignen sollen, ist eine neue Qualität der Ausbildung gefordert, die Persönlichkeitsentwicklung und Erfahrungsbezogenheit derart einbezieht, daß jeder Lernende eine Person mit eigener Lerngeschichte ist, die die Lernanforderungen mit ihren vorangegangenen Erfahrungen zusammenbringen muß. Den Lernenden sollen dementsprechend Anreize und Handlungsräume für Eigenaktivität geboten werden, und zwar nicht erst beim Anwenden, sondern bereits beim Erwerb von Wissen. Lehr-/Lernkonzepte gilt es zu realisieren, die weder die Lehraktivität zu sehr ins Zentrum rücken, noch die Interessen und Erfahrungen der Lernenden vernachlässigen, noch die Lerninhalte auf reproduktionsfähiges Faktenwissen reduzieren.² Ausbilder sollen dazu beitragen, fachliches Wissen und Können in konkreten beruflichen Handlungssituationen zum Tragen kommen zu lassen und es als Instrument zu nutzen, entweder um selbst Problemlösungen unter

¹ Baethge, M./Pelull, W.: Zwischen Individualisierung und Solidarisierung - Entwicklungstendenzen im Verhältnis von Jugendlichen zur Erwerbsarbeit und zu den Gewerkschaften. In: Linne, G./Pelull, W. (Hrsg.): Jugend: Arbeit und Interessenvertretung in Europa. Befunde aus der Jugendforschung und gewerkschaftlichen Praxis. Opladen 1993, S. 17-40, hier: S. 31

² Vgl. Landwehr, N.: Neue Wege der Wissensvermittlung. Aarau/Schweiz 1994, S. 220 ff.

Bedingungen rapiden Wissenswachstums und der Ungewißheit künftiger Lebens- und Arbeitssituationen mitzuarbeiten oder um konsensfähige Problemlösungen anderer anzuregen und zu begleiten. In dieser Fähigkeit wird sich die Professionalität des betrieblichen Bildungspersonals erweisen müssen.

Geht es jedoch in Unternehmen um Fragen der Arbeitsorganisation oder der Gestaltung von Arbeitsplätzen, werden Betriebspädagogen – die eigentlichen Experten für die Analyse und Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen – kaum hinzugezogen, obwohl betriebliche Arbeitsplätze Lernbedingungen sowohl in qualifikationsförderlicher als auch in dequalifizierender Wirkung repräsentieren. Auf diesen Zusammenhang hat Antonius Lipsmeier schon vor zwanzig Jahren hingewiesen und mit der systematischen Begründung zur Einbeziehung arbeitswissenschaftlicher Elemente in und mit der Entwicklung von Kriterien und Instrumenten zur Analyse von Lernpotentialen betrieblicher Arbeitsplätze für die Lehrer- und Ausbilderqualifizierung wichtige Impulse gegeben.³ Ausbilder sollten das qualifikationsförderliche Potential beruflicher Arbeitstätigkeiten beurteilen und ihre Evaluationsergebnisse fundiert gegenüber Entscheidungsträgern im Betrieb vertreten können. Die Forderung nach Qualitätssteigerung der beruflichen Bildung ist nicht nur eine Frage der Gestaltung von Ausbildungsordnungen und Ausbildungsrahmenplänen, sondern ist auch eine Frage der durch das Bildungspersonal mitgestalteten Lehr- und Lernbedingungen und pädagogischen Interaktionen sowie der überzeugenden Argumentation der Legitimation pädagogischer Intentionen einschließlich ihrer Realisierung.

In diesem Beitrag soll vor diesem Hintergrund gefragt werden, welches die Bezugspunkte für den Bedarf an Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals sind, woran sich zukünftig betriebliche Bildungsarbeit orientieren und welche Rolle dabei dem betrieblichen Bildungspersonal zukommen wird. Zur Klärung dieser Fragen wird ein Überblick über die an das betriebliche Bildungspersonal gerichteten Ansprüche gegeben, und es werden Fragen der Berufsethik diskutiert. Anschließend werden Aspekte der Professionalität mit Bezug auf partikuläre Ansprüche thematisiert.

1. Bedarf an Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals – Von der Berufsfachlichkeit zur Entwicklung von Subjekten und der Organisation

Bezugspunkte für die Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals sind nicht nur die Veränderungen in der beruflich-betrieblichen Praxis im engeren Sinne, d.h. der Wandel durch neue Techniken und neue Formen der Arbeitsorganisation. Es ist eine Reihe weiterer Entwicklungen einzubeziehen. Ausbilder haben bei ihrer ohnehin komplexen Tätigkeit zunehmend auf heterogene Lerngruppen (in bezug auf Alter, Schulbildung, Lernvoraussetzungen, Berufserfahrungen, Geschlecht usw.) in geeigneter Weise einzugehen. Verlängerte Schulzeit, verändertes Bildungsverhalten der jungen Menschen und das gewandelte Einstellungsverhalten der ausbildenden Betriebe und Verwaltungen bedeuten, daß die Ausbildung erwachsenengerechter, aber auch prozeß-, problem- und subjektorientierter werden muß. Hinzu kommt, daß das

³ Vgl. u.a. Lipsmeier, A.: Zur Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder für die Sekundarstufe II unter besonderer Berücksichtigung von Arbeitswissenschaft und Arbeitslehre. In: Dederling, H. (Hrsg.): Lernen für die Arbeitswelt. Praxisnahe Arbeitslehre in der Sekundarstufe II. Reinbek bei Hamburg 1979, S. 359–370

Erwachsenwerden und der Eintritt ins Berufsleben schwieriger geworden sind. Mit den Modernisierungsschüben der Gegenwart beschleunigen sich die Veränderungen der Lebenswelt und der Lernumwelten der Menschen. „Individuelle Zuschreibung von Erfolg und Mißerfolg wird zunehmend zum Interpretations- und darüber hinaus zum Orientierungs- und Verhaltensmuster.“⁴ Strukturelle Veränderungen zeigen ihre Wirkungen in den subjektiven Verhaltensdispositionen und Werthaltungen.⁵ Orientierungsschwierigkeiten mit ihren Konsequenzen auf die subjektiven Verhaltensdispositionen und Wertorientierungen, aber auch Lern- und Entwicklungsaufgaben im Bereich der Werte und Normen kündigen sich ebenso an wie subjektbezogene Ansprüche an die Tätigkeitsinhalte die das kommunikative Beziehungsgeflecht der Arbeit dominieren. „Man will innerlich an der Arbeit beteiligt sein, sich als Person in sie einbringen können und über sie eine Bestätigung eigener Kompetenz erfahren. Man will sich in der Arbeit nicht wie ein Jedermann, sondern als Subjekt mit besonderen Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen verhalten können und die Tätigkeit in der Dimension persönlicher Entfaltung und Selbstverwirklichung interpretieren können ... Der markanteste Zug des subjektiven Verhältnisses der Jugendlichen zur Erwerbsarbeit besteht in dem starken Rückbezug auf die eigene Emotionalität und Persönlichkeitsentfaltung, in der Offenheit, mit der sie ihr Bedürfnis nach Selbstdarstellung auch in der Arbeit reklamieren.“⁶

Die Selbstverständlichkeit und die Verbindlichkeit, mit der viele Jugendliche ihre subjektbezogenen Ansprüche an Arbeit sowohl als Lebensperspektive als auch gegenüber der betrieblichen Arbeitsumwelt artikulieren und verfolgen, stellen auch die berufliche Bildung und damit das Lehr- und Ausbildungspersonal vor neue Aufgaben. „Nachdem lange Zeit Berufsfachlichkeit das Zentrum der Berufsbildung bildete und die Richtung vorgab“, fordern nun die Jugendlichen selbst ein, was „sich aufgrund veränderter Arbeitsanforderungen spätestens beim Einsetzen der Schlüsselqualifikationsdebatte Anfang der 80er Jahre mit Subjektivität bzw. Persönlichkeitsentwicklung (als) ein neuer Orientierungspunkt“⁷ herauskristallisierte. Es ist einerseits eine Tendenz zur Besonderung, zur Differenzierung und Individualisierung erkennbar. Der einzelne Mensch stellt seine Persönlichkeit, seine Ziele und Interessen bewußter, selbständiger und freier dar und setzt sie dem entgegen, was ihn sonst bindet und beschränkt. Andererseits haben bestimmte Institutionen die Möglichkeit, ein partikulares Menschenbild durchzusetzen, selbst wenn sie von Formung der Persönlichkeit im Ganzen sprechen. Es ist ja ohnehin zu fragen, ob es in einer normativ pluralistischen Gesellschaft für die Steuerung der Persönlichkeit eines Auszubildenden im Ganzen noch eine Legitimation geben kann, da es notwendigerweise ein bestimmtes Menschenbild voraussetzt, einschließlich aller seiner normativen und weltanschaulichen Implikationen, dem er dann irgendwann entsprechen soll.⁸ In einer metaphysisch nicht umfassend abgesicherten Welt bleibt erzieherisch-ethisches Handeln vorläufig und

⁴ Baethge, M./Pelull, W. 1993, S. 33

⁵ Ebenda

⁶ Ebenda, S. 34

⁷ Witthaus, U: Fachlichkeit – Persönlichkeit – Organisation. Betriebliche Bildung zwischen Subjekt- und Organisationsorientierung. In: Wittwer, W. (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld 1996, S. 79–108, hier: S. 79

⁸ Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München 1992³, S. 67

revidierbar. Daraus folgt, daß es sich mit einer problematisierenden Reflexion verbinden muß, was zu einer paradoxen Situation führt. Die problematisierende Reflexion ist ihrer Logik gemäß handlungshemmend, aber zum Handeln gibt es keine Alternative. „Heute ist es aber erfordert, *die möglichen Verhaltensweisen auf ihre Konsequenzen hin zu bedenken*, wenn anders man der Struktur der dialektischen Wirklichkeit gerecht werden will. Eine solche Reflexion gibt keine absoluten Lösungen.“⁹

Die Berufsrolle gewinnt für die Heranwachsenden eine neue „integrale Funktion für die persönliche Identitätskonstruktion wie für deren Stabilisierung“¹⁰, nicht zuletzt auch für junge Frauen. Und ihr Anteil an allen Auszubildenden ist weiter gestiegen, insbesondere im gewerblich-technischen Bereich. Ausbilder müssen sich darauf einstellen, indem sie u.a. Erfahrungen aus Modellversuchen dazu aufnehmen, zumal die weiblichen Auszubildenden den Führungsstil ihrer Ausbilder (selten: Ausbilderinnen) stärker beziehungsbetont wahrnehmen als die männlichen Auszubildenden.¹¹ Ausbilder sind zudem besonders gefordert, wenn sie sog. Problemgruppen wie Ausländer, Aussiedler, aber auch Lernschwache usw. mit ihren spezifischen Problemen adäquat ausbilden und betreuen sollen. Die zunehmende Konfrontation mit psychosozialen Krisen und Notlagen junger Menschen und der sich beschleunigende Wandel in der täglichen Lebenswelt erfordert die Fähigkeit zu pädagogischem Verstehen, zu persönlicher Beratung und zur Kooperation. Den Ausbildern wächst auf diese Weise zunehmend die Aufgabe zu, auch als (meist informeller) Berater in alltäglichen, persönlichen Fragen ansprechbar zu sein. Soziale Probleme und ihre (individuelle und/oder institutionelle) Bewältigung werden zum Gegenstand betriebspädagogischer Arbeit. Abgesehen davon, daß Ausbilder darauf meist nicht hinreichend vorbereitet sind, wäre zu fragen, ob damit nicht der Gegenstandsbereich betrieblicher Bildungsarbeit überschritten wird. „Früher gab es pädagogische Beratungen im allgemeinen nur im Rahmen der sozialpädagogischen Fürsorgetätigkeit.“¹² Mit dem Bedarf an Beratung ist aber auch die Gefahr der Manipulation verbunden. Im Unterschied zu den pädagogischen Grundformen des Unterrichtens oder des Informierens ist die Handlungsform der Beratung eine individuelle, die der Diskretion und spezifischer institutioneller Voraussetzungen bedarf.

Beratung „erfordert ein einfühlsames Eingehen auf die individuellen Bedingungen und Möglichkeiten, und es ist sorgsam darauf zu achten, daß dabei die Persönlichkeitsrechte des Ratsuchenden geschützt werden“¹³. Wenn soziale Probleme, Lebenslagen und Fragen der Lebensbewältigung immer bedeutsamer werden, wird offensichtlich, daß die für die Aus- und Weiterbildung der Ausbilder verantwortliche Wissenschaftsdisziplin „Betriebspädagogik“ sich nicht auf pädagogisch-erzieherische Aspekte begrenzen kann, sondern sozialpsychologische, rechtliche, ethische, soziologische und ökonomische Aspekte verstärkt in ihr Referenzsystem aufnehmen muß. Dies gilt ohnehin, wenn „das *betriebliche Bildungspersonal* an der Entwicklung von lernenden Organisationen teilhaben will, dann muß es eine grundlegende Perspektivenverände-

⁹ Schulz, W.: Grundprobleme der Ethik. Stuttgart 1993², S. 377 (Hervorhebungen im Original)

¹⁰ Baethge, M./Pelull, W. 1993, S. 35

¹¹ Grieger, D.: Führungsstile in Aus- und Weiterbildung - Anforderungen an das Ausbildungspersonal. In: Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/Divergenzen/neue Anforderungen/alte Strukturen. BeitrAB 195. Nürnberg 1996, S. 194–199, hier: S. 196

¹² Giesecke, H. 1992, S. 76

¹³ Ebenda, S. 79

rung vollziehen und den Blick und das Handeln prinzipiell weiten auf die *Entwicklung von Subjekten und die Entwicklung der Organisation*¹⁴. Daß sich die Betriebspädagogik in eine solche Richtung verändert, ist eine Frage der Kopplung von Disziplin und Profession via Ausbildung. Bisher konnte ein solcher Impuls für die Weiterentwicklung der Betriebspädagogik aus den Bedürfnissen und Interessen der Profession heraus nicht umfassend festgestellt bzw. inszeniert werden.

Dort, wo Betriebe ihre Ausbildung mit Blick auf solche Ziele systematisch umgestellt haben, also nicht mehr Vor- und Nachmachen mit fachpraktischen Übungen unter Anpassung an starre Ausbildungsvorgaben das Geschehen bestimmen, sondern prozeßorientiertes Lernen und Organisationsentwicklung an Bedeutung gewinnen, müssen betriebliche Ausbilder Einsicht haben in Wesen und Struktur zwischenmenschlicher Kommunikation und eine darauf bezogene Handlungskompetenz entwickeln. Als Förderer entdeckenden Lernens wird die Kommunikation mit den Lernenden ein für sie wichtiges Arbeitsmittel. Ihre kommunikativen Fähigkeiten sind gefragt. Entsprechend wird gefordert, daß sich Ausbilder unabhängig von ihrer fachlichen Schwerpunktqualifikation insgesamt nicht nur als didaktisch Handelnde im engeren Sinne verstehen, daß sie vielmehr in ihr professionelles Selbstkonzept jene Aspekte pädagogischen Wahrnehmens, Denkens und Handelns integrieren, die mit der Leitidee dialogisch-fördernden Verstehens angesprochen sind. Das setzt kommunikative und methodische Kompetenzen beim Ausbilder voraus. Wenn das Kommunikative im beruflichen Profil des Ausbilders also betont wird, so richtet sich das pädagogische Handeln auf die dialogische Ermöglichung des Selbstwerdens und der Bildung junger Menschen.

Eine sowohl pädagogische Notwendigkeiten, d.h. die Lernbedürfnisse des Individuums, als auch die Organisation beruflich-betrieblicher Arbeit aufnehmende betriebliche Aus- und Weiterbildung ist ohne ausreichend vorbereitete Ausbilder nicht zu realisieren. Die umfassende Ausbildung von Mitarbeitern, die vor allem auch mit der Förderung von Selbständigkeit, Kreativität und Verantwortungsbewußtsein identifiziert wird, erfordert beim Ausbilder eine über die Alltagsroutine eines versierten Fachmannes hinausgehende professionelle Kompetenz und berufliche Identität, die gegen die Gefahr der Bornierung abzuschirmen wären durch Gelegenheiten zur Selbstreflexion und kollegialen Zusammenarbeit. Die Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals kann nicht mehr unter dem Gesichtspunkt der fachlichen Befähigung erörtert werden, das mit methodischen Kniffen Wissensinhalte als „Fertigprodukte“ an die Lernenden weitergibt, Fertigkeiten vormacht und durch Wiederholen üben läßt. Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich „nicht durch Technologieorientierung und dogmatische Regelbefolgung“¹⁵ aus, professionelles Ausbilderhandeln ist auch das Sicheinlassen auf Lernende als Interaktionspartner.

In diesen Zusammenhang sind Überlegungen einzuordnen, die nicht selten in die folgende Forderung münden: „Der Ausbilder muß sich umstellen und seine gewohnte Rolle aufgeben. War er *früher* vor allem Unterweiser, der in den zu vermittelnden Kenntnissen und Fertigkeiten ständig Meisterschaft zu demonstrieren hatte, so wird *heute* von ihm erwartet, daß er besonders Lernprozesse anregt und verstärkt, die

¹⁴ Witthaus, U./Wittwer, W.: Lernende Organisationen – Herausforderung für die betriebliche Bildung. In: Berufsbildung 50 (1996), 39, S. 3–7, hier: S. 7 (Hervorhebungen im Original)

¹⁵ Dewe, B. u.a.: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim und München 1995², S. 18

Eigenaktivitäten der Auszubildenden unterstützt bzw. fördert ...“¹⁶ Ausbilder sollen als Planer, Helfer, Berater und Förderer von Lernprozessen in den Vordergrund treten, wobei zugleich das Prinzip der strikten Fachlichkeit überschritten werden soll.¹⁷ Damit verbunden ist die Entwicklung neuer betrieblicher Ausbildungskonzepte. Der daraus resultierende Wechsel läßt an zwei antithetische Sätze von Eduard Spranger erinnern: „1. Erziehung ist nur im Element der Freiheitsgewährung möglich, die zur Selbstbeherrschung führt. 2. Erziehung ist nur möglich im Geiste der Strenge, die erst zur echten Freiheit reifen läßt. Beides hat seinen guten Sinn, und beides ist zu allen Zeiten versucht worden, übrigens nicht nur im Bereich der Gesinnungs- und Charakterbildung, sondern auch in der Planung des Unterrichts.“¹⁸

Jedes Erziehungsprinzip bzw. jeder Erziehungsstil hat positive Aspekte und Schattenseiten, die von ihm nicht abtrennbar sind, jedes hat seinen Ursprung in einem entsprechenden Lebenszusammenhang und muß auf seine Lernwirkungen hin analysiert werden. Für Spranger ist das Finden einer „gesunde(n) Mittellinie ... Sache der höchsten Erziehungskunst, für die keine Regeln aufgestellt werden können“¹⁹. Schließlich komme es darauf an, „ob man der menschlichen Natur zutrauen darf, daß sie von selbst nach dem Rechten drängt, oder ob man sie pressen und prägen muß, wenn sie nicht in Gefahr kommen soll, echte Freiheit und Willkür zu verwechseln ... Wer den Zögling ganz frei läßt, erzieht ihn nicht mehr. Wer ihn restlos bindet, erzieht auch nicht mehr“²⁰. Daraus folgt: Wenn die Perspektive des Anregens, Unterstützens und Helfens eine Chance im Gefüge der betrieblichen Bildungsarbeit und der Betriebspädagogik haben soll, sind Inhalt, Modus und Ziel von „Lernhilfen“ im Hinblick auf die Entwicklung der Auszubildenden klärungsbedürftig. Daß für eine entsprechende Klärung in der Ausbildung und auch für das Selbstverständnis der Ausbilder nicht zuletzt auch der wissenschaftstheoretische Standort derjenigen Disziplin aufschlußreich ist, die auf das Tätigkeitsfeld der Ausbilder bezogen ist bzw. sein sollte, nämlich die Betriebspädagogik, auch darauf hat Antonius Lipsmeier bereits Anfang der 70er Jahre hingewiesen, als er repräsentative, in der Ausbilderqualifizierung eingesetzte Materialien analysierte und zu dem Ergebnis kam, daß mit „den bisher entwickelten Konzepten ... ein kritikfähiger, die betriebliche Berufsausbildung über die unbestreitbare wichtige Aufgabe der Garantie von beruflicher Tüchtigkeit der Auszubildenden hinausführender Ausbilder nicht geschult werden“²¹ könne.

Mit der in den 80er Jahren begonnenen Orientierung der betrieblichen Bildungsarbeit an der Entwicklung der Subjekte und der Organisation sind komplizierte und komplexe Sachverhalte angesprochen.²² Zu ihrer Reduzierung trägt gerade nicht bei,

¹⁶ Wittwer, W.: Berufliche Bildung im Wandel. Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung. Weinheim/Basel 1992, S. 104 (Hervorhebungen im Original)

¹⁷ Vgl. Pätzold, G.: Der Ausbilder als Moderator und Bildungshelfer. In: Arnold, R. (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Baltmannsweiler 1991, S. 200–213

¹⁸ Spranger, E.: Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart. Heidelberg 1952, S. 108

¹⁹ Ebenda, S. 112

²⁰ Ebenda, S. 113

²¹ Lipsmeier, A. 1979, S. 360. Vgl. auch Lipsmeier, A.: AdA: Ausrichtung der Ausbilder? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1/1974, S. 10–25

²² Pätzold, G.: Organisationsentwicklung und die Qualifizierung des Personals in der beruflichen Bildung. In: Dybowski, G./Pütz, H./Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven. Modelle. Forschungsfragen. Bremen 1995, S. 354–372

daß der einzelne Ausbilder in seiner Funktion als Betriebspädagoge auch Betriebsangehöriger ist und er in einem Konflikt zwischen Betriebsinteressen, den eigenen Intentionen und den Qualifizierungsbedürfnissen der Auszubildenden steht. Bisher haben Ausbilder nur ein bescheidenes Maß an professioneller Autonomie entwickeln können. Die Gestaltung ihrer Ausbildungstätigkeit steht damit in einer Ungewißheit. Insofern ist ein Weg der „Berufsentwicklung“ für die Ausbildertätigkeit notwendig, der annimmt, daß die traditionelle Blickrichtung für ihre Professionalisierung erweitert werden muß auf die inner- wie außerbetrieblichen Zusammenhänge beruflicher Lehr- und Lernprozesse, die Herausbildung autonomer Berufsausbildungsstrukturen und die aktive Beteiligung aller Ausbildergruppen bei Entscheidungen in der beruflichen Bildung. Nur wenige Professionalisierungskonzepte sind bisher vom Geist einer solchen in die Zukunft weisenden Perspektive berührt, auch deshalb, weil Verrechtlichungsprozesse bisher weitgehend ausgeblendet blieben. Ob sich die „neue Ausbilderrolle“ durchsetzen wird, bleibt fraglich. In vielen Ausbildungsbereichen verlangt sie eine „Art *Kulturbruch*“: Die Ausbilder sollen „zu Selbständigkeit, Mündigkeit, Teamfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit usw. führen, aber sie sollen dies innerhalb eines traditionell hierarchischen, ja oft autoritären sozialen Rahmens erreichen, in dem sie selbst nicht selten gelernt haben, als ‚autoritäre Persönlichkeit‘ zu überleben“²³. Ausbildertätigkeit ist nicht nur eine Frage der Qualifizierung der Ausbilder, obwohl die Neuerungen für sie bedeutende Reorganisationen in ihrem Handlungsfeld und neue Ansprüche an ihr berufliches Handeln implizieren, sondern auch eine Frage der Gestaltung der Arbeits- bzw. Ausbildungsplätze und der Erweiterung von Zuständigkeiten der dort Beschäftigten. Wer die weiterführenden Ziele der beruflichen Bildung ernst nimmt, darf vor der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung nicht haltmachen, die in der Perspektive der Humanisierung der Arbeit zu betreiben ist, aus der heraus wiederum neue Möglichkeiten der Bildung durch Arbeit erwachsen.²⁴

Dabei ist zu bedenken, daß eine pädagogische Tätigkeit nur jemand sinnvoll ausfüllen kann, der den Aufgaben und den für die Ausübung geltenden sinnvollen Normen gegenüber positiv eingestellt ist und in seinem Handeln verbindlich macht.²⁵ Verhaltensregeln oder Tugendkataloge für den Ausbilder können solche Einstellungen nicht erzwingen, Ausbilder sind ja immer auch Subjekte des Vollzugs der ihnen angesonnenen normativen Orientierungen, was Vertreter der Betriebspädagogik und Lehrbuchautoren nicht davon abhielt, solche Kataloge zu erstellen.²⁶ Ob es sich um allgemeinverbindliche Berufserziehungs- und Ausbildungsregeln, Maximen oder Merksätze handelte, stets sollten sie sich in die subjektive Theorie des Ausbilders, in seinen normati-

²³ Brater, M.: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Die Auswirkungen veränderter Rahmenbedingungen auf soziale Stellung, Funktion und Qualifizierungs-/Bildungskonzepte für das Ausbildungspersonal in der Industrie. In: Dehnhostel, P. u.a. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 151. Hrsg. vom BIBB. Berlin/Bonn 1992, S. 210–227, hier: S. 223 (Hervorhebungen im Original). Vgl. Pätzold, G. (Hrsg.): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. Köln/Wien 1997

²⁴ Vgl. dazu: Kutscha, G.: Berufsbildungsreform und Aspekte kaufmännischer Ausbildungsberufe. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufsbildung im Zeichen des Wandels von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft. Festschrift für Bernhard Bonz zum 60. Geburtstag. Stuttgart 1992, S. 58–67

²⁵ Vgl. Brezinka, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München 1986, S. 172

²⁶ Vgl. Pätzold, G. 1997

ven Bezugsrahmen, einfügen, zur gewünschten Erledigung seiner Aufgaben beitragen und zugleich entsprechende Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Rezeption, Verinnerlichung und Verwendung solcher Maximen bzw. Handlungsaufträge haben für die Ausbildungsarbeit zentrale Bedeutung. Ob sie aufgenommen oder abgewehrt werden, hängt zwar nicht zuletzt von dem Problembewußtsein und der Gesamthaltung, dem Menschenbild, dem sich der Ausbilder verpflichtet fühlt, ab, sind sie aber – aus welchen Gründen auch immer – einmal übernommen, können sie eine innere Kontrollfunktion erfüllen, deren normativer Zwang das äußere Kontrolldefizit der Ausbildungstätigkeit kompensiert.²⁷ Insofern kann die Forderung nach mehr Berufsethik mit einem Bestreben nach mehr betriebskonformer Gesinnung einhergehen. Die Notwendigkeit einer vernünftigen Auseinandersetzung mit solchen Vorgaben einer dialogischen Klärung ist unabweisbar. Handlungsregulierende Vorgaben müssen in Frage gestellt werden können, sie sind zu diskutieren und müssen offen sein für eine Revision. Dort, wo damit Anleitungen zum selbständigen Denken und Handeln gegeben, Sachverhalte zum Thema gemacht, Erfahrungen der Lernenden einbezogen, Freiräume zur Verfügung gestellt, Interessen entwickelt, Beziehungen gestaltet und Erfolgserlebnisse vermittelt werden, sind Orientierungspunkte für eine adressaten- und zielorientierte Ausbildung formuliert. Ohnehin gehört es zum professionellen Ausbilderhandeln, ambivalente Aufgaben in der Praxis des pädagogischen Handelns auszubalancieren und situations- und personenorientiert zu entscheiden. Damit kommt man der hohen Verantwortung, die der Ausbildungstätigkeit zukommt, entgegen, einer Aufgabe, die charakterliche Reife und Verständnis für die Jugendlichen und mit ihren Problemen erfordert. Abgesehen davon, daß hiermit betriebliche Ausbildungstätigkeit in Richtung einer umfassenden Zuständigkeit geöffnet wird, werden Ausbilder nicht selten auf Zwecke verpflichtet, die sie nicht selbst bestimmt bzw. begründet, die sie lediglich zu akzeptieren haben.

Seit die Berufsbildung mit der Idee der lernenden Organisation konfrontiert ist, womit ja eine Verlagerung ihrer Zielperspektive hin zur Organisationsentwicklung verbunden ist, sieht sich die betriebliche Bildung Kräften aus unterschiedlichen Richtungen ausgesetzt. Es gibt „einen Zug in Richtung Subjektivierung der Aus- und Weiterbildung; gleichzeitig wirken Kräfte in Richtung einer konzeptionellen Öffnung zur Organisation ...“²⁸ Damit gewinnen Lernaktivitäten an den betrieblichen Arbeitsplätzen an Bedeutung bei gleichzeitiger Verringerung des Stellenwerts von arbeitsplatzfernen Bildungsmaßnahmen.²⁹ Entsprechend werden Ausbildungsaufgaben neu strukturiert und zwischen haupt- und nebenberuflichen Ausbildern anders verteilt als bisher. Intentionale Ausbildungsmaßnahmen verlieren gegenüber den betrieblichen Sozialisationsinstanzen an Bedeutung. Die Trennung von Ausbildung und Arbeit wird teilweise aufgehoben und damit der Tendenz entgegengewirkt, daß die hauptberuflichen Ausbilder von der wissenschaftlich-technischen Entwicklung in ihrem Ausbildungsberuf und den sich daraus ergebenden qualifikatorischen Anforderungen abgekoppelt werden.³⁰ Ist damit für die betriebliche Bildung gleichzeitig die Bedrohung des „Pädagogischen“

²⁷ Vgl. Terhart, E.: Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, B. u.a. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 103–131, hier: S. 114

²⁸ Witthaus, U. 1996, S. 79

²⁹ Ebenda, S. 89

³⁰ Wittwer, W. 1992, S. 101 f.

abgewendet, die Aloys Fischer im Erziehungsbereich bereits vor dem Hintergrund der Modernisierungs-, Differenzierungs- und Institutionalisierungsschübe nach dem ersten Weltkrieg heraufziehen glaubte? Er sah durch „die Entstehung und Entwicklung der Erziehung als Beruf ... die Erziehung selbst geradezu von innen heraus bedroht“³¹, und er bietet damit Überlegungen, die heute die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den paradoxen Auswirkungen der Professionalisierung des Bildungspersonals lenkt. Fischer fürchtete um den Verlust des Pädagogischen, wenn man Erziehung hauptberuflichen Personen überantwortete, die sich womöglich mehr um das Unterrichten, aber nicht mehr um die Gesamtaufgabe des Pädagogischen kümmerten.³² Ist aber die von Fischer eingeklagte „Gesamtaufgabe“ in einer Zeit der Pluralisierung von Werten und Normen überhaupt möglich? Nach Giesecke kann in der heutigen Situation „zentrale Aufgabe des pädagogischen Handelns ... nicht ‚Erziehen‘, sondern ‚Lernen ermöglichen‘“³³ sein. Pädagogen müßten sich auf die Rolle professioneller Lernhelfer konzentrieren, die nicht auf „Ganzheit“, sondern auf partikuläre Aspekte zielten. Dies ist für die betriebliche Aus- und Weiterbildung zu differenzieren und bedarf weiterer Klärungen. Betriebe sind Orte privatwirtschaftlichen Handelns mit mehr oder weniger bewußten Erziehungsabsichten, die durch Partikularität ihrer Normen und Standards gekennzeichnet sind und die differenzierte Ansprüche an die Persönlichkeit ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter herantragen. Wenn aber Persönlichkeitsentwicklung und Organisationsentwicklung aufeinander bezogen werden, bedeutet es zugleich, den Einzelnen mit dem Ganzen zu verbinden. Es käme dann darauf an, ob Persönlichkeitsentwicklung an einem „vernünftigen Denken“ orientiert wird, „eine Aufgabe, die jedem Einzelnen gestellt ist. Aber vernünftig denken heißt über den eigenen Vorteil hinaus übergreifende Zusammenhänge, d.h. Ordnungen, die allen zugute kommen, in den Blick bringen“³⁴. Dort, wo dies nicht geschieht, wächst der Widerspruch zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung. Bevor diese Gedanken nochmals aufgenommen werden, soll zunächst geklärt werden, um welchen Personenkreis es sich handelt, wenn von „betrieblichem Bildungspersonal“ gesprochen wird, welche Handlungsregulatoren zur Erreichung eines möglichst optimalen Ausbildungserfolgs existent sind, und dargestellt werden, wie Ausbilder selbst einen Teil der Veränderungen wahrnehmen.

2. Anspruchskatalog an das betriebliche Bildungspersonal – Zur Komplexität der betrieblichen Ausbildungstätigkeit

Der weitaus überwiegende Teil der mit Ausbildungsaufgaben Beschäftigten nimmt seine pädagogischen Aufgaben zusätzlich zur eigentlichen Berufsarbeit wahr. Nur etwa 70.000 von den ca. vier Millionen mit Ausbildungsaufgaben Betrauten sind hauptberuflich tätig beispielsweise als Ausbildungsleiter, als Ausbilder in Lehrwerkstätten oder in überbetrieblichen Berufsausbildungsstätten. Bei den betrieblichen Aus-

³¹ Fischer, A.: Erziehung als Beruf (1921). In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Aloys F.: Leben und Werk. München 1950, S. 31–71, hier: S. 37

³² Vgl. Winkler, S.: Professionalisierung. In: Hierdeis, H./Hug, Th. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Hohengehren 1996⁴, S. 1204–1215, hier: S. 1207

³³ Giesecke, H. 1992, S. 13

³⁴ Schulz, W.: Vernunft und Freiheit. Stuttgart 1981, S. 99

bildern handelt es sich bezüglich ihrer fachlichen Qualifikation um eine heterogene Gruppe, deren Qualifikationsspektrum vom Facharbeiter bzw. Sachbearbeiter bis zum Akademiker reicht. Hinsichtlich der pädagogischen Fähigkeiten sieht die Situation insofern anders aus, als inzwischen auch viele nebenberufliche Ausbilder den Anforderungen der Ausbildereignungsverordnung genügen. Die Tätigkeitsprofile betrieblicher Ausbilder haben sich im Verlauf der Geschichte betrieblicher Ausbildung weiter ausdifferenziert und vielschichtig entwickelt. Es handelt sich bei den Ausbildern um einen sehr inhomogenen Kreis, zu dem Betriebsinhaber ebenso gehören wie Führungspersonen und Fachkräfte an den Arbeitsplätzen. Vor allem der in Großbetrieben feststellbare hohe Grad an Institutionalisierung beruflicher Aus- und Weiterbildungsprozesse mit der Etablierung variantenreicher Bildungskonzepte haben „Ausbildertypen“ mit sehr unterschiedlichen Aufgabenzuweisungen und den damit verbundenen Mentalitäten hervorgebracht. Jeder Ausbilder hat zunächst nach wie vor in der Regel einen Ausbildungsberuf erlernt und ausgeübt, um später eine Tätigkeit als Ausbilder aufnehmen zu können. Nur vor dem Hintergrund, daß es sich bei dem Ausbilderberuf um eine spezifische, aus dem Facharbeiterberuf herausentwickelte Aufgabe handelt, lassen sich bestehende Professionalisierungsdefizite erklären.³⁵

Aus Ausbilderuntersuchungen geht hervor, daß Ausbildern zwar bewußt ist, daß sich mit den diskutierten Veränderungen der Ausbildungsziele und den Ausbildungsbedingungen weitergehende Modifikationen ihrer Tätigkeit verbinden, die sich nicht nur auf neue Lerninhalte und einige ausbildungstechnische Umstellungen beschränken, sondern auch ihre Funktionswahrnehmung und die Ausbildungsorganisation insgesamt berühren, und daß diese qualitativ neuen Aspekte mit dem in ihrer bisherigen Berufsbiographie erworbenen Kompetenz- und Erfahrungsfundus nicht vollständig zu realisieren sind. Dieser Wandel hat viele Ausbilder jedoch letztlich nicht in einer Form erreicht, die es ihnen bereits ermöglichte oder für sie gar notwendig gemacht hätte, die zugrundeliegenden berufspädagogischen Intentionen und die Konsequenzen für das eigene Ausbildungshandeln grundsätzlich zu durchdenken und entsprechende Schlußfolgerungen zu ziehen; dies zum einen und vor allem auch deshalb, weil den meisten von ihnen entsprechendes Handeln (noch) gar nicht abverlangt worden ist, zum anderen, da die Interpretation, Operationalisierung und Realisierung solcher berufspädagogischen Zielsetzungen mit ihren institutionellen Vorgaben kaum kompatibel sind. Dabei ist davon auszugehen, daß Ausbilder in vielen Handlungsfeldern zwar längst berufspädagogische Grundpositionen übernommen haben. Einschlägige Deutungsmuster bestimmen ihre Wirklichkeitswahrnehmung. Ihr Selbstverständnis ist in den letzten Jahren von erziehungswissenschaftlichen Wissenselementen durchdrungen worden. Die Terminologie, mit der sich Ausbilder verständigen, signalisiert eine auf der Suche nach Erneuerung ihrer Alltagspraxis sich entwickelnden Sprache mit einem verhältnismäßig breiten Spektrum von Bedeutungen. Sie verwenden bei der Thematisierung ihrer eigenen Praxis entsprechende Grundkategorien. Entscheidend bleibt aber, wie der Anspruch, neuen, auf die Entwicklung der Subjekte und der Organisation gerichteten Intentionen mit adäquaten Ausbildungsformen zu entsprechen, von betrieblicher Seite aufgenommen, unterstützt und umgesetzt wird.

Der Anspruchskatalog, mit dem Ausbilder konfrontiert sind, ist mit den Adjektiven „komplex“, „disparat“ und „dynamisch“ umschrieben. Die Komplexität ergibt sich aus

³⁵ Vgl. Pätzold, G. 1997

der Vielzahl von Ansprüchen, die von unterschiedlichen Instanzen an die betriebliche Berufsausbildung herangetragen wird und deren Umsetzung mit unterschiedlich wirkungsvollen Sanktionen befördert wird. Genannt seien als die entscheidende Instanz die Unternehmen, an die die Ausbilder arbeitsvertraglich gebunden sind, ferner die rechtlichen Vorgaben für die Berufsausbildung, die Auszubildenden und ihre Eltern, die Beschäftigtenvertretungen, Kollegen im Betrieb, die Vertreter der Berufsschulen und ggf. überbetrieblicher Berufsbildungsstätten, Kammern und Innungen. Die Disparität der Handlungsanforderungen ergibt sich aus den teils gegensätzlichen Interessen, die die genannten Instanzen an die Ausbilder herantragen und die untereinander und mit den eigenen Interessen vermittelt werden müssen. Die Dynamik schließlich ist Folge des ständigen Wandels der Ausprägung der Ansprüche, die sich u.a. aus der Veränderung der arbeitsorganisatorisch-technischen Gegebenheiten, der daraus entstehenden neuen Berufssituationen und Interessenlagen, aus den Veränderungen der Ausbildungsinhalte und der didaktisch-methodischen Notwendigkeiten ergibt. Alles addiert, sehen sich Ausbilder bei ihrer Arbeit einem Geflecht vielfältiger, interpretationsbedürftiger, sich oft widersprechender Ansprüche gegenüber, in dem die Orientierungssicherheit des Handelns ständig in Frage gestellt wird, zumal sich Ausbilder mit veränderten Qualitäten von Motivations-, Interessen- und Sinnproblemen der Auszubildenden konfrontiert sehen. Betriebliche Ausbildungstätigkeit beansprucht die ganze Persönlichkeit, sie setzt Fachlichkeit, eine didaktisch-methodische „Flexibilität“ sowie kommunikative und kooperative Kompetenzen voraus, da man in bestimmten Betrieben von der Selbststeuerung von Lernprozessen mehr Selbständigkeit, mehr Teamfähigkeit und auch mehr Bereitschaft zum Weiterlernen nach Abschluß der Erstausbildung erwartet. Daß erst eine breite berufliche Grundbildung die Förderung solcher Ziele ermöglicht, ist unbestritten. Was jedoch in den einzelnen Betrieben von diesen Zielen erreicht wird, hängt hauptsächlich von den jeweiligen betrieblichen Interessen und der Organisation des betrieblichen Ausbildungssystems ab. Strukturmerkmale der bürokratischen Organisation werden in unterschiedlichem Maße bedeutsam. Die Betriebsgröße und die Kommunikationsstrukturen innerhalb des Betriebes sind entscheidende Sozialisationsfaktoren.

Das Handeln der Ausbilder wird in den Unternehmen in eine verbindliche, aber nicht in konkrete Anweisungen operationalisierte und nur informell vorgegebene Zielperspektive gestellt. Sie kann als das in den einzelnen Bereichen im Detail unterschiedlich konturierte Idealbild von einem kompetenten, in die betriebstypischen Arbeitsabläufe und sozialen Prozesse integrierten Mitarbeiter gleichgesetzt werden. Über diese sehr allgemeine Richtungsbestimmung hinaus bleibt die Form der Umsetzung der Ausbildungsziele in den meisten Betrieben offen. Maßgröße für das berufspädagogische Handeln der Ausbilder ist die betriebliche Realität, so wie sie von ihnen wahrgenommen und interpretiert wird. Die Ausbilder leisten je für sich die eigentliche konzeptionelle Arbeit, in die sie versuchen, auch ihre Einstellungen, Haltungen und Orientierungen einfließen zu lassen, und entwickeln die Kriterien, nach denen sie im Kontakt mit den Auszubildenden handeln, selbst. Abweichungen von diesem Grundprinzip, die evtl. auch nach berufspädagogisch geleiteten Modifizierungen fragen lassen, ergeben sich aufgrund bestimmter einzelbetrieblicher Besonderheiten und gehen in aller Regel auf betriebsspezifische Veränderungen der Rahmenbedingungen der Ausbildung zurück.

Für den optimalen Ausbildungserfolg sind für die Ausbilder drei Handlungsregulatoren existent. Ausbilder sollen *erstens* darauf hinwirken, daß die Auszubildenden ihre Abschlußprüfung bestehen, wobei die Qualität der Prüfungsergebnisse für ihren eigenen Arbeitserfolg auch innerbetrieblich wichtig, aber auch in der Öffentlichkeit imagebildend und somit werbewirksam ist. Zum *zweiten* müssen Ausbilder darauf hinwirken, daß Auszubildende eine betriebsspezifische Arbeitsplatztätigkeit entwickeln, die nicht deckungsgleich ist mit den inhaltlich-formalen Anforderungen des Ausbildungsrahmenplans. Dies bedeutet, die Ausbildung möglichst betriebsnah zu organisieren, neben betriebsfachlichen Qualifikationen auch in betriebliche Kommunikationsstrukturen einzuführen und eine Identifikation mit betrieblichen Werten und Normen herbeizuführen. Nicht selten wird damit ein Verständnis von beruflicher Ausbildung im Sinne der Vermittlung nicht hinterfragter Selbstverständlichkeiten und Gewißheiten verbunden. Normen, Regeln und Wertvorstellungen liegen fest, und die Auszubildenden sind auf diese Ziele hin zu orientieren.³⁶ *Drittens* ist Ausbildung auch ein Kostenfaktor, der stets zu beachten ist.

Diese Handlungsregulatoren werden mit den jeweiligen Bedingungen betrieblicher Ausbildung in Einklang gebracht, je nachdem, ob die fachliche Qualifizierung oder bzw. und die Entwicklung der Persönlichkeit der Auszubildenden, die Gestaltung von Arbeit und Technik, die Beteiligung an integrierten Organisationsentwicklungsprozessen oder der Aufbau einer lernenden Organisation favorisiert wird. Entsprechend variiert der Maßstab für den Ausbildungserfolg. Diese Ausgangslage zeichnet die konkreten Arbeitssituationen der Ausbilder vor, die von ihrem Anspruch her komplex und umfassend sind.

3. Ausbilder als Lernhelfer – Partikularität als Professionalität?

Den Anforderungen an zukunftsorientierten Ausbildungsformen kommt der Lernberater bzw. Lernhelfer am nächsten, so jedenfalls die Befunde von Untersuchungen über Ausbildertätigkeit in Großbetrieben.³⁷ Ausbilder müssen danach „außerordentlich flexibel und einfühlsam mit ihren Rollen als Orientierungsträger, Partner, Berater etc. umgehen können“³⁸. Zentrale Aufgabe des pädagogischen Handelns ist es also, Lernen zu ermöglichen. Werden damit Ausbilder auf eine Rolle gelenkt, die nicht auf „Ganzheit“, sondern auf partikuläre Aspekte zielen?³⁹ Ist damit aufgenommen, daß niemand heute mehr die Möglichkeit hat, die Persönlichkeit des Auszubildenden im Ganzen zu steuern? Hat das, was im Ausbildungsprozeß geschieht, immer nur partikuläre Bedeutung und Wirkung?⁴⁰ In vielen berufsbildungspolitischen Verlautbarungen und didaktischen Konzepten wird demgegenüber so getan, als ob „pädagogisches Handeln im Blick auf die Gesamtpersönlichkeit ... noch möglich wäre“⁴¹. Berufsausbildung hat ja

³⁶ Vgl. zum Erziehungsprozeß Kron, F. W.: Grundwissen Pädagogik. München/Basel 1991³, S. 195 ff.

³⁷ Bauer, H. G. u.a.: Ausbilder als Partner. Eine Weiterbildungskonzeption für betriebliche Ausbilder als Ergebnis einer Studie über Alter und Vorbildung von Auszubildenden. Alsbach/Bergstraße 1990, S. 45 ff.

³⁸ Ebenda, S. 164

³⁹ Giesecke, H. 1992, S. 21

⁴⁰ Ebenda, S. 8 f.

⁴¹ Ebenda, S. 11

nicht allein die Aufgabe, den Auszubildenden fachlich auszubilden, sondern ihn auch charakterlich mit Blick auf seine Gesamtpersönlichkeit zu entwickeln. Dieser Widerspruch zwischen den berufsbildungspolitischen Vorgaben und dem Selbstanspruch vieler Ausbilder einerseits und den faktischen Möglichkeiten der beruflichen Bildung andererseits führt zu Erwartungsenttäuschungen, weshalb beispielsweise Giesecke für eine Verabschiedung des auf die ganze Person gerichteten Erziehungsanspruchs und in der Eingrenzung der Aufgaben des pädagogischen Handelns auf das Bereitstellen von Lernhilfen zur Förderung bestimmter Aspekte der Persönlichkeit des Auszubildenden plädiert. Für Giesecke schließen sich Ganzheitlichkeit und Professionalität aus⁴². Es geht um „Lernen“ statt um „Erziehung“, „Lernhilfe“ statt „Personbearbeitung“. Mit der Eingrenzung des Aufgabenbereichs ergebe sich zudem ein realistisches Bild des Ausbilders.

Abgesehen davon, daß eine solche Perspektive mit den Realprozessen in der betrieblichen Ausbildung in Verbindung gebracht werden muß, kann mit der „Verabschiedung“ vom Denkmodell „Erziehung“ keineswegs ein Verzicht auf pädagogische Intentionen verstanden werden, das erlaubt, „die moralische Qualität von pädagogischen Zielvorstellungen zu diskutieren, das Problem der Differenz von gesellschaftlich erwünschten und pädagogisch legitimierbaren Intentionen zu behandeln, die Differenz von ‚Erziehung‘ gegenüber Anpassung, Indoktrination, Gewöhnung, Manipulation, Werbung usw. theoretisch zu bearbeiten, die pädagogische Verantwortung und professionsethische Standards pädagogischer Berufe zu diskutieren ...“⁴³ Dies gilt es, sich zu vergewissern, wenn neben dem Ort sich auch die Inhalte der Lernaktivitäten verändern, „insbesondere wenn OE-Strategien eingesetzt werden, die unter dem Oberbegriff normativ-reedukativ oder normativ-umerziehend verortet werden können“⁴⁴. Seit Beginn wissenschaftlicher Reflexion von Erziehungsprozessen im 18. Jahrhundert sind ohnehin „Erziehung“ und „Hilfe“ miteinander gekoppelt.⁴⁵ Der wahre Pädagoge begehere nichts anderes, „als zu helfen und emporzuheben“⁴⁶.

Was unter dem Begriff „Hilfe“ jeweils gemeint ist, ist wohl erst am konkreten Fall, in der hilfeheischenden Situation zu klären. Bemerkenswert ist bei Giesecke, daß er Lernen und Erziehen gegenüberstellt, während Mollenhauer beispielsweise feststellt: „Alles Erziehen ist in irgendeinem Sinne Hilfe.“ Doch will man den Begriff Hilfe „explizieren, so zeigt sich, daß er im Sprachgebrauch eine viel zu allgemeine Bedeutung hat, um noch einen bestimmten Aspekt der Erziehungstätigkeit bezeichnen zu können“⁴⁷. Dazu lassen sich Problembezüge identifizieren. Es gibt eine Fülle an Fachliteratur, in der es um die Systematisierung und Verbesserung der Hilfstechiken geht. Es gibt aber auch Hinweise auf Situationen, in der das Hilfehandeln als besonders geschickte Art der sozialen Kontrolle entlarvt werden konnte. Dies deutet die theoretischen Schwierigkeiten an, die möglicherweise mit der umstandslosen Koppelung einer

⁴² Ebenda, S. 101

⁴³ Vogel, P.: Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), 4, S. 481–490, hier: S. 482 f.

⁴⁴ Witthaus, U. 1996, S. 89

⁴⁵ Gängler, H.: Hilfe. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 131–138

⁴⁶ Spranger, E.: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle (Saale) 1921, S. 198

⁴⁷ Mollenhauer, K.: Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim/Basel 1988⁸, S. 98

Erziehungs- und Hilfssemantik verbunden sind. Um diese mitzubedenken, ist zu klären, wodurch in der jeweiligen Ausbildungssituation geholfen werden soll, unter welchen Bedingungen und vor allem mit welchen Absichten geholfen wird. Ob man sich in betrieblichen Ausbildungsprozessen ein Ethos des Helfens vorstellen darf, eine Orientierung am Ideal eines humanen Umgangs zwischen Menschen, oder ob an dem Tatbestand des Helfens die gesellschaftliche Funktionalisierung hervortritt, dazu muß die Paradoxie der in der betrieblichen Ausbildung Tätigen aufgenommen werden, nämlich einerseits ihrem Auftraggeber verpflichtet zu sein, andererseits Anwalt und Interessenvertreter der Auszubildenden zu sein.

Daß hier eine Einseitigkeit feststellbar ist, ist ja der Grund dafür, daß Meueler⁴⁸ dem betrieblichen Qualifikationslernen den „pädagogischen Ehrentitel ‚Bildung‘“ verweigert. Eher spricht er von betrieblicher Erziehung, da es unter Maßgabe der Betriebsziele um die Herstellung der normierten, funktionalisierten, in die Betriebsnotwendigkeiten voll integrierten Persönlichkeit geht. Damit wird deutlich, welche Orientierungen zu sehen sind und welches Bild von Persönlichkeit favorisiert werden kann. Berufsausbilder wenden ja nicht vollkommen neue, vorher nie gekannte Ausbildungsmethoden und -formen an. „Ihre Arbeit basiert vielmehr auf ‚natürlichen‘ Alltagskompetenzen – die allerdings in einer selektiv gebündelten, zugespitzten und insofern auch verschärften Form eingesetzt werden.“⁴⁹ Für den Ausbilder ergibt sich zunehmend die Verpflichtung, seine Werte, Ziele und Mittel vor dem Auszubildenden zu rechtfertigen und seine kritische Urteilsfähigkeit herauszubilden. „Wer die Gefahr der Indoktrination vermeiden will, der muß seine erzieherische Praxis von Anbeginn so organisieren, daß der Adressat erzieherischen Handelns befähigt wird, den unvermeidbaren erzieherischen Vorgriff auf die Selbstbestimmung des Zu-oder-Sich-Erziehenden einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Der Adressat erzieherischen Handelns muß Gelegenheit erhalten, jene Urteilskraft zu entwickeln, die er benötigt, um den erwähnten Vorgriff – aus eigener Überzeugung und mit verallgemeinerbaren Argumenten – zu ratifizieren oder zu revidieren.“⁵⁰

Auch wenn der Ausbilder sich auf seine Funktion als Bereitsteller von Lernangeboten konzentriert, treffen noch immer in der betrieblichen Ausbildung Menschen aufeinander, die eine Beziehung zueinander aufbauen. Erziehung ist eine Praxis, die sich „im täglichen Umgang von selbst erzeugt“⁵¹. Sozialisation geschieht de facto auch in einer bewußt auf die Förderung von Einstellungen, Haltungen, inneren Überzeugungen des Auszubildenden hin organisierten betrieblichen Ausbildung und ebenso bei einem daraufhin abgestimmten beruflichen Selbstverständnis der Ausbilder. Von ihren Wirkungen her ist berufliche Bildung faktisch nie auf die bloße Vermittlung von Wissen bzw. auf den Aufbau bestimmter kognitiver Fähigkeiten zu diskutieren. Zudem „kann die gleiche Handlungssequenz aus der Handlungsperspektive als ‚Erziehung‘ wahrgenommen und diskutiert werden und zugleich als ‚Sozialisation‘“⁵².

Wenn „Lernhilfe“ favorisiert wird, müssen auch die definierten Lernanforderungen einbezogen werden, und es ist darauf zu insistieren, daß Ausbilder Experten für

⁴⁸ Meueler, E.: Die Türen des Käfigs. Stuttgart 1993, S. 164

⁴⁹ Terhart, E. 1992, S. 117

⁵⁰ Heid, H.: Erziehung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1994, S. 43–68, hier: S. 66

⁵¹ Fischer, A. (1921) 1950, S. 31 f.

⁵² Vogel, P. 1996, S. 487

Lerntheorien bzw. für eine pädagogisch (d.h. bildungs- und lerntheoretisch) begründete Gestaltung von Lernsituationen sind bzw. werden.⁵³ Vermutlich ist Lernen ja nur verstehbar, „wenn man es aus der Innensicht des Lernsubjekts heraus zu begreifen versucht“⁵⁴. Erkenntniswert haben Ansätze, die davon ausgehen, individuelles Handeln und damit auch Lernhandeln aus den Kontexten, in denen es sich vollzieht – aus solchen Zusammenhängen, welche eine Handlung für die handelnde Person subjektiv vernünftig machen – nachzuvollziehen, zu erklären und zu verstehen. Der Ausgangsgedanke ist dabei, daß ein Handeln nur dann zustande kommt, wenn hierfür subjektiv vernünftige Begründungen vorliegen. Handeln geht immer auf subjektive Handlungsgründe zurück, deren Bezugsfeld die je eigenen in einer bestimmten Lebenssituation entwickelten und auf sie zurückführbaren Vorstellungen und Wünsche hinsichtlich der eigenen Lebensführung bilden. ‚Begründet‘ ist ein Handlungsvorsatz nicht schon, wenn er sich ‚logisch‘ aus bestimmten Prämissen ergibt, sondern erst, wenn für mich stringent ist, daß ich ... zur Wahrung meiner Lebensinteressen (wie ich sie sehe) diesem Vorsatz gemäß handeln muß (oder müßte).“⁵⁵ Für das Zustandekommen eines bestimmten Handelns ist also entscheidend, ob es im Hinblick auf die jeweils eigenen Lebensinteressen subjektiv begründet, d.h. motiviert übernommen wird oder ob man vor demselben Richtmaß zu der Entscheidung kommt, daß die Erfüllung dieser Anforderung den momentanen Lebensinteressen eher entgegenläuft. Im zweiten Fall werden Mittel und Wege gesucht, der Handlungsanforderung und möglicherweise drohenden Sanktionen gleichermaßen zu entkommen.

Dies gilt auch für die spezielle Handlungsform „Lernen“. Auch Lerngründe müssen sich aus subjektiven Lebensinteressen ergeben, und nur dann wird motiviert und ansonsten widerständig gelernt. Nicht ausgeblendet werden darf das Subjekt und seine Sicht der Dinge in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. „Aus einem subjektwissenschaftlichen Verständnis von Lernen ergibt sich, daß die *Definition von Lernanforderungen* Dritter an das Subjekt nicht automatisch bei diesem eine *Lernhaltung* entstehen läßt, wie dies die betrieblichen Machtinstanzen ... gerne hätten. *Die Subjekte haben im Einzelfall hervorragende Gründe*, die Lernanforderungen abzulehnen und sich ihnen zu entziehen, und niemand kann sie ... zum Lernen zwingen.“⁵⁶

Klaus Holzkamp hat zur Systematisierung dieses Zusammenhangs zwei Lernbegründungen begrifflich unterschieden. *Expansive* Lerngründe ergeben sich, wenn eine Erweiterung der Verfügung über die Lebensbedingungen und eine Erhöhung der Lebensqualität durch das Lernen antizipiert werden können und dieser Zusammenhang unmittelbar erfahren werden kann. „Die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens werden hier also unter der Prämisse von mir motiviert übernommen, daß ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluß über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist ...“⁵⁷ Wenn hingegen durch ein Lernhandeln lediglich eine Abwendung von Beein-

⁵³ Müller, K. R.: Lernen in der Weiterbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 283–293, hier: S. 285

⁵⁴ Ebenda, S. 288

⁵⁵ Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York 1993, S. 24 f.

⁵⁶ Müller, K. R. 1995, S. 289 (Hervorhebungen im Original)

⁵⁷ Holzkamp, K. 1993, S. 190

trüchtigungen und Bedrohungen angestrebt ist, wird von *defensiven* Lerngründen gesprochen. Gründe zu lernen gibt es also auch, wenn eine Erweiterung von Verfügung und Lebensqualität nicht antizipiert werden kann. Bei diesem defensiven Lernen ist allerdings nicht die Überwindung der Lernproblematik dominante Intention, das Lernen geschieht als Bewältigungshandlung: Es geht nur darum, der Situation, in der die Lernhandlung verlangt ist, ohne Verluste zu entgehen, auch indem man sich zu diesem Zweck auf unvermeidbares Lernen einläßt. „Ein solches defensiv begründetes Lernen wäre also quasi die ... Situationsbewältigung mit den Mitteln des Lernens: Es ist für mich unter bestimmten Prämissen am vernünftigsten, mögliche Nachteile oder Bedrohungen nicht nur durch bloß aktuelle Bewältigungsversuche, sondern auch durch ein gewisses Maß an Lernen abwenden zu wollen ... Dabei sind Ausmaß und Art eines solchen defensiven Lernens nicht primär am Lerngegenstand orientiert, sondern werden letztlich daran bemessen, wie weit sie für die Vermeidung der antizipierten Nachteile und Bedrohungen taugen.“⁵⁸

Ohne daß es Mutmaßungen über die Relation expansiver zu defensiven Lerngründen bedürfte, ergibt sich aus diesen Überlegungen zumindest die Erkenntnis: Menschen lernen nicht schon deshalb, weil Bildungsinstanzen oder ihre Repräsentanten dies von ihnen verlangen und ihnen aufwendige Lernsituationen schaffen. Vielmehr muß ihnen in ihrer jeweiligen Lebenswelt und gemäß ihrer Kriterien und Lebensinteressen die Lernanstrengung vernünftig erscheinen, andernfalls sie alles daran setzen, sich ihr zu entziehen, den Anforderungen zu widerstreben, ihre Lebenszeit und ihre Energien, zumindest aus ihrer Sicht, sinnvoller einzusetzen. Nur das Unausweichliche wird ihnen dann zum Gegenstand für ein defensives Lernbemühen, das auf den kurzfristigen Effekt wie einen Prüfungserfolg setzt, negative Folgen vermeiden soll, äußerlich bleibt und dessen Erträge bald vergessen werden. Die Mühe gilt dann nicht dem Erlernen des ihnen zu lernen Bestimmten, sie gilt vielmehr dem bloßen rationellen Bezwingen der als Zwangsgegebenheit empfundenen Lernsituation, wozu gehören kann, Aufmerksamkeit, Interesse, die verlangten Lernleistungen und Lernerfolge wo eben möglich vorzutauschen. Anstelle der vorgegebenen Lernstoffe werden Vermeidungsstrategien gelernt. Demgegenüber vollzieht sich beim expansiven Lernen offenbar „Bildung als Subjektentwicklung“, die durch die Qualifikationen hindurchgeht und sich dem benötigten Lernen in ein kritisches Verhältnis setzt.⁵⁹ Damit ist eine Kultur des Lernens definiert, in der förderndes Verstehen als Lernhilfe einen Stellenwert als Unterstützungsangebot bekommt. Für diese können keine allgemeinverbindlichen Regeln und keine perfekten Lösungen formuliert werden. Ausbildungstätigkeit bekommt hier Beratungs-, Hilfe-, gar Begleitungscharakter⁶⁰, die darauf angelegt ist, dem Lernenden mit der Berufsbefähigung zu einem reflexiven Verständnis mit sich selbst und seiner sozialen Situation zu verhelfen. Dies erfordert Dialogfähigkeit und setzt Anerkennung von Fremdheit und Grenze voraus. Es macht eine weitere Professionalisierung des Ausbilderberufs erforderlich.

⁵⁸ Holzkamp, K.: Lehren als Lernbehinderung? In: Holzkamp, K. (Hrsg.): Forum kritische Psychologie. Bd. 27. Berlin/Hamburg 1991, S. 5–22, hier: S. 8

⁵⁹ Müller, K. R. 1995, S. 292

⁶⁰ Meueler, E. 1993, S. 223 f.

Literaturverzeichnis

- Baethge, M./Pelull, W.: Zwischen Individualisierung und Solidarisierung – Entwicklungstendenzen im Verhältnis von Jugendlichen zur Erwerbsarbeit und zu den Gewerkschaften. In: Linne, G./Pelull, W. (Hrsg.): *Jugend: Arbeit und Interessenvertretung in Europa. Befunde aus der Jugendforschung und gewerkschaftlichen Praxis*. Opladen 1993, S. 17–40
- Bauer, H. G. u.a.: Ausbilder als Partner. Eine Weiterbildungskonzeption für betriebliche Ausbilder als Ergebnis einer Studie über Alter und Vorbildung von Auszubildenden. Alsbach/ Bergstraße 1990
- Brater, M.: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Auswirkungen veränderter Rahmenbedingungen auf soziale Stellung, Funktion und Qualifizierungs-/Bildungs-konzepte für das Ausbildungspersonal in der Industrie: In: Dehnhostel, P. u.a. (Hrsg.): *Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 151*. Hrsg. vom BIBB. Berlin/Bonn 1992, S. 210–227
- Brezinka, W.: *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik*. München 1986
- Dewe, B. u.a.: *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Weinheim/München 1995²
- Fischer, A.: *Erziehung als Beruf (1921)*. In: Kreitmair, K. (Hrsg.): *Aloys Fischer: Leben und Werk*. München 1950, S. 31–71
- Gängler, H.: *Hilfe*. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen 1995, S. 131–138
- Giesecke, H.: *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim/ München 1992³
- Grieger, D.: *Führungsstile in Aus- und Weiterbildung - Anforderungen an das Ausbildungspersonal*. In: Diepold, P. (Hrsg.): *Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/Divergenzen/neue Anforderungen/alte Strukturen*. BeitrAB 195. Nürnberg 1996, S. 194–199
- Heid, H.: *Erziehung*. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg 1994, S. 43–68
- Holzkamp, K.: *Lehren als Lernbehinderung?* In: Holzkamp, K. (Hrsg.): *Forum kritische Psychologie*. Bd. 27. Berlin/Hamburg 1991, S. 5–22
- Holzkamp, K.: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/New York 1993
- Kron, F. W.: *Grundwissen Pädagogik*. München/Basel 1991³
- Kutscha, G.: *Berufsbildungsreform und Aspekte kaufmännischer Ausbildungsberufe*. In: Schanz, H. (Hrsg.): *Berufsbildung im Zeichen des Wandels von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft. Festschrift für Bernhard Bonz zum 60. Geburtstag*. Stuttgart 1992, S. 58–67
- Landwehr, N.: *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau/Schweiz 1994
- Lipsmeier, A.: *AdA: Ausrichtung der Ausbilder?* In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 1/1974, S. 10–25
- Lipsmeier, A.: *Zur Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder für die Sekundarstufe II unter besonderer Berücksichtigung von Arbeitswissenschaft und Arbeitslehre*. In: Dederich, H. (Hrsg.): *Lernen für die Arbeitswelt. Praxisnahe Arbeitslehre in der Sekundarstufe II*. Reinbek bei Hamburg 1979, S. 359–370
- Meueler, E.: *Die Türen des Käfigs*. Stuttgart 1993
- Mollenhauer, K.: *Einführung in die Sozialpädagogik*. Weinheim/Basel 1988⁸
- Müller, K. R.: *Lernen in der Weiterbildung*. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen 1995, S. 283–293
- Pätzold, G.: *Der Ausbilder als Moderator und Bildungshelfer*. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit*. Baltmannsweiler 1991, S. 200–213
- Pätzold, G.: *Organisationsentwicklung und die Qualifizierung des Personals in der beruflichen Bildung*. In: Dybowski, G./Pütz, H./Rauner, F. (Hrsg.): *Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven. Modelle. Forschungsfragen*. Bremen 1995, S. 354–372
- Pätzold, G. (Hrsg.): *Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996*. Köln/Wien 1997
- Schulz, W.: *Grundprobleme der Ethik*. Stuttgart 1993²
- Schulz, W.: *Vernunft und Freiheit*. Stuttgart 1981

- Spranger, E.: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle (Saale) 1921
- Spranger, E.: Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart. Heidelberg 1952
- Terhart, E.: Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, B. u.a. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 103–131
- Vogel, P.: Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), 4, S. 481–490
- Winkler, S.: Professionalisierung. In: Hierdeis, H./Hug, Th. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Hohengehren 1996⁴, S. 1204–1215
- Witthaus, U./Wittwer, W.: Lernende Organisationen - Herausforderung für die betriebliche Bildung. In: Berufsbildung 50 (1996), 39, S. 3–7
- Witthaus, U.: Fachlichkeit – Persönlichkeit – Organisation. Betriebliche Bildung zwischen Subjekt- und Organisationsorientierung. In: Wittwer, W. (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld 1996, S. 79–108
- Wittwer, W.: Berufliche Bildung im Wandel. Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung. Weinheim/Basel 1992

AUSBILDUNG DER AUSBILDER ALS GEGENSTAND DER BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG

0. Vorbemerkung

Der Jubilar hat in seiner wissenschaftlichen Arbeit kontinuierlich die Probleme des ausbildenden und lehrenden Personals besonders aufmerksam beobachtet, beschrieben, analysiert, bewertet (vgl. zur Berufsschullehrerausbildung die zahlreichen im Literaturverzeichnis ausgewiesenen Beiträge) und auf der Basis theoretischer Vorstellungen und empirischer Befunde konstruktive Vorschläge auch zur Lösung des Ausbilderproblems vorgelegt (Lipsmeier 1974; 1979; 1980; 1980; Lipsmeier/Wiechmann 1980). Über seine diesbezüglichen Arbeiten will ich hier keinen Überblick geben, keine Detailanalyse oder kritische Wertungen vornehmen, weil dieser Versuch aus seiner und meiner Sicht zu viele Gefahren einer „Festschrift“ birgt (Kell 1993).

Mein Beitrag knüpft an zum einen an neuere Überlegungen zur Berichterstattung über die Berufsbildungsforschung als Voraussetzung für eine Forschungsk Kooperation (Kell 1996, S. 17 ff.) und zum anderen an jüngste Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs „Industriemeister Oberflächentechnik“, insbesondere mit dem Teil „Ausbildung der Ausbilder“ dieses Weiterbildungsgangs, über die ich aus einem auch für mich wichtigen Anlaß nachdenke mit Bezug auf und angeregt von einschlägigen wissenschaftlichen Arbeiten eines Kollegen, zu dem sich aus einer vielfältigen Zusammenarbeit eine freundschaftliche Verbundenheit entwickelt hat.

1. Ausbildung der Ausbilder als berufspädagogisches Problem

Die Ausbildung der Ausbilder (AdA) ist zu einem aktuellen berufsbildungspolitischen und berufspädagogischen Problem und Thema geworden, als zu Beginn der bildungspolitischen Reformphase in der Bundesrepublik Deutschland Mitte der 1960er Jahre auch das „Duale System“ der nichtakademischen beruflichen Erstausbildung in die übergreifenden gesellschaftlichen Reformvorstellungen einbezogen wurde. Bereits in den damaligen Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung hatten die Aussagen zur Ausbilderqualifikation einen beachtlichen Stellenwert (Kell 1970, Band 1, insbes. S. 260 f.). Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hatte in ihrer Empfehlung „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ (1969) zur Sicherung einer vollständigen und planmäßigen Berufsausbildung auch Vorschläge über Mindeststandards für die fachliche und *pädagogische* Qualifizierung der Ausbilder vorgelegt (ebd. S. 22), die zwar in ihrem „Strukturplan“ (Deutscher Bildungsrat 1970) keinen Niederschlag gefunden haben, die aber im Bildungsgesamtplan wenigstens minimal berücksichtigt wurden (BLK 1973, Band 1, S. 39). Erst die Forderung nach „Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ und die auf dieses Ziel gerichteten bildungsreformerischen Bemühungen zur Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen im Sekundarbereich II (Deutscher Bildungsrat 1974) haben auch die bis dahin

weitgehend getrennten Überlegungen zur Aus- und Weiterbildung einerseits der Berufsschullehrer für den „Lernort Schule“ und andererseits der Ausbilder für den „Lernort Betrieb“ zusammengeführt. Denn in einem Verbund von Lernorten (Schule, Betrieb, überbetriebliche Berufsbildungsstätte, Studio; Deutscher Bildungsrat 1974, Seite 89 ff.) stellt sich das Problem der Integration und Differenzierung des *gesamten* Lehrpersonals anders als in den rechtlichen, organisatorischen, finanziellen und anderen „Dualitäten“ in der Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (Kell 1971).

Die in diesem neuen Kontext notwendige berufspädagogische Auseinandersetzung mit der AdA hat mehrere Dimensionen, die oft isoliert voneinander bearbeitet worden sind. A. Lipsmeiers Sicht war auch bei der Konzentration auf je eine Dimension in einzelnen Beiträgen immer eine Integrative. Sein Einstieg und sein Hauptinteresse galt den didaktischen Fragen nach den Zielen, Inhalten, Methoden und Medien der AdA. Diese Fragen hat er aber bearbeitet mit Bezug sowohl auf das berufliche Lernen Jugendlicher als auch auf die bildungspolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen, in denen *beide* Lehr-Lern-Prozesse stattfinden – die der Auszubildenden und die der Ausbilder.

Ich versuche, diese vieldimensionale Auseinandersetzung mit der AdA und die Komplexität des Problems, von meiner ökologischen berufspädagogischen Position ausgehend, (Kell 1989; 1995) zunächst als einen Bereich berufspädagogisch orientierter Berufsbildungsforschung systematisch zu verorten (Kell 1996), um diesen Bereich dann ein- und abgrenzend und unter Berücksichtigung von Erfahrungen aus dem oben genannten Modellversuch etwas genauer zu beschreiben. Zur Verortung von Themen und Problemen der Berufsbildungsforschung als eine Voraussetzung zur Kooperation in der Berufsbildungsforschung habe ich einen „Orientierungsrahmen“ vorgeschlagen (Kell 1996, S. 17 ff.) und diesen in letzter Zeit zu einer Strukturmatrix weiterentwickelt. Ich begründe im folgenden zunächst diese Strukturmatrix und erläutere dann am Beispiel des Forschungsthemas AdA, wie sie zur Verortung angewendet werden kann und welche Einsichten für die Berufsbildungsforschung zu diesem Thema daraus zu gewinnen sind.

2. Ausbildung der Ausbilder als Gegenstand der Berufsbildungsforschung

Bei der Entwicklung der Strukturmatrix für die Berichterstattung über die Berufsbildungsforschung bin ich von der Definition in der DFG-Denkschrift ausgegangen - an der auch der Jubiliar mitgewirkt hat (DFG 1990, S. 1): „Berufsbildungsforschung untersucht die Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personaler und sozialer Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen.“

Einen Kriterienkatalog zur Strukturierung der Matrixspalten habe ich aus der theoretischen Sicht einer Ökologie der menschlichen Entwicklung gewonnen: Wenn es in der beruflichen Bildung darum geht, die Entwicklungen von Personen in Wechselbeziehungen zu den beruflichen Lern- und Arbeitssumwelten durch deren Gestaltung so zu beeinflussen, daß die personalen Entwicklungsprozesse mit Bezug auf die pädagogische Zielkategorie Mündigkeit im Sinne von Vollkommenheit als *Bildungsprozesse* interpretiert werden können, dann läßt sich aus dieser subjektbezogenen Sicht der Gegenstandsbereich der Berufsbildungsforschung nach drei Dimensionen beschreiben und analysieren:

1. Person: die vom Lebensalter und der Biographie beeinflusste Lage und Situation einer Person in beruflichen Lern- und Arbeitsprozessen.
2. Umwelt: die Strukturen des Beschäftigungs- und des Bildungssystems, die die personalen Entwicklungen in Lern- und Arbeitsprozessen beeinflussen, die im Hinblick auf angestrebte bzw. erreichte Positionen in beiden Systemen als „Entwicklungsrahmen“ wirken und die (Schul-)Laufbahnen und (Berufs-)Karrieren zu solchen Positionen ermöglichen oder verschließen.
3. Gegenstand: die Gegenstände als konstitutive Elemente in den Wechselbeziehungen zwischen Person und Umwelt, z. B. als Lern- und Arbeitsinhalte, mit denen sich jede lernende und arbeitende Person direkt (im Mikrosystem) in und für seine Entwicklung auseinandersetzen muß (hier: Lern- und Arbeitsinhalte, geordnet nach Berufsfeldern und Tätigkeitsbereichen).

Aus der subjektbezogenen Frage, in welcher spezifischen Umwelt sich eine Person durch Lernen und Arbeiten beruflich bilden kann, ist als erste Antwort auf die Struktur des Bildungssystems zu verweisen, die die personalen Entwicklungsprozesse beeinflussen: (1) vorberufliche Bildung; (2) Berufsausbildung; (3) Berufliche Weiterbildung. Diese horizontale Struktur des Bildungssystems korrespondiert mit dem biographischen Verlauf beruflicher Lern- und Arbeitsprozesse. Die Binnenstruktur der drei Stufen des Bildungssystems korrespondiert desweiteren mit der beruflich organisierten Struktur des Beschäftigungssystems: die personale Seite des Berufs, die spezifische (berufliche) Bündelung von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen usw. der Person ist über die Berufsbildung (als Prozeß) vermittelt mit der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit, die durch Bündelungen von (unternehmerischen) Teilaufgaben zu (betrieblichen) Positionen (Funktionen) beruflich organisiert ist und aus der sich die Bündelungen der Arbeitsanforderungen ergeben, die ein Arbeitsplatz an die an ihm arbeitende Person stellt.

Jeder Arbeitsplatz (jeder Beruf) hat eine hierarchische und eine inhaltliche Dimension, die als weitere Spaltenkriterien zur Differenzierung verwendet werden. Für die hierarchische Dimension eignen sich die Ordnungskriterien der EU-Klassifizierung (BMBW 1990 – Berufsbildungsbericht 1990 – Seite 65): (1) Ungelernte/Angelernte; (2) Facharbeiter/Fachangestellte; (3) Mittlere Positionen; (4) Herausgehobene, qualifizierte Fachkräfte; (5) Führungskräfte/Manager; (6) Unternehmer/selbständige Spitzenkräfte. Für die inhaltliche Dimension liegt der Rückgriff auf das (didaktische) Konstrukt der Berufsfelder nahe (nach den Berufsgrundschuljahr-Anrechnungs-Verordnungen; Kell 1982).

Die Kriterien zur Strukturierung der Matrixzeilen sind ebenfalls aus dem theoretischen Kontext der Ökologie der menschlichen Entwicklung gewonnen: die Umwelt, in der sich eine Person entwickelt, wird „topologisch als eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von den nächsten umschlossenen Strukturen“ angenommen und als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem bezeichnet und beschrieben (Bonfenbrenner 1980, S. 38 ff.). Für den Verwendungszusammenhang der Strukturmatrix adaptiert sind (1) auf der Mikrosystemebene die Forschungen über berufliche Lehr- und Lernprozesse zu verorten, die (2) von organisatorischen und institutionellen Strukturen auf der Mesosystemebene beeinflusst werden, die wiederum (3) durch die (Berufsbildungs-)Politik auf der Exosystemebene gestaltet werden. Alle drei Systeme werden von der (4) Makrosystemebene überwölbt – von gesellschaftlichen Strukturen,

Abbildung 1:

Strukturmatrix für eine Berichterstattung über die Berufsbildungsforschung

Personen- bezug Umweltbezug	Vorberufliche Bildung 1.		Berufsausbildung 2.		Berufliche Weiterbildung 3.	
	Position in der beruflichen Arbeit		Position in der beruflichen Arbeit		Position in der beruflichen Arbeit	
1. Berufliches Lehren und Lernen (Mikrosystem) 2. Organisation und Institutionen (Mesosystem) 3. Gestaltung-Politik (Exosystem) 4. Reflexion-Theorie (Makrosystem)	1.1 bis 1.6		2.1 bis 2.6		3.1 bis 3.6	
	Berufsfelder/Tätigkeitsbereiche		Berufsfelder/Tätigkeitsbereiche		Berufsfelder/Tätigkeitsbereiche	
	1.1.1 - 1.6.1 - 1.1.n - 1.6.n		2.1.1 - 2.6.1 - 2.1.n - 2.6.n		3.1.1 - 3.6.1 - 3.1.n - 3.6.n	
		Statuspassagen - ökologische Übergänge		Statuspassagen - ökologische Übergänge		Statuspassagen - ökologische Übergänge

Personale Entwicklungsprozesse in den Bereichen 1, 2 und 3
 Strukturentwicklungen in der beruflich organisierten Arbeit auf den Stausebenen 1 bis 6
 (1 = Ungerlemte/Angelernte; 2 = Facharbeiter/Fachangestellte; 3 = Mittlere Positionen;
 4 = Herausgehobene, qualifizierte Fachkräfte; 5 = Führungskräfte/Manager; 6 = Unternehmer/selbstständige Spitzenkräfte)
 Berufsinhalte als Lern- und Arbeitsinhalte 1 bis n (z.B. klassifiziert nach 13 Berufsfeldern)

Kulturen, Weltanschauungen, Ideologien, wissenschaftliche Theorien usw. – aus denen für die wissenschaftliche Bearbeitung von Problemen der Berufsbildung vor allem die Einflüsse aus wissenschaftlichen Reflektionen und Theorien relevant sind.

Die AdA kann als Gegenstand der Berufsbildungsforschung nach den folgenden Überlegungen verortet werden. Aus einer solchen Verortung ergeben sich Forschungsfragen, die für eine Forschungsberichterstattung daraufhin zu prüfen sind, ob und inwieweit Forschungsergebnisse vorliegen bzw. welche Forschungsdefizite zur Zeit bestehen und bearbeitet werden müßten.

1. Die AdA ist ein Segment beruflicher Weiterbildung (Spalte 3). Sie richtet sich an Positionsinhaber auf den Staturebenen 2 bis 4, insbesondere an Facharbeiter, die zu Meister- bzw. Technikerpositionen aufsteigen wollen (Spalten 3.3/3.4). Inhaltlich sollen deren *fachliche* Kompetenzen und Qualifikationen ergänzt und erweitert werden durch *pädagogische* Kompetenzen und Qualifikationen. Grundsätzlich kommen für solche Kombinationen auf der fachlichen Seite die Inhalte *aller* Berufsfelder und Tätigkeitsbereiche in Betracht (Spalten 3.3.1–3.3.13 und 3.4.1–3.4.13).

Aus dieser Zuordnung können folgende zentrale Forschungsgegenstände beschrieben werden:

- 1.1 Stand und Entwicklung des quantitativen Bedarfs an Ausbildungsleistungen in der betrieblichen Berufsausbildung und deren Zuordnungen zu beruflichen Positionen, z. B. zu Facharbeitern (nicht hauptberuflich beauftragte Ausbilder) (Spalte 3.3), zu hauptberuflich beauftragten Ausbildern (Spalte 3.4), zu Selbstauszubildenden (z. B. Meister) (Spalte 3.6)
- 1.2 Qualitative Anforderungen an die pädagogischen Kompetenzen und Fähigkeiten des an der betrieblichen Berufsausbildung beteiligten Personals, differenziert mindestens nach den drei in 1.1 genannten Positionen und im Hinblick auf Beziehungen zu den jeweiligen fachlichen Kompetenzen und Qualifikationen sowie unter Berücksichtigung der außerbetrieblichen Systembedingungen, die sich aus der Dualität bzw. Pluralität der Lernorte ergeben (z. B. die Bewältigung von Abstimmungsproblemen).
2. Für das Lehren und Lernen des Ausbildungspersonals in der beruflichen Weiterbildung ist das didaktische Konzept von zentraler Bedeutung (Zeile 1 der in 1. genannten Spalten: Matrix-Felder 1/3.3, 1/3.4 und 1/3.6 – jeweils inhaltlich differenziert nach Berufsfeldern 1–13).
 - 2.1 Auswahl von Lerngegenständen mit Bezug auf die Forschungsergebnisse aus 1.2 und deren Strukturierung im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Methoden und Medien – unter Berücksichtigung der Implikationszusammenhänge – für die Ausbildung der Ausbilder als gesonderter Weiterbildungsgang oder im Kontext der Meister-(Techniker-)Weiterbildungsgänge (fachdidaktische Konstruktion).
 - 2.2 Realisierungen der fachdidaktischen Konstruktionen in Lehr-Lern-Arrangements (Implementations- und Dissiminationsforschung).
 - 2.3 Entwicklungsergebnisse in Weiterbildungsgängen für die AdA (lernprozeßbegleitende und produktbezogene (Abschluß-)Prüfungen; Evaluation durch wissenschaftliche Begleit- und experimentelle Wirkungsforschung).
3. Die Organisation und der institutionelle Rahmen für Unterricht (Zeile 2 der in 1. genannten Spalten: Matrixfelder 2/3.3, 2/3.4 und 2/3.6 – jeweils differenziert nach

Berufsfeldern 1–13) sind in umfassenden Didaktik-Konzepten konstitutive Teile. Bereits für S. Bernfeld gehörte die „Institutik“ zur Didaktik. Die Definition des Berufs als „Entwicklungsschablone“ macht ebenfalls darauf aufmerksam, daß dieser als spezifische Umwelt auf die Entwicklung der beruflich lernenden und arbeitenden Person wirkt. Durch die ökologische Perspektive werden einerseits die Organisationen und Institutionen für die Entwicklungsprozesse als Mesosysteme vom Mikrosystem abgegrenzt und besonders hervorgehoben. Andererseits betont sie gerade die Wechselbeziehungen zwischen diesen beiden Systemen. Sie kann deshalb zur Stützung des Konstruktes „Bildungsgang“ herangezogen werden, das geeignet ist zur konkreten Verbindung zwischen der Prozeß- und der Institutionenebene – zwischen den beruflichen Lehr-Lern-Prozessen im Unterricht und den Institutionen wie Schule und Betrieb. Parallel und damit ergänzend zur Berufsbildungsforschung auf der Prozeßebene müßte sie speziell für die Institutionenebene akzentuiert werden.

- 3.1 Konstruktion von „Weiterbildungsgängen“ zur AdA für die Institutionen verschiedener Träger und unter Berücksichtigung von Lehr- und Lernmöglichkeiten in verschiedenen Lernumwelten (Lernorten).
- 3.2 Implementation von Weiterbildungsgängen für die AdA in verschiedenen Institutionen, auch in Lernortverbünden.
- 3.3 Evaluation solcher Weiterbildungsgänge nach Qualitätskriterien für die (berufliche) Weiterbildung.
4. Die politische Gestaltung der AdA (Zeile 3 der in 1 genannten Spalten: Matrix-Felder 3/3.3, 3/3.4 und 3/3.6 – jeweils inhaltlich differenziert nach Berufsfeldern 1–13) ist vor dem historischen Hintergrund von Professionalisierungsprozessen des pädagogischen Personals zu beschreiben und zu analysieren.

Während die Integration der nachwachsenden Generation allein durch das Zusammenleben und Zusammenarbeiten der Jungen mit den Alten – durch Sozialisation – in einigen (Berufs-) Ständen, z. B. im Stand der Priester, und in der Elementarerziehung schon früh durch die Ausgliederung von Lernprozessen aus den Lebens- und Arbeitszusammenhängen – durch Verschulung – ergänzt und erweitert wurde (im heutigen deutschen Raum ab dem 6./7. Jahrhundert), blieben in der betrieblichen Berufsausbildung von Landwirtschaft, Handwerk, Gewerbe und Handel die berufliche Sozialisation und das Imitationslernen bis in das 20. Jahrhundert vorherrschend. Für die Weitergabe der beruflichen Erfahrungen und Haltungen im Betrieb waren spezifisches pädagogisches Wissen und Können nicht erforderlich. Erst durch innerbetriebliche Ausgliederungen beruflicher Lernprozesse aus den Produktionsprozessen und deren „Verschulung“, z. B. in Lehrecken, Lehrwerkstätten usw., ergab sich die Notwendigkeit der didaktischen Reflektion über die Gestaltung dieser Lernprozesse und der zusätzlichen *pädagogischen* Qualifizierung des Personals für diese neue betriebliche Aufgabe. Für die betriebspolitische Gestaltung der beruflichen Qualifizierung des Nachwuchses und für die pädagogische und fachliche Qualifizierung der „Ausbilder“ waren nach der Einführung der Gewerbefreiheit zu Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes 1969 allein die Unternehmungen zuständig, die darüber vorrangig nach ökonomischen Zielen und Kalkülen entscheiden. Erst im Kontext der im Abschnitt 1 kurz umrissenen Reformprozesse hat der Staat politisch in die Gestaltung der AdA eingegriffen, vor allem durch die „Verordnung über die berufs- und

arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft“ (AEVO vom 20.04.1972 i. d. F. vom 12.11.1991 – BGBl I, S. 2110).

Die betriebspolitische Gestaltung des Einsatzes der Ausbilder in der betrieblichen Berufsausbildung und deren pädagogische Qualifizierung, die interessen- und verbandspolitischen Beeinflussungen der betriebspolitischen Entscheidungen durch die wirtschaftliche Selbstverwaltung, durch die Sozialparteien und durch gesellschaftliche Interessenverbände sowie die politischen Steuerungen durch den Staat markieren das Forschungsfeld auf der Exosystemebene.

- 4.1 Unternehmerische Kalküle, verbandspolitische Vorstellungen und berufsbildungspolitische Programme des Staates zur AdA und zur Verwendung der Ausbilder in der betrieblichen Berufsausbildung.
 - 4.2 Betriebs-, verbands- und staatspolitische Entscheidungen über die Rahmenvorgaben für die AdA sowie Strategien und Maßnahmen zu deren Durchsetzung.
 - 4.3 Wirkungen der politischen Entscheidungen und deren Durchsetzungsstrategien und -maßnahmen auf die Träger der AdA und deren Angebote von Weiterbildungsgängen sowie auf die Nachfrager nach solchen Weiterbildungsgängen.
5. Zur Reflexion über die AdA und zur theoretischen Fundierung (Zeile 4) ist zwar einerseits der konkrete Bezug zur Praxis erforderlich, die in den Matrix-Feldern der Spalten 3.3, 3.4 und 3.6 als Forschungsgegenstände oben beschrieben wurden. Um die horizontalen und vertikalen Wechselbeziehungen zwischen den in Spalten und Zeilen verorteten Forschungsgegenständen auf der Makrosystemebene angemessen zu berücksichtigen, sollten die Reflexionen und Theoriebildungen nicht inhaltlich, sondern formal ansetzen. Dazu eignen sich grundsätzlich die „Themenkreise“, die in der DFG-Denkschrift zur Berufsbildungsforschung als übergreifende Forschungsthemen benannt sind: systematische, historische, vergleichende und regionale Berufsbildungsforschung sowie Methodologie und Forschungsmethodik (DFG 1990, S. 21). Während mein „Orientierungsrahmen“ für einen Gesamt-Forschungsbericht in der Zeilenstrukturierung an diese „Themenkreise“ orientiert war (Kell 1996, S. 18), will ich diese als *formale* Kriterien in der Strukturmatrix für Differenzierungen auf der Makrosystemebene verwenden:
- 5.1 Geschichte der AdA.
 - 5.2 AdA im regionalen und internationalen Vergleich.
 - 5.3 Theorie der AdA.

Die Methodologie und Forschungsmethodik ist ein Kriterium, das als dritte Dimension der Strukturmatrix auf alle Matrix-Felder angewendet werden soll. Die methodologischen Reflexionen sollten als Teil der jeweiligen Theorie mit der 4. Matrix-Zeile verbunden sein. Durch die Orientierung an methodologisch möglichen und sinnvollen Forschungsmethoden können Projekte über Gegenstände der Berufsbildung, die in der Strukturmatrix verortet sind, daraufhin analysiert und bewertet werden, an welchen methodischen Standards sie sich orientieren und ob und in wieweit sie die (begründet) gewählten Forschungsmethoden sinnvoll und angemessen angewandt haben.

Eine Analyse des Forschungsbereichs AdA nach der Beschreibung und Verortung seiner Forschungsgegenstände auf der Basis der Strukturmatrix anhand vorliegender Forschungsberichte und einschlägiger Literatur kann hier nicht geleistet werden. Aber einige globale Einschätzungen zur Forschungslage auf der Basis von Literaturrecher-

chen und einige Hinweise auf forschungsrelevante Probleme der AdA will ich doch abschließend geben.

Da die AdA als Teilbereich zur (beruflichen) Weiterbildung gehört, wird die Forschungslage von den Entwicklungen und Mainstreams in der Weiterbildungsforschung beeinflusst. Deren Schwerpunkt liegt im Bereich der Didaktik (Zeile 1) und zwar stärker auf der didaktischen Konstruktion als auf der Evaluation; die Wirkungen des beruflichen Lehrens und Lernens in der Weiterbildung auf die personale Entwicklung der Teilnehmer ist wenig erforscht. Zum Einfluß der organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen und der politischen Vorgaben auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse gibt es nur wenig explizite Aussagen; aber implizite Annahmen darüber lassen deren Bedeutung erkennen, ohne diese hinreichend aufzuklären.

Auf der Theorieebene weist die Forschung über die AdA im Vergleich zur Weiterbildungsforschung nicht nur deren Schwächen und Defizite auf, sondern darüberhinaus ist der Anschluß an deren positive Entwicklungen in der historischen, vergleichenden und theoretischen Weiterbildungsforschung sowie in der Anwendung von Forschungsmethoden noch nicht gelungen.

3. Ausbildung der Ausbilder im Kontext beruflicher Weiterbildung

Die AdA nach der AEVO hat 1972 an die Tradition des Imitationslernens in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung angeknüpft und dessen Gewichte lediglich modifiziert. Um sich dem Leitbild des Berufsbildungsgesetzes (§ 1 BBiG) im Wandel der betrieblichen Leistungserstellungsprozesse durch die betriebliche Berufsausbildung annähern zu können, sollten die beruflich-fachlichen Qualifikationen der Ausbilder *additiv* ergänzt werden durch berufs- und arbeitspädagogische Zusatzqualifikationen (Kell 1994). Die dadurch bedingten (politischen) Begrenzungen und deren Auswirkungen auf das Curriculum für die AdA ist seinerzeit schon als problematisch erkannt und kritisiert worden (z. B. Lipsmeier 1974).

Aus dem neuen Leitbild für die Berufsausbildung, den selbständig planenden, ausführenden und kontrollierenden Fachmann für berufliche Tätigkeiten in allen Berufsfeldern auf den Stausebenen 2 und 3, das für die Neuordnung der Ausbildungsberufe maßgebend geworden ist, sind für die Ausbilder und deren Ausbildung die notwendigen Konsequenzen noch nicht gezogen worden. Wenn auch in der betrieblichen Berufsausbildung Schlüsselqualifikationen vermittelt werden sollen, müssen zunächst die Ausbilder darüber verfügen. So wie für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen beruflich-fachliche Qualifikationen notwendige, aber keine hinreichende Bedingung sind, so kann die isolierte Vermittlung berufs- und arbeitspädagogischer Zusatzqualifikationen nicht zu einer (integrierten) Gesamtqualifikation des Ausbilders führen, die für die pädagogische Gestaltung betrieblicher Lehr-Lern-Prozesse zur Erreichung des neuen Ausbildungsleitbildes erforderlich ist.

Um dieses Ziel zu erreichen, ist ein *integratives* Konzept für die AdA vorrangig, durch das die beruflich-fachlichen, individuell-humanen und politisch-gesellschaftlichen Kompetenzen der Ausbilder gefördert werden.

Eine Möglichkeit, die beruflich organisierten Bündelungen der Qualifikationen für die gewerblich-technischen Facharbeiter, kaufmännischen Angestellten, Handwerks- gesellen usw. mit Bündelungen berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikationen zu

integrieren, bieten die Meister-Weiterbildungsgänge, für die ein AdA-Teil konstitutiv ist. Aber diese Möglichkeit wird bisher kaum genutzt. Im Modellversuch Industriemeister Oberflächentechnik sind einige Schritte in diese Richtung erprobt worden, aber sie sind auch auf relativ enge Grenzen gestoßen, z. B. durch die Gestaltung der Kammerprüfung (Wissenschaftliche Begleitung 1995; Schmidt-Peters 1996). Drei Hinweise auf konstruktive Möglichkeiten müssen hier genügen.

1. Für die zum Teil lernentwöhnten oder lernungsgewohnten Teilnehmer von Meisterweiterbildungsgängen kann durch eine zeitlich geblockte Eingangsphase u. a. die Frage thematisiert und bearbeitet werden, welche Lernanforderungen an die Teilnehmer gestellt werden und wie aus der Sicht von Lernenden und Lehrenden die Lehr-Lern-Prozesse lern- und entwicklungsförderlich gestaltet werden können. Dadurch können nicht nur die Beziehungen zwischen den beruflich-fachlichen Weiterbildungsinhalten und denen des AdA-Teils gemeinsam bearbeitet werden, sondern den Teilnehmern können auch die beiden Hinsichten auf Lehr-Lern-Prozesse aus der Lernenden- und Lehrenden-Perspektive erfahrbar und – z. B. durch Planspiele – partiell erlebbar gemacht werden. Für die eigene lernende Auseinandersetzung mit den Inhalten des Weiterbildungsgangs – in diesem Beispiel an den Oberflächentechniken – und der AdA kann die Bedeutung der pädagogischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen erkannt und die Motivation für den AdA-Teil erhöht werden.
2. Für das umfangreichste Sachgebiet der AdA (2. Planung und Durchführung der Ausbildung) können für die lernende Bearbeitung der didaktischen Strukturierung und organisatorischen Gestaltung betrieblicher Ausbildungsprozesse fachliche Themen aus der Berufsausbildung der Teilnehmer oder auch aus dem Weiterbildungsgang (Oberflächentechniken) gewählt werden. Letztgenannte Möglichkeit ist allerdings von mindestens drei Voraussetzungen abhängig, die nur schwer zu erfüllen sind. Zum einen müßte die AdA zeitlich über den ganzen Weiterbildungsgang verteilt werden, um die Integration zu optimieren. Zum zweiten müßte die AdA-Prüfung in die Meisterprüfung integriert werden und – zur Vermeidung einer zu umfangreichen und komplexen Meisterprüfung – müßten abschlußbezogene Teilprüfungen im Verlauf des Weiterbildungsgangs durchgeführt werden. Drittens müssen die Dozenten über die dafür erforderliche Doppelqualifikation verfügen.
3. Von Meistern werden „Fach- und Führungskompetenzen“ gefordert. Durch eine Betriebsbefragung der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ist erhoben worden, welche konkreteren Vorstellungen die Unternehmungen der Oberflächentechnik dazu haben und wie sie einzelne Qualifikationen gewichten. Wenn man diese Aussagen über die Anforderungen an die Industriemeister Oberflächentechnik unter Berücksichtigung der Gewichtungsaussagen bündelt zu „Fachkompetenzen“ und „Führungskompetenzen“, ergibt sich eine Gesamtgewichtung von etwa 50 : 50. Daraus ist für den Modellversuch die Konsequenz gezogen worden, als besonders innovativen Teil des Weiterbildungsgangs „Führungstechniken“ zu vermitteln. Leider ist die weiterreichende Perspektive, die Relevanz der durch die AdA zu erwerbenden Kompetenzen auch als „Führungskompetenzen“ zu interpretieren und die AdA mit dem „Lehrgang Führungstechniken“ zu integrieren, nicht geplant worden.

Für die pädagogische Qualifizierung des gesamten pädagogischen Personals ziehe ich aus der letztgenannten Perspektive die Konsequenz, daß die berufspädagogisch orientierte Berufsbildungsforschung die Frage der Bedeutung pädagogischer Kompetenzen für die Bewältigung von Management- und Führungsaufgaben selbst intensiver bearbeiten und nicht anderen Disziplinen allein überlassen sollte.

Literaturverzeichnis

- Beck, U. Brater, M. Daheim, H. J.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg 1980
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main 1967 (Leipzig, Wien, Zürich 1925).
- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW): Berufsbildungsbericht (1990). Bonn 1990.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK): Bildungsgesamtplan, Band I. Stuttgart 1973.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Stuttgart 1974.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim 1990.
- Faulstich, P.: Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als Focus der Berufsbildungsforschung. In: Maifort, B./Sauter, E. (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Berlin 1991, S. 177–190.
- Fingerle, K. Kell, A.: Berufsbildung als System? In: Harney, K. Pätzold, G. (Hrsg.). Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main 1990, S. 305–330.
- Kell, A.: Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung. Band I und II. Berlin 1970.
- Kell, A.: Kriterien zur Analyse des dualen Ausbildungssystems. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67. (1971), 3, S. 170–180.
- Kell, A.: Lipsmeier, A.: Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Analyse und Kritik. Hannover 1976.
- Kell, A.: Berufsgrundbildung als Teil der Berufsausbildung. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart 1982, S. 98–132.
- Kell, A.: Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: Kell, A., Lipsmeier, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. (Beiheft 8 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Stuttgart 1989, S. 9–25.
- Kell, A.: Lernen und Arbeiten. Zu einem berufspädagogischen Thema und seiner Forschungslage. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 19 (1990), 6, S. 15–20.
- Kell, A.: Zwanzig Jahre Ausbildereignungsverordnung - Bilanz und Ausblick. In: Kipp, M. u. a. (Hrsg.): Kasseler Berufspädagogische Impulse. Frankfurt am Main 1994, S. 65–92.
- Kell, A.: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, R. Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 369–397.
- Kell, A.: Kooperation in der Berufsbildungsforschung: Rückblick, Zwischenbilanz und Ausblick. In: Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 195). Nürnberg 1996, S. 9–24.
- Lipsmeier, A.: AdA: Ausrichtung der Ausbilder? Eine kritische Analyse einiger Schriften zur Ausbilderqualifizierung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 2 (1974), 1, S. 10–25.
- Lipsmeier, A.: Zur Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder für die Sekundarstufe II unter besonderer Berücksichtigung von Arbeitswissenschaft und Arbeitslehre. In: Dederig, L. (Hrsg.): Lernen für die Arbeitswelt. Praxisnahe Arbeitslehre in der Sekundarstufe II. Hamburg 1979, S. 359–370.
- Lipsmeier, A.: Berufspädagogische Aspekte der Professionalisierung in der Weiterbildung. In: Beinke, L. u. a. (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn 1980, S. 425–433.
- Lipsmeier, A., Wiechmann, G.: Ausbildung von Berufspädagogen für Schule und andere Felder

beruflicher Bildung - aus der Arbeit zweier Modellversuche an der Gesamthochschule Kassel. In: Die berufsbildende Schule, 32 (1980), 12, S. 716–733.

Schmidt-Peters, A.: Berufliche Weiterbildung im Modellversuch „Industriemeister Oberflächentechnik“. Theoretische Erörterungen und empirische Analysen zu einem Weiterbildungsang. (Dissertation Siegen 1996).

Wissenschaftliche Begleitung Berufspädagogik: Abschlußbericht. Modellversuch „Industriemeister Oberflächentechnik“. Siegen 1995.

PERSONALENTWICKLUNG IN BERUFS- PÄDAGOGISCHER SICHT

1. Betriebliche Bildungsarbeit im Zeichen dynamischen Wandels

1.1 Der Betrieb als Leistungsgebilde

Überall, wo körperliche und geistige Bedürfnisse des Menschen zur Befriedigung drängen und die Mittel dazu gesucht werden, treten Betriebe auf. Umschließt der ursprüngliche Begriff des Wortes „Betrieb“ ein Handeln, eine Bewegung, eine Tätigkeit in der Bedeutung „das Betreiben von irgend etwas“, so kann man z.B. von einem Handwerksbetrieb oder einem Dienstleistungsbetrieb sprechen. Wird dieser Betriebsbegriff auf den Ort oder den Raum des Betreibers übertragen, dann hat er die allgemeine Bedeutung von „sachlicher Arbeitsstätte“. Verbindet man den Betriebsbegriff des menschlichen Handelns mit dem der sachlichen Arbeitsstätte, ergibt sich die Bedeutung der „lebendigen Arbeitsstätte“ – Menschen betreiben einen Betrieb –. In den Betrieben schließen sich die Individuen zum Zweck arbeitsteiliger Leistungserstellung zusammen, wobei ein Betrieb in der Regel auf eine gewisse Dauer angelegt ist. Bei jeder Leistungserstellung spielen wirtschaftliche Erwägungen eine mehr oder weniger große Rolle. Betriebe sind daher auch wirtschaftende Zweckgebilde, wobei die einzelnen Betriebe als Zellen der Gesamtwirtschaft betrachtet werden können. Ein Betrieb als finanziell – rechtliche Wirtschaftseinheit wird als Unternehmung bezeichnet. Wenn auch alles Wirtschaften sich in Betrieben und durch Betriebe vollzieht (Grochla 1974, Sp. 545), so kann der Betriebsbegriff nicht auf den „Wirtschaftsbetrieb“ beschränkt werden. Dies wird am Beispiel der Schule – den Bildungsbetrieben – deutlich (Pleiß 1974, Sp. 947 ff.).

Charakteristisch für alle Betriebe ist, daß sie ein Gefüge menschlichen Zweckhandelns darstellen, das jeweils zu bestimmten Ergebnissen bzw. Leistungen führen soll. Diese Leistungen basieren auf menschlichen und sachlichen Beiträgen. Das menschliche Leistungspotential in Betrieben kann durch Ausbildung beschafft, erhalten, entwickelt und gesteigert werden (Schönfelder 1967, S. 37). In diesem Zusammenhang wird die betriebliche Bildungsarbeit relevant. Entsprechend der Definition des Berufsbildungsgesetzes zählen zur betrieblichen Bildungsarbeit, soweit sie betrieblich durchgeführt wird,

- die Berufsausbildung,
- die berufliche Fortbildung und
- die berufliche Umschulung (§1 BBiG).

Anstelle von beruflicher Fortbildung wird zunehmend von beruflicher Weiterbildung gesprochen. Betriebliche Bildungsarbeit wird in Abhängigkeit von der Betriebsgröße und/oder der Branche in unterschiedlichem Umfang durchgeführt. Ergänzend zu den vorgenannten betrieblichen Bildungsmaßnahmen können noch genannt werden: Einführung und Einarbeitung neuer Mitarbeiter, Anlernung von Arbeitskräften, Spezialausbildungen, Ausbildung von Hochschulberechtigten und Praktikanten, Aus- und

Fortbildung von Führungskräften und Führungsnachwuchs sowie Schulungen für Kunden.

1.2 Der Faktor Arbeit im Zeichen tiefgreifender Veränderungen

In betriebswirtschaftlicher Sicht lassen sich betriebliche Produktionsprozesse nach Erich Gutenberg als Kombinationen von Arbeitsleistung und maschineller Apparaturen für die Erstellung und Verwertung von Sachgütern oder Dienstleistungen begreifen. Arbeitsleistungen und technische Apparaturen, auch Betriebsmittel genannt, bezeichnet Gutenberg als Elementarfaktoren der betrieblichen Betätigung. Da in Fabrikationsbetrieben zur Leistungserstellung auch Werkstoffe verwendet werden, kommt in diesen Betrieben zu den beiden Elementarfaktoren Arbeitsleistung und Betriebsmittel als dritter Elementarfaktor der Werkstoff hinzu. Darüber hinaus werden für die betriebliche Leistungserstellung und -verwertung auf bestimmten Grundsätzen beruhende menschliche Entscheidungen erforderlich. Gutenberg spricht in diesem Zusammenhang vom dispositiven Faktor Geschäfts- und Betriebsleitung, der die Aufgabe hat, die Elementarfaktoren zu kombinieren. Der dispositive Faktor gliedert sich in drei Faktoren, wenn die beiden Führungsfunktionen Planung und Organisation auf besondere Instanzen übertragen werden (Gutenberg 1958, S. 23). Im Hinblick auf die optimale Kombination der Produktionsfaktoren als Führungsaufgabe lassen sich zwar keine Bezüge zur Berufsbildung herstellen, es wird jedoch erkennbar, „... daß die Qualität (Qualifikation) des Faktors Arbeit für die optimale Faktorenkombination sehr bedeutsam sein kann. Bei einer geringen Qualifikation kann der Faktor Arbeit die Kombination mit den übrigen Produktionsfaktoren einengen; er wird dann zum limitationalen Faktor“ (Gaugler 1989, S. 34). Der dispositive Faktor wie auch der Elementarfaktor menschliche Arbeitsleistung sind nicht funktional, sondern personal zu verstehen (Albach 1990, S. 533), wobei es sich einerseits um weisungsberechtigte Vorgesetzte, letztlich Führungskräfte, handelt, andererseits um ausführende, weisungsgebundene Erwerbstätige auf der unteren Qualifikationsebene.

Der technische Fortschritt der letzten Jahrzehnte ist gekennzeichnet durch die zunehmende Verwendung modernster Maschinen, der Meß- und Regeltechnik, der Datenverarbeitung, der Elektronik und anderer Techniken, die zu einer immer stärkeren Mechanisierung und Automatisierung der Arbeitsprozesse führten. Diese Entwicklung hat sich auch auf die Arbeitsplätze ausgewirkt. Auch durch die neuen Informations- und Kommunikationstechniken haben sich die Arbeitstechniken grundlegend verändert. Generell wird durch den Einsatz der neuen Technologien eine Abnahme der körperlichen Belastungen und der manuellen Tätigkeit erwartet, während die geistigen Beanspruchungen zunehmen können, besonders hinsichtlich Überwachungs- und Steuerungsaufgaben. Teilweise wird es zu erhöhten Anforderungen im Rahmen von Planungsaufgaben kommen (Bullinger/Krogoll 1992, Sp. 53 f.). Das Spektrum der Facharbeitertätigkeiten kann mit dem Einsatz neuer Techniken breiter werden. Außerdem ergeben sich im Umfeld neuer Produktionstechniken Möglichkeiten, die Arbeitsteilung zurückzunehmen (Stoß 1991, S. 13). Selbst in der Produktionsarbeit zeigt sich eine Requalifizierung, die einen neuen Facharbeitertyp benötigt (Voskamp/Wittke 1991, S. 7). In hochtechnisierten Anlagen werden Facharbeiter zum „Vorgesetzten“ von zum Teil sehr hohen Kapitalwerten, z.B. in der Chemischen Industrie oder in Raffinerien.

1.3 Die Aspektverschiebung von der Berufsausbildung zur beruflichen Weiterbildung

Aufgrund des Wandels der Arbeitsanforderungen war es naheliegend, bei der Neuordnung der Ausbildungsberufe in den Berufsfeldern Metall und Elektrotechnik den neuen Qualifikationsanforderungen zu entsprechen. In den Mittelpunkt der Ausbildungsaufgaben wird deshalb der selbständig und selbstverantwortlich handelnde Facharbeiter gestellt. Die angestrebte moderne Facharbeiterqualifikation umfaßt nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, vielmehr wird die selbständige Wahrnehmung der Planung, Durchführung und Kontrolle der Facharbeiteraufgaben herausgestellt. Die Berufsausbildung muß sich auf die Vermittlung dieser Qualifikationen didaktisch und methodisch einstellen. Facharbeiter, die noch nicht nach den neuen Ausbildungskonzepten ausgebildet wurden, können sich über Weiterbildung die fehlenden Qualifikationen aneignen.

Nachdem der dynamische Wandel in der Arbeitswelt immer häufiger dazu führt, daß neue Arbeitsanforderungen mit einer in der Vergangenheit absolvierten Berufsausbildung nicht mehr erfüllt werden können, wird berufliche Weiterbildung erforderlich. Um erworbene berufliche Qualifikationen zu erhalten, zu erweitern oder auf den jeweils neuesten Stand zu bringen, muß in gewissen Zeitabständen oder auch laufend eine Weiterbildung erfolgen. Wenn erworbene Qualifikationen und ihre Anwendung die Fähigkeiten eines Berufsträgers nicht mehr voll ausschöpfen oder den Berufsträger nicht mehr voll befriedigen, kommt eine berufliche Aufstiegsweiterbildung in Betracht.

Die Änderungsdynamik ist ein Hauptbestimmungsfaktor für berufliche bzw. betriebliche Weiterbildungsaktivitäten (Weber 1985, S. 81). Die laufende Entwertung von Wissen und die ständige Neuproduktion von Wissen vermindern den Stellenwert einer absolvierten Berufsausbildung, die zu einer beruflichen Erstausbildung wird. Wissen ist Instrument der Veränderung und gleichzeitig Ergebnis des Veränderungsprozesses (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. V). An eine berufliche Erstausbildung muß sich daher kontinuierlich eine berufliche Weiterbildung anschließen (vgl. hierzu Lipsmeier 1977, S. 723 ff.). Der Stellenwert der beruflichen Weiterbildung hat sich somit gegenüber der Erstausbildung wesentlich erhöht. Man kann von einer Aspektverschiebung von der beruflichen Erstausbildung zur beruflichen Weiterbildung sprechen (Pilnei 1985, S. 539).

1.4 Aufgaben des betriebliche Personalwesens

Wolfgang Weber versteht unter Personalwesen „... eine in allen Organisationen auftretende Funktion, deren Kernaufgabe die Bereitstellung und der zielorientierte Einsatz von Personal ist. Als Personal werden die in Organisationen ..., insbesondere die in den Betrieben im Hinblick auf die Erfüllung der jeweiligen Aufgaben beschäftigten Menschen bezeichnet“ (Weber 1992, Sp. 1826). Aufgabenfelder des Personalwesens sind Beschaffung bzw. Freisetzung, Einsatz und Qualifizierung sowie Verwaltung von Personal (Weber 1992, Sp. 1829 ff.). Statt von Personalwesen wird auch von Personalwirtschaft gesprochen, um deutlich zu machen, daß auch der Personaleinsatz effizient und wirtschaftlich erfolgen muß. Das sich mit betrieblichen Personalfragen befassende Forschungs- und Lehrgebiet heißt daher auch folgerichtig „Personalwirtschaftslehre“, um als ein Teilgebiet der Betriebswirtschaftslehre verdeutlicht zu werden (G. Schanz 1993, S. 30).

Die Personalwirtschaftslehre hat sich seit den 60er Jahren zunehmend institutionell verselbständigt zu einer von branchen- und funktionsspezifischen Besonderheiten gelösten speziellen Betriebswirtschaftslehre (Ackermann/Reber 1981, S. 17). Um die Subjektstellung des arbeitenden Menschen zu betonen und ihn von anderen Produktionsfaktoren mit Objektcharakter abzuheben, interpretiert Günther Schanz „... Personalwirtschaftslehre als Wissenschaft vom Umgang mit lebendiger Arbeit ...“ (G. Schanz 1993, S. 30).

Die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit eines Betriebes hängt in großem Umfang von der Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter ab. Dem betrieblichen Personalwesen stellen sich in diesem Zusammenhang vielfältige Qualifizierungsaufgaben. Die Sammelbezeichnung für sämtliche Einrichtungen und Maßnahmen der betrieblichen Bildungsarbeit ist „Betriebliches Bildungswesen“. Hatte sich das betriebliche Bildungswesen in der Vergangenheit überwiegend mit der Lehrlingsausbildung befaßt, so haben in den letzten Jahren große Marktveränderungen, technologischer Wandel und organisatorische Umstrukturierungen sowie eine Wissensexplosion der Nach- bzw. Neuqualifizierung des Personals einen hohen Stellenwert zukommen lassen (Weber 1985, S. 4). Die betriebliche Ausbildungsarbeit erfuhr durch Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung eine Ausweitung. „Aus betrieblicher Sicht ist die Weiterbildung der Belegschaftsmitglieder ein wichtiger Teilaspekt der Qualität des Produktionsfaktors Arbeit, aus individueller Sicht ein wichtiger Faktor persönlicher und beruflicher Entfaltung“ (Weber 1985, S. 6).

Die betriebliche Bildungsarbeit ist an den Leistungszielen eines Betriebes orientiert. Die Mitarbeiter, die aus betriebswirtschaftlicher Sicht sowohl Leistungsfaktor als auch Entgeltfaktor sind (Müller-Merbach 1991, S. 74), sollen im Hinblick auf betriebliche Veränderungen vorauslaufend (antizipierend), parallel (synchron) oder nachholend qualifiziert werden (Gaugler 1989, S. 36). Die betrieblichen Bildungsmaßnahmen sollen nicht nur die anforderungsgerechten Qualifikationen vermitteln (Erfüllungsfunktion), sondern auch auf der Grundlage von Wissen eine Lern- und Entwicklungsfähigkeit des Betriebes schaffen (Gestaltungsfunktion) (Pawlowsky/ Bäumer 1996, S. 188).

2. Der Ansatz der Personalentwicklung

2.1 Personalentwicklung als Neuorientierung der Qualifizierung im Betrieb

In der deutschsprachigen Literatur taucht der Begriff „Personalentwicklung“ (PE) Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre auf (Kossbiehl 1982, S. 5). Unter PE werden nach Laske „... alle Aktivitäten verstanden, die der Vermittlung und Verwertung vorwiegend solcher Qualifikationen dienen, welche den Mitarbeitern die berufliche Aneignung sich verändernder betrieblicher und gesellschaftlicher Wirklichkeit erleichtern“ (Laske 1987, Sp. 1658). Die Qualifikation des Personals soll durch Personalentwicklungsmaßnahmen in umfassender Weise entwickelt und verbessert werden (Schanz 1986, S. 5). „Dies geschieht vor dem Hintergrund, daß

- der schnelle technologische Wandel veränderte, teilweise sogar grundlegend neue Anforderungen an den Arbeitsplätzen mit sich bringt
- die Erwartungen der Mitarbeiter sich im Zuge eines globalen gesellschaftlichen Wertewandels ebenfalls verändert haben, und schließlich

- der arbeitsrechtliche Schutzgedanke in jüngerer Zeit stark an Bedeutung gewonnen hat“ (Schanz 1986, S. 5).

Wenn auch die Aufgabenstellung der PE nicht völlig neu ist (Mentzel, S. 16), geht sie über die üblichen Maßnahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung hinaus (Kolvenbach, Sp. 1546). Nicht zuletzt die Betriebsspezifität der Qualifikationsanforderungen reduziert die Chance am Arbeitsmarkt, Arbeitskräfte mit den im Betrieb benötigten Qualifikationen zu rekrutieren (Kossbiehl 1982, S. 5). Personalarbeit, und damit auch PE, sollen nicht nur in Stör- und Mangelfällen wirksam werden, sondern analog zur „vorbeugenden Instandhaltung“ im technischen Bereich vorausschauend und langfristig angelegt werden (Knebel 1986, S. 234).

„PE ist eine Form der zielgerichteten Beeinflussung menschlichen Verhaltens (wie Motivation und Führung), und zwar über die Erweiterung und/oder Vertiefung bestehender und/oder Vermittlung neuer Qualifikationen. Die geplante betriebliche Fort- bzw. Weiterbildung wird dabei als der Kern der PE (im engeren Sinne) verstanden“ (Staehle 1991, S. 804). Die Ziele der PE im Einzelfall ergeben sich im Zusammenhang mit betrieblichen Planungen, insbesondere der Personalplanung. Dies bedeutet, daß bereits bei der Planung von Investitionen die Notwendigkeit von Qualifizierungsmaßnahmen geprüft werden muß und gegebenenfalls Personalentwicklungsmaßnahmen zu planen sind. Hans Jürgen Drumm unterscheidet drei allgemeine Ziele der PE:

- Ausbau betriebsspezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten,
- Erfüllung von individuellen Zielen des Personals und
- die institutionelle Verstetigung des Lernens, damit das Lernen selbst nicht verlernt wird (Drumm 1992, S. 292).

„Vor dem Hintergrund dieser drei Ziele darf nicht übersehen werden, daß Personalentwicklung sich auch auf die Veränderung von Werthaltungen des Personals erstrecken kann“ (Drumm 1992, S. 292). Man denke in diesem Zusammenhang an die gezielte Veränderung der Unternehmenskultur (Drumm 1992, S. 292).

PE will die Wünsche und Ziele der Mitarbeiter berücksichtigen (Kolvenbach 1975, Sp. 1546); dies wird aber nur begrenzt möglich sein, da bei der PE nicht nur der pädagogisch-didaktische Aspekt, sondern vielmehr die personal-wirtschaftliche Perspektive beachtet werden muß (Neuberger 1991, S. 304).

2.2 Die Ausweitung der Personalentwicklung

Mitarbeiter- bzw. Personalentwicklung war anfangs weitgehend auf Führungsnachwuchs und Führungskräfte beschränkt, da die Erhaltung und Entwicklung der Leistungsfähigkeit eines Betriebes in großem Umfang von der Qualifikation und Einsatzbereitschaft ihrer Führungskräfte abhängig gesehen wurde (Lattmann 1982, S. 315). Versetzungen, Aufgabenstrukturierung und/oder besondere Fortbildungsmaßnahmen sollten bei der Führungskräfteentwicklung positive Veränderungen der Qualifikationen und/oder Leistungen von Führungskräften bewirken. Führungskräfteentwicklung bezieht auch den Führungs-Nachwuchs mit ein. In jüngster Zeit, in der ständig Anderes, Zusätzliches und Neues verlangt wird (Schlaffke 1989, S. 22), geht es bei der Führungskräfteentwicklung neben der Minderung von Qualifikationsdefiziten in viel

größerem Umfang um die Verstärkung der Leistungspotentiale. Nicht nur Anpassung an veränderte Aufgabenstellungen ist erforderlich, sondern die Produktion von Aufgabenveränderungen, Innovationsfähigkeit, Fähigkeit zur Fundamentalkritik und zur Identitäts-Neubestimmung (Berthold, Sp. 591 ff.). Für die betriebliche Führungstätigkeit zeichnen sich Wandlungen ab, die in der Führungskräfteentwicklung berücksichtigt werden und auf eine veränderte Führungsrolle vorbereiten müssen. Die Führungskräfte müssen erkennen und akzeptieren, daß zunehmend ein Teil ihrer Dispositions- und Kontrollfunktionen von neuen Techniken sowie den Mitarbeitern selbst übernommen werden. Im Zeichen eines dynamischen Neuerungsgeschehens, dessen tragende Kraft die Wissensexplosion ist (Lattmann, S. 88) und in dessen Folge von den Mitarbeitern an der Basis mehr Handlungskompetenz abgefordert wird, muß sich dies in der Aus- und Fortbildung entsprechend niederschlagen (Göbel/Schlaffke 1987, S. 17 ff.). PE konnte daher nicht nur auf die Führungskräfte beschränkt bleiben; sie mußte eine Ausweitung auf mehr oder weniger alle Mitarbeiter erfahren (Göbel/Schlaffke 1987, S. 50).

PE hat nicht nur eine Ausweitung erfahren, sondern entwickelt sich von einer „reaktiven“ zu einer „simultanen“, ja sogar zu einer „antizipierenden“ Personalentwicklung (Arnold 1990, S. 49) und erhält für die Betriebs- bzw. Unternehmenspolitik strategische Bedeutung (Thom 1992, Sp. 1684).

2.3 Aktuelle Fragen für die Personalentwicklung

Die konzeptionellen Vorstellungen der Autoren für die „Personalentwicklung in den Betrieben“ sind unterschiedlich, wenn auch in Teilbereichen der Konzepte Übereinstimmungen bestehen (Thom 1987, S. 15). Manfred Becker ermittelte enge und weite Definitionen für PE und hält fest:

- Personalentwicklung im engeren Sinn = Bildung;
- Personalentwicklung im erweiterten Sinn = Bildung + Förderung;
- Personalentwicklung im weiten Sinn = Bildung + Förderung + Organisationsentwicklung (Becker 1993, S. 24).

Bei Wolfgang Mentzel umfaßt PE den Begriff Bildung, der „... auf die Vermittlung der zur Wahrnehmung der jeweiligen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen abstellt“ (Mentzel 1980, S. 16), und Förderung, die auf Maßnahmen abzielt, „... die auf die Position im Betrieb und die berufliche Entwicklung des einzelnen gerichtet sind ...“ (Mentzel 1980, S. 16). „Aufgabe der Förderung ist es, Potentiale der Mitarbeiter herauszufinden und im Rahmen der betrieblichen Möglichkeiten zu erhöhen“ (Becker 1993, S. 191). „Organisationsentwicklung steht als Sammelbegriff für geplante und gezielte Veränderung von Organisationen durch den Einsatz von verhaltenswissenschaftlichen Methoden“ (Becker 1993, S. 77).

Wenn auch der PE sowohl in der Literatur als auch in der Praxis wachsende Bedeutung zukommt, so ergeben sich doch einige Fragen und Probleme. So ist zunächst auf die Berufsausbildung im dualen System hinzuweisen, die überwiegend in den Betrieben erfolgt und nach Erhebungen von Pullig in sieben Großunternehmen „... in der Regel ein von den übrigen Elementen der Personalentwicklung getrenntes ‚Eigenleben‘ führt“ (Pullig, S. 40). Diese grobe Charakterisierung trifft sicher nicht für alle Betriebe zu. Die Koordination zwischen Berufsausbildung und davon getrennter

PE dürfte allerdings sehr unterschiedlich ausgeprägt sein (Pullig, S. 40). In diesem Zusammenhang wird der Aspekt der notwendigen Kontinuität von beruflicher Erstausbildung, und beruflicher Weiterbildung angesprochen, die eigentlich auch zu einer Ausbilder-Kontinuität führen müßte (Lipsmeier 1980, S. 428), indem die Ausbilder in Personalentwicklungsaktivitäten eingebunden werden. Obwohl eine Kontinuität zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung bzw. PE unerlässlich ist, so erscheint es fraglich, ob eine berufliche Erstausbildung, die nur begrenzt betriebsspezifisch angelegt werden soll, bereits unter den Bereich der PE fällt. Eine berufliche Entwicklung betrifft ein langfristiges Verhältnis zwischen Individuum und Betriebsorganisation (G. Schanz 1992, Sp. 410), und bevor Entwicklungspfade im Betrieb beschnitten werden können, sind die Potentiale der Mitarbeiter herauszufinden, um sie im Rahmen der betrieblichen Möglichkeiten zu fördern (Becker 1993, S. 191). Solche Potentiale lassen sich im Verlauf einer mehrjährigen Berufsausbildung im Einzelfall mehr oder weniger eindeutig ermitteln. Der Berufsnachwuchs muß erst zu einem „Mit-Arbeiter“ ausgebildet werden, bevor eine weitere Entwicklung im Sinne der PE anvisiert werden kann.

Der Begriff „Mitarbeiter“ hat den Begriff „Untergebener“ abgelöst, obwohl mit „Untergebener“ im Betrieb nichts Diffamierendes verbunden sein sollte (Raidt 1970, S. 37), sondern lediglich das Personal der untersten Qualifikationsstufe bezeichnet wurde, das weisungsgebunden seine Arbeit auszuführen hatte. Der durch berufliche Aus- oder Weiterbildung qualifizierte moderne Facharbeiter kann mit dem herkömmlichen Facharbeiter, der, auf der untersten Qualifikationsebene stehend, weisungsgebundener Untergebener war, nicht mehr verglichen werden. Ein Facharbeiter, der in einem Umfeld seine Arbeit selbständig planen, durchführen und kontrollieren kann, kommt mit seiner Qualifikation und seiner Position einer Führungskraft sehr nahe. Gutenberg bezeichnete Planung, Organisation und Kontrolle als Führungsinstrumente (Gutenberg 1958, S. 43). Man muß diese Instrumente analog zum Planen, Durchführen (ist mit Ordnung bzw. Organisation verbunden) und Kontrollieren der Facharbeiter sehen. Ein selbständiger und eigenverantwortlicher Facharbeiter kann mit den überkommenen Führungsmethoden nicht mehr geführt werden (Schmidt 1988, S. 299). Hier spielt auch die veränderte Sichtweise der Arbeit eine Rolle, die auf einem gesellschaftlichen Wertewandel in der Einschätzung der Arbeit und ihren Bedingungen begründet ist und seit Ende der 60er Jahre im Begriff der Arbeitsqualität zum Ausdruck kommt. Gütemaßstab für Arbeit ist nicht mehr nur die Verfügbarkeit über die menschliche Arbeitskraft als Produktionsfaktor, sondern auch die Befriedigung der Bedürfnisse und Wünsche der Menschen im Arbeitsleben. Arbeit steht hier, umfassender als in der Betriebswirtschaftslehre gebräuchlich, als Synonym für Leben und Erleben am Arbeitsplatz (Gaitanides 1992, Sp. 292 f.). Eine solche Auffassung von der Arbeit entspricht pädagogischen bzw. berufspädagogischen Orientierungen und ordnet der menschlichen Arbeit einen hohen Stellenwert zu.

Für die Führung des modernen Facharbeiters ergibt sich neben der Notwendigkeit neuer Organisationsformen Bedarf an Führungsausbildung bzw. -weiterbildung, die auf den Wandel des Faktors Arbeit eingeht. „Führung bedeutet nicht mehr ‚besser wissen als alle anderen‘, sondern wird zu einer Koordinationsfunktion ...“ (L. Schmidt 1994, S. 74). Die Führungskraft muß zum Befähiger, Ermöglicher und Mitlernenden werden (L. Schmidt, S. 84). Damit fallen den Führungskräften auch Aus- und Weiterbildungsaufgaben zu (Münch 1991, S. 121).

3. Berufspädagogische Bezüge zur Personalentwicklung

3.1 Aufgaben der Berufspädagogik

Antonius Lipsmeier definierte 1978 Berufspädagogik als erziehungswissenschaftliche „... Disziplin, die sich mit den Zielen, Voraussetzungen und Bedingungen, Möglichkeiten und Realitäten der Qualifizierung von (in der Regel jungen) Menschen durch (in der Regel) institutionalisierte Maßnahmen für eine humane Erwerbstätigkeit und für ein Leben in der Gesellschaft beschäftigt“ (Lipsmeier 1978, S. 181). Bunk versteht 1982 Berufspädagogik als einen Teilaspekt der erziehungswissenschaftlichen Spezialdisziplin Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, „... die insbesondere den Bedingungszusammenhang zwischen Voraussetzungen, Durchführung und Ergebnissen vorberuflichen, grundberuflichen und fachberuflichen Lernens resp. Ausbildens sowie beruflicher Weiterbildung in Schulen, Betrieben und sonstigen Institutionen untersucht“ (Bunk 1982, S. 16 f.). Betriebliche Bildungsarbeit wird auch als Gegenstand und Erkenntnisinteresse der Betriebspädagogik angesehen, wobei die Betriebspädagogik in erziehungswissenschaftlicher Sicht einerseits als eine Forschungsaufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik betrachtet werden kann (Dürr 1983, S. 189) und andererseits auch als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft verstanden wird (Geißler/Wittwer 1992, Sp. 599 f.). In der Definition von Lipsmeier wird von Qualifizierung – in der Regel junger Menschen – gesprochen. Damit ist ein Bezug zur betrieblichen Bildungsarbeit möglich. Die Einschränkung auf „junge Menschen“ muß zeitlich gesehen werden, da die Ausweitung der Qualifizierung auf erwachsene und ältere Menschen sich erst in Ansätzen abzeichnete. Die zeitlich später liegende Definition für Berufspädagogik von Bunk führt berufliches Lernen bzw. Ausbilden und berufliche Weiterbildung in Betrieben ausdrücklich an. Hierbei spielt mit, daß die Berufspädagogik in der Vergangenheit sehr stark auf die schulische Seite der Berufsausbildung ausgerichtet war und allenfalls in den Betrieben die Ausbildung von Lehrlingen im Blick hatte. Nachdem sich Mitte der 70er Jahre eine starke Ausbreitung der betrieblichen Weiterbildung abzeichnete (Gaugler 1989, S. 29), hat sich die Berufspädagogik in stärkerem Umfang der betrieblichen Bildungsarbeit zugewandt.

Bisher wurde immer wieder von betrieblicher Bildungsarbeit und Qualifizierung gesprochen. Im Zusammenhang mit der PE dominiert der Begriff Qualifikation bzw. Qualifizierung, während die Pädagogik bzw. Berufspädagogik auf den Bildungsbegriff abhebt. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht werden Qualifikationen in den Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten sowie Einstellungsmuster beschrieben, und Qualifizierung bezeichnet die Prozesse, die dem Erhalt und Erwerb von Qualifikationen dienen (Flohr/Niederfeichtner 1982, S. 25).

Bildung als Voraussetzung und Folge des Menschseins dient der Persönlichkeitsentwicklung und der Lebensbewältigung (Albers 1987, S. 58 und S. 87). Für die Persönlichkeitsentwicklung werden nach Albers drei Strukturelemente unterschieden, und zwar Tüchtigkeit, Autonomie und Verantwortung. Tüchtigkeit, nicht nur als Anpassung verstanden, erfordert Selbstständigkeit. Autonomie will Fremdbestimmung so weit wie möglich ausschalten, und Verantwortung hat eine individuelle sowie soziale Komponente (Albers 1987, S. 189 ff.).

3.2. Die berufspädagogische Dimension betrieblicher Bildungsarbeit und der Personalentwicklung

Sieht man vereinfacht die Berufspädagogik als eine spezielle Erziehungswissenschaft, die sich mit der Berufsbildung i.w.S. befaßt, dann ergeben sich zur betrieblichen Bildungsarbeit vielseitige Bezüge, wenn man an die Berufsausbildung im dualen System denkt. Die Berufsausbildung im dualen System ist rechtlich fixiert und schreibt u.a. eine Erziehungsaufgabe vor, die für junge Erwachsene zu einer Persönlichkeitsförderung bzw. dem Schutz der Persönlichkeitsentfaltung werden kann. In der betrieblichen Berufsausbildung kann der Bildungsaspekt sicherlich Berücksichtigung finden. Bei der beruflichen Fort- und Weiterbildung von ausgebildeten erwachsenen Mitarbeitern wird dies problematisch, denn die Betriebe sind weder zweckfreie Institutionen noch pädagogische Anstalten (Lipsmeier 1991, S. 107). Wird der Maßstab für die Bildungsrelevanz im Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbefähigung gesehen (Albers 1987, S. 207), dann wird Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang mit der PE problematisch, da betrieblich-wirtschaftliche Ziele direkt oder indirekt Priorität haben. Neuberger bringt dies zum Ausdruck, wenn er PE als Personalanpassung an den Prozeß der Leistungs- und Kapitalverwertung beschreibt (Neuberger 1991, S. 304). Für marktwirtschaftlich-kapitalistische Betriebe bzw. Unternehmen sieht er „... kein natürliches Interesse an Person-Entwicklung“. (Neuberger 1991, S. 306). Person-Entwicklung wäre aber der Bezug zur Bildung! Kann man die Feststellungen von Neuberger nicht generalisieren, so muß doch gesehen werden, daß das Marktgeschehen, Wettbewerb, Kostendruck usw. viele Betriebe wirtschaftlich geradezu in „Existenzkämpfe“ verwickelt, die auch auf den Personalsektor, und damit auf PE, durchschlagen. Nicht vermeidbar erscheinen die Selektionswirkungen, die mit PE verbunden sein können und nicht unbedingt der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit entsprechen (Lipsmeier 1991, S. 99 f.).

PE, Unternehmenskultur und Führungsgrundsätze betonen immer wieder, daß Befriedigung, Selbstentfaltung, Selbständigkeit und Kreativität der Mitarbeiter gefördert werden sollen, also Kriterien, die auch für die Bildung relevant sind. Sehr bedenklich ist es aber, wenn nach einer Repräsentationserhebung des B. A. T.-Forschungsinstitutes Hamburg nur 31% der Beschäftigten in Deutschland das Gefühl haben, sich in der Arbeit selbst verwirklichen zu können. 50% erleben ihre schöpferische Phase erst nach Feierabend (vgl. Handelsblatt, S. K1).

Es wird deutlich, daß betriebliche Bildungsmaßnahmen, insbesondere PE, im wesentlichen als Bestandteil der Personalführung begründet sind. Es muß daher offenbleiben, oder zumindest als problematisch angesehen werden, inwieweit PE-Maßnahmen im Sinne der Bildung wirken können, denn eine Divergenz der Interessenlagen zwischen Betrieben bzw. Unternehmen und einzelnen Mitarbeitern ist nicht auszuschließen (Bonz/Compter/Kuhnle 1990, S. 37). Da der Humanitätsbezug einerseits und das Postulat der Chancengleichheit andererseits individuelle Lebenschancen befördern will und muß, ist der Staat gefordert (Arnold 1991, S. 164). Mit Hilfe von staatlichen, überbetrieblichen und/oder außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen müssen Möglichkeiten für berufliche Weiterbildung geschaffen und erhalten werden, um interessierten Arbeitnehmern, die betrieblich keine Förderung erfahren können, berufliche Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dabei darf nicht nur an die Aufstiegsweiterbildung gedacht werden. Für berufliche Weiterbildung in großem Umfang besteht ein

gesamtgesellschaftliches Interesse, das nicht nur privaten oder betrieblichen Aktivitäten überlassen werden kann (vgl. hierzu Lipsmeier 1991, S. 83 ff.)

Literaturverzeichnis

- Ackermann, K.-F.; Reber, G.: Entwicklung und gegenwärtiger Stand der Personalwirtschaftslehre, in: Ackermann, K.-F.; Reber, G. (Hrsg.): Personalwirtschaft: Motivationale und kognitive Grundlagen. Stuttgart: Poeschel, 1981, S. 3–53
- Albach, H.: Der dispositive Faktor in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Betriebswirtschaft 60 (1990), S. 533–548
- Albers, H.-J.: Allgemeine sozio-ökonomische Bildung. Köln: Böhlau, 1987
- Arnold, R.: Betriebspädagogik. Berlin: Erich Schmidt, 1990
- Arnold, R.: Betriebliche Bildungsarbeit als Beitrag zur Personal- und Organisationsentwicklung, in: Arnold, R. (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Baltmannsweiler: Schneider, 1991, S. 156–169
- Becker, M.: Personalentwicklung: Die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft. Bad Homburg v. d. H.: Gehlen, 1993
- Berthold, J.: Führungskräfteentwicklung, in: Kieser, A.; Reber, G.; Wunderer, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart: Poeschel, 1987, Sp. 591–601
- Bonz, B.; Compter, W.; Kuhnle, H.: Bildungsbedarf für betriebliches Bildungspersonal. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, 1990
- Bullinger, H.-J.; Krogoll, T.: Arbeitsanforderungen, in: Gaugler, E.; Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Aufl., Stuttgart: Poeschel, 1992, Sp. 51–59
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Ausbildung und Beruf. 28. Aufl., Bonn 1995
- Bunk, G. P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1982
- Dürr, W.: Betriebspädagogik, in: Blankertz, H. u.a. (Hrsg.): Sekundarstufe II-Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2 Lexikon (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 9). Stuttgart: Klett, 1983, S. 189–193
- Drumm, H. J.: Personalwirtschaftslehre. 2. Aufl. Berlin: Springer, 1992
- Flohr, B.; Niederfeichtner, F.: Zum gegenwärtigen Stand der Personalentwicklungsliteratur: Inhalte, Probleme und Erweiterungen, in: Kossbiehl, H.: Personalentwicklung. ZFBF Sonderheft 14. 1982, S. 11–49
- Gaitanides, M.: Arbeitsqualität, in: Gaugler, E.; Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Aufl., Stuttgart: Poeschel, 1992, Sp. 292–302
- Gaugler, E.: Betriebliche Bildungsarbeit als Unternehmensinvestition, in: Gaugler, E.; Schlaffke, W.: Weiterbildung als Produktionsfaktor. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1989, S. 28–47
- Geißler K. A.; Wittwer, W.: Betriebspädagogik, in: Gaugler, E.; Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Aufl., Stuttgart: Poeschel, 1992, Sp. 599–661
- Göbel, U.; Schlaffke, W. (Hrsg.): Die Zukunftsformel. Technik-Qualifikation-Kreativität. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1987
- Grochla, E.: Betrieb, Betriebswirtschaft und Unternehmung, in: Grochla, E.; Wittmann, W. (Hrsg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, Bd. I 1. 4. Aufl. Stuttgart: Poeschel, 1974, Sp. 541–557
- Gutenberg, E.: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden: Gabler, 1958
- Knebel, H.: Personalwesen der Zukunft. Personal 38 (1986), S. 234–236
- Kolvenbach, H.: Personalentwicklung, in: Gaugler, E. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart: Poeschel, 1975, Sp. 1545–1556
- Kossbiehl, H.: Vorwort: Marginalien zum Thema Personalentwicklung. ZFBF Sonderheft 14. 1982, S. 5–7
- Laske, St.: Personalentwicklung als Führungsmittel, in: Kieser, A.; Reber, G.; Wunderer R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart: Poeschel, 1987, Sp. 1656–1668
- Lattmann, Ch.: Die verhaltenswissenschaftlichen Grundlagen der Führung des Mitarbeiters. Bern: Haupt, 1982

- Lipsmeier, A.: Zum Problem der Kontinuität von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. Deutsche Berufs- und Fachschule 73 (1977), S. 723–737
- Lipsmeier, A.: Didaktik der Berufsausbildung. München: Juventa, 1978
- Lipsmeier, A.: Berufspädagogische Aspekte der Professionalisierung in der Weiterbildung, in: Beinke, L.; Arabin, L.; Weinberg, J. (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung, Weil der Stadt: Lexika, 1980, S. 425–433
- Lipsmeier, A.: Berufliche Weiterbildung. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung e. V., 1991
- Mentzel, W.: Personalentwicklung. Freiburg i. Br.: Haufe, 1980
- Müller-Merbach, H.: Stellenwert und Gestaltung der betrieblichen Bildungsarbeit aus der Sicht der Betriebswirtschaftslehre, in: Arnold, R. (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Baltmannsweiler: Schneider, 1991, S. 74–82
- Münch, J.: Unternehmenskultur im Wandel und Folgerungen für die Personalentwicklung, in: Arnold, R. (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Baltmannsweiler: Schneider, 1991, S. 111–121
- Neuberger, O.: Personalentwicklung. Stuttgart: Enke, 1991
- O. V.: An vielen Arbeitnehmern nagt der Frust, in: Handelsblatt Nr. 183, Beilage Karriere, 20./21.9.1996, S. K 1
- Pawlowsky, P.; Bäumer, J.: Betriebliche Weiterbildung. München: Beck, 1996
- Pilnei, M.: Thesen zur Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung im Zeitalter der neuen Technologien. ZBW 81 (1985), S. 537–549
- Pleiß, U.: Bildungsbetriebe, in: Grochla, E.; Wittmann, W. (Hrsg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, Bd. I 1. 4. Aufl., Stuttgart: Poeschel, 1974, Sp. 947–958
- Pullig, K.-K.: Organisations- und Personalentwicklung in der Berufsbildung, in: Meyer-Dohm; Schneider, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Stuttgart: Klett, 1991, S. 33–43
- Raidt, F.: Der Mitarbeiter in der Unternehmung – Wandlungen seit 1945, in: Marx, A. (Hrsg.): Personalführung, Bd. II. Personalwirtschaft im Zeichen des technischen Fortschritts und der betrieblichen Mitbestimmung. Wiesbaden: Gabler, 1970, S. 33–52
- Schanz, G.: Verhaltenswissenschaftliche Aspekte der Personalentwicklung, in: Riekhof, H. Ch. (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung. Wiesbaden: Gabler, 1986, S. 5–21
- Schanz, G.: Arbeitsverhalten, in: Gaugler, E.; Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Aufl. Stuttgart: Poeschel 1992, Sp. 405–415
- Schanz, G.: Personalwirtschaftslehre. 2. Aufl., München: Vahlen, 1993
- Schlaffke, W.: Weiterbildung - Zukunftschancen unserer Wirtschaft, in: Gaugler, E.; Schlaffke, W.: Weiterbildung als Produktionsfaktor. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1989, S. 7–27
- Schmidt, H.: Strukturwandel in der beruflichen Bildung aufgrund technischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen. Wirtschaft und Berufserziehung 40 (1988), S. 295–299
- Schmidt, L.: Getanzte Führung – Wege zu einem neuen Verständnis von Führung, in: Wer führt morgen? Hrsg. Evangelische Akademie Baden. Karlsruhe 1994 (Herrenalber Protokolle 105), S. 64–86
- Schönfelder H.-M.: Die Führungsausbildung im betrieblichen Funktionsgefüge. Wiesbaden: Gabler, 1967
- Staehle, W. H.: Management. 6. Aufl. München: Vahlen, 1991
- Stoß, F.: Exkurs zur Prognosefähigkeit beruflicher Systematiken. MittAB 23 (1990), H. 1, S. 53–62
- Stoß, F.: Quantitative und qualitative Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt durch neue Informationstechniken (NIT), in: Bonz, B.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Computer und Berufsbildung (bzip-Bd. 14). Stuttgart: Holland + Josenhans, 1991, S. 9–25
- Thom, N.: Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung. Köln: Poeschel, 1987
- Thom, N.: Personalentwicklung und Personalentwicklungsplanung, in: Gaugler, E.; Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Aufl., Stuttgart: Poeschel, 1992, Sp. 1676–1690
- Voskamp, U.; Wittke, V.: Passen qualifizierte Facharbeiter in die Fertigung?, in: Blick durch die Wirtschaft, Nr. 223, 19. November 1991, S. 7
- Weber, W.: Betriebliche Weiterbildung. Stuttgart: Poeschel, 1985
- Weber, W.: Personalwesen, in: Gaugler, E.; Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Aufl., Stuttgart: Poeschel, 1992, Sp. 1826–1836

BIBLIOGRAPHIE PROF. DR. ANTONIUS LIPSMEIER

Zusammengestellt von Dieter Münk
Stand: August 1996

Inhalt:

1. Publikationen	291
2. Herausgeberschaften	301
3. Studienbriefe	302
4. Dissertationen – Erstgutachtertätigkeit	302
5. Habilitationen – Erstgutachtertätigkeit	303
6. Größere unveröffentlichte Gutachten	303

I. PUBLIKATIONEN

- Bibliographie Josef Dolch. In: Schindler, Ingrid (Hrsg.): Pädagogisches Denken in Geschichte und Gegenwart. Festschrift zum 65. Geburtstag an Josef Dolch. Ratingen 1964, S. 352–361.
- Geschichte der Bezeichnung „Berufsschule“. In: Die berufsbildende Schule, 18 (66), S. 169–180.
- Automationskonferenz der OECD (01.–04.02.1966 in Zürich). Bericht unter Betonung berufspädagogischer Fragestellungen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 62 (66), S. 274–286.
- Automationskonferenz der OECD. In: Die berufsbildende Schule, 10 (66), S. 290f.
- Die geschichtliche Entwicklung der gewerblichen Berufsschule und des Gewerbelehrerberufes. In: Arbeitskreis der Studenten an Berufspädagogischen Hochschulen e.V. (Hrsg.): Studienführer für das Gewerbelehramt, Bad Homburg v. d. H. 1966, S. 19–31.
- Die Automationskonferenz der OECD in Zürich. Vorbemerkungen zur Studie Heinrich Abels. In: Pädagogische Rundschau, 20 (66), 7, S. 656–659.
- Die Auseinandersetzung über „gymnasiale“ und „reale oder technische“ Bildung. Aufgezeigt an der Vorgeschichte und Ausformung der Darmstädter Real- und technischen Schule (1826) zur Höheren Gewerbeschule (1836) und zur Technischen Hochschule (1872/73). In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 62 (66), 12, S. 918–932.
- Prevocational Training as Part of Compulsory Education: Concluding remarks. In: Manpower Aspects of Automation and Technical Change. OECD European Conference, Zürich, 1st – 4th February 1966. Supplement to the Final Report. Paris 1966, S. 386–387. (dasselbe in französischer Ausgabe, ebenda, S. 419f.).
- Werkerziehung in der technischen Welt. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 63 (67), 6, S. 459–461.
- Die farbliche Gestaltung von Lehrmodellen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 63 (67), 7, S. 524–534.
- (Zus. mit Greinert, Wolf-Dietrich): Berufsausbildungsgesetz. Hearing 1967. Eine Analyse und Auswertung. In: Gewerkschaftliche Beiträge zu Fragen der beruflichen Bildung. Broschüre 12, Köln o.J. (1968), S. 6–19.
- Das Refendariat für Gewerbelehrer in der BRD – Gestalt und Kritik. In: Das Studienseminar, 13 (68), 2, S. 145–157.
- (Zus. mit Greinert, Wolf-Dietrich): Zur berufspädagogischen Dimension des Ausbildungsrechts. Eine Analyse des Hearings über die Entwürfe zu einem Berufsbildungsgesetz vom 21.–23.06.1967 in Berlin. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 16 (68), 4, S. 97–105.
- Technik, allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik im 19. Jhd. Ein Beitrag zur Geschichte der vergleichenden Berufspädagogik. In: Technikgeschichte, 36 (69), 2, S. 133–146.
- Die Empfehlungen des Bildungsrates zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung in der Diskussion. In: Berufliche Bildung, 10 (69), S. 241–248.
- Handwerkliche Ausbildung im Rahmen der gegenwärtigen Überlegungen zur Reform der Berufsausbildung. In: Evangelische Akademie Loccum (Hrsg.). Studienkreis Handwerk, II/69. S. 1–21.

- (Zus. mit Greinert, Wolf-Dietrich): Berufspädagogik und Ausbildungsrecht. Kritische Anmerkungen zum Berufsbildungsgesetz. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 18 (70), 2, S. 40–48.
- Back, Hans-Jürgen/Bergjohann, Eberhard/Cox, Karl-Heinz/Geissler, Clemens/Grohs, Wolfram/Holz, Heinz/Klaffke, Kaspar/Kleinschmidt, H. Rolf/Kulle, Helmut/Lipsmeier, Antonius/Rosenthal, Hans-Joachim/Wortmann, Wilhelm: Berufliches Schulzentrum in regionaler Planung. Ermittlung eines Funktions- und Raumprogramms für das Gewerbliche und Hauswirtschaftliche Berufsschulzentrum Osnabrück auf der Grundlage sozialökonomischer, berufsschulpädagogischer und bautechnischer Daten und Methoden. Wiesbaden 1970. (erschieden in der Reihe: Hannoversche Studien zur Berufspädagogik Bd. I, hrsg. von Hans-Joachim Rosenthal).
- Die Berufsausbildung in der Kritik. Umstrukturierung des Dualen Systems unter besonderer Berücksichtigung gewerblich-technischer Berufe. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 66 (70), 5, S. 345–368.
- Die kategoriale Funktion des Technischen Zeichnens für die Berufsausbildung und für die Arbeitslehre der Hauptschule. In: *didacta*, 4 (70), 2, S. 95–114.
- Die Berufsschulforderung der Reichsschulkonferenz von 1920. Ein Programm in fünfzig Jahren Berufsschulgeschichte. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 66 (70), 11, S. 857–874.
- Clavis machinarum – Schlüssel zur Technik. Zur Geschichte des Technischen Zeichnens in vorindustrieller Zeit. In: *Automobilindustrie. Forschung, Konstruktion, Fertigung*, 16 (71), 2, S. 53–64.
- (Zus. mit Rütters, Klaus): Situation und Perspektiven der Berufsausbildung. In: *Jahrbuch für Wissenschaft, Ausbildung und Schule WAS '71*. Frankfurt 1971, S. 67–86.
- Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluß der Technik als Geschichte des Unterrichts im Technischen Zeichnen. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung. Wiesbaden 1971. (erschieden in der Reihe: Hannoversche Studien zur Berufspädagogik Bd. I, hrsg. von Joachim Rosenthal).
- Das vorindustrielle Technische Zeichnen unter fertigungstechnischen und berufspädagogischen Aspekten. In: *Technikgeschichte*, 38 (71), 4, S. 273–297.
- Berufspädagogik und Ausbildungsrecht. Kritische Anmerkungen zum Berufsbildungsgesetz. In: von Dohnanyi, Klaus (Hrsg.). *Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte: Fakten – Forderungen – Folgen*. Düsseldorf/Wien 1971, S. 270–289. Nachdruck von: *Berufspädagogik und Ausbildungsrecht*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 18 (70), 2, S. 40–48.
- Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68 (72), 1, S. 21–49.
- Überlegungen zum Aufbaustudium für Absolventen von Höheren Fachschulen/Fachhochschulen (Fachrichtung Technik) zur Erlangung der Lehrbefähigung im Sekundarschulwesen. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68 (72), 1, S. 67–69.
- (Zus. mit Hesse, Albrecht/Jungk, Dieter/Manz, Wolfgang): Zur Theorie und Empirie der Studienplanung. Vorbericht über das Hannoversche Projekt zur Gewerbelehrerausbildung. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68 (72), 6, S. 408–421.
- Die Lehrbuchanalyse als Instrument der mittelfristigen Curriculumforschung. Beispiel: Technisches Zeichnen. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68 (72), 12, S. 960–972.
- 80 Jahre Deutsche Berufs- und Fachschule – aktualisierte Reminiszenzen. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68 (72), 1, S. 895–897.
- Die Konzeption des Unterrichts im Technischen Zeichnen der DDR. In: *Zeichnen. Fachzeitschrift für alle Bereiche des Technischen Zeichnens*, 11 (73), 1, S. 10–15.
- Berufspädagogische Partikel pädagogischer Lexika. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 69 (73), 4, S. 307–320.
- Zur aktuellen Diskussion über Probleme der Gewerbelehrerausbildung. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 21 (73), 3, S. 222–229.
- Zum erziehungswissenschaftlich-bildungspolitischen Standort der Berufspädagogik. Bericht über einige Neuerscheinungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19 (73), 5, S. 821–830.
- AdA: Ausrichtung der Ausbilder? Eine kritische Analyse einiger Schriften zur Ausbilderqualifizierung. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, 2 (74), 1, S. 10–25.
- Auswahlbibliographie zur Berufspädagogik 1967–1972. Hannover 1974 (erschieden in der Reihe: *Schriften zur Berufsbildungsforschung*, Bd. 17).

- Integration in der Lehrerausbildung. Beispiel: Aufbaustudiengänge für Lehrer beruflicher Fächer. In: Prisma (Zeitschrift der Gesamthochschule Kassel), Juni 1974, Sonderheft 1, S. 1–8.
- Betriebliche Berufsausbildung – eine öffentliche Aufgabe. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 26 (74), 9, S. 495–505.
- Leicht veränderter Abdruck von: Betriebliche Berufsbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 26 (74), 9, S. 495–505. In: 1. Kasseler Hochschulwoche 14.–18.05.1973. Kassel 1974, S. 118–133.
- Jungarbeiter: Berufspädagogische Problemanalyse. In: Berufliche Bildung für gesellschaftliche Randgruppen unter besonderer Berücksichtigung eines Systemvergleichs von Bundesrepublik Deutschland und Deutscher Demokratischer Republik. Das Beispiel der Jungarbeiter. Hannover 1974, S. 127–152 (erschieden in der Reihe: Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 28).
- (Zus. mit Hesse, Albrecht/Jungk, Dieter/ Manz, Wolfgang): Berufsbild und Studienplan. Empirische Beiträge zur Entwicklung von Hochschulcurricula. Hannover 1975.
- Situation und Probleme der Berufsausbildung. In: Evangelische Akademie Hofgeismar: Probleme der Berufsausbildung. Protokoll Nr. 109/1975, S. 2–19.
- Betriebliche Berufsausbildung. Lernorte Betrieb und Lehrwerkstatt in der Sekundarstufe II. Düsseldorf 1975. (erschieden in der Reihe: Studienreihe Sozialwissenschaften, hrsgg. von Böttcher, Winfried/ Zielinski, Johannes).
- (Zus. mit Nölker, Helmut/Schoenfeldt, Eberhard): Berufspädagogik. Eine Einführung in die bildungspolitische und berufspädagogische Situation und Diskussion von Berufsausbildung und Gesellschaft. Stuttgart 1975.
- Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: Stratmann, Karlwilhelm/Bartel, Wolfgang (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 242–270. Leicht gekürzter Nachdruck von: Vom Beruf der Berufspädagogen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68 (72), 1, S. 21–49.
- (Zus. mit Hauptmeier, Gerhard/Kell, Adolf): Zur Auswahlproblematik von Lerninhalten und zur didaktischen Reduktion wissenschaftlicher Aussagen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71 (75), 12, S. 899–922.
- Die Aufbaustudiengänge „Technikerlehrer“ und „Wirtschaftslehrer“ aus hochschul- und gesellschaftspolitischer Sicht. In: Arbeitskreis Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): 2. Kasseler Hochschulwoche. Kassel 1976, S. 164–177.
- (Zus. mit Kell, Adolf): Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Analyse und Kritik. Hannover 1976. (erschieden in der Reihe: Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 38).
- Artikel „Berufsschule“, „Berufsfachschule“, „Berufliche Didaktik“. In: Willmann-Institut München-Wien (Hrsg.): (Leitung der Herausgabe: Rombach, Heinrich): Wörterbuch der Pädagogik, Freiburg 1977, S. 106–108; 102–104; 91–94.
- (Zus. mit Fraatz, Klaus): Dissertationen und Habilitationsschriften zu Themen der Berufsbildungsforschung und Berufspädagogik 1963–1972. Hannover 1977 (erschieden in der Reihe: Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 46).
- Der Beitrag der erziehungswissenschaftlichen Theorie zur Strukturierung des Spannungsfeldes Bildungssystem – Beschäftigungssystem: Darstellung und Kritik des sozialwissenschaftlichen Ansatzes. In: Verbände der Lehrer an den beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Bildungs- und Beschäftigungssystem. o.O., o.J. (1977), S. 114–121.
- Zum Problem der Kontinuität von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 73 (77), 10, S. 723–737.
- Aufbaustudium „Lehrer beruflicher Fächer“. In: Kochs; Michael/Dandl, Johann (Hrsg.): Kontaktstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Expertenkolloquium. Hamburg 1978, S. 110–119. (erschieden in der Reihe: AHD, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Nr. 47).
- Anerkennungsprobleme der Aufbaustudiengänge für Fachhochschulabsolventen. In: Kontaktstudium, (78), 62, S. 279–282.
- Organisation und Lernorte der Berufsausbildung. München 1978.
- Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München 1978.
- Kritische und soziale Kompetenz als zentrale Kategorien bei der Qualifizierung von Lehrkräften für die Berufsbildung Erwachsener. In: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 7 (78), 4, S. 12–16.

- Europäische Gemeinschaften und Berufsausbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 74 (78), 2, S. 146–149.
- Zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die Berufsbildung Erwachsener. In: Kontaktstudium, (79), 2, S. 3–7.
- Berufspädagogik und Ausbildungsrecht. In: Nolte, Hans/Röhrs, Hans-Joachim (Hrsg.): Das Berufsbildungsgesetz. Bad Heilbrunn 1979, S. 71–89. Nachdruck von: Berufspädagogik und Ausbildungsrecht. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 18 (70), 2, S. 40–48.
- Das Theorie-Praxis-Problem in der Berufsausbildung und Lehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule, 31 (79), 7/8, S. 416–423.
- Der Stellenwert von Sekundarschulbildung einerseits und von Weiterbildung andererseits für das Verhältnis von Hochschule und Beruf. In: Teichler, Ulrich (Hrsg.): Hochschule und Beruf. Problemlage und Aufgaben der Forschung. Frankfurt 1979, S. 279–288.
- Zur Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder für die Sekundarstufe II unter besonderer Berücksichtigung von Arbeitswissenschaft und Arbeitslehre. In: Dederich, Heinz (Hrsg.): Lernen für die Arbeitswelt. Praxisnahe Arbeitslehre in der Sekundarstufe II. Hamburg 1979, S. 359–370.
- Die Ausbildung von Berufsschullehrern in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft. In: Berufsbildung. Informationsbulletin des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung, Berlin 1979, 4, S. 2–9 (auch in Englisch, Französisch etc.).
- (Zus. mit Wiechmann, Gabriele): Der Modellversuch „Aufbaustudiengänge Technikerlehrer/Wirtschaftslehrer für Fachhochschulabsolventen“ an der Gesamthochschule Kassel. In: Collingro, Peter u.a. (Hrsg.): Irrwege und Wege der Gewerbelehrausbildung. Frankfurt 1979, S. 38–58.
- AV-Medien in der Berufsausbildung. In: Ashauer, Günter (Hrsg.): Audiovisuelle Medien. Handbuch für Schule und Weiterbildung. Bonn 1980.
- (Zus. mit Brechmacher, Rainer/Wiechmann, Gabriele): Berufspädagogen in Studium und Beruf. Untersuchung am Beispiel der berufspädagogischen Aufbaustudiengänge für Fachhochschulabsolventen an der Gesamthochschule Kassel. Frankfurt 1980.
- Schule und Arbeit: Einführung in die Arbeitswelt. Bericht über das dritte Seminar des Europarates. Rat für Kulturelle Zusammenarbeit (CCC). Strasbourg 1980 (auch in Englisch und Französisch).
- Die Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen unter besonderer Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Problems. In: Rauner, Felix u.a. (Hrsg.): Berufliche Bildung, Braunschweig/Wiesbaden 1980, S. 342–348.
- Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und Reform der Berufsausbildung. In: Bonz, Bernhard/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Allgemeine Technikdidaktik. Stuttgart 1980, S. 49–60.
- Training of Vocational School Teachers in the Member States of the European Community. In: Revue ATEE Journal. A journal for Teacher Education in Europe, 3 (80), 2, S. 55–70.
- Berufspädagogische Aspekte der Professionalisierung in der Weiterbildung. In: Beinke, Lothar/Arabin, Lothar/Weinberg, Johannes (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung, Bonn 1980, S. 425–433.
- (Zus. mit Wiechmann, Gabriele): Ausbildung von Berufspädagogen für Schule und andere Felder beruflicher Bildung – aus der Arbeit zweier Modellversuche an der Gesamthochschule Kassel. In: Die berufsbildende Schule, 32 (80), 12, S. 716–733.
- Situation und Probleme der Berufsausbildung in Europa. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 28 (80), 6, S. 411–424.
- Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26 (80), 6, S. 814–823.
- Entwicklungsperspektiven berufspädagogischer Studiengänge aus der Sicht der Gesamthochschule Kassel. In: Lipsmeier, Antonius/Nölker, Helmut (Hrsg.): Berufspädagogen für Schule und alternative Tätigkeitsfelder. Bad Honnef 1980, S. 5–34.
- Arbeitssicherheit in der Berufsausbildung – Analyse eines Defizits. In: arbeiten+lernen, 3 (81), 13, S. 4f.
- Von Kunst und Berufsausbildung, oder von der neueren Unversöhnbarkeit der Ästhetik mit der Utilität in der Berufsausbildung. Ein Traktat zur Einleitung in das Schwerpunktheft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77 (81), 2, S. 83–86.
- Alternierende Berufsausbildung. Ein neues Konzept für die Europäische Gemeinschaft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77 (81), 4, S. 243–257.

- Technisches Zeichnen. In: Bonz, Bernhard/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Beiträge zur Fachdidaktik Maschinenbau. Stuttgart 1981, S. 107–122.
- Berufsbildungsgesetz. In: Kaiser, Franz-Josef/Kaminski, Klaus (Hrsg.): Wirtschaft. Handwörterbuch zur Arbeits- und Wirtschaftslehre. Bad Heilbrunn 1981, S. 69f.
- Technisches Zeichnen. In: arbeiten+lernen, 3 (81), 17, S. 13–16.
- Alternierende Ausbildung für Jungarbeiter ohne Berufsvorbereitung. In: CEDEFOP (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit und alternierende Ausbildung in der EG. Berlin 1981, S. 119–137 (auch in Englisch).
- Zulassung zum Hochschulstudium in der Bundesrepublik Deutschland und ihre Implikationen für das integrierte Hochschulwesen. In: Hermanns, Manfred/Teichler, Ulrich/Wasser, Henry (Hrsg.): Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern. Frankfurt/New York 1982, S. 187–197.
- Historische und aktuelle Beispiele der Verbindung von Arbeiten und Lernen. In: Biermann, Horst/Greinert, Wolf-Dietrich/Janisch, Rainer (Hrsg.): Berufsbildungsreform als politische und pädagogische Verpflichtung. Velber 1982, S. 299–313.
- Berufsausbildung, Weiterbildung und Beschäftigungssystem – eine berufspädagogische Analyse. In: Mertens, Dieter/Rick, Matthias (Hrsg.): Berufsbildungsforschung, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg 1982, S. 30–53 (BeitrAB 66).
- Weiterbildung als Aufgabe für die Schule und die Hochschule der achtziger Jahre. In: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung. Weiterbildung in den achtziger Jahren – Gegensätze und Übereinstimmungen. Hannover 1982, S. 72–74.
- Öffnung der Hochschule und Weiterbildung. In: Kasseler Hochschulbund und Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. (Hrsg.): Der Beitrag der Gesamthochschule zur Hochschulreform. Kassel 1982, S. 50–58.
- Bestimmung von Kriterien zur Ermittlung von Tätigkeitsbereichen der Berufs- und Arbeitswelt. In: Bojanowski, Arnulf (Hrsg.): Probleme des Berufs und der Berufsausbildung. Frankfurt 1982, S. 75–124.
- Probleme und Möglichkeiten der curricular-organisatorischen Verzahnung gewerblich-technischer und kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung. In: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (Hrsg.): Gegensätze und Übereinstimmungen. Weiterbildung in den achtziger Jahren. Hannover 1982, S. 192–219.
- Ziele der Berufsausbildung. In: Schanz, Heinrich (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart 1982, S. 21–35.
- Chancen und Probleme der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung als Hochschulaufgabe. In: Allesch, Jürgen/Pleiß, Christine (Hrsg.): Perspektiven der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen im Spannungsfeld von Studentenberuf und Finanzknappheit. Berlin 1982, S. 99–104.
- Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: Blankertz, Herwig u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9, Teil 1. Stuttgart 1982, S. 227–249.
- Unterricht: Technisches Zeichnen. In: Blankertz, Herwig u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9, Teil 2. Stuttgart 1982, S. 658–662.
- Berufsschullehrer. In: Blankertz, Herwig u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9, Teil 2. Stuttgart 1982, S. 169–174.
- Zur Didaktik und Methodik beruflicher Sozialisation – Fortschreibung oder Neubeginn? In: Niehues, Martin u.a. (Hrsg.): Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Krefeld 1983, S. 25–46.
- (Zus. mit Drewes, Klaus.): Erwachsenenengerechte Aus- und Weiterbildung im Arbeitskräftepool. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 79 (83), 7, S. 483–496.
- Fernstudium in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kluczynski, Jan/Teichler, Ulrich/Tkocs, Christian (Hrsg.): Hochschule und Beruf in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland. Kassel 1983, S. 137–150 (auch in Polnisch).
- Berufsgrundbildung und Berufsgrundbildungsjahr. In: Beinke, Lothar (Hrsg.): Zwischen Schule und Beruf. München 1983, S. 156–172.
- Möglichkeiten und Grenzen einer allgemeinen Didaktik beruflichen Lernens. In: Jungk, Dieter (Hrsg.): Berufsausbildung für nicht-akademische Berufe. Frankfurt/New York 1984, S. 90–104.

- Berufsbildungspolitik der siebziger Jahre im Kontext der Bildungspolitik. In: Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine Bestandsaufnahme für die 80er Jahre. Wiesbaden 1983, S. 1–14.
- Access to Higher Education in The Federal Republic of Germany and its Implications for Integrated Higher Education. In: Hermanns, Manfred/Teichler, Ulrich/Wasser, Henry (Ed.). The Compleat University. Cambridge, MA. 1983, S. 197–203.
- Zur Didaktik und Methodik des Technischen Zeichnens im Kontext von technologischer Entwicklung, Technikwissenschaft und Technikdidaktik. In: Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag. Bielefeld 1984, S. 217–229.
- Möglichkeiten und Grenzen einer vollschulischen Berufsausbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 35 (84), 3, S. 75–82.
- Report Weiterbildung (Sammelrezension). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 80 (84), 3, S. 278–288.
- (Zus. mit Dobischat, Rolf): Lebenslanges Lernen: Weiterbildungssituation und -ideologie im Kontext der neuen Technologien. In: Gesellschaft der Freunde der FernUniversität (Hrsg.): Jahrbuch 1984. Zehn Jahre FernUniversität. Hagen 1984, S. 55–75.
- Berufliches Lernen unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und neuen Technologien. In: Kell, Adolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit. Wiesbaden 1984 (Beiheft 5 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik), S. 4–15.
- Didaktische und methodische Grundprobleme des Unterrichts im Technischen Zeichnen unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien. In: Sträßer, Rudolf (Hrsg.): Bausteine zu einer Didaktik des mathematischen Unterrichts in Berufsschulen. IDM Bielefeld 1984, S. 70–96.
- Der Bildungsauftrag der Berufsschule. In: Doerfert, Helmut/Orlowski, Eberhard (Hrsg.): Leben und Lernen außerhalb der Familie. Frankfurt 1985, S. 64–84.
- Beuth, Peter Christian Wilhelm/Busch, Johan George/Leuchs, Johann Michael/Ludovici, Carl Günther/Marperger, Paul Jacob/Tews, Johannes. In: International Biography of Adult Education, ed. by J. E. Thomas and Barry Elsey. Nottingham 1985, S. 38, S. 64, S. 359, S. 968, S. 399 und S. 597.
- Fachdidaktik als Implementationsproblem – Folge oder Voraussetzung? In: Twardy, Martin (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Normativität und Pragmatik. Düsseldorf 1985, S. 297–337.
- Heinrich Abel – ein Pionier der vergleichenden Berufspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 81 (85), 8, S. 719–727.
- Die technische Zeichnung: Didaktische und methodische Grundprobleme des Unterrichtens unter dem Aspekt neuer Technologien. In: Blumberger, Walter (Hrsg.): Gewerkschaft und Computer: Das Beispiel CAD/CAM. Linz 1985, S. 183–214.
- (Zus. mit Bruchhäuser, Hanns-Peter): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsausbildung 1869 – 1918. Köln/Wien 1986. (erschieden in der Reihe: Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland, hrsg. von Karlwilhelm Stratmann, Bd. B/3).
- Der Arbeitskräftepool – Erfahrungen mit dem HDW-Konzept. In: Bußmann, Ludwig (Hrsg.): Neue Arbeitskräfte für alte Standorte. Düsseldorf 1986, S. 75–95.
- Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa – Situation, Probleme und Trends unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses neuer Technologien. In: Reichert, Erich u. a. (Hrsg.): Berufliche Bildung im Zusammenwirken von Schule und Betrieb. 10 Jahre Berufspädagogik an der Fridericiana. Villingen-Schwenningen 1986, S. 154–172.
- Neue Technologien, Technikwissenschaft und Technikdidaktik in ihrer Relevanz für eine Didaktik beruflichen Lernens. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen und Kollegschaften NW (Hrsg.): Berufliche Schulen – Multiplikatoren technologischer Innovationen. Frankfurt 1987, S. 42–75.
- Vorwort (Zur Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte der vergleichenden Berufspädagogik). In: Metzger, Claus (Hrsg.): Die gewerblich-technische Berufsausbildung im Bundesstaat Sao Paulo (Brasilien) im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland. Villingen-Schwenningen 1986, S. XV–XXI und S. 150–152.
- Das duale System der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland/El sistema dual de la formación profesional en la Republica Federal de Alemania. In: Duale Berufsbildung in Lateinamerika/El sistema dual del aprendizaje en America Latina. Baden-Baden 1986, S. 34–61.

- Strukturen und Bestandteile eines praxisbezogenen und effizienten Berufsbildungssystems/Estructuras y componentes de un sistema de formacion profesional eficiente y orientado hacia la practica. In: *Duale Berufsbildung in Lateinamerika/El sistema dual del aprendizaje en America Latina*. Baden-Baden 1986, S. 132–153.
- (Zus. mit Labude, Manfred): Unterrichtliche Einsatzmöglichkeiten von Tabellenbüchern im Berufsfeld Bautechnik. In: Bonz, Bernhard/Lipsmeier, Antonius/Schmeer, Ernst (Hrsg.): *Beiträge zur Fachdidaktik Bautechnik*. Stuttgart 1986, S. 166–178.
- Lack of Skills. Bottlenecks in the Application of Microelectronic Technology in the Federal Republik of Germany and other West-European Countries. In: *Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung (Hrsg.): Microelectronics Professional Education in Africa*. Mannheim 1986, S. 35–54.
- Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa. Baden-Baden 1987 (erschieden in der Reihe: *Sozialwissenschaftliche Arbeitsmaterialien für Schule und Hochschule*, hrsgg. von: Böttcher, Winfried, Bd. 8).
- Technik, Kunst und Berufsbildung. Aphorismen zu einem alten berufspädagogischen Thema in aktueller Sicht. In: *Jahresbericht 1985/86 des Instituts für Berufspädagogik der Universität Karlsruhe (TH)*. Karlsruhe 1987, S. 13–24.
- Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen im allgemeinen und der Modellversuche „Neue Technologien in NW“ im besonderen. In: *KM Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Neue Technologien in beruflichen Schulen und Kollegschen. 2. Fachtagung der Modellversuche*. Detmold 1987, S. 69–80.
- Berufsschule 2000. In: *Präsident der TH Darmstadt (Hrsg.): Neue Technologien in der Berufsbildung. Tagungsband der überregionalen Fachtagung des Hessischen Kultusministers und des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zu Modellversuchen in beruflichen Schulen*. Darmstadt o. J.(1988), S. 77–101.
- Condiciones basicas para el exito del aprendizaje dual y criterios de evaluation en la R. F. A. In: *Senati/DSE (Hrsg.): Posibilidades de integrar la teoria y la practica en la formacion profesional. Seminario Internacional del 25 al 29 Abril 1988, Ica/Peru*. Heidelberg 1988, S. 192–208.
- (Zus. mit Dobischat, Rolf): Zukunftsperspektiven der beruflichen Weiterbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 17 (88), 4, S. 102–107.
- Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie – pädagogische und betriebliche Illusionen und Realitäten. In: *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Neue Technologien in der Berufsbildung*. Soest 1988, S. 55–77.
- Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie – pädagogische und betriebliche Illusionen und Realitäten. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85 (89), 2, S. 137–151.
- (Zus. mit Seidel, Christoph): *Computerunterstütztes Lernen. Entwicklungen – Möglichkeiten – Perspektiven*. Stuttgart 1989.
- Ist das Duale System ein brauchbares Modell zur Überwindung der Berufsbildungsprobleme in Ländern der Dritten Welt? In: *Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufliche Bildung und Entwicklung in der Dritten Welt. Bilanz, Probleme und Perspektiven der bundesrepublikanischen Entwicklungshilfe*. Frankfurt 1989, S. 121–140.
- Das System der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – seine Vor- und Nachteile im EG-Binnenmarkt. In: *Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive*. Baden-Baden 1989, S. 355–368.
- Neue Aufgaben und Herausforderungen für die Berufsausbildung und für die berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung in Japan und in der Bundesrepublik Deutschland*. Loccum 1989, S. 9–26.
- Möglichkeiten und Probleme einer Kooperation in der Berufsbildungsforschung zwischen BIBB und Universitäten. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 18 (19), 5, S. 19–26.
- (Zus. mit Kell, Adolf/Fingerle, Karlheinz/ Kutscha, Günter/Stratmann, Karlwilhelm): *Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegschen. Zur Weiterentwicklung des didaktisch-curricularen Konzepts aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht*. Soest 1989.
- Pilot Projects and Vocational Training Research – Tasks and Problems Involved in Scientific Studies Accompanying Curricular and Didactic Innovation Processes. In: *State of Israel/Federal Republik of Germany: Proceedings of the Eleventh Joint Israely/German Seminar*. Jerusalem 1989, S. 84–101.

- Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie – pädagogische und betriebliche Illusionen und Realitäten. In: Sommer, Karl-Heinz (Hrsg.): Pädagogische und sozio-psychologische Perspektiven im beruflichen und nachberuflichen Bereich. Esslingen 1989, S. 21–46.
- (Koautorenschaft): Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik. Denkschrift, verfaßt von der Senatskommission für Berufsbildungsforschung. Weinheim 1990.
- Berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundesministerium für Innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 363–376.
- Wieviel Staat braucht die berufliche Weiterbildung? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Festschrift 20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin/Bonn 1990, S. 103–114.
- Berufsverwandtschaften und Berufsgeschichte von Metallberufen seit 1877 am Beispiel des Maschinenschlosserberufes bis zu seiner Konstituierung im Jahre 1936 im Hinblick auf seine Beitrittsberechtigung zur privaten Krankenversicherung, aufgerollt an Sozialgerichtsprozessen und im Spiegel berufskundlicher Gutachten. In: Harney, Klaus/Pätzold, Günter (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Frankfurt 1990, S. 111–134.
- Strukturwandel der Ausbildung im Dienstleistungsbereich – Wandel des Dualen Systems? In: Huisenga, Richard (Hrsg.): Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Gutachten für die Enquete – Kommission „Zukünftige Bildungspolitik-Bildung 2000“. Frankfurt 1990, S. 245–328.
- Reduziert sich die Weiterbildung technischer Lehrer auf die Vermittlung technischer Fertigkeiten? Tätigkeitsprofile und Handlungsfelder am Beispiel von Berufsbildern in der Dritten Welt. In: Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung (Hrsg.): Die Berücksichtigung entwicklungspolitischer Grundsätze in der Weiterbildung von technischen Lehrern. Mannheim 1990, S. 13–27.
- (Koautorenschaft): Black Box. Betriebliche Weiterbildung: Forschungsdefizite und Forschungsperspektiven aus der Sicht von Arbeitnehmern. In: Mitteilungen des SOFI, Göttingen 1990, S. 53–66.
- (Zus. mit Dobischat, Rolf): Berufspädagogische Probleme betrieblicher Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung didaktisch-methodischer Probleme. In: BMW (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Perspektiven. Bonn 1990, S. 359–427.
- Kopf, Herz und Hand: Zur Ideengeschichte der Ganzheitlichkeit aus berufspädagogischer Sicht. In: Evangelische Akademie Bad Boll (Hrsg.): Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung. Bad Boll 1991, S. 21–33.
- Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikationen – über den berufspädagogischen Gehalt der neuen Zielgrößen für die berufliche Bildung im Kontext der neuen Technologien. In: Bonz, Bernhard/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Computer und Berufsbildung. Stuttgart 1991, S. 103–124.
- Die Arbeitsbedingungen der Berufsschullehrer. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87 (91), 1, S. 3f.
- Der neue Diplom-Gewerbelehrer in Baden-Württemberg. In: Die berufsbildende Schule, 43 (91), 7/8, S. 423–440.
- Lernen für Europa – Lernen in Europa. Berufspädagogische Anforderungen an ein zukunftsorientiertes europäisches Qualifikationskonzept. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87 (91), 5, S. 355–376.
- (zus. mit Dobischat, Rolf): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Technikanwendung, Qualifikationsentwicklung und Personaleinsatz. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 24 (91), 2, S. 344–350.
- Differenzierung der Berufsausbildung – Tabu durchbrochen! In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87 (91), 7, S. 531–552.
- Berufsschule der Zukunft – eine Produktionsschule? In: Cyranek, Günther (Hrsg.): Computerkultur im Umbruch. Neue Technologien und die Zukunft für Schule und berufliche Bildung. Frankfurt 1991, S. 203–219.
- Berufliche Weiterbildung. Theorieansätze, Strukturen, Qualifizierungsstrategien, Perspektiven. Frankfurt 1991.
- Features of efficient vocational education systems. In: Proceedings of the thirteenth joint Israeli-German Seminar on the role of the Government in Vocational Training, Jerusalem 1991, S. 116–130.

- Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Begleittext zur DIA-Serie des Instituts für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, und des Goethe-Instituts, München. Stuttgart 1991 (auch in Englisch, Französisch, Spanisch).
- Schulische Berufsausbildung. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, Ausgabe 1992. Mannheim 1992, S. 205–215.
- Berufsschullehrerausbildung im Kontext von Bedarfsdeckung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88 (92), 5, S. 358–378.
- Selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren – Zielgrößen mit langer berufspädagogischer Tradition. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88 (92), 5, S. 355–357.
- Wieviel Staat braucht die berufliche Weiterbildung? In: ABWF (Hrsg.): Perspektiven beruflich-betrieblicher Tradition. Hochheim 1992, S. 62–78. Nachdruck von: Wieviel Staat braucht die berufliche Weiterbildung? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Festschrift 20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin/Bonn 1990, S. 363–376.
- (Zus. mit Arnold, Rolf und Burk, Herbert): Optionen beruflicher Bildung. Die freie Wahl eines Berufsbildungssystems in Ländern der Dritten Welt. In: Jahresbericht 1991 der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung, Berlin 1992, S. 66–72.
- Zur Entwicklung neuer Studiengänge für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Lehrerbildung für Berufliche Schulen. Alsbach 1992, S. 58–79.
- Berufspädagogisches Statement. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Berufliche Qualifizierung und regionaler Strukturwandel (Fachtagung Nov. 1991 Schwerin). Hochheim/Bochum 1992, S. 27–30 u.S. 37f.
- Gewerbliche Ausbildung und Beruf im Zeitalter der Industrialisierung – Entwicklung einer institutionalisierten Berufsausbildung. München (Siemens) 1992, S. 3–7.
- Zur Konstituierungsgeschichte elektrotechnischer Ausbildungsberufe unter besonderer Berücksichtigung des Elektromechanikers. In: Schanz, Heinrich (Hrsg.): Berufsbildung im Zeichen des Wandels von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft. Stuttgart 1992, S. 68–79.
- Der neue Diplom-Gewerbelehrer in Baden-Württemberg – Fortschritt durch Rückschritt. In: Bonz, Bernhard/Sommer, Karl-Heinz/Weber, Günter (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen, Lehrermangel und Lehrerausbildung. Esslingen 1992, S. 280–307. Leicht veränderter Nachdruck von: Der neue Diplom-Gewerbelehrer in Baden-Württemberg. In: Die berufsbildende Schule, 43 (91), 7/8, S. 423–440.
- Individuelle Strategien in der Weiterbildung als Kompensationsfaktor der Regionalentwicklung. In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung. Hannover 1993, S. 262–279.
- Integration von Hauptschule und Realschule – ein Beitrag zur Rettung des dualen Systems der Berufsausbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88 (93), 1, S. 1–4.
- Individualisierung von Lernprozessen im Kontext multimedialen Lernens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Multimediales Lernen in neuen Qualifizierungsstrategien. Nürnberg 1993, S. 179–187.
- Individualisierung von Lernprozessen im Kontext multimedialen Lernens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Ilse, Frauke (Hrsg.): Weiterbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis: Hamburg 1993, S. 211–225.
- Der historische Kontext des Berufsausbildungssystems: Wichtige Reformen und berufsbildungspolitische Diskussionen seit dem Berufsbildungsgesetz. In: Koch, Richard/Reuling, Jochen (Hrsg.): Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Berlin (BIBB) 1994, S. 13–36.
- Die Berufsschullehrerausbildung im Kontext der Reformierbarkeit von Hochschulen und Berufsschulen. In: Stach, Meinhard/Wiechmann-Schröder, Gabriele (Hrsg.): 20 Jahre Berufspädagogik an der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1994, S. 91–105.
- Das duale System der Berufsausbildung. Zur Reformbedürftigkeit und Reformfähigkeit eines Qualifizierungskonzeptes. In: Kipp, Martin u.a. (Hrsg.): Kasseler berufspädagogische Impulse. Festschrift für Helmut Nölker. Frankfurt 1994, S. 33–50.
- (Zus. mit Schröder, Helmut): History of Vocational Training. In: International Encyclopedia of Education. Second Edition, Volume 11, Oxford 1994, p. 6678–6684.

- Fünf Thesen zur Reform von Berufsschullehrer-Studiengängen. In: Rützel, Josef (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Studienreform. Alsbach 1994, S. 279–281.
- (Zus. mit Dobischat, Rolf/Georg, Walter/Wacker, Michael): Integration als Ziel beruflicher Bildung. Erfahrungen an einem berufsqualifizierenden Modellprojekt für Aussiedler aus Osteuropa. Frankfurt u.a. 1994.
- (Zus. mit Münk, Dieter): Die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre. Analyse der Stellungnahmen der EU-Mitgliedstaaten zum Memorandum der Kommission. Bonn 1994 (erschieden in der Reihe: Studien zur Bildung und Wissenschaft, hrsg. vom BMBW, Bd. 114).
- The historical Context of the Vocational Training System: Important Reforms and Debates on Vocational Training Policy since Enactment of the Vocational Training Act. In: OECD. Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness. Paris 1994, p. 11–26.
- The role of the company as a place of learning from the point of view of vocational education theory. In: Ministry of Labour and Social Affairs, Israel, and the Federal Ministry of Education and Science (Ed.): Proceedings of the Fifteenth Joint Israeli-German Seminar on The Enterprises as a Learning and Training Place. Jerusalem 1994/95, p. 39–43.
- Entwicklungstendenzen der beruflichen Bildung in der Europäischen Union. In: Die berufsbildende Schule, 47 (95), 2, S. 48–55.
- Curriculare und didaktisch-methodische Besitzstände unter den Bedingungen eines Systemwechsels. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91 (95), 2, S. 113–116.
- Didaktik gewerblich-technischer Berufsausbildung (Technikdidaktik). In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 230–245.
- Didaktik gewerblich-technischer Berufsausbildung (Technikdidaktik). In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Ideen – Realisationen – Innovationen. Neue Wege des Lernens. Zusammenwirken der Lernorte, Perspektiven durch die Kollegschen in Ostwestfalen-Lippe. Soest 1995, S. 53–79.
- (Zus. mit Arnold, Rolf und unter Mitarbeit von Münk, Dieter): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 13–28.
- Berufliche Schulen als regionale Bildungs-, Dienstleistungs-, Entwicklungs-, Arbeits- und Freizeitzentren. Duales Ausbildungssystem in der Krise? Was nun – was tun? In: Verband der Lehrer an berufsbildenden Schulen und Kollegschen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Der berufliche Bildungsweg, (96), 1, S. 4–11.
- (Zus. mit Dobischat, Rolf/Drexel, Ingrid u.a.): Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern. Münster/New York 1996.
- Lernen und Arbeiten. Berufspädagogische Thesen zu einem aktuellen alten Thema. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Stuttgart 1996, S. 205–219.
- Entstehung und Wandel elektrotechnischer Ausbildungsberufe unter besonderer Berücksichtigung des Elektromechanikers. In: Lipsmeier, Antonius/Rauner, Felix (Hrsg.): Beiträge zur Fachdidaktik Elektrotechnik. Stuttgart 1996, S. 40–52.
- Formalisierung und Institutionalisierung beruflicher Qualifizierungsprozesse sowie Organisationsformen beruflicher Ausbildung. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim 1996, S. 301–318.
- Lernen in der Arbeit – 10 Thesen zu den Vorzügen und Problemen eines Aus- und Weiterbildungskonzeptes aus berufspädagogischer Sicht. In: Van Buer, Jürgen/Jungkunz, Diethelm (Hrsg.): Berufsbildung in den neunziger Jahren. Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Prof. Dr. Adolf Kell. Berlin (Humboldt-Universität) o. J. (1996), S. 59–79.
- (Zus. mit Clement, Ute): Der Wandel der Facharbeit und seine Implikationen für die Zukunft des dualen Berufsbildungssystems. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischer Erstausbildung. Ansichten, Bedingungen, Probleme. Seelze-Velber 1996, S. 41–58.
- Die neuere fachdidaktisch-methodische Diskussion in der Berufspädagogik und ihre Implikationen für multimediale Lernarrangements. In: Zimmer, Gerhard/Holz, Heinz (Hrsg.): Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen. Nürnberg 1996, S. 57–77.
- Hat die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland eine Zukunft? In: Die berufsbildende Schule, 48 (96), 10, S. 299–308.

2. HERAUSGEBERSCHAFTEN

- Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden (seit 1972); ab 1980: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart.
- (Zus. mit Teml, Adolf): Rohlfing, Horst, u. a.: Tabellenbuch für Elektrotechnik. Zum Unterricht an Berufs-, Berufsfach-, Fach-, Fachober- und Fachhochschulen sowie zur eigenen Fortbildung und zum praktischen Gebrauch im gesamten Bereich der Elektrotechnik. 458.–473. Auflage, Bonn 1975; 474.–497. Auflage, Bonn 1982; 498.–511. Auflage, Bonn 1986.
- Langer, Eberhard: Maschinenelemente. Lehr- und Arbeitsbuch. Berechnung und Gestaltung. Bonn 1976.
- (Zus. mit Bonz, Bernhard): Allgemeine Technikdidaktik – Bedingungen und Ansätze des Technikunterrichts. Stuttgart 1980 (erschieden in der Reihe: Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Bd. 8).
- (Zus. mit Nölker, Helmut): Berufspädagogen für Schule und alternative Tätigkeitsfelder. Ausbildungsprobleme in der Diskussion – Dokumentation eines Expertenkolloquiums. Bad Honnef 1980.
- (Zus. mit Bonz, Bernhard): Beiträge zur Fachdidaktik Maschinenbau. Stuttgart 1981 (erschieden in der Reihe: Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Bd. 9).
- (Zus. mit Teml, Adolf): Bester, Hermann u. a.: Tabellenbuch Bau- und Holztechnik. 285.–300. Auflage, Bonn 1983.
- Berufsbildungspolitik in den siebziger Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme für die achtziger Jahre. Wiesbaden 1983 (Beiheft 4 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik).
- (Zus. mit Fingerle, Karlheinz/Schanz, Heinrich): Beiträge zur Didaktik der Hauswirtschaft. Stuttgart 1984 (erschieden in der Reihe: Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Bd. 11).
- (Zus. mit Kell, Adolf): Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit? Wiesbaden 1984 (Beiheft 5 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik).
- (Zus. mit Bonz, Bernhard/Schmeer, Ernst): Beiträge zur Didaktik der Bautechnik. Stuttgart 1986 (erschieden in der Reihe: Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Bd. 13).
- (Zus. mit Teml, Adolf): Homborg, Gerhard u. a.: Tabellenbuch Metall- und Maschinentechnik. 1116. – 1131. Auflage. Bonn 1988.
- Tücke, Herbert u. a.: Technologie und Technische Mathematik für Dachdecker. Bonn 1987, 2. Auflage. Bonn 1989.
- Tücke, Herbert u. a.: Sozialkunde, Wirtschaftslehre und Politik für Auszubildende. Bonn 1987, 2. Auflage 1989.
- (Zus. mit Arnold, Rolf): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden 1989.
- (Zus. mit Kell, Adolf): Lernen und Arbeiten. Wiesbaden 1989 (Beiheft 8 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik).
- Rohlfing, Horst u. a.: Tabellenbuch Elektrotechnik/Elektronik. 512.–526. Auflage. Bonn 1989.
- (Zus. mit Bonz, Bernhard): Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. Stuttgart 1991 (erschieden in der Reihe: Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Bd. 14).
- Bester, Hermann u. a.: Tabellenbuch Bautechnik. 301.–310. Aufl. Bonn 1992.
- (Zus. mit Dobischat, Rolf): Berufliche Umschulung. Konzepte und Erfahrungen beruflicher Qualifizierung mit Aussiedlern aus osteuropäischen Staaten. Stuttgart 1992 (Beiheft 10 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik).
- Tücke, Herbert u. a.: Technologie und Technische Mathematik für Dachdecker. 3. Aufl. Bonn 1993.
- Homborg, Gerhard u. a.: Tabellenbuch Metall- und Maschinentechnik. 1132.–1150. Aufl. Bonn 1993.
- Rohlfing, Horst u. a.: Tabellenbuch Elektrotechnik/Elektronik. 527.–552. Aufl. Bonn 1993.
- Labude, Manfred u. a.: Tabellenbuch Holztechnik, 1.–10. Aufl. Bonn 1994.
- (Zus. mit Arnold, Rolf): Handbuch der Berufsbildung. Leverkusen 1995.
- Tücke, Herbert u. a.: Technologie und Technische Mathematik für Dachdecker. Aufgaben und Lösungen für Unterricht und Prüfungen. Bonn 1994.
- Druckenbrod, Gerd: Technisches Zeichnen/Arbeitsplanung für Metallberufe. Arbeitsblätter für die Grundstufe. Bonn 1995.

- Druckenbrod, Gerd: Technisches Zeichnen/Arbeitsplanung für Metallberufe. Lösungsvorschläge (Grundstufe). Bonn 1995.
- Druckenbrod, Gerd: Technisches Zeichnen/Arbeitsplanung für Metallberufe. Arbeitsblätter für die Fachstufe I. Bonn 1995.
- Druckenbrod, Gerd: Technisches Zeichnen/Arbeitsplanung für Metallberufe. Lösungsvorschläge (Fachstufe I). Bonn 1995.
- Gipper, Hans-Jürgen u. a.: Tabellenbuch Bautechnik. 311–330. Aufl., Bonn 1996.
- (Zus. mit Rauner, Felix): Beiträge zur Fachdidaktik Elektrotechnik. Stuttgart 1996.
- Druckenbrod, Gerd: Technisches Zeichnen/Arbeitsplanung für Metallberufe. Arbeitsblätter für die Fachstufe II. (Industriemechaniker) Bonn 1996.
- Dohr, Gerd u. a.: Tabellenbuch Informations- und Kommunikationstechnik. 1.–5. Aufl. Bonn 1996.

3. STUDIENBRIEFE

- (Zus. mit Bast, Christa/Böttcher, Winfried/Dichanz, Horst/Schneider, Gerhard): Studieren an der FernUniversität. Informationen zur Einführung. Hagen 1975.
- Berufsausbildung I (5 Studienbriefe). FernUniversität Hagen. Hagen 1976; verschiedene Überarbeitungen (letzte Überarbeitung 1984/85).
- Berufsausbildung II (5 Studienbriefe). FernUniversität Hagen. Hagen 1977; verschiedene Überarbeitungen (letzte Überarbeitung 1984/85).
- (Zus. mit Wassmann, Herbert): Arbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. FernUniversität Hagen. Hagen 1981.
- Einführung in die Berufs- und Betriebspädagogik. EWH Landau 1982. (Neuaufgabe 1992)
- Berufliche Weiterbildung und Bildungssystem. FernUniversität Hagen. Hagen 1982.
- (Zus. mit Dobischat, Rolf): Berufliche Umschulung, Fortbildung und Einarbeitung. FernUniversität Hagen. Hagen 1982.
- Bertels, Lothar/Dobischat, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Aktuelle Probleme der beruflichen Weiterbildung (Reader). FernUniversität Hagen. Hagen 1983.
- (Zus. mit Bertels, Lothar): Selbstinitiierung von beruflicher Weiterbildung. FernUniversität Hagen. Hagen 1984.
- Organisation und Recht der beruflichen Aus- und Weiterbildung. EWH Landau 1985 (Neuaufgabe 1992).
- Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa. 2 Kurseinheiten. FernUniversität Hagen. Hagen 1985.
- (Zus. mit Mönnich, Ernst): Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschule. 2 Kurseinheiten. FernUniversität Hagen. Hagen 1985.
- Bertels, Lothar/Dobischat, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Seidel, Bernhard (Hrsg.): Technologische Entwicklung und berufliche Weiterbildung (Reader). FernUniversität Hagen. Hagen 1985.
- Wie konzipiert man Fernunterricht in der beruflichen Bildung? Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung. Mannheim 1986 (auch in englisch).
- (Zus. mit Seidel, Christoph): Computerunterstütztes Lernen in Berufs- und Weiterbildung. Fernuniversität Hagen. Hagen 1987.
- (Zus. mit Engler, Wolfgang): Berufsbildung in der Bundesrepublik nach 1945. 2 Kurseinheiten. Hagen 1989.
- (Zus. mit Münk, Dieter): Studienbrief Berufliche Weiterbildung (Studienbereich IV, Nr. 9001–9003 des Zentrums für Fernstudien & universitäre Weiterbildung Kaiserslautern; hrsgg. von Arnold, Rolf). 3 Teilbände. Kaiserslautern 1995.

4. DISSERTATIONEN – ERSTGUTACHTERTÄTIGKEIT

- Brechmacher, Rainer C.: Qualifikatorische Kontinuität und berufliche Identität. Berufsfelduntersuchungen zur Handlungskompetenz der Absolventen der Kasseler Aufbaustudiengänge „Techniklehrer/Wirtschaftslehrer“. Kassel 1979.

- Wolff, Dieter.: Das ausreichende Ausbildungsplatzangebot als quantitative Voraussetzung der freien Wahl der Ausbildungsstätte im Handwerk in Hessen. Kassel 1980.
- Alekuzei, Gholam Rabani: Bedürfnis- und arbeitsorientierte Ausbildung des technischen Produktions- und Lehrpersonals am Beispiel Afghanistans. Hagen 1983
- Dobischat, Rolf/Wassman, Herbert: Berufliche Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Region. Empirische Untersuchungen in ausgewählten Teilräumen unter besonderer Berücksichtigung der Teilnehmer in AFG-geförderten Bildungsmaßnahmen. Hagen 1985.
- Wiechmann-Schröder, Gabriele: Probleme und Konzepte wissenschaftlicher Ausbildung von Berufspädagogen im Prozeß hochschulcurricularer Forschung. Hagen 1985.
- Bruchhäuser, Hans-Peter: Kaufmannsbildung im Mittelalter. Determinanten des Curriculums deutscher Kaufleute im Spiegel der Formalisierung von Qualifikationsprozessen. Hagen 1989.
- Bechberger, Harald: Freie Mitarbeiter in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung – empirische Untersuchungen zur Berufsentwicklung in der Weiterbildung. Hagen 1989.
- Strauch, Renate: Vermittlungsprobleme – Theorie-Praxis-Bezug in der Ausbildung von Erwachsenenpädagogen/innen. Hagen 1989.
- Romanowski, Marian: Aspekte organisatorischer, curricularer und unterrichtsmethodischer Differenzierung im Kontext neuer Technologien an Berufs- und Kollegschaften. Hagen 1991.
- Brückner, Hans-Jürgen: Qualifikationsstruktur und Arbeitssituation betrieblicher Ausbilder in der betrieblichen Krankenversicherung. Hagen 1992.
- Jakupec, Victor: Das Fernstudium in Australien: Neuere Entwicklungen unter besonderer Berücksichtigung der Umstrukturierung des Hochschulwesens sowie neuerer bildungspolitischer Ziele der 1980er Jahre. Hagen 1993.
- Döbber, Karl-Otto: Berufliche Weiterbildung gewerblicher Arbeitnehmer in Klein- und Mittelbetrieben des Bauhandwerkes. Eine empirische Studie in der Region Karlsruhe. Karlsruhe 1993.
- Idler, Horst J.: Ausbildungsmöglichkeiten für Schulabgänger in Kleinbetrieben Zimbabwes – Eine explorative Studie. Hagen 1994.
- Korsloot, Kathinka: Geisteswissenschaftler der 80er Jahre – eine verlorene Generation? Evaluation der Umschulungsmaßnahmen für arbeitslose Akademiker zu Wissenschaftlichen Dokumentaren als Beispiel für berufsbiographische Bewältigungsstrategien in diskontinuierlichen beruflichen Lebensverläufen. Karlsruhe 1995.
- Bröcker, Andreas: Institutionell-strukturelle Reorganisation beruflicher Weiterbildung unter den Rahmenbedingungen des Arbeitsförderungsgesetzes im Kontext regionaler Transformationsprozesse in den neuen Bundesländern. Karlsruhe 1995.

5. HABILITATIONEN – ERSTGUTACHTERTÄTIGKEIT

- Arnold, Rolf: Kumulative Habilitation. Hagen 1987.
- Dobischat, Rolf: Kumulative Habilitation. Karlsruhe 1992.
- Ott, Bernd: Ganzheitliche Berufsbildung im Kontext der technikdidaktischen Diskussion. Eine explorative Studie über die Vermittlung, Umsetzung und Beurteilung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz als Zielkategorien ganzheitlichen Lernens im dual-kooperativen Berufsbildungssystem. Karlsruhe 1993.

6. GRÖßERE UNVERÖFFENTLICHTE GUTACHTEN

- (Zus. mit Lisop, Ingrid): Lehrgang zum Erwerb der arbeits- und berufspädagogischen Kenntnisse bei Ausbildern im Bereich der Verwaltung. (Hess. Verwaltungsschulverband, 1975).
- (Zus. mit Bazinotti, Anthony/Cichowski, André/Dyrenfurth, Michael): Final Report of the Needs Analysis Team visiting Madinat Al-Jubail, Al-Sinaiyah, Saudi-Arabia. (Gildemeister Projecta, 1981).
- (Zus. mit Dobischat Rolf und Wassmann, Herbert): Berufliche Weiterbildung in ausgewählten Teilräumen. Gutachten für das Ministerium für Wissenschaft, Mittelstand und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen. Hagen 1983 (Manuskriptdruck).

- (Zus. mit Lasch, Berthold/Grunwald, Klaus-Dieter): Berufsausbildung in der Karibik: OECS-Staaten. (GTZ, 1987).
- Elektroberufe im Wandel. Berufskundliches Gutachten zur Mitgliedschaft von Elektroberufen in der Schwäbisch Gmünder Ersatzkasse. (1988).
- Metallberufe im Wandel. Berufskundliches Gutachten zur Mitgliedschaft von Metallberufen in der Schwäbisch Gmünder Ersatzkasse. (1988).
- Berufsausbildung in Swasiland. (GTZ, 1990).
- (Zus. mit Voigt, Achim/Dobischat, Rolf): Berufs- und arbeitspädagogische Aspekte bei der Einführung des computerunterstützten Unterrichts bei der DBP. (Deutsche Bundespost, 1990).
- Metallberufe des Handwerks. Berufskundliches Gutachten zur Beitrittsberechtigung der neugeordneten handwerklichen Metallberufe zur Schwäbisch Gmünder Ersatzkasse. 1990.
- Strategien zur Einführung des dualen Berufsausbildungssystems in Entwicklungsländern: Madirelo Training and Testing Centre Gaborone/Botswana. (GTZ, 1990).
- Evaluierung der Programmstrukturen der Zentralstelle für Gewerbliche Berufsförderung der DSE und der Landesstellen. (BMZ, 1991).
- Überprüfung des Projekts der ehemaligen DDR: Berufsbildungszentrum Cazenga/Angola. (GTZ/BMZ, 1991).
- (Zus. mit Wendel, Gerhard): Transfermöglichkeiten und Transferproblematik der während eines Bildungsaufenthaltes in Deutschland erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen indonesischer Stipendiaten. (DSE, 1992).
- (Zus. mit Westphal, Louis/Wipplinger, Günter): Programm der KMI-Einführung in Nordost-Brasilien. (GTZ, 1994). Technical Education and Vocational Training in the Near East Region. (GTZ, 1995).



FRANZ STEINER VERLAG STUTTGART