

# Forum

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTS-  
PÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELL-  
SCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

## **Basiscurriculum für das univer- sitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

### **Vorwort**

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft die Fachgruppe der auf dem Gebiete der Berufsbildung forschenden und lehrenden Erziehungswissenschaftler. Ihr gehören zirka 280 Mitglieder an. Zu ihnen zählen auch jene Wissenschaftler, die an etwa 50 Universitäten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz für die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung und Lehre verantwortlich sind.

Im Interesse der Sicherung der Qualität des universitären Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich unsere Sektion entschlossen, verbindliche Standards in der Form eines Basiscurriculums zum Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik festzulegen. Dieses Basiscurriculum fußt mit einer mehrstufigen Befragung von Fachkollegen zu den Kernbestandteilen des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums auf einem intradisziplinären Diskurs und integriert ihn mit den „Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“, die von der Strukturkommission und dem Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Juli 2001 sowie in einer überarbeiteten Form im August 2003 vorgelegt worden sind. Das Basiscurriculum zum Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik, welches die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deut-

schen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hiermit der interessierten Öffentlichkeit vorlegt, ist auf der Mitgliederversammlung der Sektion an der Universität Oldenburg am 25. März 2003 beschlossen worden und markiert somit den Konsens der Fachvertreterinnen und Fachvertreter über die zentralen Elemente des akademischen Studiums unserer Disziplin.

Mit dem Basiscurriculum dokumentiert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihr disziplinäres Selbstverständnis und definiert inhaltliche Standards, an denen sich die Studienangebote an den unterschiedlichen Standorten orientieren. Mit der Benennung von Schwerpunkten, Themengebieten und Lehrinhalten faßt das Basiscurriculum jene Wissens- und Problembereiche in einer systematischen Rahmenordnung zusammen, die in ihrer Substanz den aktuellen inhaltlichen Grundbestand des Faches umreißen. Es konturiert somit die Gestalt des akademischen Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter Einschluß der Didaktik der beruflichen Fachrichtungen.

Das Basiscurriculum bringt eine Selbstverpflichtung der Fachvertreterinnen und Fachvertreter zum Ausdruck. Es enthält neben einer Präambel, einem Leitbild (siehe I.), einer Beschreibung der Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität (siehe II.) und einer thematischen Rahmenstruktur (siehe III.) auch eine inhaltliche Ausdifferenzierung dieser Rahmenstruktur (siehe IV.) sowie Grundsätze zur Implementation (siehe V.). Ergänzend liegt zu jedem der in Abschnitt IV. angeführten Lehrinhalte eine im Aufbau befindliche Sammlung von Literaturhinweisen vor. Die entsprechende Liste kann im Internet (<http://www.bwp-dgfe.de>) abgerufen werden. Das Basiscurriculum (vor allem mit seinen Abschnitten I.–III.) richtet sich aber auch nach „außen“ – an die Verantwortlichen in den Bereichen der Berufsbildungs-, Wissenschafts- und Hochschulpolitik, an die Studi-

enseminare, an die Lehrerverbände und -gewerkschaften sowie die Akkreditierungsagenturen und nicht zuletzt an die Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik selbst. Indem sich die Studierenden in kritischer Auseinandersetzung mit den Inhalten des Basiscurriculums im Rahmen eines universitären Studiums vertraut machen, erwerben sie ein in wesentlichen Teilen gemeinsames Kompetenzprofil, das auch helfen soll, den Professionalisierungsprozess der Studiengangsabsolventen voranzutreiben.

Das Basiscurriculum geht unter Bezugnahme auf den KMK-Beschluss zur „Gegenseitige(n) Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ von 1995 und 1999 mit seiner „Rahmenvereinbarung für die Ausbildung und Prüfung für Lehramter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für berufliche Schulen (Lehramtstyp 5)“ und auf die „Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen“ von 1999 davon aus, dass dem Fach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen des jeweiligen Studiengangs ca. 40 Semesterwochenstunden (SWS) einschließlich der Didaktik der jeweiligen beruflichen Fachrichtung zur Verfügung stehen. Es macht inhaltliche Vorgaben für rund 30 SWS. Das übrige Stundenvolumen soll zur standorttypischen Profilbildung unter Einbezug der lokalen Forschung genutzt und damit der Förderung des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen gewidmet werden.

Das Basiscurriculum orientiert sich grundsätzlich an den genannten Rahmenbedingungen und somit an der Struktur der gegenwärtig existierenden Varianten der einschlägigen Lehrerbildungs- und Diplomstudiengänge. Die Fachvertreterinnen und Fachvertreter sind darüber hinaus einhellig der Auffassung, dass das Basiscurriculum im Sinne von Mindeststandards auch die Anforderungen für das berufs- und wirtschaftspädagogische Studium im Rahmen von konsekutiven Studiengangsmodellen mit Abschluß Bachelor/Master bestimmt, und es daher als Leitlinie in die entsprechenden Akkreditierungsverfahren Eingang finden muß. Diese Funktionen des Basis-

curriculums, Leitlinie zu sein und Mindeststandards fest zu legen, gelten auch für zeitlich begrenzte Sondermaßnahmen, die in einzelnen Bundesländern zur Sicherung des Lehrernachwuchses für das berufsbildende Schulwesen eingerichtet worden sind (sog. Seiten- und Quereinsteigerprogramme). Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik sieht sich veranlasst, die Regierungen der Bundesländer aufzufordern, der inhaltlichen Ausgestaltung jener Programme die hier niedergelegten qualitativen Mindeststandards zugrunde zu legen, da anderenfalls die Qualität des schulischen Teils der Berufsbildung erheblich gefährdet ist. Darüber hinaus bringt die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre Erwartung zum Ausdruck, daß von der bundesweit zügigen Umsetzung ihres Basiscurriculums starke Impulse für die nachhaltige Verbesserung der beruflichen Bildung auf allen Ebenen und in allen Bereichen ausgehen.

Für den Geschäftsführenden Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
Prof. Dr. Holger Reinisch  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Jena im November 2003

## **Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

(Beschluss der Mitgliederversammlung in Oldenburg am 25. März 2003)

### **Präambel**

- (1) Das Basiscurriculum erfasst die konvergierenden Ausprägungsformen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre, die sich an den verschiedenen Hochschulstandorten herausgebildet haben. Es führt sie in einer systematischen Rahmenordnung zusammen und konturiert damit die Gestalt des akademischen Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter Einschluss

- der Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen. Letztere bedürfen über den gemeinsamen Kern hinaus der fachrichtungsspezifischen Konkretisierung und Akzentuierung. Mit der Benennung von Schwerpunkten, Themengebieten und Lehrinhalten faßt das Basiscurriculum jene Wissens- und Problembereiche zusammen, die in ihrer Substanz den aktuellen inhaltlichen Grundbestand des Faches umreißen. Indem sie sich in kritischer Auseinandersetzung mit ihm vertraut machen, sollen alle Studierenden ein in seinen wesentlichen Teilen gemeinsames Kompetenzprofil erwerben.
- (2) Das Basiscurriculum dient der Professionalisierung der Berufsgruppe der Berufs- und Wirtschaftspädagogen und leistet zugleich einen wesentlichen Beitrag zur Hebung der individuellen Professionalität der Absolventen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Die Komplexität der pädagogischen Problemlagen in den Feldern der vorberuflichen Bildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung verlangt nach der Einführung eines verbindlichen Qualifikationsstandards.
- (3) Das Basiscurriculum orientiert sich an den Anforderungen, die sich angesichts tiefgreifender und fortdauernder Prozesse gesellschaftlichen Wandels an Berufs- und Wirtschaftspädagogen in ihren unterschiedlichen Wirkungsfeldern stellen. Es nimmt damit auch eine Zukunftsperspektive auf, die über den gegenwärtigen Bedarf an professioneller Problemlösungskompetenz hinausweist.
- (4) Mit dem Basiscurriculum dokumentiert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihr gegenwärtiges disziplinäres Selbstverständnis und markiert inhaltliche Standards, an denen sich die Studienangebote an den unterschiedlichen Standorten orientieren. Auf dieser Grundlage gilt es, unter Berücksichtigung der konkreten Studienbedingungen an den verschiedenen Standorten Lehrangebote zu konzipieren, die im Sinne des nachfolgend dargestellten Leitbildes professionalisierende Erkenntnis- und Kompetenzerwerbsprozesse ermöglichen. Hierbei sind standortspezifische inhaltliche Akzentuierungen und Modifikationen ebenso möglich, wie alternative Modelle der inhaltlichen Strukturierung und Zuordnung von Studieninhalten. Mit dem Basiscurriculum verbindet sich dennoch die Chance, lokale Lösungen auf einen einheitlichen Standard zu beziehen und damit gleichermaßen Entwicklungsimpulse für die Arbeit vor Ort zu gewinnen, wie auch diese als Beitrag zur Weiterentwicklung des gemeinsamen Selbstverständnisses darzustellen. Als stimulierender Faktor und als Ausdruck des gemeinsamen professionellen Selbstverständnisses wird das Basiscurriculum selbst in angemessenen Abständen im Konsens der Fachvertreterinnen und Fachvertreter zu aktualisieren sein.
- (5) Das Basiscurriculum geht unter Bezugnahme auf den KMK-Beschluß zur „Gegenseitige(n) Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ von 1995 und 1999 mit seiner „Rahmenvereinbarung für die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für berufliche Schulen (Lehramtstyp 5)“ und auf die „Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen“ von 1999 davon aus, daß dem Fach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen des jeweiligen Studiengangs ca. 40 Semesterwochenstunden (SWS) einschließlich der Didaktik der jeweiligen beruflichen Fachrichtung zur Verfügung stehen. Es macht inhaltliche Vorgaben für rund 30 SWS. Das übrige Stundenvolumen soll zur standorttypischen Profilbildung unter Einbezug der lokalen Forschung genutzt und damit der Förderung des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen gewidmet werden.

### I. Leitbild

Berufs- und Wirtschaftspädagogische Studiengänge bereiten zusammen mit den beteiligten Fachwissenschaften auf eine künftige Berufstätigkeit insbesondere in den folgenden Feldern vor:

- Berufsbildendes Schulwesen
- Betriebliches Bildungs- und Personalwesen
- Berufliche Weiterbildung in öffentlicher und privater Trägerschaft
- Bildungsverwaltung
- Bildungsmanagement und Bildungspolitik.

Zu den weiteren beruflichen Perspektiven, die durch diese polyvalent angelegten Studiengänge eröffnet werden, zählen auch Tätigkeiten in der akademischen Lehre und der berufs- und wirtschaftspädagogischen und fachdidaktischen Forschung.

Das Studium soll den Erwerb grundlegender Kenntnisse und jener Kompetenzen ermöglichen und sicherstellen, die für eine erfolgreiche Tätigkeit in den genannten Berufsfeldern konstitutiv sind, vor allem mit Blick auf

- die Ziel- und Inhaltsbestimmung von Bildungsgängen (Curriculumentwicklung),
- die Gestaltung von Unterricht und Unterweisung sowie die Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen in schulischen und außerschulischen Feldern,
- die Ermittlung und Beurteilung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen, der individuellen Lernergebnisse sowie die damit zusammenhängende Berufs- und Bildungsberatung,
- die Entwicklung der Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung (Schul- und Organisationsentwicklung, Lernortkooperation, Ordnungsmittel, Zertifikations- und Prüfungswesen).

Zur Erreichung dieses Ziels werden die Studierenden mit den zentralen Inhalten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in einer Weise vertraut gemacht, die sie in die Lage versetzt, praktische Fragen und Probleme in den genannten Tätigkeitsfeldern theoriegeleitet zu reflektieren und rational begründete, auf individuelle und kollektive Bedürfnisse abgestimmte Lösungen zu entwickeln und umzusetzen. Das Studium soll ihnen

auch die Fähigkeit und die Verpflichtung vermitteln, sich durch eigene Weiterbildung den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis anzueignen. Vor diesem Hintergrund sollen sie in Verantwortung vor den ihnen anvertrauten Personen und vor der Gesellschaft ethisch angeleitet professionell handeln können.

## II. Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Aus diesem Leitbild folgt, dass wir als Ziel der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im pädagogischen Handlungsfeld Berufsbildung ansehen. In analytischer Sicht setzt dies die Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität in drei aufeinander verwiesenen Dimensionen voraus:

1. Differenziertes und integriertes Wissen und Können in Bezug auf pädagogisch relevante Bedingungen- und Entscheidungsfelder,
2. (Selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis und
3. Pädagogisches Ethos und balancierende Identität.

Berufliche Kompetenz wird konstituiert durch das professionelle Wissen, welches jedoch weniger denn je als ein abgeschlossenes Gefüge betrachtet werden kann. Die kognitive, affektive und volitionale Basis dafür, dass Berufs- und Wirtschaftspädagogen die Bereitschaft und Fähigkeit zur Dynamisierung ihres professionellen Wissens entwickeln, muss daher im Studium gelegt werden. Dies bedeutet aber auch, dass im Mittelpunkt des Studiums Wissen stehen muss, das einen deutlichen Bezug zu den pädagogisch-didaktischen Aufgaben, Strukturen und Problemen des Handlungsfeldes aufweist.

### III. Rahmenstruktur

<i>Nr.</i>	<i>Schwerpunkte mit Themengebieten</i>	<i>Studienabschn.</i>	<i>SWS</i>
<b>1.</b>	<b>Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik</b>		<b>6</b>
1.1	Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik	GS	2
1.2	Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Hauptströmungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	HS	2
1.3	Ideen-, Sozial- und Institutionengeschichte der Berufsbildung	HS	2
<b>2.</b>	<b>Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung<sup>1</sup></b>		<b>8</b>
2.1	Grundlagen und Grundprobleme der Didaktik	GS	2
2.2	Lehrziele und Lernziele im beruflichen Lernen	HS	2
2.3	Didaktische Konzeptionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung	HS	2
2.4	Berufsbezogene Lehr-Lern-Arrangements als Integrationen didaktischer, methodischer und medialer Entscheidungen	HS	2
<b>3.</b>	<b>Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens</b>		<b>8</b>
3.1	Theorien des beruflichen Lehrens und Lernens	GS/HS	2
3.2	Diagnostik und Evaluation beruflicher Lernprozesse und Lernergebnisse	HS	2
3.3	Sozialisation durch Arbeit und Beruf	HS	2
3.4	Institutionen und Institutionsentwicklung der beruflichen Bildung im nationalen und internationalen Rahmen	GS/HS	2
<b>4.</b>	<b>Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungsforschung</b>		<b>4</b>
4.1	Verfahren der beruflichen Lehr-Lern-Forschung	GS	2
4.2	Forschungsprogramme und Forschungsstrategien der Berufsbildungsforschung	GS/HS	2
<b>5.</b>	<b>Unterrichts- und unterweisungspraktische Studien</b>		<b>4</b>
5.1	Analyse beruflicher Handlungskompetenz in beruflichen Praxisfeldern, Vorbereitung eines Praktikums als theoriegeleiteter Erkundung beruflicher Unterrichts- bzw. Unterweisungspraxis	GS	2
5.2	Komplexitätsanalyse der Praxis beruflichen Lehrens und Lernens, Praktikumsnachbereitung	HS	2
	<b>Summe SWS</b>		<b>30</b>

1 Die Lehrveranstaltungen zur Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden ergänzt durch fachdidaktische Lehrveranstaltungen, die unter Berücksichtigung berufspädagogischer Fragestellungen fachrichtungs- bzw. berufsfeldbezogen auszugestaltet sind.

#### IV. Lehrinhalte

##### Hinweis:

1. Im Folgenden werden der Rahmenstruktur (Teil III) Lehrinhalte zugeordnet. Die Entscheidung über Auswahl, Umfang, Gewicht und Intensität der einzelnen Lehrinhalte liegt bei den Verantwortlichen vor Ort. Die Angabe der Lehrinhalte bietet einen Orientierungsrahmen; dieser wird in einem kontinuierlichen Prozess der Evaluation fortgeschrieben.
2. Für die wechselseitige Zuordnung und die Sequenzierung der Lehrinhalte gibt das Basiscurriculum ein *Beispiel*. Die Verantwortlichen vor Ort sind frei, für die genannten Lehrinhalte andere Anordnungen und Kombinationen zu bestimmen. Allerdings soll die Abfolge nach Grund- und Hauptstudium, soweit sie in der „Rahmenstruktur“ vorgegeben ist, eingehalten werden, um den Studierenden einen Wechsel zwischen Studienorten ohne Zeitverlust zu ermöglichen.
3. Die vorgegebenen Lehrinhalte können und sollen durch weitere Themen und Inhalte (wie z. B. Bildungsmanagement, Bildungsverwaltung, Schulentwicklung, Lernortkooperation, Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Entwicklungshilfe) im Sinne einer lokalen Profilbildung der akademischen Lehre ergänzt werden.
4. Das Basiscurriculum macht keine Vorgaben im Hinblick auf das methodische Arrangement, unter dem die Lehrinhalte durch die Studierenden erarbeitet bzw. an sie vermittelt werden sollen.
5. Die den einzelnen Lehrinhalten angefügten Literaturhinweise haben Empfehlungs- und Erläuterungscharakter (Fettdruck verweist auf einige – auch als Lektüre für die Studierenden – besonders geeignete Überblicks- oder Einführungs- oder Vertiefungstexte). Korrekturen und Aktualisierungen werden gemäß Hinweisen aus dem Kreis der Sektionsmitglieder eingearbeitet und in einer Internetversion verfügbar gemacht.

#### 1. Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP)

##### 1.1 „Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik“

1.1.1	Entwicklungsgeschichte und systematische Einordnung der Disziplin
1.1.2	Aufgaben und Forschungsfelder der BWP
1.1.3	Grundbegriffe: (Ausbildungs-)Beruf, Erziehung/Bildung – Sozialisation, Erziehungsziel/Erziehungsmittel, Unterricht – Unterweisung (Schlüssel-)Qualifikation – Kompetenz Didaktik und Methodik (soziale) Handlung – Verhalten
1.1.4	Ausbildung und Berufsperspektiven für Absolventen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge
1.1.5	Bildungs- und Beschäftigungssystem, Arbeitsmarkt
1.1.6	Erziehung und (Aus-)Bildung im Spannungsfeld individueller und gesellschaftlicher Ansprüche
1.1.7	Auszubildende im Fokus erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung: Beispiele kognitiver, affektiver und psycho-motorischer Personmerkmale
1.1.8	Lehrer/Ausbilder: Profession – Professionalität, Verantwortung, Vorbild/Modell, Dimensionen der Lehrer-Lernenden-Interaktion

## 1.2 „Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Hauptströmungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“

1.2.1	Aussagetypen Wahrheitsfähige Aussagen: Sachverhaltsfeststellungen (Deskriptionen) und Zusammenhangsbehauptungen (Theorien, Gesetze, Hypothesen) Konsensfähige Aussagen: Wertungen und Normen
1.2.2	Sprachregulierungen: Definition, Operationalisierung, Subsumtion
1.2.3	Logik der Theorieanwendung und Theoriebildung: Erklärung (H-O-Schema), Prognose, Technologie; Deduktion, Induktion, Abduktion
1.2.4	Determinismus und Probabilismus
1.2.5	Wahrheit und Wertfreiheit, Geltung und Sicherheit: das Theorie-Praxis-Problem (insbesondere unter dem Verwertbarkeitsaspekt)
1.2.6	Paradigmatische Grundlagen der BWP/Erziehungswissenschaft
1.2.6.1	Geisteswissenschaft/Kulturpädagogik und Phänomenologische Erziehungswissenschaft
1.2.6.2	Kritische Theorie (Frankfurter Schule)
1.2.6.3	Kritischer Rationalismus
1.2.6.4	Strukturalismus
1.2.6.5	Konstruktivismus
1.2.6.6	Das Kompatibilitätsproblem
1.2.7	Techniken wissenschaftlichen Arbeitens

## 1.3 „Ideen-, Sozial- und Institutionengeschichte der Berufsbildung“

1.3.1	Geschichte der gewerblichen und kaufmännischen Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft
1.3.2	Geschichte der gewerblichen und kaufmännischen Berufserziehung im Zeitalter der Industrialisierung
1.3.3	Ideengeschichte der Berufserziehung seit dem 18. Jahrhundert
1.3.4	Phasen der Entwicklung dualer Berufsausbildung
1.3.4.1	Gründungsphase dualer Berufsausbildung (1870-1920)
1.3.4.2	Konsolidierungsphase dualer Berufsausbildung (1920-1970)
1.3.4.3	Ausbauphase dualer Berufsausbildung (ab 1970)

## 2. Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung

## 2.1 „Grundlagen und Grundprobleme der Didaktik“

2.1.1	Problemgehalt der Didaktik: Auswahlproblem, Abfolgeproblem, Begründungsproblem (Legitimation)
2.1.2	Allgemeine Didaktik, Besondere Didaktik/Bereichsdidaktik, Fachdidaktik
2.1.3	Curriculum, Lehrplan, Stoffverteilungsplan
2.1.4	Didaktische Grundkonzeptionen: Anthropologische und gesellschaftstheoretische Annahmen, Setzungen und Ziele; Begründungs-/Legitimationsverfahren (Letztbegründung, Begründungsregreß)
2.1.5	Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter
2.1.6	Konzeptualisierungen beruflicher Bildung
2.1.6.1	Kulturpädagogische, bildungstheoretisch Didaktik
2.1.6.2	Emanzipatorische, kritisch-konstruktive Didaktik
2.1.6.3	Funktionalistische, antizipierende Didaktik
2.1.6.4	Weitere Ansätze (z. B. Historisch-dialektische Didaktik, Waldorfpädagogik, Arbeitsorientierte Exemplarik)
2.1.7	Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung

## 2.2 „Lehrziele und Lernziele im beruflichen Lernen“

2.2.1	Lehrzielsetzung im Zeichen von Kulturhoheit der Bundesländer und „Dualem System“: politische und rechtliche Dimensionen
2.2.2	Lehrziele als Elemente von Rahmenvorgaben: Zielpräzision – Zieloffenheit, Lehrzielkonkretisierung auf Länder-/Schul-/Unterrichtsebene bzw. Unternehmensebene
2.2.3	Explizite und implizite Lehrziele („heimlicher Lehrplan“)
2.2.4	Struktur von Lehrzielen: Deskriptive und präskriptive Komponente, Adressaten (Lehrende), Subjekte (Lernende), Zielsetzungskompetenz (Verfassung, Schulrecht, Berufsbildungsgesetz)
2.2.5	Die Unterscheidung von Lehrziel und Lernziel
2.2.6	Zielbereiche/-konzepte: Wissen, Denken; Handeln, Verhalten; Fähigkeit, Fertigkeit, Kompetenz, Schlüsselqualifikationen; Autonomie/Selbstbestimmung; Mündigkeit
2.2.7	Lehrziele im intellektuellen, persönlichkeitsbezogenen (z. B. Sekundärtugenden) und im Handlungsbereich; kurz-, mittel-, langfristige Erreichungsperspektive

2.2.8	Lehrzieloperationalisierung
2.2.9	(Selbstgestaltetes/selbstverantwortetes) Lernen, Motivation und Interesse als Lehrziele
2.2.10	Lehrziellpluralität und die Einheit der Persönlichkeit
2.2.11	Lehrzieltaxonomien

### 2.3 „Didaktische Konzeptionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung“

2.3.1	Elemente didaktischer Strategien I: <i>Imitatio</i> /Beistellprinzip/„Vom Nahen zum Fernen“/„Vom Allgemeinen zum Besonderen“/Orientierung an aktuellen/zukünftigen Anforderungen/ Orientierung an alternativen Szenarien (z. B. autonome Produktion in ökologischen Nischen)
2.3.2	Elemente didaktischer Strategien II: Handlungs-, Entscheidungs-, Problem-, Situationsorientierung
2.3.3	Curriculumrevision (langfristig, mittelfristig)
2.3.4	Spiralcurriculum
2.3.5	Didaktische Deduktion
2.3.6	Didaktische Reduktion
2.3.7	Taxonomien als Auswahl- und Sequenzierungsinstrumente
2.3.8	Wissenschaftsorientierung
2.3.9	Strukturgitter-Ansatz
2.3.10	Systematik und Kasuistik, Modularisierung
2.3.11	(Fach-)Didaktik einzelner Bereiche
2.3.12	Lernfelder

### 2.4 „Berufsbezogene Lehr-Lern-Arrangements als Integrationen didaktischer, methodischer und medialer Entscheidungen“

2.4.1	Ansätze zum Instruktionsdesign
2.4.2	Methoden beruflicher Bildung
2.4.2.1	Unterrichtsverfahren/Aktionsformen
2.4.2.2	Sozialformen
2.4.2.3	Medieneinsatz, Medienbewertung
2.4.2.4	Entdeckenlassendes und expositorisches Lehren ( <i>Bruner</i> und <i>Ausubel</i> )
2.4.3	Lerneraktivierende Verfahren
2.4.3.1	Rollenspiel
2.4.3.2	Fallstudie
2.4.3.3	Experiment
2.4.3.4	Planspiel
2.4.3.5	Projekt
2.4.3.6	Systemanalyse und Modellbildung, Konstruktion
2.4.3.7	Simulationsverfahren (Übungs-/Juniorfirmen, Modellproduktion)

2.4.4	<i>E-Learning</i> /Internetbasiertes Lernen/ <i>Telelearning</i>
2.4.5	Interkulturelles Lernen
2.4.6	Lernen und Arbeiten
2.4.7	<i>Cognitive apprenticeship</i>
2.4.8	<i>Anchored Instruction</i>
2.4.9	<i>Problem-based Learning</i>
2.4.9	Leittextmethode
2.4.10	Erfahrungsbetonte und persönlichkeitsorientierte Konzepte (z. B. Erlebnispädagogik [ <i>outward bound etc.</i> ], gruppendynamische Arrangements, Suggestopädie)
2.4.11	Interdependenz arrangementkonstituierender Dimensionen

### 3. Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens

#### 3.1 „Theorien des beruflichen Lehrens und Lernens“

3.1.1	(Psychologische) Lerntheorien: Klassisches/operantes Konditionieren, assoziatives Lernen, Häufigkeitslernen, Verstärkungskonzepte, Problemlösen, Kreativitätsentwicklung; lerntheoretische Grundlagen von Lehrzieltaxonomien (insbes. <i>Bloom, Krathwohl, Dave, Gagné</i> ); Fehlerkultur
3.1.2	Entwicklungspsychologie des Lernens
3.1.3	Lerntheoretische Grundlagen von Instruktivismus und Konstruktivismus
3.1.4	<i>Tacit Knowledge</i>
3.1.5	Motivation und Interesse
3.1.6	Wissenserwerb, Domänenspezifität und die Transferfrage
3.1.7	Kompetenzerwerb (v.a. Entscheidung, Handlung, Urteil, Kommunikation, Soziale Kompetenz)
3.1.8	Entwicklung von Expertise
3.1.9	Erwachsenenlernen
3.1.10	Lern-/Verhaltensbehinderungen, Sonderpädagogische Sachverhalte aus lerntheoretischer Sicht

#### 3.2 „Diagnostik und Evaluation beruflicher Lernprozesse und Lernergebnisse“

3.2.1	Funktionen und Formen der Diagnose
3.2.1.1	Eingang-, Verlaufs-/Veränderungs-, Ergebnisdiagnostik;
3.2.1.2	Eignungs-, Entwicklungsdiagnostik
3.2.1.3	Formelle und informelle Tests; subjektive und objektive Messung
3.2.2	Grenzen und Verfahren pädagogischer Diagnostik

3.2.3	Theoretische Grundlagen
3.2.3.1	Klassische und probabilistische Testtheorie;
3.2.3.2	Item-Response-Theorie/ <i>Latent-Trait</i> -Theorie;
3.2.3.3	Meßskalen und Skalierung
3.2.4	Pädagogische Fragestellungen
3.2.4.1	Bezugsnormen (Gruppen, Lehrziele, Individuum)
3.2.4.2	Einzelfalldiagnostik
3.2.4.3	Wissens-, Persönlichkeits-, Kompetenzdiagnostik
3.2.5	Entwicklung von Meßinstrumenten
3.2.5.1	Gütekriterien
3.2.5.2	Formen von Testaufgaben
3.2.5.3	Aufgaben-/Testanalyse, Normierung bezugsgruppen- und lehrzielorientierter Tests
3.2.5.4	Sequentielles/adaptives Testen
3.2.6	Zensuren und Zeugnisse, Beurteilungen: schriftliche, mündliche, handlungsorientierte Prüfungen
3.2.7	Evaluation von Unterricht und Unterweisung
3.2.7.1	Evaluation und Diagnostik
3.2.7.2	Evaluationsmodelle
3.2.7.3	Selbst- und Fremdevaluation
3.2.8	Evaluation und Qualitätsmanagement
3.2.8.1	Unterricht und Schule
3.2.8.2	Unterweisung und überbetriebliche Ausbildungsstätten, weitere Lernorte

### 3.3 „Sozialisation durch Arbeit und Beruf“

3.3.1	Entwicklung und Sozialisation
3.3.1.1	Funktionales und intentionales Lernen
3.3.1.2	Sozialisationsagenten
3.3.1.3	(Sozialpsychologische) Interaktionstheorie
3.3.1.4	Symbolischer Interaktionismus
3.3.1.5	Strukturfunktionalismus
3.3.1.6	Rollentheorie
3.3.2	Berufswahl und berufliche Entwicklung
3.3.2.1	Entwicklungspsychologische Theorien
3.3.2.2	Persönlichkeitspsychologische Theorien
3.3.2.3	Entscheidungsorientierte Ansätze
3.3.2.4	Integrative Ansätze
3.3.3	Berufliche Beratung
3.3.3.1	Micro-Counselling
3.3.3.2	Problemmanagement
3.3.3.3	Lösungsorientierte Beratung
3.3.3.4	Integrative Modelle
3.3.4	Konzepte beruflicher Sozialisation
3.3.4.1	Beruf, Berufsprinzip, Beruflichkeit
3.3.4.2	Identitätsentwicklung und berufliches Selbstkonzept
3.3.4.3	Berufliche Sozialisation und Persönlichkeitsstruktur

3.3.4.4	<i>Training on the job</i> vs. Bildungstheorie beruflicher Entwicklung
3.3.4.5	
3.3.5	Schulische Ausbildung
3.3.5.1	Bedingungen und Wirkungen
3.3.5.2	Lehrpersonal: Qualifizierung, Aufgabe
3.3.6	Betriebliche Ausbildung
3.3.6.1	Bedingungen und Wirkungen
3.3.6.2	Ausbildungspersonal: Qualifizierung, Positionierung
3.3.7	Berufliche Weiterbildung
3.3.7.1	Begriff, Formen, Rahmenbedingungen
3.3.7.2	Lebenslanges Lernen
3.3.7.3	Lehrende und Lernende
3.3.7.4	Bildungsprozesse über die Lebensspanne

#### 3.4 „Institutionen und Institutionsentwicklung der beruflichen Bildung im nationalen und internationalen Rahmen“

3.4.1	Berufliche (Aus-)Bildung im Kontext des Bildungssystems; „Duales System“
3.4.2	Das Berufsbildungsgesetz und seine Regulierungsbereiche, insbesondere „Ausbildungsberuf“
3.4.3	Bund, Länder und ihre Koordinierungsorgane
3.4.4	Ordnungsmittel für die Berufs(aus)bildung
3.4.5	Prüfungen, Zertifizierung und Durchlässigkeit im (beruflichen) Bildungswesen; Muster beruflicher Bildungskarrieren
3.4.6	Berufliche Schulen; betriebliche, außer-/überbetriebliche Ausbildungs- und Weiterbildungsstätten (auch Netzwerke, Kompetenzzentren)
3.4.7	Lernortkooperation
3.4.8	Schulorganisation, Schulentwicklung, Schulrecht
3.4.9	Länder-/Landesspezifika des beruflichen Ausbildungswesens
3.4.10	Berufs(aus)bildung im internationalen (v. a. europäischen) Vergleich
3.4.11	(Bildungs-)Politische Dimensionen der Gestaltung von beruflicher Aus- und Weiterbildung (insbes. Korporatismus, Subsidiarität, Kulturhoheit, Chancengleichheit)

#### 4. Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungsforschung

##### 4.1 „Verfahren der beruflichen Lehr-Lern-Forschung“

4.1.1	Forschungsmethoden als Ausdruck erkenntnistheoretischer Vorannahmen und Positionen
4.1.2	Hypothesenentwicklung und Hypothesenprüfung: Entdeckungs-, Begründungs-, Verwendungszusammenhang; Prüfbarkeitsproblem; Falsifikation und Verifikation; Geltungskriterien (Wahrscheinlichkeit, Signifikanz, rationales Vertrauen)

4.1.3	Verfahren der Datengewinnung
4.1.3.1	Laborexperiment, Feldexperiment, Felduntersuchung (Unterrichtsbeobachtung; Interaktionsanalyse; Kommunikationsanalyse; Lehr-/Erziehungstilforschung); Modellversuch;
4.1.3.2	Niveaus der Datenqualität Qualitative Ansätze und Verfahren Einzelfallstudie; <i>grounded theory</i> (Strauß); offene Frage-/Interviewformen; Strukturlegetechniken und Mappingverfahren
4.1.3.3	Quantifizierende Ansätze und Verfahren Messung/Meßtheorie Stichproben-/Repräsentativitätsproblem; Häufigkeiten; (Rating-/Likert-)Skalen
4.1.4	Verfahren der Datenanalyse und Datenauswertung
4.1.4.1	Interpretative Verfahren (auch: Hermeneutik als Methode)
4.1.4.2	Rekonstruktive Verfahren
4.1.4.3	Uni- und multivariate Modelle (Korrelations-, Faktoren-, Regressions-, Varianzanalyse, multidimensionale Skalierung, Clusteranalyse)
4.1.4.4	Pfadanalyse, konfirmatorische Faktorenanalyse
4.1.4.5	Strukturgleichungsmodelle
4.1.4.6	Metaanalyse
4.1.5	Theoriebildung, Theorieentwicklung, Theoriekonkurrenz, Theorienvergleich
4.1.6	Theorie-Praxis-Problem (insbes. unter einem erkenntnistheoretischen Aspekt)

#### 4.2 „Forschungsprogramme und Forschungsstrategien der Berufsbildungsforschung“

4.2.1	Aktions-/Handlungsforschung
4.2.2	Das Experiment in der pädagogischen Forschung
4.2.3	S(timulus)-O rganisations)-R(eaktionen)-Strategie ( <i>Woodworth</i> )
4.2.3.1	O als Gesamtheit latenter (psychischer) Sachverhalte und als Instanz der Reizverarbeitung; S und R als beobachtbare manifeste Prozeßkomponenten
4.2.3.2	Messung psychischer Sachverhalte als indirekter Schluß von Wirkungen auf Ursachen (Indikatormessung)
4.2.3.3	Pädagogisch-psychologische Forschung als Re-Konstruktion (psychische Funktionen als psychologische Konstrukte/theoretische Terme)
4.2.4	Leib-Seele-Problem
4.2.5	Grundlagen und Kennzeichen konkurrierender Forschungsprogramme
4.2.5.1	Vom Hypernominalismus zum Hyperplatonismus
4.2.5.2	Kausalität vs. Teleologie
4.2.5.3	Behaviorismus
4.2.5.4	Kritischer Realismus
4.2.5.5	(Erkenntnistheoretischer) Konstruktivismus
4.2.5.6	Essentialismus

4.2.6	Wahrheit und Fortschritt in der Wissenschaft
4.2.6.1	Korrespondenz-, Konvergenz-, Konsenskonzept der Wahrheit; Glaubenswahrheit – logische Wahrheit – empirische Wahrheit
4.2.6.2	Sicherheit und Fallibilismus
4.2.6.3	Kriterien wissenschaftlichen Fortschritts
4.2.6.3.1	Konsensbildung in der Kommunikationsgemeinschaft und Letztbegründung
4.2.6.3.2	Das Konzept des Präzisionsgewinns in der Realitätsbeschreibung als unendlicher Progreß zur Wahrheit interpersonal prüfbarer Wirklichkeitsbeschreibung
4.2.6.3.3	Das Konzept der Evidenz im hermeneutischen Zirkel als Geltungskriterium im unendlichen Progreß zur Wahrheit intrapersonal verstehender Wirklichkeitserfahrung
4.2.7	Forschungsprogramme als Paradigmen; Paradigmenpluralismus
4.2.7.1	Konsensuelles vs. akkumulatives Wissenschaftskonzept
4.2.7.2	Evolution oder Revolution als Entwicklungsfiguren für Wissenschaft
4.2.8	Aufgaben und Probleme der Berufsbildungsforschung
4.2.9	Ethik der pädagogischen Forschung

## 5. Unterrichts- und unterweisungspraktische Studien

### 5.1 „Analyse beruflicher Handlungskompetenz in beruflichen Praxisfeldern, Vorbereitung eines Praktikums als theoriegeleiteter Erkundung beruflicher Unterrichts- bzw. Unterweisungspraxis“

5.1.1	Unterrichtsplanung, -evaluation
5.1.1.1	Adressatengerechte Zielbestimmung (vom Rahmenlehrplan zum Unterrichtsplan)
5.1.1.1.1	Probleme der curricularen Abstimmung zwischen Lernorten
5.1.1.1.2	Das Problem perioden- und lernortübergreifender Lehr-/Erziehungsziele
5.1.1.1.3	Das Problem der Zielbestimmung für Lernfelder
5.1.1.2	Erfassung/Berücksichtigung der Ausgangsbedingungen (Probleme der Individualisierung/inneren Differenzierung)
5.1.1.3	Stufen-/Phasenkonzepte (vom <i>Herbart</i> bis <i>Roth</i> )
5.1.1.4	Informationsquellen zur Unterrichtsvorbereitung
5.1.1.5	Mnemo-Techniken und Techniken der Wissensstrukturierung
5.1.1.6	Medienkunde
5.1.1.7	Rolle und Funktion der Lehrperson in variierenden Unterrichtsarrangements
5.1.1.8	Formen der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Interaktion in wechselnden medialen Konstellationen
5.1.1.9	Dramaturgie und Choreographie von Unterricht
5.1.1.10	Aufbaustruktur (Inhalte) und Ablaufstruktur (Methoden) in ihrer Wechselbeziehung
5.1.1.11	Wiederholung, Erfolgssicherung, Transfer, Anwendung
5.1.1.12	Evaluation und Messung als Erfassung des Unterrichtsergebnisses
5.1.1.13	Lehrerethos

5.1.2	Unterweisungsplanung, - evaluation
5.1.2.1	Aufgaben und Bereiche systematischer Ausbildungsplanung (vom Ausbildungsrahmenplan zur Unterweisungsepisode); rechtliche Rahmenbedingungen
5.1.2.1.1	Arbeitstugenden, Arbeitshaltungen, Unternehmensloyalität und Weisungsgebundenheit als Zielprobleme
5.1.2.1.2	Planung und Flexibilität in der betrieblichen Ausbildung
5.1.2.1.3	Das Sequenzierungsproblem in der Ausbildungsplanung
5.1.2.2	Arbeitszergliederung als methodisches Instrument
5.1.2.3	Methoden der Unterweisung
5.1.2.3.1	Vor-/Nachmachen
5.1.2.3.2	Erkundung
5.1.2.3.3	Erprobung
5.1.2.3.4	Übung und Habitualisierung
5.1.2.3.5	Projekt
5.1.2.3.6	Simulation (Modelle, Juniorfirmen)
5.1.2.4	Das Anschauungsproblem und Veranschaulichungsverfahren zur betrieblichen Leistungserstellung
5.1.2.5	Die Rolle von Ausbildern und Ausbildungsbeauftragten
5.1.2.6	Ausbilderethos
5.1.3	Unterrichts- und Unterweisungsbeobachtung
5.1.3.1	Planung und Durchführung einer Hospitation
5.1.3.2	Grenzen der Beobachtbarkeit
5.1.3.3	Dokumentation und Auswertung einer Hospitation
5.1.3.4	Das Problem der Bewertungskriterien
5.1.3.5	Die Bedeutung des Praktikums für Studium und Berufsentscheidung

## 5.2 „Komplexitätsanalyse der Praxis beruflichen Lehrens und Lernens, Praktikumsnachbereitung“

5.2.1	Das Verhältnis von Erfahrung und beruflicher Qualifizierung
5.2.2	Reflexion des Perspektivenwechsels: Schüler-, Hospitanten-, Referendar-, Lehrer-/Ausbilderrolle
5.2.3	Das Bedingungs- und Wirkungsgefüge von Unterricht und Unterweisung: Vorgegebenheiten und Gestaltungsspielräume; objektive und ethische Grenzen pädagogischer Einflußnahme
5.2.4	Berichte und Analysen zu den Praktikumserfahrungen
5.2.5	Identifikation von individuellem Qualifikationsbedarf als (motivationale) Grundlage für die Fortsetzung des Studiums

## V. Implementationsgrundsätze

1. Das Basiscurriculum ist Teil jener Studiengänge, die von künftigen Berufs- oder Wirtschaftspädagogen durchlaufen werden. Es ist grundständig angelegt und soll in enger Verbindung mit den weiteren Studienfächern, insbesondere
2. den beruflichen Fachrichtungen, umgesetzt werden. Das Basiscurriculum orientiert sich an der Struktur von Lehrerbildungs- und Diplom-Studiengängen. Es kann auch in den Rahmen von Bachelor-/Masterstudiengängen eingepaßt werden, soll dabei jedoch seine grundständige Anlage nicht verlieren.

3. Das Basiscurriculum umschreibt jene Schwerpunkte, Themenbereiche und Lehrinhalte, deren Durchdringen zum Erwerb der Kompetenzen erforderlich ist, die im Leitbild für Berufs- und Wirtschaftspädagogen angelegt sind. Es definiert damit einen professionellen Standard, der für eine Tätigkeit in den im Leitbild genannten Berufsfeldern erreicht werden muß.
4. Auf das Basiscurriculum können auch andere Studiengänge, in denen berufs- und wirtschaftspädagogische Anteile enthalten sind, zurückgreifen (z. B. Magister-, Wahl-, Nebenfachstudiengänge). Aus ihm sollen die Inhalte für die betreffenden Curricula in erster Linie gewählt werden.

5. Das Basiscurriculum soll innerhalb von vier bis fünf Jahren nach der Beschlußfassung durch die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik an allen Universitäten mit berufs- bzw. wirtschaftspädagogischen Studiengängen implementiert werden.

Prof. Dr. Holger Reinisch, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, D-07740 Jena

## Keine Erwiderung...

Im Heft 1/2004 der ZBW erschien im Forum ein Beitrag von FRANK ACHTENHAGEN und WOLFGANG LEMPERT, der neben allgemeinen Betrachtungen über die Rezension wissenschaftlicher Werke in kritischer Form eine Rezension von PETER FAULSTICH aufnahm, die dieser in der Zeitschrift für Pädagogik über die von ACHTENHAGEN/LEMPERT herausgegebene Buchreihe „Lebenslanges Lernen im Beruf“ verfasst hatte. Die seitens der ZBW angebotene Möglichkeit einer Replik hat PETER FAULSTICH mit nachvollziehbaren Gründen abgelehnt. Damit die Leserinnen und Leser der ZBW den Bezugspunkt der Kritik von ACHTENHAGEN/LEMPERT nachvollziehen können, wird im Folgenden mit Genehmigung des Verlages die Ursprungsrezension von FAULSTICH abgedruckt. Es soll betont werden, dass mit diesem Abdruck nicht der Startschuss für einen Meinungsaustausch über die Sinnhaftigkeit, Begründetheit oder Qualität der Texte von FAULSTICH bzw. ACHTENHAGEN/LEMPERT gegeben, sondern einzig die Nachvollziehbarkeit der Kontroverse erleichtert werden soll.

Gerhard Hauptmeier

FRANK ACHTENHAGEN / WOLFGANG LEMPERT (Hrsg.): **Lebenslanges Lernen im Beruf**. Eine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Bd. I–V. Opfaden: Leske + Budrich 2000. Zus. 889 S., € 83,70 (Nachdruck aus: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 5/2002, S. 808–812).

Wieder einmal, wie in den letzten 30 Jahren schon öfter, hat eine international angestoßene Diskussion über „Lebenslanges Lernen“ die deutsche Bildungspolitik und die Erziehungswissenschaft erreicht. Ob die sich jedes Mal erneut zeigende Diskrepanz zwischen Postulat und Realität in dieser Welle geschlossen werden kann, steht noch aus. Auch die Herausgeber und Mitverfasser der in einem „Forschungs- und Reformprogramm“ (Bd. I) sowie in vier Sammel-

bänden (Bd. II–V) vorgelegten 33 Gutachten über die „Grundlegung“ „Lebenslangen Lernens im Beruf“ während des Kindes- und Jugendalters artikulieren zunächst ihre Skepsis: „Seit Jahrzehnten erscheinen ... immer neue Veröffentlichungen zu diesem Themenbereich – unter wechselnden Etiketten. Doch ganz gleich, ob von ‚éducation permanente‘, ‚recurrent education‘ oder schlicht von ‚ständiger Weiterbildung‘ die Rede ist: Meist ist ähnliches gemeint. Wir lernen nie aus, ja, es gibt im Laufe eines einzigen Menschenlebens immer mehr Neues zu lernen, und was früher bloße ‚Kür‘ gewesen sein mag, ist längst zum Muss geworden, wenn wir menschenwürdig überleben möchten (Bd. I, S. 7). Dieses seit Jahrzehnten an- und abschwellende Tremolo ist bisher immer wieder neu politisch betont worden und dann verhallt. Einen Hauptgrund dafür, weshalb bisher wenig umgesetzt worden ist, sehen F. Achtenhagen und W. Lempert darin, dass „nur wenig brauchbare, durch Forschung gestützte Hinweise auf effektive Formen lebenslangen Lernens (und entsprechenden Lehrens) zu finden sind“ (Bd. I, S. 19). Um sicher zu stellen, dass sie „nicht erneut in die alten Fallen einer mehr rhetorischen als realistischen Behandlung des Themas“ (ebd.) tapen, setzen sie Schwerpunkte: 1. Berufsbezug, 2. Forschungsorientierung, 3. Prozessorientierung, 4. Anwendungsbezug, 5. Transdisziplinarität, 6. Geschlechtsspezifität, 7. Altersgrenzen, 8. Statuspassagen und 9. Entwicklungsdimensionen (Bd. I, S. 19–25).

Hauptziel der vorgelegten „Programmschrift“ ist es, Vorschläge für Forschungsprojekte und Reformmaßnahmen zu entwickeln (Bd. I, S. 24). Das Forschungs- und Reformprogramm wird von Achtenhagen und Lempert im ersten Band selbst formuliert, und das gesamte Tableau der weiteren vier Bände beruht auf den 33 Expertengutachten aus den Bereichen gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung (Bd. II), psychologische Theorie, Empirie und Therapie (Bd. III), Formen und Inhalte von Lernprozessen (Bd. IV) sowie Erziehungstheorie und Bildungsforschung (Bd. V). Dabei vertreten die Herausgeber durchaus divergierende Positio-

nen, was für die Konsistenz der Argumentation problematisch wird. So bezieht sich Achtenhagen in seinem eigenen Beitrag (Bd. IV, S. 123–140) auf das eher instrumentelle Konzept des „Mastery Learning“, während Lempert explizit nach „Persönlichkeitsentwicklung“ fragt (Bd. II, S. 128–154). Dass die Vielzahl der Gutachten, die oft das wiederholen, was man von den jeweiligen Autoren erwartet, nicht einschlägig zusammenzubringen ist, ist ohnehin nicht verwunderlich. Insofern ist es beachtenswert, dass im 1. Band das „Programm Lebenslanges Lernen“ durchaus nachvollziehbar zugespitzt wird, bis hin zu vorgeschlagenen Projekten und Maßnahmen und sogar zu Prioritätensetzung und Projektauswahl (Bd. I, S. 121–152).

Hauptabsicht der Herausgeber ist es, ausgehend von einer Defizitdiagnose der Bestände vorhandener Literatur, das Feld neu zu vermessen, um empirische Gehalte zu sichten und daraus Vorschläge zur Überwindung des unbefriedigenden Forschungsstandes zu entwickeln. Vorliegende Befunde zum Thema „erschieden allzu vage und disparat, diskrepant und partikular“ (Bd. I, S. 8); deshalb sollten die Gutachter noch einmal auf die Suche nach erhärtbaren Erkenntnissen geschickt werden. Allerdings sieht es so aus, als ob auch damit kein prinzipiell neues Niveau der Diskussion erreicht worden ist.

Erstaunlich ist, dass man in dem vorgelegten Programm, gemessen am Anspruch, dann doch wieder die üblichen Topoi der Debatte findet. Es wird ausgegangen von den immer wieder zitierten „Megatrends“: von der Globalisierung über die Dienstleistungsgesellschaft, die Frauenerwerbstätigkeit, den Wertewandel, die längere Lebensdauer, ökologische Fragen bis zur Arbeitslosigkeit. Dies sind die eingefahrenen rhetorischen Formeln einer Dramatik des Wandels, welche schon lange die Debatte beherrscht: „Wir leben in einer Zeit rascher Veränderungen“ (Bd. I, S. 11). An dieser Stelle hätte das Gutachten von Helmut Heid: „Über die Qualität der Argumente, mit denen das Erfordernis lebenslanges Lernens begründet wird“ (Bd. V, S. 22ff.), ernst genommen werden und einige Skepsis begründen müssen. Heid spießt einige Flos-

keln des Diskurses, in dem die „programmatische Komponente dominiert“ (S.23), auf und fragt hartnäckig nach konkreten Belegen der „Qualifikationsdefizite“ (S.26). Vor allem: „Wer ist Subjekt der Bestimmung und Begründung des für die Defizitdiagnose unentbehrlichen Beurteilungskriteriums und wem genügt die durch lebenslanges Weiterlernen nachzubessernde Qualifikation aus welchen Gründen nicht?“ (ebd.).

Zu einigen – nicht zu allen – „Megatrends“ werden in den Expertisen Tendenzen aufgewiesen. In Bd. II (Gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung) werden Entwicklungen einer „prozessorientierten Arbeits- und Betriebsorganisation“ (Martin Baethge/Christiane Schiersmann, S. 25–54) skizziert, und zwar im Handwerk (Martin Twardy/Karl Wilbers, S. 55–80), aus der Sicht eines Industrieunternehmens (Pete Haase, VW Coaching, S. 81–97), der chemischen Industrie (Klaus Kiepe, BASF, S. 98–111) sowie aus gewerkschaftlicher Sicht (Michael Ehrke, IG Metall, S. 112–128). Hervorzuheben ist dabei der Beitrag von Baethge/Schiersmann, in dem die Grundtendenz von einer mehr berufsbezogenen zu einer prozessorientierten Arbeitsorganisation in Richtung auf eine Flexibilisierung des Lernens gedeutet wird. Daraus wird eine Neustrukturierung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung abgeleitet. Es scheint allerdings so, als ob im Verhältnis von Flexibilität und relativer Stabilität sowohl der Berufs- als auch der Lernverläufe insgesamt die Dynamik in der Diskussion überzogen wird. Beim Durchgang durch vorliegende Untersuchungen von Berufsverläufen und beruflichen Biographien (Bd. II, S. 128–154) landet Lempert bei „etwas spärlichen Ergebnissen und Spekulationen“ (S. 143). Dies wohl deshalb, weil die Frage nach einschlägigen Belegen aus der Lebenslauf- und Biographieforschung für lebenslange Lernfähigkeit möglicherweise falsch gestellt ist. „Denn es ist denkbar, dass auch Fortbildungsaktivitäten stärker durch die Anforderung und Anreize aktueller Arbeitsstrukturen selbst bedingt werden, ... Dass also Hans und Grete durchaus auch noch sehr spät nachzuholen vermögen, was Hänsel und Gretel

zu lernen versäumt haben, wenn sie nur eine Arbeit ergattern, die solches von ihnen verlangt. Und dass manches Wichtige überhaupt erst im ‚reifen Alter‘ wirklich gelernt werden kann“ (Bd. II, S. 148).

In den Bänden III und IV werden vor allem die Felder psychologischer und pädagogischer Forschung durchforstet nach Belegen, die lebenslanges Lernen argumentativ stützen. Aber weder aus der Sicht des Wissensmanagements (Gabi Reinmann-Rothmeier/Heinz Mandl, Bd. III, S. 25–40), der Metakognitionsforschung (Marcus Haselhorn, Bd. III, S. 41–53), der Interessenforschung (Andreas Krapp, Bd. III, S. 54–75), der Entwicklungspsychologie (Wolfgang Schneider, Bd. III, S. 76–89), der Lebensspannen-Psychologie (Ursula M. Staudinger, Bd. III, S. 90–110), der Organisationspsychologie (Karlheinz Sonntag, Bd. III, S. 111–132) noch aus psychoanalytischer Sicht (Annette Streeck-Fischer, Bd. III, S. 133–145) ist mit abrufbaren oder gar gesicherten Ergebnissen zu rechnen.

Wenn es dann im 4. Band um „Formen und Inhalte von Lernprozessen“ geht, ist die Vielfalt und Uneinheitlichkeit der Ansätze – was nicht verwunderlich ist – noch größer. Achtenhagen konstatiert in seiner Einleitung: „So finden sich auf begrenztem Raum Ausführungen zu Lernformen und Lernbedingungen in verschiedenen Schultypen und -fächern, wobei auch neue Ziel- und Inhaltsbereiche angesprochen werden“ (Bd. IV, S. 19).

Wichtig wäre es dabei, den zentralen Begriff des „Lernens“ zu bestimmen. P. Robert-Jan Simons (Bd. IV, S.23–38) unterscheidet neun „Various kinds of life-long learning“ entlang den Dimensionen Kontrolle und Lernort. Christoph Metzger verortet Lernstrategien im Spektrum von Selbstbestimmung und Anpassung (Bd. IV, S. 39–59). Detlef Sembill nimmt dann die modische Diskussion um „Selbstorganisiertes Lernen“ auf (Bd. IV, S. 60–90). Einzelakzente werden gesetzt von Wolfgang Edelstein mit den Begriffen ‚Verantwortung‘ und ‚Selbstwirksamkeit‘ (Bd. IV, 91–100), von Fritz Oser und Maria Spychiger zum „Lernen aus Fehlern“ (Bd. IV, 101–122) und von Frank Achtenhagen über „Mastery

Learning (Bd. IV, S. 123–140). Man kann den Beiträgen eine gemeinsame konstruktivistische Theorie situierten Lernens unter-schieben; explizit diskutiert wird dies nicht. Wenn dann aus der Sicht der Grundschul-forschung (Hans-Günther Rosbach, Bd. IV, 141–163), des Mathematikunterrichts (Hans Werner Heymann, Bd. IV, 164–174), des domänenspezifischen Wissens (Manfred Prenzel, Bd. IV, 175–192), der „Wirtschaftsinfor-matik (Matthias Schumann, Bd. IV, S. 193–202) der interkulturellen Bildung mit dem Fokus beruflicher Erstausbildung (Susanne Weber, Bd. IV, S. 203–216) und auch noch „interkultureller Managementkompetenz“ (Jürgen Bolten, Bd. IV, 217–239) weitere Aspekte dazugepackt werden, ist die konzeptionelle Integrationskraft des For-schungs- und Reformprogramms überfordert. Die Auswahl ist nicht hinreichend be-gründet.

Das gilt auch für Band V, in dem ver-schiedene Positionen der Erziehungstheo-rie und der Bildungsforschung dargestellt werden: begonnen mit dem erwähnten knap-pen Beitrag von Helmut Heid (Bd. V, 22–29), fortgesetzt von Klaus Beck über „mora-lisches Lernen“ (Bd. V, S. 30–51), Anton A. Bucher über „Religiosität“ (Bd. V, S. 52–67), Lothar Reetz/Tade Tramm aus Sicht einer berufspädagogisch und wirtschafts-pädagogisch akzentuierten Curriculumfor-schung (Bd. V, S. 69–120), Jürgen Bau-mert ganz kurz zur „internationalen Dauer-beobachtung“ mit Rückbezug auf TIMSS und PISA sowie die International Adult Lite-racy Study (IALS) (Bd. V, S. 121–127) und dann Volker Krumm über Familie (Bd. V, S. 128–150); abgeschlossen mit einem Bei-trag von Rolf Arnold aus der Sicht der Er-wachsenenbildung (Bd. V, 151–166). Be-vor man sich auf sicherlich lohnende Ein-zeldiskussionen einlässt, fragt man sich: Warum eigentlich nicht Sport, oder – noch auffälliger – kulturelle Bildung und Kunst?

Damit stößt man auf die zentrale Pro-blematik des intendierten Forschungs- und Entwicklungsprogramms: dass nämlich wis-senschaftliche Resultate nicht losgelöst von gemeinsam geklärten Erkenntnisinteressen zusammenzutragen sind. Die von Achten-hagen/Lempert beabsichtigte Klammer in

ihren Vorüberlegungen (Bd. I) ist eher me-thodischer Art, entzieht sich einer expliziten Diskussion des Bildungsbegriffs und bleibt gerade deshalb möglicherweise für den in-tendierten Integrationsprozess zu formal. Insofern ist die abschließende Liste von Forschungs- und Reformaufgaben (Bd. I, 121 – 152) durchaus für vielfältige Projekt-designs anregend; es bleibt aber bei einem hohen Maß an Unverbindlichkeit. Als zu-sammenfassender Überblick über die De-batte durchaus lesenswert, ist das von Ach-tenhagen und Lempert unternommene Vor-haben, dem Postulat „Lebenslanges Ler-nen“ eine empirische Basis zu geben, zwar begründet, aber m. E. dennoch gescheitert, weil der hohe selbst gesteckten Anspruch nicht eingelöst wird. Der Ansatz übersieht, dass dies nicht aus einer scheinbar sachli-chen, aber dann doch wieder fragwürdigen Selektion, sondern nur aus dem Konsens einer transparenten Diskussion verschie-dener wissenschaftlicher und politischer Positionen heraus erfüllt werden kann. In-sofern kann es nicht verwundern, dass sich, wie im Vorwort festgestellt, Widerstand so-wohl in den Ministerien als auch bei nicht-einbezogenen Experten und Interessenten regte. Die Vorschläge von Achtenhagen und Lempert wurden nicht umgesetzt, sondern das stattdessen aufgelegte BLK-Modellver-suchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ hat andere Akzente gesetzt. Ob der Vorwurf zutrifft, dieses Programm sei vergleichswei-se pauschal sowie wenig detailliert auf ei-ner relativ abstrakten Ebene formuliert (Bd. I, S. 9), wäre an dessen Ergebnissen zu prüfen.

Peter Faulstich

Prof. Dr. P. F., Universität Hamburg, Joseph-Carle-bach-Platz 1, 20146 Hamburg