

Rezensionen

WOLFGANG LEMPERT

Professionalisierung im berufspädagogischen Studium – Wirklichkeit und Möglichkeiten

Rezensionsartikel zu dem Buch von BIRGIT ZIEGLER: **Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit**¹

1. Problemdefinition und Lösungsansatz

Was früher für Bürger die Erhebung in den Adelsstand bedeutet haben mag, ist heute für Angehörige ‚höherer‘ Berufe deren Aufstieg zur „Profession“. Und: Was bisher nur den Organisationen weniger Berufe, wie den Vereinigungen der Juristen und der Mediziner, geglückt ist, erstreben jetzt andere Berufsverbände für *ihren* Stand. Dabei wird meist der hohe Schwierigkeitsgrad der Aufgaben geltend gemacht, die in dem betreffenden Beruf bewältigt werden müssen, zudem die besondere Bedeutung unterstrichen, die deren kompetente Bewältigung für das Gemeinwohl besitzt, sowie die moralische Verantwortlichkeit der Berufsgenossen betont – und eine wissenschaftliche Ausbildung, weitreichende Handlungsautonomie sowie großzügige Bezahlung gefordert, womit der Anspruch auf ein hohes Sozialprestige einhergeht.

Solch kollektives Aufstiegsstreben führt selten sofort zum vollen Erfolg, sondern setzt sich – wenn überhaupt – eher schrittweise durch. Oft bleibt die Professionalisierung auf halbem Wege stecken – dann wird das Ergebnis meist „Semiprofession“ genannt. Selbst Rückschritte kommen vor².

Sie sind gegenwärtig gerade für jenen Beruf zu befürchten, um dessen *weitere* Professionalisierung es hier geht: den Beruf des Gewerbelehrers und der Gewerbelehrerin. Weil

1 Aachen: Shaker Verlag 2004. ISBN 3-8322-2626-5, 447 Seiten, ■ 39,80.- Hilfreiche Hinweise für die Überarbeitung einer Rohfassung des vorliegenden Textes verdanke ich Günter Becker, Gerhard Hauptmeier, Martin Kenner und Wolfgang Wirsich.

2 Diese Umstände mögen Rita MEYER (2000) dazu bewogen haben, Professionalität nicht – wie bis dato fast ausnahmslos üblich – eher statisch und eindimensional als Eigenschaft zu definieren, die ein Berufsstand erreichen oder verfehlen und dann ganz oder gar nicht, allenfalls auch halb verkörpern kann, sondern Professionalisierung als Inbegriff mehrerer Bewegungen anzusehen, die in verschiedenen kontinuierlichen Dimensionen relativ unabhängig voneinander – möglicherweise auch einander entgegengesetzt – verlaufen können. Die derzeit vorherrschende Bewegungsrichtung kennzeichnet MEYER freilich als in all diesen Dimensionen parallel *fortschreitende* Professionalisierung. Vgl. die Rezension im Heft 1/2001 dieser Zeitschrift. Dort wurde auch ein Katalog einschlägiger Literatur zur Professionalisierung der Lehrerberufe und ihrer Mitglieder vorgelegt, auf dessen Wiederholung ich hier verzichte. Darum enthält das Quellenverzeichnis am Ende dieses Beitrags nur Titel neuerer sowie zusätzlich beanspruchter älterer Publikationen.

die Professionalisierung eines Berufs – als institutionell-historische Progression – mit der Professionalisierung seiner Angehörigen – ihrer individuell-biographischen Entwicklung – das heißt mit den Lernprozessen, die sie in ihrer Ausbildungszeit durchlaufen, dieses der Struktur und Funktion ihres beruflichen Handelns steht und fällt, hat BIRGIT ZIEGLER sich in dem zu besprechenden Buch auf die Professionalisierung durch das berufspädagogische *Studium* konzentriert (S. 9, 374). Dabei stellt sie nicht nur die *Professionalität* der Gewerbelehrenden in Frage, sondern legt sogar die Frage nahe, ob diesen Lehrkräften (und ihrer Tätigkeit) nicht auch die Beruflichkeit abzusprechen wäre, solange an gewerblichen Schulen auch Personen als Lehrkräfte eingestellt werden, die nur *fachlich*, nicht *pädagogisch* qualifiziert sind.

Wenn selbst die *Beruflichkeit* der Berufspädagogen bezweifelt werden kann, dann ist es um deren *Professionalität* erst recht schlecht bestellt. Während die Lehrkräfte der *kaufmännischen* Schulen bald nach 1900 einen *ersten* Schritt in dieser Richtung zurückzulegen vermochten, als ihre Ausbildungsstätten zu Handels*hoch*schulen und damit zu anerkannten *wissenschaftlichen* Einrichtungen avancierten, wurde das Gros der angehenden Gewerbelehrer erst rund sechzig Jahre später akademisiert. Auch *sie* dürfen und sollen sich seither an einer wissenschaftlichen Hochschule auf ihre beruflichen Aufgaben vorbereiten. Sie *müssen* jedoch häufig wiederkehrender Rekrutierungsprobleme wegen nicht immer und überall hier studieren, sondern können dann und wann, da und dort auch direkt in den Schuldienst eintreten, wenn sie sich nur als hinreichend fachkompetent auszuweisen vermögen.

Nachdem die Ausbildung und Stellung der Lehrkräfte gewerblicher Schulen schon einmal – im Gefolge der Weltwirtschaftskrise um 1930, auch noch in der nationalsozialistischen Ära – empfindlich reduziert worden sind, droht ihnen heute erneut eine kollektive Degradierung. Denn nach einem Vorschlag des Wissenschaftsrats sollen sie wieder vom „Vollakademiker“ – so nannten die Vorkämpfer ihres Aufstiegs das „Klassenziel“ ihrer nachrückenden Berufsgenossen – auf dessen inferiore Vorstufe, das Niveau der Absolventen eines (weitgehend verschulten) Fachhochschulstudiums zurückversetzt und danach wahrscheinlich auch wieder schlechter *bezahlt* werden, was ihr ohnehin geringes *Ansehen* zusätzlich beeinträchtigen könnte. In der Hoffnung, auch durch *diese* Anspruchssenkung ihren schmalen Etat ein wenig zu entlasten, womöglich zudem den derzeit wieder in mehreren Fachrichtungen gewerblicher Lehrkräfte grassierenden Nachwuchsmangel wenigstens *etwas* mindern zu können, haben die Kultusbükratien einiger Bundesländer schon entsprechende Maßnahmen eingeleitet.

Dadurch werden weitere Professionalisierungsschritte der Gewerbelehrenden erst recht blockiert. Denn der zweite Schritt, der freilich nicht – wie hierzulande – nachgezogen, vertagt oder ganz vergessen, sondern vom ersten allenfalls *analytisch* getrennt werden sollte, aber faktisch stets mit ihm einherzugehen hätte, wäre eine spezifische *inhaltliche* Ausrichtung des Studiums, die dessen Verlegung an eine wissenschaftliche Hochschule *verlangt* und *legitimiert* die Vermittlung

- von „Begründungswissen“, das zur situationsadäquaten Rationalisierung pädagogischer Entscheidungen benötigt wird,
- einer reflexiven, selbstkritisch-experimentellen Haltung und
- eines pädagogischen Ethos³.

3 Als bloß organisatorisches Arrangement lässt eine akademische Gewerbelehrerbildung sich nicht einmal *standespolitisch* rechtfertigen. Denn die erwünschte Eingliederung in den höheren Beamtendienst hätte nach den um 1960 geltenden Vorschriften auch durch die für eine *Lehrfähigkeit in höheren Berufsschulklassen unerlässliche* gewerblich-technische Ausbildung und Erfahrung dieser Lehrkräfte begründet werden können, die damals zugunsten einer längeren Studienzeit auf jenes unverantwortlich kurze obligatorische Minimum von nur *einem* Jahr reduziert worden ist, das bis heute an den meisten Studienorten in Deutschland gilt (vgl.

Drittens bedarf es des Erwerbs einer professionellen *Handlungskompetenz*. Sie kann nur entwickelt und gesteigert werden durch ein ausgedehntes, möglichst schon im Studium einsetzendes und weit über das Referendariat hinausreichendes Training des Umgangs mit pädagogischen Problemfällen. Hierzu gehören

- deren methodisch geregelte einfühlsame und verständnisvolle Deutung,
- ihre meist schnell zu treffende und gleichwohl rationale, das heißt einleuchtend begründete Entscheidung,
- ihre entscheidungskonforme, erfolgskontrollierte Behandlung und nach Misserfolgen sowie sonstigen unvorhergesehenen Reaktionen der Interaktionspartner
- die rasche Wahl und Verwirklichung einer alternativen ‚Therapie‘.

Als zentrale Komponente des professionellen Handelns der Gewerbelehrenden erscheint die Bewältigung jener mit wachsender Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse, auch der beruflichen Anforderungen und der betrieblichen Strukturen immer häufigeren und schwierigeren Konflikte: dilemmatischer Erwartungskollisionen, paradoxer Anforderungen und Krisen psychosozialer Entwicklungen, mit denen sich in anderen Kontexten und auf andere Weise auch Mitglieder *anderer* Professionen abmühen müssen. Die betreffenden Fälle, Situationen und Probleme können bekannten Mustern nur gewaltsam subsummiert, höchstens teilweise korrekt zugeordnet und nach vorab erlernten Regeln weder bewältigt noch gar gelöst werden. Der Umgang mit ihnen lässt sich nur handelnd erlernen. Die Verwirklichung dieses dritten Schrittes hängt von Bedingungen wie der Gewährung ausreichender Handlungsspielräume und der Entwicklung und Pflege spezifischer Berufskulturen ab⁴.

Die *Professionalisierung des Gewerbelehrerstudiums* wird von den Gewerbelehrerverbänden seit langem erstrebt. Deren Repräsentanten haben jedoch bislang darunter fast nur dessen Verlagerung an wissenschaftliche Hochschulen verstanden. Auch unter den *wissenschaftlichen* Berufs- und Wirtschaftspädagogen hat sich erst vor kurzen ein umfassendes Verständnis ihrer Komponenten durchgesetzt. So hat eine deutliche Mehrheit der Mitglieder der Sektion „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ 2003 einem „Basiscurriculum“ für das Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugestimmt⁵, dessen Präambel, Leitbild und Dimensionierung als berufs- und wirtschaftspädagogische Spezifizierungen zentraler Elemente eines umfassenden Professionalisierungskonzepts gelesen werden können, das der soziologischen Professionalisierungstheorie von ULRICH OEVERMANN korrespondiert. Damit wird die Perspektive, in der die Themenbereiche und Einzelthemen des Curriculums im akademischen Unterricht behandelt werden sollen, unmissverständlich auf die Professionalisierung der Studierenden festgelegt.

Hieran hat BIRGIT ZIEGLER sich orientiert (S. 9, 22-24). Ihr Werk ist dem faktischen Professionalisierungsgrad des Gewerbelehrerstudiums gewidmet, wie er sich in Aussagen von Studierenden (zu Studienbeginn, nach dem Vordiplom und zur Zeit der Hauptprüfung), Abbrechern und Absolventen des technikpädagogischen Studienganges der Universität Stuttgart widerspiegelt. Diese Daten wurden im Rahmen eines komplexen Programms kombinierter Quer- und Längsschnittstudien vor allem zwischen 1994 und 2000

LEMPERT 1965). Dieser Minimalstandard wird aber meist überboten, weil die Entscheidung für ein berufspädagogisches Studium oft erst kurz *vor*, meist sogar *nach* einem Lehrabschluss, einer anderen beruflichen Ausbildung oder *nach* später fällt.

- 4 Sie werden hier nur am Rande behandelt, weil das zu besprechende Buch der Professionalisierung des *Studiums* der Gewerbelehrenden gewidmet ist, auf das sie sich freilich ebenfalls auswirken dürften.
- 5 ohne Gegenstimmen, nur mit einer Reihe von Enthaltungen. Protokoll der Mitgliederversammlung der Sektion am 25. 3. 2003.

durch überwiegend standardisierte schriftliche Befragungen unter Verwendung weitgehend aufeinander abgestimmter Fragebögen gewonnen. Die zentralen Erhebungen erstreckten sich auf insgesamt 209 Personen (S. 28, 118), von denen etwa ein Sechstel Frauen waren (127). Die erzielten Resultate wurden durch Ergebnisse kompatibler – zum Teil an anderen Orten und zu anderen Zeiten mit anderen Stichproben ausgeführter – Studien ergänzt. Eine größere Anzahl von (fast 800) Absolventen der Jahre seit 1972 wurde durch eine Analyse der diesbezüglichen Akten der Hochschule erfasst.

Dass der Beruf des Gewerbelehrers der Professionalisierung bedarf, steht für die Autorin angesichts seiner Bedeutung für die Zukunft eines großen Teils der Jugendlichen und der jungen Erwachsenen sowie der besonderen, vor allem durch deren Unvorhersehbarkeit bedingten Schwierigkeit vieler Unterrichtssituationen in beruflichen Schulen so fest, dass sie diesen Aspekt nur kurz *konstatiert* (22)⁶. Hauptthemen ihres Berichts hingenegen sind die Fragen:

- ob und wie weit die Studierenden die spezifischen Lernchancen auch hinreichend nutzen, die ihnen an der betrachteten Hochschule im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Teil ihres Studiums geboten wurden, der dem als professionalisierungsorientiert ausgewiesenen „Basiscurriculum“ der erwähnten Sektion – gleichsam voraussehlend – weitgehend entsprach (vgl. 417/418), und
- wie eventuell zu erkennende Defizite künftig zu decken wären.

Von ihrem umfangreichen Text vermag ich hier nur die Struktur nachzuzeichnen (3.) sowie einige inhaltliche essentials (4.) und Folgerungen (5.) mitzuteilen, um schließlich über dessen wünschenswerte Rezeption zu spekulieren (6.). Zuvor wird die erstaunliche Genese ihres Opus skizziert (2.).

2. Projektgeschichte

Als problemzentrierter Bericht über die Fragestellung, die Grundannahmen, den Forschungsstand, die Rahmenbedingungen, die Datensammlung und -analyse sowie die Resultate einer komplexen Erhebungsserie legt dieses Buch die Vermutung nahe, die referierte Untersuchung sei nicht in der turbulenten Szene universitärer Einrichtungen entstanden, deren wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen oft schon durch ihre Lehr-, Verwaltungs- und Prüfungsfunktionen überfordert werden, sondern in einem außeruniversitären Forschungsinstitut ausgeführt worden. Weit gefehlt: Es handelt sich um das Resümee eines zum langjährigen Forschungsvorhaben umfunktionierten Projektseminars, das im Sommersemester 1993 unter dem Thema „Lehrende in der beruflichen Bildung“ durch REINHOLD NICKOLAUS⁷ angeboten worden war, der dessen Fokussierung,

6 Dem könnte hinzugefügt werden: Von Gewerbelehrenden wird nicht nur verlangt – wie von anderen Lehrkräften auch – die Heranwachsenden persönlich zu fördern und fachlich zu qualifizieren, sie sozial zu disziplinieren und nach funktionalen und statusbezogenen Kriterien sortieren zu helfen. Sie sollen außerdem dazu beitragen, ihre Schüler und Schülerinnen möglichst unverzüglich und reibungslos in die Strukturen und Prozesse eines Wirtschaftssystems zu integrieren, in dem nur rechnet, was sich rechnet, und zählt, wer zahlt, während die Erzeugung, Entfaltung und Erhaltung von Gebrauchswerten sowie individueller Fähigkeiten und die Entwicklung moralischer Kompetenzen nichts gilt. Vgl. KURTZ 1997. In diesen wie in manchen anderen wichtigen Hinsichten sind freilich gravierende Unterschiede zwischen einzelnen Kategorien von Gewerbelehrern zu berücksichtigen, die vor allem mit den Berufen der zu unterrichtenden Schüler, den fachlichen Schwerpunkten und der Vorbildung der Lehrkräfte einhergehen – von den Handelslehrern ganz zu schweigen.

7 damals noch Assistent, heute Nachfolger des inzwischen emeritierten früheren Inhabers des berufs-, wirtschafts- und technikpädagogischen Lehrstuhls der zur Universität ausgebauten ehemaligen Technischen Hochschule Stuttgart, Karl-Heinz SOMMER.

konkrete Gestaltung und Ausführung den teilnehmenden Studierenden, zu denen auch die Verfasserin gehörte, dann anderer Pflichten wegen weitgehend überließ.

Gewählt wurde der Fokus „Probleme des Studiengangs Technikpädagogik“. Die Daten wurden nicht von vornherein unter der professionstheoretischen Fragestellung gesammelt, unter der die Autorin sie schließlich analysiert hat, sondern zwar *sozialisations-theoretisch und biographisch orientiert* erhoben, gleichwohl relativ offen erfasst (17). Erhebungsleitend waren Fragen

- nach der sozialen Herkunft und den berufspraktischen Vorbildungen sowie
- nach den erfahrenen Studienbedingungen und wahrgenommenen Beschäftigungschancen als potenziell erklärenden Bedingungen der Entwicklung der ebenfalls zu erfassenden
- Studien- und Berufswahlmotive und -ziele,
- studien- und berufsbezogenen Orientierungen und Erwartungen, Einstellungen und Einschätzungen, einschließlich
 - des beruflichen Selbstverständnisses sowie
 - der summarischen Bewertung des technikpädagogischen Studiums (9/10).

Die hierdurch provozierten Antworten haben sich jedoch hinterher als *professionstheoretisch aufschlussreich* erwiesen.

Die Autorin sowie fünf weitere wissenschaftlich interessierte, zunehmend auch forschungs-kompetente Studierende, die – wie *sie* selbst – nach der Abschlussprüfung als wissenschaftliche Mitarbeiter am Lehrstuhl für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik eingestellt wurden, führten das Projekt zunächst neben ihrem Studium und später neben ihren Assistententätigkeiten zielstrebig fort. Einige Teilstudien lagen schon um 2000 veröffentlicht vor. Auch die integrative Analyse der Längsschnitterhebungen und die Darstellung der Fragen, Kategorien, Annahmen, Vorgehensweisen und Resultate dieses zentralen Stranges der Erhebungsserie in Verbindung mit deren übrigen Komponenten und Kontextbedingungen wurden nicht – wie bei vielen vergleichbaren Großprojekten – angesichts von anderen Belastungen oder Umorientierungen der Beteiligten lange aufgeschoben und womöglich am Ende ganz aufgegeben, sondern ebenfalls bald in Angriff genommen und ausgeführt. Daher konnte dieser Abschlussbericht des gesamten Unternehmens im Frühjahr 2004 erscheinen – knapp vier Jahre nach der letzten Befragung der zentralen longitudinalen Stichprobe⁸.

Mit ihm hat BIRGIT ZIEGLER promoviert. Doch handelt es sich hierbei um mehr als nur eine hervorragende *Dissertation*. Wer je eine ähnliche Untersuchung erfolgreich ausgeführt hat, weiß, was es heißt, ein solches Werk zu vollenden; und das hat die Autorin auch noch unter jenen erschwerenden Bedingungen geschafft, mit denen Berufsbildungsforscher an deutschen Hochschulen kämpfen müssen (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990). Auch wenn ihr Werk nicht ihr *allein* zuzuschreiben ist, sondern nur mit Hilfe anderer Mitglieder der Projektgruppe gelingen konnte (bei denen sie sich im Vorwort bedankt), hat sie eine einmalige Leistung vollbracht.

8 Auch das versteht sich nicht von selbst: Jedermann und jede Frau, die Gelegenheit hatten, hinter die Kulissen des sozialwissenschaftlichen Forschungsbetriebs zu blicken, kann mindestens ein halbes Dutzend unausgewerteter „Datenfriedhöfe“, unveröffentlichter Projektberichte sowie weit über die Halbwertszeit der betreffenden Informationen hinaus verzögerte Analysen von Erhebungen und verspätete Publikationen dieser Analysen nennen, die nur noch als historische Befunde beachtet zu werden verdienen.

3. Argumentationsstruktur

Nach dem Vorwort (7/8) beginnt der eigentliche Text mit einer kompakten Zusammenfassung (auf Deutsch und Englisch, 9-11, 12-14) die alle essentials der behandelten Untersuchung(en) wiedergibt.

In der anschließenden, theoretisch und terminologisch akzentuierten Explikation, Begründung und Eingrenzung der Fragestellung (15-25) wird auf die erwähnten weitgehenden Entsprechungen hingewiesen zwischen den erziehungswissenschaftlichen Komponenten des technikpädagogischen Studiengangs der Stuttgarter Universität und des Basiscurriculums der berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissenschaftler, dessen Korrespondenz mit den curricularen Aspekten der durch ULRICH OEVERMANN entwickelten strukturell-funktionalistischen Professionalisierungstheorie diese als Gerüst für die Darstellung und Deutung der erhobenen studentischen Selbstbeschreibungen empfiehlt. In einem zweiten Abschnitt des Einleitungskapitels (25-28) werden das Untersuchungsdesign skizziert, die Erhebungssequenz dokumentiert und die longitudinale Akzentuierung jener Datenanalysen unterstrichen, die den Abschlussbericht fundieren.

Danach stellt die Autorin interaktionistische Modelle von Sozialisationsprozessen vor, die mit OEVERMANNs Ansatz kompatibel sind und die sie zur Entwicklung von Hypothesen über kausale Beziehungen zwischen den bereits angeführten soziobiographischen Variablen (sozialer Herkunft und berufspraktischer Vorbildung, erfahrener Studienbedingungen und wahrgenommener Beschäftigungschancen) einerseits und studien- sowie berufsbezogenen Orientierungen und Umorientierungen der befragten Studierenden andererseits verwendet hat – Kapitel 2 (29-43).

Auf die Explikation des sozialisationstheoretischen Rahmens folgt eine Vergegenwärtigung des aktuellen Forschungsstands – Kapitel 3 (44-74). In einem ersten Abschnitt (46-56) werden alle relevanten Resultate deutscher Untersuchungen gerafft und in der Sequenz der bereits mitgeteilten erhebungsleitenden Fragen referiert – von der sozialen Herkunft und berufspraktischen Vorbildung bis zum beruflichen Selbstverständnis – und in einem zweiten Teil (56-74) drei neuere, mit dem Vorhaben der Autorin koordinierte regionale Studien (BACHMANN 1999, FAUSTMANN 1998, MÜNK 2001) je für sich genauer vorgestellt, auf deren Resultate sie später oft Bezug nimmt, vor allem im Ergebniskapitel (6) immer wieder zurückgreift und verweist.

Das vierte Kapitel (75-100) ist der durch häufige Wechsel und ministerielle Restriktionen bestimmten Entwicklung der Gewerbelehrerbildung an der Universität Stuttgart gewidmet, mit der im Wintersemester 1960/61 begonnen worden war. Daran schließt sich noch ein Exkurs über die Absolventenbefragung an (85 –100), auf deren Resultate die Autorin später ebenfalls mehrfach rekurriert.

Im fünften Kapitel (101-132) werden interessierte Leser mit Einzelheiten des empirischen Vorgehens bekannt gemacht, dessen Grundzüge ihnen bereits in der Einleitung vorgestellt worden sind. Dabei wird nacheinander berichtet

- über eine Vorstudie (SELTSMANN 1993; 102-104),
- über die Konzeption, die Zielsetzung und das theoretische Fundament der Hauptuntersuchung (104-108),
- über deren Design und die Operationalisierung einzelner Fragenkomplexe (108-117) sowie
- über die Stichproben der verschiedenen Erhebungen, deren Verlauf und die Repräsentativität der gesammelten Datensorten (117-127);

auch werden

- die Strategie der Datenanalyse und die Qualität der derart gewonnenen Aussagen methodenkritisch diskutiert (127-132).

Hier werden eigene Fehler (wie der Verzicht auf einen Pretest) und deren Konsequenzen (im Falle des Pretestverzichts: Auswertungsschwierigkeiten und nachfolgende verspätete

Revisionen einzelner Bogenfragen) unverblümt offengelegt und auf die mangelnde Forschungserfahrung der auch bei der Fragebogenkonstruktion weitgehend auf sich gestellten Studierenden zurückgeführt.

Damit sind alle wünschenswerten Voraussetzungen geschaffen für die Wiedergabe der zentralen Untersuchungsergebnisse, denen die Verfasserin sich nun im sechsten Kapitel zuwendet, das mehr als die Hälfte der Buchseiten füllt (133-373). Auch *diese* Ergebnisse werden in der Sequenz der biographisch-sozialisierungstheoretisch orientierten Erhebungsfragen (von der sozialen Herkunft und der beruflichen Vorbildung der befragten Studierenden bis zur bilanzierenden Bewertung des Studiums) präsentiert, professions- und sozialisationstheoretisch interpretiert und dabei jeweils ebenso differenziert ausgebreitet wie souverän resümiert.

Die Resümees der einzelnen Datengruppen werden im abschließenden siebenten Kapitel (374-391) in acht zusammenfassenden Thesen auf die zentrale Fragestellung der Studie bezogen, kommentiert und durch den Vorschlag ergänzt, das Gewerbelehrerstudium mehr als bisher auf die Professionalisierung der Studierenden auszurichten, was vor allem durch die Einbeziehung berufs- und schulpraktischer Komponenten der Gewerbelehrerbildung in das Studium erreicht werden soll⁹.

4. Hauptergebnisse¹⁰

Vorrangig soll die Untersuchung also die Frage beantworten, „inwieweit das [erziehungs-; WL]wissenschaftliche Studium die berufs- und wirtschaftspädagogische Professionalisierung fördert bzw. wo dies an Grenzen stößt“ (374, ähnlich schon 9).

ZIEGLERS Antwort lässt sich, ‚auf den Punkt gebracht‘, wie folgt formulieren: Nur eine Minderheit der Befragten zeigt während der Studienzeit wenigstens *Ansätze* zur Aneignung erziehungswissenschaftlichen „Begründungswissens“ und/oder anderer im Studium erwerbbarer Fundamente und Elemente pädagogischer Professionalität¹¹. Diese Lernprozesse sind zudem nur zum Teil auf Einflüsse des erziehungswissenschaftlichen respektive berufspädagogischen Studiums zurückzuführen und beruhen im übrigen eher auf Erfolgserlebnissen bei Unterrichtsversuchen im Schulpraktikum. Die Mehrheit hingegen wird von den angebotenen Lehrveranstaltungen der Erziehungs- und Sozialwissenschaften nicht erreicht oder rasch abgestoßen. Soweit die Studierenden sich überhaupt auf *wissenschaftliche* Kategorien und Theorien einlassen, tendieren sie zum *ingenieurwissenschaftlichen* Denken, das in den Bezugsdisziplinen ihrer künftigen Unterrichtsfächer dominiert, die nach dem Umfang des obligatorischen Minimums der zu absolvierenden Semesterwochenstunden den Löwenanteil ihrer Studienzeit absorbieren¹². Mit Erzie-

9 Es folgen noch die Verzeichnisse der 25 Abbildungen und 154 Tabellen (393-402), der Abkürzungen (403-405) und der verwendeten Literatur (406-415) sowie ein Anhang (417-447). Er enthält eine durch Martin KENNER erstellte Synopse der einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, die während des Erhebungszeitraums am berufs-, wirtschafts- und technikpädagogischen Lehrstuhl der Stuttgarter Universität angeboten wurden, mit dem Basiscurriculum der berufs- und wirtschaftspädagogischen Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (417/418) sowie (Mikro-)Kopien der in der Eingangs-, Zwischen-, End- und Absolventenbefragung eingesetzten Erhebungsbögen (419-447).

10 Im folgenden wird auf detaillierte Belege verzichtet. Sie würden eher verwirrend wirken; denn hier werden Aussagen aus dem Schlusskapitel (374-391) durch Angaben aus der Zusammenfassung (9-11) sowie aus dem Ergebnisteil (133-373) um einer möglichst umfassenden und dichten Wiedergabe der Untersuchungsbefunde willen ergänzt und mit ihnen integriert.

11 Sie wurden im Teil 1 dieses Artikels aufgezählt.

12 Nun ist es den Ingenieuren zwar gelungen, ihren Stand mit fast allen Insignien professionalisierter Berufe auszustatten; dennoch wird die Notwendigkeit ihrer Professionalisierung, die Pro-

hungswissenschaft befassen sie sich nur noch soweit, wie es ihnen nötig erscheint, um zur Abschlussprüfung zugelassen zu werden und nicht durchzufallen: lustlos und instrumentell.

Gleichwohl sind auch *diese* Studierenden meist pädagogisch interessiert und verfügen oft auch bereits über einige pädagogische Erfahrungen. Zwar bestimmen sie ihren sozialen *Status* vor allem nach ihrer fachlichen Kompetenz; in Bezug auf ihre gesellschaftliche *Funktion* aber definieren sie sich primär als praktische *Pädagogen*¹³. Praktische Pädagogik hat für sie aber mit *Erziehungswissenschaft*, auch mit wissenschaftlicher *Berufspädagogik* wenig zu tun. Denn pädagogische Kompetenz basiert ihrer Ansicht nach auf angeborenem Talent, das sie sich selbst, ihre eigenen Fähigkeiten überschätzend und die Anforderungen des Gewerbelehreramts unterschätzend, überwiegend großzügig bescheinigen. Sie meinen: Um ihr pädagogisches Naturtalent voll zu entfalten, bedürften sie keiner erziehungswissenschaftlichen Aufklärung und Reflexion. Hierzu genüge es bei weitem, sich einfache pädagogisch-pragmatische Grundweisheiten, adressaten(gruppen)bezogene Kunstregeln, situations(typen)spezifische Rezepte sowie sozio- und psychotechnische Tricks zu eigen zu machen. Damit glauben sie in allen Bereichen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Unterrichts-, Ausbildungs- und/oder Erziehungspraxis ‚über die Runden zu kommen‘.

Diesbezügliche Ratschläge trauen viele der Befragten (von denen ein Teil auch in Bezug hinsichtlich ihrer berufs*fachliche* Qualifizierung der Meinung ist, die Anforderungen des Gewerbelehrerberufs seien *ohne* ein wissenschaftliches Studium zu erfüllen) der Erziehungswissenschaft von vornherein nicht zu. Andere beginnen ihr Studium zwar noch mit derartigen Erwartungen, sehen sich aber durch ihre Erfahrungen bald enttäuscht, finden auch sonst keinen Zugang zum sozialwissenschaftlichen Denken und schreiben die Erziehungswissenschaft dann oft ebenso ab wie ihre von Anfang an skeptischen Kommilitonen. Das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot mit seinem Versprechen *und* Anspruch, zu grundlegenden Erkenntnissen zu führen, womöglich auch persönliche Entwicklungsprozesse anzustoßen, zumindest zu beeinflussen, vermag ihren Vorstellungshorizont nicht zu erweitern: Sie möchten nur unmittelbar praktisch verwertbares

fessionalisierungs*bedürftigkeit* ihres Berufs vor allem durch OEVERMANN in mehreren seiner einschlägigen Texte mit dem Hinweis auf die mangelnde Professionalität der Struktur ihres beruflichen *Handelns* bestritten. Sie übten nämlich – so wird behauptet – nur strikt algorithmisierbare Tätigkeiten aus und seien daher allenfalls hochkompetente *Experten*, aber keine *professionals*. Das ist zwar nicht die ganze Wahrheit; doch auch wer die Aufgaben der Ingenieure nicht auf den Bereich berechenbarer Konstruktionen beschränkt sieht, sondern erkannt hat, dass zumindest in *einigen* Ingenieurssparten – etwa im Bauingenieurwesen – Arbeiten zu erledigen sind, bei deren Bewältigung schwer einschätzbare Faktoren wie Naturgewalten alle Pläne über den Haufen werfen können (das gilt beispielweise für manche Varianten des Brückenbaus) oder bei denen das *noch* weniger vorhersehbare Tun und Lassen lebendiger Menschen eine entscheidende Rolle spielt (wie es für die Bauleitung zutrifft; vgl. z. B. EKARDT/LÖFFLER 1988), auch der wird einräumen müssen, dass derartige Erfordernisse bei Ingenieurstätigkeiten, erst recht in der Ingenieurs*ausbildung*, weitaus seltener vorkommen als im beruflichen Alltag von *Lehrkräften*. So dass zweckrationalistische und mechanistische Denkmodelle der zu gestaltenden Realität dem Tätigkeitsbereich der Ingenieure eher korrespondieren als den Strukturen des Unterrichts und Erziehens, zumal sie der Mentalität der *meisten* Technikpädagogen verwandter und daher für diese leichter anzueignen sind als die in der Erziehungswissenschaft vorherrschenden, pädagogischen Handlungssituationen eher angemessenen sozialwissenschaftlichen Paradigmata: Modelle des flexiblen Umgangs mit ungewissen Umständen sowie mit unkalkulierbaren Individuen und Kollektiven und mit deren nicht prognostizierbaren Aktionen und Reaktionen, die auch die widersprüchliche Anforderungsstruktur des Gewerbelehrerberufs adäquat repräsentieren.

- 13 Hier wäre die zusätzliche Auskunft aufschlussreich, ob die betreffenden Studierenden sich eher als künftige Erzieher oder als Lehrer ihrer beruflichen Fachrichtung betrachten.

Wissen vermittelt bekommen und sonst gar nichts – instrumentelle Instruktion, nicht prinzipielle Legitimation. Rationale *Begründungen* pädagogischer Entscheidungen werden von ihnen wenig geschätzt, zu Beginn des Studiums fast noch von niemandem für erforderlich gehalten und selbst gegen dessen Ende nicht von allen als notwendig erachtet. Ebenso sperren sie sich gegen rationale Kritik liebgewonnener Irrtümer: gegen die Diskreditierung sicherheitsverheißender Glaubenssätze, Widerlegung überlieferter Vorurteile und Entlarvung verbreiteter Ideologien. Dementsprechend kommt auch nur für wenige Studierende und Absolventen eine erziehungswissenschaftliche *Weiterbildung* in Betracht..

Der Vorwurf der Praxisfremdheit war der am häufigsten und heftigsten geäußerte Topos studentischer Kritik am erziehungswissenschaftlichen Studienangebot. Er blieb freilich auch den *fachwissenschaftlichen* Angeboten und Anforderungen des Studiums nicht erspart, ist in Bezug auf sie aber angesichts der Differenz zwischen den fachtheoretischen Fundamenten der Ingenieurstätigkeiten, wie sie den angehenden Technikpädagog*innen an der Hochschule (nicht nur in Stuttgart) vermittelt werden, einerseits, und der Facharbeiten sowie anderer subakademischer Funktionen, für die die meisten Gewerbelehrenden ihre Schüler zu qualifizieren haben, andererseits, in vielen beruflichen Fachrichtungen auch kaum von der Hand zu weisen¹⁴.

Ein großer Teil der Befragten sperrt sich also gegen eine Erziehungswissenschaft, deren Dozenten sie ermutigen und befähigen möchten,

- sich ihre durch konventionelle Normvorstellungen und instrumentelle Aktionsprogrammbestimmten pädagogischen Überzeugungen reflektierend zu vergegenwärtigen,
- deren Geltungsansprüche und Erfolgsversprechen durch theoretische Überlegungen, empirische Untersuchungen und praktische „Probelaufe“ inhalts-, methoden- und moralkritisch zu überprüfen,
- für jene Normen und Programme, die solcher Prüfung nicht genügen, rational begründbare Alternativen zu suchen und zu realisieren und
- ein universalistisches pädagogisches Ethos zu entwickeln.

Zur Erklärung verweist die Verfasserin vor allem auf die dem Studium vorhergehende familiäre, schulische und berufliche Sozialisation der befragten Studierenden:

- auf ihre überproportional häufige Herkunft
 - aus Familien, in denen Elternteile dem Gewerbelehrerberuf funktional verwandte gewerblich-technische, seltener pädagogische Berufe ausüb(t)en, und
 - von dem zweiten Bildungsweg, der über eine frühe gewerblich-technische Lehre, häufig auch über eine anschließende Weiterqualifizierung an einer technischen Fachschule oder Fachhochschule führte, neben der oder durch die dann nachträglich die Hochschulreife erworben wurde, zu dem
- auf kürzer oder länger ausgeübte mehr oder minder einschlägige Erwerbstätigkeiten.

Die Entscheidung für ein berufspädagogisches Studium wurde vielfach sehr spät gefällt und nicht selten erst angesichts beruflicher oder auch persönlicher Krisensituationen getroffen. Die in früheren Untersuchungen festgestellte Überrepräsentation von Kindern aus unteren Gesellschaftsschichten unter den (angehenden) Gewerbelehrern, die deren Beruf als „Aufstiegsberuf“ erscheinen ließ, trat in *dieser* Stichprobe nur noch bei jenen männlichen Befragten hervor, die über den zweiten Bildungsweg zum Gewerbelehrerstu-

14 Dieses Defizit des Gewerbelehrerstudiums wird schon seit langem beklagt. Es ist auch vielen Dozent*innen der Berufspädagogik als Problem präsent. An einigen Studienorten wird deshalb versucht, zumindest für die stärker besetzten Fachrichtungen eine sogenannte „Berufsfeldwissenschaft“ zu entwickeln und zu lehren – was angesichts des erwartbaren Missverhältnisses von unumgänglichem Arbeitsaufwand und erzielbaren Reputationsgewinn ein hohes Maß an Selbstverleugung verlangt.

dium gekommen waren, während relativ viele befragte Frauen aus gehobenen Sozialschichten stammten und beizeiten eine höhere Schulbildung erworben hatten (vgl. 161-164). Weniger der Wunsch nach einem sozialen Aufstieg als die funktionale Affinität des Herkunftsmilieus zum Gewerbelehrerberuf begünstigte die Studien- und Berufswahl der Befragten.

Ihre herkunftsbedingte Einschüchterung durch das universitäre Milieu und ihre berufsbiographisch erklärliche Abneigung gegenüber den Ansprüchen sozialwissenschaftlicher Rationalität überwinden noch am ehesten jene Studierenden, für die das Gewerbelehrerstudium nicht nur einen Ausweg aus einer beruflichen Sackgasse bedeutete, den sie bei sich bietenden anderweitigen Gelegenheiten wahrscheinlich wieder verlassen würden, sondern die sich von vornherein ihrer beruflichen *Zukunft* im Gewerbelehramt gewiss zeigten und durchgängig, das heißt sowohl am Anfang als auch in der Mitte und gegen Ende ihrer Studienzeit die Absicht äußerten, nach dem Examen in den Schuldienst einzutreten¹⁵. Das Gros der Befragten aber möchte gar kein professionalisierendes erziehungswissenschaftliches Studium absolvieren, sondern sich nur – gemessen an den Erfordernissen ihrer späteren Tätigkeit – zu fachlich zwar hinreichend kompetenten, zum Teil auch wissenschaftsorientierten, pädagogisch aber praktizistisch ausgebildeten Lehrkräften für den höheren Dienst qualifizieren, so dass die Verlagerung der Gewerbelehrerbildung an Fachhochschulen den Interessen der Mehrheit dieser Studierenden entspräche, wenn sie – das fügt der Rezensent den Ausführungen der Autorin hinzu – nicht zugleich spürbare Kürzungen ihrer künftigen Bezüge befürchten müssten.

5. Konsequenzen

Die referierten Befunde betreffen fast ausschließlich Stuttgarter Studierende der Technikpädagogik während der neunziger Jahre. Auch die berücksichtigten früher veröffentlichten Studien (BACHMANN 1999, FAUSTMANN 1998 und MÜNK 2001) reichen nicht über Baden-Württemberg hinaus¹⁶. Für diese Region aber dürften die mitgeteilten Untersuchungsergebnisse zutreffen: Die zugrundeliegenden Daten wurden mit *einer* Ausnahme durch Vollerhebungen gewonnen; die Rücklaufquoten lagen bei 50 Prozent. Nach dem Geschlecht, dem Studientyp (grundständiges versus Aufbau-Studium) und dem Hauptfach waren die erhaltenen Antworten zu fast allen anderen erhobenen Variablen für die jeweiligen Grundgesamtheiten *repräsentativ*. Zudem bestätigen die Ergebnisse der Autorin weitgehend das Bild, das Hochschullehrer in anderen Bundesländern zur gleichen Zeit von *ihren* Gewerbelehrerstudenten gewannen und das auch schon frühere Befragungen angehender und amtierender Gewerbelehrer ergeben hatten. Sie scheinen tendenziell also auch weitgehend für andere alte Bundesländer zu gelten, ebenso auch für weitere Kategorien von Gewerbelehrern, die auch durch BACHMANN und FAUSTMANN berücksichtigt worden waren.

Aber allein schon ihre *regionalen* Untersuchungsergebnisse haben die Verfasserin bewegt, auf Abhilfe zu sinnen. Sie lastet die festgestellten Mängel nicht einseitig den Studierenden an, sondern auch dem Studienangebot, und empfiehlt drei substantielle Veränderungen. Zwei weitere Vorschläge zielen auf Zeitgewinne zugunsten der dritten dieser Empfehlungen.

15 Entmutigend wirkt wahrscheinlich auch die mehrfach berichtete Erfahrung jener Studierenden und Studienabsolventen, die versucht hatten, während des Schulpraktikums beziehungsweise des Referendariats erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse von der Hochschule in die „pädagogische Provinz“ zu transportieren, die dort aber kaum als nützliches Rüstzeug für erfolgreiches pädagogisches Handeln willkommen geheißen, sondern eher als unbrauchbarer Ballast, als überflüssiges Sperrgut zurückgewiesen worden waren, das tunlichst rasch zu entsorgen sei.

16 Tabelle 1 auf S. 28.

Die ersten beiden Empfehlungen betreffen vor allem die Eingangsphase des Studiums: Besonders in *dieser* Studienphase sollten

- (1) die Auswahl der erziehungswissenschaftlichen Inhalte sorgfältig begründet (11) und
- (2) die beruflichen Vorerfahrungen der Studierenden reflektiert werden (11, 381).

Diese Vorschläge leuchten nach den relevanten Befunden unmittelbar ein: Begründungen der ausgewählten Inhalte erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen dürften nicht nur deren Akzeptanz durch die Studierenden erhöhen, sondern letztere auch vom Sinn der rationalen Legitimierung *eigener* pädagogischer Entscheidungen überzeugen helfen. Durch die explizite Einbeziehung ihrer beruflichen Vorerfahrungen in das Studium könnten die hierdurch bedingten potenziellen Barrieren erziehungswissenschaftlichen Denkens zumindest demontiert, vielleicht sogar in Zugänge zu erziehungswissenschaftlichen Einsichten transformiert werden, wenn diese *Erfahrungen* nicht nur als wichtige Orientierungshilfen *reflektiert*, anerkannt und als verfügbare Ressourcen für die spätere Unterrichtspraxis begrüßt, sondern auch ihre biographische *Genese* und ihr Einfluss auf weitere Lernprozesse sozialisationstheoretisch aufgeklärt würden. Denn wenn die Studierenden die befreienden Wirkungen theoretisch vertiefter biographischer Selbstreflexion ‚am eigenen Leibe‘ erfahren, werden sie angesichts dieses Erkenntnisgewinns eher bereit sein, sich sowohl die beanspruchten Fachwörter und Erklärungsmodelle einzuprägen als auch andere sozial- und erziehungswissenschaftliche Ansätze zu studieren, als wenn dergleichen ihnen allenfalls anhand von Beispielen fremder Personen auf Buchseiten, Bildschirmen oder Projektionsflächen und in Vorträgen präsentiert wird (vgl. LEMPERT 2004, Kapitel 5; weiterführend: LEHMKUHL 2002).

Die dritte Empfehlung betrifft

- (3) die Verknüpfung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis innerhalb des Studiums (389-391).

Dieser Vorschlag bedarf einer ausführlicheren Erläuterung und Legitimation, zumindest für Leser und Leserinnen, die hierbei ähnliche Rezeptionsschwierigkeiten haben wie der – angesichts des im übrigen sehr verständlich formulierten Textes – davon völlig überraschte Rezensent.

Ich habe mir die betreffende Empfehlung nach wiederholtem intensivem Durchbuchstabieren ihres Wortlauts wie folgt zurechtgelegt: Die rationale Reflexion und Begründung des pädagogischen *Handelns* ist eine Leistung, die *dessen* Professionalität als deren notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung mitbestimmt. Ihr Fehlen oder Misslingen diskreditiert auch die Quelle solcher Überlegungen: die Erziehungswissenschaft als Profession. Weil diese Leistung in der Regel weder von den Studierenden selbst erbracht noch den Studienabsolventen im Referendariat durch ihre Ausbilder – Haupt- und Fachseminarleiter und/oder Mentoren – vermittelt wird, müssen deren Bedeutung und Wirksamkeit schon im Studium erfahrbar gemacht werden.

Zwar kommt die radikale Variante einer weitgehenden Integration – die engmaschige Vernetzung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis im institutionellen Rahmen einer einphasigen Lehrerbildung – für die Autorin nicht in Betracht¹⁷. Doch möchte sie deren herkömmliche wechselseitige zeitliche, institutionelle, sachliche und prozedurale Isolierung, die darin besteht,

17 Hierfür können erwägenswerte Gründe angeführt werden: Dieses Ausbildungsmodell erscheint angesichts der unterschiedlichen Funktionen und divergierenden funktionsbezogenen Strukturen von Schulen und Hochschulen ebenso schwer durchsetzbar, wie es wegen der möglichen wechselseitigen Lähmung von erziehungswissenschaftlicher Dauerreflexion und permanentem pädagogischem Entscheidungsdruck und Handlungszwang – sanft gesagt – vielleicht allenfalls suboptimal befähigend und nur mäßig ermutigend wirken würde.

- *zuerst* vor allem in *universitären* Lehrveranstaltungen ausgewählte *relevante* Themen theoretisch zu erörtern sowie empirisch zu erfassen und zu analysieren,
- *zwischendurch* im *Schulpraktikum* und *hinterher* im *schulischen Referendariat* und im *Lehramt* beim Unterricht über meist *andere* Gegenstände praktische Erfahrungen zu sammeln, ohne sie hinreichend verarbeiten zu können,

wenigstens ab und zu durch projektartige Lernarrangements ersetzen, deren Einheit durch den Bezug aller Elemente

- von der theoretisch begründeten Zielbestimmung
- über die empirische Identifizierung situativer und personaler Voraussetzungen,
- über eine entsprechende Auswahl der zu vermittelnden Inhalte, zu beanspruchenden Methoden und einzusetzenden Medien sowie
- die Ablaufplanung,
- den Unterrichtsvollzug und
- die Erfolgskontrolle
- bis zur umfassenden Prozessevaluation

auf einen durch explizierte Qualitätsstandards definierten Bereich pädagogischer Kompetenz gestiftet wird,

- deren mustergültige Demonstration durch engagierte und erfahrene, mit den Dozenten der Hochschule kooperierende Lehrpersonen beruflicher Schulen die Studierenden beobachten, analysieren und
- durch eigene Unterrichtsversuche und -übungen, die diese Lehrkräfte, sie als Mentoren begleitend, registrieren und kommentieren, ihre einschlägigen Fähigkeiten vervollkommen können,
- so dass sie, die Studierenden, an konkreten Beispielen die Zusammengehörigkeit der traditionell getrennt gelehrtens respektive isoliert trainierten Komponenten (berufs-)pädagogisch professionellen Handelns sowohl theoretisch begründet und systematisch aufeinander bezogen als auch anschaulich dargeboten vorgeführt bekommen sowie
- diese Sequenz vom Wissen zum Können selbst durchlaufend deren Sinnzusammenhang erkennen und
- mit dem Erwerb der ersten Bausteine ihrer professionellen Handlungskompetenz zugleich die Motivation und Fähigkeit zur späteren selbständigen Aneignung und autonomen Optimierung weiterer derartiger Kompetenzen gewinnen.

Alle Studierenden sollten deshalb mindestens zwei oder drei solcher Projekte absolvieren. Die Kooperation zwischen Hochschullehrern und Lehrkräften beruflicher Schulen hätte sich auf deren gesamte Planung, Organisation, Vorbereitung, Supervision, Auswertung und Rückmeldung zu erstrecken. Damit wüchse die Wahrscheinlichkeit, dass auch *andere* Lehrveranstaltungen der beteiligten Erziehungswissenschaftler stärker auf die Praxis bezogen und *andere* Unterrichtsstunden der mitwirkenden Gewerbelehrer zunehmend erziehungswissenschaftlich begründet und reflektiert würden. Es bleibt abzuwarten, wie weit es auf *diese* Weise gelingt, die Kluft zwischen dem Wissenschafts- und dem Erziehungssystem wenigstens zeit- und teilweise zu überbrücken, die die Professionalisierung der Gewerbelehrer *bildung* verlangt – ebenso wie die Barrieren zwischen dem Erziehungs- und dem Wirtschaftssystem eine professionelle Gewerbelehrer *tätigkeit* notwendig erscheinen lassen¹⁸.

18 Vermutlich kommen solche Versuche, wichtige Elemente der sogenannten ersten und zweiten Phase der Gewerbelehrerbildung (die eigentlich als deren *zweiter* und *dritter* Abschnitt zu bezeichnen wären, während deren faktisch dominierende Bezeichnung nur einmal mehr die Unterschätzung der Relevanz berufspraktischer Qualifizierung der angehenden Gewerbelehrenden verrät) wenigsten ansatzweise exemplarisch zu realisieren, schon reichlich spät, wenn sie erst in der Masterphase einer Bachelor-Master-Ausbildung einsetzen, wie es die Sektion

Erleichtert würde der empfohlene Brückenschlag zwischen den zwei Ausbildungsphasen, wenn hierfür die Schulpraktika genutzt werden könnten und zudem wenigstens *einer* der beiden weiteren Vorschläge befolgt würde, die darauf zielen, Zeit für die Realisierung der dritten Empfehlung zu gewinnen, nämlich entweder

(4) die Mindestzahl der Semesterwochenstunden, die für die Teilnahme an berufspädagogischen Lehrveranstaltungen vorgesehen sind, zu erhöhen und das Studium der Ingenieurwissenschaften entsprechend zu reduzieren, oder

(5) im erziehungswissenschaftlichen Studium auf die Vermittlung einzelner Elemente des Basiscurriculums zu verzichten.

Der letzte Vorschlag sollte als ultima ratio, nicht als gleichwertige Alternative zu (4) betrachtet werden. Denn in den für angehende Gewerbelehrer obligatorischen ingenieurwissenschaftlichen Kursen wird manche ‚Eule nach Athen getragen‘, weil viele dieser Studierenden vieles, was sie hier geboten bekommen, bereits in der Berufs-, Fach- und/oder Fachhochschule gelernt haben, während das erziehungswissenschaftliche Stunden-deputat ohnehin knapp bemessen erscheint.

Vertretbar wäre eine Kürzung dieser Kurse zugunsten der Erziehungswissenschaft allerdings erst, wenn es gleichzeitig gelänge, den Studierenden „die Tragfähigkeit erziehungswissenschaftlicher Theorie im Studium zu vermitteln“. So lautet der vorletzte Satz im Text dieses außergewöhnlichen Buchs. Und der letzte: „Im Vordergrund muss ... das Ziel einer individualbiographischen Professionalisierung im Studium stehen, strukturelle Konzepte sollten sich *daran* [Hervorhebung durch WL] und weniger an statuspolitischen Überlegungen orientieren“ (391).

6. Gebrauchswert

Abgesehen davon,

- wie der konstruktive Schlussakkord in den Ohren derer klingen mag, die, wenn sie wollten, den diagnostizierten Mängeln abhelfen könnten, das heißt,

- wie dessen Chancen einzuschätzen sind, von verantwortlichen Personen gehört und realisiert zu werden, Chancen, die der Autorin selbst eher zweifelhaft als aussichtsreich erscheinen,

abgesehen insbesondere auch davon,

- wo die *äußeren* Grenzen liegen, die den Professionalisierungstendenzen angehender wie amtierender Gewerbelehrer, auch universitärer Berufs- und Wirtschaftspädagogen durch institutionelle Rahmenbedingungen gesetzt sind, und

- wieweit *innere* Blockaden wie die Abneigung, die die meisten befragten Studierenden, die aus den traditionellen Rekrutierungsfeldern der Gewerbelehrenden stammen, gegen sozialwissenschaftliche Aufklärung und erziehungswissenschaftliche ‚Aufrüstung‘ hegen, durch die frühzeitige explizite Begründung der Studieninhalte, die permanente

Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in ihrer Stellungnahme vom 22. 3. 2004 zur Einrichtung gestufter berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge empfiehlt. Denn viele dieser Studierenden sind dann in ihren – durch die Sozialisation und Ausbildung in gewerblich-technischen Berufen entwickelten – mechanistischen und deterministischen Vorurteilen über die Struktur pädagogischer Interaktionen wahrscheinlich bereits so ‚gefestigt‘, dass diese Bornierungen kaum während der Studienzeit durch entsprechende hochschuldidaktische Künste korrigiert und durch angemessene Denkmodelle ersetzt, sondern, soweit überhaupt, allenfalls später – aufgrund schmerzhafter Erfahrungen fortgesetzt sich wiederholender pädagogischer Misserfolge – revidiert werden können.

Reflexion, kritische Verarbeitung und kreative Nutzung relevanter früherer betrieblicher Arbeitserfahrungen sowie die exemplarische Vorwegnahme und wissenschaftliche Klärung künftiger schulischer Unterrichtserfahrungen überwunden werden können, unabhängig auch von

- der ungewissen Kooperationsbereitschaft beider Seiten: kompetenter Lehrkräfte beruflicher Schulen, auch zuständiger Schulräte einerseits und Hochschullehrer der Erziehungswissenschaft sowie verwandter Disziplinen andererseits, von deren Beteiligung und Unterstützung das Zustandekommen und die Wirksamkeit der empfohlenen „joint (ad)ventures“ weitgehend abhängen dürften:

Abgesehen von diesen und weiteren ungeklärten Problemen einer politisch-administrativen Umsetzung ihrer *Vorschläge* in die Realität hat die Verfasserin schon mit ihren *analytischen* Ausführungen einen „Volltreffer gelandet“. Das gilt nicht erst für ihre *Antwort* auf die Frage nach der Notwendigkeit einer akademischen Gewerbelehrerbildung, sondern allein schon für die Art, wie sie diese Frage *stellt*, für deren Reformulierung: ihre Einordnung in einen Zusammenhang, innerhalb dessen eine einleuchtende Antwort gefunden werden kann, die für *alle* beruflichen Fachrichtungen gilt. Wurden die bisherigen Auseinandersetzungen um dieses Erfordernis primär mit Hinweisen auf das Niveau der unerlässlichen *berufsfachlichen* Kompetenzen der Gewerbelehrenden bestritten, die von Ausbildungsberuf zu Ausbildungsberuf dermaßen variieren, dass ein wissenschaftliches Studium der Lehrkräfte im einen Falle ebenso absurd erscheint wie im anderen als selbstverständlich zu unterstellen ist, so sieht die Autorin diese Lehrkräfte vorrangig als Pädagogen, die menschliche Entwicklungsprozesse anregen und unterstützend begleiten sollen. *Deren* optimale Förderung aber setzt in *jedem* Falle – gerade auch bei Auszubildenden fachlich anspruchsloser Berufe, die überwiegend wenig vorgebildet sind, zudem auch stark zu unangemessenem Verhalten neigen – pädagogische Kompetenzen voraus, deren Entwicklung ein entsprechend akzentuiertes erziehungswissenschaftliches Studium nachhaltig anzustoßen und voranzutreiben vermag. Die zwar *allein* nicht genügen, deshalb aber nicht *vernachlässigt* werden dürfen, sondern zu *ergänzen* wären. So dass die Diskussion sich eigentlich nur noch um die Frage zu drehen hätte, *wie* dieses Studium zu optimieren und mit vorhergehenden wie nachfolgendem Qualifizierungsprozessen zu verbinden wäre.

Deshalb werden alle, die (auch) künftig bei der Diskussion über die Gewerbelehrerbildung nicht nur mitreden möchten, sondern auch ernstgenommen werden wollen, sich mit diesem Meisterwerk erziehungswissenschaftlicher Argumentation auseinandersetzen müssen, das sich selbst durch wesentliche Merkmale einer professionellen Leistung auszeichnet: Es zeugt nicht nur von einem außerordentlichen berufspädagogischen *Engagement*, sondern besticht auch

- durch die konsequente Gedankenführung, die sorgfältige Begründung und gründliche Reflexion aller wesentlichen Aspekte,
- durch die kritische Einschätzung und offene Explikation festgestellter Geltungsgrenzen und anderer Unzulänglichkeiten einschlägiger Studien, auch der Arbeit der Autorin selbst, sowie
- durch die ansprechende und eindringliche, nachvollziehbare und einleuchtende Präsentation fast aller Teile,
 - o von der transparenten Anordnung der Kapitel und der parallelen Differenzierung mehrerer Abschnitte nach den eingangs genannten Leitfragen bis
 - o zu den gut platzierten, vertiefenden Zusammenfassungen des ganzen Bandes und aller Abschnitte des Ergebniskapitels.

Dies ist nicht *irgendein* Buch über das Gewerbelehrerstudium, sondern ein *Meilenstein* auf dem Wege seiner Professionalisierung. Dass es dennoch nicht alle *analytischen* Probleme dieses Studiums löst, perfekt und für immer, folgt aus der Komplexität und Dynamik

des Gegenstands. So wären die mitgeteilten *Deskriptionen, Deutungen und Erklärungen* nicht nur für angehende Lehrpersonen in nichttechnischen gewerblichen Berufen, sondern auch im Hinblick auf die prospektiven Lehrkräfte kaufmännischer Schulen zu spezifizieren, die die Autorin teils über den gleichen Leisten schlägt wie die künftigen Gewerbelehrenden, teils stillschweigend übergeht. Doch dazu müssten erst einmal über Wirtschaftspädagogen ähnliche Auskünfte gewonnen werden wie die Informationen über Technikpädagogen, auf denen ihr Buch basiert.

Zu den mitgeteilten *Empfehlungen* ist noch nachzutragen, dass der Vorschlag, auch die *berufspraktische Vorbildung* der Studierenden frühzeitig in Lehrveranstaltungen einzu beziehen, mindestens ebenso dezidiert und differenziert auszuarbeiten wäre wie die Anregungen zur zeitweiligen Einbeziehung der Schulpraxis in das erziehungswissenschaftliche Studium: Die Entfaltung der individuellen pädagogisch-professionellen Orientierungen und Fähigkeiten dürfte durch die detaillierte Vergegenwärtigung sowie gezielte Veränderung und Ergänzung früher erworbener technischer und sozialer Fach- und Methodenkompetenz ebenso gefördert werden wie die Entwicklung didaktischer und erzieherischer Handlungspotentiale von der rechtzeitigen realitätskontrollierten exemplarisch-experimentellen Antizipation späterer unterrichtlicher Ernstsituationen profitierte. Die optimale Förderung liefe deshalb darauf hinaus, *beide* Empfehlungen in intensiven Seminaren (mit maximal soviel Teilnehmern wie Sitzungsterminen) miteinander zu verbinden, um auf der Grundlage einer gleichermaßen zurückreichenden berufsbezogenen wie vorausseilenden lehrerfahrungsbezogenen Betrachtung jedes einzelnen Teilnehmers seine biographischen Perspektiven und Muster zu rekonstruieren und von hier aus fakultative und obligatorische Ausbildungskomponenten zu optimal entwicklungsförderlichen *individuellen* Studienplänen zu kombinieren. Solche Programmarbeit war im Rahmen dieser Dissertation aber nicht auch noch zu schaffen.

Trotz dieser sowie weiterer verbleibender Desiderate könnte es dank der bahnbrechenden Leistung BIRGIT ZIEGLERS, ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterin sowie ihrer Mentoren künftig leichter fallen, die Professionalisierung der Berufspädagogik voranzutreiben. Denn zumindest für eine entsprechenden Reform des Gewerbelehrerstudiums liegt mit *der hier behandelten* Untersuchung schon *jetzt* genügend *pädagogisches Wissen* vor; es fehlt nur am *politischen Willen*. Aber es gibt auch andere Bundesländer als Baden-Württemberg.

Eigentlich sollte künftig kein Kultusminister diese Reform mehr mit dem Argument hinauszögern können, dass erst noch eine Weile weiter zu forschen sei, weil man leider immer noch nicht genug wüsste – damit müsste er sich nunmehr nur noch lächerlich machen können. Doch Politikern ist mancher Irrtum gestattet, solange sie damit nicht größere Zahlen potenzieller (Wieder-)Wähler ihrer Partei zu irritieren drohen. Deren Mehrheit dürfte jedoch über die hier behandelte Materie meist ähnlich vorrationale Meinungen hegen wie viele der befragten Studierenden.

Aber wie dem auch sei: Der Grundstein ist gelegt, die erforderliche Studiengestaltung zumindest vorgezeichnet, zudem die Aussicht eröffnet auf den wichtigsten weiteren Schritt: auf die tutoriell unterstützte (sowie wissenschaftlich registrierte und reflektierte) Aneignung berufspädagogisch professioneller Handlungskompetenz in Klassenzimmern, Laboratorien und Übungswerkstätten. Was *hierzu* noch zu klären wäre, wird im Reformvollzug umso deutlicher als klärungsbedürftig hervortreten, daher rasch registriert, korrigiert und kompensiert werden können. Denkbaren nachhaltigen Fehlentwicklungen würde damit rechtzeitig entgegengewirkt.

Zu guter Letzt: Ein weiterer Impuls für die Steigerung der Wirksamkeit des erziehungswissenschaftlichen Studiums der Gewerbelehrer und Gewerbelehrerinnen – aber auch der Anwärter auf andere pädagogische Berufe – wäre in dieser Buchbesprechung gewiss zu erwähnen gewesen, wenn die Autorin verraten hätte, wie es gelang, eine Gruppe von Studierenden zu motivieren, bedeutsame erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse nicht

nur lernend zu konsumieren, sondern auch forschend zu produzieren. Aber dazu ist es noch nicht zu spät. Vielleicht sollte REINHOLD NICKOLAUS, der das Projektseminar initiiert hat, aus dem das Forschungsvorhaben hervorgegangen ist, gebeten werden, seine hochschuldidaktischen ‚Geheimrezepte‘ zu publizieren. Auf diese Weise wäre eine weitere Empfehlung aus der dargestellten Unternehmung zu gewinnen – vielleicht sogar deren *wichtigste* praktische Konsequenz¹⁹.

Quellen

- BACKES-HAASE, A.: Förderung der Professionalität von Lehrern. Zur Reflexion neuer Anforderungen an ihr Tätigkeitsfeld. In: ALBERS, H.-J./BONZ, B./NICKOLAUS, R. (Hg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Festschrift aus Anlass der Emeritierung von Karl-Heinz Sommer. Baltmannsweiler: Schneider 2001. S. 94-100.
- BADER, R./JENEWEIN, K.: Professionalität für Berufsbildung sichern und erweitern. Konzeption eines konsekutiven Bachelor-Master-Modells für Berufsbildung und exemplarische Konkretisierung für technische Fachrichtungen. In: Die berufsbildende Schule, 56 (2004), 1, 9-16.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim: VCH 1990.
- EKARDT, H.-P./LÖFFLER, R. (Hg.): Die gesellschaftliche Verantwortung der Bauingenieure. 3. Kasseler Kolloquium zu Problemen des Bauingenieurberufs. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule 1988.
- GERDS, P./HEIDEGGER, G./RAUNER, F.: Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Bremen: Donat 1999.
- KURTZ, T.: Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Leske + Budrich 1997.
- LEHMKUHL, K.: Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation. Hamburg: VSA 2002
- LEMPERT, W.: Gewerbelehrerbildung und Schulreform. Heidelberg: Quelle & Meyer 1965.
- LEMPERT, W.: Berufserziehung als moralischer Diskurs. Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler: Schneider 2004.

19 Erwartbaren Kürzungsaufgaben der Schriftleitung hoffentlich noch zuvorkommend, breche ich hier ab. Damit versage ich mir nicht nur, die zuletzt angeschnittenen Gedanken weiter zu verfolgen; auch mancher andere wichtige Punkt wäre gründlicher auszuführen oder überhaupt erst anzusprechen. Unzureichend eingegangen bin ich beispielsweise auf die zentrale Rolle, die eine etablierte Berufskultur für das professionelle Prestige und Selbstbewusstsein der *Angehörigen* professionalisierter Berufe spielt, und deren Bedeutung als Garant sozialer Anerkennung des professionellen Charakters dieser Berufe *selbst* habe ich völlig unterschlagen (vgl. z. B. 20, 374). Verschwiegen auch manchen anderen relevanten Aspekt des Werkes. Und unter anderem die Art und adäquate Anwendung der beanspruchten Verfahren der Datensammlung und -analyse nicht einmal hinreichend (detailliert) *dargestellt*, geschweige denn *evaluiert*. – Darum ist auf ergänzende Kommentare von Kolleginnen und Kollegen zu hoffen, die dieses Buch aus *ihrer* Perspektive beschreiben und bewerten, andere Akzente setzen und andere Dimensionen hervorheben und beurteilen. Vielleicht provoziere ich ja eine ‚Korrezension‘. *Eigentlich* aber hätten die Autorin, ihre Mentoren sowie die gesamte Projektgruppe, die hinter ihr steht, ein ganzes Besprechungs-*Symposion* verdient.

- LUHMANN, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hg. Dieter LENZEN. Frankfurt/ M.: Suhrkamp 2002.
- MEYER, R.: Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster: Waxmann 2000.
- MIEG, H./PFADENHAUER, M. (Hg.): Professionelle Leistung – professional performance. Positionen in der Professionssoziologie. Konstanz: UVK 2003.
- NICKOLAUS, R.: Professionalisierung – ein tragfähiges Konzept für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse? In: ALBERS, H.-J./BONZ, B./NICKOLAUS, R. (Hg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Festschrift aus Anlass der Emeritierung von Karl-Heinz Sommer. Baltmannsweiler: Schneider 2001. S. 22-42.
- OVERMANN, U.: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: KRAUL, M./MAROTZKI, W./SCHWEPPE, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 19-63.
- PFADENHAUER, M.: Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich 2003.
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE). Der geschäftsführende Vorstand (Hg.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität o. J. (November 2003).
- DIES.: Protokoll der Mitgliederversammlung vom 25. 3. 2003 in Oldenburg.
- DIES.: Stellungnahme zur Einrichtung gestufter Studiengangsmodele als Ersatz für die existierenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Diplom- und sonstigen Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Beschluss der Mitgliederversammlung in Zürich am 22. März 2004.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Wolfgang Lempert, Rüdesheimer Platz 11, 14 197 Berlin

JÜRGEN ZABECK: **Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder-Value**. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, 2004. 157 Seiten (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 26, Hrsg. Dieter Euler und F.E. Sloane) – ISBN 3-933436-51-6, € 18,-.

1. Zum Lese-Interesse der Rezensentin

Der vorliegende Sammelband präsentiert neben einem Originalbeitrag zum Thema „Performative Didaktik – ein Beitrag zur Etablierung eines didaktischen Pluralismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ sieben weitere, an verschiedenen Stellen zwischen 1994 und 2002 publizierte, zum Teil jedoch überarbeitete oder ergänzte Aufsätze. Das bietet die Chance einer vergleichenden Zusammenschau und schärft zugleich den Blick für das, was dem Autor

selber über ein Jahrzehnt hinweg wichtig geblieben ist.

An dieser Blickschärfung war mir gelegen. Hatten mich doch JÜRGEN ZABECKS Arbeiten immer beschäftigt und immer erneut irritiert, obwohl ich seinen kritischen Ausführungen zur Berufsbildungstheorie oder zur mangelnden empirischen Basisierung von Didaktik- und Curriculumkonstruktion auf weiten Strecken ebenso folgte wie seiner Sicht eines Kurzschlusses zwischen Situations- und Handlungsorientierung oder seinem Festhalten an der Idee eines zu Autonomie und sittlicher Freiheit bestimmten Menschen.

Ich wollte dem, was mich irritierte, weil ich es als widersprüchlich bzw. inkonsequent wahrnahm – ich werde noch darauf kommen – längst genauer nachgehen. Dazu bot nun der vorliegende Band eine gute, die Mühsal

vergleichender Literaturrecherchen erleichterte Gelegenheit. Auch hielt ich es stets für unangemessen, JÜRGEN ZABECK als jemanden abzustempeln, der mit der Moralfolge durchs Land stürme. Zumal es zwischen Konservativen und Emanzipatorikern (um Klischees der Reformära zu benutzen), mancherlei gleiche Fundamente und Denklinien gibt, die sich überschneiden. Gerade sie bedürfen genauerer Betrachtung. Gibt es doch bildungstheoretische Formulierungen von BLANKERTZ (und LISOP), die von ZABECK stammen könnten und umgekehrt.

Schließlich: Die Herausgeber des Sammelbandes, die Kollegen SLOANE und EULER, hatten mich durch einen Satz im Vorwort zusätzlich neugierig gemacht. ZABECK habe schon vor 20 Jahren, so schreiben sie, „den hypostasierenden Konzepten Kölner und Frankfurter Provenienz die Forderung entgegengesetzt, ... sich an den zukünftigen beruflichen Herausforderungen zu orientieren“.

Da wohl kaum die einstigen Frankfurter ABRAHAM oder BOKELMANN und auch nicht Kollege HORLEBEIN gemeint sein konnten, schien es um mich zu gehen. Aber jemandem Zukunftsbezug abzusprechen, der jahrzehntelang in der Bildungspolitikberatung und im Change-Management aktiv tätig war und dessen theoretischer Ansatz das spiegelt(e) – das schien kaum Sinn zu machen. Davon abgesehen, dass hypostasierend (was auch immer sich hinter dem schillernden Terminus verbirgt) und zukunftsorientiert kein Widerspruch sind. Wer von der Kölner wissenschaftlichen Verwandtschaft der Herausgeber gemeint sein sollte, würde vielleicht die Lektüre enthüllen, dachte ich.

2. Zusammenfassende Wertung der Lektüre

Die Vorwort-Rätsel werden nicht gelöst. Aber sie sind ja auch nicht von JÜRGEN ZABECK formuliert worden. Enttäuscht wurden auch meine durch den Buchtitel evozierten Erwartungen hinsichtlich neuerer Ausführungen und Zukunftsbezüge zur betrieblichen Seite von Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ganz offensichtlich ist dies kein Feld, auf das sich ZABECKS erkenntnisleitendes Interesse in nennenswerter Weise erstreckt, trotz seiner politökono-

mischen Argumentation und dem Festhalten an Beruflichkeit. Wohl möglich, dass sich zwischen ihm und mir aus dieser Interessendifferenz, verstärkt durch meine Arbeit in der interdisziplinären Technikforschung, ein großer Teil der Unterschiede in den erziehungswissenschaftlich und pädagogisch-praktischen Schlussfolgerungen erklärt. Als Widersprüche, die ich nach wie vor bei ZABECK sehe, nenne ich beispielhaft seine Ablehnung partikularisierter Moral und doch eine gewisse Neigung zum radikalen Konstruktivismus; eine positive Sicht der Exemplarik und zugleich eine negierende ihrer Realisierung; die Betonung der Einheit von Performanz und Kompetenz und doch deren Separation im Verständnis pluraler Didaktik und nicht zuletzt den Rückgriff auf nicht-empirische Literatur moderner Betrieblichkeit, obwohl ZABECK nicht nur Bildungsphilosoph, sondern auch ein ausgewiesener Empiriker ist, der seinen hohen wissenschaftstheoretischen Anspruch einzulösen weiß. Trotz dieser Irritationen oder gerade deswegen halte ich den Sammelband für wertvoll. Wer sich ebenso knapp wie anschaulich, bündig und prägnant vergegenwärtigen möchte, welchen ökonomischen, sozialen, bildungstheoretischen und didaktischen Problemen gerade die Berufs- und Wirtschaftspädagogik derzeit gegenübersteht, der findet hierzu eine handliche Zusammenstellung. Gleiches gilt für die Rekonstruktion der Berufsbildungsidee und didaktischer Strömungen. ZABECK erweist sich als ein Meister knapper, prägnanter Rekonstruktionen. Nicht zuletzt hält wohl kaum jemand unserer Zunft so unerschrocken den Spiegel vor, wenn es um wissenschaftliche Versäumnisse geht. In der universitären Lehre lässt sich die Aufsatzsammlung daher hervorragend in solchen Seminaren einsetzen, in denen vertiefende, ergänzende oder widerlegende Rekonstruktionen und – von Beispielen ausgehend – ausgefeiltes Argumentieren geübt werden sollen.

3. Zielsetzung und Inhalte des Sammelbandes

ZABECKS Generalthema, so auch das des vorliegenden Sammelbandes, ist die Revision des Selbstverständnisses der Didaktik

der Berufserziehung und meines Erachtens letztlich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, und zwar aufgrund des „Umbruchs der politökonomischen Rahmenbedingungen“ (Seite 2), der Renaissance eines ungebremsen Kapitalismus und aufgrund des Wegbrechens der bundesrepublikanischen Konsensgesellschaft (Seite 5). Dieser (so füge ich hinzu) verdankt sich ja das moderne Duale System mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969. Die Globalisierung der Finanzmärkte und ihre Dominanz gegenüber dem Ethos der Versorgung und gesellschaftlichen Partizipation der Menschen durch Arbeit sowie die Shareholder-Value-Mentalität stehen laut ZABECK dem Humanziel von Arbeit, ja selbst den Existenzzielen von Standorten so sehr entgegen, dass ein bildungstheoretischer und diaktischer Paradigmenwechsel überfällig sei. Wo nämlich die Shareholder-Value-Mentalität „auf die zu unternehmerischem Denken angehaltene Belegschaft durchschlägt, hat die Idee der Persönlichkeitsbildung im Beruf und durch den Beruf keine Chance“ (Seite 17). Das Gewand des homo oeconomicus sei deshalb „geradezu die Uniform der Gegenpartei der Bildungsidee“ (Seite 18). Daher versage auch die aus ZABECKS Sicht inhaltlich traditionelle funktionale Qualifizierungsperspektive der Handlungsorientierung und hierauf bezogener Lehr-/Lernarrangements gegenüber der Bildungsidee; mehr noch, sie erreiche auch nicht mehr die modernen Leistungskomponenten betrieblicher Arbeit.

ZABECK hält trotz Paradigmenwechsel an demjenigen Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik fest, demzufolge der Frage nachzugehen sei, „wie der Mensch befähigt werden könne, innerhalb einer von neuen Bedingtheiten geprägten Welt sein Leben – unter Nutzung der eigenen Potenziale – in Freiheit zu führen“, durch Erwerbsarbeit seinen Unterhalt zu sichern und eine ethisch fundierte Identität zu entwickeln.

Diesem Gesamtanliegen und im Detail vor allem Problemen der Zielformulierung von Bildung, der Bedeutung der Inhalte im Vergleich zu Methoden, der Realisierbarkeit von Schlüsselqualifikationen und nicht zuletzt der Moralerziehung sind acht Aufsätze gewidmet, die wie folgt betitelt sind:

Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder Value / Globale Marktwirtschaft und soziale Gerechtigkeit – Zur kaufmännischen Berufserziehung angesichts der „Neuen sozialen Frage“ / „Just-in-time“ als bildungspolitisches Prinzip? / Moral im Dienste betrieblicher Zwecke? Didaktisch kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung / Performative Didaktik / Betriebliche Ausbildung / Was taugen die neueren Bildungsziele? – Eine kritische Explikation am Beispiel der sogenannten „Schlüsselqualifikationen“.

Hervorheben möchte ich neben der differenzierten und ergänzenden Auseinandersetzung mit BECK über kaufmännische Moralerziehung die Aufsätze „*Globale Marktwirtschaft und soziale Gerechtigkeit*“ und den neuen Aufsatz über „*Performative Didaktik*“.

Im Folgenden gehe ich jedoch aus Platzgründen nur auf den Paradigmenwechsel ein, wie er in „*Performative Didaktik*“ vorgeschlagen wird.

Die erwähnten politökonomischen Veränderungen drängen nach ZABECK die Frage auf, „ob eine Verbesserung von Qualifizierungseffekten erreicht werden könne, wenn die Realität des an konkrete Personen gebundenen erfolgreichen beruflichen Wirkens als weiterer bestimmender Faktor im didaktischen Konzept Berücksichtigung fände“ (Seite 105), statt ausschließlich fächer- und rezeptionsorientiert zu arbeiten.

Wer glaubt, hiermit werde positiv auf Lernfeldorientierung und komplexe Lehr-/Lernarrangements abgestellt oder auf Überlegungen, die Arbeitsorganisation (weiter-)bildungsfreundlich zu gestalten oder schlicht die Komplexität des subjektiven Faktors nicht zu vernachlässigen und wer hierzu konkretisierende Hinweise erwartet, sieht sich allerdings enttäuscht. ZABECK verbleibt im Grundsätzlichen. „Gelingende berufliche Akte gedanklich vorwegnehmend, müsste sich das kognitive und das strategische Interesse der Didaktik eigentlich auf die Genese von Wissen und Können unter dem Aspekt ihres Beitrags zur Ertüchtigung des Heranwachsenden für eine situationsgerechte Selbstinszenierung richten“ (Seite 119), die offensichtlich mit sittlich verstandener Selbstrealisierung identisch ist. Ziel

zukunftsgerichteter Didaktik habe (in Anlehnung an Blum) der „Lebensentrepreneur am Markt“ zu sein (Seite 98). Der hieraus abgeleitete Paradigmenwechsel für die Berufsbildungstheorie lautet: Statt Persönlichkeitsbildung im Medium des Berufs nunmehr berufliche Handlungsfähigkeit im Horizont der Persönlichkeitsbildung.

4. Abschließende Anmerkungen

Da ich Bildungspolitik für Gesellschaftspolitik halte, nehme ich ZABECKS Anliegen ernst, auch teile ich seine Kritik an gewissen mainstreams über weite Strecken. Doch gerade angesichts der tendenziellen Subsumtion aller Lebensbereiche unter die modernen Gesetze des Kapitals und auf der Basis der interdisziplinären Strukturforschung sowie meiner langjährigen „Change-Erfahrungen“ in Betrieben (GM-Europe eingeschlossen), erscheinen mir ZABECKS Paradigmenwechsel, die Forderung didaktischer Pluralität (im Sinne von hier Betrieb, dort Schule?), die „Erledigung“ des Schlüsselqualifikationsthemas durch Kopplung des MERTENS-Ansatzes mit dem didaktischen Reduktionismus und nicht zuletzt das Leitbild des Lebensentrepreneurs wie ein „wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht nass“. Allein: Bildungsphilosophie (und ich halte diese für unverzichtbar) und erst recht eine Aufsatzsammlung, enden objektiv dort, wo die Konkretisierung der Inhaltsfragen, sprich Qualifikationsforschung, Curriculumkonstruktion, Didaktik und Methodik in ihrer Komplexität anfangen. Erst in der didaktischen Konkretisierung erweist sich, ob ein Paradigma hält, was es verspricht oder ob und wo es im Überkommenen verstrickt bleibt. Hier läge vielleicht ein Ansatzpunkt für unsere Zunft, aus dem wissenschaftlichen Nebeneinander von konkurrierenden Entrepreneuren um knappe Mittel herauszukommen und wieder in einen inhaltlichen und zeitlich weiter gespannten Diskurs miteinander einzutreten. Jedenfalls habe ich den lesenswerten Sammelband als anregenden Impuls zu solch einem Diskurs verstanden.

(Prof. Dr. Ingrid B.-Lisop, Am Eschbachthal 50, 60437 Frankfurt am Main)

GÜNTER KUTSCHA: **„Alles. Gleichzeitig. Und zwar sofort.“** – Annotationen zu Karlheinz A. Geißlers neuem Buch über „Unsere Suche nach dem pausenlosen Glück“. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 2004, 221 S., € 19,90

Versucht man KARLHEINZ GEISSLERS Schriften zur ‚Zeit‘ in einem Leitgedanken zu bündeln, bietet sich folgende Sentenz aus den Erinnerungen des mexikanischen Nobelpreisträgers OCTAVIO PAZ an: „Man kann eine Gesellschaft erst dann verstehen, wenn man weiß, wie sie mit Zeit umgeht.“

Dazu gehört in der modernen Gesellschaft die zeitliche Algorithmisierung nahezu aller Lebensbereiche mittels Kalender und Uhr. Unter ‚Zeit‘ versteht man im Alltagshandeln die durch gesellschaftlich anerkannte Kalender- und Uhrstandards festgelegten Anfangs- und Endsituationen und die darin implizierte Dauer, innerhalb derer sich die Rhythmisierung und Interpunktion von Handlungen und Ereignissen vollzieht. Diese pragmatische Bestimmung des Zeitgriffs enthält meines Erachtens alle wichtigen Aspekte, die den gesellschaftlich relevanten Umgang mit Zeit betreffen.

Der Zeitnormierung durch Kalender und Uhr liegt das Konzept zugrunde, jeden Zeitpunkt und damit jede Differenz zwischen Zeitpunkten (Dauer) berechnen zu können. Die Analogie zum Prinzip der Turing-Maschine liegt nahe. So komplex Rechnersysteme dieser Art sein mögen, es handelt sich um „triviale Maschinen“ im Sinne technologisch determinierter Input-Output-Verbindungen. Zeitkompetenz heißt unter den Anforderungen des digital automatisierten Zeitregimes lebenszeitliche Denkmuster und Gefühle in die Exaktheit einer Automaten-sprache übersetzen und darin kommunizieren zu können. Die Fähigkeit, Lebenssituationen unter Anforderungen des automaten-adäquaten Umgangs mit Zeit bewältigen zu können, gehört zu den basalen Voraussetzungen effizienten Handelns in der modernen Gesellschaft, deren Zeit-Logik darin besteht, Zeit zu sparen.

Aber was heißt überhaupt „Zeit sparen“ oder „Zeit gewinnen“? Zeit ist ‚da‘. Und zwar im Überfluss. Lediglich in subjektiver Hinsicht ist sie durch die Spanne der Lebens-

zeit begrenzt. Innerhalb dieser Spanne lässt sie sich weder vermehren noch reduzieren. „Keine Zeit“ zu haben, ist ein Unding im buchstäblichen Sinne des Wortes. Was offenbar mit der Rede vom Zeitsparen gemeint ist, hat mit der Art und Weise der Verwendung von Zeit zu tun. Es geht um die Verteilung verfügbarer Zeit auf alternative Ereignisse, und zwar unter der Voraussetzung, dass innerhalb eines bestimmten Zeitintervalls die Realisierung der einen Aktivität zeitgleich andere Handlungen ausschließt. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn körperliche Präsenz an unterschiedlichen Handlungsorten zur selben Zeit gefordert wird. Hierzu besteht im Zeitalter der digitalen Kommunikationsmedien jedoch immer weniger Notwendigkeit. Zeitknappheit ist nicht ein Problem des Mangels an Zeit, sondern der Verteilung von Zeitressourcen auf alternative Verwendungszwecke und damit zusammenhängend der Opportunitätskosten und Verfügungsrechte in Bezug auf Zeit (Zeitautonomie).

Zeitautonomie und Lebensgestaltung in Abhängigkeit von der verfügbaren Zeit gehören zu den zentralen Fragen der Gegenwart und Zukunft, für die tradierte Zeitstrukturen obsolet geworden sind. Worin liegt die Aktualität der Schriften von KARLHEINZ GEISLER? Worin besteht deren pädagogische Relevanz? – Gehen wir zurück zu den Klassikern der Pädagogik, so ist es vor allem JEAN-JACQUES ROUSSEAU, der in seinem Erziehungsroman „Emile“ die Dimension der Zeit in den Mittelpunkt der Reflexion über Erziehung stellt. Auf die Frage nach der „wichtigsten und nützlichsten Regel jeder Erziehung“ antwortet ROUSSEAU im zweiten Buch des „Emile“: „Sie heißt nicht: Zeit gewinnen, sondern Zeit verlieren.“

Die pädagogische Relevanz der „Zeit“-Schriften KARLHEINZ GEISLERS sehe ich darin, dass er wie wohl kein anderer Pädagoge der Gegenwart die strenge Zeitlogik des globalen Kapitalismus bis in feinste Verästelungen des Alltags und seiner Mythen hinein als eine Illusion des Zeitgewinns transparent macht. Zeit lässt sich nicht vermehren oder gewinnen. Sie lässt sich nur leben – so oder so. Nicht ‚Zeit‘ an sich ist das Thema von KARLHEINZ GEISLER, sondern – so der Titel seiner ersten Monographie über Zeit – „Zeit

Leben“ als Gestaltung von Lebenszeit. Und damit ist es nicht zum Besten bestellt.

Sein neuestes Buch bringt es auf den Punkt: „Alles. Gleichzeitig. Und zwar sofort“. Als prototypischer Sozialcharakter unserer Zeit fungiert hier der „Simultant“. Eingespant im Netzwerk der Rund-um-die-Uhr-Aktivitäten verfügt er nicht primär über die industrietypischen Kardinaltugenden der Pünktlichkeit und Präsenz am Arbeitsplatz, dafür über die Bereitschaft und Fähigkeit „just in time“ und gleichzeitig unterschiedlichen Anforderungen zu entsprechen, gewissermaßen im Wettkampf mit der Multitasking-Maschine, derer er sich bedient und die ihn in Beschlag nimmt.

Das pädagogische Zeitverständnis in der Tradition von ROUSSEAU scheint offenkundig inkompatibel zu sein mit dem Konzept der Zeitkompetenz, wie es aus den Anforderungen des digitalen Zeitregimes resultiert. GEISLERs Analysen des gesellschaftlichen Umgangs mit Zeit lassen offen, welche pädagogischen Konsequenzen daraus im Einzelnen zu ziehen sind. Sie empfehlen sich nicht als Trainingsliteratur für das Zeitmanagement, sondern konfrontieren das Erziehungs- und Bildungssystem mit Fragen, auf deren Bewältigung die (Berufs- und Wirtschafts-)Pädagogik nicht vorbereitet ist. „Das Nachdenken über „Zeit“ wird zwar keine Antworten darauf liefern, aber es ist notwendig, um die Voraussetzungen zu schaffen, Antworten finden zu können“ (GEISLER 2004, S. 14). Dass das Nachdenken bei der Lektüre des neuen Buches von KARLHEINZ A. GEISLER außerdem helle Freude und Spaß bereiten kann, dafür sorgen der brillante Sprachstil des Verfassers, die Treffsicherheit der Themenauswahl und Problemanalyse bei der „Suche nach dem pausenlosen Glück“ (wie es im Untertitel heißt) und nicht zuletzt die hervorragende Druckgestaltung und Illustration des Buches.

Übrigens: KARLHEINZ GEISLER ist am 20. Oktober diesen Jahres 60 Jahre alt geworden. Um es mit dem Jubilar zu kommentieren: „Na und?!“

(Prof. Dr. Günter Kutscha, Rott 111, 47800 Krefeld (Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft, Berufspädagogik, Berufsbildungsforschung)

BETTINA GREIMEL-FUHRMANN: Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern. Einflussgrößen auf das Gesamturteil von Lernenden. Studien-Verlag Innsbruck/Wien/München, 2003, ISBN 3-7065-1858-9, 288 S., br., € 29,-

Die vorliegende quantitativ-qualitative Untersuchung zur Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern durch Schülerinnen und Schüler wurde im Frühjahr 2002 an ausgewählten Handelsakademien in Wien, Niederösterreich, Salzburg, Kärnten und Vorarlberg durchgeführt. 2121 Schülerinnen und Schüler in 102 Schulklassen und 99 Lehrerinnen und Lehrer bilden die Basis dieser interessanten und informativen Differentialanalyse. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Einschätzung der Qualität des „Rechenwesenunterrichts“ an österreichischen Handelsakademien durch die Schülerinnen und Schüler. Die Studie ist sehr systematisch und logisch aufgebaut. Zunächst wird die Zielsetzung und der Aufbau des Buches vorgestellt. Danach beschäftigt sich die Autorin mit den Schlüsselbegriffen ihrer Studie, die vor allem ein Beitrag zur Unterrichtsqualität ist. Zu den Schlüsselbegriffen gehören: Lehrerevaluation, guter Unterricht, Lehrerbeurteilung aus Schülersicht, Lehrende und Lernende im Evaluationsprozess, Bildungsindikatoren, zum aktuellen Stand der Lehr-Lern-Forschung, die Position der Lehrerbeurteilung durch die Lernenden in Verbindung mit der Unterrichtsqualität.

Die Studie ist in acht Kapitel gegliedert. Nach der Problemstellung werden die bereits vorliegenden Forschungsergebnisse zum Thema der Studie referiert. Es folgt die Modellkonzeption mit der Vorstellung des Untersuchungsdesigns. Die Überlegungen zum Lehrerverhalten im Rechnungswesenunterricht an österreichischen Handelsakademien werden mit Reflexionen über Lehrstile und Unterrichtsformen verknüpft. Dabei wird der „Direkten Instruktion“ besondere Beachtung geschenkt. Es folgen Ausführungen zum Pretest, zur Stichprobe und zur Itemanalyse. Die Ergebnisse der Studie werden in vielen Tabellen, Schaufeln, Grafiken und Übersichten dargestellt und ausführlich interpretiert. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Analyse der Ein-

flussfaktoren auf die Gesamtbeurteilung von Lehrkräften durch die Schülerinnen und Schüler. Die Zusammenfassung der Ergebnisse vermittelt zugleich einen Ausblick auf weitere Fragestellungen. Gleichzeitig wird die Studie in den Kontext der internationalen Lern-Lehr-Forschung und Forschung zur Unterrichtsqualität eingebettet. An dieser Stelle erfolgen auch Hinweise auf aktuelle Probleme der Bildungsindikatoren. Es geht insbesondere um die „Input-Variablen“, die „Prozess-Variablen“ und die „Output-Variablen“, die für die Unterrichtsqualität von Bedeutung sind (vgl. OECD-Studie „Making Education Count - Developing and using International Indicators“ (Paris 1994). Eine entscheidende Zielsetzung der vorliegenden Evaluationsstudie ist es, empirisch zu untersuchen, auf Grund welcher Faktoren die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgegenstand „Rechnungswesen“ zu dem Gesamturteil „gute Lehrkraft“ kommen. Die zusammenfassende Würdigung der Untersuchung erlaubt nur punktuelle Hinweise auf einige markante Ergebnisse. Es darf angenommen werden und ist zu wünschen, dass die Ergebnisse dieser Studie nicht nur bei Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch bei Seminarleitern und Unterrichtsforschern die verdiente Beachtung finden werden. Eine entscheidende Frage lautet: Können die Ergebnisse der Untersuchung vom Unterrichtsgegenstand Rechnungswesen an österreichischen Handelsakademien auf andere Unterrichtsgegenstände übertragen werden? Die Ergebnisse der didaktischen Feldforschung erlauben eine solche Transformation unter bestimmten Umständen.

Hier sollen noch in der erforderlichen Kürze einige hervorstechende Eigenschaften der „guten Lehrkraft“ im Unterricht „Rechnungswesen“ genannt werden. Im Zentrum steht das Urteil der Schülerinnen und Schüler. „Die gute Lehrkraft“ sollte aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler ausgezeichnet erklären können, das Fach hervorragend beherrschen, für das Fach begeistern können, Lernschwierigkeiten erkennen und Hilfestellungen anbieten, humorvoll sein, konsequent sein, aber nicht zu streng, auf Fragen eingehen, Irrtümer eingestehen.

Folgende Merkmale sind aus Schüler-sicht für die Unterrichtsqualität (für guten Unterricht) bestimmend: Klare Gliederung der Inhalte, logischer Aufbau der Stunde, Berücksichtigung des intellektuellen Entwicklungsstandes der Klasse, phantasievolle und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung, fachliche Begeisterung (Fachkompetenz), Geduld, Achtung und Respekt vor der Schülerpersönlichkeit, Ruhe und Besonnenheit, Gerechtigkeit, Autorität der Lehrerpersönlichkeit.

Der „schlechte Unterricht“ ist das Spiegelbild des „guten Unterrichts“: Mangelnde Fachkompetenz, unklare Erläuterungen, Monotonie im Unterricht, wenig Begeisterung für die Lerninhalte, zu wenig Eigenaktivität, Lernprobleme werden nicht erkannt oder übergangen. Ebenso klar sind die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler über „schlechte Lehrer“:

Mangelndes Fachwissen, einzelne Schüler werden bevorzugt oder benachteiligt, Ungerechtigkeiten in der Leistungsbeurteilung, droht mit schweren Arbeiten, kann sich nicht durchsetzen, wird kaum respektiert, ist oft launisch, Fachfragen werden oft unzureichend beantwortet.

Die Autorin hat einzelne Schülerinnen und Schüler interviewt und deren Meinung wörtlich dokumentiert. Interessant ist, dass die Meinung zum „guten“ bzw. „schlechten“ Unterricht bei Lehrerinnen und Lehrern sehr ähnlich ausfällt wie bei den Schülerinnen und Schülern.

B. GREIMEL-FUHRMANN hebt zusammenfassend hervor: „Abwechslungsreichtum im Unterricht, verständliches Erklären anhand von Beispielen, Verständnis für die Situation der Schülerinnen und Schüler und Gerechtigkeit sind Faktoren, die auch die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit gutem Unterricht in den Interviews genannt haben. Lehrkräfte und Schüler haben also durchaus ein vergleichbares Verständnis von Unterrichtsqualität“.

In der Diskussion über den Stellenwert der Lehrerbeurteilung durch die Lernenden zitiert die Autorin den bekannten amerikanischen Schul- und Bildungsforscher JAMES H. STRONGE. Von ihm gibt es eine neue Studie über die „Qualitäten effektiv arbei-

tender Lehrerinnen und Lehrer“ („Qualities of Effective Teachers“, ASCD-Alexandria, Juli 2002). Ein markantes Merkmal der effektiv arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer ist ihr Enthusiasmus. Diese Lehrer sind nicht nur von ihren Fächern, die sie im Unterricht vermitteln, begeistert, sondern weisen eine hohe Lernmotivation auf und können andere zum Lernen motivieren. J.H. STRONGE spricht an dieser Stelle von der „Liebe zum Lernen“. Diese Lehrerinnen und Lehrer legen auch großen Wert auf die Wertschätzung ihres Berufsstandes in der Öffentlichkeit (Berufsimagen). Vergleiche hierzu G. KLEINSCHMIDT in „Erziehungswissenschaft und Beruf“ (EWuB, Heft 4, 2003).

(Prof. Gottfried Kleinschmidt, Albert-Einstein-Str. 21, D-71229 Leonberg)

KERSTIN POHL (Hg.): *Positionen der politischen Bildung 1* – Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Wochenschau Verlag Schwalbach/Ts. 2004. 352 Seiten. € 19.80. ISBN 3-89974094-7

Ein *Interviewbuch zur Politikdidaktik* ist etwas Neues, das sich indes als etwas Sinnvolles erweist, das es schon früher hätte geben sollen. Denn es verschafft einen guten Überblick über die Entwicklung und den Stand der Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin, die sich infolge der Vielfalt und Heterogenität der vertretenen Positionen und Kontroversen nicht gerade leicht überschaubar gestaltet. So kann es als originelle Idee von KERSTIN POHL, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Sozialkunde/Didaktik der Politik an der FU Berlin, gewertet werden, dass sie *17 führende deutsche Politikdidaktiker* (mit dem Terminus setzen wir wie auch bei Lehrer und Schüler implizit die weibliche Form voraus) nach einem einheitlichen Strukturschema schriftlich interviewt hat und auf diese Weise einen systematischen Abriss der Politikdidaktik in der Bundesrepublik gewinnt.

Chronologisch nach dem Alter der Interviewten geordnet, verzeichnet die Herausgeberin die Werdegänge und Positionen

der deutschen Politikdidaktiker der ersten, zweiten und dritten Generation von WALTER GAGEL bis DAGMAR RICHTER in ihrem Buch. Indem sie diese nach ihren Standpunkten zu Situation und Perspektiven des Politikunterrichts, zur Rolle von Politikbegriffen, zu Unterrichtsinhalten, -zielen und -methoden, zur Bedeutung politikdidaktischer Prinzipien, zu aktuellen fachdidaktischen Kontroversen, zum wissenschaftlichen Selbstverständnis und Theorie-Praxis-Verhältnis, zur Politiklehrausbildung befragt und eine Einschätzung dessen verlangt, was „guter“ Politikunterricht sein soll, werden durch die einzelnen Beiträge der Autoren die *Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Positionen* erfahrbar und vergleichbar. In ihrem Resümee und Fazit bietet POHL zudem eine gelungene Zusammenfassung und Verdeutlichung der Kern- und Schwerpunkte, der wesentlichen Fragestellungen, Lösungsansätze und Differenzen als Ergebnis ihrer Auswertung an.

Den *Biographien* der interviewten Politikdidaktiker ist gemeinsam, dass fast alle ein Lehramtsstudium mit sozialwissenschaftlichem Bezug absolviert haben und – soweit sie vor der Hochschullaufbahn unterrichteten – am Gymnasium tätig waren. Außerdem bekunden alle Autoren ein starkes Interesse an der politischen Praxis und haben sich – häufig schon vor dem Studium – in Parteien und Verbänden politisch engagiert. Die Politikdidaktiker der 1. Generation wie GAGEL, MICKEL, SUTOR, GIESEKE, GEORGE sind vor 1935 geboren und wurden in den 70er Jahren berufen, als sich die Politikdidaktik erst als Wissenschaftsdisziplin an den Hochschulen etablierte. Die 2. Generation wie ACKERMANN, BREIT, REINHARDT; DEICHMANN, MASSING; DETJEN entstammt weitgehend den 40er Jahren und gelangte zu Beginn der 90er Jahre auf Hochschullehrstühle, wobei nur noch die Hälfte über schulische Praxiserfahrung verfügte. Für die 3. Generation wie WEISSENO, KUHN, SANDER, HENKENBORG; GRAMMES, RICHTER, in den 50er Jahren geboren und ebenfalls in den 90er Jahren berufen, ist typisch, dass ihr Werdegang fachwissenschaftlich geprägt ist, während sie noch das Referendariat absolviert, aber

nicht mehr hauptberuflich in der Schule gearbeitet haben.

Dem *derzeitigen Politikunterricht* konstatieren alle Befragten eine schwierige Situation besonders im Hinblick auf die geringe Wochenstundenzahl und den niedrigen Anteil der politikwissenschaftlich und -didaktisch ausgebildeten Lehrer. Andererseits soll gerade die politische Bildung gesellschaftliche Probleme wie Rechtsextremismus, Politikverdrossenheit, Defizite an Sozialkompetenz, Schwierigkeiten beim Übergang auf den Arbeitsmarkt kompensieren helfen. Zwar sind berechnete gesellschaftliche Anliegen in den Politikunterricht aufzunehmen und in der fachdidaktischen Theoriebildung zu berücksichtigen, aber alle Politikdidaktiker sind sich darin einig, die „Feuerwehrfunktion“ der politischen Bildung zur Abwehr gesellschaftlicher Probleme abzulehnen. Demgegenüber werden in grundlegenden Fragen zur *Funktion von Schule und Unterricht* innerhalb der Politikdidaktik verschiedene Positionen vertreten, so wie es widersprüchliche Neuerungen in der Praxis zwischen den Polen „Differenzierung – Einheitlichkeit“ gibt. Einerseits werden die Autonomie der Schulen ausgeweitet, Projektunterricht, fächerübergreifender Unterricht gefördert, andererseits bundesweite Kerncurricula, Bildungsstandards und zentrale Abschlussprüfungen entwickelt. In dieser bildungspolitischen Reformdebatte müsste sich die Politikdidaktik noch positionieren und profilieren, um sich stärker in die öffentliche Diskussion einmischen zu können. Einer Auflösung des Faches Politik in eine „sozialwissenschaftliche Bereichsdidaktik“ stehen trotz einiger Ansätze für fächerübergreifenden Politikunterricht erhebliche fachdidaktische Theoriedefizite gegenüber. Ein Mangel an konzeptionellen Überlegungen besteht schließlich ebenfalls hinsichtlich der politischen Bildung als *Unterrichtsprinzip* und als *Schulprinzip*, obwohl man grundsätzlich darin übereinstimmt, dass auch andere Fächer einen Beitrag zur politischen Bildung leisten können und müssen und dass die Schule als erfahrbare Institution bei den Umsetzungsversuchen der Demokratisierung eine wichtige Rolle spielt. Allerdings können dies nur Ergänzungen zum

Fachunterricht in Politik sein, in dem kompetente Fachlehrer die Komplexität von Politik den Schülern erschließen und durchschaubar machen. Insofern ergibt sich als Aufgabe der Politikdidaktik zu klären und näher zu bestimmen, was politische Bildung als Unterrichtsfach, Unterrichtsprinzip und Schulprinzip leisten kann und sollte und wie dies strategisch geschehen soll.

Als spezifisch politikdidaktisches Anliegen wird die Frage nach dem eigenen Politikbegriff und nach der Notwendigkeit von *Politikbegriffen* für den Unterricht erörtert. Politik wird grundsätzlich als verbindliche Regelung gemeinsamer gesellschaftlicher Angelegenheiten verstanden. Die Verwendung von Politikbegriffen oder Leitfragen bzw. Kategorien wie die drei Dimensionen des Politischen sowie der Politikzyklus im Politikunterricht wird i. d. R. als notwendig erachtet, um sie als Arbeitsbegriffe, Analyse- und Suchinstrumente zur Reduzierung und Systematisierung der komplexen politischen Wirklichkeit einzusetzen. Damit lässt sich das Strukturelle, Prinzipielle und Typische von Politik verdeutlichen und von anderen Gesellschaftsbereichen abgrenzen (MASSING). Von solchen Arbeitsbegriffen als Leitlinien profitieren sowohl die Lehrer bei der Planung und Konzeptionierung des Unterrichts als auch die Schüler für die selbstständige Erschließung und Beurteilung von Politik. Indes äußern die befragten Politikdidaktiker unterschiedliche Vorstellungen zum wissenschaftstheoretischen Status von Arbeitsbegriffen und sehen wegen der Uneinheitlichkeit der Politikbegriffe eine gewisse Gefahr der Indoktrination. POHL schlägt vor, die Diskussion dazu anlässlich der jüngsten Kontroverse über die kategoriale Bildung aufzunehmen. Umstritten erscheint vor allem die Frage der Normativität von Politikbegriffen, aber POHL führt überzeugend auf, dass sich auch der Politikbegriff des Kritikers SANDER als normativ erweist, insofern er für die freie Entfaltung der Bürger im demokratischen Rechtsstaat eintritt und damit die Geltung von Werten wie Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit unterstellt.

Unter dem Aspekt der *Inhalte des Politikunterrichts* geht es um die Diskussion, ob

es heutzutage noch einen Kanon elementarer und unverzichtbarer Inhalte politischer Bildung geben kann und sollte. Diese Frage ist deshalb besonders aktuell, weil eine Expertengruppe der KMK, der von den Befragten GRAMMES und REINHARDT angehören, gerade den Versuch unternimmt, ein bundesweites Kerncurriculum für den Politikunterricht zu bestimmen. Im Hinblick auf das zu vermittelnde Grundwissen im Politikunterricht sind zwei grundlegende Argumentationsrichtungen festzustellen: eine inhaltliche Auswahl nach der wissenschaftlichen Fachsystematik einerseits und nach den Bedürfnissen oder der Betroffenheit der Schüler andererseits (objektive und subjektive Relevanzkriterien nach ACKERMANN). Das Grundwissen, das die Politikdidaktiker als wichtig benennen, spiegelt mehr oder weniger explizit und unterschiedlich gewichtet die Systematik der Politikwissenschaft wider, oft ergänzt um ökonomische, rechtliche, soziologische, ethische Gesichtspunkte, wobei fast immer der Nutzen des Wissens für die Schüler als mündige (Normal-) Bürger sowie in Bezug auf ihre Situation und Interessenlage in ihrer Lebenswelt als Lernende berücksichtigt werden soll. Gestritten wird darüber, ob Grundwissen materiales Wissen sein muss oder formales Wissen sein kann, denn Letzteres bezieht sich auf zentrale Kategorien des Politischen wie Problem, Konflikt, Interessen, Macht u. a., sodass die eigentlichen Inhalte zu ihrer exemplarischen Konkretisierung frei wählbar wären. BREIT schlägt schließlich eine Kombination von materialen und formalen (Schlüsselbegriffe) Inhalten vor. Am Rande findet noch ein Streit um die Angemessenheit des Begriffs „Grundwissen“ in Abhebung von „Problemwissen“ und „Orientierungswissen“ statt, wobei sich verbindliche Definitionen und klare Abgrenzungen der Termini als schwierig erweisen. SANDER spricht sich gar gegen einen Inhaltskanon aus, plädiert jedoch für objektive Kriterien zur Inhaltsauswahl und will grundlegende politische Probleme für die Auseinandersetzung im Unterricht bestimmen, während GEORGE mit Verweis auf die rasche gesellschaftliche Veränderung und die Einbringung eigener Schülerinteressen eine kon-

sequente Ablehnung solcher Festlegungen vertritt.

Die Frage nach den *Zielen politischer Bildung* ist eng mit den Inhalten verknüpft, da zwischen ihnen ein Interdependenzverhältnis oder Implikationszusammenhang insofern besteht, als die Ziele als Bezugspunkt zum zu lernenden Unterrichtsstoff eine kognitive oder Inhaltskomponente aufweisen. Daher gehen die meisten der befragten Politikdidaktiker unter dem Zielaspekt nicht mehr auf Wissensziele ein, sondern stellen hier auf die Kompetenzbereiche ab und nennen hauptsächlich Mündigkeit, Urteilsfähigkeit, Einstellungen, Interesse, politische Handlungsfähigkeit und -bereitschaft als Zieldimensionen des Politikunterrichts. Die konkreten Ziele werden durchweg den Fähigkeitsbereichen der Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zugeordnet. Bei der Ziellegitimation gibt es einerseits den normativen Bezugspunkt der Schülerperson mit dem Zentrum der *Mündigkeit* sowie zum Anderen des politischen Systems mit seiner demokratischen Verfasstheit, welche wiederum die Freiheit der Bürger, ihre Urteilsfähigkeit und Beteiligungsbereitschaft ermöglicht und den Systemerhalt garantiert. Die politische Urteilsfähigkeit soll in Handlungsfähigkeit einmünden, wobei Einigkeit über den Einsatz handlungsorientierter Methoden besteht, während die Schüler hinsichtlich ihrer Bürgerrolle letztlich zwischen den Bürgerleitbildern des desinteressierten Bürgers, reflektierenden Zuschauers, interventionsfähigen Bürgers oder Aktivbürgers wählen sollen. Politikdidaktiker wie GRAMMES und SANDER wollen als Ziel der politischen Bildung lediglich *Handlungsfähigkeit* akzeptieren, solche wie ACKERMANN und DEICHMANN plädieren für die Anbahnung einer demokratischen *Handlungsbereitschaft* und der Wahrnehmung einer aktiven Bürgerrolle. Diese Frage ist noch nicht ausdiskutiert und es bleibt nach POHL offen, welche konkreten Kompetenzen handlungsfähige Bürger brauchen und durch welche Methoden sie am besten zu vermitteln sind.

Unter den *politikdidaktischen Prinzipien* als „grundlegende Handlungsregeln für die Planung und Lenkung von Unterricht“ (SU-

TOR) halten die Politikdidaktiker folgende für die wichtigsten: Handlungsorientierung, Problemorientierung, kategoriale Bildung, Schülerorientierung, Kontroversität, exemplarisches Lernen, Wissenschaftsorientierung, Erfahrungsorientierung, Zukunftsorientierung, Methodenorientierung. Über ihren Stellenwert herrschen unterschiedliche Auffassungen der Befragten vor, manche reihen sie lediglich aneinander, andere hierarchisieren sie, einige sehen eine wechselseitige Ergänzung oder gar ein Spannungsverhältnis zwischen ihnen. Vielfältig sind die *Funktionen*, die diesen didaktischen Prinzipien zugeschrieben werden: So sollen sie als Kriterien für die Auswahl und Begründung von unterrichtsrelevanten Zielen, Inhalten, Methoden und Medien fungieren (HENKENBORG), als Instrumente zur Schwerpunktbildung (KUHN), zur Organisation (MASSING) sowie Phasierung von Lernprozessen (WEISSENO) herhalten oder gleichfalls der Reflexion (ACKERMANN, RICHTER), Interpretation (KUHN) und Bewertung von Unterricht (GRAMMES) dienen. Für DETJEN sind es Mittler zwischen „Sach- und Psychologik“ und SANDER nimmt sie progressiv als „Tools“ oder Werkzeuge für die Gestaltung von Lernumgebungen. In diesem Sinne schlagen sie eine „Brücke von politikdidaktischer Theorie zur Unterrichtspraxis“ (BREIT). Indes erfordert ihr Kurzformelcharakter die Einbettung in didaktische Konzeptionen, damit sie keinen hohlen theoretischen Bezugsrahmen abgeben oder gar zu Vereinseitigungen führen (GAGEL, GIESEKE, MASSING). Schließlich erweist es sich nach POHL trotz der zahlreichen Veröffentlichungen auf diesem Gebiet als lohnendes Arbeitsfeld für die Politikdidaktik, den Status der didaktischen Prinzipien, ihr Verhältnis untereinander sowie zur allgemeinen Theorie und den Unterschied zu Unterrichtszusammenhängen zu klären.

Die *fachdidaktischen Kontroversen* betreffen vor allem die Diskussion um den Konstruktivismus und die damit verknüpfte Frage der kategorialen Bildung sowie den Problemkomplex bezüglich Demokratie versus Politiklernen. SANDER hat den *Konstruktivismus* in die Politikdidaktik eingebracht, wonach die Wirklichkeit nicht als

objektive Gegebenheit erlebbar, sondern als konstruktive Leistung des Subjekts vorauszusetzen ist. Daraus folgt als Konsequenz für den Unterricht eine stark eingeschränkte Einflussnahme der Lehrenden, deren Hauptaufgabe sich auf die Gestaltung von Lernumgebungen für selbstbestimmtes Lernen zu konzentrieren habe. Während GRAMMES und HENKENBORG der konstruktivistischen Lernauffassung zuneigen, gibt sich eine Mehrheit der Politikdidaktiker als Gegner zu erkennen; besonders DETJEN und WEISSENO wenden sich gegen die „Subjektivierung aller Inhalte“, die Reduzierung der Fachlichkeit, das Infragestellen der Normativität des Erziehungshandelns und des Unterrichts überhaupt. Die konstruktivistische Didaktik richtet sich nach KUHN und DETJEN auch gegen die *kategoriale Bildung*, denn die Kategorien als Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung und als prägende Elemente des Politischen sollen ein wechselseitiges Erschließen von Mensch und Welt ermöglichen (SUTOR, MASSING). Da die Kategorien aus theoretisch reflektierter Praxis gewonnen werden, stellen sie kein systematisches, sondern ein „operatives Denkmodell“ dar (GIESEKE, GAGEL, GRAMMES), womit SANDERS Sachlogik-Vorwurf zurückgewiesen wird. Fachspezifischer und intensiver wird hingegen die Auseinandersetzung um die bislang breit akzeptierte These von der „Politik als Kern der politischen Bildung“ (MASSING, WEISSENO) geführt, insofern ihr nunmehr das „*Demokratielernen*“ als Hauptanliegen des Politikunterrichts gegenübergestellt wird. HIMMELMANN will mit seinem stufendidaktischen Modell „Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ an Stelle von „Politik“ zur leitenden Perspektive des Politikunterrichts erheben. Aber obwohl „Demokratie“ für Jugendliche ein positiv besetzter, sympathischer Symbolbegriff sei (BEUTEL, FAUSER), kann er nicht alle Politikbereiche abdecken, so dass für die meisten Politikdidaktiker Demokratielernen nur eine wichtige Aufgabe politischer Bildung unter anderen darstelle.

Hinsichtlich des *wissenschaftlichen Selbstverständnisses* wird Politikdidaktik heutzutage als eigenständige, forschende Wissenschaftsdisziplin aufgefasst. Als

Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Arbeit nennen die interviewten Politikdidaktiker empirische Unterrichtsforschung, theoretisch-konzeptionelle Vorhaben und anwendungsbezogene Anliegen. Besonders das geringe Wissen über das tatsächliche Geschehen im Politikunterricht soll als zentrales Defizit aufgearbeitet werden. Über die Alltagstheorien der Praktiker als Konglomerat aus Erfahrungen und Versatzstücken wissenschaftlicher Theorien hinaus will die wissenschaftliche Politikdidaktik den Fachlehrern Reflexionskriterien für die Planung und Nachbereitung von Politikunterricht liefern, die sowohl zu didaktischen Einsichten bezüglich bestimmter Prinzipien führen als auch Handlungsanregungen und Planungshilfen umfassen. So beschäftigen sich die Politikdidaktiker z. B. mit Anleitungen zur Unterrichtskonzeptionierung (ACKERMANN, BREIT, WEISSENO), Lernwegen zur politischen Urteilsbildung (KUHN), methodischen Hilfen zu Arbeitstechniken (ACKERMANN) und handlungsorientierten Methoden (MASSING, DETJEN) sowie Leistungsbeurteilung im Politikunterricht (DEICHMANN). Insgesamt sehen die Politikdidaktiker ihre Funktion als Impulsgeber und Korrektiv zugleich, indem sie Routinen hinterfragen, ggf. aufbrechen und Verbesserungsvorschläge unterbreiten.

Schließlich geht es um die *Lehrerausbildung*, bei der die Politikdidaktiker die Lehramtsstudenten befähigen sollen, ihr fachliches Wissen unterrichtsrelevant zu reflektieren und unterrichtspraktisch umzusetzen. Dazu sollte das fachdidaktische Studium folgende Gebiete beinhalten: Theorien, Konzeptionen, Geschichte der Politikdidaktik; aktuelle Diskussionsverläufe zur Politikdidaktik, didaktische Prinzipien, Methoden, Unterrichtsplanung, Praktikumsbegleitung, z. T. gleichfalls fachwissenschaftliche Erörterungen akuter Schlüsselprobleme. Betont wird, dass das erworbene Wissen der Politikwissenschaft und anderen Sozialwissenschaften verstanden und kognitiv strukturiert werden muss, damit es für aktuelle Erfordernisse und schulische Belange anschlussfähig ist und in Unterrichtsprozesse transformiert werden kann. Im Vergleich zur inhaltlichen Perspektive werden die allge-

meinen Kompetenzen, kommunikativen Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale der Politiklehrer weniger angesprochen, indes wird ein Interesse an Politik und am Unterrichten vorausgesetzt.

Trotz unterschiedlicher fachdidaktischer Ansätze und kontroverser Diskussionen ist dem Fazit POHLS zuzustimmen, dass die *Gemeinsamkeiten* in der Politikdidaktik überwiegen:

- dass den Konzeptionen die Grundstruktur des didaktischen Dreiecks mit den Eckpunkten Thema, Schüler und Lehrer zugrunde liegt,
- dass dem Ziel politischer Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit zentrale Bedeutung zukommt,
- dass didaktische Prinzipien als Mittler zwischen Theorie und Praxis eine wichtige Rolle spielen,
- dass Arbeitsbegriffe als Analyseinstrumentarien für Lehrer und Schüler notwendig sind,
- dass die Ziele politischer Bildung sowohl pädagogisch vom Schüler her als auch demokratietheoretisch vom politischen System her zu legitimieren sind,
- dass die Unterrichtspraxis nicht technizistisch mit Rezepten, sondern dynamisch nach Handlungsanregungen und Reflexionskriterien gestaltet werden sollte,
- dass die Formulierung von Mindestanforderungen oder Minimalstandards für den Politikunterricht als aktuelle Herausforderung angenommen werden soll,
- dass der Politikdidaktik bei der Lehramtsausbildung ein hoher Stellenwert einzuräumen ist.

Das vorliegende Buch erübrigt nicht das Einzelstudium politikdidaktischer Fachbücher und das Kennenlernen der originalen Didaktikkonzeptionen mit ihren spezifischen Strukturen, Schwerpunkten, Positionen der Autoren. Denn der vereinheitlichende Frageaster POHLS, der vor allem mit lohnendem Erkenntnisgewinn Übersicht, Vergleich, systematische Suche nach Unterschieden und Kontroversen ermöglicht, hat auch eine gewisse Tendenz zu gleichförmigen Antworten und spiegelt eher das reflektierte und interpretierte Gesamtkonzept des je-

weiligen Didaktikers wider. Indessen führt POHLS *Orientierungsgrundlage* zielgerichtet an die Hauptwerke der Politikdidaktik heran und kann dem Leser, besonders wenn er sich in einer Einarbeitungsphase befindet, zu einem konsequenteren Erschließen des Konzepts und zu vertieften Erkenntnissen verhelfen. Insofern erweist sich das Buch in erster Linie für Studienanfänger, Studierende und Referendare im Fachbereich Politikdidaktik als ergiebig und sollte diesem *Adressatenkreis* möglichst frühzeitig als nützliches Arbeitsmittel empfohlen werden. Darüber hinaus sollte es in der Politiklehrerfort- und Weiterbildung eingesetzt werden und mag jedem an politischer Bildung Interessierten und dafür Verantwortlichen zur Lektüre nahegelegt werden.

Dietrich Pukas

Dr. Dietrich Pukas, Dipl.-Päd., Stud.-Dir.a.D., Lehnshast 40, 31542 Bad Nenndorf; E-mail: DPukas1998aol.com; Internet: <http://hometown.aol.de/dpukas/homepage/philosophie.html>

ULRIKE GREB: Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktischer Ansatz in der ‚Fachdidaktik Pflege‘, Mabase-Verlag 2003, 355 Seiten, € 29,00, ISBN 3-935964-20-X

Kritische Theorie, Hochschuldidaktik und Fachdidaktik ‚Pflege‘ verbindet ULRIKE GREB in ihrem Buch „Identitätskritik und Lehrerbildung“ miteinander. Unter Rekurs auf die Sozialphilosophie THEODOR W. ADORNOS und den „Strukturgitteransatz“ von HERWIG BLANKERTZ wird das Konzept einer „negativen Didaktik“ (S. 27) für die PflegelehrerInnenbildung an Hochschulen entwickelt. Die nun in gedruckter Form vorliegenden Dissertation gliedert sich in drei Teile: auf die Einleitung mit der Vorstellung des erkenntnistheoretischen Ansatzes, nämlich der „Negativen Dialektik“ ADORNOS (S.16-74), folgt eine Bestimmung des Bildungsbegriffs ausgerichtet an den Grundsätzen der Kritischen Theorie (S.75-133). Der Schwerpunkt der

Dissertation liegt auf dem dritten Teil „Professionalisierung und Vergleichsgültigkeit“, in dem die Verfasserin eine „heuristische Matrix für die Pflegedidaktik“ (S. 18, 143) als Form der Curriculumentwicklung vorlegt (S. 134-313). Ein Anhang mit Materialien sowie ein detailliertes Personen- und Sachregister beschließen das Buch.

Wissenschaftstheoretisch sieht GREB ihre eigene Position innerhalb der Kritischen Erziehungswissenschaft als dem „kritisch-materialistischen Ansatz und der Negativen Pädagogik“ (S. 26) verpflichtet. Daher grenzt sich ihr hochschuldidaktischer Entwurf von den eher handlungstheoretisch orientierten Konzepten einer kritisch-konstruktiven Pflegepädagogik, z. B. bei INGRID DARMANN, KARIN WITTNEBEN, KARL-HEINZ SAHMELE, die auf das Konzept der kommunikativen Rationalität von JÜRGEN HABERMAS rekurrieren, durch den strengen Bezug auf ADORNOS „Negative Dialektik“ ab. Diese Entscheidung bei der Entwicklung einer Fachdidaktik Pflege der älteren Kritischen Theorie, die innerhalb der Erziehungswissenschaft kaum eine Rezeption erfährt, den Vorzug vor der jüngeren, vom „linguistic turn“ geprägten zu geben, wird mit der erkenntnistheoretischen Überlegenheit von ADORNOS Identitätskritik gegenüber den HABERMASschen Rationalitätsansprüchen angesichts der „Ökonomisierung der Pflege“ (S. 86) begründet.

Im Zentrum von GREBS Ansatz steht der Begriff „Identitätskritik“, durch den die Gehalte der Begriffe der Theorie ADORNOS „Vorrang des Objekts, Nichtidentität, Widerspruch, bestimmte Negation und Konstellation“ (S. 21) eine Bündelung erfahren. Die von ihr benutzten Begrifflichkeiten der älteren Kritischen Theorie erläutert die Verfasserin in ausführlichen Exkursen und Anmerkungen. Dass der Gegenstand Pflege mit Hilfe von ADORNOS Dialektik adäquat untersucht werden kann, bildet die zentrale Behauptung von Greb. Daher erhebt sie Denken des „Widerspruch[s] gegen die selbsterzeugte Identität von Sache und Begriff“ (S. 98f.) zur zentralen „Reflexionskategorie“ ihres fachdidaktischen Modells.

Pflege wird dabei „als spezifische Form gesellschaftlicher Praxis“ (S. 134), die wie

alle anderen Handlungsfelder ADORNOS Theorem von „Totalität der Gesellschaft“ (S. 38) unterliegt, ausgewiesen. Nach Deutung der Verfasserin „scheint“ in der Pflege mit dem Kranken, Verdrängten aber auch das „Nicht-Identische“ im Sinne ADORNOS auf. Die „grundlegenden Widersprüche der Pflegepraxis“ (S. 139) bilden, so GREB, jeweils eine „andere Facette des Hauptwiderspruchs von Professionalisierung und Vergleichsgültigkeit“ (S. 144). Die Widersprüche, mit denen Pflegenden in der Praxis konfrontiert werden, sollen nicht als individuell verankerte subjektive Mängel fehlinterpretiert, sondern als gesellschaftlich bedingte aufgedeckt werden. Diese für ein reflektiertes Selbstverständnis von Pflegenden und PflegelehrerInnen notwendige Einsicht in der Hochschullehre zu erarbeiten, ist nach der Verfasserin das oberste Ziel ihres Fachdidaktikkonzepts. Bildung wird von ihr im Anschluss an die historisch-materialistische Bildungstheorie von HEINZ-JOACHIM HEYDORN als „Gesellschaftskritik“ (S. 21) verstanden. Durch das Festhalten am Bildungsbegriff als zentraler Kategorie ihres hochschuldidaktischen Entwurfs schert GREB aus der in der gegenwärtigen Didaktik verbreiteten Strömung einer Substitution des Begriffs Bildung durch den des Lernens aus.

Im Anschluss an den von BLANKERTZ in seinem seit 1969 immer wieder aufgelegten Klassiker „Theorien und Modelle der Didaktik“ ausgeführten „Strukturgitteransatz“, u. a. von GÖSTA THOMA auf den Politikunterricht angewandt, versucht GREB die ‚objektiven‘ Widersprüche der Pflegepraxis in einer Matrix für die Pflegedidaktik darzustellen. Zur Demonstration der Dialektik des Professionalisierungsprozesses der Pflege konzipiert die Verfasserin mit den Bezugssystemen „Tausch und Herrschaft“ der älteren Kritischen Theorie eine 3x3-Matrix, auf deren Zeilen drei „Sachebenen“ („Krankheitserleben, Helfen, Gesundheitswesen“), auf deren Spalten drei „sachimmanente Perspektiven“ (S. 68f., 140) („Individuum: leibgebundene, Interaktion: humanitär-moralische, Institution: gesundheitspolitisch-ökonomische“) abgetragen sind. Jedes der sich so ergebenden neun Schnittfelder von Sachebenen und Perspektiven der fachdi-

daktischen Matrix verdeutlicht jeweils „einen zentralen ‚objektiven Widerspruch‘ der pflegerischen Dienstleistung“ (S. 143). So wird der Widerspruch von „Krankheitserleben“ unter „leibgebundener Perspektive“ als „1. I. Leiderfahrung und Leibentfremdung“, der von „Krankheitserleben“ unter „gesundheitspolitisch-ökonomischer Perspektive“ als „1. III. Individualität und Standardisierung“ benannt.

Von den neun Widersprüchen sind bereits fünf aufgearbeitet, nämlich neben den schon genannten noch: „2. I. Beziehung und Methode“, „2. III. Tradition und Emanzipation“, „3. III. Rentabilitätsanspruch und Soziale Gerechtigkeit“. In den z. T. bereits publizierten Abschnitten werden von Greb bestimmte Topoi der Pflegewissenschaft wie z. B. das Prinzip der Patientenorientierung (S. 116f., 246f.), das Konzept der Schlüsselqualifikationen (S. 189-191) und der Leitbildgedanke (S. 247f.) kritisch hinterfragt. Außerdem finden sich in den Kapiteln ergiebige Materialien ausgewertet, u.a. zu „Entfremdung und Verdinglichung“ in der Pflege (S. 157-175), zur Begriffsbildung der Pflegewissenschaft (S. 231-241, 329-331), zum Verhältnis von Nationalsozialismus und Pflege (S. 255-273) und zu den Auswirkungen des Neoliberalismus auf den Pflegektor (S. 274-313).

Im Gegensatz zur Konstruktivistischen Didaktik teilt das Konzept der Verfasserin durch die Rezeption des von BLANKERTZ gegen die „technologische Wende der Didaktik“ und das Prinzip des Kanons vorgestellte Modell der Curriculumentwicklung mit der Geisteswissenschaftlichen Didaktik den Ausgang von der Sach-Logik des jeweiligen Gegenstandes. Den Einwänden, dass ein Strukturgitter die Gefahr eines Abgleitens in ein technologisches Fahrwasser birgt und Dialektik grundsätzlich nicht durch Schemata darstellbar ist, begegnet GREB mit dem Hinweis auf den heuristischen Charakter ihrer Matrix und der konkreten Ausgestaltung der Felder. Durch den ausschließlichen Rekurs auf ADORNOS These von der „Nichtidentität von Identität und Nichtidentität“ (S. 27) zeichnet sich der hier vorliegende Ansatz gegenüber anderen sich zur Kritischen Erziehungswissenschaft rech-

nenden Konzepten durch erkenntnistheoretische Stringenz aus und entgeht damit den wissenschaftstheoretischen Unzulänglichkeiten der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft KLAFFIS, wie sie sich aus einer Vermischung des hermeneutischen Paradigmas mit Elementen der Kritischen Theorie ergeben.

Gegenüber den verbreiteten prä- und pseudowissenschaftlichen Ansätzen und der unkritischen Rezeption des Radikalen Konstruktivismus in der Pflegepädagogik leistet Greb mit ihrer Dissertation nicht nur einen entscheidenden Beitrag zur Profilierung der Pflegepädagogik, sondern konturiert zugleich mit ihrer Strukturanalyse von Pflege eine „kritische Theorie der Pflege[wissenschaft]“ (S. 146). Auch für Lehrende, die sich nicht am Paradigma der älteren Kritischen Theorie orientieren, liefert das Buch aufschlußreiche Seminarmaterialien und Untersuchungen, welche die Auswirkungen der Antinomien der Moderne auf die pflegerische Praxis verdeutlichen. Der Ansatz einer „negativen“ Hochschuldidaktik stellt allerdings eine Provokation für Vertreter des empirischen oder des hermeneutischen Paradigmas dar. Das Verdienst von GREBS Arbeit liegt daher auch darin, die Diskussion um die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Grundlagen der jungen Disziplinen Pflegepädagogik und Pflegewissenschaft entscheidend angestoßen zu haben. Außerdem bereichert - angesichts der neurobiologischen Wende in der Didaktik - der Entwurf einer ‚nicht-viablen‘, nicht biologistisch verkürzten, dem Bildungsgedanken verpflichteten Fachdidaktik ‚Pflege‘ den didaktischen Diskurs.

(Dipl. Päd., Marcel Remme, M.A., Friedrich-Zundel-Str. 2, 72074 Tübingen, jm_remme@yahoo.de)