

Öffnung und Flexibilisierung der (Berufs-)Bildung für die Arbeit der Zukunft

Abstract

Ausgangspunkt der Argumentation sind die Aussichten für die Arbeit der Zukunft: langfristig werden die Bereiche der „Wissensproduktion“ (z.B. (Industrie-)Forschung, Lehren, Software-Entwicklung, Finanzdienstleistungen) gute Chancen haben, ebenso die kreativen Bereiche (Mode, Werbung, Architektur, Management). Es stellt sich die Frage, welche Form der Berufsbildung dafür adäquat ist und welche Entwicklungsrichtung die Berufsbildung auf mittlerer Ebene dominieren sollte. Außerdem werden flexiblere Arbeitsformen erwartet, die in wesentlich offenere Lebensverhältnisse eingebettet sind.

Dabei können zwei Entwicklungsrichtungen unterschieden werden, welche die Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung fördern: nämlich einerseits die Richtung einer stärkeren Theoretisierung und Akademisierung der Berufsbildung; andererseits kann man umgekehrt auch die Bedeutung des Erfahrungslernens für die Flexibilisierung und Öffnung der Berufsbildung in den Vordergrund stellen dann, wenn es sich um reflektierte Erfahrungen handelt.

Es wird die These begründet, dass mehr Kreativität im Sinne von innovativen und problemlösenden Handlungsweisen besonders gut durch und in der reflektierten Praxis gefördert wird. Es ist davon auszugehen, dass die Bedeutung reflektierter Erfahrungen bestehen bleibt und damit die Lernform des „Apprenticeship-Lernens“ weiter bedeutsam ist, wie es in Deutschland im dualen System im Grundsatz verwirklicht ist. Gerade mit einem gut ausgebauten Berufsausbildungssystem kann die Zusammenarbeit zwischen den kreativen Spitzen und dem scheinbar nur ausführenden Mittelfeld so gestaltet werden, dass auch das mittlere Segment an den kreativen Prozessen beteiligt ist.

Berufliche Bildung im Rahmen dieser Struktur bietet Lern- und Entwicklungspotentiale, die sich anhand der Konzepte „Situating Learning“ (LAVE & WENGER 1991) und „Communities of Practice“ (WENGER 1998), also anderer Lernkonzepte als dasjenige des theorieorientierten Lernens beschreiben lassen.

Die beiden Richtungen der Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung – also mehr Theorie oder stärker reflektierte Praxis – sind nicht unabhängig vom Berufsfeld. Zur Klärung dieses Bezugs wird die Einteilung von Tätigkeitsfeldern nach HOLLAND zur Differenzierung von Interessenfeldern und Berufsbereichen genutzt.

Die Argumentationslinien zeigen, dass beide Entwicklungsrichtungen – die stärkere Theoretisierung und die stärkere Orientierung am reflektierten Lernen im Arbeitsprozess, vor allem auch in Form von Apprenticeship-Lernen – in je spezifischer Weise zur Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung für die Arbeit der Zukunft beitragen können.

Die Flexibilisierung von Berufsbildung bedeutet vor allem auch, „bunte“ Wege zu eröffnen und zu akzeptieren. Das heißt, es muss möglich sein, den direkten Weg zu unterbrechen, wie das schon heute

zwischen Abitur und Beginn des Studiums verbreitet ist. Im geöffneten und flexibilisierten Weiterbildungsbereich ist das Apprenticeship-Lernen die Hauptform der pragmatischen – nicht kursförmigen – Gestalt des lebenslangen Lernens, da Erfahrungslernen ohne Anleitung in einem verallgemeinert aufgefassten Meister-Lehrling-Verhältnis nur begrenzt möglich ist.

Die aufgeführten Argumente können insbesondere auch die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung begründen. Denn berufliche Bildung fördert in besonderem Maße Handlungs- und Gestaltungsfähigkeiten mit Handlungswissen, handwerklichem Geschick, Organisationstalent, kommunikativem Talent, Motivation und Volition.

1 Einleitung: Entwicklungstendenzen der Arbeit der Zukunft

Die Fragen, welche Anforderungen die Arbeit der Zukunft an die Erwerbstätigen stellen wird und wie diese die Zukunft der Arbeit gestalten werden, war das Kernthema der Hochschultage Berufliche Bildung 2013.

Um die Veränderungen in diesen Arbeitsanforderungen abzuschätzen, ist es sinnvoll, auf die traditionelle Theorie von FOURASTIE (1954) zurückzugreifen, die den Strukturwandel zwischen den drei Sektoren der Primärproduktion, der Sekundärproduktion und dem Tertiären Sektor beschreibt. Seit 1961 wird nach Jean Gottmann auch von einem vierten Sektor gesprochen. Zu diesem, der auch als Quartärsektor oder Informationssektor bezeichnet wird, zählen Tätigkeiten aus dem Bereich des tertiären Sektors, die besonders hohe intellektuelle Anforderungen beinhalten und ausgeprägte Verantwortungsbereitschaft erfordern¹. Sie bestimmen das Aufgabenfeld beispielsweise von Rechtsanwälten, Notaren, Unternehmens- und Steuerberatern, Medien- und Kommunikationsberatern. Die Tätigkeiten im vierten Sektor umfassen somit insbesondere Informationsdienstleistungen aus allen Bereichen. Manche Wissenschaftler (vgl. u.a. HEIDENREICH 2002) sind davon überzeugt, dass sich die westlichen Dienstleistungsgesellschaften zu Informationsgesellschaften entwickeln werden.

Im europäischen Kontext wird von „knowledgebasedsociety“ – auf Deutsch auch oft von „Wissensgesellschaft“ – gesprochen. Für die Zukunft der Sektoren und vor allem für die Zukunft der Tätigkeitsarten und -niveaus in diesen spielt die Globalisierung eine immer größere Rolle dadurch, dass der Anteil der Auslagerung in relative Billiglohnländer unterschiedlich stark ist oder die Eigenproduktion in diesen Länder verschieden stark wächst. Dementsprechend weisen die Branchen und die Tätigkeitsarten und -niveaus in diesen verschiedene Zukunftsaussichten auf. Kurz zusammengefasst kann Folgendes konstatiert werden:

Das Handwerk ist insbesondere im Reparatursektor, aber auch generell im Bereich der kleineren Unternehmen relativ stark regional gebunden. Außerdem sind dafür die Rationalisierungsmöglichkeiten beschränkt. Demgemäß wird es in seinem Arbeitsplatzangebot mindestens konstant bleiben (LEHNER et al. 2009).

Aufgrund des demographischen Wandels ist ein Rückgang der Zahl qualifizierter Arbeitskräfte zu erwarten, so dass es u.U. sogar zu Zuwanderung von Arbeitskräften in diesem Bereich

¹vgl. <http://www.marketinglexikon.ch/terms/2361>

kommen könnte. Für diese nicht im deutschen dualen System ausgebildeten Fachkräfte müssen dann im Zuge der Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung Anerkennungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten geschaffen werden. (Zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen vgl. WEISS 2012).

Bei der herkömmlichen Industrieproduktion („tangiblegoods“) werden mittlere Wachstumschancen prognostiziert. Denn einerseits gibt es hier starke Verlagerungstendenzen, andererseits ist dieser Sektor gerade in Deutschland bedeutsam, was gewöhnlich – unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Bildung – auf eine besonders gelungene innige Verbindung von hochentwickelter Ingenieurskunst und qualifizierter Facharbeit zurückgeführt wird (vgl. HEIDEMANN 2012).

In entwickelten Gesellschaften werden insbesondere dem Bereich der Wissensproduktion, also der (Industrie-)Forschung, der Lehre (Bildung und Ausbildung auf allen Niveaus und in allen Bereichen), der Softwareentwicklung und den Finanzdienstleistungen gute Zukunftsprognosen gestellt. So wird von DEUTSCHE BANK RESEARCH (2013, 1) die unterschiedliche Dynamik in den einzelnen Dienstleistungsbereichen im Zeitverlauf dargestellt. Zwar zeichnet sich für die unmittelbare Zukunft nur eine geringe Dynamik ab, aber für die jüngere Vergangenheit geht daraus hervor, dass in den letzten zehn Jahren die Umsätze freiberuflicher, wissenschaftlicher und technischer Dienstleistungen einerseits sowie sonstiger wirtschaftlicher Dienstleistungen andererseits um jeweils 40% gestiegen sind. Der Umsatz im Bereich Information und Kommunikation ist nur leicht gestiegen, was jedoch auf den starken Preisverfall (a.a.O., Graphik 19) zurückzuführen ist.

Besonders aussichtsreiche Prognosen werden kreativen Arbeitsfeldern gegeben (HORX 2009), dazu gehören Mode, Werbung, Architektur und Management. Denn für die am weitesten entwickelten Gesellschaften ist davon auszugehen, dass diese Bereiche diejenigen sind, in denen relativ zu weniger entwickelten Gesellschaften am ehesten ein Innovationsvorsprung aufrecht zu erhalten ist.

Beispiele dafür sind laut ECONOMIST (2011b, 45) die Mode-Industrie, deren Umsatz in Großbritannien mit 25 Milliarden Euro doppelt so groß ist wie jener der Autoindustrie. Ein weiteres Beispiel ist der Bereich der Architektur. Auch hier ist die im Dienstleistungsbereich besonderes weit entwickelte britische Wirtschaft führend, was sich z.B. darin zeigt, dass die Reichstagskuppel vom Architekturkonzern Norman Forster (GB) entworfen, geplant und in der Ausführung überwacht wurde (vgl. ECONOMIST 2011a, 26). Ein Beispiel für die Werbebranche ist die Bedeutung des britischen Weltkonzerns Saatchi & Saatchi mit weltweit circa 7000 Beschäftigten².

Da diese Bereiche jedoch nicht zum unerlässlich Lebensnotwendigen gehören, ist ihre Entwicklung besonders volatil, was sich auch an der britischen Wirtschaftsentwicklung der letzten Jahre gezeigt hat. Deshalb hat die EU empfohlen, dass gegenwärtig, also immer noch im Gefolge der Wirtschaftskrise von 2008, die herkömmliche Industrie (tangiblegoods) – also

² vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Saatchi_%26_Saatchi

der Kern der Realwirtschaft – gestärkt werden sollte. Es wird empfohlen, den Anteil der Industrie am BIP von 16% wieder auf 20% zu erhöhen (vgl. CTE 2012).

Die genannten langfristigen Prognosen der Studie „Arbeitslandschaften 2030“ (VBW 2011) deuten daraufhin, dass Kreativität in allen Bereichen für die Berufswelt auf Dauer entscheidend bleiben wird. Dabei ist aus berufspädagogischer Perspektive hervorzuheben, dass dies auch für die mittleren Niveaus zutrifft. Gerade mit einem gut ausgebauten Berufsausbildungssystem kann die Zusammenarbeit zwischen den kreativen Spitzen und dem scheinbar nur ausführenden Mittelfeld so gestaltet werden, dass auch das mittlere Segment an den kreativen Prozessen beteiligt ist. In der Berufspädagogik schon lange diskutiert sind die Beispiele Werkstattprogrammierung/Maschinenbau (SCHLAUSCH 2006) und Diagnosekompetenz im KFZ-Sektor (BECKER 2006).

Das Fraunhofer Institut IOA (SPATH et al. 2013) beschreibt die Arbeit der Zukunft als durch drei Entwicklungen bestimmt – Volatilität der Märkte und daraus resultierende hohe Flexibilitätsanforderungen, demographischer Wandel sowie technologische Innovationen, die gegenüber bisher unabhängiger von Arbeitsorten, -zeiten und -aufgaben machen. Sie unterscheiden in diesem Kontext fünf verschiedene Beispiel-Arbeitnehmer der Zukunft mit unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen, beruflichen Plänen und spezifischen Lebenssituationen. Diese haben jedoch miteinander gemeinsam, dass sie nicht mehr dem – der traditionellen Industriegesellschaft des zwanzigsten Jahrhunderts zugehörigen – Idealbild des langfristig im gleichen Betrieb fest angestellten Arbeitnehmers entsprechen, sich aber gerade deshalb in der geöffneten und flexibilisierten Arbeitswelt der Zukunft bewähren (vgl. ELSTER 2007). Wie aber sieht die berufliche Bildung und Weiterbildung für die Arbeit der Zukunft in Deutschland aus? Diese, ihre Gestaltung und Entwicklung unter Bedingungen der Öffnung und Flexibilisierung der Arbeitswelt ist ein entscheidender vierter Faktor für die Arbeit der Zukunft, besonders aus Sicht der Beschäftigten. Dabei soll in diesem Aufsatz ein Schwerpunkt auf die Berufsbildung für Berufe auf mittlerer Ebene gelegt werden, also die Berufe, die zumindest bisher unterhalb des akademischen Niveaus angesiedelt waren, was aber auf Grund der tendenziell zunehmenden formalen Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen an Bedeutung einbüßt.

2 Zwei Entwicklungsrichtungen des Lernens in der Berufsbildung

Wichtig ist es dabei, dass zwei Entwicklungsrichtungen unterschieden werden können, welche die Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung fördern bzw. die Form der beruflichen Bildung für die Arbeit der Zukunft bestimmen können. Nämlich einerseits die Richtung einer stärkeren Theoretisierung der Berufsbildung, die dann den in Teilen bereits sichtbaren Trend zur Akademisierung – beispielsweise in Form des dualen Studiums – weiter verstärkt. Von der Theoretisierung kann man sich eine Erhöhung der Abstraktion von einzelnen Umständen und eine Verallgemeinerung erhoffen, die dann zu flexibler nutzbarem Wissen und personalen Kompetenzen führt, mit denen man sich ganz unterschiedlichen konkreten Aufgaben stellen kann.

Andererseits kann man umgekehrt auch die Bedeutung des Erfahrungslernens für die Flexibilisierung und Öffnung der Berufsbildung in den Vordergrund stellen dann, wenn es sich um reflektierte Erfahrungen (SCHÖN 1987; SCHÖN 1983) handelt. Denn dadurch wird man beim Lernen für den jeweiligen Fall eine Fähigkeit zu kasuistischem Denken entwickeln, indem man Theorien kurzer Reichweite – „petitrecits“ (LYOTARD 1984 zit. nach NIELSEN/ TANGGAARD PEDERSEN 2011, 567) – konstruiert. Damit ist man in der Lage, sich schnell auf neue Aufgaben einzustellen und damit die für jeden neuen Fall erforderlichen Fähigkeiten auszubilden.

Vor dem Hintergrund der Prognosen und unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung der Kreativität stellt sich die Frage, welche Form der Berufsbildung für die Arbeit der Zukunft adäquat ist und welche Entwicklungsrichtung die Berufsbildung auf mittlerer Ebene dominieren wird. Welche Langzeitwirkung wird die aktuelle Konjunktur des dualen Systems auch als Exportschlager – zumindest in den europäischen bildungs- und arbeitspolitischen Debatten – haben? Wie wird es sich weiterentwickeln, kann es sich – und wenn ja in welchen Bereichen – auch in einer geöffneten und flexibilisierten postmodernisierten Welt zu einer so wichtigen Lernform weiterentwickeln, wie NIELSEN/ TANGGAARD PEDERSEN (a.a.O.) es für das Apprenticeship-Lernen in Erwägung ziehen?

Kreativität soll hier so verstanden werden, dass sie mit Selbstständigkeit und Problemlösefähigkeit eng verbunden ist. Wir schlagen vor, zu unterscheiden zwischen mehr Kreativität im Sinne von Innovation und mehr Kreativität im Sinne von Problemlösefähigkeit. Kreativität im Sinne von Innovation ist besonders wichtig in Bereichen wie Werbung, Design und Mode. Hier wird die Möglichkeit zum Experimentieren besonders bedeutsam, und zumindest bei günstiger Gestaltung sind dafür die Möglichkeiten in einem Hochschulstudium besonders gut. Dabei wird es für unseren Interessenbereich – also den breiten mittleren Bereich der Berufsausbildung – um Bachelorstudiengänge gehen, die allerdings von den zur Zeit noch relativ strikten Vorgaben befreit sein müsste. Kreativität im Sinne von Problemlösefähigkeit bedeutet, dass man unterschiedliche Ansätze kennt und nach sinnvollen Entscheidungslogiken aus ihnen wählen kann. Hierfür erscheinen Schulberufe mit ihrer einerseits theoretischen Ausrichtung und andererseits noch relativ engen Lernanleitung durchaus geeignet. Heißt dies, dass in den kreativen Zukunftsbereichen der Berufe die praxisorientierte Ausbildung keine Rolle spielen wird?

NEIN, wir vertreten hier die These, dass mehr Kreativität beim selbstständigen Problemlösen für Aufgaben in der realen Welt am besten durch und in der Praxis gefördert wird, wenn man in dieser reflektierend nach neuen Möglichkeiten sucht. Dies ist die Auffassung, die im Umkreis der Begriffswelt von „Knowing in action“, „TacitKnowing“ oder auch „implizites Wissen“ („tacitknowledge“, POLANYI 1985), „BodilyKnowing“ und ähnlichem zu verorten ist. (Vgl. den kurzen Überblick bei NIELSEN/ TANGGAARD PEDERSEN 2011, 568/9.) Aus Sicht der gedanklichen Prozesse geht es um assoziatives, symbolisierendes Denken. Diese beiden Richtungen – also mehr Theorie oder stärker reflektierte Praxis – der Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung sind, wie schon angedeutet, nicht unabhängig vom Berufs-

feld. Zur Klärung dieses Bezugs kann die Einteilung von Tätigkeitsfeldern nach HOLLAND zur Differenzierung von Interessensfeldern und Berufsbereichen genutzt werden.

3 Bedeutung der Entwicklungsrichtungen des Lernens in verschiedenen Tätigkeitsfeldern

In diesem Abschnitt wird demgemäß versucht, die jeweils adäquaten Entwicklungsrichtungen in der Berufsbildung (der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung) auf mittlerem, bisher unterhalb des akademischen gelagertem Niveau abzuschätzen. (Dazu werden in Zukunft auch praxisnahe Bachelorberufe zählen.)

Denn für die Zukunft der beruflichen Bildung stellt sich – besonders unter dem Gesichtspunkt ihrer Flexibilisierung und Öffnung – die Frage, für welche Berufsfelder bzw. Tätigkeitsbereiche sich welche Berufsbildungswege – jener der Theoretisierung und Akademisierung oder jener des reflektierten Erfahrungslernens – als besonders förderlich bzw. geeignet erweisen werden. Dabei muss betont werden, dass in der Regel beide Wege unabhängig vom Niveau der Berufsbildungswege spezifische Beiträge – in der Erstausbildung und in der Weiterbildung – leisten können.

HOLLANDs Tätigkeits- und Berufstypologie wird hier in – teilweise wörtlicher – Anlehnung an „EXPLORIX“ (FUX et al. 2013) beschrieben, während für die pädagogischen und andragogischen Konsequenzen wir die Verantwortung tragen. HOLLANDs Typologie betont allerdings für unseren Zweck nicht genügend die faktischen Hierarchien der Berufe (vgl. dagegen ROE/LUNNEBORG 1990), die im Folgenden stärker berücksichtigt werden. Sie unterscheidet die folgenden sechs Berufstypen und Tätigkeitsbereiche:

Der realistische Tätigkeitsbereich zieht Menschen mit einer Vorliebe für Tätigkeiten an, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern. Der Umgang mit Materialien sowie die Verwendung von Maschinen und Werkzeugen spielen eine wichtige Rolle. Der realistische Typ zeichnet sich durch Fähigkeiten im technischen und/oder landwirtschaftlichen Bereich aus, während er erzieherischen oder auch sozialen Tätigkeiten tendenziell eine distanzierte Haltung entgegen bringt. Materielle Werte wie Geld, Macht, Status sind von hoher Bedeutung. Realistische Tätigkeiten finden sich besonders im Handwerk und im direkt produktiven Sektor der Industrie. Berufe wie Schlosser, Tischler, Maschinenbauer, Bauingenieur sind typisch für den realistischen Tätigkeitsbereich. Im Rahmen dieses Berufsfeldes ist davon auszugehen, dass die Bedeutung reflektierter Erfahrungen bestehen bleibt und damit die Lernform des Apprenticeship-Lernens weiter bedeutsam ist. Jedoch sollten dessen Möglichkeiten der Teilnahme an betrieblichen Entscheidungsprozessen, wie sie gerade in kleineren Unternehmen gegeben ist, noch entschlossener genutzt werden. Zugleich sollte im Rahmen der existierenden Berufsausbildung im dualen System ein noch deutlicherer Schwerpunkt auf die Reflexion von Arbeitserfahrungen gesetzt werden, was dann u. a. auch Anregung und Motivation für eher theoretisch orientierte berufliche Weiterbildung bieten kann. Um nämlich zur Flexibilisierung und Öffnung der Berufsbildung in diesem Bereich beizutragen, sollten nicht nur größere Spielräume an dem jeweiligen Arbeitsplatz eröffnet werden, sondern es sollten

auch verstärkt Weiterbildungsmöglichkeiten mit theoretischen Schwerpunkten, wie sie etwa die Techniker Ausbildung bietet, auch für erfahrenere Arbeitnehmer mittleren Alters ausgebaut werden. Solche theoretischen Weiterbildungsangebote unterstützen die Einordnung der informellen Lernergebnisse aus dem Arbeitsprozess, erhöhen ferner das Bildungsangebot und sichern und stärken damit die Qualität der Facharbeit, vor allem aber können sie den einzelnen Arbeitnehmer in seinem Selbstbewusstsein bestätigen. Ein wichtiges Mittel zur bewussten und reflektierenden Bilanzierung der bisherigen Lernerfahrungen ist die Validierung non-formalen und informellen Lernens, wie sie in diesem Band im Beitrag von PETERSEN (2013a) beschrieben ist.

Im intellektuellen Tätigkeitsbereich arbeiten in der Regel Menschen, die Vorlieben für symbolische, systematische, schöpferische oder beobachtende Tätigkeiten haben sowie Interesse an psychischen, biologischen und kulturellen Phänomenen. Insbesondere Fähigkeiten im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich werden hier gefordert, während soziale, überredende, wiederholende Fertigkeiten weniger relevant sind. Die Werthaltung dieses Typs ist auf Wissen (und Wissenschaft) gerichtet. In diesem Tätigkeitsbereich ist die Annahme berechtigt, dass eine Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung weiterhin auf eine verstärkte Theoretisierung setzt. Die Berufe auf mittlerer Ebene wie jene des/r Pharmazeutisch-Technischen Assistenten/in und des/r Chemisch-technischen Assistenten/in sind derzeit als Schulberufe angelegt. Für die Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung für diese Bereiche ist daher eine Verstärkung der Theoretisierung und ein Entwicklung in Richtung von Bachelorberufen zu erwarten. Wichtig erscheint aber auch, die Möglichkeiten für Lernen im Arbeitsprozess weiterhin zu berücksichtigen und zu stärken, wie es derzeit vor allem durch die verbindlichen Anerkennungspraktika gegeben ist. Eine sinnvolle und verbesserte Verknüpfung einer weiteren Theoretisierung mit reflektierter Praxis könnte einen wichtigen Beitrag für die Qualität der Arbeit solcher Fachkräfte, vor allem aber für deren Stärkung als Fachkraft leisten. Insbesondere trifft dies auch auf Facharbeiter zu – vor allem in den besonders qualifizierten Tätigkeitssegmenten in der Industrie –, aber auch auf Gesellen im Handwerk, die durch Apprenticeship-Lernen vom Meister ihren Verantwortungsbereich erheblich erweitern können. Am besten wird dies verbunden mit „Cognitive Apprenticeship“ (COLLINS et al. 1987; BROWN et al. 1989), also Lernen von der oben angesprochenen Ingenieurskunst, hier etwas abweichend von den genannten Autoren verstanden als erfolgend in direkter Zusammenarbeit, eventuell unterstützt durch Theorie-Module.

Das künstlerische Tätigkeitsfeld beinhaltet offene, unstrukturierte Aktivitäten, in denen der Umgang mit Materialien, die künstlerische Selbstdarstellung oder Schaffung kreativer Produkte im Zentrum stehen. Insbesondere Fähigkeiten im Bereich Sprache, Musik oder (medienbasierte) Gestaltung werden gefordert, während systematische, geordnete Tätigkeiten eher in den Hintergrund treten. Die Werthaltung ist auf Ästhetisches gerichtet. Berufe des künstlerischen Berufsfeldes sind Goldschmied, Kunsttischler, Raumausstatter, Mediengestalter und – eher auf oberem Niveau – Werbetexter, Schauspieler und Designer. Es gibt keine einheitliche, strukturierte – theoretische oder praktische – Ausbildung für viele Künstlerberufe, sehr wohl aber sowohl apprenticeship-artige Ausbildungsverhältnisse (bestes Beispiel auf

hoher Ebene: Meisterlehre bei Musikern) als auch theoretische Ausbildungsgänge, allerdings besonders auf (Fach-)Hochschulniveau. Im Sinne der Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung ist an jeden Beruf zu denken, der mit ästhetischen Aspekten zu tun hat, so etwa an den des Malergesellen oder des Polsterers, ferner an Schauwerbegestalter/Schauwerbegestalterin/Dekorateur/Dekorateurin. Aber auch Verkäuferinnen in Modegeschäften könnten in offenen Weiterbildungskursen ihre ästhetischen Interessen vertiefen und dabei – durch direkte Zusammenarbeit mit Personen, die die Funktion eines Meisters oder einer Meisterin im ästhetischen Bereich ausüben – die Anregungen des Apprenticeship-Lernens für sich gewinnen. Allerdings ist darauf zu achten, dass es dort so veranstaltet wird, wie es ein Merkmal der künstlerischen Meisterlehre ist, und damit Elemente des Cognitive-Apprenticeship (in der angepassten Definition) enthält. Da gemäß den oben erwähnten Schätzungen kreative Tätigkeitsbereiche erheblich an Bedeutung zunehmen werden, was auch für die kreativ-ästhetischen Aspekte vieler Tätigkeiten aus anderen Bereichen zu vermuten ist, kann die Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung durch Betonen des Kreativen in vielen Berufen besonders vorangetrieben werden. Es bleibt zu vermuten, dass sowohl die Theoretisierung, durch Einbeziehung ästhetischer Theorie, als auch das Apprenticeship-Lernen – wie eben skizziert – jeweils spezifisch die Entwicklung beeinflussen werden.

Das soziale Berufsfeld ist durch Aufgaben im Bereich des Unterrichtens, Lehrens, Ausbildens, Betreuens und Pflegens gekennzeichnet. Es sind insbesondere Fähigkeiten im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen sowie speziell im sozialen Umgang und erzieherischen Bereich erforderlich, um hier erfüllt arbeiten zu können. Oft lehnen Menschen, die sich diesem Bereich zugehörig fühlen, systematische Tätigkeiten oder auch den berufsmäßigen Umgang mit Werkzeugen ab. Ethische und soziale Werte stehen im Vordergrund. Typische Berufe dieses Tätigkeitsbereichs sind diejenigen der Erzieherin, der Krankenschwester, des Krankenpflegers oder auch therapeutische Berufe. Derzeit sind die Ausbildungen zu diesen Berufen auf mittlerer Ebene schulisch organisiert. Eine Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung in diesem Bereich wird sich in Richtung einer stärkeren Theoretisierung entwickeln, was eine Veränderung hin zu Bachelorberufen bedeuten würde. Im europäischen Ausland, wie z.B. in Großbritannien, erfordern die Ausbildungen zur Erzieherin und zur Krankenschwester schon jetzt ein Bachelorstudium. In Deutschland gibt es insbesondere im Bereich der neu eingeführten Pflegewissenschaften bereits einen deutlichen Anstieg der Zahl der Bachelorstudierenden. Für diesen Bereich wird somit einerseits die Öffnung und Flexibilisierung voraussichtlich zu einer stärkeren Theoretisierung der Berufsbildung führen.

Gleichzeitig ist aber andererseits zu erwarten, dass der Bedeutungszuwachs, den alternative, z.T. traditionale Heilverfahren in den letzten Jahren erfahren haben, weiter bestehen bleibt. In diesem Rahmen könnten sich auch Formen des Apprenticeship-Lernens im Sinne des „Knowing in Action“, das auch sonst – etwa bei der Ausbildung der Erzieherinnen – eine hohe Bedeutung haben muss, als Berufsbildungsweg wieder etablieren.

Weiterhin ist insbesondere für die Berufseingangsphase in den sozialen Berufen die Begleitung durch eine erfahrene Fachkraft, zu der eine Beziehung besteht, die dem Meister-Lehrlingsverhältnis entspricht, besonders bedeutsam, um die praktische Anwendung mit dem

gelernten theoretischen Wissen sinnvoll verknüpfen zu können und zur Bewältigung der Aufgaben und Anforderungen Prioritäten setzen zu lernen. Ein wichtiges Beispiel für die Bedeutung des Apprenticeship-Lernen in höheren Berufen ist dasjenige im Vorbereitungsdienst für das Lehramt. Hier steht das angeleitete und begleitete Lernen der Lehrer in Vorbereitung im Schulalltag mit umfangreicher Unterstützung durch einen Mentor bzw. eine Mentorin im Mittelpunkt.

Auch generell wird die Bedeutung sozialer Kompetenzen bei fast allen Tätigkeiten erheblich zunehmen, besonders durch Einbeziehen von lehrenden Aspekten. Damit können neue berufliche Aussichten eröffnet werden.

Im unternehmerischen Tätigkeitsbereich sind häufig Aufgaben und Situationen gegeben, in denen andere mit Hilfe von Sprache oder anderen Mitteln beeinflusst und manipuliert werden (sollen). Überzeugungs- und Führungsstärke sind Fähigkeiten, die besonders bedeutsam sind. Hingegen sind beobachtende und systematische Fähigkeiten eher weniger gefordert. Im Rahmen der Werteskala wird besonderes Gewicht auf sozialen, politischen, ökonomischen Erfolg gesetzt. Typische Berufe dieses Tätigkeitsfeldes sind Vertreter und Unternehmer. Aspekte wie berufliche Weiterbildung im Bereich Verkaufspsychologie werden zu einer stärkeren Theoretisierung beitragen, doch dürfte das Entscheidende auch hier in Fähigkeiten bestehen, die mit „Knowing in action“ und besonders mit „TacitKnowledge“ zusammenhängen. Für den Bereich Unternehmertum gibt es auf mittlerer Ebene keine speziellen Ausbildungen, doch sollte er mit vielen Ausbildungen aus den anderen Bereichen verknüpft werden, um als Arbeitnehmer leichter mehr Verantwortung zu übernehmen oder sich in der Tat selbständig zu machen. Dies kann vor allem durch – zunächst randständiges – Teilnehmen an unternehmerischen Aktivitäten und Entscheidungen geschehen. So wird die Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung durch beide Richtungen gestaltet – jene der stärkeren Theoretisierung, aber vor allem jene des reflektierten Erfahrungslernens.

Der konventionelle Tätigkeitsbereich zeichnet sich durch Aufgaben und Arbeitssituationen aus, die einen bestimmten, geordneten, systematischen Umgang mit Daten erfordern. Materialien ordnen, Führen von Aufzeichnungen, maschinelle Verarbeitung sind typische Anforderungen in diesem Berufsfeld. Offene, unstrukturierte Aufgaben stehen im Gegensatz zu Aufgaben rechnerischer, verwaltender Art eher am Rande. Typische Berufe sind Buchhalter und auf höherer Ebene Jurist. Da ein großer Teil konventioneller Tätigkeiten, zu denen u.a. auch die Korrespondenz gehört, zu einem festen Bestandteil aller Berufe geworden ist, hat sich das Berufsfeld einerseits quantitativ reduziert, andererseits aber dadurch, dass organisatorische Aufgaben ständig zunehmen, ausgeweitet. Die Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung kann etwa für Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte einerseits in einer Apprenticeship-artigen Weiterbildung im Arbeitsprozess bestehen, andererseits eröffnen eher kursartige Weiterbildungsangebote neue Möglichkeiten. Auch Bürokaufleute können beide Wege gehen. Besonders durch Apprenticeship-Lernen können sie sich mit den Aufgaben und Inhalten der Branche, in der sie arbeiten, näher vertraut machen und sich so weitreichende neue berufliche Möglichkeiten eröffnen. Daraus kann sich Selbständigkeit ergeben, typischer Weise als Franchisenehmer.

Abschließend sei für das Folgende zusammengefasst: Wichtig ist die Bedeutung des pragmatisch orientierten Lernens, vor allem des Apprenticeship-Lernens auch für die Tätigkeitsbereiche „Investigative“ und „Enterprising“ schon auf mittlerem Niveau; auf höherem Niveau ist vor allem das duale Studium zu nennen, das im günstigen Fall ein „cognitive“ oder „artistic apprenticeship“ umfasst.

4 Pragmatisches Lernen zur Öffnung und Flexibilisierung

Wie im vorherigen Abschnitt gezeigt, kann die Theoretisierung der Berufsbildung in verschiedenen Tätigkeitsfeldern unterschiedliche Gestalt und Intensität annehmen. Sowohl wichtige Argumente pro und contra – in Bezug auf u. a. didaktische, lernpsychologische, aber auch gesellschaftsstrukturelle Aspekte – als auch diese Formen sind in dem Sammelband „Akademisierung der Arbeitswelt?“ (KUDA et al. 2012) zusammengetragen und – eher kritisch – beschrieben. Zu konstatieren ist bereits heute eine Verschiebung der relativen Bedeutung der (Berufs-) Bildungswege: Andere Typen – also Schulmodelle und Bachelorstudium – verstärken sich gegenüber dem dual-„neo-korporatistischen“ System (PETERSEN 2013b). Gegenüber der Kritik kann vorgebracht werden, dass es bessere Wahlmöglichkeiten gibt, was einen Zug zu den – vor allem auch kognitiv – höherwertigen Bildungsgängen zur Folge hat, da kognitive Leistungen in modernen – oder besser „postmodernisierten“ (PETERSEN 2013a) – Gesellschaften entgegen den nachfolgenden Argumenten am höchsten bewertet werden. Die Formen der Akademisierung für verschiedene Tätigkeitsfelder sollen hier nicht im Vordergrund stehen. Sie müssten im Rahmen einer Theorie des ganzen Bildungssektors – für Jugendliche (und Erwachsene) aus allen (Berufs)Bildungsgängen – untersucht werden, was hier zu weit führen würde. An dieser Stelle soll vielmehr eine im engeren Sinne berufspädagogische Perspektive eingenommen und – vor dem Hintergrund der Detailüberlegungen für die einzelnen Tätigkeitsfelder in Abschnitt 3 – zusammenfassend analysiert werden, auf welche Weise und in welchem Umfang das in Abschnitt 2 angesprochene Apprenticeship-Lernen im Sinne eines Lernens aus reflektierter Erfahrung zu einer Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung (berufliche Erstausbildung und berufliche Weiterbildung) auf mittlerem Niveau beitragen kann.

In Deutschland ist das Apprenticeship-Lernen in der Erstausbildung in Form des dualen Systems institutionalisiert. Zwar belastet die starke Prägung durch die Tradition der mittelalterlichen Handwerkslehre das duale System ohnehin mit Ruch des Veralteten. Aber als Verteidigungsargument gibt es auch das Diktum „Modernität des (scheinbar!) Unmodernen“, wie es auch im (ins Englische übersetzten) Titel des Aufsatzes von KVALE (2003 zit. nach NIELSEN/ TANGGAARD PEDERSEN 2011) „A premodern apprenticeship in a postmodern society“ zum Ausdruck kommt.

Berufliche Bildung im Rahmen dieser Struktur bietet – deutlich stärker als etwa das „bürokratisch“ (GREINERT 1988, 1995) geprägte Schulberufssystem in Frankreich – Lern- und Entwicklungspotentiale, die sich anhand der Konzepte „Situated Learning“ (LAVE/ WENGER 1991) und „Communities of Practice“ (WENGER 1998), also anderer Lernkonzepte als dasjenige des theorieorientierten Lernens beschreiben lassen. Der Zugang zu einer Community of

Practice, die Teil des Arbeits- und Beschäftigungssystems und kein geschützter Ort mit vorrangig didaktisch vorstrukturierten Lernsituationen ist, eröffnet die Chance, sich vom Rand der betrieblichen Praxisgemeinschaft zu ihrem Kern vorzuarbeiten. Dies entspricht dem Begriff der „legitimate peripheral participation“ – legitime (zunächst) randständige Partizipation von LAVE/ WENGER. Auf diese Weise werden im Rahmen der Strukturen des dualen Systems formale, non-formale und informelle Lernprozesse und -ergebnisse eingebunden.

Da die Teilnahme an betrieblichen Planungs- und Entscheidungsprozessen hervorragende Möglichkeiten zur Erweiterung des beruflichen Profils bietet, sollte es in einer Reformagenda hohe Priorität haben, um die genannten Chancen des Wanderns vom Rand der Praxisgemeinschaft zum Kern so hoch wie möglich werden zu lassen.

Soll die Berufsbildung in Form des dualen Systems den Bedingungen des Lernens durch „Apprenticeship rehabilitated in a postmodern world“ (NIELSEN/ TANGGAARD PEDERSEN 2011) gerecht werden und zur Flexibilisierung und Öffnung der Berufsbildung für die Arbeit der Zukunft beitragen, so entstehen weitere Reform-Notwendigkeiten, damit das duale System als Schwerpunkt der Erstausbildung dominant bleiben und sich vor allem auch in Richtung einer verstärkten Förderung der Persönlichkeitsentwicklung öffnen kann. Es muss sich dahingehend verändern, dass es mehr freie Entfaltung der Persönlichkeit in demokratisch orientierten Betriebsstrukturen ermöglicht. Nur so – nämlich dann, wenn es Möglichkeiten des Sich-Einbringens und der Mitbestimmung bietet – bleibt es auch für junge Menschen unter Bedingungen des Ausbildungsplatzüberschusses attraktiv. Das duale System bietet dabei gleichzeitig – verglichen mit den Möglichkeiten in einem akademischen Studium – besonders gute Chancen, das Sich-Einbringen und die Mitbestimmung in der Arbeitswelt real zu erproben.

Ferner sollten die Reformanstrengungen für die duale Ausbildung dahingehend verstärkt werden, dass typische – vor allem berufspädagogisch erfasste und gewürdigte – Fähigkeiten besonders gefördert werden. Dazu zählen soziale Kompetenzen zur unmittelbaren Kooperation sowie „Arbeitsprozesswissen“ (KRUSE 1986; FISCHER 2002; FISCHER/RAUNER 2002), das schon bei Durkheim im Sinne von Kenntnissen über „erweiterte Kooperation“ (hinausgehend über die unmittelbare) als bedeutsam aufgefasst wird (nach HONNETH 2008), außerdem Mitbestimmungsfähigkeit (u.a. HEIDEGGER 2012). Das Zentrum der Reformanstrengungen der dualen Ausbildung muss es sein, den berufspädagogisch ganzheitlichen Ansatz einer Bildung im Medium des Berufs (GRUSCHKA 1992; vgl. auch RAUNER/BREMER 2004; HEIDEGGER 1987) immer stärker zur Geltung zu bringen. Dieses Ziel hat schon KERSCHENSTEINER (1901) mit seiner These „Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“ formuliert, und auch SPRANGER (1923, 10) hat mit seinem Diktum „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ etwas Ähnliches vertreten.

Diese Aussagen verweisen auf die Potentiale, die das Apprenticeship-Lernen für die Persönlichkeitsentwicklung bietet. Dies wird deutlich durch die Möglichkeit, die insbesondere im Handwerk gegeben ist, sich und seine Fähigkeiten in einem eigenen oder auch gemeinsam

mit anderen hergestellten Produkt widerzuspiegeln bzw. „anschauen“ zu können (MARX 1844) und damit der Entfremdung entgegenzuwirken. Auch die These vom Ideal des Handwerks als Kunst (SENETT 2008) weist in diese Richtung. Hinzu kommt, dass der Lernende den Nutzen seines Produkts für andere antizipieren kann. Dort, wo kein „anfassbares“ Produkt möglich ist, also außerhalb des Handwerks im Rahmen des Dienstleistungssektors, kann man immerhin eigene „Geschicklichkeiten“ (DURKHEIM nach HONNETH 2008) entdecken und sichtbar machen und anerkennen (lassen). Damit kann das Apprenticeship-Lernen deutlich differenziertere und vor allem andersartige Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung geben, als dies beispielsweise im Rahmen einer schulisch organisierten Berufsausbildung mit einer eher randständigen und nur durch Praktika eingebundenen Arbeitswelt der Fall ist. In einer so „bürokratisch“ institutionalisierten Berufsbildung kann zwar der theoretische Anteil durchaus breiter und umfangreicher vorhanden sein, jedoch zu Lasten von Erfahrungen des eigenen Schaffenspotentials durch Berufsarbeit/für sich und für andere.

Wichtig für das Fortbestehen des dualen Systems ist es außerdem aber auch, dass es Möglichkeiten schafft, die weniger Leistungsfähigen und unter diesen auch die Benachteiligten viel stärker zu fördern und im Sinne „moderner“ (gemäß PETERSEN in diesem Band) Berufsbildungsstrukturen allen Jugendlichen eine Möglichkeit zur Ausbildung zu geben. Zu berücksichtigen ist dabei, dass sich das duale System nicht zu einem Ausbildungssystem zweiter Klasse für diejenigen entwickeln darf, für die eine stärker theoretische Bildung nicht in Frage kommt. Es gilt vielmehr, die Ausbildung in spezifisch geeigneten Tätigkeitsbereichen, in denen Erfahrungslernen in Form von reflektierter Erfahrung wichtig ist, für diese jungen Menschen auszubauen und zu nutzen. Es gilt also, die Reformanstrengungen für die duale Ausbildung generell zu verstärken – für alle potentiellen Teilnehmer. Der derzeitige Ausbildungsplatzüberschuss darf aus der Perspektive der Jugendlichen nicht dazu führen, dass nach dem Motto „Wer bei 3 nicht auf den Bäumen ist, wird in eine Ausbildung vermittelt“ jeder möglichst schnell die nächstbeste Chance auf einen Ausbildungsplatz nutzt – und dazu angehalten wird. Vielmehr muss – gerade vor dem Hintergrund dieser relativ günstigen Ausgangssituation der Betroffenen – eine Erweiterung der Berufsvorbereitung vorangetrieben werden, die durch kulturelle, soziale und körperlich-bewegungsbezogene – vor allem pragmatisch orientierte – Aktivitäten stark erweitert wird, zur Entfaltung der Persönlichkeit beiträgt und auch zu einer Erhöhung der Motivation führt. Damit erhält das Apprenticeship-Lernen, wie es NIELSEN/ TANGGAARD PEDERSEN (2011) interpretieren, neue Dimensionen als Form des Lernens. Dafür ist u.a. auch erforderlich, eine neue Perspektive auf die Phase der Überleitung in den Beruf einzunehmen, in der zukünftig die Abgangsklassen der allgemeinbildenden Schulen, das so genannte Übergangssystem und die Einmündungsphase in die Berufsausbildung als relative Einheit betrachtet werden sollten (vgl. PETERSEN 2013c), die durch eine gemeinsame Didaktik beruflicher Bildung geprägt ist.

Die Flexibilisierung von Berufsbildung bedeutet vor allem auch, „bunte“ Wege zu eröffnen und zu akzeptieren. Das heißt, es muss möglich sein, den direkten Weg zu unterbrechen, wie das schon heute zwischen Abitur und Beginn des Studiums verbreitet ist, etwa durch ein kulturelles, ökologisches oder soziales (Teil-)Jahr oder dadurch, dass man soziale Unterstüt-

zungsarbeiten in der dritten Welt leistet, oder „workandtravel“ während einer Auszeit im Ausland. Dies wird etwa in Schweden (sozial-fürsorgliches Regulierungsprinzip, vgl. PETERSEN 2013b) explizit unterstützt, wobei allerdings zu beachten ist, dass circa drei Viertel eines Jahrgangs das Äquivalent zum Abitur absolvieren. Erfahrungen und Lernerfolge aus den Zeiten der Unterbrechung können durch „ValNIL“ (Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen, HEIDEGGER/PETERSEN 2012) im offiziellen Arbeitssystem anerkannt werden.

Die aufgeführten Argumente können insbesondere auch die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung begründen. Denn berufliche Bildung fördert in besonderem Maße Handlungs- und Gestaltungsfähigkeiten mit Handlungswissen, handwerklichem Geschick, Organisationstalent, kommunikativem Talent, Motivation und Volition. Die theoretische Begründung der Forderung nach Gleichwertigkeit von beruflichem und allgemeinem Lernen ist in den drei Säulen des European Qualification Framework (EQF) der kaum vom deutschen berufspädagogischen Denken beeinflusst ist, zu wenig präsent. Demgegenüber ist die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung gut einzubauen in die Struktur des DQR mit Kenntnissen, Fertigkeiten, sozialen Kompetenzen und Selbstständigkeit, auch wenn die hier eingenommene Perspektive die vier Säulen übergreift.

5 Resümee

Aus den dargelegten Überlegungen ergibt sich zunächst ein Vorschlag zur Verbindung der beiden Entwicklungsrichtungen. Die Argumentationslinien zeigen, dass beide Entwicklungsrichtungen – die stärkere Theoretisierung und die stärkere Orientierung am reflektierten Lernen im Arbeitsprozess, vor allem auch in Form von Apprenticeship-Lernen – in je spezifischer Weise zur Öffnung und Flexibilisierung der Berufsbildung für die Arbeit der Zukunft beitragen können. Insbesondere von einer wechselseitigen Ergänzung der Berufsbildungswegen könnten wichtige Impulse ausgehen, so wie sie schon in bestimmten Ausbildungsgängen fest verankert sind – etwa durch das Anerkennungspraktikum bzw. die integrierten Anerkennungspraktika in der schulisch-theoretischen Erzieherausbildung oder das Angebot, in bestimmten Bereichen an eine handwerkliche Ausbildung im dualen System eine eher theoretische Technikerbildung anzuschließen. Diese existierenden Möglichkeiten könnten – orientiert an den Rahmenbedingungen, die für ein journalistisches Volontariat auch tarifvertraglich fixiert sind (DEUTSCHER JOURNALISTEN-VERBAND o. J.), breiter eingeführt und auch durch staatliche, über die existierenden BAföG-Regeln hinausgehende Unterstützungsangebote umfassender gefördert werden, als dies bisher der Fall ist.

Grundsätzlich geht es also um eine Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten in beiden Entwicklungsrichtungen für die gesamte Phase der Erwerbsbiographie, wobei es je spezifische Varianten gibt, wie in Abschnitt 3 skizziert wurde. Hierfür könnte das breite und der gesamten Bevölkerung zur Verfügung stehende Bildungsangebot der skandinavischen Länder – im „Erwerbstätigkeitssystem“ mit einem „sozialfürsorglichen Regulierungsprinzip“ (vgl. PETERSEN 2013b) – ein Modell geben, das allerdings um die Stärken des in Deutschland noch deutlich umfangreicher etablierten (und beim dualen System gemäß dem Vorherigen

weiter zu reformierenden) Apprenticeship-Lernens ergänzt werden müsste. Da Weiterbildung im Rahmen des Arbeitssystems immer wichtiger wird, gewinnt auch das Lernen in der Praxis – in einer Community of practice – an Bedeutung, was wiederum zu einer Rehabilitation des Apprenticeship-Lernens in geöffneten und flexibilisierten Berufsbildungsstrukturen führen könnte.

Im geöffneten und flexibilisierten Weiterbildungsbereich ist dieses Apprenticeship-Lernen die Hauptform der pragmatischen – nicht kursförmigen – Gestalt des lebenslangen Lernens, da Erfahrungslernen ohne Anleitung in einem verallgemeinert aufgefassten Meister-Lehrling-Verhältnis nur begrenzt möglich ist und sogar zum Stillstand führen kann, im Sinne des sprichwörtlichen „das haben wir immer so gemacht, da könnte ja jeder kommen...“. Allerdings sind die Bedenken sehr ernst zu nehmen, wie sie erneut von NIELSEN und TANGGAARD PEDERSEN (a.a.O., 570f.) gegenüber dem Ansinnen des lebenslänglich un-ablässigen Lernens, das auch als Zumutung empfunden werden kann, zum Ausdruck gebracht werden. Zumindest müssen die Menschen abgesichert sein durch stützende Strukturen: Rückkehrrecht zum Arbeitsplatz im Falle von Unterbrechungen der Erwerbsarbeit, Recht auf Teilzeit, Anrechnung von „Lernerfolgen“ aus freien Aktivitäten. Die genannten Bedenken, welche die Verunsicherung in der Identität durch die andauernde Umstellung („incessant learning and relearning“, a.a.O.) thematisieren, sind immer auch dem Gewinn an Möglichkeiten der Expression von verschiedenen Seiten der eigenen Identität gegenüberzustellen. Deshalb darf die Eröffnung flexibler, „bunter“ (Berufs-)Bildungswege im Sinne einer Postmodernisierung das berechtigte Interesse an abgesicherten Strukturen nicht konterkarieren.

Literatur

BECKER, M (2006): Informatisierung des KFZ und die Auswirkungen auf die Facharbeit am Beispiel von Diagnosesystemen. In: BAUKROWITZ, A./ BERKER, T./ BOES, A./ PFEIFFER, S./ SCHMIEDE, R./ WILL, M. (Hrsg.): Informatisierung der Arbeit – Gesellschaft im Umbruch. Berlin, 240-251.

BROWN, J. S./ COLLINS, A./ DUGUID, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. In: Educational Researcher, 18, 32-42.

COLLINS, A./ BROWN, J. S./ NEWMAN, S. E. (1987): Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics (Technical Report No. 403). BBN Laboratories, Cambridge, MA. Centre for the Study of Reading, University of Illinois. Champaign.

CTE (2012): Globaler Wettbewerb: Europa plant dritte industrielle Revolution. Online: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/eu-kommission-will-dritte-industrielle-revolution-a-859794.html> (02-08-2013).

DEUTSCHE BANK RESEARCH (2013): Dienstleistungen 2013. Heterogener Sektor zeichnet nur geringe Dynamik. Online: http://www.dbresearch.de/PROD/DBR_INTERNET_DE-PROD/PROD000000000304359.pdf (20-07-2013).

DEUTSCHER JOURNALISTEN-VERBAND– GEWERKSCHAFT DER JOURNALISTINNEN UND JOURNALISTEN (o.J.): Checkliste Journalistische Ausbildung im Redaktionsvolontariat. Online: http://www.initiative-qualitaet.de/fileadmin/IQ/Qualitaet/Sicherung/checkliste_volo.pdf (02-08-2013).

ECONOMIST (2011a): Still on the edge. In: The Economist.

ECONOMIST (2011b): Strutting their stuff. In: The Economist.

ELSTER, F. (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-) pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit. Bielefeld.

FISCHER, M. (2002): Work Experience as an Element of Work Process Knowledge. In: BOREHAM, N./ SAMURCAY, R./ FISCHER, M. (Ed.) (2002): Work Process Knowledge. London, 119-133.

FISCHER, M./ RAUNER, F. (2002): The implications of work process knowledge for vocational education and training. In: BOREHAM, N./ SAMURCAY, R./ FISCHER, M. (Hrsg.): Work Process Knowledge. London, 160-170.

FOURASTIE, J. (1954): Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts. Köln.

FUX, S./ STOLL, F./ BERGMANN, C./ EDER, F. (2013): EXPLORIX® – Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Bern.

GOTTMANN, J. (1961): Megalopolis: The urbanized northeastern seaboard of the United States. New York.

GREINERT, W.-D. (1995): Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H.5, 31-35.

GREINERT, W.-D. (1988): Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, H.3, 145-155.

GRUSCHKA, A. (1992): Die Didaktik der Berufsschule als Bildungsgangdidaktik. Soest.

HEIDEMANN, M. (2012) (Hrsg.): Zukünftiger Qualifikations- und Fachkräftebedarf Handlungsfelder und Handlungsmöglichkeiten – Ein Überblick. HANS-BÖCKLER-STIFTUNG. Online: http://www.boeckler.de/pdf/mbf_pb_fachkraeftemangel_heidemann.pdf (15-08-2013).

HEIDEGGER, G. (1987): Dialektik und Bildung. Widersprüchliche Strukturierungen in Kognition und Emotion. Weinheim, München.

HEIDEGGER, G. (2012): Berufliche Bildung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Verwertbarkeit. Regionaler Berufsbildungsdialog 2012 (unveröffentlichte Vortragsfolien). Flensburg.

HEIDEGGER, G./ PETERSEN, W. (2012): Validierung von nicht-formal und informell erworbenen Fähigkeiten im DQR – Europäische Impulse für die Erweiterung ihrer Bedeutung. In: BÜCHTER, K./ DEHNBOSTEL, P./ HANF, G. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikations-

rahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld, 375-392.

HEIDENREICH, M. (2002): Merkmale der Wissensgesellschaft. Online: <http://www.sozialstruktur.uni-oldenburg.de/dokumente/blk.pdf> (02-8-2013).

HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt.

HONNETH, A. (2008): Arbeit und Anerkennung – Versuch einer Neubestimmung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 3, 327-341.

HORX, M. (2009): Das Buch des Wandels. Wie Menschen Zukunft gestalten. München.

KERSCHENSTEINER, G. (1901): Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen? In: KUNZE, A. (Hrsg.) (1987): Die Arbeiterjugend und die Entstehung der beruflichen Arbeiterausbildung. Sechs Schriften (1890 -1938). Quellenschriften Band 2. Vaduz, 423-456.

KRUSE, W. (1986): Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozeß-Wissens. In: SCHWEITZER, J. (Hrsg): Bildung für eine menschliche Zukunft. München, 188-193.

KUDA, E./ STRAUSS, J./ SPÖTTL, G./ KASSEBAUM, B. (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg.

LAVE, J./ WENGER, E. (1991): Situated Learning: LegitimatePeripheralParticipation. Cambridge.

LEHNER, F./ NEUMANN, S./ ROLFF, K. (2009): Nachwuchsprobleme im Handwerk – Eine Studie im nördlichen Ruhrgebiet. In: IAT Forschung Aktuell, H. 1. Online: <http://www.iat.eu/forschung-aktuell/2009/fa2009-01.pdf> (26.04.2013).

LUTZ, B. (1996): Der zukünftige Arbeitsmarkt für Industriearbeit: Entwicklungstendenzen und Handlungsbedarf – The futurelabormarketforindustrialwork: Development trendsandneedforaction. In: LUTZ,B./ HARTMANN, M./ HIRSCH-KREINSEN, H. (Hrsg.): Produzieren im 21. Jahrhundert: Herausforderungen für die deutsche Industrie; Ergebnisse des Expertenkreises 'Zukunftsstrategien'. Bd. 1. Frankfurt am Main, 103-142.

MARX,K. (urspr. 1844): Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844“.In: MARX, K./ ENGELS, F: Werke, Ergänzungsband, 1. Teil, 465-588. Berlin (DDR).Online: http://www.mlwerke.de/me/me40/me40_465.htm (15-08-2013).

NIELSEN, K./ TANGGAARD PEDERSEN, L. (2011): Apprenticeship rehabilitated in a postmodern world? In: Journal of Vocational Education and Training, 63, H. 4, 563-573.

PETERSEN, W. (2013a): Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen – Impulse zur Weiterentwicklung der Modernität der beruflichen Bildung in Europa. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 04. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws04/petersen_ws04-ht2013.pdf.

PETERSEN, W. (2013b): Prinzipien der Regulierung des Feldes der Berufsbildung – ein Ansatz zum internationalen Vergleich von „ValNIL“! In: FASSHAUER, U./ FÜRSTENAU, B./ WUTTKE, E. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013. Opladen, Berlin und Toronto, 203-216.

PETERSEN, W. (2013c): Zur Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/petersen_bwpat24.pdf (25-06-2013).

PETERSEN, W./ HEIDEGGER, G. (2010): Stärkung des Subjekts durch Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online, Ausgabe 18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe18/petersen_heidegger_bwpat18.pdf (14-05-2012).

POLANYI, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main.

RAUNER, F./ BREMER, R. (2004): Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, H. 2, 149-161.

ROE, A./ LUNNEBORG, P.W. (1990): Personality, development and career choice. In: BROWN, D./ BROOKS, L. / ASSOCIATES (Hrsg.): Career Choice and Development. San Francisco, 68-101.

SCHLAUSCH, R. (2006): Aus- und Weiterbildung in Mechatronik – ein Überblick. In: BREMER CENTRUM FÜR MECHATRONIK (Hrsg.): Mechatronik – Schlüssel für Innovation, Wettbewerbsfähigkeit und Wachstum. Bremen, 75-81.

SCHÖN, D. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. London.

SCHÖN (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco.

SENNETH, R. (2008): Handwerk. Berlin.

SPATH, D./ BAUER, W./ GANZ, W. (Hrsg.) (2013): Arbeit der Zukunft. Wie wir sie verändern. Wie sie uns verändert. Stuttgart.

SPRANGER, E. (1923): Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. In: KNOLL, J.H. (Hrsg.) (1965): Grundlagen und Grundfragen der Erziehung, H. 9/10, 8-23.

VBW: DIE BAYRISCHE WIRTSCHAFT (2011): Studie Arbeitslandschaften 2030. Online: http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/110930_Neuauflage_Arbeitslandschaft_2030.pdf (03-08-2013).

WEISS, R. (2012): Gleiches Recht für alle. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, 3-6.

WENGER, E. (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge.

Zitieren dieses Beitrags

PETERSEN, W./ HEIDEGGER, G. (2013): Öffnung und Flexibilisierung der (Berufs-) Bildung für die Arbeit der Zukunft. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 04, hrsg. v. PETERSEN, W./ HEIDEGGER, G., 1-18.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws04/petersen_heidegger_ws04-ht2013.pdf

Die Autorin/ der Autor



Dr. WIEBKE PETERSEN

Institut für Berufspädagogik
Karlsruher Institut für Technologie

Hertzstr. 16, 76187 Karlsruhe

E-mail: wiebkepetersen@uni-flensburg.de

Homepage: www.kit.edu



Prof. Dr. GERALD HEIDEGGER

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik
Universität Flensburg

Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

E-mail: heidegger@biat.uni-flensburg.de

Homepage: http://www.biat.uni-flensburg.de/biat/MITARB/b_heideg.htm