Vorschau
bwp@ Profile
bwp@ Spezial
bwp@23 (Dez. 2012)
bwp@22 (Juni 2012)
bwp@21 (Dez. 2011)
bwp@20 (Juni 2011)
bwp@19 (Dez. 2010)
bwp@18 (Juni 2010)
bwp@17 (Dez. 2009)
bwp@16 (Juni 2009)
Editorial bwp@16
Schurer
Lempert
Lisop
Reinisch
Backes-Haase
Greb
Buchmann
Bank
Lempert Replik-Bank
Unger
Ostendorf
Reiber & Remme
Ammann & Thoma
Meyer & Elsholz
Diettrich & Vonken
Slepcevic & Stock
Baumann
bwp@15 (Dez. 2008)
bwp@14 (Juni 2008)
bwp@13 (Dez. 2007)
bwp@12 (Juni 2007)
bwp@11 (Nov. 2006)
bwp@10 (Juli 2006)
bwp@9 (Dez. 2005)
bwp@8 (Juli 2005)
bwp@7 (Dez. 2004)
bwp@6 (Juni 2004)
bwp@5 (Nov. 2003)
bwp@4 (Mai 2003)
bwp@3 (Nov. 2002)
bwp@2a (Juni 2002)
bwp@2 (Mai 2002)
bwp@1 (Nov. 2001)
Archiv

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Herausgeber der bwp@ Ausgabe 16 sind Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp

Editorial *bwp@* 16
Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
→ Editorial | pdf-File | → Ausgabe 16

Teil 1 - Grundsatzfragen: Krisen, Selbstverständnis und Verantwortung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Bruno Schurer (Universität Linz)
→ It's not the Economy, Stupid! It's the Education! – Über die Verständlichkeit des Selbstverständlichen | pdf-File

Wolfgang Lempert (ehemals Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin)
→ Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf | pdf-File | online seit 10.10.2009

Ingrid Lisop (Universität Frankfurt)
→ Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability | pdf-File

Holger Reinisch (Friedrich-Schiller-Universität Jena)
→ Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. | pdf-File | online seit 10.10.2009

Alfons Backes-Haase (Universität Hohenheim)
→ MOSES MENDELSSOHNs Bildungsverständnis zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus oder Das Problem der Genese des berufsbildungstheoretischen Denkstils | pdf-File | online seit 14.11.2009

Ulrike Greb (Universität Hamburg)
→ Der Bildungsbegriff in einführenden Schriften zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik | pdf-File | online seit 10.10.2009

Ulrike Buchmann (Universität Siegen)
→ Neue Steuerungslogik im Bildungssystem: New Public Management und die Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik | pdf-File

Volker Bank (TU Chemnitz)
→ Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen | pdf-File

Replik von Wolfgang Lempert
→ Vom vorzeitigen Nachruf zur ‚self-destroying prophecy'? | pdf-File | online seit 16.10.2009

Tim Unger (Universität Magdeburg)
→ Anschluss verpasst? Plädoyer für eine berufsbildungstheoretische Aufarbeitung der biografieorientierten Bildungsforschung | pdf-File

Teil 2 - Verhältnisfragen: Interne Verhältnisse, Verhältnis zu den Nachbardisziplinen und Objektbereiche

Annette Ostendorf (Universität Innsbruck)
→ Die Bedeutung des „Sozialen" im wirtschaftspädagogischen Denken: Rekonstruktionen und Anschlusspunkte | pdf-File

Karin Reiber (Hochschule Esslingen) & **Marcel Remme** (Tübingen)
→ Das erziehungswissenschaftlich-berufspädagogische Selbstverständnis der Pflegepädagogik – Empirische Befunde und wissenschaftstheoretische Positionierungen | pdf-File

Markus Ammann & **Michael Thoma** (Universität Innsbruck)
→ Über Möglichkeiten, Organisation in der Wirtschaftspädagogik anders zu denken. Ein Beitrag aus der Perspektive poststrukturalistischer Organisationsforschung. | pdf-File

Rita Meyer (Universität Trier) & **Uwe Elsholz** (TU Hamburg-Harburg)
→ Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Desiderata und neue Perspektiven für Theorie und Forschung | pdf-File

Andreas Diettrich (BIBB) & **Matthias Vonken** (Universität Erfurt)
→ Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik | pdf-File

Teil 3 - Empirische Vermessung der Disziplin: Platzierungen und Positionierungen

Peter Slepcevic & **Michaela Stock** (Universität Graz)
→ Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik in Österreich und dessen Auswirkungen auf die Studienplanentwicklung am Standort Graz | pdf-File

Jan M. Baumann (Universität Linz)
→ Zur inhaltlichen Ausrichtung der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung in Österreich – zehn Jahre Forschungsdokumentation im Überblick | pdf-File

KARIN BÜCHTER (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg), **JENS KLUSMEYER** (Universität Kassel) **& MARTIN KIPP** (Universität Hamburg)

EDITORIAL zur Ausgabe 16: Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

1 Vorbemerkungen

Krisenlamenti und Identitätsprobleme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind genauso alt wie die Disziplin selber. Das mag damit zu tun haben, dass die Disziplin aus der Berufsbildungspraxis heraus entstanden ist und sich von dieser immer wieder nährt – anstatt sich selber als Antreiber und Impulsgeber ihres eigenen praktischen, politischen und wissenschaftlichen Kontextes zu begreifen. Auslöser für die Aufnahme der Auseinandersetzung um das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind in systemtheoretischer Perspektive häufig veränderte Umweltbedingungen, an denen sich die Disziplin orientiert und an denen sich die Identitätsfrage häufig entzündet, welche dann Unsicherheiten bzw. Krisensymptome im Binnenverhältnis auslösen. Zudem handelt es sich bei ihrem eigentlichen Objektbereich, der beruflichen Bildung, um ein äußerst heterogenes, dynamisches Feld mit komplexen Systembezügen, das immer wieder neue Aufgaben stellt. Außenorientierung und Anpassungsdruck statt Besinnung auf das „Einheimische“, Zerstreutheit statt Konzentration haben in den letzten Jahren immer wieder das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die disziplinäre Identität mehr oder weniger explizit in ein kritisches Licht gerückt.

Die aktuellen Fragen und Befürchtungen einer Konturlosigkeit und einer Krise der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind vorschnell und berechtigt zugleich, d. h. sie bedürfen einer intensiven Diskussion: Mit welch einem Selbstverständnis greift die Berufs- und Wirtschaftspädagogik die aktuelle Wirtschafts- und Gesellschaftskrise auf? In welch einem Verhältnis stehen die neuen Begriffe wie Employability und Kompetenz zu den bislang für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik identitätsbildenden Kategorien Arbeit, Beruf und Bildung? Hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine eigene Theorie – eine Berufsbildungstheorie? Auf welchen theoretischen, philosophischen und methodologischen Grundannahmen fußt diese? Mit welch einem wissenschaftstheoretischen und methodologischen Verständnis grenzt sich die Disziplin nach außen hin ab? Was unterscheidet sie von der außeruniversitären Berufsbildungsforschung? Ist es überhaupt noch berechtigt, von Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu sprechen? Ist das, was an Universitäten unter dem Rubrum Berufs- und Wirtschaftspädagogik geschieht, inzwischen nicht mehr oder anderes als Gewerbelehrer- und Handelslehrerbildung? Müsste nicht angesichts neuer Fachrichtungen, z. B. Gesundheit und Pflege, der polyvalenten Ausrichtung von Studiengängen und der quantitativen Bedeutung außerschulischer und betrieblicher Lernorte, der gesellschaftlichen und subjektiven Bedeutung von beruflicher Bildung im Kontext des lebenslangen Lernens eine Erweiterung des Begriffs durchgesetzt werden, etwa in Richtung Berufsbildungswissenschaft?

Unsere Frage, die sich vor diesem Hintergrund solcher Konfrontationen stellte, war, mit welch einem Selbstverständnis könnte nun die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre Wissenschaft betreiben, ohne dass sie dabei durch äußere Erwartungen und Entwicklungen irritiert und abgelenkt wird. Dabei sind wir davon ausgegangen, dass Wissenschaft stets auf zweierlei Betrachtungsebenen angewiesen ist. Zum einen sind die disziplinären Untersuchungsgegenstände zu bearbeiten und zum anderen ist disziplinäre Selbstreflexion zu betreiben, um sich der eigenen Erkenntnisprozesse und Selbstentwürfe, ihrer disziplinären Verankerung und ihrer institutionellen Entwicklung bewusst zu bleiben. Wissenschaftsforschung, die die Wissenschaft und ihre Institutionen zum Gegenstand hat – so hatten wir vorausgeschickt – lässt sich einerseits als Wissenschaftstheorie bzw. -philosophie und andererseits als Wissenschaftssoziologie sowie in der jeweiligen historischen Perspektive als Wissenschaftsgeschichte betreiben. Damit wollten wir zwei Perspektiven der Wissenschaftsforschung gegenüberstellen, ein wissenschaftstheoretischer sowie ideengeschichtlicher Zugang einerseits und ein empirisch-sozialwissenschaftlicher sowie sozialgeschichtlicher Zugriff andererseits, um darauf hinzuweisen, dass sich in der Erforschung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin für diese Zugänge deutliche Defizite lokalisieren lassen. In der Vergangenheit hat es nur vereinzelt, wenig systematisch und nicht kontinuierlich Ansätze gegeben, diese Defizite zu beheben. Stattdessen wird eine Verflachung des Problembewusstseins in der Disziplin schon seit vielen Jahren bemängelt.

Nun haben wir mit dieser Ausgabe von ***bwp@*** gehofft, Beiträge zu versammeln, die sich mit der historischen Entwicklung der Disziplin und ihrem Selbstverständnis, wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlegungen, ihren theoretischen und empirischen Gegenständen und Schwerpunkten, ihrer Einbindung in die Erziehungswissenschaft und ihrem Verhältnis zu Nachbardisziplinen, ihrem Verhältnis zur außeruniversitären Berufsbildungsforschung sowie ihrer Zukunft auseinandersetzen.

Die Ausbeute war längst nicht so groß wie erwartet. Zudem mussten wir einige Beiträge ablehnen, weil sie thematisch nicht passten, andere wurden von den Autoren wieder zurück genommen, weil der Termindruck zu groß war. Dennoch haben wir einige Autorinnen und Autoren gewinnen können, die sich mit dem thematischen Schwerpunkt der Ausgabe befasst haben.

2 Struktur und Inhalt der Ausgabe

Bei Betrachtung der aufgenommenen Beiträge fällt auf, dass begriffstheoretische und objektbezogene Analysen überwiegen, die mit je eigener Schwerpunktsetzung Aspekte eines disziplinspezifischen Selbstverständnisses aufnehmen und „neu“ formulieren. Dass hierbei kaum auf Traditionslinien der Disziplin zurückgegriffen wurde, ist aus Sicht der Herausgeber bedauerlich, bietet doch gerade ein historiografischer Forschungszugang die Möglichkeit, Wandlungen und Konstanten im Selbstverständnis der Disziplin zu erkennen. Ebenso spärlich liegen empirisch-sozialwissenschaftliche Abhandlungen in dieser Ausgabe vor, die sich der Wirklichkeit der wissenschaftlichen Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Produktion und Verwertung ihres Wissens angenommen haben. Befunde zur empirischen Vermessung der disziplinären Input-, Prozess- und Outputleistungen bleiben ein Forschungsdesiderat. Mit dem

vorliegenden Profil reiht sich die aktuelle Ausgabe der ***bwp@*** in der Tradition der dominierenden Selbstreflexionspraxis der Disziplin sowie der Allgemeinen Pädagogik ein. Wir haben die verschiedenen Aufsätze drei Teilen zuordnen können.

Teil 1: Grundsatzfragen: Krisen, Selbstverständnis und Verantwortung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Bruno SCHURER wirft in seinem Beitrag die Frage nach der Relevanz und Verantwortung von Wirtschaftspädagogik vor dem Hintergrund der Wirtschaftskrise auf: Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Veränderungen im Umfeld der Wirtschaftspädagogik für die Artikulation und Wahrnehmung ihrer Wissenschaftsaufgabe und für das Selbstverständnis der Disziplin? Die Bedeutung dieser Frage ergebe sich besonders daraus, dass die Ursachen und Behebungsmöglichkeiten der mit der aktuellen Wirtschaftskrise einhergehenden Probleme weitgehend auf der Ebene abstrakter Systeme und Institutionen gesucht würden. Die (Wirtschafts-)Pädagogik als diejenige Instanz, die sich mit dem Individuum und seiner Erziehung befasst, komme im Inventar der Krisenmanager so gut wie nicht vor. Das Fazit des Beitrags verweist auf Erziehung zum Aufbau moralischen, autonomen und solidarischen Denkens und Handels in einer (Wirtschafts-)Gesellschaft als Aufgabe der Wirtschaftspädagogik.

Im Mittelpunkt des Beitrags von Ingrid LISOP steht die Frage nach der Identität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Unter Hinweis auf die Traditionslinie und Kontinuität der „Selbstkritik“ und „Krisenanfälligkeit“, übrigens nicht nur der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern der Erziehungswissenschaft insgesamt, fokussiert LISOP auf die Bedeutung von spezifischen disziplinären Betrachtungsgegenständen (Objektfeldern) als Ursache für Dynamiken und Unsicherheiten innerhalb einer Disziplin und gelangt zu der These: „Je stärker ein Praxisfeld Objekt […] ist, desto niedriger sind die Hürden nicht nur seiner politischen Vereinnahmung, sondern auch die der zugeordneten Disziplin“. Diese These wird auf der Basis der Rekonstruktion der Rezeption der Begriffe Kompetenz und Employability in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Sprachgebrauch belegt. Dabei wird deutlich, an welchen Punkten die Linie durchaus vorhandener epistemologischer Klarheit und wissenschaftlicher Produktivität zugunsten von inhaltsleeren Formalismen aufgegeben wird.

Ulrike BUCHMANN nimmt in ihrem Beitrag die verschiedenen Beiträge und Diskussionen zum Thema „Neue Steuerungsmodelle“ zum Anlass, über das bestehende wie auch über ein möglicherweise notwendiges neues Selbstverständnis derjenigen Disziplin, die sich mit Fragen der Berufsbildung forschend und diskutierend auseinandersetzt – die „Berufsbildungswissenschaft“ – neu nachzudenken. Deutlich werde, dass die gegenwärtigen Auseinandersetzungen mit dem Thema neue Steuerungslogik von Sichtweisen getragen würden, die hinsichtlich ihres Aufklärungspotentials durchaus different einzuschätzen seien. Das Selbstverständnis der „Berufsbildungswissenschaft“ sei zwar zunächst konkret auf die speziellen Kontexte von Erwerbsarbeit gerichtet, daran gelte es allerdings das zugrunde liegende Allgemeine zur Aufklärung zu bringen, um die nachwachsende Generation im Hinblick auf Erwerbsarbeit, öffentliche Arbeit und private Reproduktionsarbeit urteils-, handlungs- und gestaltungsfähig zu machen. Eine in diesem Sinne angelegte Entfaltung des Humanvermögens sei als

langfristig anspruchsvolle Aufgabe der Berufsbildungswissenschaft zu begreifen, die auf ein entsprechendes Selbstverständnis der Disziplin angewiesen sei.

In seiner Antrittsvorlesung (Wiederabdruck) vertritt Volker BANK die These von der Disziplinlosigkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Nach einem guten Jahrhundert ihrer Existenz habe sie immer noch keinen disziplinären Ort gefunden: Mal in die philosophische, mal in die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät integriert, erachten ihre Vertreter sie als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaften. Alles in allem habe man eine abschließende Antwort auf die Frage der disziplinären Stellen bislang vermieden. Gegenwärtig verliere die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre funktionalen Konstituenten, die bislang rein pragmatisch die systematische Theoriebildung sichergestellt haben. Um seine Annahmen zu belegen, weist der Autor beispielsweise auf die Art der Zugehörigkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, auf die Genese des Kerncurriculums, das Verhältnis von berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und den Ansprüchen der Deutschen Forschungsgemeinschaft hin.

Tim UNGER kritisiert in seinem Beitrag den geringen Stellenwert qualitativer Bildungsforschung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und plädiert für eine berufsbildungstheoretische Aufarbeitung der biographieorientierten Bildungsforschung. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik habe sich in der Berufsbildungstheorie bislang allenfalls marginal mit diesen Weiterentwicklungen der qualitativen Bildungsforschung auseinandergesetzt. Mit Blick auf die berufsbildungstheoretische Positionierung der Disziplin könne von einem verpassten Anschluss an die entwickelten Bildungsbegriffe und Forschungsinteressen insbesondere der biografieorientierten Bildungsforschung gesprochen werden. Das Ziel des Beitrages ist es, exemplarisch die Innovationspotenziale der biografieorientierten Bildungsforschung für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Beispiel der Auseinandersetzung mit berufsbildungstheoretischen Grundfragen zu entwerfen.

Teil 2: Verhältnisfragen: Interne Verhältnisse, Verhältnis zu den Nachbardisziplinen und Objektbereiche

Ausgehend von der Frage nach dem Verhältnis zwischen Wirtschafts- und Sozialpädagogik fragt Annette OSTENDORF nach der aktuellen Bedeutung und Position des „Sozialen“ innerhalb wirtschaftspädagogischen Denkens. Der Autorin geht es zunächst darum, die Integration des „Sozialen“ in ausgewählten theoretischen Entwürfen der Wirtschaftspädagogik näher zu rekonstruieren, um die unterschiedlichen Interpretationen in ihren Konsequenzen für das Erkenntnisinteresse und das Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik deutlich zu machen. Aus historischer Perspektive weist sie darauf hin, dass in zeitlichen Abständen immer wieder wissenschaftssystematische Beiträge zum Verhältnis von Wirtschafts- und Sozialpädagogik vorgelegt worden sind. Hieran anschließend setzt sie sich mit den berufsbildungstheoretischen und didaktischen Aspekten des „Sozialen“ in der Wirtschaftspädagogik auseinander. In diesem Zusammenhang werden auch alternative Konzepte des „Sozialen“ dargestellt und auf ihre Bedeutung für das wirtschaftspädagogische Denken hin allgemein und für die Didaktik im Konkreten diskutiert.

Karin REIBER und Marcel REMME untersuchen in ihrem Beitrag wissenschaftstheoretische, bezugswissenschaftliche sowie methodologische Zugänge zur Pflegepädagogik. Hintergrund des Beitrags ist die Frage nach dem Verhältnis von Pflegepädagogik zur Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik. Das Ziel dieser Auseinandersetzung besteht darin, Chancen und Entwicklungslinien einer erziehungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Verortung der Pflegepädagogik aufzuzeigen. Im ersten Schritt des Beitrags werden Qualifikationsarbeiten, die berufliche Bildungsprozesse in den Pflegeberufen zum Gegenstand haben, als Repräsentation des Fachgebiets Pflegepädagogik analysiert. Im Weiteren werden diese Ergebnisse im Zusammenhang mit unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Konzeptionen der Pflegepädagogik diskutiert. Der Beitrag plädiert für eine systematische berufspädagogische Verortung der Pflegepädagogik. In diesem Sinne werden weiterführende Forschungsperspektiven abgeleitet.

Markus AMMANN und Michael THOMA verstehen ihren Beitrag als „eine Art von Dekonstruktion“, d. h. als einen Versuch einer veränderten Perspektive innerhalb der wirtschaftspädagogischen Diskussion. Obwohl der Begriff der Organisation in der wirtschaftspädagogischen Diskussion häufig gebraucht werde und zumindest implizit immer auch eine bestimmte Sichtweise auf Organisation mittransportiert werde, fehle es bislang an expliziten Auseinandersetzungen über das Verständnis von Organisationen im Kontext beruflicher Bildung. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik verfüge noch nicht über einen grundlegenden Organisationsbegriff. Der vorliegende Beitrag skizziert ausgewählte Ansätze der Organisationstheorie betriebswirtschaftlicher Provenienz. Das Ziel der Autoren besteht darin, die Wirtschaftspädagogik für ein mittlerweile verstärkt auch international diskutiertes, postmodernes Organisationsverständnis zu öffnen und aktuelle Forschungslinien von Nachbardisziplinen für wirtschaftspädagogisches Denken fruchtbar zu machen.

Rita MEYER und Uwe ELSHOLZ plädieren in ihrem Beitrag für eine Erweiterung des Gegenstandbereichs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und für eine (Re-)Formulierung eines Theorie- und Forschungsverständnisses, das die berufliche und betriebliche Weiterbildung als Teilbereich der beruflichen Bildung stärker berücksichtigt. In sechs Thesen werden die disziplinären Grenzziehungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kritisch beleuchtet, die strukturellen Bedingungen beruflich-betrieblicher Weiterbildung reflektiert sowie eine Erweiterung der methodologischen und methodischen Zugänge andiskutiert. Zentral ist in diesem Beitrag die These, dass die Rezeption disziplinübergreifender, sozialwissenschaftlich orientierter Forschungsansätze zur Entwicklung eines neuen Theorie- und Forschungsverständnisses für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik beitragen kann, das auch der zunehmenden Bedeutung der beruflichen betrieblichen Weiterbildung gerecht würde.

Andreas DIETTRICH und Matthias VONKEN beschreiben in ihrem Beitrag zunächst die Schwierigkeiten, eine Antwort auf die Frage nach dem Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu bekommen. Die Autoren konzentrieren sich sodann auf den Aspekt der Forschung als Teilgebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Mit dem Hinweis auf die unterschiedlichen Lernorte beruflicher Bildung fragen sie nach deren Relevanz innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung und gelangen auf der Basis einer inhaltsanalytischen Auswertung einschlägiger Fachzeitschriften und Lehrbücher zu dem Ergebnis,

dass trotz der quantitativen Bedeutung des Lernorts Betrieb (Kosten und Lernzeit) der Lernort berufliche Schule nach wie vor im Mittelpunkt berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung stehe. Die Autoren plädieren schließlich für eine Ausweitung betrieblicher Bildungsforschung, deren Chance sie angesichts der Neustrukturierung betrieblicher Bildung angesichts europäischer Einflusse als günstig einschätzen.

Teil 3: Empirische Vermessung der Disziplin: Platzierungen und Positionierungen

In dem Beitrag von Peter SLEPCEVIC und Michaela STOCK geht es um die Frage, welche Auswirkungen ein wirtschaftspädagogisches Selbstverständnis eines universitären Standortes auf die forschungsgeleitete Lehre hat. Als Anschauungsobjekt wird hier das neue Masterstudium Wirtschaftspädagogik, welches voraussichtlich ab dem Wintersemester 09/10 am Standort Graz eingeführt werden soll, vorgestellt. In einem ersten Schritt des Beitrags geben SLEPCEVIC/ STOCK einen kurzen Überblick über das Verständnis der Wirtschaftspädagogik an den vier Hochschulstandorten in Österreich mit besonderer Berücksichtigung der Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Aufbauend auf diesen Überlegungen werden in einem nächsten Schritt die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den Standorten, aber vor allem die zur deutschen Wirtschaftspädagogik herausgearbeitet.

Jan M. BAUMANN stellt in seinem Beitrag die Ergebnisse einer empirischen Studie vor, die eine thematische Klassifikation der österreichischen universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsdokumentation versucht, um die wissenschaftstheoretischen Bestimmungsversuche in Österreich mit empirischem Gehalt zu unterlegen. Hierfür wurden über 350 Publikationen aus dem Zeitraum 1999 - 2008 hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung ausgewertet und kategorisiert. Ziel der Untersuchung war es, die thematische Ausrichtung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungspraxis zu bestimmen und der Frage nachzugehen, ob sich das disziplinäre Selbstverständnis der österreichischen Wirtschaftspädagogik von dem der deutschen unterscheidet. Der Autor kommt u. a. zu dem Befund, dass vergleichende Fragen zur Disziplin viel mehr entlang thematischer Vorlieben ihrer Protagonisten, an lebendigen Schulen, als an Landesgrenzen orientiert gestellt werden müssten – zumindest was die Disziplin im deutschsprachigen Raum angehe.

Bei den Autorinnen und Autoren möchten wir uns recht herzlich bedanken. Sie haben dazu beigetragen, dass die Ausgabe zustande kommen konnte, die sich als ein Angebot für weitere Diskussionen um das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik versteht. Weitere Beiträge zu dieser Ausgabe sind in Arbeit und werden in Form von updates im Herbst veröffentlicht werden.

Karin Büchter, Jens Klusmeyer und Martin Kipp
im Juni 2009

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Bruno Schurer
(Johannes Kepler-Universität Linz)

It's not the Economy, Stupid! It's the Education! –Über die Verständlichkeit des Selbstverständlichen

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/schurer_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (SCHURER 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/schurer_bwpat16.pdf

Die Ursachen und Behebungsmöglichkeiten der mit der aktuellen Finanz- und Wirtschaftskrise einhergehenden Probleme werden weitgehend auf der Ebene abstrakter Systeme und Institutionen gesucht und diskutiert. Die Pädagogik als diejenige Instanz, die sich mit dem Individuum und seiner Erziehung zum Handeln befasst, kommt im Inventar der Krisenmanager so gut wie nicht vor. Nur in besonders eklatanten Ausnahmenfällen werden Fehlentwicklungen auch personalisiert, ohne dass dies jedoch über eine bloße Tatsachenfeststellung hinausginge.

Der vorliegende Beitrag geht von der Überlegung aus, dass demgegenüber der konkrete Mensch mit seinem individuellen Handeln weitaus grundsätzlicher in das Geschehen involviert ist und dass die Möglichkeiten von Pädagogik und Erziehung im nämlichen Kontext demzufolge geradezu sträflich unterschätzt werden.

It's not the economy, stupid! It's education! – On understanding the obvious

The causes of and potential solutions to the problems associated with the current financial and economic crisis are mainly looked for and discussed at the level of abstract systems and institutions. Pedagogy, as the authority that is concerned with the individual and their education and training for action, hardly appears in the inventory of the managers of the crisis. Only in particularly spectacular and exceptional cases are negative developments personalised, and even this does not go beyond a simple statement of the facts. This paper begins with the reflection that people with their individual actions are far more fundamentally involved in events and that therefore the possibilities of pedagogy and education and training are being shamefully under-estimated in this context.

BRUNO SCHURER (Johannes Kepler-Universität Linz)

It's not the Economy, Stupid! It's the Education! – Über die Verständlichkeit des Selbstverständlichen

1 Krise der Wirtschaft – Eine Krise des Menschen?

Vor knapp zehn Jahren habe ich mich in einer ‚Einführung in die Wirtschaftspädagogik'[1] eingehend mit der gegenwärtigen Situation des berufstätigen Menschen in der von einem höchst dynamischen Wandel ihrer technologisch-ökonomischen und sozial-ökologischen Gegebenheiten geprägten Wirtschaft auseinandergesetzt. Die Darlegungen waren getragen von der Absicht, die Relevanz dieser Gegebenheiten für die Wirtschaftspädagogik beziehungsweise die Relevanz der Wirtschaftspädagogik für jene so zu reflektieren, dass der Mensch, wenn man so will, als Täter wie als Opfer der modernen Wirtschaft erkennbar wird und dass aus dieser ethisch-humanen Perspektive die heutige und zumal die künftige Wirtschaftspädagogik auf differenzierte Weise darauf hin befragt werden kann, welche Konsequenzen die Veränderungen innerhalb der Disziplin und in ihrem Umfeld für die Artikulation und Wahrnehmung ihrer Wissenschaftsaufgabe und das daran geknüpfte Selbstverständnis haben beziehungsweise haben könnten.

Ich war mir der Problematik bewusst, schnell auf dünnes Eis geraten zu können: eine Analyse, zudem eine stark interdisziplinär orientierte Analyse, die sich gezielt nicht nur auf die gesicherten Tatbestände der Disziplin beschränkt beziehungsweise eben nicht, wie es Günther WÖHE in einer Einführung zur Betriebswirtschaftslehre formulierte, alle Problemkreise ausblendet, die noch nicht gelöst sind oder über deren Lösung es konträre Ansichten gibt. Eine Analyse also im Grenzgebiet zwischen gesicherten und im Fluss befindlichen Tatbeständen, somit auch in einer Zone vermehrten Risikos, was die Gültigkeit der einen oder anderen Erörterungen über den Tag hinaus anbelangen mag. Auch erschien das Aufgreifen von Themen, die sich nicht unbedingt und jederzeit in den Mittelpunkt des Interesses drängen, mitunter sogar daraus zu verschwinden scheinen, deren grundsätzliche, überdauernde Bedeutung sich im Laufe der Zeit aber gleichwohl, in Abhängigkeit beispielsweise von sozialen und ökonomisch-konjunkturellen Zyklen, immer wieder aufs Neue manifestiert, nicht unproblematisch. Allzu leicht konnte hier der Anschein hoher Redundanz begünstigt werden. Ganz zu schweigen von meiner nicht unbedingt dem so genannten Mainstream folgenden Auslegung des Wertfreiheitspostulats und, last but not least, davon, dass eine Betrachtung wirtschaftlicher Gegebenheiten, die den Menschen konsequent in den Mittelpunkt stellt, in Zeiten des Shareholder Value und vielfach deregulierter, tonangebender Märkte keineswegs selbstverständlich und nicht immer populär ist, selbst in der eigentlich in dieser Perspektive verwur-

[1] Vgl. SCHURER, B.: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Wirtschaftspädagogik? Eine problemorientierte Einführung zur inhaltlichen und methodischen Selbstvergewisserung und Neuorientierung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin zwischen klassischer Berufsbildungstheorie, Qualifikationswandel und neuer Beruflichkeit. Bergisch Gladbach 2000.

zelten Wirtschaftspädagogik und insbesondere beispielsweise in der Betriebspädagogik (siehe dazu eingehend SCHURER 2008).

Kritik wurde in der Folge, nicht ganz unerwartet, dahingehend laut, die pädagogische Erörterung habe sich zu sehr auf die ökonomischen und (sozial)politischen Probleme selbst konzentriert und deren pädagogische Implikationen und ‚Andockstellen' erst über viele, zu viele und unnötige Umwege ins Licht gerückt. Von Ökonomisierung oder Soziologisierung der Pädagogik war die Rede. Wider Erwarten stieß ich dagegen mit meiner relativierenden Interpretation der Werturteilsfrage noch auf den geringsten Widerspruch. Aber das wiederum war auch nicht mehr all zu erstaunlich, hatte wenig später doch selbst ein so entschiedener wie renommierter Vertreter des kritischen Rationalismus in unserer Disziplin wie Jürgen ZABECK (2004) mit seiner Kritik am Shareholder Value einen bemerkenswerten Schritt aus dem Elfenbeinturm politischer Abstinenz getan. Abgesehen davon jedoch schienen tief greifende Zweifel an der ethischen Substanz der realen Marktwirtschaft, jedenfalls zum damaligen Zeitpunkt, nicht jedes Wirtschaftspädagogen Sache, zumal zu einer Zeit, als es mit der Wirtschaft wieder erkennbar aufwärts ging, als die ‚Jobmaschine' wieder anzuspringen begann.

Und auch ich selbst begann mich zu fragen, ob ich das Szenarium von Beruf und Arbeit in der globalisierten Wirtschaft und des damit verbundenen pädagogisch relevanten respektive erzieherisch begründeten Handelns und Miss-Handelns der Verantwortlichen in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft nicht doch zu schwarz gemalt, die Selbstheilungskräfte der Wirtschaft unterschätzt hatte. Zog sich die kapitalistische Marktwirtschaft wieder einmal, wie eigentlich immer, an den eigenen Haaren aus dem Sumpf? Waren womöglich die ins Blickfeld genommenen Probleme nur episodischer Natur und manifestieren sich die fraglichen Krisen nicht sowieso nur als die zwangsläufigen Kosten des im Prinzip ohne Alternative dastehenden marktwirtschaftlichen Systems und können als solche allenfalls gemildert, aber nicht verhindert werden? Oder hatte ich auch mit dem Insistieren auf das pädagogische Interesse an den originär humanen Befindlichkeiten des Individuums in den fraglichen ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Lebenszusammenhängen übertrieben, womöglich nur Probleme gesehen, wo es gar keine gibt? Immerhin war bisweilen schon die Rede davon (siehe ARNOLD/ BLOH 2001, 10), die betriebliche Personalentwicklung wandle sich durchgängig und konsequent mehr und mehr zu einer Persönlichkeitsentwicklung – was im Übrigen und nicht nur meines Erachtens (siehe auch SLOANE u. a. 2004, 320) bei genauerem Hinsehen zumeist nur auf eine vermeintliche Pädagogiknähe hinaus läuft[2] – und auch die zunehmende Etablierung ganzheitlicher, handlungstheoretischer Lernformen in der betrieblichen Bildung schien dazu angetan, neue Freiräume für das pädagogische Prinzip zu eröffnen.

Nun, 2008 wurden die meisten meiner solcherart aufgekommen Zweifel an dem von mir selbst entworfenen Szenarium geradezu schlagartig behoben. Leider, insofern sich dieses Szenarium alles andere als unbegründet herauskristallisierte und in seiner Entwicklung die

[2] So heben nahezu alle gängigen Personalentwicklungskonzepte nach wie vor lediglich auf die Qualifikation des auf seine bloße technisch-funktionelle Arbeitsfähigkeit reduzierten Personals ab und lassen die Bildung der Persönlichkeit mehr oder weniger ausdrücklich außen vor (siehe prototypisch NEUBERGER 1994).

schlimmsten Befürchtungen in etlicher Hinsicht sogar noch übertraf. Diese Befürchtungen bezögen sich vielleicht nur auf episodische Phänomene, hatte ich die Probleme zunächst noch selbst relativiert. Episodischer Natur ja, aber offensichtlich kehren die Episoden wieder, in immer schnellerer Abfolge sogar und im aktuellen Fall zudem auch ungleich bedrohlicher. Wie wohl seit langem nicht mehr wurde dieses Mal, um es aus pädagogischer Sicht auf den Punkt zu bringen, insbesondere deutlich, wie sehr im ökonomischen Denken und Handeln die einem Kernprinzip der Kantschen Ethik folgende allgemeine und eigentlich selbstverständliche Einsicht ins Abseits geraten war, der Mensch habe eine spezifische Würde, kraft derer er Ziel und Zweck ist und nicht Mittel zum Zweck werden dürfe, *die Wirtschaft habe folglich für den Menschen da zu sein und nicht umgekehrt.*

An dieser Stelle sei, um Missverständnissen aus dem Weg zu gehen, ein kurzer Exkurs erlaubt. ‚Der Mensch habe nicht für die Wirtschaft da zu sein' soll und kann selbstverständlich nicht verkennen, dass die Wirtschaft ein existenziell unverzichtbarer, primärer Bestandteil des menschlichen Lebens ist und dieser Funktion in einem arbeitsteiligen Gemeinwesen nur angemessen nachkommen kann, wenn die Wirtschaftssubjekte egoistische Interessen zu Gunsten des ökonomischen und sozialen Gemeinwohls zurückstellen. Das heißt, der an sich wohl in erster Linie eigennützige Mensch kommt in aller Regel gar nicht umhin, *auch* für die die Wirtschaft beziehungsweise für die Gesellschaft da zu sein. ‚Ohne Wir kein Ich' kann man es auf den Punkt bringen, denn, so Ulrich BECK (1996), „das eigene Leben ist … zugleich das globale Leben, das Leben, das in vielfältige, unübersichtliche, widerspruchsvolle Abhängigkeiten eingebunden und gezwungen ist, in diesen zu handeln", wo „der Rückzug auf das (ökonomische) Eigeninteresse … nicht nur töricht, sondern existenzgefährdend" wäre.

Die maßgebende Frage ist jedoch, wie weit der Anspruch der Gemeinschaft, eine ‚Vereinnahmung' des Individuums, gehen darf. Dieses Problem der Abstimmung zwischen Egoismus und Altruismus, „ob und inwieweit", so Peter VILLAUME (zit. nach BLANKERTZ 1982, 81), „bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei", wurde in seiner ganzen Tragweite erstmals von den Philanthropen erkannt und ausgelotet. Die Erkenntnis, dass der Mensch in seiner Eigenschaft als Teil der Gesellschaft mit seinem individuellen Beitrag für diese letzten Endes und in irgend einer Form zugleich auch dem eigenen Nutzen dient (und sei es vielleicht nur, das es sein gutes Gewissen fördert, zum Wohlergehen anderer beigetragen zu haben), führte damals zur Rechtfertigung dessen, den individuellen Nutzen *allein* über Gemeinnützigkeit zu definieren. ‚Ohne Wir kein Ich' in Extremform.

Heute dagegen steht – zumindest laut theoretischer Verfasstheit der demokratischen Gesellschaft – das Individuum im Vordergrund. Ohne Ich kein Wir. Das Wir, die Wirtschaft beziehungsweise die Gesellschaft, steht dabei ‚nur' *im Dienst* der Sicherung und Erleichterung der individuellen Leben. Und insofern kann jegliche ‚Vereinnahmung' des Ich durch das Wir nur bedeuten, dass die im demokratischen Konsens verankerten Grundprinzipien der Menschenrechte und der Menschenwürde nicht beeinträchtigt werden und dass, jenseits unabweislicher materiell bedingter Notwendigkeiten, alle Zumutungen in der freien, als solcher aber eben

auch altruistisch verantwortungsvoll bedachten Entscheidung des Menschen liegen: „Wir“, so auch BECKS Fazit, „nur als selbstbestimmtes Wir, nicht als Vorgabe, nicht als Summe, nur als Zustimmung der Individuen“.[3]

2 Der ‚menschliche Faktor’

Keine Frage, Krisen, wie wir sie in der Vergangenheit immer wieder hatten und wie wir sie gegenwärtig mit dem Kollaps des Finanzmarktkapitalismus samt seinen weit reichenden ökonomischen und sozialen Rückwirkungen in der seit langem wohl gravierendsten Form durchlaufen, rücken den Menschen, seine Bedürfnisse, sein Handeln und seine vielfältigen Beziehungen wieder stärker in den Mittelpunkt des individuellen wie auch des öffentlichen Bewusstseins. Sie lassen erkennen, wie wenig viele Menschen Subjekte ihres Tuns, wie sehr sie Objekt fremder Interessen und, allzu oft, fremder Machenschaften sind, Objekte der Wirtschaft, der Politik, der Gesellschaft.

Das wäre eigentlich ein Thema für die Pädagogik, speziell für die Wirtschaftspädagogik, ist die doch die Disziplin, welche ihr originäres Interesse darauf richtet, wie im Rahmen der aus Sicht der Wirtschaft vorrangigen ökonomischen Interessen und Erwartungen auch den immateriellen Bedürfnissen des Individuums möglichst weitgehend Rechnung getragen werden kann, wie ökonomisches Handeln mittels pädagogischer Reflexion und erzieherischer[4] Einflussnahme human und sozial angemessen gestaltet wird und gestaltbar ist. Aber kaum jemand ruft in solchen Krisensituationen nach der Pädagogik. Vielmehr prägen ökonomische, sozioökonomische und politische Überlegungen und Maßnahmen die Landschaft: Finanzpolitik, Konjunkturprogramme, staatliche Investitionshilfen. Von ordnungspolitischen Interventionen wie mehr Staat und weniger Markt, von Verstaatlichung gar ist neuerdings wieder die Rede. Derartige Programme dominieren beileibe nicht zu Unrecht, und sie scheinen sich in den zurückliegenden Jahrzehnten durchaus auch als hinlänglich effizient bewährt zu haben. Wie wohl selten zuvor wird im aktuellen Finanz- und Wirtschaftsdesaster jedoch offenbar, dass sie in ihrer Orientierung an systemischen Aspekten und den sozusagen technischen Lösungsmöglichkeiten auf der Makroebene allzu leicht eine fundamentale Voraussetzung für das Funktionieren sozialer Systeme vergessen. Und das sind die unmittelbar verantwortlichen Menschen mit ihren subjektiven Denkgewohnheiten, Handlungsbedingungen und -möglichkeiten, in deren solcherart missachteten und unbehobenen Defiziten vor allem auch der permanente Nährboden für künftige Probleme, für den nächsten Einbruch eben, angelegt bleibt.

Immerhin, der Beitrag der Psychologie fand im Rahmen verhaltenswissenschaftlicher Ansätze bereits prominenten Eingang in die Ökonomie. Bereits 1995 (o. V.) hatte ‚The Economist’ mit Blick darauf weitsichtig postuliert, ein tieferes Verständnis für das, was Leute

[3] Vor allem Georg KERSCHENSTEINER hat sich im Hinblick auf die Möglichkeiten der Berufsbildung mit dem nämlichen Interessenkonflikt intensiv und anschaulich auseinandergesetzt und gleichzeitig eine eigene ‚Theorie’ zu dessen akzeptabler Lösung geliefert (siehe dazu MÜLLGES 1967, 48 ff.).

[4] Der Einfachheit halber differenziere ich in diesem Text nicht zwischen Erziehung, Bildung, Sozialisation, sondern berufe mich auf ein umfassendes Erziehungsverständnis, wie er zum Beispiel im englischen Begriff ‚education’ angelegt ist.

antreibt, könnte die Ökonomie verändern. Um den verhaltenstheoretischen Zugang in der ökonomischen Theorie jedoch wirklich konsequent zu verankern wäre es, gerade die aktuelle Situation verweist in besonders eklatanter Weise darauf, ebenso arrogant wie unverantwortlich, über die bloß beschreibende, erklärende und prognostizierende *Einsicht* in das Verhalten hinaus nicht auch jene Option ernst zu nehmen und konkret einzubeziehen, die sich speziell mit den Möglichkeiten der *Beeinflussung,* der *Formung* und der *Veränderung* menschlichen Verhaltens und Handelns befasst.

Also auch von dieser Seite aus und noch konkreter der Verweis auf die Agenden der Pädagogik beziehungsweise, da es um ökonomisches Verhalten und Handeln geht, speziell auch der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Indessen meldet sich auch die Pädagogik selbst, mit Ausnahme einzelner, eher zurückhaltend mahnender Stimmen, im nämlichen Kontext kaum zu Wort. Das mutet dann doch erstaunlich an. Zwar kann sie in der Tat nicht mit den großen, sprich spektakulären und vor allem in der erforderlichen Schnelligkeit greifenden Entwürfen prunken. Aber ihr Beitrag ist deshalb keineswegs weniger substanziell und bedeutsam, denn sie vermag mit ihren Möglichkeiten den Erfolg der nämlichen systemischen Handlungsalternativen in spezifischer, einzigartiger Hinsicht zu begründen und zu unterstützen. Gerade in der jüngsten Krise, in welcher, wie ‚Die Zeit' vom 23. Oktober 2008 titelt, die internationale Finanzbranche im Renditen-Vollrausch gegen die Wand gefahren ist und dabei leider die Weltwirtschaft auf dem Mitfahrersitz hatte, wurde es doch unverkennbar: es sind nicht Institutionen oder Organisationen, es ist nicht *die* Wirtschaft, nicht *die* Politik, nicht *die* Gesellschaft, die bestimmen, sondern hinter *der* Marktwirtschaft, hinter *dem* Kapitalismus, hinter *dem* Sozialismus, hinter allen Systemen und dort gefällten Entscheidungen stehen letzten Endes nicht mehr und nicht weniger als je konkrete Individuen mit je spezifischen Werthaltungen, Menschen, die handeln, und Menschen, die miss-handeln. Miss-handeln zum Beispiel, wenn sie ihre Entscheidungen zugunsten der Renditeerwartung und zulasten moralischer Erwägungen fällen oder sogar, ob bewusst oder unbewusst, ganz zwischen Profit und Moral trennen und dabei verkennen, dass dies nur zwei Seiten ein und derselben Medaille sind, einer Medaille, in welcher die Widersprüche zwischen egoistischen und altruistischen, ökonomisch-materiellen und sittlich-ideellen Interessen qua Orientierung an den übergeordneten, fundamentalen Prinzipien der Ethik geregelt werden – respektive geregelt werden *sollten*.

Menschliche, nicht ökonomische oder technische Defizite also. Diese werden allerdings, und auch das ist dann wieder nicht mehr als menschlich und alles andere als ungewöhnlich, ganz im Gegensatz zur durchaus willkommenen Personalisierung positiver Leistungen wohl allzu gerne als systemische Mängel bemäntelt und entschuldigt.

Dennoch, die aktuelle Krise habe eindeutig systemische Ursachen, wird dem vielerorts entgegengehalten, es sei definitiv falsch, sie beispielsweise auf das moralische Fehlverhalten von Managern zurückzuführen (vgl. ALTHAMMER 2009). In gewisser Weise ja, denn zweifellos sind die jeweiligen objektiven Gegebenheiten in Systemen mehr oder weniger dazu angetan, subjektives Fehlverhalten zu begünstigen oder sogar zu provozieren. Aber das sind *Bedingungen*, zumal auch wieder von Menschen *gemachte* Bedingungen. Die *Ursachen* liegen tie-

fer und werden eher verschleiert, wenn man ihnen unter dem Frageaspekt Wirtschaft *oder* Mensch nachgeht. Die Suche nach ihnen gewinnt ihren spezifischen Fokus vielmehr daraus, dass die Wirtschaft nicht außerhalb des Menschen steht, sondern eine *von* Menschen *für* Menschen gestaltete beziehungsweise gestaltbare Option ist. Genauer noch, im Sinn einer Formulierung Theodor LITTs (1957): Der Mensch *ist* die Wirtschaft. Oder anders gewendet: *die Wirtschaft ist, wie der Mensch ist.* Auch wenn der ehemalige Bundeskanzler Helmut SCHMIDT das als Politiker nicht explizit so benennt, lässt sich in seinen Worten neben dem Plädoyer für stärkere aufsichtsrechtliche Interventionen in den Marktradikalismus auch und gerade diese individualisierende Perspektivenfokussierung und überdies ein Appell an die Pädagogik ableiten, wenn er neuerdings (2009, 19) von „egomanen Managern" mit einer „Kombination von hoher Intelligenz samt mathematischer Begabung, extremer Selbstsucht und Selbstbereicherung bei Abwesenheit von ausreichender Urteilskraft und Verantwortungsbewusstsein" spricht.

Defizite im persönlichen Wertgefüge. Mangel an Verantwortungsbewusstsein und Selbstkontrolle. Selbstsucht. Gier. Auch wenn dieses Verdikt gewiss nicht alle Menschen in ökonomischer Verantwortung gleichermaßen trifft und unter den Unternehmern, Managern und Bankiers sich wie überall anderswo solche finden, die verantwortungsvoll und pflichtvergessen, gewissenhaft und fahrlässig, egoistisch und altruistisch, integer und korrupt, vernünftig und irrational denken und handeln, habgierige Zocker und charakterlose Finanzhaie ebenso wie verlässliche Treuhänder und ehrliche Kaufleute, scheint sich das reale Verhaltensspektrum insgesamt doch deutlich zum Negativen hin verschoben zu haben. Als hätte es einen Aristoteles, Platon oder Kant und die philosophische Reflexion über das gute und richtige Handeln nie gegeben, fehlt es offenbar allzu vielen verantwortlich (und das heißt eben nicht per se auch verantwortungsbewusst) Handelnden an der Einsicht in die komplexen Notwendigkeiten, Bedingungen, Möglichkeiten, Mittel und Konsequenzen ihres Tuns und an der hinlänglichen Entwicklung von Einsichten und Maßstäben wie ethischer Sensibilität und moralischer Motivation, die die Basis eigener, souveräner und zugleich einem geordneten, sittlich begründeten Zusammenleben der Gesellschaft verpflichteter Bereitschaften und Entscheidungen bilden.

Hier eröffnen sich die angesprochenen Zugänge und Chancen der wissenschaftlichen wie der praktischen Pädagogik offenkundig: die aktuelle Finanz- und Wirtschaftskrise ist nicht zuletzt eine Bildungskrise! Und solange es nicht gelingt, die den Handelnden eigenen subjektiven Werthaltungen in sozial und human dienlicher Hinsicht zu formen, werden die besagten politischen und wirtschaftlichen Maßnahmen, so notwendig und fundiert sie sachlich sein mögen und so schnellen Erfolg sie versprechen und vielfach auch sichern, auf Dauer zu kurz greifen. Um den Teufelskreis ökonomischer und gesellschaftlicher Krisen verlässlich zu überwinden oder zumindest auf ein Maß zu reduzieren, welches nicht immer wieder gleich das ganze System ins Wanken bringt, bedarf es mehr.

Wie gesagt, wir haben es auf allen Planungs- und Vollzugsebenen, in allen Institutionen und deren Organen letztlich stets mit Menschen zu tun. So sehr deren Handeln im Rahmen der Umsetzung rein technisch-funktionaler Qualifikationen von Sachverstand, Vernunft und

„hoher Intelligenz samt mathematischer Begabung“ getragen und dementsprechend sachlich überlegt und formal korrekt sein mag, so sehr ist es auch geprägt von subjektiven Werten, Einstellungen, Motiven, eben dem, was pauschal unter dem komplexen Konstrukt Persönlichkeit gefasst wird. Auch bei rationaler, formaler Korrektheit sind Menschen daher in ihren Handlungen mehr oder weniger unberechenbar, fehlbar. Der so genannte ‚menschliche Faktor’.

Wenn sich dieser irrationale menschliche Faktor, solange Menschen handeln, auch nicht ausschalten lässt, so kann er doch in gewisser Weise ‚kontrolliert’ werden. Also muss es vor allem und unbeschadet aller ökonomischen, politischen und sozialen Programme erst einmal darum gehen, jene affektiven Handlungsvoraussetzungen zu sichern, welche human und sozial erwünschtes Handeln in möglichst hohem Maße gewährleisten und in dieser Form dann auch unerlässliche und verlässliche Voraussetzung für eine nachhaltige Umsetzung besagter systemischer Programme beziehungsweise etwaiger ‚Reparaturmaßnahmen’ sind. Das kann durch Erziehung, durch Moralisieren geschehen, qua Aufbau eines von humaner und sozialer Verantwortung getragenen Wertgefüges und dadurch bewirkter Selbstkontrolle. Verantwortliches Handeln kann aber auch durch Druck von außen, als Fremdkontrolle mittels eines entsprechend restriktiven politischen und gesetzlichen Rahmens, angestrebt und mit einiger Aussicht auf Erfolg gesichert werden.

In diesem Fall hieße das in letzter Konsequenz, in rigiden Kontrollismus respektive in die Desavouierung des Individuums und der für die kapitalistische Wirtschaft so wichtigen schöpferischen Kräfte zurück zu fallen und somit wieder gerade jenen ‚Gottseibeiuns’, die staatliche Planwirtschaft des Sozialismus, heraufzubeschwören, die man erst kürzlich als gescheitert zu Grabe getragen hat. Dabei wäre auch die Annahme trügerisch, in staatszentrierten Systemen könnte man auf Grund des Planungs- und Kontrolldrucks auf Moralerziehung mehr oder weniger verzichten. Denn allen noch so weit reichenden staatlichen Regulierungsanstrengungen zum Trotz war es, namentlich auch unter den eigentlich besonders verpflichteten Mandataren des Volkswohls selbst, offenkundig ein ausgeprägter Mangel an humaner und – entgegen aller Lippenbekenntnisse zum sozialistischen Menschenbild – an sozialer Verantwortung und Solidaritätsbewusstsein, welcher die sozialistischen Systeme in den Abgrund führte.

Indessen kein Grund zu Überheblichkeit. Denn auch und gerade in der aktuellen Krise des Kapitalismus – man muss wohl genauer sagen: des neoliberal enthemmten Kapitalismus – sind es auch jenseits der Privatwirtschaft qua öffentlichem Auftrag vermeintlich pflichtbewusste und pflichtversicherte Kontrolleure selbst, Politiker, Agenten staatlicher Kontrollinstanzen, staatseigener und quasi staatlicher Banken, die versagt haben, die moralisch und rechtlich fahrlässig und falsch handelten, eigennützige Interessen verfolgten und bisweilen eine kaum für möglich gehaltene Selbstbedienungsmentalität entfalteten. Von stärkerer Regulierung ist nun allenthalben wieder die Rede, von einer wirksameren Kontrolle der Kontrolleure und des ‚Kasinokapitalismus’ überhaupt. Deregulierung war gestern. Gleichzeitig aber eben auch die Warnung vor Überregulierung, zumal der real (nicht mehr) existierende Sozialismus die Grenzen exzessiver Kontrolle gerade erst in einschärfender Anschaulichkeit zu

Tage treten ließ. Und absolute Kontrolle wird in einem mit Menschen besetzten System auch nie möglich sein. Dieser Weg scheidet also auch aus diesem Grund aus.

Will man daher trotz aller Probleme die unstrittigen, bewährten und insgesamt dann doch einmaligen Vorteile der Marktwirtschaft nutzen, gleichzeitig aber auch deren ebenso unstrittige systemimmanente Gefahren besser in den Griff bekommen, dann sind zwar auch hier formale Kontrollen der im System Handelnden in einem bestimmten, durchaus maßgebenden Rahmen – wie es das Modell der *sozialen* Marktwirtschaft beispielhaft vorzeichnet – erforderlich. Doch bewegen sie sich zu Gunsten der unabdingbaren Freiheit des Individuums und seiner organisatorisch-sozialen Verfasstheiten in einem weitaus geringeren Rahmen. Hier wie dort indessen hieße das augenfällige und realistische, in aller Regel unumgängliche Fazit: Kontrolle von außen ist gut und unerlässlich, doch sie ist bürokratisch aufwändig und teuer. Und sie reicht ohnehin nicht aus. Denn aller Erfahrung nach, so fasst NEUWEG (1996, 157) die einschlägigen Darlegungen Gerhard KIRCHGÄSSNERs (1991, 169 ff.) zusammen, trägt eine gelungene Moralisierung auch dann noch, wenn die starke Hand gerade wegsieht, wogegen veränderte Restriktionen ohne moralische Basis dazu angetan sind, Ausweichhandlungen zu provozieren. Das belegt auch eine unlängst vorgelegte Untersuchung (vgl. ERNST & YOUNG 2009), der zufolge die Wirtschaftskrise Unternehmer und ihre Mitarbeiter anfälliger für korrupte Geschäftspraktiken macht. Ein anderes aktuelles und in seiner Tatsächlichkeit vielleicht noch eklatanteres Beispiel ist der Spesenskandal, der neuerdings die politische Landschaft in Großbritannien erschüttert. Kurzum, unbeschadet aller Kontrollen ist *der Aufbau eines persönlichen, subjektinternen Kontrollsystems qua Erziehung in beiden Systemen mindestens ebenso notwendig – und verspricht auf Dauer ohnehin tiefer zu greifen*.

Nicht nur tiefer greifend, weil eben hier wie dort die im System – an welcher Stelle auch immer – Handelnden vor allen formalen Kontrollen ein stabiles, verlässliches Inventar handlungsleitender Werte aufbauen müssen, sondern auch weil Erziehung die Einsicht des *mündigen* Bürgers in die jeweils systemspezifischen und -erhaltenden Bedingungen und somit die Akzeptanz jener externen Kontrollen auf unvergleichliche Weise zu stärken und zu sichern vermag. Dabei ist speziell „der Kapitalismus, gerade weil er nicht auf den totalen Staat setzt, […] auf die innere Zustimmung des Bürgers […] angewiesen“ (JESSEN 2009).

Der institutionelle Rahmen, in unserem Fall das ordnungspolitisch vorgegebene System der Sozialen Marktwirtschaft, und dessen Nährboden, die kapitalistisch organisierte Wirtschaft, sind also das Eine. Das Andere, nicht davon zu Trennende, das System gewissermaßen ideell Ausfüllende und am Leben Haltende, aber zumindest in der öffentlichen Diskussion allzu oft Übergangene, sind die individuellen Einstellungen, die ein dezentrales und durchaus eigennütziges Handeln mit dem gemeinschaftlichen Wohl verbinden. Ohne sie wächst die Gefahr, dass das Schumpetersche Prinzip einer dem Kapitalismus eigenen, die Wirtschaftsstruktur unaufhörlich 'von innen heraus' erneuernden ‚schöpferischen Zerstörung’ durch Übertreibung seiner eigenen Prinzipien früher oder später zu einer alles andere als schöpferischen Zerstörung des Systems selbst beziehungsweise dessen demokratischer Grundlagen führt. Kreativität von Unternehmern und Managern recht und gut, aber welche Blüten sie obendrein zu treiben vermag, wenn sie gewissermaßen rein technisch definiert wird, wurde gerade jüngst

schmerzlich bewusst. Oder, um nicht allein die Agenten des ökonomischen Systems an den Pranger zu stellen: ein ‚schöpferischer' Umgang mit Parteispenden, wie er hierorts bis in die jüngste Zeit wiederholt aufgedeckt wurde, ebenso jene besagten, nicht weniger ‚schöpferischen' Spesenabrechnungen britischer Politiker, untergraben mit zunehmender Häufung beziehungsweise im Kontext mit anderen Fehlleistungen und Pflichtvergessenheiten unverkennbar das allgemeine Vertrauen in die politische Klasse überhaupt, begünstigen das Aufkommen extremer Gruppierungen, führen zu Politikverdruss und Wahlverweigerung und schwächen auf diese Weise die Legitimation und Handlungsfähigkeit auch der stärksten Demokratie.

Auch wenn die Wirtschaft oder auch die Politik im ökonomischen und öffentlichen Handeln den Primat hat, geht Erziehung ihnen somit gewissermaßen voraus. Man mag noch so viel reglementieren und kontrollieren, ein System in jedweder Hinsicht absichern oder seine Defizite mittels politischer und ökonomischer Maßnahmen beheben wollen, ohne moralische Verankerung bleibt das Unterfangen wie auch das System selbst fragil. Insofern greifen auch jegliche Kontrollen, Vorschriften, Regeln dort am besten und am nachhaltigsten, wo sie auf den fruchtbaren Boden entsprechender Überzeugungen fallen. Ralf DAHRENDORF (1968, 341f.) hat dies vor Jahrzehnten bereits wegweisend formuliert: human und sozial verantwortliches Denken und Handeln lässt sich nicht verordnen, sondern basiert auf individueller Gesinnung und Selbstverpflichtung. „So eindrucksvoll es klingt, von Werten und Rollen als geltend oder herrschend zu sprechen, so sehr bleiben solche Reden bloße Zusicherung, wenn wir die Zwischenglieder zwischen den Werten und den Menschen, die sie in ihrem Verhalten zur Schau tragen sollen, nicht bestimmen. Damit herrschende Werte auch gelten, reicht es nicht, sie in Parteiprogramme, Gesetze oder selbst Verfassungen zu schreiben. Die Menschen müssen die Werte [...] lernen. [...] Erst indem diese Werte von der Verfassung in die Erziehung und durch die Erziehung in die verhaltenssteuernden Zentren im einzelnen Menschen wandern, wird ihre Herrschaft begründet".

3 Krisenprophylaxe und Krisenmanagement oder Macht und Ohnmacht der Erziehung und ihrer wissenschaftlichen Fundierung

Wenn es also offensichtlich immer konkrete Menschen sind, die jedwede abstrakte Institution und Handlung repräsentieren, die noch so komplex und sachlich-objektiv erscheinende ökonomische und sozioökonomische Prozesse, insbesondere auch alle vermeintlichen Sachzwänge, letztlich auf einen *personellen Faktor* zurückführen, dann ist es ebenso nahe liegend wie zweckmäßig, scheinbar rein ökonomisches Handeln, ‚Handeln' von Institutionen und Systemen, ausdrücklich auch unter speziell pädagogischen Gesichtspunkten zu reflektieren, sei es, dass man den Problemen lediglich deskriptiv und erklärend oder dass man ihnen auch unter einem technologischen Interesse begegnen will. Ein derartiges ‚Wildern' in sozioökonomischen Zusammenhängen verstehe ich nicht als Ökonomisierung oder Soziologisierung der Pädagogik, weil es – was die Bezugswissenschaften wie Betriebswirtschaftslehre oder Soziologie selbst eben nicht leisten können – in den ökonomischen, sozialen oder politischen Problemen und Handlungen die konkreten Menschen mit ihren Vorzügen und Schwä-

chen, Bedürfnissen und Erwartungen aufzudecken und auf diese Weise pädagogische Implikationen und ‚Andockstellen' besser zu verdeutlichen vermag. Ich würde daher eher umgekehrt – wenn überhaupt auf eine solche Kategorisierung zurückgegriffen werden soll, die letztlich dem eigentlich überholten disziplinären Schubladen- und Monopolisierungsdenken entstammt – von einer Pädagogisierung jener Bereiche sprechen, ohne deren ureigne disziplinäre Erkenntnisspezifität relativieren zu wollen. Man könnte es in gewisser Weise als im Interesse des Subjektes notwendige Personalisierung einer aus objektiver Sicht unbestritten ebenso notwendigen Versachlichung bezeichnen. Jedenfalls eröffnen sich erst in dieser unmittelbar am Individuum orientierten, originär pädagogischen Perspektive die Notwendigkeiten und Möglichkeiten von Pädagogik und Erziehung in ihrem ganzen Ausmaß. Die ‚Andockstellen', das heißt die Gestaltungsspielräume für eine pädagogische (Mit-)Gestaltung des Betriebs und der Wirtschaft sensu ARNOLD (1997, 30ff.), erweisen sich dabei als weitaus zahlreicher, differenzierter und tiefgründiger, als es bislang weithin registriert und genutzt wurde, nicht als von den ökonomischen Ereignissen und Handlungen *abgrenzbare*, sondern als deren *integrale*, grundsätzlich und jederzeit in allem (ökonomischen) Tun virulente und dementsprechend gestaltbare Elemente. *It's not the economy, stupid, it's fundamentally the education*, möchte man in Anlehnung an einen Bill Clinton zugeschriebenen Ausspruch so manchem heutigen Manager der Krisenbewältigung mit auf den Weg geben.

Gestaltungsspielräume. Es wurde bereits gesagt, es geht bei ‚education' nicht nur um *Qualifizierung*, sondern eben auch um *Bildung*. Das, was unter diesen beiden Begriffen gemeinhin verstanden respektive nicht verstanden wird, vermag vielleicht am besten zu verdeutlichen, warum und wie die Pädagogik in den meisten Überlegungen und Maßnahmen der ökonomischen Krisenbewältigung bisher zu kurz kommt. Bloße Qualifikation, verbunden mit sachlichem Problembewusstsein und daraus resultierender Problemkenntnis, verkörpert, wenn man es analytisch zergliedert, die eine unerlässliche Voraussetzung für jegliches kompetente Handeln. Sofern ich es nicht völlig falsch deute, ist weithin genau das und nur das gemeint, wenn Bildung als Investition in die Zukunft beschworen wird. Bezeichnenderweise sprechen wir zumeist ja auch von der Wissensgesellschaft und nicht von der Bildungsgesellschaft.

Insoweit ist Erziehung im eingeschränkten Sinn von Ausbildung oder Qualifikation auch seitens der Ökonomie selbstredend immer schon als Voraussetzung für kompetentes Handeln artikuliert und gefördert worden. Wohl auch weithin als hinreichende Voraussetzung, denn allem Anschein nach ist in der Vergangenheit dann doch allzu oft missachtet worden, dass sachlich kompetent und korrekt zu handeln nicht zugleich auch heißen muss, gut und richtig zu handeln im Sinne eines human und sozial verantwortlichen sustainable development. Qualifikation oder *Sachkompetenz* ist daher, soll sie nicht ein Eigenleben entwickeln und sich gegenüber vermeintlich sachfremden Anforderungen ‚verobjektivieren' (ARNOLD würde von einer ‚Aufgabe' des pädagogischen Prinzips sprechen), frühzeitig, das heißt in gemeinsamer und integraler Genese, einzubetten in ein überfachlich kritisches Reflexionsvermögen und ein angemessenes persönliches Werte- und Verantwortungsbewusstsein, gepaart mit der Bereitschaft und Fähigkeit, diese Werte auch umzusetzen. Das ist ganz allgemein und im umfassenden Sinn Bildung oder, um beim Kompetenzbegriff zu bleiben, *Sinnkompetenz*.

Insofern geht in der Tat jeder Politik und jeder Ökonomie Qualifikation *und* Bildung, sprich *ganzheitliche* Förderung und Entwicklung, in vielfacher Hinsicht voraus, ebenso grundlegend wie im wahrsten Sinn des Wortes maßgebend. Es kann allem Anschein nach gar nicht oft genug wiederholt werden: Politik wird nicht von *der* Politik gemacht, Wirtschaft nicht von abstrakten Managern, sondern letzten Endes von konkreten Menschen, ist Resultat deren Denkens und Handelns, welches wiederum in derselben Art und Weise von persönlichen Maßstäben, Werthaltungen, Überzeugungen, Einstellungen usw. geleitet ist. „Denn aus der Eiche oder aus dem Felsen erwachsen doch die Verfassungen nicht, sondern aus den Charakteren", können wir schon in PLATONs Politeia (544 d) nachlesen. Dem Menschen ist zwar die Fähigkeit zu Toleranz, zu Solidarität wie Egoismus, zu ethisch gutem wie schlechtem Handeln angeboren. Die human und sozial adäquate Realisierung dieser Anlagen aber ist nicht naturgegeben und beileibe kein Selbstläufer, sondern in hohem Maße Sache der Erziehung. Mit der Internalisierung von Werten wie Selbstkontrolle, Verantwortungsbewusstsein, Uneigennützigkeit vermag sie Bedingungen zu schaffen, die materielle Krisen zwar nicht verhindern können, aber doch eine solide Gewähr dafür bieten, dass aus Fehlverhalten und Fehlentwicklungen nachhaltig gelernt wird und dass die eine oder andere politische und ökonomische ‚Reparaturmaßnahme' erst gar nicht erforderlich wird, zumindest nicht im aktuellen Umfang. Und sie kann damit zudem der Effizienz solcher ‚systemischen' Maßnahmen, so sie denn unumgänglich werden, in einzigartiger Weise den Boden bereiten. Das mag sich im Vorfeld der nächsten Krise vielleicht noch wenig auswirken, verspricht aber jedenfalls darüber hinaus mehr und mehr Erfolg.

Eigentlich stellt sich der Zusammenhang ganz einfach dar, zu einfach und zu selbstverständlich vielleicht und in seiner Auswirkung wohl auch zu sehr auf ‚gut Ding will Weile haben' angewiesen, als dass er in der öffentlichen, vorwiegend auf schnelle Lösungen zielenden Debatte angemessen Beachtung fände: die äußere Handlungsweise von Institutionen beziehungsweise, genauer, von jeweiligen Individuen, die eine Institution verkörpern, entspricht letztlich der inneren Haltung dieser einzelnen oder mehrerer Individuen. Und diese Haltung wiederum ist im Wesentlichen das Ergebnis von Erziehungs- und Sozialisationseinflüssen und -maßnahmen.[5] Das gilt für alle Lebensbereiche. Aus gegebenem Anlass wird es hier vorrangig auf die Wirtschaft bezogen, aber im selben Zusammenhang und aus demselben Anlass kann es ebenso auf die Politik gemünzt werden. Auch diese wird, so warnte bereits SCHLEIERMACHER (zit. nach HEID 1991, 282) „nicht ihr Ziel erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist." Somit könnte man, unter exemplarischem Verweis auf die bereits angeführten Beispiele für Miss-Handeln von Politikern, analog feststellen: It's not politics, stupid! … .

In der Konsequenz dieser Aussage sind beide Ebenen der Pädagogik angesprochen, die wissenschaftliche Disziplin wie auch die praktische Erziehung. Zum einen sollte sich Erstere der Möglichkeiten des keineswegs geringen Einflusses bewusst sein, den sie, durchaus auch in

[5] Auf den wohl einfachsten, im ursprünglichen Sinn plakativen Nenner haben Studierende der Universität Linz diesen Sachverhalt kürzlich in einem Wahlaufruf gebracht. Wer an der Bildung spart, hat morgen (noch) schlechtere Politiker!

der Tradition eines strikten Wertfreiheitspostulates und ohne eigenes politisches Mandat, auf Politik und Wirtschaft hat oder wohl besser: haben kann. Und zum anderen sollte, wie oben dargelegt, vor allem die praktische Pädagogik nicht vergessen, dass sie jedwedes Handeln beeinflusst, das Handeln des Konsumenten, des Bankiers, des Managers, des Politikers. Sie alle sind Produkte ihrer Erziehung, und was erzieherisch Grund gelegt wird, prägt und lenkt das spätere Handeln, im Guten wie im Schlechten.

So weit, so gut. Aber so schön das auch klingen mag, so irreführend und geradezu sträflich verantwortungslos wäre es, spräche von Weltfremdheit und Hybris, mit dieser Feststellung allzu hohe, womöglich gar uneingeschränkte Erwartungen wecken zu wollen. Denn auch der Prägung und Lenkung des Handelns durch Erziehung sind unverkennbar Grenzen gesetzt. Es wurde in Verbindung mit dem ‚menschlichen Faktor' bereits erwähnt und gehört zur oft leidvollen Alltagserfahrung eines jeden Erziehers: nicht, dass Menschen durch die Macht und Reichweite der Erziehung berechenbar, ihre Entscheidungen planmäßig lenkbar würden. Abgesehen davon, dass solches Trachten auf Manipulation hinausliefe und ohnehin nicht Ziel einer nach demokratischem und humanem Verständnis angelegten Erziehung sein könnte, vermag eine noch so gelungene Erziehung ihren eigenen Erfolg nie zu gewährleisten, denn immerhin ist jeder Mensch – bei allen selbst und fremd verantworteten Einschränkungen des *sapere aude* – letztlich ein selbst bestimmendes Wesen. In den obigen Darlegungen zum Verhältnis zwischen systemischen Kontrollen und Erziehung klang die Konsequenz daraus bereits an: wenn derartige Kontrollen ohne einschlägige Erziehungsmaßnahmen in ihrem Wirkungsgrad beschränkt bleiben, so gilt das auch umgekehrt. Erziehung, so gründlich und human wie sozial bedacht sie auch angelegt sein mag, macht Kontrolle keineswegs überflüssig. Aber beide zusammen können weit mehr bewirken als jeweils nur eine Komponente für sich allein.

Nachdem Erziehung also ihrerseits gleichfalls kein sicherer und hinreichender Garant für besseres Handeln ihrer Adressaten sein kann, schon gar nicht eine ungeteilte Versicherung gegen Miss-Handeln, und zumal sie ihre Wirkung eher schleppend, von modischen Strömungen eher unbeeinflusst entfaltet, mag es verständlich sein, wenn sie vielfach eher als Hintergrund der Szenerie gesehen wird, vergleichbar vielleicht den so genannten soft skills. Daraus, genauer aus der landläufigen Konnotation von Hintergrund mit (nebensächlicher) Staffage und der Trennung derselben von der eigentlichen Szene, dürfte zumindest ein Teil ihrer verbreiteten Verkennung zu erklären sein.

Aber es handelt sich in diesem Fall, wie die in der jüngsten Finanz- und Wirtschaftskrise zu Tage getretenen Einstellungs- und Handlungsdefizite geradezu wie unter dem Brennglas zu Tage fördern, keineswegs um einen Hintergrund, der nur als bloße Kulisse dient und an die Bedeutungsperipherie gerückt ist. Zwar findet die pädagogische Idee vom Menschen im Denken der Ökonomie bislang in der Tat allenfalls als potemkinsche Illusion oder als Alibi, das heißt eher *vordergründig* im Sinn von oberflächlich, von der eigentlichen Szene getrennt, Berücksichtigung. Spätestens jetzt scheint aber der Anlass gekommen zu sein, Hintergrund und Szene als Einheit wahrzunehmen. In diesem Verständnis ist der Hintergrund und sind Pädagogik und Erziehung demzufolge sowohl in ihrem *Wirken* als auch in ihrer *Wirkung*

integraler, jederzeit virulenter Bestandteil der (ökonomischen) Szene. Man kann es auch anders ausdrücken: sie ziehen, um das Bild nochmals aufzugreifen, im Hintergrund maßgebend *mit* an den Fäden. Bei aller Bescheidenheit und bei aller faktischen Dominanz des ökonomischen Prinzips in der Wirtschaft: aus einem solchen Hintergrund erwächst eine notwendige, in ihrer Art und Wirkungsweise einzigartige und hochsubstanzielle und, nicht zuletzt das gilt es festzuhalten, eine durchaus zu großen Erwartungen berechtigende und oftmals mit vergleichbar geringem Aufwand machbare Voraussetzung für verlässlich verantwortungsvolles Handeln.

Was Erziehung in diesem Zusammenhang bei allem fehlenden Ergebnisdeterminismus so wirkungsmächtig macht, ist, dass sie doch in einzigartiger und vergleichbar wohl zuverlässigster Weise die Wahrscheinlichkeit und das Ausmaß erhöht, in welchem der in ihren Prinzipien angelegte demokratische, kulturelle und ideologische Konsens gesichert bleibt. Daher muss gerade die Tatsache, dass auch Erziehung die bessere Welt selbstredend nicht garantieren kann, dass sie in einiger Hinsicht mit Unsicherheiten behaftet ist, dazu veranlassen, ihr besonders viel Aufmerksamkeit zu widmen. Ein schwieriges Geschäft zweifellos, zumal solange es die demokratischen und aufklärerischen Spielregeln des Autonomieprinzips wahrt. Aber wohl auch der konsequenteste Weg, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die humane Qualität in einer Marktwirtschaft und damit die Demokratie selbst nachhaltig zu sichern.

Die Tatsache schließlich, dass jede fremderzieherische Formung und Lenkung und damit ein *Mehr* ihre Grenzen immer im selbstbestimmenden Individuum findet, mag für den Einen bedauernswert oder gar ärgerlich und für den Anderen ein Grund zur Beruhigung sein. Auf keinen Fall sollte sie aber dazu verleiten, die in jeder Hinsicht grundlegenden Möglichkeiten von Erziehung zu unterschätzen (vgl. auch HEYTING 1999, 45). Das ist es ja eben: in ihrem, wenn man denn so will, ‚Nachteil' liegt zugleich das, was sie nicht nur, aber gerade in unserem Fall so wertvoll und zu einem unersetzlichen Komplement und ‚Wirkungsverdichter' der systemischen Programme macht. Mit ihren sozusagen in natürlicher, bedachter Entwicklung wachsenden Effekten ergänzt sie jene eher auf den Tag gerichteten und auf schnellen Erfolg angewiesenen Programme durch eine langfristig systemstabilisierende Komponente. Und kraft des individuellen Freiraums des Educanden, des fehlenden Zwangs, bürgt sie, wenn sich ihre Wirkung erst einmal positiv entfaltet hat, für innerlich bejahte, beständige und damit tragende Überzeugungen (siehe auch die bereits erwähnten Darlegungen von KIRCHGÄSSNER 1991). Vor allem das Fehlen derartiger tragender und stabiler Überzeugungen und Werthaltungen ist es ja, was die aktuelle Krise einer zunehmend materialistisch definierten Ökonomie als Grundübel offenbarte und wo Erziehung, bei allen Einwänden, in unvergleichlicher, letztlich unverzichtbarer Weise gegensteuern und helfen kann. Mehr noch: ohne eine solche Basis sind ökonomische und ordnungspolitische Maßnahmen auf Sand gebaut, kurieren weit mehr Symptome denn Ursachen.

Erziehung und deren wissenschaftliche Reflexion im Kontext der in Frage stehenden Bemühungen um die Lösung ökonomischer und gesellschaftlicher Fragen zu vernachlässigen, hieße somit die grundlegendste Einflussmöglichkeit und -notwendigkeit zu missachten und bei der

Lösung der großen Probleme in vieler Hinsicht beim immerwährenden Kurieren an Symptomen stehen zu bleiben – Sysiphus ließe grüßen. Und es beinhaltete darüber hinaus die Gefahr, dem Auftreten anarchistischer Tendenzen im einen Fall oder aber der Notwendigkeit drastischer, letztendlich gar doktrinärer Einschränkungen individueller Freiheit und freier Marktwirtschaft im anderen Fall Vorschub zu leisten. Von beidem sind wir, bei allen momentan zu Tage tretenden Unvollkommenheiten und Fehlentwicklungen der Marktwirtschaft, zweifellos noch weit entfernt. Aber immerhin ist das einstige Unwort ‚Verstaatlichung' wieder gesellschaftsfähig, wird das ehedem allenfalls im Zusammenhang mit der Sicherung substanzieller Allgemeininteressen Denkbare von den Politikern der führenden westlichen Industriestaaten neuerdings als zuweilen ohne Weiteres vertretbare, sogar notwendige Handlungsoption erachtet. Und selbst führende Bankchefs sehen in einer Verstaatlichung von Banken durchaus kein uneingeschränkt systemwidriges Element mehr. Allerdings – ein Schuft, wer Böses dabei denkt? – dürfte diese Bekundung doch weit weniger einem grundsätzlichen Plädoyer für mehr Stabilität durch mehr Staat gleichkommen als vielmehr von dem sehr eigennützigen und materialistischen Wunsch getragen sein, lediglich die ‚bad bank', das heißt die Risiken, direkt auf den Staat beziehungsweise den Steuerzahler zu verlagern. Die Geldinstitute, so zitiert Alexandra ENDRES (2009) den Nürnberger Bankwissenschaftler Wolfgang GERKE, könnten dann fröhlich weiter wursteln, wie sie das bisher getan haben – weitere Krisen nicht ausgeschlossen.

Auch das also wohl, um nochmals auf Helmut SCHMIDT zurück zu kommen, eher ein Beispiel für Abwesenheit von gemeinnützigem Denken und Verantwortungsbewusstsein denn für ein gewandeltes, an humanen und sozialen Erfordernissen orientiertes Werte- und Weltbild. Vordergründig mag somit vieles in der aktuellen Diskussion der Finanz- und Wirtschaftskrise, und nicht nur in ihr, als rein ökonomisches oder als politisches Problem erscheinen. Und in der Tat zeigt sich ja auch die Sicherung von Vollbeschäftigung in erster Linie nicht als eine wirtschaftspädagogische, sondern als eine wirtschaftspolitische Angelegenheit, oder etwa auch die Etablierung eines adäquaten Systems der Einkommensverteilung in der neuen Gesellschaft als ein politisches Umsetzungsproblem. Aber es hat eben sehr viel und in entscheidender Weise mit Erziehung, mit so genannter allgemeiner wie ökonomischer Erziehung zu tun, Subjekte wie Objekte ‚systemischen Handelns' für die Notwendigkeiten, Bedingungen und Konsequenzen eines solchen Systems zu sensibilisieren, Einsichten und Rücksichten und damit die personalen und sozialen Voraussetzungen für dessen Umsetzung zu schaffen. Mit der politischen Demokratisierung des Staates und der Institutionen muss daher, so SCHULZ VON THUN (1981, 167), die innere Demokratisierung einhergehen. Richtiger wäre wohl, von ‚vorausgehen' zu sprechen, denn gerade in diesem Sinn kann, soll und – so darf man zweifelsohne sagen – muss Erziehung in spezifischer Weise den Weg ebnen und absichern.

Wohlgemerkt, es geht um so genannte allgemeine wie auch um gezielt politische und ökonomische Erziehung, nicht zuletzt auch an unseren Hochschulen. Ob diesbezüglich beispielsweise eine stärkere Verankerung eines Faches Wirtschaftsethik in den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten ausreichte, bezweifle ich. Viel mehr setze ich auf eine integrierte

Konzeption, die sich als ‚roter Faden' durch die gesamte Ausbildung zieht. Aber in dieser Hinsicht geht die Entwicklung derzeit eher rückwärts. Nicht nur, dass innerhalb der Betriebswirtschaftslehre selbst ein so namhafter Vertreter wie der St. Gallener Peter ULRICH (1997) mit seinem ‚deliberativen' Konzept nach wie vor die Rolle eines einsamen Rufers in der Wüste einnimmt. Auch die Volkswirtschaftslehre, traditionell und strukturell der bewährte systematische Ort, an welchem über Ethik und Moral in Wirtschaftsgesellschaften diskutiert wird, sieht sich, vor allem in den Curricula des Bachelor-Systems, zunehmend der ökonomistisch motivierten Verschlankung zu möglichst ‚reinen' BWL- beziehungsweise Managementstudiengängen geopfert (siehe auch ALTHAMMER 2009). Und wenn der Vermittlung ethischer und moralischer Werte in der Ausbildung von Managern dann doch einmal das Wort geredet wird, kommt seltsamerweise – oder bezeichnenderweise? – gerade jene Wissenschaft und jene Ausbildungsinstanz nicht vor, die für das nämliche *Vermittlungs*geschäft wie keine andere zuständig ist: man brauche „mehr Wirtschaftsgeschichte und weniger Mathe, mehr Geschichte, Psychologie und Soziologie und weniger abstrakte Modelle" (SCHEER 2009).

So sehr dem an sich zuzustimmen ist, warum denn nicht auch mehr Pädagogik und mehr Erziehung? Wem an deren Leistungsfähigkeit im aktuellen Krisenumfeld nach wie vor Zweifel bleiben, dem seien schließlich die Beispiele Umweltbewusstsein und Umweltbildung vor Augen gehalten. An diesen, auch und gerade weil sie derzeit von der Finanz- und Wirtschaftskrise sozusagen an die Wand gedrückt werden, lässt sich beides ablesen, die Schwierigkeit und die Langwierigkeit einerseits, aber auch die Reichweite und Stabilität andererseits des Unternehmens Erziehung. Der Weg umweltschützenden und -bewahrenden Gedankengutes in die verhaltenssteuernden Zentren der einzelnen Menschen und schließlich zu deren konkretem Handeln (und erst recht zu gemeinschaftlich aggregierten politischen Programmen und Maßnahmen auf lokaler und globaler Ebene) war und ist in der Tat zumeist zäh und mühsam. Er musste lieb gewordene Gewohnheiten und kurzsichtige Bequemlichkeiten auflösen, globalisierte Verzweigungen und Interessen auf einen Nenner bringen, künftige und damit allenfalls abstrakt empfundene Gefahren ins Bewusstsein rücken, und er sollte in Bezug auf diese zu belastungsfähigen Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen. Eine, wie sich zeigte, aufreibende, mit vielerlei Rückschlägen verbundene, intergenerational währende Angelegenheit oft. Steter Tropfen … . Aber so oder so gleichzeitig doch auch ein Weg, der in erstaunlich kurzer Zeit aus einer mit wenigen ‚grünen Spinnern', ‚realitätsfernen Weltverbesserern', ‚linken Ideologen', ‚fanatischen Fundis', ‚Ökofreaks' besetzten Zelle zu einer weltumfassenden, ernst genommenen und wirkungsvollen Bewegung geführt hat, begünstigt allerdings ohne Zweifel auch durch einen entsprechenden Problemdruck.

Ein solcher Problemdruck mag ‚heilsam' sein, frei nach dem Motto: je größer die Krise, umso mehr steigt die Empfänglichkeit für neue Denk- und Handlungsansätze, umso mehr steigen Mut und Wille zu tief greifenden Maßnahmen und die Bereitschaft, auch Opfer auf sich zu nehmen. Überdies zeigt alle Erfahrung, dass sich ohne Problemdruck oftmals gar nichts bewegt. Aber erleben wir nicht gerade, dass er auch ganz schnell gefährlich nahe an den Abgrund führen kann?! Sinnvoller und wohl auch billiger wäre es jedenfalls, problematische

Handlungsfolgen von vornherein bewusst zu machen und dramatische Krisen möglichst gar nicht oder wenigstens nur in milderer Form aufkommen zu lassen. Gewiss, ein Programm ‚Erziehung' in der hier entworfenen Dimension stellte sich, gerade in einer globalisierten Welt mit einem überaus prekären Neben- und Miteinander von wohlhabenden, aufstrebenden und Armutsländern, immens komplex und anspruchsvoll dar. Aber haben wir denn überhaupt eine Alternative dazu, den Weg der Erziehung, speziell auch der ökonomischen Erziehung, zu intensivieren, wenn wir uns nicht allein auf die bislang letzten Endes zwar immer noch erfolgreichen, aber keineswegs systemimmanent zwangsläufigen und zudem mehr und mehr fraglich werdenden 'selbst heilenden' Kräfte der freiheitlichen gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklung verlassen wollen, darauf, dass sich der Markt jedes Mal dann doch wieder ‚an den eigenen Haaren aus dem Sumpf ziehen' wird? Das könnte irgendwann auch auf das berühmte Warten auf Godot hinauslaufen.

Die Chancen, welche Erziehung hier bietet, sind fraglos unverwechselbar und weit reichend, zum Besten sowohl des Individuums als auch der Gesellschaft und damit auch zur Stärkung und zum Besten der sozialen (Markt-)Wirtschaft. *Chancen*, nicht mehr, aber eben auch nicht weniger. Einem *Mehr* und damit einer etwaigen Versuchung, die Möglichkeiten der Pädagogik, in ihrer wissenschaftlichen wie in ihrer praktisch erziehenden Form, in einem idealistischen und utopischen Licht erscheinen zu lassen, stehen im einen Fall die nämliche ‚Eigensinnigkeit' des Menschen und das von einer grundsätzlichen Autonomie des zu Erziehenden geprägte aufgeklärte Menschenbild entgegen. Ein ‚Du musst' verbietet sich auf dieser Ebene ebenso wie auf der Ebene der wissenschaftlichen Pädagogik. Dort setzen das Selbstverständnis einer auf objektive Aussagen reduzierten Wissenschaft und das fehlende politische Mandat, die wohlbekannte Werturteilsfreiheit, die Grenze.

Allerdings ist an dieser Stelle nochmals die Frage aufzugreifen, ob Erziehung und Pädagogik wirklich vollkommen wertfrei betrieben werden sollen oder können. Ich interpretiere diese Grenzen, entgegen anderer Meinungen, durchaus in die Richtung eines gewissen Mehr. Die grundsätzliche Notwendigkeit und Bedeutung einer möglichst objektive Erkenntnisse schaffenden Wissenschaft steht außer Frage. Pädagogik konkurriert überdies nicht mit der Politik, sie hat keinerlei Mandat, selber deren Geschäft zu betreiben. Sie kann und will 'die Verhältnisse' nicht selbst unvermittelt verändern, weder als wissenschaftlicher Zulieferer der jeweiligen politischen Instanzen noch als Erziehungspartner ihrer Educanden. Und daher vermag sie in dieser Hinsicht weder irgendjemandem eine Entscheidung abzunehmen noch ihn zu einer solchen zu zwingen. Menschen müssen, wie Hartmut VON HENTIG knapp resümiert, für ihren Zustand und ihre Zukunft grundsätzlich selber aufkommen. Aber die Entscheidung für eine und die Realisation einer *Erziehung zur Politik*, wie beispielsweise VON HENTIG sie fordert und auch in einem vermeintlich streng werturteilsfreien Wissenschaftsverständnis für angemessen hält, und worin ich mit ihm konform gehe, *ist* bereits eine Form von Politik. Auch eine im kritisch-rationalen Sinn „richtigerweise »gesellschaftskritische«" (VON HENTIG 1999, 57) Anwendung pädagogischer Erkenntnisse, beispielsweise das Aufzeigen unhaltbarer Begründungen oder der Hinweis auf Veränderungsmöglichkeiten, *ist* eine 'Bedienung der Verhältnisse mit Pädagogik', *ist* bereits eine Überschreitung jener Zuständig-

keitsschranke, jenseits derer die Politik beginnt. Und wo VON HENTIG Auswirkungen auf ‘das Ganze’ lediglich als vielleicht unvermeidliche Nebeneffekte einer dergestalt ‘wertfreien’ Hinführung zur Politik begrüßt (vgl. ebd., 105), bin ich infolgedessen der Meinung, dass derartige Effekte nicht nur tatsächlich unvermeidbar sind, sondern unter den an anderer Stelle (vgl. SCHURER 2000, 180ff.) dargelegten Bedingungen durchaus auch *gewollt* sein können und dürfen, ohne dass wir dabei das mitunter radikale politische Interesse einer emanzipatorischen Pädagogik bemühen müssten oder wollten.

Pädagogik und Erziehung in diesem Verständnis arbeiten nicht nur in objektiv aufklärerischer Hinsicht zu, sondern sie werten und empfehlen auch, ohne jedoch in irgendeiner Weise doktrinär werden zu dürfen, und insofern auch nur unter der Bedingung, dass Wertungen und persönliche Empfehlungen eindeutig und unbedingt als solche kenntlich gemacht und von den originär wissenschaftlichen, objektiv informierenden Aussagen unterschieden werden (etwa im Sinne eines ‚ich bin aus diesen und jenen Gründen, die ich Dir eingehend offen lege, der Meinung, Du solltest … . Aber entscheiden kannst in jedem Fall nur Du selbst, aus eigener, reiflicher Abwägung und aus freien Stücken’).

4 Ein Rückblick mit Zukunftsperspektive

Erziehung, die Hilfe zum Aufbau einer moralischen, autonomes und solidarisches Denken und Handeln integrierenden Grundhaltung, gewährleistet zwar nicht den guten Menschen und die gute (Wirtschafts-)Gesellschaft, aber sie ist ein fundamentaler Schritt dazu und macht beides, zumindest längerfristig, *wahrscheinlicher*. So lautet das Fazit der vorstehenden Überlegungen. Warum also nicht, zumal die alternativen Einfluss- und Gestaltungskräfte soeben, und das nicht zum ersten Mal, beträchtlichen Schaden angerichtet und darin ihre Grenzen offenbart haben, wieder stärker und bewusster auf diese Option setzen, die Schwächen jener durch fundierende Erziehung kompensieren?

Vor einem Jahrhundert hat die so genannte Reformpädagogik in wohl beispielloser Weise einen solchen Schritt gewagt und einen epochalen Paradigmenwandel im Erziehungs- und Bildungsdenken eingeleitet. Vieles allerdings, was Erfolg versprach, wurde mit dem Einbruch des Nationalsozialismus brutal beendet und nach 1945 lediglich in einzelnen Facetten und mehr oder weniger zaghaft wieder aufgegriffen. Wie die Entwicklung ohne diesen Einbruch weiter gegangen wäre, muss Spekulation bleiben. Jedenfalls wurden auch nach 1945 bis heute immer wieder neue Krisen der Erziehung ausgerufen und oftmals mehr organisatorisch denn pädagogisch ‚gelöst’, angefangen zum Beispiel bei Wilhelm PICHT und Hannah ARENDT über die antiautoritäre Bewegung bis hin zu Bernhard BUEB und überhaupt zu den heutigen Mängeln in der schulischen, familiären Erziehung und, wie wir gesehen haben, eben auch ökonomischen Erziehung. Letzteres trotz der Tatsache, dass die Bildungskonzeption eines gewissen Georg KERSCHENSTEINR sich von allen reformpädagogischen Ideen wohl am stärksten behauptete, aber eben wohl mehr in ihrer organisatorischen Hülse denn in ihrem ganzheitlichen Verständnis …

Das hundertjährige Jubiläum käme gerade recht und die aktuelle Situation einer tief greifenden Werteverunsicherung und neu orientierenden Sinnsuche in der Wirtschaft böte einen geradezu einzigartigen Anlass, erneut einen reform*pädagogischen* Schritt zu setzen, der diesem Namen wirklich gerecht wird, den Optimismus eines Kurt HAHN, des Begründers der Internatsschule Salem, neu zu beleben: Ich glaube mit PLATO an die Macht der Erziehung … (vgl. HAHN 1998, 301). Speziell im Kontext einer dominanten Wirtschaft mag das dem Einen oder Anderen sehr, vielleicht zu idealistisch erscheinen. Aber ich denke, in Anbetracht des drastischen Realismus, welcher uns in Gestalt der jüngsten Finanz- und Wirtschaftskrise begegnet, kann mehr Idealismus keineswegs schaden.

Ansätze dazu, solchen Idealismus realistisch zu transformieren, sind durchaus vorhanden, denn im Zuge von TIMSS und PISA, Klagen über Gewalt, Rechtsextremismus und jugendliche Amokläufer scheint nicht nur die schulische, sondern auch die Erziehung in der Familie wieder eine Renaissance in der Öffentlichkeit zu erleben. Aus einem Ladenhüter, so Rainer DOLLASE (2002), ist ein Top-Thema geworden. Es bleibt nur zu wünschen und es ist speziell auch Sache einer Pädagogik, die ihre auch jenseits bloßer Aufklärung durchaus vorhandenen Mitwirkungsmöglichkeiten undogmatisch, aber entschieden wahrnimmt, Wissenschaft, Politik und Praxis darin zu bestärken, dass diese bislang wohl eher modisch bestimmte und mehr aus einzelnen Anlässen denn aus einem generellen Bewusstsein genährte Resonanz sich über die öffentlichen Medien hinaus langlebig, eindringlich und folgenschwer festsetzt. Eine Gesellschaft ist so gut wie die in ihr waltende Erziehung, ist eine der Binsenwahrheiten, die speziell im Zusammenhang mit gewalttätigen Jugendlichen in neuerer Zeit wieder entdeckt und beschworen wird. Man darf, man muss es über die Zielgruppe der Jugendlichen hinaus auf alle Akteure in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft ausweiten und kann es in seiner Bedeutung für die Fundierung und Stabilisierung von Handlungssystemen jeder Art nicht oft genug ins Bewusstsein rufen: It's neither the Economy nor the society nor politics, Stupid! It’s the Education!

Literatur

ALTHAMMER, J. (2009): Ethik zahlt sich aus. In: Die Zeit. Nr. 11 vom 5. März, 65.

ARNOLD, R. (1990): Betriebspädagogik. Berlin.

ARNOLD, R./ BLOH, E. (2001): Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. In: DIES. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Hohengehren, 5-40.

BECK, U. (1996): Ohne Ich kein Wir. In: Die Zeit. Nr. 35 vom 23. August, 10.

BLANKERTZ, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar.

DAHRENDORF, R. (1968): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München.

DOLLASE, R. (2002): Erziehung will gelernt sein. In: Das Magazin 1. Online: http://www.wz.nrw.de/magazin/artikel.asp?nr=442&ausgabe=2002/1&titel=Erziehung^will^gelernt^sein&magname= (15-05-2009).

ENDRES, A. (2009): Verstaatlicht die Banken! In: Zeit online vom 19.2. Online: http://www.zeit.de/online/2009/05/banken-verstaatlichung (15-05-2009).

ERNST & YOUNG (2009): Wirtschaftskrise begünstigt Verstöße gegen Ethik-Richtlinien. In: Pressemitteilungen vom 19.5. Online: http://www.blogspan.net/presse (25-05-2009).

HAHN, K. (1998): Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Hg. von KNOLL, M., Stuttgart.

HEID, H. (1991): Pädagogik und Politik. In: ROTH, L. (Hrsg.): Pädagogik. München, 281-289.

HENTIG, H. v. (1999): Ach, die Werte! München und Wien.

HEYTING, F. (1999): Über Pluralität und Verantwortung. In: Neue Sammlung. H. 1, 40-45.

KIRCHGÄSSNER, G. (1991): Homo oeconomicus. Tübingen.

JESSEN, J. (2009): Wut ohne Empfänger. In: Die Zeit. Nr. 15 vom 2. April, 1.

LITT, T. (1957): Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg.

MÜLLGES, U. (1967): Bildung und Berufsbildung. Ratingen.

NEUBERGER, O. (1994): Personalentwicklung. 2. Aufl., Stuttgart.

NEUWEG, G. H. (1996): Moralisieren oder Politisieren? In: Erziehungswissenschaft und Beruf, H. 2, 147-160.

o. V. (1995): Rational Economic Man. In: The Economist vom 24. Dezember 1994/6. Januar 1995. (Übers.: I. SCHEFFLER: Der rationale ökonomische Mensch. Der menschliche Faktor. In: Arbeiten und Lernen/Wirtschaft, Nr. 19, 10-13).

PLATON (2005): Politeia. Hg. von HÖFFE, O., Berlin.

SCHEER, A. W. (2009): Verloren in der Welt der Modelle. In: Süddeutsche Zeitung. Nr. 106 vom 9./10. Mai, 2.

SCHMIDT, H. (2009): Wie entkommen wir der Depressionsfalle? In: Die Zeit. Nr. 4 vom 15. Januar, 19-20.

SCHULTZ VON THUN, F. (1981): Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Bd. 1, Reinbek.

SCHURER, B. (2008): Das pädagogische Prinzip im ökonomischen System Betrieb. Betrachtungen und Fakten zu einem Verhältnis zwischen Wunsch und Realität, Selbstverständlichkeit und Verkennung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/schurer_atspezial.shtml (15-05-2009).

SCHURER, B. (2000): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Wirtschaftspädagogik? Bergisch Gladbach.

SLOANE, P. F. E. et al. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl., Paderborn.

ULRICH, P. (1997): Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. Bern.

ZABECK, J. (2004): Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder Value. In: ZABECK, J. (Hrsg.): Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn, 9-24.

Zitieren dieses Beitrages

SCHURER, B. (2009): It's not the Economy, Stupid! It's the Education! –Über die Verständlichkeit des Selbstverständlichen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/schurer_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Der Autor:

Prof. Dr. BRUNO SCHURER

Institut für Pädagogik und Psychologie, Abteilung für Berufs- und Betriebspädagogik, Johannes Kepler Universität Linz

Altenberger Str. 69, 4040 Linz, Österreich

E-mail: bruno.schurer (at) jku.at

Homepage: http://www.bbp.jku.at

Wolfgang Lempert
(ehemals Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin)

Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf

Über Krisensymptome, chronische Krankheiten und drohende Katastrophen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin.

Zur Erinnerung an Herwig Blankertz (1927-1983)

Online unter: seit: 10. Oktober 2009

http://www.bwpat.de/ausgabe16/lempert_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

WOLFGANG LEMPERT
(ehemals Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin)

Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf

Über Krisensymptome, chronische Krankheiten und drohende Katastrophen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin.

Zur Erinnerung an HERWIG BLANKERTZ (1927-1983)

Kurzfassung

Es steht schlecht um die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) in unserem Land: Als mittlerweile angejahrte (Doppel-)Disziplin kämpft sie gleichwohl noch immer mit fundamentalen terminologischen, theoretischen und methodologischen Problemen, die zwar anderen Sozialwissenschaften ebenfalls zu schaffen machen, diese jedoch kaum essentiell verunsichern oder gar existenziell gefährden. Für uns aber drohen sie sich zu verstetigen, zu bleibenden Schwierigkeiten auszuwachsen, in konstitutionelle Schwächen zu verwandeln, die nicht nur jede Hoffnung auf Heilung oder Höherentwicklung enttäuschen könnten, sondern angesichts außergewöhnlicher aktueller Gefährdungen und Belastungen auch Rückschritte nicht ausschließen, unter bestimmten Umständen sogar das Ende der akademischen Karriere unseres Faches befürchten lassen. Gewiss haben auch *wir* inzwischen einige zur Zeit in unserer scientific community hoch bewertete Zeichen gesteigerter wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit und erhöhter Kreditwürdigkeit vorzuweisen; doch sind wir dabei bisher – beispielsweise nach unserer Präsenz in einschlägigen ‚peer-reviewed periodicals' – im Vergleich zu manchen Nachbarwissenschaften noch nicht besonders weit gekommen. Deshalb wird es Zeit, unsere Kräfte zu bündeln und unsere Disziplin(en) entschieden zu *rationalisieren*. Jedoch nicht blindlings modernistisch, sondern zwar zukunftsorientiert, aber gerade deshalb *reflexiv*. So wäre

- die *Wirtschaftspädagogik* vorrangig dem regressiven Sog des derzeit weltweit grassierenden – obwohl weder neuen noch freiheitsverheißenden, dennoch sogenannten – „Neoliberalismus auf das Niveau der längst überwunden geglaubten frühkapitalistischen Skrupellosigkeit zu entreißen und nachhaltig gegen alle neuerlichen Versuchungen dieser Sorte, ja gegen jede *ökonomistische* Doktrin zu immunisieren, und
- die *Berufspädagogik* nicht nur überhaupt erst als universitäres Forschungsfach und forschungsbasiertes Lehrgebiet zu konsolidieren, sondern gleichzeitig auch – jenseits des naiven technizistischen Fortschrittsoptimismus' – als *gestaltungsorientierte* Erziehungswissenschaft zu profilieren.

In der Vergangenheit haben wir – weitgehend uneins über zweckmäßige Definitionen grundlegender Begriffe, funktionsgerechte theoretische Ansätze und aussichtsreiche methodische

Perspektiven – nach ziemlich unergiebigen Streitereien uns teils wieder trotzig verschlossen zurückgezogen, teils auch schon mutlos resigniert und einander vielfach eher wechselseitig behindert als angeregt. Schon deshalb hat man in der relevanten schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis und bildungspolitischen Öffentlichkeit bisher vergleichsweise wenig auf uns gehört. Insgesamt sind unsere Beziehungen zu den primären sozialen Kontexten berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre – Wirtschaft und Erziehung, Berufen und Betrieben – nicht gerade einvernehmlich geregelt. Unsere professionsmoralischen Maximen ermangeln erst recht einer konsensuellen Legitimation durch uns als deren primäre Adressaten. Darum können wir uns einiger aktueller, (auch) jenseits unserer Staatsgrenzen beschleunigt fortschreitender ‚Megatrends' kaum erwehren. Es sind das besonders die fatalen Voraussetzungen und Formen, Korrelate und Konsequenzen dreier interdependenter Prozesse:

- des weltweiten Siegeszugs einer ideologisch verbrämten sozialdarwinistischen wirtschaftlichen Praxis,
- der globalen Entfesselung des Imperialismus unberechenbarer Märkte monetärer Spekulationen, und
- der monetaristischen Engführung nicht nur des Wirtschaftens, sondern sämtlicher sozialer Beziehungen und Aktivitäten.

Pointiert: *der ubiquitären Ausbreitung einer fortgeschrittenen Variante der Religion des Geldes*, in seiner Funktion nicht nur

- als eines wenigstens einigermaßen verlässlichen symbolischen Äquivalents realiter auszutauschender und ausgetauschter konkreter materieller Werte, sondern vor allem
- als eines hochgradig vertrauensabhängigen formalen Mediums zur Abbildung sowohl *ernstgemeinter* als auch nur *vorgetäuschter* abstrakter Zahlungsversprechen und -erwartungen.

Als wäre das Goldene Kalb des biblischen Zeitalters während der letzten Jahrzehnte, elektronisch virtualisiert, zur Heiligen Kuh des gesamten Erdballs herangereift, gilt fast überall nur noch, was sich zu rechnen scheint, zählt einzig und allein, wer glaubhaft zu zahlen verspricht.

Dazu kommen

- die *teilweise Entgleisung des so genannten Bolognaprozesses*, die Verkehrung vor allem einer seiner Ursprungsintentionen: die nicht nur *curriculare*, sondern auch *regionale (weitere) Parzellierung universitärer Studiengänge* sowie
- die simultane *eurobürokratische Taylorisierung subakademischer Ausbildungsprozesse*.

Die anspruchsvolle Idee, das weite Spektrum der Probleme, Konflikte und Lösungsmöglichkeiten mit einem einzigen Artikel einzufangen und zumindest den einen oder anderen Punkt ein Stückweit seiner Klärung näher zu bringen, ließ sich nur zum Preise *kalkulierter Nachlässigkeiten* realisieren, auf die ich, mich entschuldigend, gleich vorweg verweise:

- der weitgehenden Beschränkung auf die abstrakte Ebene allgemeiner human- und sozialwissenschaftlicher Argumentationen, und, hiermit zusammenhängend,

- einer nur gelegentlich durch Metaphern gewürzten und durch Beispiele belebten, sonst aber eher lakonischen Diktion, weiterhin
- einer häufig nur tabellarischen Darstellungsweise sowie
- lediglich exemplarischer Belege, ferner
- der vielfach nur hypothetischen, ungesicherten, zudem im Detail oft ungenauen Markierung der Ursachen und schon deshalb auch
- mancher vorerst nur erdachter, nicht auch schon erprobter und folglich noch reichlich riskanter Empfehlungen.

Demgemäß ist der folgende Text in drei *Hauptabschnitte* unterteilt:

- bloß aphoristische Notizen zur relevanten Terminologie, Theorie und Methodologie (1),
- mehr heuristisch fruchtbare Mängelvermutungen als gut begründete Defizitdiagnosen und auch nur programmatische Skizzen statt elaborierter Verbesserungsvorschläge (2) (die ‚Beweislast', soweit hier von einer solchen überhaupt die Schreibe sein darf, liegt in diesem zentralen Teil bei ‚repräsentativen' Zitaten und Paraphrasen aus den seit Mitte der fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts erschienenen wissenschaftlichen Veröffentlichungen deutschsprachiger Berufs- und Wirtschaftspädagogen) sowie
- nur *fragmentarische* Stenogramme aktueller Nötigungen und diesbezüglicher Bewältigungsstrategien unserer sozialwissenschaftlichen Doppeldisziplin.(3).

Manchen Leserinnen und Lesern dürften meine überwiegend düsteren Diagnosen und ziemlich pessimistischen Prognosen unbegründet, zumindest maßlos übertrieben vorkommen. Mögen sie recht haben! Vielleicht aber bedarf es gerade *dazu* der Schwarzmalerei. Denn die bessere Zukunft wird kaum von selber zu uns kommen. Eher setzt sie eine schonungslose Vergegenwärtigung früherer Versäumnisse und aktueller Verfehlungen sowie eine ebenso radikale Korrektur der hierdurch verursachten Fehlentwicklungen voraus. Solche Besinnung und Sorgfalt aber werden manchmal nur durch Hiobsbotschaften provoziert. Doch können Verkünder potentiell sich selbst widerlegender Vorhersagen (vgl. MERTON 1963) dieser Hoffnung Ausdruck geben, ohne die wünschenswerten Wirkungen ihrer ‚message' zu sabotieren?

Abstract

This essay reports – focussing primarily on the German past and present situation – some reflexions on the social and professional practice and theory of education and work in trade and commercial occupations. Due to the complexity of its subject matter, this had to be tried in a more selective than comprehensive, metaphoric than analytic, exemplary than systematic, tentative than corroborant, and speculative than elaborated way. The main sections refer to *basic* terminology, theory and methodology (1), to *permanent* substantial problems and potential resolutions (2), also to additional *actual* dangers and respective coping strategies (3).

Weder Vorwort, noch Einleitung – nur ein paar Namen

Eigentlich gehörte hierher eine Einleitung, die genauer über **Anlass und Absicht, Anspruch und Aufbau des vorliegenden Textes** informierte. Doch möchte ich mir solches ebenso ersparen wie manches weitere Wünschenswerte, um mein Manuskript nicht allzu sehr zu verlängern, und nur auf die Kurzfassung (und captatio benevolentiae) verweisen, die einige der bezeichneten Desiderate und zudem – mehr schlecht als recht – die Funktion des gleichfalls fehlenden Fazits erfüllt.

Danksagung. So seien vorweg nur noch die Namen derer genannt, die mein Verständnis unserer Disziplin mit geprägt, meine Sicht ihrer Probleme mitbestimmt und bemerkenswert auf die Fassung dieses Textes Einfluss genommen haben: Als Mentoren haben mich vor allem HEINRICH ABEL und HERWIG BLANKERTZ, als früher Weggenosse KARLWILHELM STRATMANN und als langjähriger Widerpart JÜRGEN ZABECK inspiriert. An ihre Überlegungen knüpfe ich an. Vor allem an Argumentationen von HERWIG BLANKERTZ, der – philosophisch und historisch gründlich bewandert, theoretisch-systematisch brillant sowie bildungspolitisch engagiert – zu *allen* hier behandelten substanziellen Punkten einprägsame Formulierungen hinterlassen hat. Später erhielt ich vielfältige weitere Anregungen durch FRANK ACHTENHAGEN, KLAUS BECK, WOLF-DIETRICH GREINERT, PHILIPP GROLLMANN, GEORG HANS NEUWEG, REINHOLD NICKOLAUS, FELIX RAUNER, TADE TRAMM, WALTER VOLPERT und abermals JÜRGEN ZABECK. GÜNTER BECKER hat das Manuskript ebenso prinzipienorientiert wie detailakribisch durchgearbeitet und durch zahlreiche Korrekturvorschläge entscheidend zu dessen Verbesserung beigetragen, GÜNTER KUTSCHA und VOLKER BANK animierten mich zu wichtigen weiteren Korrekturen. Ihnen allen sei Dank!

1 „Der Fliege den Ausweg aus dem Fliegenglas zeigen“ – zur Korrektur konzeptioneller Konfusionen, zur Kompensation theoretischer Illusionen und zum Rationalisierungspotential der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Sozialwissenschaft

1.1 Konzeptionelle Konfusionen und theoretische Illusionen: Ungeklärte Grundbegriffe – riskante methodologische Prämissen

Ungeklärte Grundbegriffe. Empirisch gehaltvolle und praktisch brauchbare Theorien verbinden eindeutig definierte Begriffe auf bestimmte Weise zu einzelnen Sätzen und Sätze zu ganzen Aussagensystemen. Theorien über berufliche Erziehungs- und Entwicklungs-, Sozialisations- und Lernprozesse, wie sie die BWP als Sozialwissenschaft untersucht und als soziale Praxis zu beeinflussen versucht, basieren unter anderem auf Definitionen der Ziele/Ergebnisse dieser Prozesse. Gerade deren Zielkategorien werden bis heute – häufig unbemerkt – uneinheitlich und widersprüchlich verwandt. Zwei nahe liegende **Beispiele** mögen das demonstrieren: „Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzen“. Zwar wurden die Hoffnungen, die sich mit der ersten Kategorie anfangs verbanden, inzwischen weitgehend gedämpft,

dennoch ist dieser Begriff bisher im ‚Rennen' konkurrierender Konzepte geblieben; der zweite hingegen hat den Zenit seiner Beliebtheit noch nicht überschritten und könnte sich dennoch bald ähnlich ‚blamieren', verschwände aber auch dann nicht notwendig aus der sozialwissenschaftlichen Kommunikation. Zwar wäre auch von systematischen Klärungsversuchen zu berichten (vgl. z. B. BANK 2005, Kap V); doch hat kein derartiger Vorschlag bisher die Mehrheit der Zunftgenoss(inn)en erreicht, geschweige denn überzeugt.

Der Terminus „**Schlüsselqualifikationen**" – durch DIETER MERTENS (1974) in die arbeits- und berufswissenschaftliche Diskussion eingeführt – bezeichnet (falls es so etwas geben sollte) allgemeine personale Potentiale für ganze Klassen spezieller (beruflicher) Leistungen – Dispositionen, von denen lange angenommen wurde, sie seien direkt, ohne den „Umweg" über konkrete Erfahrungen vermittelbar. Oder es wurde unterstellt, dass zwar auch *sie* in Verbindung mit konkreten sensumotorischen und kognitiven Prozessen vermittelt werden müssten, der Bereich ihrer spontanen Anwendung aber den Horizont ihrer Herkunft bei weitem überschreite. In beiden Fällen wären sie als gute Voraussetzungen für die Bewältigung der ständig sich ändernden Anforderungen moderner Arbeitsmärkte anzusehen. Forschungsprojekte zu ihrer Identifizierung und Modellversuche zu ihrer Förderung haben zu unterschiedlichen Einschätzungen der ihnen zunächst per definitionem zugeschriebenen Übertragbarkeit oder Transferfähigkeit geführt (vgl. z. B. REETZ/ TRAMM 2000 mit ZABECK 2004). Letztlich ist dabei herausgekommen, was die klassische Transferforschung längst erwiesen hatte: dass Lerneffekte nur festzustellen sind, soweit die Verwendungssituationen den Lernsituationen gleichen, fehlender Transfer also entweder auf unzureichenden primären Lerneffekten oder auf erheblichen Unterschieden zwischen der Vermittlungs-/Erwerbs- und der Anwendungssituation beruht. Transferbehauptungen unterschiedlicher Reichweite lassen (ceteris paribus) vermuten, dass die betreffenden Wissenschaftler sich an voneinander abweichenden Maßstäben für die Gleichartigkeit und Verschiedenheit der Lern- und Verwendungssituationen des betreffenden Wissens/Könnens orientieren[1].

Wenn das Konzept der Schlüsselqualifikationen trotz der inzwischen verbreiteten Einsicht in die angedeuteten Irrtümer auch immer noch nicht völlig abgewirtschaftet hat, so wird es jedoch kaum mehr von allen, die nach wirksamen und leicht zu verstärkenden psychischen Potentialen für möglichst große Klassen beruflicher Leistungen fahnden, als Stein der Weisen betrachtet. Vielmehr konzentriert sich das Interesse der insofern bereits Enttäuschten unserer Zunft jetzt auf den Begriff der **Kompetenz(en)**, der auch sonst bei Sozialwissenschaftlern gegenwärtig verhältnismäßig hoch im Kurs steht[2]. Dabei wird einerseits vor einer ‚großzügi-

[1] In diesen Fällen sollten die Wissenschaftler sich eigentlich auf gleiche Bedeutungen identischer und unterschiedliche Bedeutungen verschiedener Bezeichnungen einigen können; doch scheiterten solche Abstimmungsversuche bisher oft an der Hartnäckigkeit, mit der Beteiligte auf ihren Definitionen beharrten.

[2] Das bezeugen unter anderem die Einrichtung eines diesbezüglichen Schwerpunktprogramms der DFG sowie eine bereits kaum mehr überschaubare Fülle einschlägiger Publikationen. Ganz zu schweigen von der inflationären, vielfach gedankenlosen Verwendung des betreffenden Terminus', der verbreiteten Bezeichnungen von Handlungsaspekten, ganzen Handlungen oder Handlungsklassen oft einfach angehängt wird, um auf deren psychische Komponenten oder gar Determinanten hinzuweisen, obwohl er – wie beispielsweise im Falle der „Fachkompetenz" – über diese gar nichts verrät. Gleichwohl erfreut sich gerade diese Kategorie beziehungsweise die gleichbedeutende „Sachkompetenz" wie die hiervon unterschiedene „Methoden-,

gen' Verwendung *dieses* Terminus' gewarnt und vorgeschlagen, seinen wissenschaftlichen Gebrauch konsequent auf jene personalen Fähigkeiten (vielleicht auch Orientierungen und Antriebe) zu beschränken, die ganzen Gattungen menschlicher Handlungen, Verhaltensweisen und Operationen als *generative* Potentiale zugrunde liegen, nach Art der Grammatik wirken und von denen bekannt ist oder zumindest angenommen wird, dass sie sich in der aktiven Auseinandersetzung mit Umweltbedingungen stufenweise entwickeln[3]. Auch Berufs- und Wirtschaftspädagogen haben inzwischen mit einer intensiven Suche nach *derartigen* Kompetenzen begonnen[4]. Andererseits spricht der außerordentlich hohe Aufwand, der mit der empirischen Identifizierung der entwickelten Strukturen und Entwicklungsstufen derart definierter Kompetenzen verbunden ist, sowie die Vermutung, dass sie kaum die Gesamtheit der erstrebenswerten Ziele der Berufs- und Wirtschaftserziehung repräsentieren, für ein weniger restriktives Kompetenzkonzept, das alle grundlegenden Fähigkeiten zum Lösen komplexer Probleme einschließt, sich also auf sämtliche subjektiven Voraussetzungen für situationsgerechtes, erfolgreiches Handeln erstreckt und neben generellen kognitiven auch spezielle sensumotorische und kommunikative Dispositionen umfasst. Ob es darüber hinaus auch emotional-motivationale und enaktive Potentiale abdecken sollte oder ob diese besser unter gesonderten Rubriken zu untersuchen wären, ist eine (nominalistische) Frage der begrifflichen ‚Ökonomie' und methodischen Optimierung; fest steht nur, dass sie im Kontext subjektiver Voraussetzungen beruflichem Handelns auf jeden Fall mit zu berücksichtigen wären (vgl. BANK 2005, Kap. XII).

Riskante methodologische Prämissen. Kontroversen über gleich bezeichnete Erscheinungen, die aus unterschiedlichen Bedeutungen der betreffenden Phänomene, also aus terminologischen Divergenzen resultieren, sind relativ leicht auf ihre wahren Ursachen zurückzuführen und aufzulösen. Schwieriger stellt sich die Überwindung von Widersprüchen dar, denen voneinander abweichende epistemologische, das heißt wissens(chafts)theoretische Annahmen als stillschweigende Voraussetzungen oder explizite Axiome, in jedem Falle als unhintergehbare Prämissen zugrunde liegen, die unterschiedliche Weisen der Datensammlung, -deutung und -analyse verlangen. Hierher gehört nicht zuletzt die stillschweigende Unterstellung, dass die durch Sozialwissenschaftler konstruierten Handlungsmodelle nicht nur die logische Struktur der untersuchten Handlungen korrekt abbilden, sondern auch die handlungsleitenden Vorstellungen der betreffenden Akteure angemessen repräsentieren. Das mag zwar manchmal tatsächlich oder zumindest annähernd zutreffen, kann aber nicht als Regelfall angenommen werden. Entsprechende Diskrepanzen treten auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik deutlich hervor. Sie erklären unter anderem das Desinteresse vieler Studierenden dieser Disziplin an sozial- und erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, ebenso die häufigen

---

„Sozial- und „Personal- (oder „Selbst-) Kompetenz" hierzulande seit ihrer offiziellen Definition durch die KMK großer Beliebtheit.

[3] Dieser „strukturgenetisch-konstruktivistische" Ansatz entspricht dem strengen Kompetenzmodell der Linguisten (vgl. CHOMSKY 1969).

[4] Hier ist insbesondere das Bremer Institut für Technik und Bildung anzuführen. Vgl. z. B. BREMER/ HASLER 2004. - Für das Folgende siehe auch das Heft 1/2008 unserer ‚Zunftpostille' ZBW.

abfälligen Äußerungen amtierender Lehrkräfte über die schulpraktische Irrelevanz der in diesen Kursen vermittelten Inhalte und Methoden (vgl. bes. ZIEGLER 2004)[5].

1.2 Radikale Ratschläge und maßgenaue Möglichkeiten: Wittgensteins Rosskur und Bourdieus reflexive Korrektur

Kritik des „Nominalismus". Die erste, in der Kapitelüberschrift wörtlich zitierte metaphorische Zeile des Titels („Der Fliege ...") stammt von dem Philosophen LUDWIG WITTGENSTEIN. Er bedient sich ihrer in seinem Spätwerk, den zuerst 1958 veröffentlichten „Philosophischen Untersuchungen", um die selbstgestellte Frage nach seiner „Aufgabe in der Philosophie" zu beantworten (1960, 407). Doch auch der an Lösungen praktischer Probleme interessierte Pädagoge gleicht einer Fliege, die sich in eine als Fliegenfalle aufgestellte, halb mit Honig- oder Zuckerwasser gefüllte, duftende Flasche hat locken lassen und nun die Öffnung ihres Gefängnisses nicht wieder findet, weil dessen lichtdurchlässige Wand sich in ihren Augen nicht von ihrem *eigentlichen* Element, der Luft, unterscheidet, in der sie sich frei zu bewegen vermag, ohne auf harte Hindernisse zu prallen. Diese Deutung wird durch andere, analoge Bilder aus dem zitierten Werk gestützt, ja provoziert und präzisiert: Darin ist schon früher die Rede gewesen vom Philosophieren als einem „Kampf gegen die Verhexung unseres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache" (342) und von den Ergebnissen solchen Bemühens als den „Beulen", die sich dieser „beim Anrennen an die Grenze der Sprache geholt hat" (344). Woraus der Philosoph den Schluss zieht, die Philosophie dürfe deren „tatsächlichen Gebrauch ... in keiner Weise antasten"; sie könne ihn „nur beschreiben" (345). Als ‚wahre' Bedeutung von Wörtern akzeptiert WITTGENSTEIN daher allein die Regeln ihrer Verwendung in einem „Sprachspiel", das in den *Handlungs*zusammenhang, ja in die Lebensform (zu der auch *Arbeits*beziehungen gehören) einer sozialen Einheit eingelassen, mit ihr verwoben ist (vgl. GRÖBL-STEINBACH 2000). Eines Sprachgebrauchs also, dessen Defizite nicht durch bloße Umbenennungen behoben, sondern allenfalls mit dem Wechsel und Wandel seines Kontexts überwunden werden können (vgl. 315).

Kritik des „Objektivismus". Aus dem Gesagten folgt: Wenn in einer Wissenschaft (zumal in einer Sozialwissenschaft) die Bedeutungen identischer Termini voneinander abweichen – das heißt wenn die Regeln des Gebrauchs dieser Ausdrücke *hier* variieren –, dann verweist das auf entsprechende Diskrepanzen der damit bezeichneten *realen* (sozialen) Verhältnisse und Verhaltensweisen der Akteure. Alle bloß *wissenschaftlichen* Klärungsversuche führen dann bestenfalls zu widerspruchsfreien *Modellen* und entsprechenden Erleichterungen der Verständigung *innerhalb der* betreffenden *scientific community*; sie entfernen diese Modelle damit aber zugleich von der zu erfassenden *sozialen Realität*. Zu Letzterer gehören nun einmal nicht nur die vermeintlich allein objektiven theoretischen Konstruktionen der wissenschaftlichen Beobachter, sondern auch die subjektiven Vorstellungen der beobachteten Per-

[5] Zudem handelt es sich bei ihnen ganz eindeutig nur um gedankliche Rekonstruktionen von Wissenschaftlern, nicht um handlungsleitende Vorstellungen der Akteure selbst. Auch insofern ähnelt ihre Verwendungsweise der Art, in der Sprach*wissenschaftler* und nicht nur „kompetente" *Sprecher* die Regeln ihres Sprachgebrauchs beschreiben.

sonen, und diese hängen mit deren Lebenssituation und Lebensweise zusammen. Auch *sie* sind deshalb praktisch relevant[6], daher bei der Diagnose und Gestaltung der Praxis untersuchter Akteure zu berücksichtigen.

‚Soziologisierung' der philosophischen Kritik. Weiterführende Anregungen sind aus der soziologischen Epistemologie PIERRE BOURDIEUs zu gewinnen, besonders seinem Buch „Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft" (1980) [7] zu entnehmen. Dort wirft er – unter Rückgriff auf das zuvor zitierte Spätwerk WITTGENSTEINs – Autoren sozialwissenschaftlicher, insbesondere strukturalistischer Konstruktionen quasi handlungsregulierender Normen untersuchter Völkerstämme, Gesellschaftsschichten, sozialer Klassen und funktionaler Einheiten (etwa Berufsgruppen) vor, sie vergäßen, jene kritische Position, die sie bei der Betrachtung *anderer* Personen und Personenkreise bezögen, auch sich selbst gegenüber einzunehmen. So vernachlässigten sie den Umstand, dass sie, um der unbehinderten Erfüllung ihrer Forschungsfunktionen willen privilegiert, den Sorgen der untersuchten Subjekte enthoben, stets Gefahr liefen, deren Handlungszwänge zu verkennen, und deshalb dazu neigten, diesen die eigenen, funktions- und statusbedingten und -bedingenden *Erkenntnis*interessen zu unterstellen, während die Untersuchungspersonen sich genötigt sähen, mit dem Erwerb und der Verwendung *jenes* Wissens vorlieb zu nehmen, dessen Aneignung und Gebrauch ihr Alltag verlange und gestatte und dessen Einsatz *ihnen* Erfolge verheiße (siehe unter anderem auch BOURDIEU 1984).

Fazit. Um den angedeuteten Problemen unseres Faches beizukommen, wären also – terminologisch wie methodologisch – in erster Linie BOURDIEUs Vorschläge in Betracht zu ziehen. Auch schon **terminologisch**, denn es geht hier um die Vereinheitlichung des Gebrauchs *wissenschaftlicher* Termini; insofern hülfe uns die weiland durch WITTGENSTEIN vorgeschlagene Flucht aus den Wirrnissen wissenschaftlicher Kunstsprachen in die Umgangssprache nicht weiter. Auch ist die Verwissenschaftlichung unseres Alltags und damit auch der Umgangssprache schon so weit fortgeschritten, dass Letztere ohnehin kaum noch dazu taugte, auch jene Verständigungsschwierigkeiten zu bewältigen, angesichts deren die Wissenschaftssprache versagt. Zudem unterstellt WITTGENSTEINs Theorie der Sprachspiele – als wichtiger Konstituanten sozialer (Habitus- und) Lebensformen – bei diesen einen Grad von systemischer Geschlossenheit und Umweltabgrenzung, der zwar bei den algerischen Kabylen wie in der französischen Oberschicht, den durch BOURDIEU bevorzugten Demonstrationskollektiven und wichtigsten Untersuchungsgruppen seiner eigenen Empirie, zur Zeit seiner Erhebungen noch durchgängig gegeben gewesen sein mag, jedoch in entwickelten Gesellschaften sonst fast nur noch auf der weitgehend unbewussten habituellen Ebene anzutreffen sein dürfte, die BOURDIEU vorrangig interessierte. Terminologisch erscheint in unserem

---

[6] Zur Begründung dieser These sei an das nach seinem ‚Entdecker', dem (US-) amerikanischen Soziologen WILLIAM I. THOMAS, benannte **Thomas-Theorem** erinnert: "If men define situations as real, they are real in their consequences". Hier zitiert nach MERTON 1963, 421.

[7] Die Übersetzung ins Deutsche ist 1987 erschienen. – Dieses Buch ist unter deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogen bisher wenig bekannt, zumindest wird es von ihnen selten zitiert. Das gilt erst recht für die hier substanziell mindestens ebenso einschlägigen Analysen von ALTVATER/ MAHNKOPF 2007 (1991), BOLTANSKI/ CHIAPELLO 2006 und GALBRAITH 2005. Auch die erstere taucht in neueren Handbüchern unseres Faches nirgends auf.

Fach deshalb meist nur noch die explizite Definition von und ausdrückliche Orientierung an aufeinander abgestimmten, freilich soweit möglich nach Maßgabe der Kohärenz ihrer faktischen Verwendung gebildeten und revidierbaren *Arbeits*begriffen opportun[8].

Nur dort, wo Wissenschaftler sich offensichtlich durch eine artifizielle, abstrakte Sprache haben aus der Realität in eine Scheinwelt entführen lassen, während der „gesunde Menschenverstand" noch nicht völlig verunsichert und die Sprache des „Mannes auf der Straße" noch nicht ganz entfremdet anmutet, mag der Rückgriff auf Letztere (wie im Abschnitt 3.1) für einen ersten Befreiungsschlag genügen. - **Methodologisch** müssen stets die durch deren divergierende soziale Standorte bedingten Unterschiede der Perspektiven der Forschenden und ‚Beforschten', ebenso der Lehrkräfte und Schüler, Berater und Beratenen berücksichtigt werden, wie sie gerade auch zwischen beruflich Lernenden und Unterrichtenden/Ausbildenden sowie zwischen diesen und den betreffenden wissenschaftlichen Berufs- und Wirtschaftspädagogen festzustellen sind[9]. Sonst bleiben auch die Wissenschaftler der durch ihre eigene soziale Position und Rolle bedingten Sicht verhaftet (um die Perspektiven der untersuchten Subjekte diesen womöglich als psychische Besonderheiten zu attribuieren), statt *beide* ‚Optiken' und deren Verhältnis zueinander vor jedem Vergleich – so gut es geht und wie beschrieben – ‚soziotopologisch' zu relationieren[10]. Das mag schwierig sein, kann aber – nach den von BOURDIEU im Kontext all seiner größerem Untersuchungen *erfolgreich* vorgenommenen und *nachvollziehbar* dokumentierten selbstreflexiven Anstrengungen – zumindest ein Stückweit über die Anmaßung der Objektivität wissenschaftlicher im Unterschied zu a priori als bloß subjektiv disqualifizierten alltagspragmatischen Sichtweisen identischer Situationen hinausführen. Im Übrigen bleibt Wissenschaftlern nach wie vor die Möglichkeit gemeinsamer Wahrheitssuche im Sinne sachbezogener Diskurse – nicht siegorientierter intellektueller Schau- und Hahnenkämpfe – betriebener Auseinandersetzungen, wechselseitiger Kontrollen und konstruktiver Kritik.

---

[8] Über die einvernehmliche Bestimmung der hier exemplarisch angesprochenen Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen hinaus sei wenigstens in einer Fußnote noch auf einige **weitere wichtige terminologische ‚Hausaufgaben'** für kooperierende Teams von Berufs- und Wirtschaftspädagogen und Vertretern benachbarter Sozialwissenschaften verwiesen: Ähnlich klärungs-, zumindest durch *Konventionen* vereinheitlichungsbedürftig stellt sich die berufs- und wirtschaftspädagogische Verwendung von Bezeichnungen für Sozialisationsergebnisse und Erziehungsziele dar, die nicht *einzelne* Dimensionen personaler Entwicklung – etwa auch verschiedene Kategorien handlungsrelevanten Wissens und deren Abgrenzung vom Können –, sondern deren *Konfigurationen* betreffen, wie sie die Ausdrücke „sozialer Habitus" und „personale Identität" repräsentieren.

[9] Hierbei handelt es sich unter anderem um die Sichtweisen von Personen, die sich mehr oder nur minder erfolgreich auf der selben Karriereleiter nach oben bewegt haben und ihre ehemaligen peers an sich vorbeiziehen oder hinter sich zurückbleiben sahen und sich demgemäß eher mit Letzteren identifizieren oder von ihnen distanzieren (vgl. BÜCHNER 1980).

[10] Insofern sollten auch ‚Kompetenzforscher' sich nicht mit zwar logisch-korrekten, aber psychologisch unvollständigen Rekonstruktionen bestimmter Handlungspotentiale begnügen, sondern auch deren faktisch beziehungsweise in der Selbstwahrnehmung der Akteure handlungsleitende psychische Korrelate und ihre Relationen zu diesen Potentialen identifizieren.

1.3 Erläuterung des begrifflichen Rahmens der weiteren Argumentation: Rationalität und Rationalisierung, Reflexion und Rekonstruktion

Die *Leitlinie* dieser Abhandlung, die Kriterien für die Auswahl und Beschreibung zu behandelnder Probleme, die Meßlatte mitzuteilender Bewertungen und die Richtung empfohlener Lösungen konvergieren im Konzept der **reflexiven Rationalisierung**. Dieses ist daher zu verdeutlichen, ehe wir uns auf weitere Probleme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einlassen (vgl. auch FRIEBERTSHÄUSER u. a. 2006). Dabei streife ich im Text nur die wichtigsten Konstituanten und Varianten der Rationalität und der Rationalisierung sowie das Konzept und Verhältnis der Reflexion zur Rekonstruktion (und Innovation). Andere relevante Unterscheidungen und Relationen sind von der **Tabelle 1** abzulesen.

Tabelle 1: **Konstituanten und Korrelate, Komponenten, Varianten und Strukturniveaus rationaler Kommunikationen, Reflexionen und Rekonstruktionen beruflichen und wirtschaftlichen, berufs- und wirtschaftspädagogischen Handelns, Lehrens und Lernens**

Korrelate: Festsetzungen, -stellungen/-legungen etc.		Konstituanten: Argumente, Wissen, Gründe, Schlüsse			Korrelate: Präferenzen, Rechtfertigungen etc.	
definitiv, bezeichnend	deskriptiv, beschreibend	deduktiv, ableitend	induktiv, generalisierend	abduktiv, vermutend	evaluativ, bewertend	präskriptiv, vorschreibend

Komponenten: Gegenstände und deren Relationen, Vollzüge und deren Sequenzen												
Gegenstände									*Gegenstandsrelationen*			
Sachen		Zechen und Symbole (Sinnbilder)		Personen			Präferenzen, Rechtfertigungen etc.		empirisch (zwischen und zu Daten und Fakten)	logisch (zwischen und zu Zeichen und Symbolen)	sozial (zwischen und zu Personen)	axiologisch (zwischen und zu Präferenzen etc.)
Daten	Fakten	sachlich	sozial	ich	du	er, sie, es	Bewer-tungen	Vor-schrif-ten				
Vollzüge									*Vollzugssequenzen*			
Kognitionen		Aktionen		Formierungen					vorgängig: Kognitionen (erst Wissen, dann Können anwenden/ erwerben)	vorgängig: Aktionen (erst Können, dann Wissen anwenden/ erwerben)	synchron: Interaktion (fortgesetzte Wechsel-wirkung von W + K)	
wahrneh-men	denken	handeln	lehren	lernen	sich entwi-ckeln							

Varianten		
technisch: direkt oder zeichen/symbolvermittelt datenbezogen instrumentell	strategisch: direkt oder zeichen/symbolvermittelt faktenbezogen und/oder sozial instrumentell	moralisch: direkt oder zeichen/symbolvermittelt sozial bzw. personenbezogen kommunikativ

Strukturniveaus		
0. traditional bis traditionalistisch	I. nur instrumentell rational bis rationalistisch (= pars pro toto)	II. kommunikativ-reflexiv rational (= umfassend)

Quellen: U. BECK 1986; BOURDIEU 1993 (1980[1]); HABERMAS 1981; HACKER 1973; KANT 1956 (1781[1]); KOHN/SCHOOLER 1983; LUHMANN 1984; MINNAMEIER 2005; NEUWEG 2005 b.

Rationalität und Rationalisierung. Rationale *Aussagen*, aber auch rationale *Handlungen* und Handlungs*ergebnisse* gründen auf Wissen. Nach den bei ihrer Begründung verwendeten Schlussweisen kann zwischen deduktiven, induktiven und abduktiven Argumenten unterschieden werden. Allein den *deduktiven* Argumenten wohnt eine *zwingende* Beweiskraft inne, weil sie, korrekt ausgeführt, nur vorliegende Sätze ohne Bedeutungsgewinn oder -verlust in äquivalente Aussagen überführen, deren veränderte Gestalt aber oft vorher verborgene Bedeutungen aufleuchten lässt und ihre weitere sprachlich-gedankliche Verarbeitung erleichtert. *Induktive* Argumente, die bei Teilmengen bestimmter Objekte beobachtete Eigenschaften auf *alle* derartigen Objekte generalisieren, dagegen können auch nach noch so gründlicher Prüfung immer nur als wahrscheinliche gelten; denn das Auftreten abweichender Fälle ist prinzipiell niemals auszuschließen. *Abduktive* Schlüsse, das heißt Veränderungen alter sowie Entwürfe neuer Hypothesen (= Zusammenhangsbehauptungen) aufgrund neuer Erfahrungen, die sich in das vorliegende theoretische Wissen nicht nahtlos einpassen lassen, erscheinen *noch* riskanter, aber auch nur als Zwischenschritte zu neuen Erkenntnissen notwendig, deren Geltung erst, nachdem sie vollzogen worden sind, durch die zwei anderen Operationen erwiesen werden kann und sollte (vgl. MINNAMEIER 2005).

Als **berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Varianten** der Rationalität beziehen sich

- die **technische Rationalität** auf die Eignung von Mitteln und Maßnahmen zur Realisierung meist materieller Intentionen, zur Verwirklichung von Zwecken gegenständlichen Handelns, und
- die **strategische Rationalität** auf die Angemessenheit von Entscheidungen und Aktionen an Erfordernisse der Durchsetzung sozial relevanter Interessen beziehungsweise der Erreichung von Zielen sozialen Handelns.

Beide stellten Formen des **instrumentellen**, erfolgsorientierten Handelns dar. Im Unterschied dazu bemisst sich

- die hier akzentuierte **kommunikative** oder **moralische Rationalität** als Qualitätskriterium des verständigungsorientierten Handelns an der unbedingten wechselseitigen Achtung aller Beteiligten und Betroffenen und der diskursiven Findung und Begründung zu treffender Entscheidungen (vgl. HABERMAS 1983; OSER 1998).
- Unter **Rationalisierung** verstehe ich hier jede Steigerung der Rationalität, jede Erweiterung und Anwendung der erweiterten Wissensbasis menschlicher Aktivitäten. Rationalisiert wurde und wird nicht nur unsere Arbeitswelt. Rationalisierung fand und findet vielmehr seit langem in vielen Lebensbereichen statt und könnte künftig in allen versucht werden. Nicht nur umgeben wir uns mit allerlei Komfort, der unsere körperlichen Schwächen wie nie zuvor kompensiert; unser gesamtes Dasein ist zunehmend rational organisiert, durch jenen Stil des Denkens und Sprechens strukturiert, dessen elementare Formen die skizzierten Varianten des Argumentierens und Schließens repräsentieren. Sie sind prinzipiell auf fast beliebige Inhalte anwendbar. Bisher wurden sie allerdings überwiegend im Interesse der *Beherrschung* der Natur und der Mitmenschen eingesetzt: Im histo-

rischen Prozess solch vorrangig *instrumenteller* Rationalisierung ist die menschliche Vernunft weitgehend nur zum Werkzeug technischer Naturverwertung und -vernichtung sowie zur Waffe strategischer Verschwendungswirtschaft und manipulativer, oft auch destruktiver Machtpolitik entwickelt, verwendet und missbraucht worden (hierzu siehe besonders: HORKHEIMER/ ADORNO 1947). Bis heute mangelt es an ihrem umfassend reflexiven, nämlich selbstkontrollierten, kommunikativ kultivierten und moralisch disziplinierten Gebrauch, an ihrem sach- und systemzwangresistenten, autonomiebewussten, gezielten und wohldosierten Einsatz im Sinne der Ehrfurcht vor *allen* Lebewesen, besonders aber der Respektierung der Rechte aller Zeitgenossen wie der Mitglieder kommender Generationen. Dabei ist die nötige Wende weniger eine Angelegenheit forcierter Vervollkommnung einer ohnehin schon fast hypertrophen Zweckrationalität, als Sache einer substanziell reflexiven, das heißt nicht nur selbstgewissen, sondern auch sozial und ökologisch rücksichtsvollen kommunikativen Rationalisierung (vgl. HABERMAS 1981, 1983).

Reflexion und Rekonstruktion. *Reflexion* ist – analytisch betrachtet – zu-nächst Reminiszenz, Erinnerung, rückwärts gewandte Vergegenwärtigung früherer (innerer und äußerer) eigener und fremder Wahrnehmungen, Deutungen und Erfahrungen, Handlungen und Situationen, als zunehmend strukturierter Prozess dann auch Re-Konstruktion, schließlich deren (weitere) kognitive und emotionale Verarbeitung. Ihre konstruktive Komponente resultiert aus dem selektiven Charakter der Erinnerung, die Vergangenes nicht einfach komplett mental reproduziert, sondern aus einer je gegenwärtigen Perspektive heraus auswählt, um- und neustrukturiert. Soweit sie sich (auch) auf fremdes Verhalten und Erleben bezieht, fußt sie wesentlich auf der Empathie, der Fähigkeit zu dessen affektivem Nachvollzug. Reflexive Rationalisierung bedeutet dann die zunehmende Berücksichtigung reflexiven Wissens, vor allem auch der Ergebnisse einer Anwendung der beanspruchten Untersuchungsmethoden auf die Forschenden selbst.

Rekonstruktion und Innovation. Als solche sind reflexive und rekonstruktive Leistungen nicht notwendig auch *innovativ*; sie erschöpfen sich häufig in tautologischen Transformationen. Das gilt für Entschuldigungen und Rechtfertigungen als Legitimationen schon vollzogener Handlungen, aber auch für kritische Argumentationen, die häufig bei der Negation bemängelter Daten und Fakten verharren. Ihre Wertprämissen taugen zwar auch zur Begründung herzustellender künftiger besserer Verhältnisse, zu deren konkreter Gestaltung bedarf es jedoch auch der kreativen Inspiration.

2 Heuristische Hypothesen über inhaltliche und strukturelle Defizite berufs- und wirtschaftspädagogischer Praxis und Theorie – programmatische Skizzen zur Sicherung ihrer Substanz und zur Festigung ihrer KonsistenzSteuerungen im Bereich der öffentlichen Dienstleistungen

2.1 Zersetzung und Sicherung ihrer Substanz: Lokalisierung und Definition des Funktionsbereichs der Disziplin

2.1.1 Das Wahre ist das Ganze! Der Globus von Deutschland und der Rest der Welt – zum Verhältnis von Wirtschaft und Pädagogik

Den Entstehungskontext der zweiten Metapher des Titels dieser Abhandlung spiegelt das erste Zitat auf der **Tabelle 2.**

Tabelle 2: **Exemplarische Zitate und Paraphrasen zur *Kritik der ökonomischen Verkümmerung* (beruflichen und) wirtschaftlichen (, berufs-) und wirtschaftspädagogischen Handelns, Lehrens und Lernens**

Quellen	exemplarische Zitate und Paraphrasen	Ergänzungen und Kommentare zum		
		(beruflichen und) wirtschaftlichen Handeln	(beruflichen und) wirtschaftlichen Lehren und Lernen	(berufs- und) wirtschaftspädagogischen Lehren und Lernen
BLANKERTZ 1961	822: Nicht als *Wirtschaft*spädagogik (im Sinne KARL ABRAHAMS und anderer Wirtschaftspädagogen, die ihr Fach durch den Hinweis auf die wirtschaftswissenschaftliche Basis der im kaufmännischen Unterricht zu vermittelnden Inhalte als gegenüber der allgemeinen Pädagogik eigenständige Disziplin zu begründen versuchten), sondern nur als Wirtschafts*pädagogik* könne Wirtschaftspädagogik den Menschen, der sich dem Anspruch der Wirtschaft stellt, zur Freiheit führen. Wer solches bezweifle, begäbe sich in die „peinvolle Frage jener Frau Neureich, welche im Laden einen Globus von Deutschland verlangte".	nicht ausdrücklich erwähnt, aber implizit als fallweise pädagogisch einzuschätzende Aktivität hingestellt	nach Maßgabe des Beitrags zur Befreiung der durch Bildung zu befreienden Personen beurteilt	manifest wissenschaftstheoretisch, latent wirtschafts- und gesellschaftskritisch
BLANKERTZ 1972 (KOLLEGSTUFE NW)	24: „Was die Berufsausbildung in ihrer Ökonomisierung versäumte und das Gymnasium infolge seiner Ökonomieferne verfehlte, wird vom Unterricht in der Kollegstufe thematisiert: die politische Kritik auch von Wissenschaft und Technologie auch als Instrumente gesellschaftlicher Herrschaft".	nicht direkt angesprochen	Bildungstheoretisch begründete antikapitalistische Ideologie- und Gesellschaftskritik, Forderung einer demokratischen Politik der Angleichung der Bildungschancen aller	nicht angesprochen
BLANKERTZ 1973	331: „Eine produktive Anwendung des erneut freigelegten humanistischen Begründungszusammenhangs kann nur darin liegen, mit den Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse auch die Kapitalismuskritik im Unterricht zu thematisieren" und etwa die „stillschweigende Gleichsetzung von Unternehmer und Wirtschaft ... als falsch zu erweisen und in ihrer politischen Funktion aufzudecken". 332: „Die Politik der Reformen, die mehr Demokratie als bisher wagen will", werde höhere Bildungsinvestitionen erfordern, „als unter privatkapitalistischen Kategorien ökonomisch geboten erscheint", und „Bildung nicht länger als Verteilungsschlüssel für Sozialchancen betrachten dürfen, sondern als menschliche Qualität, die die Gesellschaft jedem ihrer Mitglieder in gleichem Maße gewähren muss".			
ZABECK 1999 (paginiert nach dem Wiederabdruck 2004)	zitiert in seinem Artikel über „Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder Value" auf S. 19 beifällig den durch DECY/RYANS (1993) „Selbstbestimmungstheorie" gestützten Vorschlag seines Schülers Matthias ZIMMERMANN, die „pädagogische Qualität" der beruflichen Eingliederung angesichts der „angeborenen psychischen Grundbedürfnisse" davon abhängig zu machen, ob sie zu einem Autonomieerleben, einer Kompetenzerfahrung und einem Gefühl sozialer Eingebundenheit führen, und betont anschließend die Bedeutung, die der „Ichstärke" und „einem realistischen beruflichen Selbstbild" zukämen, um den Einzelnen „im Zusammenhang mit seinem Versorgungshandeln" gegen den „Sog wechselnder Chancen und als effizient geltender Verhaltens- bzw. Handlungsmuster" zu wappnen, auf dass er nicht einbüße, „was der Mensch eigentlich ist, nämlich das zu Autonomie und sittlicher Freiheit bestimmte Wesen".	durch Hinweise auf grassierende Muster opportunistischen Arbeitsmarktverhaltens zumindest indirekt angesprochen und implizit kritisiert	psychologisch fundierte Forderung einer pädagogischen Aufrüstung der Individuen als freie und moralische Personen gegen die Anfechtungen einer weltweit entfesselten Ökonomie	nicht angesprochen

Hiermit hat sich BLANKERTZ seinerzeit den Zorn der Zunftmeister der Wirtschaftspädagogen zugezogen. Ihrem Versuch, seine gleichwohl für *ihr* Revier beantragte Lehrbefugnis zu sabotieren unterbinden, war zwar der unmittelbar bezweckte Erfolg insofern beschieden, als der Kandidat sich dann nicht für *diese* akademische Parzelle habilitierte. Doch konnten deren Wächter sich ihres Erfolges kaum sonderlich erfreuen; denn BLANKERTZ bekam stattdessen zugesprochen, was er wohl ohnehin sofort erstrebt hätte, wäre ihm das von vornherein

opportun erschienen: eine venia legendi für allgemeine Erziehungswissenschaft. Zwar hat es ihn, dem als ehemaligem Textilingenieur eher noch eine *berufs*pädagogische Professur angemessen gewesen wäre, später auch für eine Weile auf ein *wirtschafts*pädagogisches Ordinariat verschlagen (wo er mir die nach meiner eigenen Vorbildung erst recht unverdiente Chance bot, mich ebenfalls ausgerechnet für *dieses* Fach zu habilitieren); doch hat er auch dort keine Zweifel an seiner Überzeugung von dem primär pädagogischen Auftrag der Wirtschaftspädagogik aufkommen lassen und sich – was die zwei weiteren auf der Tabelle wiedergegebenen Zitate bereits andeuten – zeitlebens entschieden gegen die ökonomistische Instrumentalisierung wirtschaftsberuflicher Ausbildung und Erziehung verwahrt, auch deren kapitalistische Extremvariante beim Namen genannt und sie unter Berufung auf demokratische Prinzipien auch bildungs*politisch* delegitimiert. (Die anschließende, teils zitierte, teils paraphrasierte spätere Äußerung JÜRGEN ZABECKs, der in den siebziger Jahren, von ‚einäugigen' und kurzschlüssigen Pseudorevolutionären scheinbar ‚in die rechte Ecke gedrängt' worden war und *damals* noch zu BLANKERTZ' entschiedenen Kritikern gehörte[11], lässt vermuten, dass Letzterer, der sich 25 Jahre vorher mit dem zitierten Verdikt noch von der Majorität der Ordinarien zumindest der *Wirtschafts*pädagogik abhob, *heute* unter seinesgleichen mehr Zustimmung finden würde. Denn mittlerweile ist überdeutlich offenbar geworden, dass die funktionalen Imperative unseres Wirtschaftssystems und derjenigen seiner Repräsentanten, die sich anmaßen, als Anwälte der „Wirtschaft" schlechthin aufzutreten, wenig geeignet sind, eine pädagogische Theorie zu legitimieren, die dem Grundrecht der auszubildenden und zu erziehenden Individuen auf die freie und gleiche Entfaltung ihrer Persönlichkeit auch in der gesellschaftlich organisierten Arbeit verpflichtet sein soll[12], und die Differenz zwischen den vormals einander wie unversöhnlich gegenüberstehenden Fraktionen unserer Zunft ist geschrumpft. Übrig geblieben ist kaum mehr als das, was durch die Formel: „individuelle Entwicklungshilfe versus gesellschaftspolitische Strategie" plakativ signalisiert werden kann, wobei ZABECK heute zur ersten Variante neigt, während als dezidierter Repräsentant der zweiten etwa GREINERT zu bezeichnen wäre. Von den besonderen Bildungseffekten des integrierten ‚Mitmischens' im Kooperationszusammenhang eines auf dem Markt mit seinesgleichen konkurrierenden privaten Unternehmens freilich als eines ‚Mikrokosmos', in dem sich (wie in der weiter unten resümierten Habilitationsschrift von KARL ABRAHAM behauptet wird) die historischen Wurzeln und die gegenwärtige Ordnung unserer Wirtschaft und Gesellschaft, Betriebe und Berufe (gemein-)sinnfällig widerspiegeln, dürfte kaum ein Wirtschaftspädagoge noch so überzeugt sein wie die legendäre Dame in BLANKERTZ' Parabel dem ‚Weltniveau' ihres Heimatlands. Die meisten dürften sich daher eher als pädagogische Anwälte ihrer Klientel denn als Erfüllungsgehilfen der für ihren Bedarf ausbildenden Wirtschaftsbetriebe definieren. Dabei werden zwar nicht nur – wie bei BLANKERTZ – ökonomische Anforderungen an die Edukanden im Namen von deren Bildungsrechten als

[11] Was anhand des Personenregisters seiner 1992 erschienenen Sammlung von Artikeln über „Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin" leicht nachzuweisen wäre.

[12] Vgl. bes. GALBRAITH 2005. Was BLANKERTZ damals unter Rückgriff auf eine jahrhundertealte Tradition und eine anspruchsvolle Bildungstheorie rational zu begründen und zu kritisieren versuchte, lehrt heute auch eine systemtheoretische Analyse, die die Berufs- und Wirtschaftserziehung überzeugend im Bildungs- und nicht im Wirtschaftssystem lokalisiert. Vgl. KURTZ 1997.

illegitime Imperialismen zurückgewiesen, sondern auch Bildungsansprüche und bildungspolitische Strategien mit ökonomischen Argumenten problematisiert. Dahinter verbirgt sich jedoch nicht notwendig eine ökonomistische Engführung des Bildungsauftrags beruflicher Schulen und der erzieherischen Funktionen von Ausbildungsbetrieben, sondern oft ein weiter gefasster Begriff der Ökonomie, der dann – auch als „Ökonomik“ oder „Ökonomität“ bezeichnet – als Maßstab der Kritik nicht nur ökonomistischer Ausrichtungen der Bildung und Erziehung, sondern auch des Wirtschaftens selbst fungiert; dessen Anwendung daher in dieselbe Richtung zielt wie die zuvor angesprochene pädagogische Kritik[13].

Weitere Kommentare. „Gut gebrüllt, Löwe! Aber was tun?“ So oder so ähnlich mag manche Leserin und mancher Leser die letzten Sätze ironisieren. Denn „welche Maus hängt der Katze die Schelle um?“ Was helfen Anklagen bestehender Missstände, wenn wir sie nicht selbst zu beheben vermögen? BLANKERTZ hat das versucht und einen erheblichen Teil seiner Schaffenskraft der wissenschaftlichen Planung, Beratung und Evaluation des nordrhein-westfälischen Kollegstufenversuchs gewidmet, der zwar nicht, wie er selbst gehofft hatte, das „Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen“ (vgl. BLANKERTZ 1972 a) herbeiführte, immerhin aber zuvor ungenutzte und ausbaufähige *berufs*spezifische Möglichkeiten einer Aufhebung der herkömmlichen Differenz zwischen Berufs- und Allgemeinbildung erschloss, die jene „Ungleichheit unter den Menschen“ stabilisieren hilft, die spätestens seit ROUSSEAUs gleichnamiger Preisschrift vielfach der privaten Verfügung über potentiell gemeinnütziges Eigentum zugeschrieben wird (vgl. bes. GRUSCHKA 1985; BLANKERTZ 1986). Doch auch damit hat er vielleicht keinen weiterführenden Weg gewiesen, sondern – wenn auch widerwillig – letztlich doch nur geholfen, einigen, Über-druck’ aus der sozialen Unterschicht nach ‚oben’ abzuleiten und damit der Erhaltung der hierzulande herkömmlichen Ungleichheit zwischen (angeblich auch) Gebildeten und nur Ausgebildeten zu erleichtern. Freilich könnten die Mechanismen oder/und die Manager der gesellschaftlichen Statusdistribution den Unterschied zwischen den derart Gebildeten und Ungebildeten *auch* wiederum nur als zusätzliches Kriterium in das bestehende System sozialer Rangdifferenzierung integrieren. Dann aber bliebe zumindest die *Hoffnung*, dass die Geförderten vielleicht sensibler auf die ungerechte Behandlung anderer Personen und Gruppen reagieren werden als die Absolventen unserer derzeitigen gymnasialen Oberstufe, deren kopflastige Subkultur kaum generellere Kompetenzen, sondern eher nur höhere Ambitionen und weiter reichende Berechtigungen vermittelt als eine anspruchsvolle Ausbildung in einem praktischen Beruf. Sollte es den Fürsprechern des Kapitalismus (der heute gern unter dem weniger anstößigen Etikett einer freien Marktwirtschaft firmiert; vgl. GALBRAITH 2005) gelingen, sich solcher kritischer Argumente ebenso zu bemächtigen wie beispielsweise früherer Forderungen nach mehr Mitbestimmung und Eigenverantwortung am Arbeitsplatz, die vor allem mit einer weitgehenden

[13] Konsequent verfolgt diese terminologische und theoretische Strategie VOLKER BANK in seinem Werk: „Vom Wert der Bildung“ (2005). In dessen Einleitungskapitel (I) unterscheidet er zwischen „Ökonomismus“ und „Ökonomik“ wie folgt: „Dort aber ökonomische Legitimation einzufordern, wo die Messverfahren der Ökonomie keine sachgerechte Lösung bereithalten, heißt „**Ökonomismus**“. ... „**Ökonomität**“ sei demgegenüber die Bezeichnung für ein aus der Sache begründetes Handeln, das sich seiner ökonomischen Konsequenzen bewusst ist, ohne diese zum alleinigen Maßstab der Entscheidung zu machen“ (a. a. O., S. 21; Hervorhebungen: WL).

Dezentralisierung der Verlustrisiken bei fortschreitender Konzentration der Gewinnchancen ‚beantwortet' wurden (vgl. bes. BOLTANSKI/ CHIAPELLO 2006), so wäre pädagogisch wenigstens zu versuchen, den Heranwachsenden *die Augen zu öffnen,* um sie gegen derartige Strategien der individualistisch-meritokratischen Verschleierung sozialer Ungerechtigkeit zu immunisieren (vgl. 3.1). Dabei könnten ihnen neuere Entwicklungen zur Hilfe kommen: Nach einer vergleichenden Längsschnittstudie, die 1999-2006 in 17 OECD-Staaten ausgeführt wurde und sich auf Auswirkungen der ‚Globalisierung' auf Männer und Frauen in vier Übergangsphasen individueller Erwerbsverläufe bezog, wurden nur Männer mittleren Alters wenig von diesem ‚Megatrend' tangiert, haben dagegen – neben Frauen derselben Altersgruppe und Menschen im Vorruhestand – besonders junge Erwachsene auch in *Deutschland* einschneidende Veränderungen ihrer Lebensumstände hinnehmen müssen: *Sie* – also auch viele Lehrabsolventen – waren die Verlierer des weltweiten Siegeszugs der neoliberalen Ideologie (BLOSSFELD u. a. 2007)[14].

2.1.2 Die Berufspädagogik und die Berufsbildung ohne Beruf – „ … mit beiden Beinen fest in der Luft"?

Niedergang des Berufs? Als *Pädagogik* primär dem Wohl der Individuen verpflichtet, hätte die BWP zwar immanenten Tendenzen unseres gegenwärtigen Wirtschaftssystems dezidiert entgegenzuwirken; gleichwohl brauchte sie damit nicht an dem Ast zu sägen, auf dem sie sich gern auf Dauer behaglich einrichten würde, nicht ihre Existenzberechtigung anzuzweifeln,

---

[14] Der **Ideologiebegriff** wird hier nicht – wie mancher Leser vielleicht vermuten mag – als Schimpfwort gebraucht, um den Neoliberalismus ohne explizite Begründung ‚anzuschwärzen'. Vielmehr verwende ich dieses Konzept in einem präzisen soziologischen, vor allem durch MARX und MANNHEIM (1995 [1923]) geprägten Sinne als analytische Kategorie. Danach sind Ideologien

- Vorstellungsmuster, Aussagensysteme und/oder Wertorientierungen herrschender privilegierter Individuen und Gruppen,
- die soziale Verhältnisse, die deren partikularen Interessen entsprechen,
- mehr oder minder manipulativ, überwiegend aber eher schlichtweg naiv als kalt kalkulierend – szientistisch-pseudoobjektiv als unabänderliche „Sachzwänge" hinstellen oder gar
- universalistisch-kryptonormativ als gemeinwohlförderliche Notwendigkeiten präsentieren,
- um die Beherrschten ‚bei der Stange zu halten.

Was aber bezweckt und, vor allem: Was *bewirkt*

- der seit zwei, drei Jahrzehnten zuerst in den angelsächsischen Ländern, dann aber bald auch in allen anderen industriell entwickelten Gesellschaften (gerade auch in sozialdemokratisch regierten Staaten) **neoliberale**, das heißt durch
    - die willkürliche Preisgabe staatlicher Schutz- und Fürsorgeaufgaben zugunsten einer
    - mehr marktförmigen (De-)Regulierung sozialer Leistungen und gesellschaftlicher Entwicklungen

  konsequent und zunehmend entfesselte weltweite wirtschaftliche Wettbewerb um immer schnellere und/oder höhere Renditen eingesetzter, mehr und mehr elektronisch virtualisierter, darum immer riskanterer, weil vertrauenskrisenanfälliger finanzieller Kredite anderes als
- die (möglichst unauffällige) weitere Bereicherung und schroffere Abschottung einer schrumpfenden herrschenden Minderheit ohnehin schon überreicher Eigentümer und einiger ihrer Handlanger
- auf Kosten der zunehmenden materiellen Verarmung, politischen Entmachtung, sozialen Ausgrenzung und psychischen Verelendung der wachsenden Majorität der Individuen, Gruppen und Völker?

Hierzu siehe besonders: ALTVATER/ MAHNKOPF 2007, BOLTANKSI/ CHIAPELLO 2006, BOURDIEU 2004, GALBRAITH 2005, LOHMANN 2005, WACQUANT 2009.

sondern nur ihre Essenz, ihre ‚Mission' neu zu bestimmen, sich auf ein *anderes* Prinzip von Wirtschaftlichkeit zu beziehen, und bliebe insofern weiterhin berechtigt, sich selbstbewusst auch als *Wirtschafts*pädagogik zu verstehen und zu präsentieren. Als *Berufs*pädagogik aber erscheint sie nicht nur durch eine *Identitäts*krise bedroht, sondern auch *existenziell* gefährdet, riskiert sie zumindest, ihre – pädagogisch gesehen – *‚bessere'* Hälfte (vgl. KURTZ 1997, 2005) zu verlieren. Denn der Beruf wurde, seit es die BWP gibt, immer wieder krankgeschrieben, mehrfach auch schon *tot*gesagt, auch durch Berufspädagogen (z. B. GEISSLER 1994). Nach *empirischen* Befunden aber hat seine Bedeutung für die Gesellschaft und für die Individuen in Deutschland – soweit sich das überhaupt feststellen lässt[15] – grosso modo zugenommen; die Rückgänge in einzelnen Bereichen – etwa bei Männern und in niedrig qualifizierten Berufen – wurden durch gleichzeitige überproportionale Zuwächse in anderen Bereichen – so bei den Frauen und auf höheren Qualifikationsstufen – mehr als kompensiert (KONIETZKA 1999).

Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogen haben diese Entwicklung immer wieder unterschiedlich wahrgenommen und gedeutet, sie bis heute wie jüngst in der ZBW) auch immer wieder vehement diskutiert. Während HEINRICH ABEL nach dem ersten Zitat der **Tabelle 3** am Anfang der hier betrachteten Periode vor dem Hintergrund seiner eigenen Untersuchung über „Berufswechsel und Berufsverbundenheit bei männlichen Arbeitnehmern in der gewerblichen Wirtschaft" (1957) nur nüchtern konstatierte, dass der Berufswechsel bei den untersuchten Personen infolge der technischen Entwicklung von einer eher als pathologisch geltenden Ausnahme zum alltäglichen Normalfall geworden sei, gleichwohl aber – unter Hinweis auf die Gestaltbarkeit von Berufen – empfahl, das Berufskonzept für die Ausbildung beizubehalten, begrüßte BLANKERTZ die gewachsene Freiheit der Berufswahl und des Berufswechsels als Abbau ständischer Schranken und Eröffnung von Chancen individueller Autonomie (siehe die folgenden drei Zitate). Den damaligen „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen", einen Vorläufer des „Deutschen Bildungsrats", der unter maßgeblicher Beteiligung von ABEL ein „Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen" erarbeitet hatte, hingegen bezichtigte BLANKERTZ der Konzeption einer „Berufsbildung ohne Beruf". Diese erblickte er im Plädoyer des Ausschusses für einen den Auszubildenden um ihrer *Bildung* willen neben ihrer *Ausbildung* zu erteilenden *außerberuflichen* Unterricht.

Selbstmord aus Angst vor dem Tode? Auch mit dem letzten Zitat hat BLANKERTZ uns *mehr* als nur ein weiteres Bonmot hinterlassen: In ihren Debatten über die Zukunft des Berufs haben auch Berufspädagogen erneut Zweifel geäußert an der Haltbarkeit dieses Pfeilers ihrer professionellen Identität und Existenz. Dabei haben sie die Flexibilisierung beruflicher *Inhalte* vielfach als Symptome eines Verfalls auch der beruflichen *Form* struktureller Kopplung von Ausbildungsgängen und Erwerbsverläufen (fehl-)interpretiert. Ohnehin kann und

[15] Für die Gegenwart werden wir das auch erst wieder Jahrzehnte später *wirklich* ‚wissen, wenn sie längst zur Vergangenheit geworden ist, weil das ‚Berufsschicksal' jeder Generation erst mit einiger Sicherheit ermittelt und bekannt gemacht werden kann, wenn zumindest deren Mehrheit das Rentenalter erreicht hat (und dann vielleicht auch zu jener rosigen Sicht der Vergangenheit neigt, die die je gegenwärtigen Verhältnisse seit jeher hat blass aussehen lassen).

sollte deren weitere Entwicklung *politisch* gestaltet werden. Denn nur eine konsequente staatliche Ordnungspolitik kann die einzelbetriebliche Willkür soweit in ihre Schranken weisen und dem gesamtwirtschaftlichen Wildwuchs soweit Einhalt gebieten, dass der Fortbestand und die gedeihliche Weiterentwicklung unserer beruflich differenzierten Gesellschaft und die Kontinuität der Persönlichkeitsentfaltung ihrer Mitglieder institutionell wenigstens einigermaßen gesichert erscheinen. Wird diese Notwendigkeit und Möglichkeit künftig nicht entschlossener wahrgenommen als bisher, dann allerdings wird die Berufspädagogik nach wie vor dort stehen bleiben, wo WALTER VOLPERT schon vor dreißig Jahren in seinem Schlusswort eines Berliner Streitgesprächs deren Standort lokalisierte: „Mit beiden Beinen fest in der Luft!“ (in: EHRKE 1978, 60).

Tabelle 3: **Exemplarische Zitate und Paraphrasen zur *Beruflichkeit* beruflichen (und wirtschaftlichen) sowie berufs-(und wirtschafts-)pädagogischen Handelns, Lehrens und Lernens**

Quellen	exemplarische Zitate und Paraphrasen	Ergänzungen und Kommentare zum		
		beruflichen (und wirtschaftlichen) Handeln	beruflichen (und wirtschaftlichen) Lehren und Lernen	berufs-(und wirtschafts-)pädagogischen Lehren und Lernen
ABEL 1963	3: Ergebnisse seiner 1957 veröffentlichten Studie über „Berufswechsel und Berufsverbundenheit“: Der Berufswechsel sei „ein Strukturelement und nicht eine arbeitspathologische oder an Notzeiten gebundene Erscheinung in einer vom technischen Fortschritt bestimmten Arbeitswelt“ und habe „durch unser System der Berufsordnung und Berufsausbildung im produzierenden Gewerbe seinen Schwerpunkt und seine Dramatik“. 185: „Der Beruf ist ... von einer eindeutigen Größe zu einer mehrdeutigen, ja zu einer manipulierbaren Größe geworden. Diese Formel gestattet es, die Bewegungen in der Arbeitswelt „beruflich“ aufzufangen und für die Ausbildung und Erziehung des Nachwuchses fruchtbar werden zu lassen“.	Thema: Beziehungen zwischen der gewerblichen Ausbildung und Erziehung einerseits, dem Wechsel und Wandel, der Auflösung sowie dem Verschwinden alter und der Entstehung neuer produzierender Berufe, andererseits im Zeitalter der Industrialisierung (1869-1960) in Deutschland		Die resultierenden Aufgaben einer auch pädagogisch relevanten „Berufswissenschaft“ werden an anderer Stelle berührt.
BLANKERTZ 1965 b	248: BLANKERTZ argumentierte damals wie ABEL gegen handwerkliche Denkstrukturen; doch er sah die Idee der Berufsbildung nicht an diese gebunden, sondern auf den Menschen „als geistig-moralisches Wesen“ bezogen. Denn die „soziale Mobilität im Hinblick auf den Beruf hat ja ihre humane Chance in nichts anderem als in der Ermächtigung des Menschen zu Wahl und Wechsel des Berufs“.	Die hier wiedergegebenen Zitate und Paraphrasen aus drei Artikeln BLANKERTZ' repräsentieren aufeinander bezogene Argumente jener neukantianisch, neuhumanistisch und kulturphilosophisch geprägten Bildungstheorie, die er damals als stichhaltig ansah. Auch im ersten Fall handelt es sich um eine Rezension: um die Besprechung der hier zuvor zitierten Habilitationsschrift von ABEL, beim dritten um BLANKERTZ' Beitrag zu einem Sammelband „pädagogischer Provokationen“. Alle drei übergreifen die hier vorgesehenen (drei) Dimensionen und betreffen sowohl das berufliche und berufspädagogische Handeln als auch diesbezügliche wissenschaftstheoretische Reflexionen. Dabei wird zwar ebenso wie bei ABEL an der Beruflichkeit gesellschaftlicher Arbeit festgehalten, zugleich aber die (zumindest vermeintlich) schwindende Bindekraft der Ausbildungsberufe sei es bloss konstatiert (ABEL), sei es als Befreiung gefeiert (BLANKERTZ).			
BLANKERTZ 1965 a	320: Das folgende Zitat lässt sich an das vorhergehende unmittelbar anschließen: „... im Gegensatz zum determinierenden Zwangscharakter des Berufs in der ständischen Gesellschaft. Dass dem heutigen Menschen durch die Substanzveränderung des Berufs ... eine neue Aufgabe der Selbstbesinnung gestellt ist, unterliegt keiner Frage. Aber diese Frage kann nicht gegen die Bildungsidee, sondern nur von ihr selbst gestellt werden“. 321: Der Deutsche Ausschuss aber unterscheide in seinem hier durch BLANKERTZ rezensierten „Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ (1964) – im Anschluss an ABEL – zwischen berufsunabhängigen allgemeinbildenden und berufsgebundenen speziell ausbildenden Fächern. Damit werde die Chance einer Bildung durch den Beruf (einmal mehr; WL) desavouiert.			
BLANKERTZ 1966	Der kritische Bildungsbegriff ziele auf eine Menschheit ohne Status und Übervorteilung (ADORNO 1962). Durch die soziale, auch berufliche Mobilität, das heißt die Ermächtigung des Menschen zur Wahl und zum Wechsel des Berufs, und durch den Berufswandel werde der ständische Gegensatz von Berufsbildung und Allgemeinbildung überwunden.			
LEMPERT 1982	Aufgrund der Überzeugung, dass Berufe sich nicht mit quasi naturwissenschaftlicher Zwangsläufigkeit entwickeln, sondern dass ihre Entwicklung politisch gesteuert werden kann, wird hier nicht für die Aufhebung oder Lockerung der Berufsform gesellschaftlicher Arbeit plädiert, sondern die Vision eines demokratischen Berufswandels im Sinne weitgehender Chancengleichheit und Gestaltungsfreiheit sowie sozialer Gerechtigkeit und moralischer Verantwortung skizziert, die verbreiteten Professionalisierungsidealen entspricht.	eine Position, die der Verfasser seit jeher vertreten hat, auch heute vertritt und mit der im übrigen der gestaltungsorientierte Ansatz des Bremer Instituts für Technik und Bildung korrespondiert (vgl. RAUNER 2005)		nicht angesprochen
KUTSCHA 1992	529: „Die Semantik des berufspädagogischen Reformvokabulars ist von „Entberuflichung“ und „Neuer Beruflichkeit“ im Kontext der Idealisierung post-fordistischer Unternehmenskulturen und der mit ihnen verbundenen Strategien der Re-Vergemeinschaftung geprägt. Sie steht in auffälligem Missverhältnis zu der Tatsache, dass die Verberuflichung in unserer Gesellschaft ein nie zuvor dagewesenes Ausmaß angenommen hat und ein funktionales Äquivalent für den „Beruf“ als Medium der Vergesellschaftung auf absehbare Zeit wohl kaum verfügbar ist. Es wäre dringend an der Zeit, so die Prämisse dieses Beitrags, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus modernisierungstheoretischer Sicht erneut ihrer Grundbegriffe versichert, um aus kritischer Distanz konstruktiv am wissenschaftlichen Diskurs über die Modernisierung der Berufsbildung teilnehmen zu können“.	Hier werden seinerzeit aktuelle und bis heute nicht gelöste Probleme der beruflichen Arbeit und Ausbildung sowie ihrer wissenschaftlichen Behandlung aufrüttelnd zusammenhängend erörtert. In der Folgezeit und bis heute hat sich KUTSCHA selbst - im Anschluss an BLANKERTZ' bildungstheoretischen und utilitarismuskritischen Ansatz um eine pädagogisch relevante historisch-systematische soziokulturelle Konzeption des Berufs als „kultivierte Arbeit“ verdient gemacht. KUTSCHA 2008.		

Fortsetzung Tabelle 3:

Quellen	exemplarische Zitate und Paraphrasen	Ergänzungen und Kommentare zum		
		beruflichen (und wirtschaftlichen) Handeln	beruflichen (und wirtschaftlichen) Lehren und Lernen	berufs- (und wirtschafts-) pädagogischen Lehren und Lernen
DEIßINGER 1998	248 „Unter Bezugnahme auf das Konzept der Qualifizierungsstile wurde im Rahmen einer sich auf die vergleichende Methode stützenden Analyse das Berufsprinzip als „organisierendes Prinzip" des Qualifizierungsprozesses in … Deutschland herausgearbeitet", das die Berufsausbildung im „Mittelraum" zwischen allgemeiner Schulbildung und Erwerbstätigkeit lokalisiert, auf den überbetrieblichen Arbeitsmarkt bezieht, professionellen Standards unterwirft, die Vermittlung der Grundlagen zu relativ flexibler und autonomer Qualifikationsverwertung verspricht und in diesen Hinsichten auf dem Boden unserer besonderen einheimischen Tradition hierzulande auch „zukunftsfähig" erscheint.	Dieser „Befund" resultiert aus einem Vergleich der deutschen mit der primär schulischen französischen und fast ausschließlich betrieblichen englischen Erwerbsqualifizierung. Der Autor warnt vor einem internationalistischen „Modernitätsdeterminismus".		nicht angesprochen
RAUNER 1998	155 „Das Konzept der offenen, dynamischen Beruflichkeit" erlaubt es, die Vorzüge des traditionellen Berufsprinzips zu erhalten und es zugleich so zu transformieren, dass es sowohl den Strukturwandel im Handwerk unterstützt als auch den Bedingungen hoher Flexibilität im Dienstleistungssektor genügt. Dies erfordert, die Zahl der Ausbildungsberufe weiter zu reduzieren und ihre „Weite" zu vergrößern". 164: „Gestaltungskompetenz als Leitlinie für die berufliche Bildung".	Voraussetzung: „Neue Produktionskonzepte" im Sinne von KERN/SCHUMANN 1984		
MEYER 2000	13-16: Die Zukunft des Berufs erscheint nur gefährdet, solange sie nach arbeitsinhaltlichen, fachlichen Erfordernissen traditioneller Erwerbstätigkeiten eingeschätzt wird; nach den notwendigen sozialen Kompetenzen steigt die Beruflichkeit unserer gesellschaftlichen Arbeit auch heute noch an. Da die Leistungs- und Qualifikationsansprüche in diesen und weiteren Anforderungsdimensionen weitgehend von einander unabhängig variieren, können sie nicht auf einen gemeinsamen Nenner gebracht, sondern nur als Profile erfasst werden.	als Fokus von integrierten, ökonomischen, sozio- und psychologischen Überlegungen akzentuiert	als Quelle der nötigen Qualifikationen mit berücksichtigt	durch Bezugnahme auf Professionen indirekt mit angesprochen
KURTZ 2005	13: „... auch weiterhin werden Personen für Arbeit, die ihnen ihren Lebensunterhalt sichern soll, ausgebildet, und Organisationen müssen für die ausgeübte Arbeit, auf die sie angewiesen sind, bezahlen". Nur solange der Beruf definiert wird als Inbegriff von Konfigurationen nur langsam sich wandelnder *Inhalte* relativ anspruchsvoller Arbeitsrollen, scheint seine Zukunft in unserer Ära der schnellen Veränderungen der Arbeits- und Wirtschaftswelt bedroht. Orientieren wir uns aber an seiner *Form* als einer spezifischen Verbindung von längerer Ausbildung und hierauf basierender Erwerbsperspektive, so mögen aktuelle Geschehnisse uns ebenfalls zur Schwarzmalerei animieren; das Schreckbild kennzeichnet dann aber die Zukunft nicht nur des Berufs, sondern unserer Gesellschaft insgesamt – als einer hoch arbeitsteiligen Formation, weil dann nicht mehr genügend Personen bereit sein dürften, in entsprechend qualifizierende Ausbildungsgänge zu investieren.	Systemtheoretische Analyse der gesellschaftlichen Funktion des Berufs	enthält auch berufspädagogische Exkurse	nicht angesprochen
KRAUS 2006	Im Rahmen des „Erwerbsschemas", das die Dimensionen der Fachlichkeit, der überfachlichen Kompetenzen und der „Erwerbsorientierung" miteinander verbindet, können konkurrierende Muster der gesellschaftlich organisierten Arbeit wie die Konzepte des Berufs und der „Employability" relativ ‚fair' miteinander verglichen werden. Danach kann ein flexibles Berufskonzept im deutschen Sprachbereich nach wie vor die individuelle Biographien und den sozialen Wandel mitgestalten helfen.	Der Akzent der Studie liegt auf der metatheoretischen Ebene der Frage nach angemessenen Konzepten für vergleichende Einschätzungen des Berufskonzepts bzw. der Beruflichkeit gesellschaftlicher Arbeit. Dabei werden auch relevante pädagogische und erziehungswissenschaftliche Aspekte gründlich erörtert.		
GREINERT 2007	Als Instrument und Produkt verschiedener Strategien des „Klassenkampfs von oben" hat der nichtakademische Ausbildungsberuf hierzulande ein sozialpolitisches Ordnungs- und individuell-biographisches Orientierungspotential entwickelt, dessen drohender qualifikatorischer Überforderung und eurobürokratischer Überwältigung begegnet werden sollte durch ein Rahmengesetz des Bundes, das - eine auf flexible Berufe bezogene duale Gestaltung aller nichtakademischen sowie - die Gleichstellung aller schulbetonten beruflichen Ausbildungsgänge und damit - ein Angebot beruflicher Ausbildungsplätze für alle ermöglicht und legitimiert.	Im Anschluss an eine umfassende historisch-systematische, theoretische wie praxeologische Analyse wird eine Vielzahl relevanter Überlegungen schlüssig zu einer Gesamtkonzeption der Optimierung *aller* beruflichen Aus- und Weiterbildungsgänge unterhalb der wissenschaftlichen Hochschulen innerhalb eines gestuften, nach ‚oben' durchlässigen Systems verknüpft.		

Aktuellere, ‚optimistischere' und innovative Zitate zeigen die weiteren Zeilen der Tabelle. Unterscheiden sich die dort verzeichneten Stellungnahmen auch nicht nur in Anbetracht von Details, so konvergieren sie doch hinsichtlich der einmütig betonten Vorzugswürdigkeit der beruflichen *Form* gesellschaftlicher Arbeit. Definitiv neue Akzente für die weitere Berufsbildungsforschung setzen und entscheidende Impulse für die künftige Entwicklung beruflicher Ausbildungsgänge und Arbeitsstrukturen – in Richtung auf ein Reich der maximal möglichen gleichen Freiheit aller – liefern besonders die durch FELIX RAUNER initiierten und forcierten Überlegungen, Untersuchungen und Modellexperimente zur Förderung der beruflichen **Gestaltungskompetenz** von Auszubildenden. Weder gibt er sich – wie vormals BLANKERTZ, der den technologisch ermöglichten und ökonomisch motivierten sozialen Wandel

nur beifällig konstatierte – mit der gewachsenen Freiheit der Wahl und des Wechsels der Berufe zufrieden, noch begnügt er sich – „top down“ gepolt – mit einer zwar demokratisch legitimierten und orientierten, aber nur makropolitisch orientierten, zentralen Administration des Wandels unseres Erwerbs- und Ausbildungssystems; vielmehr fordert er zudem – „bottom up“ – dazu auf, die traditionelle Ausrichtung der beruflichen Ausbildung und Erziehung der an der betrieblichen Basis beschäftigten Fachkräfte, die auf fachliche Tüchtigkeit und soziale Subordination zielt(e), um der wünschenswerten künftigen Mündigkeit der Subjekte willen – soweit möglich – durch schrittweise Einübung von Formen beruflicher Mit- und Selbstbestimmung zurückzunehmen und zu transzendieren.

2.2 Gefährdung und Festigung der Konsistenz berufs- und wirtschaftspädagogischer Konzepte: Strukturell bedingte funktionale Desiderate

Perspektivenwechsel. Bisher haben wir uns nacheinander mit Grundfragen jener Bezugsfelder der BWP befasst, die deren spezifische Differenzen zu anderen Zweigen der Pädagogik bedingen, mit der Wirtschaft (2.1.1) und dem Beruf (2.1.2). Zudem haben wir uns auf den ersten großen Rationalisierungsschritt konzentriert, auf den Übergang von

- vorrationalen Formen wirtschaftlichen und beruflichen Handelns, Lehrens und Lernens, die noch durch die Einheit
    - o einer gelebten wirtschaftlichen und beruflichen Praxis einerseits und
    - o einer zunächst nur bei Bedarf beanspruchten, auch nur ansatzweise als solcher erkennbaren *Theorie* dieser Praxis andererseits

  gekennzeichnet sind,

zu den

- kritisch-analytischen und spekulativen Gegenentwürfen
    - o eines konsequent und vollständig rational vorgeplanten (‚zweckrationalistischen’) wirtschaftlichen und beruflichen Handelns und Lehrens sowie
    - o eines ebenso zielstrebig und lückenlos wissensbetonten beruflichen Lernens.

Jetzt wird nicht länger zwischen den zwei Bezügen (Wirtschaft und Beruf) differenziert; auch wird der weitere Entwicklungsschritt (zur reflexiven Rationalität) der betreffenden Prozesse prägnanter als bisher zu charakterisieren versucht.

Exemplarische Belege sind der **Tabelle 4** zu entnehmen.

Tabelle 4: **Exemplarische Zitate und Paraphrasen zur *Rationalisierung* beruflichen und wirtschaftlichen, berufs- und wirtschaftspädagogischen Handelns, Lehrens und Lernens**

Quellen	exemplarische Zitate und Paraphrasen	Ergänzungen und Kommentare zum		
		beruflichen und wirtschaftlichen Handeln	beruflichen und wirtschaftlichen Lehren und Lernen	berufs- und wirtschafts-pädagogischen Lehren und Lernen
ABRAHAM 1957[2]	Funktional erzieht der moderne wirtschaftliche Betrieb vor allem zum Geschichtsbewusstsein (generell, epochen- und berufsgruppenspezifisch) und zum Ordnungsbewusstsein (zur „Teilhabe an der Gesellschaft", zum „rational motivierten" *und* „gefühlsbedingten sozialen Han- deln" und zum „Bewusstsein des Vorhandenseins einer sinnvollen Ordnung der Gesellschaft").	soziologisch akzentuierte theoretische Studie zum Einfluss betrieblicher Ausbildung und Arbeit auf die Arbeitenden, die mehr verklärt als erklärt		an anderen Stellen des Buches angesprochen
SCHLIEPER 1963	18: „Innerhalb der berufspädagogischen Theorie ist zwischen einer em-pirisch-explikativen und einer normativen Richtung zu unterscheiden". 19: Die von letzterer aufzustellende „allgemeingültige, objektive Norm" sei abzuleiten aus der „Natur des beruflich tätigen Menschen ... und aus dem Sinn der Berufstätigkeit". 31: (psychophysische) „Pflege", (wertbezogene) „Bildung" und (moralische) „Zucht" als Wesenszüge ganzheitlicher Erziehung. 39: Die geschlossene Erziehungsidee der mittelalterlichen Berufserziehung als „nie wieder erreichtes Idealbild der Berufserziehung". 75: wertgebundene Bildung" vs brauchbarkeitsbezogene „Ausbildung". 110: „Die Wirtschaft ist eine Gemeinschaftsfunktion neben anderen". 137: Der Staat: „Subsidiaritätsprinzip". 143: Festhal-ten am Berufungsgedanken und an der Gemeinschaftsbindung des Berufsbegriffs. 230: Das Lehrverhältnis als *Erziehungs*verhältnis. 270: „Renaissance und Rationalismus hatten die hergebrachten menschlichen Gemeinschaftsbindungen fragwürdlg gemacht, der Glaube an den Individualismus sich als schwerer Irrtum erwiesen".	konservative bis reaktionäre systematische Konzeption, die ein idealisierendes Bild längst veralteter Formen beruflicher Tätigkeit und Erziehung als Maßstab der Beschreibung *und* Beurteilung moderner Arbeits- und Ausbildungsstrukturen verwendet und die Berufspädagogik auch als Wissenschaft thematisiert		
ZABECK 1968	91: „... darf sich ... eine didaktische Untersuchung praktischer Wertungen nicht enthalten". 100: Unterscheidung zwischen einer Nullstufe = der didaktisch relevanten Wirklichkeit, einer Objekt- und einer Metasprache. 102: Die Inhalte der kaufmännischen Berufserziehung lassen sich nicht einfach aus den Berufsanforderungen deduzieren. „Alle didaktischen Entscheidungen müssen vielmehr neben der beruflichen auch die außerberufliche Gegenwart und Zukunft der Heranwachsen- den berücksichtigen". 109: „Das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen ist ... nicht Ergebnis einer in die Wirklichkeit überführten Idee, sondern das Produkt einer uneinheitlichen historischen Entwicklung". 111: bisherige Dominanz des kulturpädagogischen Ansatzes der kaufmännischen Didaktik. 113: SPRANGER unterstellt eine prästabilierte Harmonie von Mensch und Welt. 115: „Geblendet von Sprangers rational überzeugender kulturphilosophischer Deutung der didaktischen Probleme beruflicher Schulen, fanden die Didaktiker kaufmännischer Schulen nicht mehr den Weg zur Wirklichkeit." 117: SCHLIEPER gliedere die kulturpädagogische Konzeption in ein thomistisches Weltbild ein. 118: Zudem kapsele er sich gegen die didaktisch relevante Wirklichkeit ab. 119:SCHLIEPER wie SPRANGER liefern nicht mehr als die Grundlage einer spekulativen didaktischen Konzeption. 119-127: Kritik der kulturpädagogischen Konzeption. 127-134: Ausgangspunkt und Inhalt kulturpädagogisch bestimmter Neuansätze. 134-141: Zur Reform der didaktischen Konzeptionen der kaufmännischen Berufserziehung.	allenfalls implizit angesprochen	Hier wird die während der vorhergehenden fünfzig Jahre in Deutschland vorherrschende kulturpädagogische Didaktik der kaufmännischen Berufs-erziehung mehr als Theorie denn als Praxis angesprochen, unter Verwendung sprach-analytischer Kategorien kritisiert und durch Reformvorschläge überboten. Weitere Kennzeichen der Konzeption ZABECKS: a) wissenschaftlich: empirische Orientierung, Interdisziplinarität; b) pädagogisch: Lernen für konkrete Arbeits- und Lebenssituationen und in diesen, Erziehung zum Lernen für und Verrichten von hochspezialisierten Tätigkeiten – und zu deren Wechsel.	

Fortsetzung Tabelle 4:

Quellen	exemplarische Zitate und Paraphrasen	Ergänzungen, Kommentare zum		
		beruflichen und wirtschaftlichen Handeln	beruflichen und wirtschaftlichen Lehren und Lernen	Berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehren und Lernen
LEMPERT 1971	7: „Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem ökonomischen Bedarf an ausgebildeten Arbeitskräften, aus der sozialen Forderung nach Chancengleichheit und aus dem politischen Postulat der Mündigkeit für die Lehrlingsausbildung in Betrieb und Schule? Welche konkreten Maßstäbe sind aus diesen Grundsätzen abzuleiten, wieweit wird unser Lehrlingswesen ihnen gerecht, und was wäre zu tun, um ihre Erfüllung zu fördern?“	im Band am Rande mitbehandelt	‚Startfragen' einer Sammlung reform-orientierter Artikel	im Band am Rande mitbehandelt
BLANKERTZ 1972 (KOLLEGSTUFE NW)	25-31: Das didaktische Kriterium der Kollegstufe: Wissenschaftsorientiertheit – Wissenschaftspropädeutik. 25/26: „... und das Prinzip der Kritik. ... sind wissenschaftsorientiert solche Lernprozesse, deren Inhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch Wissenschaften erkannt und vermittelt werden“. 27: „Eine ausdrückliche Thematisierung von Wissenschaft als Propädeutik für wissenschaftliche Studien und für Tätigkeiten in wissenschaftsbestimmten Berufen ist dann die höchste Stufe der schulpädagogisch möglichen Wissenschaftsorientierung“.	in dieser Programmschrift mehr implizit berücksichtigt als ausgeführt	Prinzipien eines rationalistisch akzentuierten Modell versuchs	in einem besonderen Abschnitt explizit thematisiert
STRATMANN 1975	XX/XXI: „Mit dem essentialistischen Ansatz wird eine Erziehungswissenschaft ... blind für die gesellschaftlichen Herausforderungen und ihren Wandel. ... entzieht sich eine nicht auch erfahrungswissenschaftlich arbeitende Berufs- und Wirtschaftspädagogik dem Druck der Realität“. XXII/XXIII: Wissenschaft ist „ohne ein ihre Erkenntnis leitendes Interesse an der Gestaltung vernünftiger Verhältnisse nicht möglich“. Eine auf den Bildungsbegriff und auf das in ihm pädagogisch gewendete politische Ideal der Mündigkeit verpflichtete Pädagogik“ sollte „nach den Möglichkeiten forschen, wie der Idee der Menschheit ohne Status und Übervorteilung ... näher zu kommen sei“. Hierzu gehöre nicht zuletzt herrschaftsfreie Kommunikation. XXIV: Der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist „die Reduktion des Menschen auf seine Funktionstüchtigkeit .. nicht mehr erlaubt“.	nicht direkt angesprochen	begründend laufend mitthematisiert	Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft, das heißt das Thema des eingeleiteten Sammelbandes akzentuiert
LEMPERT 2004	231-246: Die „Quintessenz“ eines „gelenkten Wandels beruflicher Erziehung und Sozialisation“ im Interesse der moralischen Selbstbestimmung der Personen ist die „kontinuierliche, individuell dosierte Reflexion und Revision beruflicher Lern- und Arbeitsprozesse“.	begründend mitthematisiert	= ‚Pointe' einer rationalisierungs- und professionalisierungsorientierten Aufsatzsammlung des Verfassers	
NEUWEG 2005 b	557: „Abstract: The term *tacit knowing* refers to the phenomenon of knowing more than one can tell. In reconsidering the relationship between deliberate thought and successful action the tacit knowing view focuses the importance of intuition and improvisation in human action. ... three fields of research become apparent: the problem of knowledge elicitation, ... of instruction and ... of modification by codification“.	hinsichtlich der Handlungs- und Lehr-Lern-bereiche unspezifiziert; empirisch, nicht ideologisch motiviert, weist auf reale Grenzen und notwendige Ergänzungen kognitiv gelenkten beruflichen Handelns und schulischen Lernens hin, die schon LÜSCHER (1968) – als alternative Sozialisationsform zur „Schule“ – „Lehre“ genannt hat, eröffnet die Aussicht auf deren Renaissance in Ausbildungsberufen wie in Professionen (einschließlich des „Berufs“ der Lehrkräfte und Ausbildungspersonen)		
NEUWEG 2005 a	581-586: „... wendet sich die Debatte um das “Implizite” ... der ... Differenz zwischen Wissen und Können, den Binnenstrukturen des Erfahrungswissens und den Grenzen des Könnensaufbaus durch Belehrung und Beschulung zu. ... Das Moment des Intuitiven ... des Nichtverbalisierbaren ... des Nichtformalisierbaren ... der Erfahrungsgebundenheit“.			
ZABECK 2006	130: „Das vom „Alten Handwerk“ praktizierte Verfahren des beruflichen Lehrens und Lernens“ hat bis ins Industriezeitalter überlebt. 131: Auf die Bedeutung von dessen „Imitatio-Prinzip“ hat besonders STRATMANN aufmerksam gemacht. 132-135: Vom Sehen zum Wissen und Können: Die aktuelle Relevanz dieser fundamentalontologischen Analyse sensu HEIDEGGER zeigt eine Betrachtung der Habilitationsschriften von NEUWEG und MINNAMEIER (die auf POLANYI bzw. PIERCE rekurrieren). 134/135: „Im Zuge des Hereinwachsens in die Strukturen des Versorgungshandelns“ erwirbt der Lehrling „unbewusst die Regeln der Kunst“, lernt er „mit den Augen und nicht mit den Ohren“. 136: Diese „Urgestalt beruflichen Lehrens und Lernens“ ist *„(1) ein in das beruflich gegliederte soziale Reproduktionsgeschehen eingebettetes, (2) grundsätzlich an Sprache gebundenes, (3) die Problematik des Nachahmens artikulierendes Vormachen, (4) mit dem sich die Aufforderung zum Nachdenken verbindet sowie (5) die Kontrolle des zur Übung wiederholten Vollzugs“*. Sie „hat sich über Jahrtausende hinweg bewährt“ 141: und sollte Vorbild für die heutigen Ausbildungsbetriebe sein.	mitthematisiert	differenzierte Rekonstruktion des Idealtyps der traditionellen Handwerkslehre, als Vorbild der künftigen (nicht Abbild der aktuellen) betrieblichen Ausbildung präsentiert	nicht angesprochen

Tabelle 5: **Strukturniveaus und niveauspezifische funktionale Defizite der Rationalität des Vollzugs, der Terminologie und Theorie beruflichen und wirtschaftlichen, berufs- und wirtschaftspädagogischen Handelns, Lehrens und Lernens – exemplarische Varianten**

Aktivitäten \ Niveaus		0. traditional bis traditionalistisch		I. instrumentell rational bis rationalistisch		II. kommmunikativ-reflexiv rational
		präferierte Strukturen	funktionale Defizite	präferierte Strukturen	funktionale Defizite	präferierte Strukturen
berufliches und wirtschaftliches Handeln	Vollzug	rigide Orientierung an überlieferten Normen und Werten („Ehre“)	weitgehende Hilflosigkeit angesichts neuer Situationen	rigide Orientierung an ‚positivem Wissen', instrumentellen (technischen und strategischen) Kalkülen und logischen Prinzipien	Verdrängung oder nur technische/strategische Berücksichtigung von Gefühlen, somatischen und sozialen Bezügen	respektvolle interaktiv-flexible Orientierung an empathisch perzipierten, reflektierten und rekonstruierten, auch emotional, somatisch und sozial relevanten Aspekten der Handlungssituationen
	Termino-logie und Theorie	berufsspezifische ‚Geheim'-Sprache, implizites Wissen	weitgehende Bindung an den Handlungs-vollzug und die Situation	analytische Fachsprache, explizites Wissen, linear-logisches Denken	nur monologische Sprache und linear-logisches Denken	auch dialogische Sprache und interaktiv-dialektisches Denken
berufliches und wirtschaftliches Lehren und Lernen (= berufs- und wirtschaftspäd-agogisches Handeln)	Vollzug	arbeitsgebundene kasuistische Demonstration und Imitation („Lehre“)	strikte Fall-, Situations- und Traditionsfixierung	didaktisch strukturierter systematischer Lehrgang („Schule“)	zeit/räumliche, sachliche und soziale Distanz zur beruflichen Realität	wiederholter, partizipativ bestimmter Wechsel v. fachlichem und sozialem lernendem Arbeiten im Betrieb und arbeitendem Lernen im Lehrgang
	Termino-logie und Theorie	strikt situations- und handlungsgebunden (konkrete Operationen)	Unfähigkeit zu analytischem und abstraktem Denken	analytische Sprache, und abstraktes, hypothetisches Denken (formale Operationen)	kognitive Distanz zur beruflichen Realität	diskursiv bilanzierende Reflexion, wechselseitige Ergänzung und Relativierung der Resultate beider Lehr-Lernformen
berufs- und wirtschaftspäd-agogisches Lehren und Lernen	Vollzug	allenfalls informell, kaum institutionalisiert	weit-gehende ‚Bewusst-losigkeit'	anhand vorgegebener einheitlicher Studienpläne, nach Maßgabe eines vermuteten Bedarfs	Demotivierung vieler Studierender durch die unzureichende Berücksichtigung ihrer berufsbiographischen Ressourcen ...	nach partizipativ vereinbarten, individuell akzentuierten Studienplänen, unter Berücksichtigung von Ergebnissen berufsbiographischer Interviews der Studierenden
	Termino-logie und Theorie	höchstens „tacit knowledge“ ansatzweise vorhanden	weitgehende Sprach- und ‚Gedankenlosigkeit'	Bevorzugung instrumenteller (zweckrationalistischer) Lehr-Lern-Theorien und Prüfungsmodelle	... und durch die objektivistische oder/und zweckrationalistische Verfremdung ihrer künftigen Tätigkeit	Beanspruchung von tendenziell partizipativen sozialpsychologischen Kategorien und Konzeptionen, Diagnose- und Beratungsverfahren

Quellen: HABERMAS 1967, 1981, 1983; HACKER 1973; HORKHEIMER 1967; KOHLBERG 1996; LEMPERT 2004; LÜSCHER 1968; NEUWEG 2005 b; OSER 1998; PIAGET 1975; ZIEGLER 2004.

Dort kommen auf der ersten Seite zunächst Repräsentanten zweier konservativer Konzeptionen zu Wort, die zwar über eine elaborierte Sprache verfügen, diese jedoch vorwiegend traditionalistisch rechtfertigend (und höchstens im psychoanalytischen Sinne ‚rationalisierend'), nicht offensiv sozialkritisch und reformorientiert verwenden, wobei der erste (ABRAHAM) die wirtschaftsbetriebliche Realität seiner Zeit tendenziell gutheißt und der zweite (SCHLIEPER) einem vergangenen, in seiner Darstellung vergoldeten Zeitalter nostalgisch nachtrauert. In der dritten hier wiedergegebenen Stellungnahme (ZABECK 1968) werden analoge didaktische Konzeptionen unter anderem sprachkritisch analysiert. Der zweite Teil der Tabelle enthält Zitate und Paraphrasen aus drei strikt rationalistischen und vier reflexiv rationalen Ansätzen.

Auf all das kann hier nicht im Einzelnen eingegangen werden. Details sind auf der Tabelle nachzulesen. Im weiteren Text werden nur die Konturen des zweiten großen Rationalisierungsschritts – von rationalistischen zu reflexiv rationalen Positionen – mit groben Strichen markiert, die Hauptcharakteristika dieser zwei aufeinanderfolgenden Rationalitätsstrukturen kontrastiert. Zur systematischen Vergegenwärtigung von Einzelheiten beider Rationalisierungsschritte respektive aller drei hier unterschiedenen Rationalitätsniveaus wurde außerdem die **Tabelle 5** erstellt.

Defizite korrespondierender erkenntnisphilosophischer Grundkonzeptionen: Die bisher behandelten theoretischen Ansätze sind mehr oder minder durch Werthierarchien geprägt, an deren Spitze hochgeschätzte rationale Tugenden und darunter Eigenschaften rangieren, die als mehr oder minder ambivalent bis verwerflich gelten, und sie lassen sich bündeln zu zwei einander entgegen gesetzten Leitern: Einigkeit herrscht nur über die traditionale oder traditionalistische Ausgangsposition, über die Verwerflichkeit der Beschränkung auf vorrationale Praktiken und damit auch über die Vorzugswürdigkeit der Rationalität im Sinne einer Orientierung an wissensbasierten Begründungen. So weit, so gut. Doch dann folgt auch schon die Kontroverse, als deren prominenteste Protagonisten in Deutschland POPPER und ALBERT einerseits, ADORNO und HABERMAS andererseits gelten: Während

- erstere, die Vertreter des „kritischen Rationalismus", der simplifizierend oft auch als „Positivismus" bezeichneten Wissenschaftstheorie, nur
    - logisch korrekte empirische Sätze als intersubjektiv zustimmungswürdige Argumente und damit als Begründungen für wahre Aussagen anerkennen, dagegen
    - Präferenzen aller Art allenfalls eine heuristische Funktion im sogenannten „Entdeckungszusammenhang", dem Vorhof wahrer wissenschaftlicher Erkenntnis einräumen, die sich erst noch im „Begründungszusammenhang" logisch-empirischer Nachprüfungen als zumindest höchstwahrscheinlich zutreffend zu bewähren hätten,
- bemängeln letztere, als Repräsentanten der „kritischen Theorie", die Verbannung erkenntnisleitender Interessen aus dem wissenschaftlichen Diskurs als
    - Defizit einer bloß „instrumentellen Vernunft" (HORKHEIMER 1967) oder eines „positivistisch halbierten Rationalismus" (HABERMAS 1964), die

- der Aufhebung bedürfen in einer „substanziellen Vernunft“ (HORKHEIMER) oder „kommunikativen Rationalität“ (HABERMAS).

Die augenfällige symmetrische Interferenz der Positionen – was die eine als *Schwäche* der anderen erweist, begründet von dieser aus gesehen gerade ihre *Stärke* – fordert auf zur Suche nach einer übergeordneten ‚Wahrheit’, in deren Licht die einander widerstreitenden Standpunkte sich als zwei Seiten der selben „Sache“ theoretisch begreifen und praktisch miteinander vereinbaren lassen. Das erscheint zwar eher als eine Aufgabe der Philosophen; exemplarische Lösungsansätze liegen m. E. aber auch schon in Gestalt einiger neuerer sozialwissenschaftlicher Ansätze vor, in denen sich berufs- und wirtschaftspädagogische Beobachtungen und Überlegungen mit arbeitspsychologischen und arbeitssoziologischen Befunden und Gedanken verbinden.

Darum nun nochmals: Kennzeichen der reflexiven Rationalität – Essentials der reflexiven Rationalisierung. Es kann dahingestellt bleiben, ob HABERMAS, wie es ihm sein Kontrahent ALBERT im Eifer der in den sechziger Jahren geführten, als „Positivismusstreit“ bezeichneten Wortgefechte vorwarf, nur einen „Mythos der totalen Vernunft“ verkündete, oder ALBERT sich unnötigerweise mit einem „positivistisch halbierten Rationalismus“ zufrieden gab. Beide aber scheinen damals übersehen, zumindest unterschätzt zu haben, was auch die hier stellvertretend für viele weitere Berufs- und Wirtschaftspädagogen genannten und zitierten Kolleginnen und Kollegen – auch der Schreiber dieser Zeilen – im Glauben an die Sprengkraft der technischen und wirtschaftlichen Vernunft, der sozialen, diskursiven Rationalität oder an deren vereinigtes revolutionäres Potential, seinerzeit nicht genügend beachtet und gewürdigt haben:

- dass die Rationalität die Einsicht in die Grenzen des mental und verbal Verfügbaren und die Weisheit des ‚impliziten Wissens“ einschließt, folglich
- der Weg zur Meisterschaft wie zur Professionalität sich nicht im Erwerb vollständig gedanklich präsenter und sprachlich explizierter Kenntnisse erschöpft, sondern
- vielfach teilweise oder ganz, alternativ oder sogar exklusiv des nachahmenden Mitvollzugs der betreffenden Handlungen bedarf,
- während dessen theoretische Vorwegnahme oder/und Begleitung oft (und auch noch ihre nur nachträgliche Vergegenwärtigung manchmal) störend, ja lähmend wirken kann, wenigstens kaum zum Handlungs- und Lernerfolg beizutragen vermag,
- zuweilen auch gar nicht oder nur teilweise als möglich darstellt[16].

Hieraus folgt zwar nicht die Forderung, zur mittelalterlichen Meisterlehre zurückzukehren, wohl aber empfiehlt sich die differentielle Erprobung und optimale Kombination von mehr

[16] Als **bahnbrechende und weiterführende Arbeiten** sind hier neben den bereits genannten und zitierten oder paraphrasierten Texten von NEUWEG (2005 a, b) und ZABECK (2006) Beiträge von BÖHLE (z. B. 2002), DEHNBOSTEL (z. B. 2005) und VOLPERT (bes. 2003) zu erwähnen.

und minder vorweg „kopfgesteuerten“ oder/und parallel oder nachträglich „kopfkontrollierten“ Arbeits-, Lehr- und Lernfunktionen[17].

Das heißt: Andere Arten und Aspekte beruflichen Lernens, die während der rationalistisch akzentuierten Ära der BWP wegen ihres häufigen Missbrauchs von vielen ihrer Vertreter ebenso apodiktisch verworfen wurden wie ihre überlebten Fehlformen, sollten – *aufgaben*-, *situations*- und *personen*spezifisch dosiert und gestaltet – ebenfalls im Sinne einer gezielten Förderung der Aus- und Fortzubildenden verwendet werden. Es gilt, die Weisheit überlieferter Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Rationalität moderner betrieblicher Personalwirtschaft zusammenzubringen.

Für den Prozess der reflexiven Rationalisierung des beruflichen und wirtschaftlichen, berufs- und wirtschaftspädagogischen Handelns, Lehrens und Lernens folgt aus alledem, dass es weniger als in der vorhergehenden Epoche darum gehen sollte, pauschalisierend bestimmte ‚Tugenden’ gegen bestimmte ‚Untugenden’ auszuspielen und theoretisches Wissen statt praktisches Können, fachliche Leistung statt soziales Wohlverhalten, Erziehung statt Sozialisation, Ausbildung statt Erziehung, „Schule“ statt „Lehre“, auch Mündigkeit statt Tüchtigkeit zu fordern und zu fördern, sondern all dies in ein optimales Verhältnis zueinander zu bringen, das nicht nur von Beruf zu Beruf, sondern auch situations- und personenspezifisch variiert, häufig freilich auch andere als die erhofften Wirkungen zeitigt und selbst bei einem außerordentlichen persönlichen Engagement nicht *immer* herstellbar erscheint[18].

3 Stenogramme aktueller Bedrohungen und künftiger Überlebenschancen unserer Disziplin: Zur ökonomistischen Einfalt unserer Epoche, Thesen zur Parzellierung des Studiums und zur Taylorisierung der Ausbildungsgänge

Zu den bisher erörterten chronischen Schwächen der BWP kommen besondere aktuelle Gefährdungen, die deren ohnehin geringes Widerstandspotential zusätzlich beanspruchen und sowohl die Wissenschaftlichkeit der Wirtschaftspädagogik als auch die Rationalität der Berufspädagogik auf die Probe stellen.

3.1 Wirtschaft? Was für eine Wirtschaft? Zur Irrationalität des real expandierenden Ökonomismus

Vom derzeit weltweit sich durchsetzenden **Ökonomismus** ist schon (im Abschnitt 2.2.1) die Schreibe gewesen, auch davon, dass seine Überwindung zu den heute vordringlichen Aufga-

[17] Vielleicht kann diese Perspektive auch durch Philosophen systematisch auf deren sehr viel generellere Kontroversen ausgeweitet und so ihr allgemeines therapeutisches Potential erkundet und ausgeschöpft werden – aber das gehört wirklich nicht auch noch hierher. Die möglichen Folgerungen für den berufs- und wirtschaftspädagogischen „Paradigmenpluralismus“ (ZABECK 1978) werden hier abschließend wenigstens noch *angesprochen*.

[18] Zur Erhellung der **faktischen Gefährdung und möglichen Förderung der Akzeptanz der behandelten** Prozesse hätte hierher noch ein Abschnitt zur moralischen Rationalisierung der behandelten Aktivitäten gehört; aber der Platz reichte nur noch für zwei Tabellen (im Anhang).

ben vor allem der Wirtschaftspädagogen gehören sollte. Dass ich hier nochmals auf ihn zurückkomme, hängt mit der besonderen Aktualität seiner neoliberalen Variante zusammen, beziehungsweise mit der Realität, deren Herstellung diese Ideologie – ihre Willkür verschleiernd – befördert. Offen ist noch, wie sie am wirksamsten bloßgestellt werden kann. Hierzu bedarf es weder logischen Scharfsinns noch besonderen ökonomischen Sachverstands. Es reicht die Besinnung auf elementare Grundsätze vernünftigen Wirtschaftens – als der gemeinwohl- und umweltorientierten Erstellung, Verteilung und Verwendung knapper Güter und Dienste. Wir brauchen nur die Rationalität des Alltags, die „praktische Vernunft" des „gesunden Menschenverstands" zu bemühen – solange dieser zumindest noch ein *wenig* ‚gesund' ist, sich noch nicht völlig im Netz jener mehr verdeckenden und beschönigenden als enthüllenden und diagnostizierenden Kunstsprache verfangen hat, nach der nicht mehr zwischen „der Wirtschaft" und Repräsentanten gewinnorientiert konkurrierender Kapitalgeber unterschieden wird, Geld zu arbeiten vermag und was dergleichen weitere Ungereimtheiten sowohl in wirtschaftswissenschaftlichen Lehrbüchern als auch in wirtschaftsbezogenen Diskussionen ökonomischer Laien, selbst von *Akademikern* anderer Fachrichtungen sei es bloß gedankenlos dahergeredet, sei es auch ernsthaft zu begründen versucht wird.

Zur Befreiung von den Fesseln dieses verdummenden ökonomistischen Sprachspiels dürfte dann aber das Nachdenken über **Fragen** wie die folgenden (hoffentlich!) genügen[19]:

Warum soll die Wirtschaft selbst der reicheren Regionen dieser Welt, sollen auch die Vermögen bereits wohlhabender Personen noch weiter wachsen, wenn die materiellen Ressourcen der Erde immer knapper werden, die Zahl ihrer Bewohner immer noch zunimmt und unsere Firmen immer mehr Geld für eine suggestive Reklame zum Fenster hinauswerfen müssen, um auch Produkte loszuwerden, die ihre Kunden allein aus eigenem Antrieb niemals kaufen würden? Warum wird gerade *hier* mehr gerafft als geteilt und mehr verschwendet als gespart? Warum werden unangenehme, ungesunde und verdummende Arbeiten bei uns meist schlechter bezahlt als beliebte und anregende Tätigkeiten? Und: Selbst wenn der technische Fortschritt dazu führte, dass eine Minderheit hochqualifizierter Erwerbstätiger die materielle Versorgung der Mehrheit am besten bewerkstelligen könnte: Wäre dann die ‚Freisetzung' auch nur *eines* arbeitsfähigen und arbeitswilligen Menschen von der gesellschaftlichen Arbeit und seine mit dieser Entmündigung einhergehende psychische Verkümmerung gerechtfertigt? Oder wäre dann nicht vielmehr über eine andere soziale Verteilung der Arbeit nachzudenken und zu befinden, die auch ihm einen anerkannten Platz in unserem Gemeinwesen sichert?

Dürfen Berufs- und Wirtschaftspädagogen solche Fragen auch *heute* ausklammern und die ihnen anvertrauten Auszubildenden weiterhin unaufgeklärt der asozialen Eigen-„Logik" des „sich selbst verwertenden Wertes" überlassen?

[19] Auch hier kann ich nur mit **Beispielen** aufwarten. Längere Sequenzen solcher Fragen habe ich in dem von FISCHER 2003 edierten Sammelband sowie im Heft 3/2008 der ZBW publiziert.

3.2 Wider die regionale und curriculare Parzellierung des berufs- und wirtschafts-pädagogischen Studiums

Zusätzlich werden Dozent(inn)en und Studierende der BWP in Deutschland heute vor allem durch zwei **EU-bedingte Entwicklungstendenzen** strapaziert: durch den sogenannten „Bologna-Prozess“ und durch Bestrebungen zur Vereinheitlichung der subakademischen Berufsbildung in den Ländern der Union.

Zunächst sei auf den **Bologna-Prozess** eingegangen, so wie sich diese ‚Reform’ für die direkt Betroffenen in Deutschland darstellt, auf problematische Implikationen und Konsequenzen verwiesen und über Korrekturmöglichkeiten spekuliert.

Die **wesentlichen Maßnahmen** sind:

- überall: Umstellung von meist zweiphasigen, grundständigen Diplom- und Staatsexamens-Studiengängen auf gestufte Bachelor-Master-Studiengänge, zugleich
- in einigen Bundesländern: Verlagerung zumindest von *Teilen* des berufs- und wirtschafts-pädagogischen Studiums von wissenschaftlichen Hochschulen auf Fachhochschulen und andere subuniversitäre Institutionen, weiterhin
- generelle Modularisierung der Vermittlung und Aneignung der Studieninhalte und
- laufende kleinteilige ‚Abprüfung’ und Zertifizierung des Gelernten (durch auf Neu-Undeutsch so genannte „Credit-Points“).

Im Verhältnis zu den bisherigen Studienstrukturen und Prüfungsverfahren handelt es sich um so **tiefgreifende Veränderungen**, dass es verwundern muss, warum die zuständigen deutschen Hochschulpolitiker und Wissenschaftsmanager sich großenteils rasch und fast vorbehaltlos bereit finden konnten, diese Reform auch in unserem Lande durchzuführen, und nach der einmal gefällten Entscheidung sofort deren Verwirklichung forcierten. Statt sich und den beteiligten sowie weiteren Experten genügend Zeit für Erkundungen und Überlegungen, Beratungen und Modellversuche zu lassen, um illusionäre Hoffnungen durch realistische Prognosen zu dämpfen und unerwarteten Schwierigkeiten, unerwünschten Begleiterscheinungen und unangenehmen Konsequenzen zuvorkommen oder rechtzeitig entgegenwirken zu können, beugten sie sich eilfertig den Entscheidungen demokratisch wenig legitimierter europolitischer Gremien und Administratoren, während die Mehrzahl der unmittelbar Betroffenen die folgenreiche – um nicht zu sagen: verhängnisvolle – Weichenstellung erst recht fast völlig verschlief. Nur ganz wenige von uns sowie einige externe Beobachter haben die Gefahr zwar früh erkannt und signalisiert, sich aber nicht das nötige Gehör verschaffen können. Das gilt auch für andere Sozialwissenschaften, ja für fast alle Disziplinen der klassischen Universität, obwohl die ‚Reform’ als Beerdigung dieser Institution, zumindest als Anfang ihres Endes gesehen werden kann.

Weil die Mehrheit auch der Professor(inn)en – als der mächtigsten Gruppe der Hauptbetroffenen – auf die Signale aus Bologna und den Orten daran anschließender Konferenzen nicht frühzeitig relativ einmütig und öffentlichkeitswirksam reagierte, sehen sie, sehen auch die

Hochschullehrer der BWP sich nun mit deren **problematischen Konsequenzen** konfrontiert. Hierzu zählen besonders:

- die weitere **regionale Parzellierung des Studiums**: Vertiefung von Unterschieden zwischen länder- und standortspezifischen Studiengängen, bedingt durch das Fehlen einer den Kultusbehörden und Hochschulgremien vorgeschalteten Koordinationsinstanz, daher Erhöhung der Mobilitätsschranken zwischen verschiedenen *Bundes*ländern (statt der beabsichtigten Angleichung der Ausbildung und Freizügigkeit der Absolventen auf *europäischem* Niveau);
- eine zusätzliche, **curricular bedingte Parzellierung der Handlungspotentiale der Studienabsolventen**: Akzentverschiebung von synoptischem Orientierungswissen zu isolierten Detailkenntnissen, als Folge der modularisierten Wissensvermittlung und modulbezogenen, vielfach stärker standardisierten Lernerfolgskontrolle; und
- **fachrichtungsspezifische Unterkapazitäten relevanter Hochschulen und Schulen**: Überlastung der Dozenten durch modular gebundene Lehrverpflichtungen (auf Kosten der Forschung, von der sie vorerst vielfach nur noch träumen können), eine Folge unzureichender Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses für viele obligatorische Studienfächer, Verschärfung des Lehrermangels der Schulen.

Die **Kette der Effekte des Lehrermangels beruflicher Schulen** wird womöglich in manchen Regionen und Fachrichtungen durch die Schulbehörden zu einem circulus vitiosus kurzgeschlossen. Dessen Stationen lassen sich (ceteris paribus) wie folgt charakterisieren: Der Dozentenmangel führt zur Verlängerung der Studienzeiten oder/und zur Verringerung der Studienplätze in den betreffenden Sparten; beides schlägt in niedrigeren Absolventenzahlen zu Buche. Dem hierdurch eskalierenden Lehrermangel suchen die Länder wie bisher durch Einstellung und allenfalls bescheidene Nachqualifizierung pädagogisch un- oder unterausgebildeter Absolventen vor allem ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge beizukommen. Dadurch sinkt wiederum die Attraktivität des *regulären* Lehrerstudiums in diesen Berufszweigen. Dessen Rückgang trägt dann dazu bei, dass die Mangellage, der abgeholfen werden sollte, von einem vorübergehenden Übel zum Dauerzustand wird, und die ursprüngliche Notlösung sich zur Normalform der Qualifizierung und Rekrutierung des Nachwuchses für die betreffenden Lehrämter und betriebspädagogischen Positionen entwickelt. Der quantitative Mangel wird zur qualitativen Misere.

Auswege. Mit alldem soll weder der teilweise chaotische berufs- und wirtschaftspädagogische Lehrbetrieb vergangener Jahrzehnte nostalgisch verklärt noch das Bemühen um die Bereitstellung verdaulicher und stärkender Portionen der zu vermittelnden Materie sabotiert, sondern nur vor der Illusion der Möglichkeit einer beliebigen Reihenfolge ihrer akademischen Vermittlung und praktischen Verwertung gewarnt und auf die Notwendigkeit der Vergegenwärtigung und Wahrung und Explikation ihres systematischen Zusammenhangs verwiesen werden. Die Analogie der Reformvorschläge zu den schon vor Jahrzehnten veranstalteten Experimenten mit alternativen Modellen einer gestuften (dualen) Lehre hätte eigentlich beizeiten die Geister wecken und daran erinnern können, dass es *eines* ist, Personen, die wenig zu längerem Weiterlernen motiviert sind, mit schnell vermittelbaren arbeitsmarktgän-

gigen Spezialqualifikationen zu versehen, und ein *anderes*, ambitioniertere Lernende mit Grundqualifikationen für weiterführende Ausbildungsgänge auszustatten. Und dass der Versuch, während einer ersten, ganz oder weitgehend einheitlich gestalteten Ausbildungsphase beider ‚Lerntypen' beide Ziele gleichermaßen zu erreichen, wegen der wechselseitigen Behinderung der geeigneten Maßnahmen zu suboptimalen Ergebnissen mindestens *einer* der genannten Bestrebungen führen *muss*.

Solche Diskrepanzen dürften sich aber durch die Schaffung ausbildungsadäquater Beschäftigungs- und bedarfsangemessener Ausbildungsmöglichkeiten und/oder Einarbeitungsplätze für Bachelors wenig arbeitsmarktgängiger Fachrichtungen (zumindest im öffentlichen Dienst) weitgehend verringern lassen. Die missglückte Europaisierung des Arbeitsmarkts für Lehrkräfte wäre zu verschmerzen, wenn es wenigstens gelänge, dessen zusätzliche innerdeutsche Provinzialisierung durch Einschränkungen der Kulturhoheit der Bundesländer oder gar deren völlig Aufhebung wettzumachen.

Aussichten: Die curriculare Parzellierung des Studiums – die stellenweise Zersplitterung vormals integrierter Studiengänge sowie die fatale Verbindung dieser Art von Modularisierung mit der fortgesetzten ‚Abprüfung' von Detailwissen – aber erscheint weder tolerabel noch reversibel oder auch nur kompensierbar. Wird zudem der soeben beschworene Teufelskreis anvisiert, dann gibt es wenig Grund zur Hoffnung auf eine schnelle und nachhaltige Verbesserung der Mangellage. Mithin stellt sich die Zukunft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als forschungsbezogener Sozialwissenschaft und Stützpfeiler der pädagogischen Professionalität der Pädagogen beruflicher und wirtschaftlicher Ausbildungsstätten nach wie vor als weitgehend ungesichert dar. In jedem Falle sind erhebliche Anstrengungen erforderlich, um die längst eingetretene Fehlentwicklung unseres Faches zu stoppen und zu korrigieren. Mögliche Erfolge werden zwar gewiss nicht allein den Mitgliedern unserer Zunft zu verdanken sein, aber auch von deren gemeinsamen Bemühungen abhängen. Deshalb sollten Animositäten, die die notwendige Kooperation behindern, rasch bereinigt werden. Das heißt nicht, wissenschaftliche Kontroversen notgedrungen – um der akademischen Selbsterhaltung der Disziplin willen – auch nur zeitweise ‚unter den Teppich zu kehren'. Ganz im Gegenteil: Sie sollten sogar offener als bisher ausgetragen werden – einerseits. Andererseits aber wären diese Diskurse durch die Einsicht zu entschärfen, dass dabei meist gar nicht identische Phänomene behandelt, sondern nur verschiedene Aspekte eines gemeinsamen Objektbereichs erörtert werden, deren Fokussierung aus unterschiedlichen Problempräferenzen und Erkenntnisinteressen der Kontrahenten resultiert, die einander nicht widersprechen, vielmehr im Falle ihrer korrekten Platzierung zu einem vollständigerem Bild der Wirklichkeit ergänzen.

3.3 Zur eurobürokratischen Taylorisierung des beruflichen und wirtschaftlichen Lernens

Etwas günstiger hingegen stellt sich die Situation der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorerst in ihrem *praktischen* Anwendungsbereich – das heißt auf der Ebene der **subakademischen Berufsausbildung** *selbst* – noch dar. Hier liegt gegenwärtig zwar ebenfalls eine mas-

sive eurobürokratische Bedrohung vor; doch ist der Veränderungsprozess bisher noch nicht *ganz* so weit ‚vom rechten Wege abgekommen' wie im Falle der wissenschaftlichen Lehrkräfte- und Ausbilderqualifizierung; auch zeigen erfolgreiche Vorbilder, wohin die weitere Reise eigentlich gehen könnte und sollte. Gleichwohl ist höchste Eile und äußerste Entschiedenheit geboten, viel Zeit kaum noch zu verlieren. Soweit die Kehrtwendung gelingt, würden sich auch sogar die Aussichten auf eine entsprechende Kurskorrektur der Lehrerbildung und Ausbilderqualifizierung wieder verbessern, weil diese dann nachziehen müssten, sollen sie nicht künftig überwiegend ‚Ausschuss' produzieren.

Die **‚Euroreform'** der Ausbildung unterhalb der Technischen Hochschulen und Universitäten ist also noch nicht so weit fortgeschritten wie die Neustrukturierung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums. Doch wird sie umso *konsequenter* durch jene Grundsätze bestimmt, die die Hochschulpolitik der EU regieren:

- *radikale curriculare Parzellierung:* weitgehende Zerlegung vormals einigermaßen aufwendig vermittelter komplexer beruflicher Kompetenzen in nur noch nachzuprüfende und zu zertifizierende elementare, lediglich lose zu verbindende Qualifikationsbausteine, die leicht umgruppiert und ausgewechselt werden können,
- kompromisslose *Output-, Selektions- und Marktorientierung:*
    - frühzeitige Entlassung der noch relativ desorientierten und unterqualifizierten Individuen aus dem Schutzraum pädagogischer Förderung und
    - ihre Auslieferung an die gnadenlose weitere Selektion durch deregulierte Ausbildungs-, Fortbildungs- und Arbeitsmärkte.

Charakter und Konsequenzen, Relevanz und Alternative dieser ‚Deform'. Diese Kombination tayloristischer Partialisierung ganzheitlicher Vollzüge mit einer pseudomeritokratischen sozialdarwinistischen Selektion (nach angelsächsischen Mustern der Rekrutierung semiqualifizierter Arbeitskräfte) konstituiert ein modularisiertes Zertifizierungssystem, das sich auf eine wachsenden Unzahl scheinbar dekontextualisierbarer und daher vermeintlich universell transferierbarer ‚Kompetenz'-Partikel zweifelhafter Herkunft und Zukunft beziehen wird,

- die wahrscheinlich nur als Komponenten immer neuer, immer kurzlebigerer Kombinationen fungieren, und
- dessen Anwendung auf eine Konditionierung für fremdbestimmte Erwerbstätigkeiten und Arbeits-‚Biographien' durch fortgesetzte Auswechselung dieser Fragmente – ihre hastige Aneignung und bald nachfolgende Verdrängung – hinausläuft (vgl. bes. SENNETT 2006, 2007, auch SCHELTEN 2007).

Diese Konzeption versuchen ehrgeizige Experten und Administratoren der EU mit großer Eile gleichsam fugendicht zu erarbeiten, an parlamentarischen Kontrollen der Mitgliedstaaten vorbei zu manövrieren und flächendeckend zu implementieren – auch in Deutschland, trotz unserer völlig anderen, berufsbezogenen Ausbildungstradition. Hier würde die Durchsetzung des Reformprogramms einen radikalen Rückfall unter das erreichte Rationalitätsniveau

bedeuten[20]. Erst recht stellte sie einen gravierenden, schwer reversiblen Rückschritt auf dem gerade erst eingeschlagenen Weg zu einer gestaltungsbezogenen Ausbildung und Tätigkeit auch der auf mittleren und unteren betrieblichen Ebenen einzusetzenden Arbeitskräfte dar. Denn der ist auf

- die Schaffung weiterer komplexer, offener Kern-Ausbildungsberufe und
- (neben einer systematischen Grundausbildung) auf die Gewährung vielfältiger Gelegenheiten zu (domänenspezifischem) situiertem, forschendem, experimentellem, reflexivem, praktischem und zugleich theoretischem Lernen
- unter der Obhut kompetenter und verantwortungsbewusster Mentoren, auf
- die stufenweise Steigerung der fachlichen und sozialen Kompetenz bei der Bearbeitung zunehmend problemhaltiger beruflicher „Entwicklungsaufgaben“ gerichtet,

und er soll über die Verinnerlichung eines relativ stabilen beruflichen Habitus sowie die Entwicklung einer flexiblen beruflichen Identität zu personaler Autonomie, sozial integrativen und ökologisch reflektierten Orientierung und entsprechenden Fähigkeiten führen (vgl. bes. DREXEL 2000, LEMPERT 2008, GROLLMANN/ SPÖTTL/ RAUNER 2006).

Schlussbemerkung. Doch noch ist es nicht zu spät zur Umkehr: Denkbar wäre auch hierzulande eine Reform nach dem Vorbild der *Schweiz*, wo 2004 ein neues Berufsbildungsgesetz in Kraft getreten ist. Dort wird der schulischen Berufsbildung unterhalb der Universitäten seither jener der betrieblichen, aber auch der gymnasialen Bildung ebenbürtige Rang eingeräumt, den sie auch hierzulande längst verdient, in *Österreich* sogar schon seit langem behauptet (vgl. GREINERT 2007). Wir müssen eine solche Reform nur *wollen* – auch im

[20] Hierzu möchte ich zumindest eine etwas längere Fußnote beisteuern. Wenn ich das recht verstanden habe, bedeutet der beabsichtigte **Übergang von der Input- zur Outputsteuerung der beruflichen ‚Bildung’**, der im Rahmen der europäischen Reformbestrebungen beabsichtigt ist, für die Bundesrepublik nicht zuletzt eine Umakzentuierung der Steuerungsmittel, insbesondere eine Gewichtsverlagerung von der Orientierung an amtlich festgelegten Curricula – das heißt berufsspezifischen betrieblichen Ausbildungsordnungen und schulischen Rahmenlehrplänen – zu den betreffenden Prüfungsordnungen als Hauptinstrumenten staatlicher Regulierung. Das heißt, die zuständigen Behörden kontrollieren fast nur noch, was bei der Ausbildung am Ende herauskommt. Auf welchem Wege die vorgegebenen Ziele erreicht werden, bleibt weitgehend den beruflichen Schulen und/oder ihren Lehrkräften und den Ausbildungsbetrieben beziehungsweise deren Ausbildungspersonen überlassen. Hieraus resultiert wiederum – wegen der anhaltenden, sich zum Teil noch verschärfenden Verknappung der erforderlichen materiellen und personellen Ressourcen – weniger eine Befreiung der unterrichtenden und ausbildenden Personen von lästigen verwaltungstechnischen Zwängen vorgesetzter Behörden als deren zusätzliche Belastung durch unerfüllbare Zuschreibungen von Verantwortung, deren sich die betreffenden ihnen vorgeordneten (freilich kaum weniger ohnmächtigen) Behörden auf diese Weise zu entledigen wähnen.

PS: Auf zwei aktuelle Veröffentlichungen zur Zukunft unserer Disziplin sei wenigstens nachträglich noch verwiesen: BANK 2007 und LISOP/ SCHLÜTER 2009. Auf die erste braucht hier nicht eingegangen zu werden, denn sie ist in bwp@16 nachzulesen und stellt eher eine Bestätigung und Ergänzung meiner Ausführungen dar, als dass sie zu diesen prinzipiell kontrastierte – gleichwohl behalte ich mir eine gesonderte kurze Stellungnahme vor. Die Auswertung der zweiten erschien wegen der Verzögerung der Fertigstellung und Erweiterung des Umfangs des vorliegenden Artikels, die dann nötig gewesen wären, wenig opportun.

Interesse der (Re-)Professionalisierung und (Re-)Etablierung unseres Faches als einer *realwissenschaftlichen* Disziplin. Doch nochmals: Viel Zeit ist nicht mehr zu verlieren![21]

Literatur

ABEL, H. (1957): Berufswechsel und Berufsverbundenheit bei männlichen Arbeitnehmern in der gewerblichen Wirtschaft. Braunschweig.

ABEL, H. (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig.

ABRAHAM, K. (1957): Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Freiburg/Br.

ADORNO, T. W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: HORKHEIMER, M./ ADORNO, T. W. (Hrsg.): Sociologica II. Frankfurt/M., 168-192.

ALBERT, H. (1964): Der Mythos der totalen Vernunft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 16, 2, 225-255.

ALTVATER, E./ MAHNKOPF, B. (2007): Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster.

BANK, V. (Hrsg.) (2005): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern.

BANK, V. (2005): „Ihr aber habt daraus eine Räuberhöhle gemacht“. Ökonomität und Ökonomismus in der Bildung“. In: BANK, V. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, 19-37.

BANK, V. (2005): „Qualifikation, Kompetenz, Schlüsselqualifikation, Bildung: Begriffliche Rekonstruktion und bildungsökonomische Konsequenzen“. In: BANK, V. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, 181-212.

BANK, V. (2005): „Jenseits von 2σ. Elitenbildung und Benachteiligtenförderung“. In: BANK, V. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, 387-407.

BANK, V. (2005): „Die Befreiung didaktischen Handelns als bildungsökonomischer Grundakt“. In: BANK, V. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, 411-424.

[21] Zum Teil 3 der vorliegenden Abhandlung siehe auch BANK (2005), besonders die als Kap. I, IV, V, XII und XIII gekennzeichneten Beiträge des Herausgebers sowie die Texte von LOHMANN (Kap. VII) und RADTKE (Kap. XI).

BANK, V. (2007): Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In: Wirtschaft und Erziehung, 10, 319-330 (nachgedruckt in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf).

BECK, K. (1996): "Berufsmoral" und "Betriebsmoral". Didaktische Konzeptualisierungsprobleme einer berufsqualifizierenden Moralerziehung. In: BECK, K. et al. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim, 125-142.

BECK, K. (2000): Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movens lebenslangen Lernens. In: ACHTENHAGEN, F./ LEMPERT, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 5: Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Opladen, 30-51.

BECK, K. (2006): Relativismus und Rolle – zur Grundlegung einer differentiellen Moralerziehung. In: GONON, P./ KLAUSER, F./ NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens. Wiesbaden, 9-22.

BLANKERTZ, H. (1961): Ist Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich? In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, H. 57, 819-822.

BLANKERTZ, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf.

BLANKERTZ, H. (1965a): Berufspädagogik im „Mittelraum“. Bericht und kritische Anmerkungen zu Heinrich Abels Studie über das Berufsproblem. In: Berufsbildende Schule, 17, 4, 244-249.

BLANKERTZ, H. (1965b): Der Deutsche Ausschuss und die Berufsbildung ohne Beruf. In: Die berufsbildende Schule, 17, 5, 314-321.

BLANKERTZ, H. (1966): Bildungstheorie und Ökonomie. In: REBEL, K. H. (Hrsg.): Pädagogische Provokationen. Weinheim, 61-86.

BLANKERTZ, H. (1972): Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen: Das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 68, 1, 2-20.

BLANKERTZ, H. (1973): Demokratische Bildungsreform, kapitalistische Systemerhaltung, politische Erziehungswissenschaft. Versuch einer Analyse aus Anlass des Kollegstufenmodells Nordrhein-Westfalen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 49, 4, 314-334.

BLANKERTZ, H. (1982): Kants Lehre vom Primat der praktischen Vernunft und die Rückfragen pädagogischer Theorie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 58, 3, 327-336.

BLANKERTZ,H. (Hrsg.) (1986): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Teil 2. Soest.

BLOSSFELD, P. (2007): Globalisierung und die Veränderung sozialer Ungleichheiten in modernen Gesellschaften. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse des GLOBALIFE-Projektes. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59, 4, 667-691.

BÖHLE, F. (2002): Was hat Zugang zu Bildung? Anregungen zu einem neuen Blick auf menschliche Fähigkeiten jenseits rationalen Handelns. In: MOLDASCHL, M. (Hrsg.): Neue Arbeit – Neue Wissenschaft der Arbeit. Heidelberg, 143-169.

BOLTANSKI, L./ CHIAPELLO, E. (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.

BOURDIEU, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.; französische Erstveröffentlichung 1980; deutsch als Taschenbuch erstmals 1987.

BOURDIEU, P. (2004): Gegenfeuer. Konstanz.

BOURDIEU, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt/M.; französische Erstveröffentlichung 1984; deutsch als Taschenbuch erstmals 1988.

BREMER, R./ HAASLER, B. (2004): Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 2, 162-181.

BÜCHNER, U. (1980): Der Gewerbelehrer und die industrielle Arbeit. Zum Zusammenhang von Arbeit und Lernen. Weinheim.

CHOMSKY, N. (1979): Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt/M.

DECI, E./ RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 2, 223-238.

DEHNBOSTEL, P. (2005): Lernumgebungen gestalten. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 378-383.

DEIßINGER, T. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben.

DREXEL, I. (2005): Das duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von Verdi und der IG Metall. Berlin, Frankfurt/M.

DREXEL, I. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik. Deregulierung, neolibeale Reregulierung und die Folgen – die Alternative für EQE und ECVET. In: GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, 13-33.

EHRKE, M. (Hrsg.) (1978): Wo steht die Berufspädagogik? Ein Streitgespräch mit einem Glossar wichtiger Grundbegriffe und wissenschaftlicher Ansätze sowie einer Auswahlbibliographie zum berufspädagogischen Studium. Berlin.

FRIEBERTSHÄUSER, B./ RIEGER-LADICH, M./ WIGGER, L. (Hrsg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden.

FRIEDMAN, M. (1979): The Social Responsibility of Business. In: BEAUCHAMP, T./ BOWIE, N. (Eds.): Ethical theory and business. Englewood Cliffs/NJ, 136-138.

GALBRAITH, J. K. (2005): Die Ökonomie des unschuldigen Betrugs. Vom Realitätsverlust der heutigen Wirtschaft. München.

GEISSLER, K. A. (1994): Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90, 6, 647-654.

GREINERT, W.-D. (2007): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des dualen Systems der Berufsbildung. Frankfurt/M.

GRÖBL-STEINBACH, E. (2000): Wissen und Praxis in der pragmatischen Sprachphilosophie Wittgensteins. In: NEUWEG, G. H. (Hrsg.): Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, 27-43.

GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.) (2006): Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg.

GRUSCHKA, A. (Hrsg.) (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelt qualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar.
Auch in: BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II., Teil 2. Soest, 431-568.

HABERMAS, J. (1957): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Beiheft 5 der „Philosophischen Rundschau“. Tübingen.

HABERMAS, J. (1964): Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. Erwiderung eines Pamphlets. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 16, 4, 635-659.

HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M.

HABERMAS, J. (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M.

HOMANN, K./ PIES, I. (1994): Wirtschaftsethik in der Moderne: Zur ökonomischen Theorie der Moral. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 5, 1, 3-12.

HORKHEIMER, M. (1947): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/M.

HORKHEIMER, M./ ADORNO, T. W. (1947): Dialektik der Aufklärung. Amsterdam.

KANT, I. (1956): Kritik der reinen Vernunft (1781). Hamburg.

KOHLBERG, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M.

KOHN, M. L./ SCHOOLER, C. (1983): Work and personality. An inquiry into the impact of social stratification. Norwood, N.J.

KOLLEGSTUFE NW (1972). Ratingen (auch zitiert als BLANKERTZ 1972).

KONIETZKA, D. (1999): Ausbildung und Beruf: die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen.

KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

KURTZ, T. (1997): Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen.

KURTZ, T. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.

KUTSCHA, G. (1992): ‚Entberuflichung' und ‚Neue Beruflichkeit' – Thesen und Aspekte zur Modernisierung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88, 7, 535-548.

KUTSCHA, G. (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung. Unveröffentlichtes Manuskript.

LEMPERT, W. (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. Frankfurt/M.

LEMPERT, W. (1982): Beruf und Herrschaft. Zur Kritik und Reform beruflich organisierter Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 78, 6, 403-416.

LEMPERT, W. (1983): Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Zur Erinnerung an Herwig Blankertz. In: Neue Sammlung, 23, 6, 574-584.

LEMPERT, W. (2003a): Modernisierung der Moral oder pseudomoralische Entmoralisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, 3, 436-452.

LEMPERT, W. (2003b): Wirtschaftspädagogik heute: Dienstmagd oder Widerpart der Paradoxien und des Wachstumswahns moderner Ökonomie? In: FISCHER, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt/M., 67-91.

LEMPERT, W. (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs. Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler.

LEMPERT, W. (2008): Zwei einfältige Fragen an alle ‚gelernten' Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Wider die Unvernunft derzeit gravierender, weltweit grassierender, längst dominierender, noch eskalierender, weiter sich steigernder ökonomistischer Perversionen menschli-

chen Handelns, Lehrens und Lernens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, 3, 467-468.

LEMPERT, W. (2009): Gestaltung von Arbeit und Technik als Ziel beruflicher Ausbildung und Erziehung. Gedanken, Bedenken und Fragen eines ‚nachhaltigen' Sympathisanten einer viel versprechenden Konzeption.

LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (Hrsg.) (2009): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt.

LÖHR, A. (1991): Unternehmensethik und Betriebswirtschaftslehre. Untersuchungen zur theoretischen Stützung der Unternehmenspraxis. Stuttgart.

LOHMANN, I. (2005): Der totale Bildungsökonomismus. Schulische und gesellschaftliche Folgen. In: BANK, V. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, 251-271.

LUHMANN, N. (1978): Soziologie der Moral. In: LUHMANN, N./ PFÜRTNER, S. H. (Hrsg.): Theorietechnik und Moral. Frankfurt/M., 8-116.

LUHMANN, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.

LÜSCHER, K. (1968): Der Prozeß der beruflichen Sozialisation. Stuttgart.

MANNHEIM, K. (1995/1929): Ideologie und Utopie. Frankfurt/M..

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, 8, 36-43.

MERTON, R. K. (1963): The Self-fulfilling Prophecy. In: Ders. (Ed.): Social Theory and Social Structure. Glencoe/Ill., 421-436.

MEYER, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster.

MINNAMEIER, G. (2005): Wissen und inferentielles Denken. Zur Analyse und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Frankfurt/M.

MÜNCH, R. (1994): Zahlung und Achtung. Die Interpeneration von Ökonomie und Moral. In: Zeitschrift für Soziologie, 23, 5, 388-411.

NEUWEG, G. H. (2005a): Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 581-588.

NEUWEG, G. H. (2005b): Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, 4, 557-573.

OSER, F. (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrern. Opladen.

PIAGET, J. (1975): Die Entwicklung des Erkennens III. Das biologische Denken. Das psychologische Denken. Das soziologische Denken. Stuttgart.

RAUNER, F. (2005): ‚Arbeit und Technik-Forschung'. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 462-468.

RAUNER, F. (1998): Moderne Beruflichkeit. In: EULER, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel. Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1996 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg, 153-171.

REETZ, L./ TRAMM, T. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In: ACHTENHAGEN, F./ LEMPERT, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band V: Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Opladen, 69-120.

RETZMANN, T. (o. J.): Didaktik der berufsmoralischen Bildung in Wirtschaft und Verwaltung. Eine fachdidaktische Studie zur Innovation der kaufmännischen Berufsbildung. Norderstedt.

ROUSSEAU, J.-J. (1955): Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. Hamburg.

SCHELTEN, A. (2007): Neue Flüchtigkeit. Berufliche Bildung im Widerspruch. In: Die berufsbildende Schule, 59, 7/8, 207-208.

SCHLIEPER, F. (1963): Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg/Br.

SENNETT, R. (2006): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.

SENNETT, R. (2007): Handwerk. Berlin.

STRATMANN, K./ BARTEL, W. (1975): Einleitung. In: STRATMANN, K./ BARTEL, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, XIII-XXIV.

ULRICH, P. (1986): Transformation der ökonomischen Vernunft. Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft. Bern.

ULRICH, P. et al. (Hrsg.) (1995): Ethik in Wirtschaft und Gesellschaft. Unterrichtsdispositionen und Materialien. Aarau u. a.

VOLPERT, W. (2003): Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie. Sottrum.

WITTGENSTEIN, L. (1960): Philosophische Untersuchungen. In: Ders.: Schriften. Frankfurt/M., 279-544. Erstmals veröffentlicht 1958.

ZABECK, J. (1968): Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Heidelberg, 87-141.

ZABECK, J. (1991): Ethische Dimensionen der „Wirtschaftserziehung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87, 5, 533-562.

ZABECK, J. (1992): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler.

ZABECK, J. (2004): Was taugen die neueren Bildungsziele? Eine kritische Explikation am Beispiel der sogenannten „Schlüsselqualifikationen“. In: ZABECK, J. (Hrsg.): Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn, 133-150.

ZABECK, J. (2006): Zur Urgestalt beruflichen Lehrens und Lernens. In: MINNAMEIER, G./ WUTTKE, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt/M., 127-143.

ZABECK, J. (2009): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn.

ZIEGLER, B. (2004): Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit. Aachen.

Zitieren dieses Beitrages

LEMPERT, W. (2009): Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf. Über Krisensymptome, chronische Krankheiten und drohende Katastrophen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin. Zur Erinnerung an HERWIG BLANKERTZ (1927-1983). In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-45. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/lempert_bwpat16.pdf (10-10-2009).

Der Autor:

Prof. Dr. WOLFGANG LEMPERT

ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Privatanschrift: Rüdesheimer Platz 11, 14197 Berlin

E-mail: w.lempert (at) gmx.de

ANHANG:
Tabellen zur moralischen Rationalisierung der behandelten Prozesse

Tabelle 6: **Exemplarische Zitate und Paraphrasen zur moralischen *Rationalisierung* beruflichen und wirtschaftlichen, berufs- und wirtschaftspädagogischen Handelns, Lehrens und Lernens – wirtschafts- und unternehmensethische Prinzipien**

Quellen	exemplarische Zitate und Paraphrasen	Ergänzungen und Kommentare zum		
		beruflichen und wirtschaftlichen Handeln	beruflichen und wirtschaftlichen Lehren und Lernen	berufs- und wirtschafts-pädagogischen Lehren und Lernen
FRIEDMAN 1979	136: In our economy „there is one and only one responsibility of business – to use its resources and to engage in activities designed to increase its profits so long as it stays within the rules of the game, which is to say engages in open and free competition without deception or fraud. ... Few trends could so thoroughly undermine the very foundations of our free society as the acceptance by corporate officials of a social responsibility other than to make as much money for their stockholders as possible".	neoliberale Extrem-position des ökonomischen Beraters Reagans	nicht angesprochen	
ULRICH 1986	86/87: Gegenwärtig sollte die evolutionäre Führungsrolle von der technischen auf die kommunikative Rationalisierungsdimension verlagert werden. 130-131: Notwendig ist eine Ausdehnung der kommunikativ rationalisierten Politik auf die politisch relevanten Willensbildungsprozesse im ökonomischen System. 174: Interpersonale Konflikte um knappe Ressourcen sollten kommunikativ rationalisiert werden. 287: *„In der denknotwendigen Symmetrie der gegenseitig anerkannten Argumente in der prinzipiell unbegrenzten Kommunikationsgemeinschaft aller Menschen ist eine rational nicht hintergehbare moralische Grundnorm aufgedeckt"*. 341 Ökonomische Optima sind nur durch Kommunikation der Betroffenen bestimmbar. 356: Vorrang der Institutionalisierung politökonomischer Kommunikation. 375: Notwendigkeit der Neutralisierung des Einflusses von Eigentum auf diese Kommunikation.	Unternehmensethik ist als normative Handlungstheorie primär auf das betriebliche (und berufliche) Handeln und Verhalten bezogen.	hier kaum angesprochen, aber bei der späteren Publikation eines Schulbuchs (ULRICH u. a. 1995) gründlich berücksichtigt	mehr implizit als explizit thematisiert
LÖHR 1991	251: Ein zusammenfassender Begriffsvorschlag: „Unternehmensethik soll als eine wissenschaftliche Lehre derjenigen idealen Orientierungen verstanden werden, die in der Marktwirtschaft zu einem friedensstiftenden Gebrauch der unternehmerischen Handlungsfreiheit anleiten sollen. ... genauerhin als prozessuale Orientierungshilfe dazu auffordern, dass in jedem Einzelfall, wo die Neuerung der konkreten Unternehmensaktivitäten nach den Regeln des Gewinnprinzips und nach dem geltenden Recht zu konfliktträchtigen Auswirkungen führt oder führen könnte, in dialogischer Verständigung zwischen den unternehmensintern und -extern Betroffenen begründete bzw. begründbare materiale und prozessuale Normen festgelegt werden, die das Unternehmen im Sinne einer Selbstverpflichtung für sich in Geltung setzt".		als „ethische Sensibilisierung der Organisation und der „Organisationsbürger" ausführlich behandelt	bereits im Obertitel des Buches als Problem der Betriebswirtschaftslehre zumindest berührt
HOMANN/ PIES 1994	3: „Wettbewerb und Moral scheinen sich ... auszuschließen. Das ist das Kernproblem der modernen Wirtschaftsethik". 4: „Wirtschaftsethik ... muss dazu beitragen, die Wettbewerbsbedingungen moderner Gesellschaften nicht außer Kraft zu setzen, sondern sie ... *so zu gestalten, dass mehr Moral möglich wird*". 6: „... die Aussicht, moralische Anliegen durch eine entsprechende Gestaltung des institutionellen Arrangements so zu übersetzen, dass sie in den jeweiligen Subsystemen *in der Form situativer Handlungsanreize* wirksam werden können". 9: „In den modernen, mindestens zweistufig ausdifferenzierten Handlungssystemen steckt die Moral – paradigmatisch – nicht in den Spielzügen, die ja vom Prinzip des Wettbewerbs geleitet sind, sondern in den sanktionsbewehrten Regeln des Spiels. *Der systematische Ort der Moral in der modernen Wirtschaft ist die Rahmenordnung*". 11: „Der erwünschten Verhaltensänderung müssen *Gründe* geliefert werden und *geschaffen* werden. Dies erfordert eine soziale Integration *nicht primär über Handlungsorientierungen, sondern über systemisch wirkende Handlungsanreize*".	Wie bei FRIEDMAN wird auch hier ausschließlich auf wirtschaftliches Handeln und bloßes Verhalten Bezug genommen.	nicht angesprochen	

Einschlägige soziologische **Quellen:** LUHMANN 1978; MÜNCH 1994.

Tabelle 7: **Exemplarische Zitate und Paraphrasen zur moralischen *Rationalisierung* beruflichen und wirtschaftlichen, berufs- und wirtschaftspädagogischen Handelns, Lehrens und Lernens – moralpädagogische essentials einiger Berufs- und Wirtschaftspädagogen**

Quellen	exemplarische Zitate und Paraphrasen	Ergänzungen und Kommentare zum		
		beruflichen und wirtschaftlichen Handeln	beruflichen und wirtschaftlichen Lehren und Lernen	berufs- und wirtschafts-pädagogischen Lehren und Lernen
BLANKERTZ 1963, 1982	Was folgt aus dem kategorischen Imperativ als dem letztverbindlichen Prinzip allen Verhaltens für eine humane Bildung und Erziehung? Vor allem zweierlei: dass das sich entwickelnde Subjekt nicht (zumindest nicht nur) auf fremde Zwecke ausgerichtet, auch nicht „auf der Schlachtbank des allgemeinen Wohls geopfert" werden dürfe, sondern immer auch als Selbstzweck, als autonomes Vernunftwesen angesehen und behandelt werden müsse, und dass es seinerseits zu verpflichten sei, andere Menschen ebenso zu betrachten, zu achten und zu ‚traktieren'. Dieses Instrumentalisierungsverbot gilt auch für die berufliche und wirtschaftliche Tätigkeit und Erziehung: Auch sie dürfe nicht allein auf die Brauchbarkeit, sondern müsse mindestens gleichermaßen auf die Personwerdung des „Zöglings" zielen.	implizit mitgemeint	betonte Dimension; Leitmotiv der Pädagogik von BLANKERTZ, findet sich auch in vielen anderen seiner Schriften	mitgemeint
BECK 1996, 2000, 2006	Das von ZABECK (z. B. 1991) vertretene Konzept einer "Berufsmoral" sei veraltet, allzu allgemein, abstrakt, unspezifisch und mehrdeutig, daher unbrauchbar als Richtpunkt künftiger kaufmännischer Erziehung. Es beschränke sich auf die berufsbezogene Anwendung genereller moralischer Prinzipien durch nur *vermeintlich* autonome Individuen. Statt dessen seien die Auszubildenden (und Ausgebildeten) zu einer konsequenten „Betriebsmoral", d. h. zu jener fairen einzelwirtschaftlichen Vorteilssuche zu erziehen, die den gesamtwirtschaftlichen Nutzen optimiere. Allgemeine Moralprinzipien seien nur durch politische Eliten als Regeln solchen Gewinnstrebens zu institutionalisieren. Für die Mehrheit reiche eine betriebsbezogene Moral völlig aus. Genauer wäre zu unterscheiden zwischen einer strategischen Moral wettbewerbsorientierter sozialer Subsysteme und Konkurrenzsituationen, einer auxiliaren Moral wohlfahrtsorientierter Subsysteme und Kooperationssituationen und einer reflexiven Moral diskursorientierter Subsysteme und Konstitutionssituationen. Die jeweils gültigen Rollennormen ergäben sich aus den aktuellen Erfordernissen innerbetrieblicher Kooperation und zwischenbetrieblicher Konkurrenz. Die betreffenden Akteure brauchten nur ihre *Rollen* richtig zu lernen und zu spielen. Eine darüber hinausgehende universalistische Moral könnte ihnen höchstens die potentiell identitätsstiftende *Einsicht* in die Notwendigkeit ihrer speziellen Rollenmoral vermitteln; für ihr berufliches *Handeln* sei sie irrelevant.	Die hier angeführten weiteren Texte betreffen Standards des moralischen Handelns in beruflichen und betrieblichen Kontexten als Lehr-Lernziele des beruflichen und wirtschaftlichen Unterrichts. Die ersten beiden Artikel von BECK stellen Anlässe für ZABECKS Angriff auf dessen Beitrag zu der 1996 ihm, ZABECK, gewidmeten Festschrift dar; bei den zwei späteren handelt es sich um weitere Beiträge zu der hierdurch provozierten, überwiegend in der ZBW geführten Diskussion, an der sich außer den hier berücksichtigten Autoren auch WOLL, NEUWEG und MINNAMEIER beteiligt haben.		mitgemeint
ZABECK 2004	ZABECK hält seinem Schüler BECK (und dessen Gewährsmann HOMANN) zuerst und zentral die universalistische Moralidee IMMANUEL KANTS entgegen, nach der jeder Einzelne, also auch jeder Kaufmann als Person letztlich dem Kategorischen Imperativ (und damit auch dem oben angedeuteten Instrumentalisierungsverbot) zu gehorchen habe, sich also nicht auf (bereichs- und rollenspezifische) Sondermoralen versteifen und die Wahrung allgemeingültiger moralischer Maximen nicht an andere Instanzen und Institutionen delegieren dürfe.			nur impliziert, nicht direkt angesprochen
LEMPERT 2003	Die Kontroverse lässt sich überwinden durch eine Verbindung der beiden, je für sich einseitig erscheinenden Konzeptionen. Das zeigt eine Betrachtung der beiden Haupteinwände BECKS gegenüber dem moralischen Universalismus, der Vorwürfe nämlich, dieser fuße auf einem falschen, rationalistischen Menschenbild, und aus seinen formalen Prinzipien und Prozeduren folge praktisch so gut wie gar nichts. Dabei wird vor allem deutlich, dass moralische Universalien Gefühle – besonders Achtung und Abscheu – und konkrete Verantwortung nicht etwa ausschließen, sondern als notwendige Voraussetzungen und zwingende Konsequenzen ihrer immanenten Intentionen implizieren, ebenso, dass partikulare Normen als heterogene unser Entscheiden und Handeln solange zu behindern und zu blockieren drohen, wie wir nicht über Kriterien verfügen, die uns erkennen lassen, welchen der konkurrierenden Anforderungen in der gegebenen Situation der Vorrang gebührt.			hier nicht angesprochen, jedoch in Veröffentlichungen zur Professionalisierung von Lehrkräften beruflicher Schulen und betrieblichen Ausbildungspersonen erörtert.
RETZMANN o. J. (2006)	Berufsmoralische Bildung heißt in dieser Habilitationsschrift die Entfaltung der Fähigkeit und Bereitschaft zur kompetenten und selbständigen Bewältigung berufs- und betriebsmoralischer Anforderungen. Im Anschluss an die aktuelle Wirtschafts- und Unternehmensethik entwickelt der Autor eine fachliche Systematik und systematische Kasuistik der integrierten Behandlung fachlicher Fragen und moralischer Anforderungen in der kaufmännischen Ausbildung und Erziehung.	Ziel: Fähigkeit und Bereitschaft zu moralischem Handeln im Beruf	akzentuiert: Konzentration auf die Curriculum-Konstruktion	nicht angesprochen

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Ingrid Lisop
(Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt)

Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (LISOP 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf

Das zentrale empirische Objektfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist durch die korporatistische Ordnungspolitik des Dualen Systems ein wichtiger Baustein gesellschaftlich institutioneller Architektur. In solchen Fällen sind die Hürden gegenüber der politischen Vereinnahmung der wissenschaftlichen Disziplin niedrig.

Eine der Vereinnahmungs-Gefahren liegt in der Übernahme politisch konsensbildender Terminologien. Dies wird in der Übernahme der Begriffe Kompetenz und Employability in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Sprachgebrauch gezeigt. Dabei wird nachgezeichnet, an welchen Punkten die Linie durchaus vorhandener epistemologischer Klarheit und wissenschaftlicher Produktivität zugunsten von Traditionalismen und inhaltsleeren Formalismen aufgegeben wird.

On the vulnerability to crisis of the pedagogy of vocational education and training and business studies in the mirror of the categories of competence and employability

The central empirical object of the pedagogy of vocational education and training and business studies is, through the corporatist political order of the dual system, an important component of societal and institutional architecture. In such cases the hurdles for the political monopolising of the academic discipline are low.

One of the monopolising dangers is in the adoption of consensus-building terminology. This is shown by the adoption of the concepts of competence and employability in language usage in the pedagogy of vocational education and training and business studies. The paper portrays at which points the line of available epistemological clarity and academic productivity is being surrendered in favour of traditionalism and formalism without content.

INGRID LISOP (Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt)

Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability[1]

1 Zur Traditionslinie der Selbstkritik und zur Krisenanfälligkeit im Allgemeinen

Schon zu Beginn ihrer universitären Etablierung schienen der Berufspädagogik selbstkritische Reflexionen angemessen. So publizierten STRATMANN/ BARTEL 1971 den Sammelband „Berufspädagogik". Er sollte dazu beitragen, dass die Disziplin mit sich und ihrer eigenen Geschichte ins Reine kommen konnte. Sei sie doch in Gefahr, so die Herausgeber in der Einleitung, „blind an sich selbst" zu werden, auf ihre „mögliche Vernunft" zu verzichten und ihre Aussagen „beliebig" werden zu lassen. Dies, weil die Disziplin nicht „zwischen Anspruch und Wirklichkeit" austariere (vgl. STRATMANN/ BARTEL 1971, XIV); ferner, weil sie sich in ihrer Eigenständigkeit „verbockt" (ebda. XIII) und ihr Objektfeld auf die Berufsschulpädagogik reduziert habe.

Bereits 10 Jahre zuvor hatte RITZEL bei seiner Mannheimer Antrittsvorlesung gefragt, ob die Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich sei. Damit stellte er auf das Selbstverständnis, das Erkenntnisinteresse, das Objektfeld und mit diesen drei auf die gesellschaftliche Funktion wie auf die Anschlussfähigkeit an die (allgemeine) Erziehungswissenschaft ab. Gegenwärtige Diskurse (vgl. LISOP/SCHLÜTER 2009) aufgreifend, ging es damals bereits um Binnen- und Außenlegitimation, wenngleich in anderer Diktion. Anders als die Berufspädagogik hatte die Wirtschaftspädagogik bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts den Status einer Universitätsdisziplin. Es gab jedoch lange eine verbreitete Auffassung, dass es sich dabei um eine wirtschaftswissenschaftliche Teildisziplin handle. Hierfür sprach äußerlich ihre historisch bedingte Eingliederung in wirtschaftswissenschaftliche Fakultäten (Fachbereiche); ein Phänomen, das bis heute zu finden ist.

BLANKERTZ referierte 1961 in der Deutschen Berufs- und Fachschule, der Vorläuferin der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die von RITZEL aufgeworfene Frage. BLANKERTZ schloss seine Ausführungen damit, dass er die Beantwortung der Frage denen überlasse, die sich in der peinlichen Situation der Frau Neureich befänden, die in einen Laden komme und einen Globus von Deutschland verlange (vgl. BLANKERTZ 1961, 822). Als ich in einem Kreis wissenschaftlicher Berufs- und Wirtschaftspädagogen im Frühsommer 2008 eine proaktive, um nicht zu sagen expansive Kooperation der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Sozialpädagogik in Fragen von Benachteiligung, Inklusion und Exklusion vorschlug, wurde mir zu meinem nicht geringen Erstaunen vorgehalten, dass ich doch wohl nicht

[1] Der folgende Beitrag greift einen Aufsatz von 2008 auf und führt die Gedanken weiter (vgl. Literaturverzeichnis).

wolle, dass man sich wie die Frau Neureich verhalte. Damit wurde BLANKERTZ' Kritik an disziplinärer Selbstgenügsamkeit und Aufblähung eines Teils (nämlich der Berufsausbildung) zum Ganzen (nämlich Subjektbildung) fehlgedeutet als Absage an Transdisziplinarität. So als hätte er „Schuster, bleib' bei deinen Leisten“ gefordert.

Es scheint also durchaus unterschiedliche Auffassungen bezüglich Rolle, Methodologie, Stellenwert und Radius der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Gefüge der Wissenschaften gegeben zu haben und zu geben. Das macht eine generalisierende Beurteilung der disziplinären Identität schwierig, zumal die Dynamik des Strukturwandels für eine Disziplin wie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine permanente Herausforderung darstellt. Bei einer solchen Konstellation kommt es in Krisen darauf an, ob aufgrund klarer Identität produktive Veränderungen z. B. von Paradigmen, Forschungsfeldern und wissenschaftlichen Anschlüssen möglich sind oder ob letztlich in einem Prozess zunehmender Sklerotisierung das Zerbrechen droht.

Identität, besser Ich-Identität, drückt in der Sozialpsychologie einen implikativen Gleichgewichtszustand zwischen personalen (individuellen) Charakteristika des Denkens, Fühlens, Wollens und angetragenen sozialen Erwartungen bzw. Rollen aus. Selbstreflexivität, Rollendistanz und Amguitätstoleranz gelten als Ausdruck gefestigter Ich-Identität und – pädagogisch erweitert – als Ergebnis von wie Basis für Lernen und Umstellungsfähigkeit unter Bedingungen sozialen Wandels.

Diese Skizzierung von Identität wird im Folgenden grundsätzlich auch für Kollektive und wissenschaftliche Disziplinen als „passend“ unterstellt. Aus ihr ergibt sich in den unten ausgeführten Punkten vier und fünf die implizite Wertung.

Krisen auslösend wirken seit Jahren für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor allem (wenngleich nicht nur) die weitgehenden personellen, aber auch strukturellen Freisetzungen im Praxisfeld. Hierzu eine andeutende Skizze:

Die modernen ökonomischen und/oder technischen Hybridbereiche wie die Allfinanz, die Warenwirtschaft, die standardisierte und genormte computerintegrierte Fertigung, mikroelektronisch gesteuerte Erkennungs- und Verwaltungssysteme u.a.m. verwischen nicht nur permanent und zunehmend die Grenzen gesellschaftlicher Subsysteme und Arbeitsfelder, sie verändern und dominieren zum Teil auch deren Rationalitäten und subsummieren sich damit auf immer neue Weise deren Strukturen und Abläufe (vgl. HUISINGA 1996). Vor allem jedoch tragen sie zur Erosion dessen bei, was als Kern der Disziplin gilt, nämlich die Berufsförmigkeit.

Zum Begriff Freisetzung an dieser Stelle nur so viel: NEGT/ KLUGEs Theorem von Freisetzung und Vergesellschaftung (vgl. NEGT/ KLUGE 1976) bezieht sich darauf, dass die technisch-ökonomische Entwicklung der Produktivkräfte, in unserer Zeit vor allem die Dynamik der Kapitalinteressen, Freisetzungen wie die oben skizzierten Phänomene nach sich zieht, Arbeitslosigkeit, prekäre Ausbildungslagen, Wertewandel und Veränderung von Mentalitäten sowie Persönlichkeitsstörungen eingeschlossen. Keinesfalls liegt dem Theorem eine mehr

oder minder vage Evolutionsvermutung zugrunde, wie LANGE es 1997 in Bezug auf LISOP 1996 kritisiert hatte (vermutlich ohne NEGT/ KLUGE, die Arbeitsorientierte Exemplarik von LISOP/ HUISINGA oder LISOP über den für sich genommen wenig maßgeblichen Aufsatz von 1996 hinaus gelesen zu haben).

Ein derart dynamisches Objektfeld wie das der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verlangt den zugeordneten Disziplinen zur Krisenvermeidung und Existenzsicherung zumindest zweierlei ab: erstens sozusagen als Vogelperspektive eine übergeordnete Fragestellung und zweitens eine nicht segmentierende Sicht gesellschaftlicher Praxis. Mit letzterem meine ich auch, dass nicht in Anlehnung an die Kulturphilosophie der 1920er Jahre, an die Systemtheorie oder gar funktionalistische Gesellschaftsbilder in mehr oder minder separaten Bereichen von Gesellschaft gedacht wird, etwa Politik, Kunst, Religion, Bildungswesen, Ökonomie, Ethik, Berufen oder Domänen, obgleich man empirisch solche Bereiche ausmachen kann. Eine segmentierende Sicht verblendet die gesellschaftliche Konstitutionslogik mit ihren Rationalitäten, das historische Bewegungsgesetz von Freisetzung und Vergesellschaftung sowie die Implikationen, die sich aus sogenannten Teilbereichen heraus, aber mit neuen Bündelungen formieren und historisch struktur- sowie prozessbestimmend werden können. Unter der Perspektive von Freisetzung und Vergesellschaftung ändert sich nichts am pädagogischen Prinzip der Austarierung von Subjektbildung und Qualifikation, sondern nur der konkrete Qualifikationsbedarf. Dies zu betonen ist wichtig, weil mit der Berufsförmigkeit der Ausbildung nicht dieses Prinzip der Austarierung erodiert. Sind doch nicht der Beruf bzw. die berufsorientierte Qualifizierung das pädagogische Kernprinzip der Disziplin, sondern die Implikation von Subjektbildung und Qualifikation.

In dieser tendenziell nicht segmentierenden Sicht sehe ich mich übrigens durchaus im Konsens mit BLANKERTZ. Sein Globus-Vergleich verlangte ja, über die Segmentierung hinaus zu gelangen; freilich nicht durch das psychodynamische Abwehrmuster einer Aufblähung von Teilen zum Ganzen, sondern durch ein konsequent generalisiertes pädagogisches Selbstverständnis. Ein solches Selbstverständnis ist als Basis jeglicher Differenzierung unverzichtbar, soll die Einheit einer Disziplin nicht zerfallen. Differenz bzw. Differenzierung oder Spezifizierung gibt es nur in Relation zu einem anderen bzw. zum Ganzen. Es wäre interessant zu untersuchen, was in unserer Disziplin als wissenschaftliches Ganzes gilt und wie die entsprechende interdisziplinäre „Beziehungsarbeit“ ausgesehen hat. In welchen Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft z. B. finden wir Berufs- und WirtschaftspädagogInnen mit Zweitmitgliedschaft? Von wissenschaftlichen Rückbezügen in der Forschung und Lehre ganz zu schweigen.

Oder ganz anders gefragt: Wenn aus Qualifizierung für Erwerbsarbeit bzw. „Erwerbsqualifizierung“ (GREINERT) „Pädagogik des Erwerbs“ (KRAUS) werden kann, was wird dann disziplinär als das größere Ganze und als das Wesentliche angesehen?

Unklarheit des Status und der Identität gilt heute für viele Wissenschaftsbereiche. OELKERS/ TENORTH (1991) konstatieren sie ganz ausdrücklich für die Erziehungswissenschaft und sprechen sogar von unrettbarer Verstrickung in gesellschaftliche Erfahrungen und Insti-

tutionen (vgl. S. 17). Im Klartext heißt dies, dass Politiken, politische Interessen und politiknahe Leitbilder vor der Wissenschaft nicht Halt machen. Je stärker ein Praxisfeld Objekt der Herstellung und Reproduktion gesellschaftlich institutioneller Architektur ist, desto niedriger sind die Hürden nicht nur seiner politischen Vereinnahmung, sondern auch die der „zugeordneten“ Disziplin. Aus der Sicht der kritischen Gesellschaftsforschung ist darum bezüglich des Dualen Systems der Berufsbildung als Objektfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ab 1969 in den Blick zu nehmen:

- für den Staat sei das Duale System ein ordnungspolitisches Vorzeigemodell mit flankierenden Sozialforschungsinstituten wie dem BIBB und dem IAB gewesen;
- für die Gewerkschaften habe die Institution des Korporatismus qualifiziertes Humankapital (um es schnöde zu formulieren), die Möglichkeit frühzeitiger Rekrutierung von Mitgliedern über die betriebliche Ausbildung und nicht zuletzt die Aufwertung der Gewerkschaften als gesellschaftspolitischer Ordnungsfaktor durch die paritätische Mitbestimmung erbracht;
- für die Arbeitgeber sei (wenigstens als Leitidee) die sogenannte Selbstverwaltung gewährleistet geblieben sowie die Minimierung des Ausbildungs- und Einarbeitungs-Aufwandes.

In diesem politologischen Modell geht es also darum aufzuzeigen, dass das zentrale Objektfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, nämlich das Duale System, ein ordnungspolitisches Instrument ist. Deshalb seien die Hürden der politischen Vereinnahmung der Disziplin niedrig.

Ähnlich argumentieren übrigens HAGEDORN (2009) mit Rückbezug auf BOURDIEU/ HARNEY (2009) mit Rückbezug auf HEGELs Herr-Knecht-Metapher und die sogenannte sekundäre (d. h. politisch funktionalistische) Etablierung der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie LISOP (2009) mit Verweis auf den Warenfetischismus auch im Wissenschaftsbereich. Es wäre ebenso überzogen wie obsolet, all diese Hinweise vorschnell auf die Formel von Charaktermaske als Identität unter den Bedingungen von Verkäuflichkeit der Arbeitskraft (der Forschung) zu bringen. Sie bieten aber eine unterschiedlichen methodologischen Richtungen entstammende Grundsicht, das Thema Identität und Krisenanfälligkeit zu analysieren. Dies soll beispielhaft und als Anregung für weitergehende Forschungen an zwei Kategorien geschehen.

2 Zum Erkenntnis- und Identitätsgehalt von Kategorien

Es kann hier nicht um einen Parforceritt durch die Philosophie gehen, um deren vielfältige Sinngebung des Begriffes Kategorie zu referieren. Ich begreife Kategorie als terminologische Fassung von Phänomenen, eingeschlossen deren als spezifisch erachtete Elemente, Strukturen und Binnenprozesse sowie deren Relationen zu anderen Phänomenen. Insofern haben Kategorien deskriptiven und ordnenden Charakter nicht schlicht als Benennung, sondern im Sinne

eines analytischen Erkenntnis-Ertrages ebenso wie sie hypothetisch-instrumentelle, auf Erkenntnis gerichtete Nuancierungen aufweisen können.

Kategorien fungieren mit Gesetzen und Gesetzesannahmen sowie Lösungsmustern als Teil dessen, was KUHN im erweiterten Sinne als wissenschaftliches Paradigma versteht (vgl. KUHN 1989, 39). Zusammen mit erkenntnisleitendem Interesse, Objektfeld, ggf. auch mit ethischen Vorgaben im Praxisteil des Objektfeldes – man denke an die Medizin und den hippokratischen Eid – ergibt das Paradigma – wie schon erwähnt – das spezifische Profil einer Disziplin. Das Paradigma ist also ein disziplinspezifisches, manchmal auch forschungsspezifisches wissenschaftliches Instrument der Erkenntnis und nicht etwa ein subjektiver Beobachterstandpunkt. Kategorien als Element von Paradigmen spiegeln immer Erkenntnisinteressen oder Verblendungsabsichten, Erkenntniswege und gewonnene Erkenntnisse sowie die Relation von Disziplin und Objektfeld. Insofern sind sie Spiegel der disziplinären Identität – sei es kollektiv, sei es individuell.

Ob es in unserer Disziplin im eigentlichen Sinne spezifische Paradigmen oder Paradigmenpluralität samt zugehörigem Diskurs gibt, das bezweifle ich allerdings (vgl. hierzu ausführlich ZABECK 2009), zumindest fehlt so etwas wie eine Paradigmenbilanzierung. Sie hätte Erkenntnisziele, Wirkungsansprüche, Erkenntniswege und Darstellungsformen vergleichend zu sichten sowie Kompatibilitäten und mögliche Synergie-Effekte aufzuzeigen (vgl. ZABECK 2009). Wo dies nicht geschieht, drohen entweder Geltung (von Erkenntnissen oder Methoden) durch Macht (sei es als angeheischte Definitionsansprüche, Zitierkartelle oder Korrumpierung) oder Entwissenschaftlichung und Zerfall.

Bei „Kompetenz“ und „Employability“ lässt sich trotz ihrer gesellschaftlichen Verbreitung deshalb durchaus von Kategorien sprechen, weil der Erkenntnisanspruch ein solcher ist. Beide Termini haben zudem durch Krisen im Objektfeld eine Hausse erfahren. Das veranlasst, nach Krisenparallelität zwischen Objektfeld und Disziplin im Spiegel der „hochgespülten“ Kategorien zu suchen.

Um einem möglichen Missverständnis vorzubeugen: Krisen im Objektfeld müssen nicht zwingend Krisen der Disziplin nach sich ziehen, wenigstens keine existentiellen. Wirtschaftskrisen z. B. tangieren die Wirtschaftswissenschaften allenfalls als theoretische Herausforderung zwecks besserer Passung von Theorie und politischer Praxis. Ausgenommen den Fall, ein ökonomisches Teilsystem wäre existentiell bedroht. Das müsste dann auch für die spezielle Teildisziplin gelten. Ein Land ohne Steuern z. B. brauchte keine Steuerlehre.

In der Pädagogik, speziell in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegen die Dinge nur scheinbar anders. Das Bildungssystem konstituiert sich durch Struktur (politische Entscheidungsebene), Curricula (politische und pädagogisch professionelle Entscheidungsebene) sowie professionelle Handlungsräume (Erziehen, Unterrichten, Beraten etc.), welche auch ethisch bestimmt sind. Die Disziplin hat Forschungsziele, Erkenntnisse und Handlungsoptionen in dieses Gesamtgefüge einzustellen, einschließlich der Nachhaltigkeitsfrage, die aus Teilsystemen resultiert. Was würde z. B. aus der Erosion eines Teilsystems insgesamt folgen?

Wie wäre abzufedern/vorzubeugen? Gibt es im Bildungssystem Metamorphosen für Teilsysteme wie für Kernbereiche?

Krisen einer Disziplin wie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik resultieren folglich nicht schlicht aus Veränderungen im Praxisfeld, sondern nur aus solchen gesellschaftlichen Veränderungen, welche den Bedarf an disziplinspezifischer Erkenntnisgewinnung, ihre Leistungen in der Ausbildung von Professionellen und/oder ihre ethische Basierung auf die Probe stellen; schärfer: in Frage stellen. Ist solches der Fall, dann sind Metamorphosen nur im Rahmen des übergeordneten Ganzen (der Erziehungswissenschaft/des Bildungssystems) möglich. Vorausgesetzt, die Identität ist nicht partikularistisch verhärtet.

An den Kategorien „Kompetenz“ und „Employability“ präsentieren sich diese Fragen unterschiedlich. „Kompetenz“ impliziert vor allem aktuelle Systemkrisen und unerledigte Theoriefragen. „Employability“ impliziert schärfer Probleme des ethischen disziplinären Selbstverständnisses, disziplinärer Logik und Leitziele sowie solche der Korrelation mit gesellschaftspolitischen Doktrinen.

3 Historische Zwischenbetrachtung

Betrachten wir die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel historischer Etappen, dann sehen wir deutlich, dass ihre Themen, ihre jeweilige institutionelle Stabilität, Stärke oder Schwäche und auch die wissenschaftliche Selbstreflexion bzw. Identität stark an die allgemeine Politikentwicklung angelehnt waren, speziell an deren ökonomische Basis. Vor dem hier nicht näher zu beschreibenden Hintergrund der sogenannten Restaurationsphase der 1950er und 1960er Jahre z. B. stellt sich das Feld der Berufsausbildung grob skizziert wie folgt dar:

- Das Feld der Berufsausbildung war eines von Interessenkämpfen.
- Prägend war das traditionell handwerkliche Leitbild der Laufbahn Lehrling-Geselle-Meister mit Vormachen und Nachmachen unter besonderer Gewichtung tradierter Arbeitstugenden.
- Lehrlinge (Auszubildende) waren vorwiegend Arbeitskraft.
- Es gab keine umfassende juristische Regelung für die Inhalte, die Systematik und den Verlauf der Ausbildung und faktisch kein einklagbares Recht auf ordnungsgemäße Ausbildung.
- Junge Frauen (Mädchen) waren häufig beim Abschluss eines Ausbildungsvertrages benachteiligt. Sie erhielten nur Anlernverträge und hatten Schwierigkeiten, in sogenannte männliche Berufsfelder (vor allem im gewerblichen Sektor) zu gelangen.
- Ausbildende in den Betrieben benötigten keine einschlägige pädagogische Qualifizierung.

- Der Berufsschulunterricht lag häufig bei deutlich weniger als acht Wochenstunden. Nur die FachlehrerInnen für kaufmännische Schulen (Diplom-HandelslehrerInnen) hatten ein Universitätsstudium vorzuweisen bzw. konnten auf ein solches zurückgreifen.
- Die Lernleistungen aus der Berufsschule wurden nicht im Lehrabschlusszeugnis berücksichtigt.
- Die Verschränkung von Theorie und Praxis, insbesondere lernortübergreifend, war eher ein Zufallsprodukt.
- Es gab keine allgemein institutionalisierte inhaltliche und methodische Brücke zwischen Allgemeinbildung, Berufswahl und Berufsausbildung.
- Die überwiegende Mehrzahl der „Lehrlinge“ verfügte lediglich über eine achtjährige Volksschul-Vorbildung.
- Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung waren noch nicht etabliert.

Dieses dominierende, alles andere als moderne Bild kann man, je nach Perspektive, durch Hinweis auf durchaus vorhandene Reformbemühungen mildern oder kontrastierend verstärken. Zu nennen sind:

- Das Gutachten der ständigen Konferenz der Kultusminister von 1952. Bei ausdrücklicher Betonung der Tradition empfahl es u. a. mehr Vorausschau, Kooperation, pädagogische Qualifizierung und Forschung.
- Juristische Neuregelungen wie das Betriebsverfassungsgesetz von 1952, die Handwerksordnung von 1953, ein vorläufig regelndes Gesetz für Industrie- und Handelskammern von 1956 und das Jugendarbeitsschutzgesetz von 1960.
  Außerdem lagen dem Bundestag Entwürfe für ein Berufsbildungsgesetz vor und Grundsätze für eine gemeinsame Berufsausbildungspolitik der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft waren formal geltendes Recht.
- Die Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (Bonn), die an Berufsordnungsmitteln arbeitete und Leitsätze veröffentlichte.
- Erste Empfehlungen für gestufte Ausbildungen, überbetriebliche Lehrwerkstätten, Begabtenförderung in der Berufsausbildung (u. a. Aufbauklassen, Fachschulreife), Bemühungen um mehr und bessere Integration allgemeinbildender Fächer in die Berufsschule, Verbesserungen der Besoldungsstruktur für Berufsschul-LehrerInnen und Öffnungen gegenüber der internationalen Entwicklung.
- Der Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens von 1959.
  Der Rahmenplan enthielt mit der Betonung u. a. von Durchlässigkeit, Lockerung des Berechtigungswesens, Aufbau einer 10-jährigen Hauptschule und deren Kooperation mit

den beruflichen Schulen durchaus Implikationen für das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen.

- Seit 1957 verzeichnen wir auch in der Bundesrepublik die sogenannte Automatisierungsdebatte. Sie nimmt Qualifizierungsfragen, Arbeitsmarktfolgen und soziale Probleme in den Blick.

Die dem entsprechenden wissenschaftlichen Thematiken und Denkmuster (der Wirtschaftspädagogik, die Berufspädagogik war ja noch nicht etabliert) waren in der Regel ebenso pragmatisch verengt wie ideologisch. Dies vor allem, insofern sie über die Erörterung von Leitbildern beruflicher Erziehung als Tugenden und Persönlichkeitsbildung herausstellten, was der Arbeitsorganisation als Bedarf entsprach.

Scharf formuliert ging es um den Versuch, funktionale Abrichtung ethisch zu überhöhen (vgl. STÜTZ 1970, BAETHGE 1970, LISOP 1976 mit Neudruck 2008). Erst mit der allgemeinen bildungspolitischen Phase der Reformorientierung (1964-1969) und der eigentlichen Reformphase (1969-1975) weiten sich mit dem gesellschaftspolitischen Bewusstsein auch die wissenschaftlichen Fragestellungen und ihre Selbstreflexion, entwickelt sich die Doppeldisziplin (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) als Teil der Erziehungswissenschaft quantitativ und qualitativ. Mit der Phase der ökonomischen Rationalisierung (1975-1990) tauchen Krisenerörterungen auf und ab 1990 beginnt dann eine Art Krisenmanagement aufgrund zunehmender Deregulierung. Alle bis dahin unzeitig erstickten Reform-Aufgaben bzw. Lösungsansätze wie die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung, mehrfach qualifizierende Bildungsgänge, die Förderung Benachteiligter, bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion, schulische Ausbildungsgänge, Finanzierungsfragen u.a.m. stellen sich daher gegenwärtig erneut als Probleme. Dies für Politik und Wissenschaft. An den Kategorien Kompetenz und Employability lässt es sich erkennen.

4 „Kompetenz“ als Spiegel berufs- und wirtschaftspädagogischer Identität

Der folgende Versuch einer Klärung – denn mehr als ein Versuch kann es allein wegen des Quantums der Materiallage nicht sein – geht von folgender Auffassung aus:

1. Bildungstheorie, Curriculumtheorie und Didaktik sind der „harte Kern“ erziehungswissenschaftlichen Denkens. Indirekt justieren sie alle pädagogischen Teildisziplinen, auch empirische Ansätze, insofern es um Leitbilder und Praxen geht. Aus letzterem folgt, dass der Curriculumbegriff sich nicht nur auf Schule bezieht, sondern auf alle systematischen Überlegungen bezüglich inhaltlicher und methodischer pädagogischer „Repertoires“ und ihrer situativen und zeitlichen Nutzung.

2. Bildung, insbesondere als Subjektbildung begriffen, zielt durch die Entwicklung und Entfaltung menschlicher Potentiale auf eine Produktivkraft sui generis. Der Begriff Produktivkraft ist nicht ökonomistisch zu verstehen, sondern anthropologisch. Er umschließt Erkenntnis und Reflexion, geistige und emotionale Verarbeitung von

Erfahrenem, dingliches und nicht dingliches Herstellen von Lebensbedingungen und „Lebens-Mitteln“.

Will man nun den Bezug des Kompetenzbegriffs zu Subjektbildung bzw. Bildungstheorie als disziplinären Kern herstellen, so muss man sich zunächst ROTH zuwenden (vgl. hierzu ausführlich LISOP 2008).

ROTH denkt im Rahmen eines umfassenden Persönlichkeits- und Gesellschaftsbildes. Das belegen seine zahlreichen Rückbezüge auf unterschiedliche Teildisziplinen der Psychologie, einschließlich Psychoanalyse, ebenso wie seine Betonung kritischer gesellschaftlicher Kreativität.

„Kritische Kreativität meint ein Entwicklungsmodell, das einen Grad von Offenheit für die Zukunft, einen Grad von Bereitschaft für Diskussionen und Kritik und einen Grad von rationalem Reflexionsvermögen bezeichnet, von denen wir am ehesten annehmen dürfen, daß sie die individuelle, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung im Sinne von Menschheitsprinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit usw. zu tragen und zu fördern imstande sind. Nur das Produktiv-Dynamische in Richtung auf diese Prinzipien darf für die Erziehung Maßstab sein“ (596), wenn sie nicht in Prägung steckenbleiben oder zur Dressur oder Konditionierung und Anpassung verkommen will (vgl. ebd.).

An der Rezeption des Roth'schen Ansatzes durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik fällt folgendes auf:

1. Da ROTH die sogenannte realistische Wendung in der Erziehungswissenschaft angestoßen bzw. eingefordert hat (vgl. ROTH 1962) und eine gewichtige Stimme im Bildungsrat besaß, könnte man vermuten, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihn breit rezipiert und seinen Kompetenzansatz genutzt hätte, um bildungs- und curriculumtheoretische Anschlüsse an die allgemeine Erziehungswissenschaft herzustellen, ja sogar theoretische Impulse für die Curriculumarbeit im BIBB zu realisieren. Dem war nicht so.

2. In der Breite greift die Berufs- und Wirtschaftspädagogik den Kompetenzbegriff erst über einen meines Erachtens verunstaltenden Umweg, nämlich die Forderung nach Sozialkompetenz als Schlüsselqualifikation in der 2. Hälfte der 1980er Jahre auf; genaugenommen mit der Neuordnung der Elektro- und Metallberufe, als erstmals extrafunktionale Qualifikationen curricular ausgewiesen werden. Zu dieser Zeit war es bereits rund 25 Jahre her, dass MERTENS im Hinblick auf Polyvalenz, Flexibilität und Verwissenschaftlichung fachliches Wissen und Können dezidiert mit einer breiten Palette logischer Operationen sowie mit Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -transfer verknüpft sehen wollte, was er insgesamt und über die Sozialkompetenz hinaus mit Schlüsselqualifikationen benannte.
   Bis zu den sogenannten Neuordnungen nämlich hatte der Begriff der Schlüsselqualifikationen bereits eine utilitaristische Verengung, um nicht zu sagen Verzerrung erfahren. Unter Schlüsselqualifikationen wurden nur noch diejenigen extrafunktiona-

len und zum Teil funktionalen Qualifikationen verstanden, die aufgrund von Gruppenfertigung, abgeflachten Hierarchien, Qualitätssicherung und Kundenorientierung in den Vordergrund getreten waren. Gemeint sind alle Arten von Kommunikationsfähigkeit, die Sozialkompetenz genannt und mit dem Oberbegriff Schlüsselqualifikationen versehen wurden. Inhaltlich und bezüglich der Intention hatte das Ganze nichts mehr mit MERTENS' Ansatz zu tun, der dann später sogar als Ersatz fachlicher Qualifizierung durch formale Bildung denunziert wurde, zum Teil bis in die jüngere Zeit hinein (vgl. REETZ 1999).

3. Im Laufe des mehr als dreißig Jahre langen Mäanderns des Kompetenzbegriffes durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben sich insgesamt zahlreiche signifikante Veränderungen der sprachlichen Form wie des Bedeutungsgehaltes ergeben:

   - Sach- wird zu Fachkompetenz verengt.
   - Selbstkompetenz entfällt; statt dessen wird von humaner oder personaler Kompetenz gesprochen; diese entbehrt aber völlig der für ROTH wichtigen tiefergehenden Persönlichkeitsdimension (rationale Erhellung der Triebe und Affekte, Aufklärung der Spanne zwischen Ich und Rolle, kritische Kreativität gewappnet gegen Konformismus). Sie verkommt zu Disziplin.
   - Sozialkompetenz wird gleichfalls der psychologischen Tiefendimension und dazu der gesellschaftlichen Dimension beraubt und auf Kommunikation (und Kooperation) eingeengt.
   - Der Fachkompetenz wird die Methodenkompetenz hinzugefügt. Auch die bei ROTH auf das gesellschaftliche Ganze bezogene moralische Mündigkeit, zugleich als Freiheit von Gruppenzwang und Konformismus, erscheint nur noch als Arbeitstugend.

Man kann sich demzufolge des Eindrucks nicht erwehren, dass unmittelbare Utilitätsorientierungen im betrieblichen Rahmen den Horizont des Denkens bei der Begriffsübernahme abgesteckt haben. Mit einem derart umdefinierten (oder soll man sagen umfunktionierten) Kompetenzbegriff ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nur hinter den Bildungsbegriff seit BLANKERTZ zurückgefallen, sie muss sich auch die Frage gefallen lassen, wie sie es über Lippenbekenntnisse hinaus mit dem öffentlichen Bildungsauftrag hält, der mehr umfasst als betriebliche Utilität.

Anders ausgedrückt: Die ROTH'sche Bildungstheorie (denn eine solche impliziert sein Kompetenzbegriff!) wurde im Grunde gar nicht rezipiert, geschweige denn im Hinblick auf Arbeit und Beruf spezifiziert und für die Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion handhabbar gemacht. Mit dem Terminus Kompetenz wurde schlichtweg in den 1980er Jahren eine Leitkategorie damaliger Organisations- und Personalentwicklung aufgegriffen.

Die Berufung auf die „berufliche Handlungsfähigkeit“ (mehrheitlich Handlungskompetenz genannt) als von der Kultusministerkonferenz und vom Berufsbildungsgesetz legitimiertes

oberstes Leitziel eignet sich weder als Entschuldigung noch als Erklärung für den Umgang mit ROTH's Kompetenz-Ansatz. Im Gegenteil, sie irritiert, wenn man den öffentlichen Bildungsauftrag bedenkt, weil dieser ja expressis verbis breiter ist. Sprachlich ist „Handlungskompetenz“ überdies ein Pleonasmus. Kompetenz zielt stets auf Handeln, weshalb es auch keiner gesonderten Methodenkompetenz bedarf. Alle Arten von Lösungsmustern sind in Sach- bzw. Fachkompetenz eingeschlossen. Wenn neuerdings daran gearbeitet wird, einzelne Kompetenzbereiche berufsspezifisch zu operationalisieren (vgl. HENSGE et al. 2008, 21), und zwar unter Berufung auf ROTH, dann drängt sich mir erneut STRATMANNs Frage auf, ob die Disziplin ihre Vernunft (als Erziehungswissenschaft) verspiele und – so füge ich hinzu – mit einem zur Qualifizierung wie zur Subjektbildung hin fetischisierenden Kompetenzbegriff auf beiden Augen epistemologisch erblindet.

Spätestens seit den 1990er Jahren erfährt der Kompetenz-Begriff eine neue Hausse. Es hängt dies mit der Europäisierung und der Deregulierung der Qualifizierungssysteme zusammen, die primär in den großen Rationalisierungen wurzelt. Die Ware Arbeitskraft zumindest unterhalb des gehobenen Niveaus (Bachelor) soll so „fertig“ bzw. einsatzfähig wie möglich produziert werden, sozusagen wie ein Fertigbauteil oder austauschbares Funktionselement. Die Funktionalität wird am „Outcome“ der beruflichen Handlungsfähigkeit gemessen, der sich aus abprüfbaren „Kompetenzen“ zusammensetzt. Das müsste uns nicht groß tangieren, hätten wir Ausbildungscurricula, die zwischen Qualifikationsbedarf und Subjektbildung austarierten. Das tun sie aber auch in Deutschland deshalb nicht, weil sie als korporatistisches Aushandlungsprodukt mit Plausibilitätscharakter zustande gekommen sind. Mehr war nämlich gar nicht erforderlich. Die relative Breitenorientierung am sogenannten Berufsfeld und die relative Breite betrieblicher Erfahrungen während der Ausbildung hielten die spätere Einpassung am Arbeitsplatz geschmeidig. Insofern bedurfte es arbeitsökonomisch gar keiner Systematisierung, gar keiner Zuordnungskriterien von Curriculum-Elementen zu empirischen Kompetenzbedarfen. Die Passung schien durch die korporatistische Aushandlung und die Möglichkeiten innerbetrieblichen Erfahrung-Sammelns sozusagen a priori gegeben.

Wenn nun die Probleme der Umstellung von einem Input-orientierten System zur Outputorientierung beklagt werden, dann muss man fragen, um welche Input-Output-Relation es sich handelt. Suggeriert wird, es ginge um eine Umstellung von der Orientierung am pädagogischen (Input)-Prozess zum Output als Abprüfung von Performanz mit Zertifizierung. Und dem entsprechend boomen Projekte und Diskurse – nein, nicht zur Performanz-Bestimmung, sondern zur Kompetenzmessung. Doch: „Die Sau wird nicht vom Wiegen fett“. Hier passt das volkstümliche Sprichwort auf die deutschen Bemühungen nach „PISA“ wie auf die Zwanghaftigkeit, die berufsorientierte Ausbildung durch Kompetenz-Messverfahren umzustellen. Sollte es das Fehlen von Qualifikationsforschung wie eines bildungs- und curriculumtheoretischen Verständnisses von Kompetenz sein, welche das Kompetenz-Fieber ausgelöst hat (oder soll man von Kompetenz-Hysterie sprechen)?

Der Veränderungsdruck im Ausbildungssystem erzeugt zweifellos Zuständigkeitsdruck für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Am (hilflosen) Verhalten gegenüber Kompetenz als bildungstheoretischer Kategorie wie am fortgesetzten Ausblenden von Qualifikationsfor-

schung bzw. am undifferenzierten Gleichsetzen dieser Seiten offenbaren sich m. E. wissenschaftliche Identität und Krisenanfälligkeit.

Um es durchaus noch zuzuspitzen:

Transportierte der Bildungsbegriff durch seinen Bezug auf die Idee des Subjekts der Geschichte stets Aspekte einer objektiven Gegenkraft zur Subsumtion unter den Verwertungssog des Kapitals, so scheint Kompetenz – als Ersatz für Bildung – geradezu auf diese Subsumtion abzustellen. Von mangelnder Theorie-Ausschöpfung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Hinblick auf die Kompetenz zu sprechen (vgl. VONKEN 2001), wäre so besehen blanker Euphemismus. Bezieht man nämlich die Erörterungen um Kompetenz-Bilanzen (Bilanzierungen) in die Betrachtung ein, wie sie z. B. in Frankreich zu Anfang, in Deutschland ab Mitte der 1990er Jahre geführt werden, dann erkennt man die folgenden Facetten:

Zeitlich (oder epochal) treffen die Zuspitzung von Rationalisierung, Arbeitslosigkeit, Freisetzung von Ausbildungssystemen mit geregelten Abschlüssen und die Europäisierung zusammen; ideologisch und ökonomisch erfolgt die Transformation von Gesellschaftssystemen als real existierendem Sozialismus in solche des Kapitalismus und betriebswirtschaftlich „laboriert“ man an Fragen der Bilanzierung von „Kompetenzkapital“ als Faktor der Preisbildung bei Unternehmensverkäufen (vgl. u.a. HUISINGA/ LISOP 1999, LISOP 2006, EDITION QUEM 2006). Diesen strukturellen Konvulsionen bildungstheoretisch standzuhalten, erfordert gefestigte bildungstheoretische Identität. Eine solche aber war aufgrund des berufsbildungstheoretischen Fetischismus unausgebildet geblieben (vgl. LISOP 2009).

5 „Employability“ als Beispiel paradigmatischer Krisenanfälligkeit

KATRIN KRAUS hat mit ihrer Arbeit „Vom Beruf zur Employability? – Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs“ 2006 so viel Interesse oder Aufmerken bewirkt, dass bereits 2007 ein unveränderter Nachdruck erschien. Als Verweis auf die Entstehungskontexte von Employability mag daher hier der Hinweis auf die Publikation (Dissertation) von KRAUS genügen. Zumal deren Lektüre sowohl die Engführung bzw. Verschränkung der Begriffe Employability, Kompetenz, Schlüsselqualifikationen und Entrepreneurship veranschaulicht als auch die Breite des Diskurses, der sich um diese Kategorien gelagert hat.

Das englische Kunstwort „Employability“ stammt laut KRAUS mit Hinweis auf das Oxford English Dictionary von 1989 aus einer Abhandlung von 1926 über „Eugenics“. KRAUS weist in diesem Kontext auf die Klassifizierungszusammenhänge der englischen Wohlfahrtspolitik und darin die Bedeutung von „qualities“ und „virtues“ hin (115). Die deutsche Geschichte der Eugenik ist ebenfalls mit Sozialpolitik verschränkt. Die spezifisch deutsche Linie der Eugenik führte allerdings in die „Euthanasie“ (vgl. KAISER et al. 1992). Grund genug, meine ich, den Begriff Employability zu meiden. Grundsätzlich sind m. E. darüber hinaus Skepsis und Distanz gegenüber (bildungs)politischen Zielkategorien angesagt, die Paradoxien spiegeln oder die Subjekte sogar in Paradoxien treiben. Pädagogische bzw. kom-

munikative Paradoxien, erst recht politische, sind ja keine harmlosen Widersprüche. Im ganzheitlichen Sinne handelt es sich vielmehr darum, dass (unter Verweis auf moralische Pflicht und/oder Erfolgsaussicht) Kräfte geweckt oder gar angestachelt werden, die zwingend an den gesellschaftlichen bzw. systemischen Verhältnissen scheitern müssen. De facto handelt es sich also um einen Akt des Ausbluten-Lassens humaner Antriebskräfte. Nicht umsonst führen paradoxe familiale Strukturen u. a. in die Schizophrenie.

Wenn GONON darauf hinweist, dass die „Berufsbildungsqualität" anhand der politischen Ziele Beschäftigungsfähigkeit, Kongruenz von Angebot und Nachfrage sowie Verbesserung des Zugangs zur Berufsbildung bestimmt werde (vgl. GONON 2008, 101), dann verweist er auf eine politische Paradoxie (oder übernimmt sie). Die technisch-ökonomischen Voraussetzungen von Qualität wirken nämlich zugleich als Gegenblock ihrer Realisierung, weshalb weder die politischen Instrumentarien bzw. Machtstrukturen noch pädagogische Bemühungen greifen können. Das Praxisfeld kann aufgrund dessen nicht in die positive Qualitätszone gelangen und ist von Liquidation bedroht. Eine solche existentielle Krise beträfe/betrifft das Ausbildungssystem, die zu qualifizierenden und zu integrierenden Subjekte wie die Disziplin.

Wo nun liegt der Paradoxie-Gehalt bei Employability?

Ability bedeutet die Fähigkeit zu etwas im aktiven (grammatikalisch transitiven) Sinn. Bei Employability (wie übrigens auch bei Beschäftigungsfähigkeit!) wird suggeriert, es handle sich um die zu vermittelnde Fähigkeit, ein Anstellungsverhältnis zwecks Erwerbsarbeit zu bewerkstelligen. Flankiert durch „Kompetenz" und „Entrepreneurship" oder „Intrapreneurship" mache sie den Verkäufer der Ware Arbeitskraft zum freien und erfolgreichen Schmied seines Glückes so, als sei der Arbeitsmarkt kein Käufermarkt, den die Unternehmer mit „Unemploymentality" beherrschen (vgl. ein Photo protestierender Arbeitsloser in den USA in der FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 09.01.2009. Ihr Plakat trägt die Aufschrift „Unemploymentality"). Im Begriff Employability werden folglich gesellschaftspolitisch – und grammatikalisch – Subjekt und Objekt vertauscht. Politisch sogar beabsichtigt, würde die Beurteilung vom Standpunkt einer kritischen Ökonomie aus lauten.

Um die grammatikalische Seite zu verstehen, muss man auf das Adjektiv employable und seine Nachsilbe „able" rückgreifen. Die Nachsilbe entspricht der deutschen Nachsilbe „bar", etwa „eatable" und „essbar" zu vergleichen. Der Bedeutungsgehalt ist eindeutig passiver Natur. Employable heißt somit einstellbar (aufgrund „passender" Qualifikationen und sonstiger Eigenschaften). Über das „passend" entscheidet aber nicht der Anbieter der Arbeitskraft, auch nicht durch individuelle Justierung seiner Qualifizierung hin auf Passung. Genau das suggerieren jedoch Employability und Beschäftigungsfähigkeit. Und zwar nicht im Sinne eines individuellen „Zutuns" durch ergänzende Orientierungen, Flexibilität, Weiterbildungsbereitschaft etc. bei prekären Arbeitsmarktverhältnissen, sondern darüber hinaus als übergeordnete Leitkategorie von Qualifizierung.

Befinden sich erziehungswissenschaftliche Disziplinen, die solcher Art politischer Begriffsbildung aufsitzen, in der Krise oder überhaupt erst vor dem Prozess der Selbstfindung, sprich Identitätsbildung?

Zur Zeit der Etablierung der Berufspädagogik als universitäre Disziplin waren ihre Diskurse in den großen Kontext des Verhältnisses von gesellschaftlichem Leitbild und Subjektbildung eingestellt. Das bewirkte wissenschaftliche Breite und Standfestigkeit, ferner Anschlussmöglichkeiten an die allgemeine Erziehungs- wie an die Gesellschaftswissenschaft. Nicht zuletzt ergaben sich daraus die Möglichkeiten, sich in den öffentlichen Diskurs über Bildung und Bildungspolitik einzubringen. Hieran sei gerade in Krisenzeiten erinnert.

Literatur

ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG e. V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (EDITION QUEM) (Hrsg.) (2006): Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Berlin.

BECK, K./ KELL, A. (Hrsg.) (1991): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim.

BECK, K./ DUBS, R. (Hrsg.) (1998): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 14. Beiheft.

BLANKERTZ, H. (1961): Ist Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, H. 11, 819-822.

BLANKERTZ, H. (1963/1985): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen (mit einem Vorwort von G. KUTSCHA). Weinheim, München.

BLANKERTZ, H. (1968): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. 2. erweiterte u. verbesserte Auflage. Essen, 23-41.

BLANKERTZ, H. (1974): Bildung – Bildungstheorie. In: WULF, CH. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, 65-69.

BLANKERTZ, H. (1975): Bildung und Ausbildung. In: SPEICHERT, H. (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Reinbek, 65.

ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL VON, L. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

EULER, D. (1997): Förderung von Sozialkompetenzen – eine Überforderung für das duale System? In: EULER, D./ SLOANE, P. F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler, 263-288.

EULER, D. (2008): Vieles bewegt sich – aber wohin? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, 161-167.

FRANKFURTER RUNDSCHAU (2009): 65. Jahrgang, Nr. 7 vom 9. Januar.

FREYTAG, T. (2008): Der unternommene Mensch – Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft. Weilerswist.

GONON, P. (1997): Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft, 151-184.

GONON, P. et al. (2005): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden.

GONON, P. et al. (2008): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft, 96-107.

GREINERT, W.-D. (1974): Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Eine Analyse zur Soziogenese von Berufsschule und politischer Erziehung. Vervielfältig. Hannover.

GREINERT, W.-D. (1992): Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart.

GREINERT, W.-D. (2007): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Frankfurt am Main.

GREINERT, W.-D. (2008): Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, 9-12.

HARNEY, K. (2009): Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (2009): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum. Band 8. Frankfurt am Main, 37-63.

HENSGE, K. et al. (2008a): Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, 18-21.

HENSGE, K. et al. (2008b): Zwischenbericht des Forschungsprojektes „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Bonn. Online: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf (06-05-2009).

HENTKE, R. (1982): Zur Systematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 78, 17-30.

HOFFMANN, D. (1995): HEINRICH ROTH oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform. Weinheim.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München.

KAISER, J.-C./ NOWACK, K./ SCHWARTZ, M. (1992): Eugenik – Sterilisation – „Euthanasie“. Politische Biologie in Deutschland 1895-1945. Eine Dokumentation. Berlin.

KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Embloyability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

KRAUS, K. (2009): Bildung, Erwerb, Beruflichkeit – Thesen zur Berufsbildungstheorie aus der Perspektive einer Pädagogik des Erwerbs. In: LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (2009): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum. Band 8. Frankfurt am Main.

KURTZ, T. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.

KUTSCHA, G. (2008): Arbeit und Beruf – Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und Aspekte aus berufsbildungstheoretischer Sicht. [HERWIG BLANKERTZ (22. September 1927-26. August 1983) zum Gedenken]. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, 333-357.

LANGE, H. (1999): Die Form des Berufs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft, 11-34.

LISOP, I. (Hrsg.) (1986): Bildung und neue Technologien. Symposium im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. ANSTÖSSE – Materialien für Theorie und Praxis. Band 5. Frankfurt am Main.

LISOP, I. (1992): Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien. In: KIPP, M. et al. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik seiner Modernitätskrisen. Frankfurt am Main, 59-80.

LISOP, I. (1996): Neue Beruflichkeit – Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen im Prozeß betrieblicher Veränderungen. In: GEIßLER, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim, 285-300.

LISOP, I. (1998): Zur Transformation der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Lichte des Dualen Systems. In: SCHÜTTE, F./ UHE, E. (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. 'Das deutsche System' der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, 199-219.

LISOP, I. (2005): Qualifikationsforschung mit Curriculumentwicklung – Forschungsergebnisse Dualer FH-Studiengang Sozialversicherung“. In: HUISINGA, R. (Hrsg.): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum, Bd. 8. Frankfurt am Main, 75-109.

LISOP, I. (Hrsg.) (2006): Der Europäische Qualifizierungsweg – kritische Zwischenbilanz der deutschen Entwicklung. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum, Bd. 2. Frankfurt am Main.

LISOP, I. (2008): Leben und Erkenntnis – Schriften zu Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft. Band 1: Bildung, Arbeit und Beruf im Sozialen Wandel. Band 2: Problemfelder Bildungssystem und Bildungspolitik. Band 3: Bildungswissenschaft und pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main.

LISOP, I. (Hrsg.) (2009): Objektfeld und kategoriale Basierung – ketzerische Fragen an die Zukunft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum, Bd. 8., Frankfurt am Main, 65-95.

LISOP, I./ HUISINGA, R. (1994): Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt am Main.

LISOP, I./ HUISINGA, R. (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt am Main.

MARIAK, V./ KLUGE, S. (1998): Zur Konstruktion des ordentlichen Menschen. Normierungen in Ausbildung und Beruf. Frankfurt am Main.

NEGT, O./ KLUGE, A. (1976): Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt am Main.

OELKERS, J./ TENORTH, H.-E. (1991): Pädagogisches Wissens als Orientierung und als Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, 13-35.

OFFE, C. (1975): Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt am Main.

PASCHEN, H. (1991): Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens: In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, 319-332.

RITZEL, W. (1961): Die Pädagogik und ihre Disziplinen. In: Veröffentlichungen der Wirtschaftshochschule Mannheim, Reihe 2, H. 6. Stuttgart.

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.

STRATMANN, K. (1979/1999): Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Wiederabdruck in: PÄTZOLD, G./ WAHLE, M.: Karlwilhelm Stratmann. Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt am Main.

STRATMANN, K./ BARTEL, W. (Hrsg.) (1971): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln.

STRATMANN, K./ SCHLÖSSER, M. (1990): Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt am Main.

THELEN, K. (2006): Institutionen und sozialer Wandel: Die Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland. In: BECKERT, J. et al. (Hrsg.): Transformationen des Kapitalismus. Frankfurt/New York, 399-423.

VONKEN, M. (2001): Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, H. 4, 503-522.

ZABECK, J. (1992): Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. In: ders.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Hohengehren, 101-125.

ZABECK, J. (2009): Über die Chancen der Wiederbelebung des methodologisches Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (2009): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum, Bd. 8. Frankfurt am Main, 121-147.

Zitieren dieses Beitrages

LISOP, I. (2009): Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-18. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Die Autorin:

Prof. Dr. (em) INGRID LISOP

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt

Am Eschbachtal 50, 60437 Frankfurt am Main

E-mail: gafb.mbh (at) t-online.de

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Holger Reinisch
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik -

Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht.

Online unter: seit: 10. Oktober 2009

http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin
Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (REINISCH 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf

Im Zentrum des Beitrags steht eine Analyse der Wissenschaftsdisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik mittels wissenschaftssoziologischer Modelle. Dazu erfolgt zunächst eine Rekapitulation der wissenschaftssoziologischen Sicht auf die sozialen Faktoren, die für die Entstehung und erfolgreiche Entwicklung von Wissenschaftsdisziplinen bestimmend sind. Anschließend wird der Status der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand der Aspekte Kohärenz und Objektbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, „Weltbild", Ziele der wissenschaftlichen Arbeit und Sozialisation der Berufs- und Wirtschaftspädagogen und Außenlegitimität der Disziplin geprüft. Den Abschluss bilden einige Thesen zur Ambivalenz von „Selbstverständnisdebatten" in einer „Wissenschaftsdisziplin.

The benefit and the harm of philosophising about the self-conception of professional and vocational education and business studies – notes from a perspective inspired by academic sociology.

The focus of this paper is an analysis of the academic discipline professional and vocational education and business studies through the use of sociological models. Firstly, there is a recapitulation of the academic sociological view of those social factors which are decisive for the origins and successful development of academic disciplines. Following this, the status of professional and vocational education and business studies is examined using the aspects of coherence and the object sphere of professional and vocational education and business studies, the 'world-view', the aims of the academic work and socialisation of academics working in the field and the external legitimacy of the discipline. The final part of the paper consists of several theses on the ambivalence of 'debates on self-conception' in an academic discipline.

HOLGER REINISCH (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht.

1 Einleitung

In wissenschaftssoziologischer Sicht sind Disziplinen „Kommunikationsgemeinschaften von Spezialisten“ (STICHWEH 1984, 50), die über Lehrstühle an Universitäten sowie Ausbildungsprogramme in der Form universitär verankerter Studiengänge verfügen und freie Professuren aus dem Kreis des eigenen Nachwuchses besetzen können. Wird die Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus dieser Perspektive betrachtet, so ist zu konstatieren, dass sie schon vor Jahrzehnten den Status einer „etablierten Wissenschaft“ im Sinne des CLARKschen Modells des Institutionalisierungsprozesses von Wissenschaftsdisziplinen erreicht hat (vgl. CLARK 1974, 109 ff.). Erstmals erlangte zumindest die Wirtschaftspädagogik diesen Status mit der Einrichtung der Professur für „Kaufmännisches Unterrichtswesen“ an der Handelshochschule Berlin im Jahre 1906 und deren Besetzung mit Carl Theodor DUNKER (1860–1910) (vgl. PLEISS 1973, 94-100, REINISCH 2006, 14 ff.), der aufgrund seiner Tätigkeit im preußischen Landesgewerberat als einer der besten Kenner des kaufmännischen Schulwesens galt. Nach DUNKERs frühem Tod wurde diese Professur jedoch nicht wieder besetzt, so dass es bis zum Jahre 1923 dauerte, dass ein Lehrstuhl für „Handelsschulpädagogik und betriebswirtschaftliche Nebengebiete“ an der Handelshochschule Leipzig eingerichtet und mit Karl VON DER AA (1876–1937) besetzt wurde. Dieser Lehrstuhl kann mit einiger Berechtigung als erster „wirtschaftspädagogischer“ Lehrstuhl an einer deutschen Hochschule bezeichnet werden; obwohl die Denomination „Wirtschaftspädagogik“ erst 1930 erstmals bei der Besetzung einer nicht-beamteten außerordentlichen Professur an der Handelshochschule Berlin mit Friedrich Feld (1887–1945) verwendet wurde (siehe dazu PLEISS 1973, REINISCH 2006). Dieser hatte sich dort als erste Person überhaupt im gleichen Jahr für das Fach Wirtschaftspädagogik habilitiert. Seit dieser Zeit hat es einen beachtlichen, wenn auch von Phasen der Stagnation begleiteten Aufschwung der an deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen eingerichteten Professuren mit einer Denomination für Berufs- und/oder Wirtschaftspädagogik bzw. ähnlich lautender Bezeichnungen gegeben. Dies gilt auch für die Zahl der Hochschulstandorte in den drei Ländern, die über einen oder mehrere entsprechender Studiengänge und Professuren verfügen. Gemäß der genannten wissenschaftssoziologischen Kriterien ist der Institutionalisierungsprozess der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mithin als Erfolgsgeschichte einzustufen – auch wenn die Berufs- und Wirtschaftspädagogen für sich nicht in Anspruch nehmen können, ihre Disziplin sei als „Big Science“ (siehe auch DE SOLLA PRICE 1971) einzustufen, womit sie das nach CLARK höchste Stadium, welches eine Wissenschaftsdisziplin erreichen kann, bisher verfehlt hat.

An Beispielen, wie der Medizin, der Physik, der Rechtswissenschaften, der Betriebswirtschaftslehre oder den Ingenieurwissenschaften, zeigt sich, dass in etablierten oder gar „Big Science“ betreibenden Disziplinen nur selten ein Anlass dafür gesehen wird, einen Diskurs über das Selbstverständnis der Disziplin zu führen. Insofern überrascht es, dass die Herausgeber der „Berufs- und Wirtschaftpädagogik online“, als einer Fachzeitschrift, die – jedenfalls nach der hier vertretenen Auffassung – einer etablierten Wissenschaft zugehört, es für erforderlich erachten, eine Ausgabe ausschließlich zum Thema „Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ zu publizieren. Es kann jedoch begründet angenommen werden, dass sich die Herausgeber zu diesem Schritt veranlasst gesehen haben, weil sie den aktuellen Zustand der Disziplin insgesamt oder in Teilen als defizitär einschätzen. Schließlich signalisiert der Wunsch eines Menschen, eine „Selbstverständnisdiskussion“ in einer Partnerschaft, einer Organisation, einer Gesellschaft oder eben einer Wissenschaftsdisziplin zu führen, dass er mit dem von ihm wahrgenommenen Zustand der von ihm betrachteten sozialen Institution nicht zufrieden ist. Insofern ist nicht auszuschließen, dass die sich auf die kognitive Dimension von Wissenschaft beziehende Kategorie „Selbstverständnis“ kaum durch die hier konstatierte gelungene Institutionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, also eine allein auf die soziale Dimension von Wissenschaft abstellende Betrachtungsweise, positiv beeinflusst wird. Daher liegt es nahe, sich zunächst mit dieser Kategorie zu befassen und deren Relationen zur kognitiven und sozialen Dimension von Wissenschaft zu diskutieren (vgl. 2). Im folgenden Schritt wird dann der Versuch einer „Fremdbeobachtung“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mittels wissenschaftssoziologischer Kriterien durch einen „Insider“ unternommen (vgl. 3). Die normative Ebene, also die Frage danach, was das „Selbstverständnis“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beinhalten *sollte*, wird somit allenfalls am Rande in die Betrachtung einbezogen. Eine knappe These zur ambivalenten Funktion von „Selbstverständnisdebatten“ bildet den Abschluss der Überlegungen (vgl. 4).

2 Das „Selbstverständnis“ einer Disziplin – wissenschaftssoziologisch betrachtet

Auf den ersten Blick ist das „Selbstverständnis“ einer Disziplin keine Kategorie von besonderer wissenschaftssoziologischer Relevanz. Schließlich besteht das Anliegen der heute als Teil einer umfassenden Wissenschaftsforschung begriffenen (vgl. FELT, NOWOTNY, TASCHNER 1995) Wissenschaftssoziologie darin, auf dem Wege der Fremdbeobachtung die Beziehungen zwischen dem Wissenschaftssystem und der Gesellschaft sowie die innere Struktur und Funktionsweisen des Wissenschaftssystems selbst zu beschreiben und zu analysieren. Soweit sich die Fremdbeobachtung auf das Innere des Wissenschaftssystems bezieht, konzentrieren sich die entsprechenden soziologischen Analysen auf die soziale, vornehmlich institutionelle Dimension von Wissenschaft; es werden mithin die Mechanismen der „sozialen Organisation der Wissenschaft“ (WEINGART 2003, 22) untersucht. Damit unterscheiden sich wissenschaftssoziologische Arbeiten in ihrem Anliegen von Selbstbeobachtungen einer wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft durch einen oder mehrere Wissenschaftler, die der beobachteten Kommunikationsgemeinschaft selbst angehören. Schließlich tendieren diese Wissenschaftler – zumindest dann, wenn sie die Ergebnisse ihrer Beobachtungen ver-

öffentlichen wollen – dazu, sich auf die kognitive Dimension ihrer Wissenschaft zu beschränken. Derartige Arbeiten beziehen sich mithin auf die in der wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft vertretenen Auffassungen über den zu betrachtenden Objektbereich und die Perspektive aus der heraus die betreffende Wissenschaft den von ihren Mitgliedern gewählten Ausschnitt der Realität untersuchen soll, auf die zu verfolgenden Fragestellungen und einzusetzenden Methoden sowie die innerhalb der Disziplin herrschenden und als tradierungswürdig eingeschätzten Lehrmeinungen. Diese Aspekte werden hier als die Elemente des Selbstverständnisses einer Disziplin angesehen.[1] Es ist evident, dass diese Elemente inhaltlich gefüllt werden müssen und daher auch innerhalb ein und derselben Disziplin unterschiedliche Ausprägungen erfahren können – woraus nicht selten das Phänomen der „Schulenbildung" in einer Disziplin resultiert. Diskurse, die innerhalb einer Disziplin über deren Selbstverständnis stattfinden, werden hier als „Selbstverständnisdebatten" bezeichnet.[2] Sie haben normativen Charakter, weil der Sollzustand einer Disziplin thematisiert wird.

Der zweite Blick zeigt nun allerdings, dass es aus wissenschaftssoziologischer Sicht für sämtliche Disziplinen wünschbar ist, dass über die Ausprägungsmerkmale der Elemente des Selbstverständnisses einer Disziplin zumindest weitgehend Einigkeit innerhalb einer wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft herrscht. Sie befindet sich dann nämlich im Zustand hoher „Binnenlegitimität" (LEPSIUS 1973, 106) – und dieser ist für den Erfolg einer Disziplin im Wissenschaftssystem ein wesentlicher Faktor. Disziplinärer Erfolg wird somit als Wachstum einer Disziplin in Bezug auf die ihr zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Ressourcen verstanden. Die wissenschaftssoziologische „Wachstumstheorie" wissenschaftlicher Disziplinen stützt sich auf empirisch-soziologische Analysen in Verbindung mit wissenschaftsgeschichtlichen Studien. Dabei zeigt sich, dass die Entwicklung der modernen Wissenschaften seit ihren Anfängen im 17. Jahrhundert durch Expansion und Differenzierung gekennzeichnet ist. Im Hinblick auf die Expansion des Wissenschaftssystems wird bis heute (siehe bspw. WEINGART 2003, 35) auf die szientometrischen Studien von DE SOLLA PRICE (1971) verwiesen, der anhand der Zahl wissenschaftlicher Publikationen und Fachzeitschriften zu dem Ergebnis gelangte, dass sich das moderne Wissenschaftssystem seit dem 17. Jahrhundert etwa alle 15 Jahre verdoppelt. Das Wachstum des Wissenschaftssystems zeigt sich zudem an institutionellen (Neugründung von Universitäten und Forschungseinrichtungen), personellen (stetiger Anstieg der Zahl der Personen, die Wissenschaft als Erwerbsberuf betreiben) und finanziellen Indikatoren. Motor dieser Entwicklung sind die anhaltende Bereitschaft moderner Gesellschaften, das Wissenschaftssystem mittels steigender Anteile am Bruttoinlandsprodukts zu alimentieren sowie der Tatbestand, dass im Verlaufe der letzten etwa drei Jahrhunderte immer mehr Domänen des menschlichen Wissens als „wissenschaftsfähig" angesehen werden bzw. bereits über diesen Status verfügende Domänen quasi

[1] Diese Auffassung weist Ähnlichkeiten mit dem Kuhnschen Paradigma-Konzept auf (vgl. KUHN 1962); da dessen Anwendbarkeit auf sozialwissenschaftliche Disziplinen jedoch fraglich ist, wird hier keineswegs behauptet, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik über ein Paradigma, also über ein von allen Mitgliedern der Disziplin geteiltes Weltbild verfügt.

[2] Der letzte umfassende Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der diesen Namen verdient, liegt bereits nahezu dreißig Jahre zurück; die Beiträge dazu sind dokumentiert in HEID/ LEMPERT/ ZABECK (1980).

durch „Zellteilung“ oder „Zellfusion“ neue Spezialgebiete entwickeln, die in der Regel den Kreis der etablierten Wissenschaften vergrößern.

Der damit angesprochene Prozess der „Innendifferenzierung der Wissenschaft“ (STICHWEH 1994, 15) verläuft somit über die Bildung und den Wandel von Wissenschaftsdisziplinen. Dieser Prozess gilt in der Wissenschaftssoziologie als prinzipiell unabschließbar, kann gleichwohl aber in der Form formaler Prozessmodelle beschrieben werden (vgl. Clark 1974, WEINGART 2003, 45 ff. und aus marxistischer Perspektive GUNTAU/ LAITKO 1987). CLARKs Modell umfasst dabei fünf Stadien: „einsamer Wissenschaftler“, „Amateurwissenschaft“, „entstehende akademische Wissenschaft“, „etablierten Wissenschaft“ und „Big Science“. Ob es gelingt, von einem Stadium zum anderen zu gelangen, hängt entscheidend davon ab, dass sich die „Amateurwissenschaftler“ zu einer aktiven und effektiven wissenschaftlichen Gesellschaft zusammen finden. Vor dem Hintergrund der Idee, dass wissenschaftliche Disziplinen – wie andere Institutionen auch – das Ziel verfolgen, zu wachsen, bestehen die Aufgaben einer Fachgesellschaft in

- der Sicherung der Kontinuität der Kommunikation zwischen den involvierten Personen,
- der Schaffung eines Kanons von Wertvorstellungen über den zu beobachtenden Objektbereich, die dabei einzusetzenden Methoden und die zu verfolgenden Fragestellungen; diese müssen von den Angehörigen der betreffenden wissenschaftlichen Gesellschaft geteilt werden, um deren „Binnenlegitimät“ (LEPSIUS 1973, 106) herzustellen und zu sichern,
- der Verbreitung der Ideen der Mitglieder im Wissenschaftssystem und in der außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit sowie
- der Ausdehnung des Kreises der am Diskurs beteiligten Personen.

Allerdings kann mittels der bisher angeführten Überlegungen zur Modellierung des Institutionalisierungsprozesses von Wissenschaften nicht erklärt werden, warum einigen wissenschaftlichen Fachgesellschaften die Etablierung als akademische Disziplin gelingt, anderen jedoch nicht. Die Frage, welches die Mechanismen sind, die dazu führen, dass ein Wissensgebiet zu einer „etablierten Wissenschaft“ wird, versucht CLARK (1974, 108 f.) mit Hilfe der Kategorien „Paradigma“ und „Belohnung“ zu beantworten. Seine Vorstellung von Paradigma steht zwar nur in einer eher lockeren Beziehung zur Sichtweise von KUHN (1962), bezieht sich aber ebenfalls auf die *kognitive* Dimension von Wissenschaft und umfasst diejenigen Elemente, die bereits oben als Elemente der Binnenlegitimität einer Wissenschaft im Sinne von LEPSIUS (1973) angeführt wurden und hier als „Selbstverständnis“ einer Wissenschaftsdisziplin bezeichnet werden. Wenn das Paradigma einer Fachgesellschaft und die Forschungsleistungen der Angehörigen dieser Fachgesellschaft im Kreise der anderen Wissenschaften als wissenschaftliche Leistung genügend Anerkennung findet, dann folgt mit hoher Wahrscheinlichkeit eine „Belohnung“ in Form der Einrichtung mindestens eines Lehrstuhls für diese Disziplin, womit sie den entscheidenden Schritt zur „etablierten Wissenschaft“ bewältigt hat. Der zentrale Mechanismus, der den Institutionalisierungsprozess des Wissenschaftssystems steuert, ist somit Reputation. In diesem Sinne sind wissenschaftliche Disziplin-

nen „reputational organizations“ (WHISTLEY 1984), also eine besondere Art der Professionen. Daher kann der Institutionalisierungsprozess von Wissenschaften im Sinne des Modells von Clark auch als spezifische Professionalisierungsstrategie gedeutet werden.

Die Kategorie „Reputation“ führt somit zu einer für die Analyse wissenschaftlicher Disziplinen fruchtbaren Verbindung der sozialen und kognitiven Dimension von Wissenschaften und gibt mit dem Hinweis auf „Paradigma“ und „Forschungsleistungen“ eine Antwort darauf, wodurch ein Wissenschaftler oder gar eine wissenschaftliche Kommunikationsgemeinschaft Reputation erlangt. Diese fällt jedoch sehr allgemein aus; verdeutlicht jedoch, dass die Eigenschaft einer Disziplin, über ein „Selbstverständnis“ zu verfügen, deren Erfolg *innerhalb* des Wissenschaftssystems entscheidend fördert (vgl. auch STICHWEH 1993, 249 f.). Allerdings wurden in den bisher referierten wissenschaftssoziologischen Überlegungen die Aspekte „Außenlegitimität“ (LEPSIUS 1973, 106) sowie die Ausbildungsfunktion einer Wissenschaftsdisziplin nicht berücksichtigt. Außenlegitimität bezieht sich dabei auf die Rechtfertigung einer Wissenschaftsdisziplin „gegenüber denjenigen, die sie alimentieren und ihre Folgen hinzunehmen bereit sind“ (ebd., 107). Mit der Ausbildungsfunktion ist die Hochschul- und Wissenschaftssozialisation der Studierenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses einer Disziplin angesprochen. Dabei geht es darum, deren Denken und Handeln „zu disziplinieren“ (GUNTAU/ LAITKO 1987a, 12); sie sollen es lernen, die „Welt“ durch die „disziplinäre Brille“ zu betrachten und sich möglichst dauerhaft an die von ihnen gewählte Disziplin zu binden (vgl. auch HUBER 1975; PORTELE/ HUBER 1995).

Die bis hierhin referierte wissenschaftssoziologische Sicht auf wissenschaftliche Disziplinen stellt nur einen knappen Ausschnitt der dort behandelten Aspekte dar. Diese liefern jedoch hinreichend Ansatzpunkte für eine Untersuchung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus dieser Sicht. Bearbeitet werden im Folgenden zunächst die Frage der Kohärenz von Wissenschaftsdisziplinen (vgl. 3.1), anschließend das Selbstverständnis einer Wissenschaftsdisziplin im Hinblick auf die Dimensionen „Objektbereich“ und „Weltbild“ (vgl. 3.2) sowie „Ziele der wissenschaftlichen Arbeit“ (vgl. 3.3) und abschließend „Wissenschaftssozialisation“ (vgl. 3.5) sowie „Außenlegitimation“ (vgl. 3.6).

3 Das „Selbstverständnis“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – eine wissenschaftssoziologisch inspirierte Analyse ausgewählter Aspekte

3.1 Zur Kohärenz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist eine der vielen „Bindestrichdisziplinen“, die im 20. Jahrhundert entstanden sind, indem zwei vordem getrennt agierende Disziplinen miteinander fusionierten. Die „Grundlage“ dieser Fusion war die Etablierung der Berufspädagogik an den westdeutschen Universitäten durch die in den meisten der damaligen Bundesländer der alten Bundesrepublik erfolgenden Integration der Berufspädagogischen Institute in die Universitäten (vgl. dazu SOMMER 1992), die Neueinrichtung berufspädagogischer Lehrstühle in den 1960er Jahren und die gemeinsame Aufgabe, das pädagogische Studium zukünftiger Lehr-

kräfte für das berufliche Schulwesen zu gewährleisten. Damit war institutionell eine Gleichstellung mit der Wirtschaftspädagogik erreicht. Die Gründung der Kommission (heute: Sektion) Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „besiegelte“ diese „Ehe“ auch nach außen sichtbar auf der Ebene der Fachgesellschaften. Die „Wehen“ dieser Fusion scheinen allerdings bis heute nicht ausgestanden zu sein. Der immer einmal wieder auftauchende Gedanke einer „Namensrevision“, also die Idee, dass es besser „Wirtschafts- und Berufspädagogik“ statt „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ heißen sollte (vgl. HUSINGA/ LISOP 1999, 101 f.) und die kritischen Anmerkungen über das „späte Ankommen“ der Berufspädagogik im Wissenschaftssystem[3] und die „gefährliche Selbstüberhöhung der Wirtschaftspädagogik“ (ARNOLD/ LIPSMEIER/ PÄTZOLD 1997 und die Replik von ACHTENHAGEN/ BECK 1997) sind mehr als die im akademischen Raum ja durchaus üblichen Sottisen zwischen Kollegen. Sie verweisen auf bleibende Differenzen, die wohl nur durch die rationale Einsicht gekittet werden, dass eine „Scheidung“ in Berufspädagogik hier und Wirtschaftspädagogik dort der Stellung und dem gemeinsamen Anliegen beider eher schaden denn nutzen würde.

Nicht zu übersehen sind weitere Zentrifugalkräfte, die zu einer zunehmenden Binnendifferenzierung der Disziplin führen. Zu nennen sind hier insbesondere diejenigen Wissenschaftler, die sich in Forschung und Lehre vornehmlich mit den außerschulischen Feldern der Berufsbildung befassen und insofern mit dem „Kerngeschäft“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogen in der Ausbildung von Lehrkräften für das berufliche Schulwesen nur am Rande befasst sind. Bei der Betriebspädagogik und der beruflichen Weiterbildung handelt es sich um Forschungsfelder mit zunehmender Relevanz, die schon vor geraumer Zeit auch von einer weiteren Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, der Erwachsenenbildung, und von der Personalwirtschaftslehre als attraktives Feld „entdeckt“ worden sind. Ob dies zu einer „Zellteilung“ mit anschließender Fusion der an der außerschulischen Berufsbildung interessierten Wissenschaftler unterschiedlicher disziplinärer Provenienz führen wird, kann gegenwärtig nicht bestimmt werden; allerdings deuten vermehrte Doppelmitgliedschaften in den Sektionen Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erwachsenenbildung der DGfE durchaus in diese Richtung. Zweitens hat die Bindung der Wirtschaftspädagogik an die kaufmännische Berufsbildung und die der Berufspädagogik an die metall-, elektro- und bautechnische Berufsausbildung eine lange Tradition. Dies hat jedoch zur Folge, dass die Bereiche Landwirtschaft, Hauswirtschaft, Ernährung, Gesundheit und Pflege bis heute ein eher randständiges Dasein innerhalb der Disziplin führen, obwohl es in diesen Bereichen auch um das „Kerngeschäft“ Lehrerbildung geht. Zu einer „Zellteilung“ wird es hier jedoch wahrscheinlich nicht kommen, da die genannten Bereiche jeweils zu klein sind, um im Wissenschaftssystem eigenständig erfolgreich agieren zu können.

[3] Dabei wird leicht übersehen, dass bereits in den 1920 und 30er Jahren außerhalb von Preußen universitäre Studiengänge für Gewerbelehrer eingerichtet wurden: kurzfristig in Württemberg an der TH Stuttgart (vgl. SOMMER 1992 mit weiteren Nachweisen), in Baden an der TH Karlsruhe (vgl. ebd.), in Sachsen an der TH Dresden, in Thüringen an der Universität Jena (vgl. LENK 2008), für kurze Zeit in Braunschweig an der dortigen TH (vgl. SANDFUCHS 1978, S. 267 ff.) und an der Universität Hamburg.

Diese „Zellteilung“ ist im Bereich der Fachdidaktiken bereits vor geraumer Zeit erfolgt bzw. eine Integration vieler Vertreter der Fachdidaktiken in den systematisch fachlichen und organisatorischen Zusammenhang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist gar nicht erst erfolgt. Die Gründe dafür sind vielfältig, als wichtigste sind folgende zu nennen:

- Hochschullehrer der Fachdidaktiken fühlen sich – sämtlichen wissenschaftssystematischen Überlegungen, nach denen die Fachdidaktik als Teil der Erziehungswissenschaft anzusehen ist, zum Trotz – häufig ihren wissenschaftlichen Herkunftsdisziplinen zugehörig und stehen daher einer Mitgliedschaft in der DGfE und ihrer Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik ablehnend gegenüber,
- Die Eigenständigkeit der Fachdidaktiken gegenüber der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird betont mit der Folge, dass die Bemühungen um Abgrenzung zur Gründung einer neuen Fachgesellschaft führt, wie das Beispiel der „Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technischer Wissenschaften und ihrer Didaktiken (GTW)“ in der Deutschen Gesellschaft für Arbeitswissenschaften zeigt,
- Der Objektbereich der eigenen Fachdidaktik und die Aufgaben in der Lehre werden als über die berufliche Bildung und die Berufsschullehrerausbildung hinausreichend eingeschätzt, so dass es auch in diesem Fall zur Gründung einer eigenen Fachgesellschaft kommt; die „Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung“ ist hierfür ein Beispiel.

Diese Gründe spielen mit je unterschiedlichem Gewicht bei der Entscheidung eines Wissenschaftlers darüber, welcher scientific community er angehören will, weil er sich dieser zugehörig fühlt, die entscheidende Rolle. Schließlich wird der Beitritt zu einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft nicht dekretiert, sondern ist ein freiwilliger Akt. Dementsprechend gibt es auch einige Hochschullehrer der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die nicht Mitglieder der gleichnamigen Sektion der DGfE sind.

Dies und die ungelösten hochschulorganisatorischen Probleme bezüglich der Verbindung oder Trennung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit bzw. von den beruflichen Fachdidaktiken zeigen, dass der Grad der Kohärenz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht allzu hoch einzuschätzen ist. Nun ist fortschreitende Spezialisierung Teil der Logik moderner Wissenschaften und – wie die bereits erwähnten Beobachtungen der Wissenschaftssoziologie zeigen – die ständig fortschreitende Binnendifferenzierung der Wissenschaften die institutionelle Folge dieses Prozesses. Insofern muss ein geringer Kohärenzgrad die Erfolgschancen einer Wissenschaft nicht mindern. Entscheidend für den Erfolg dürften die Elemente der kognitiven Dimension einer Wissenschaft sein.

3.2 Zum Objektbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und dem „Weltbild“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Abgesehen von den formalen Wissenschaften werden wissenschaftliche Disziplinen bekanntermaßen zu einem Teil definiert durch ihren Objektbereich, als dem Ausschnitt der Realität, den die Mitglieder der Disziplin beobachten. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist

dies die facettenreiche berufliche Bildung in Vergangenheit und Gegenwart.[4] Allerdings haben Wissenschaften den von ihnen gewählten Objektbereich nicht „gepachtet". Dementsprechend wird die berufliche Bildung auch von anderen Disziplinen in den Blick genommen; Soziologie, Politikwissenschaften, Personalwirtschaftslehre und Psychologie sind hierfür die augenfälligsten Beispiele – mithin: nicht jede Art wissenschaftlicher Beschäftigung mit der Berufsbildung trägt berufs- und wirtschaftspädagogischen Charakter. Der andere Teil der Definition wissenschaftlicher Disziplinen stellt daher auf die je spezifische Perspektive ab, durch die die Beobachtung angeleitet und geprägt wird. Dass dies im Fall der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die pädagogische Perspektive ist oder zumindest sein sollte, liegt auf der Hand. In diesem Sinne definiert schon STRATMANN (1979, 285):

> *„Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist jene Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich insbesondere der pädagogischen Probleme beruflicher Qualifizierungsprozesse und der Fragen beruflich-betrieblicher Sozialisation annimmt, d.h. die pädagogischen Belange beruflicher Ausbildungsgänge, primär solcher unterhalb der Hochschulebene, erforscht, reflektiert und – dem Anspruch nach – auch konstruktiv klärt."*

Nach dieser Definition verfügen Berufs- und Wirtschaftspädagogen entweder über ein „pädagogisches Weltbild" oder sie sollten zumindest über ein solches verfügen. Der erste Fragenkreis, der sich in diesem Zusammenhang stellt, richtet sich darauf, was es inhaltlich bedeutet, durch die „pädagogische Brille" auf die berufliche Bildung zu gucken. Der zweite Fragenkreis bezieht sich auf die durch STRATMANN vorgenommene Bestimmung des Objektbereichs.

Mit dem Wort „pädagogisch" wird ein spezifisches Denken und Handeln von Menschen bezeichnet, die in der Rolle eines Erziehers – als Eltern, Lehrkräfte, betriebliche Ausbilder, etc. – auf andere, häufig jüngere Personen in der Absicht mit kommunikativen Mitteln einwirken, diese in ihrer kognitiven, affektiven, volitionalen und psychomotorischen Entwicklung zu fördern. Der pädagogische Prozess zielt mithin darauf, dass durch Hilfestellung des Erziehenden anfangs im geistigen Sinne „unvollständige" Menschen zu „vollständigen" werden, diese also den Zustand des Gebildetseins erreichen. Soweit der Autor dieser Zeilen dies überblicken kann, wird diese Sichtweise von „pädagogisch" – jedenfalls auf dieser abstrakten Ebene – nicht in Zweifel gezogen, und zwar unabhängig davon, ob der gewünschte Zielzustand nach erfolgtem Erziehungsprozess nun als Bildung, Schlüsselqualifikation oder Kompetenz bezeichnet wird; insofern erübrigen sich entsprechende Nachweise. Der Bezug auf das erziehungsbedürftige und lernende Subjekt und dessen Entwicklungsinteressen und -chancen bildet somit den Kern der pädagogischen Perspektive. Dass die inhaltliche Konkretisierung und Füllung der zentralen Kategorien – Subjektbezug, Bildung, Erziehung, Unterricht – in der jeweiligen historischen Situation neu erfolgen muss und dabei differente Konzepte entstehen, ist evident. Insofern stellen sich die Fragen, ob erstens Bildung im Medium des Berufes überhaupt möglich ist, und wenn dies bejaht wird, welche Bedingungen dazu zweitens

[4] Zur inhaltlichen und methodologischen Ausprägung der entsprechenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Arbeiten siehe KLUSMEYER 2001.

herrschen bzw. geschaffen werden müssen sowie drittens worin die bildenden Elemente der Berufstätigkeit und Berufserziehung bestehen bzw. bestehen sollen (vgl. dazu BLANKERTZ 1975), immer wieder neu diskutiert werden. Geschieht dies, dann ist dies ein Zeichen für die „Lebendigkeit der Disziplin“ (STRATMANN 1979, 285), die STRATMANN der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Ende der 1970er Jahre bescheinigte. Wenn es ihm möglich wäre, würde er heute möglicherweise zu einem anderen Urteil gelangen.

Zugegeben: die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat gerade in den letzten beiden Jahrzehnten erfolgreich neue Forschungsfelder „besetzt“; dieser Erfolg ist auch aus wissenschaftssoziologischer Perspektive zu goutieren. Die Bearbeitung dieser neuen Forschungsfelder erfordert allerdings verstärkt den Einbezug beispielsweise betriebswirtschaftlicher und psychologischer Konzepte. Somit fällt es bei Projekten im Bereich der Betriebspädagogik und der beruflichen Weiterbildung aber auch zur Schul- und allgemein der Organisationsentwicklung schwer, mit der ständig aufgesetzten „pädagogischen Brille“ zu arbeiten. Gleichwohl ist damit eine durch den Zwang der Drittmitteleinwerbung forcierte Tendenz verbunden, den pädagogischen Subjektbezug zu vernachlässigen oder nur noch in legitimatorischer Absicht zu beschwören. Ein Diskurs über die damit verbundenen Folgen über das „Selbstverständnis“ und die damit verbundene Identität der Disziplin findet jedoch nicht statt (vgl. auch GONON/ REINISCH/ SCHÜTTE 2009).

Demgegenüber ist der Diskurs über den Objektbereich der Disziplin ein „Dauerbrenner“. Einerseits findet die „Entgrenzung“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. REINISCH/ TRAMM 2004 und die zugehörigen Beiträge im 3. Heft des 100. Jahrgangs der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik) durch die Erschließung neuer Forschungsfelder quasi schleichend statt, andererseits steht die für die Disziplin zentrale Kategorie „Beruf“ seit der luziden Kritik von Anna SIEMSEN (1926) an der klassischen Berufsbildungstheorie immer wieder zur Disposition. Die Facetten der hierzu geführten Debatten sind in diesem Beitrag nicht nachzuzeichnen; festzuhalten bleibt jedoch, dass bei Aufgabe der Kategorie Beruf ein funktionales Äquivalent erforderlich wird. An Vorschlägen dazu – beispielsweise „Arbeit“ (vgl. dazu eine Vielzahl von Arbeiten von Ingrid LISOP; z.B. LISOP/ HUISINGA 2004) oder „Erwerb“ (vgl. KRAUS 2006) – mangelt es nicht. Gleichwohl scheint die scientific community nicht bereit zu sein, ihren Namen zu wechseln. Schließlich wären damit in ihrem Ausmaß nicht bestimmbare institutionelle Risiken verbunden.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass hinsichtlich der Bestimmung des Objektbereichs und des „pädagogischen Weltbildes“ innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Unsicherheiten und unterschiedliche, jedoch nur selten diskutierte Meinungen herrschen. Insofern herrscht Klärungsbedarf in dem Sinne, dass es nicht um die Beschneidung von Meinungsvielfalt sondern um die Offenlegung von Positionen geht. Institutionelle „Sprengkraft“ dürfte von einer solchen Debatte nicht ausgehen – im Gegenteil der Diskurs darüber, was es heute bedeuten kann, das Berufsbildungssystem auf der Basis eines pädagogischen Denkstils zu beobachten, dürfte für größere Klarheit sorgen und so die „Epistemische Gemeinschaft“ (WEINGART 2003, 127) der Berufs- und Wirtschaftspädagogen stärken.

3.3 Zu den Zielen der wissenschaftlichen Arbeit von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Die dritte hier anzusprechende Dimension des „Selbstverständnisses“ einer Wissenschaftsdisziplin ist die Frage danach, welche Vorstellungen Wissenschaftler darüber haben, was sie mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit erreichen wollen. Aus der normativen Sicht der Wissenschaftsphilosophie fällt die Antwort darauf einfach aus: Wissenschaft ist die durch die Grundhaltung der Skepsis geprägte, durch Regeln geleitete Suche nach Wahrheit, die sich uneigennützig und unabhängig von politischen, ökonomischen und persönlichen Einflüssen zu vollziehen hat. In einer Vielzahl wissenschaftssoziologischer und -historischer Studien ist allerdings gezeigt worden, dass zwischen dieser Norm wissenschaftlichen Handelns und dem tatsächlichen Handeln von Wissenschaftlern ein tiefer Graben existiert (vgl. als Überblick WEINGART 2003, 15 ff. und 67-80). Das Handeln von Wissenschaftlern unterliegt vielfältigen Einflüssen und seinem jeweiligen Selbstkonzept; deren jeweilige Ausprägungsmerkmale bestimmen, wie nahe er dem wissenschaftsphilosophischen Ideal kommen kann und will. Insofern ist davon auszugehen, dass es auch unter Berufs- und Wirtschaftspädagogen höchst unterschiedliche Vorstellungen darüber gibt, welche Ziele sie mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit verfolgen wollen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass es unterschiedliche „Kulturen“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt.

So geht ROEDER (1990) davon aus, dass es zwei Kulturen in der Erziehungswissenschaft gibt, die sich durch „konträre Orientierungen auf Forschung und Theorie einerseits, praktische Aufgaben bzw. Praxisrelevanz andererseits“ (ebd., 656) voneinander unterscheiden.[5] BAUMERT/ ROEDER (1990, 109 ff.) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „praktisch-klinischen Orientierung“, die sie bei immerhin 82,8 % der von ihnen befragten Professoren der Erziehungswissenschaft als vorherrschende wissenschaftliche Orientierung identifizieren konnten. Die Autoren folgern daraus, dass „eine die Pädagogik tragende Grundüberzeugung die Idee einer praktischen Wissenschaft ist. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass eigene pädagogische Erfahrungen die Forschung stimulieren und diese zu einer unmittelbaren Verbesserung pädagogischer Handlungsvollzüge führen“ (ebd., 112). Allerdings zwingt die Denkfigur, „Theorie einer Praxis“ zu sein oder sein zu wollen, die Disziplin zur permanenten Beschäftigung mit dem Praxisbezug bzw. der Praxisrelevanz pädagogischer Theoriebildung. Dabei kommt es dann – überspitzt formuliert – häufig zu Selbstzuschreibungen von Inkompetenz, Selbstzweifeln und Krisendiagnosen, weil der ersehnte Praxisbezug als mangelhaft diagnostiziert wird. Als Gründe dafür werden angeführt, dass entweder die „Theorie“ versagt habe oder das „Publikum“ im Sinne STICHWEHs (1996), also die in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern praktizierenden Pädagogen, die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse nicht oder zumindest nicht ihrer Bedeutung als Praxis-

[5] Bereits in einer früheren Veröffentlichung in dieser Zeitschrift (vgl. REINISCH 2003) habe ich mich zustimmend auf diese Quelle bezogen. Tade TRAMM (2009) hat mir daraufhin jüngst vorgehalten, eine dichotome Denkweise zu vertreten. Zur Klarstellung sei hier betont, dass ich mit der Bezugnahme die analytische Absicht verfolgt habe, Differenzen möglichst präzise zu markieren. Mir ist sehr wohl bewusst, dass intentionales Denken von Wissenschaftlern häufig aus einem Amalgam zwischen „Erkenntnisgewinnung“ und „Praxisrelevanz“ besteht.

anleitung entsprechend zur Kenntnis nehmen. Hierfür liefert die in der Erziehungswissenschaft intensiv betriebene Wissenschaftsverwendungsforschung eine Vielzahl von Beispielen (vgl. HEID/ HARTEIS 2005; KÖNIG/ ZEDLER 1989 und für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik: EULER 1996, 2000). Ob sich in diesen erziehungswissenschaftlichen Diskursen – positiv gedacht – eine besondere Fähigkeit und Neigung der Erziehungswissenschaftler zur Selbstreflexion manifestiert oder – negativ gedacht – ein starker Hang zur Selbstkasteiung durch Leugnung der eigenen Leistungsfähigkeit, ist eine spannende, letztlich aber seriös nicht zu beantwortende Frage. Dies gilt auch für die dritte Möglichkeit, dass eine den Erziehungswissenschaftlern fehlende „Kompetenzdarstellungskompetenz“ im Sinne PFADENHAUERs (2003) hierin ihren Ausdruck findet.

Trotz der mit dem „Praxisbezug“ verbundenen Kalamitäten ist der Verzicht darauf selbstverständlich keine realistische Option und angesichts der relativ schmalen personellen Basis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kommt auch die Aufteilung in einen „theoretischen“ und „klinischen“ Zweig, wie er in der Medizin vorgenommen wird, nicht in Betracht. Zudem hält wohl nahezu jede, wenn nicht gar jede scientific community dieses Spannungsverhältnis aus, ohne daran zu zerbrechen. Dies gilt auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Angesichts der Steuerung des wissenschaftlichen Gratifikationssystems mittels Reputation gilt es jedoch die Entwicklung des Verhältnisses zwischen praktischer und theoretischer Orientierung in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung sorgfältig zu beobachten, um die Gefahr zu bannen, dass der Disziplin das Unterbieten wissenschaftlicher Standards vorgehalten wird.

3.4 Zur Sozialisation der Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Wenige Blicke in das „Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2003) genügen, um zu dem Ergebnis zu gelangen, dass darin ein außerordentlich breiter Wissenskanon festgeschrieben ist. Dieser würde – wenn er tatsächlich vollständig und auf hohem akademischem Niveau im Studium zu absolvieren ist – den Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einiges abverlangen. Dies gilt umgekehrt auch für die Seite der Lehrenden, die ja nicht selten als einziger Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an einer Universität (bzw. baden-württembergischen Pädagogischen Hochschule) tätig sind. Ein breites in der Lehre abzudeckendes Feld und die Existenz als „einsamer“ Professor fördern nicht gerade die Spezialisierung, machen sie jedoch auch nicht unmöglich. Bedenkt man jedoch, dass Spezialisierung nach der im Wissenschaftssystem herrschenden Logik der aussichtsreichste Weg zur Erlangung von Reputation ist, sollte die scientific community zu einer aktiven Professionalisierungsstrategie übergehen, indem mit Hinweis auf die Breite und der Relevanz des Forschungsfeldes und der Lehraufgaben Doppelt- oder Dreifachbesetzungen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Professuren gefordert werden. Dies würde auch einen erheblichen

Beitrag dazu leisten, dass die notwendige „kritische Masse“ für die Beantragung von Graduiertenschulen und DFG-Schwerpunktprogrammen entsteht.[6]

Die Breite des für erforderlich gehaltenen Lehrkanons ist außerdem ein Faktor, der die Entwicklung des „disziplinären Blicks“ bei den Studierenden behindert, denn dessen Schulung macht eine eingehende und vertiefte geistige Auseinandersetzung mit den grundlegenden Konzepten, Begriffen und Absichten der Disziplin erforderlich – oder mit anderen Worten: die geistige Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Beruf und Bildung, auch in ideengeschichtlicher Hinsicht, muss wieder einen bedeutsameren Raum im Studium einnehmen. Allerdings ist dies, womit ein zweiter Faktor, der die Entwicklung des „disziplinären Blicks“ behindert, angesprochen wird, in Zeiten der Bachelor- und Masterstudiengänge und der KMK-Standards für die Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung (vgl. KMK 2004) kein leichtes Unterfangen. Die dort sichtbar werdende Geringschätzung der Bedeutung der geistigen Auseinandersetzung mit den Grundlagen der eigenen Disziplin für die Entwicklung des beruflichen Könnens und des Berufsethos von Lehrkräften ist kaum mehr zu überbieten. Es ist die genuine Aufgabe der scientific community und der einzelnen Hochschullehrer dieser Verflachung entgegen zu wirken. Als dritter Faktor ist anzuführen, dass Studierende des Lehramts mit mindestens zwei, in der Regel jedoch drei unterschiedlichen disziplinären Sichtweisen der Welt konfrontiert werden. Dies wird insbesondere dann problematisch, wenn sie auf gleichlautende Begriffe stoßen, die aber von den einzelnen Disziplinen inhaltlich unterschiedlich gefüllt werden. Welche Verwirrung dabei in den Köpfen der Studierenden entstehen kann, wird wohl schon jeder Lehrende der Disziplin erlebt haben. Dies verweist wiederum auf die herausragende Bedeutung, die einer sorgfältigen und intensiven Bearbeitung der begrifflichen und konzeptionellen disziplinären Grundlagen im Studium für die Entwicklung des „disziplinären Blicks“ zuzumessen ist. Allerdings wird dafür die der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugebilligte Studienzeit kaum ausreichen; es dürfte daher an der Zeit sein, dass die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf der Basis des Kerncurriculums ein „Aufbaucurriculum“ für das Studium ihrer Doktoranden entwickelt.

3.5 Zur Außenlegitimität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Von leichten, gleichwohl schmerzlichen Rückschlägen an einigen Standorten einmal abgesehen wächst die Zahl der der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugeordneten Professuren langsam aber stetig. Von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen gibt es in Deutschland keinen Diplom-, Bachelor-, Master- und Lehramtsstudiengang, der auf eine pädagogische Tätigkeit im beruflichen Bildungswesen vorbereitet, in dem die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht curricular verankert ist und durch entsprechend qualifiziertes Personal betreut wird. Die gesellschaftliche Relevanz des beruflichen Bildungswesens wird in der Öffentlichkeit und im politischen Raum hoch eingeschätzt. Dies gilt auch für die Berufsbildungsforschung, die – trotz des Rückschlags im Bereich der BLK-Modellversuchsforschung – in steigendem Maße alimentiert wird. An den dadurch verfügbaren Ressourcen partizipiert die Berufs- und Wirt-

[6] Das Beispiel der Universität Paderborn zeigt, dass eine derartige Strategie durchaus von Erfolg gekrönt sein kann.

schaftspädagogik in einem hohen Maße. – Zumindest diese drei Faktoren sprechen dafür, dass es um die Außenlegitimität der Disziplin nicht schlecht bestellt ist.

Gleichwohl sind Gefährdungen nicht zu übersehen. Seit Jahren verlassen nicht hinreichend viele examinierte Berufs- und Wirtschaftspädagogen die Universitäten, um den Bedarf der Bundesländer an Lehrkräften für das berufliche Schulwesen auch nur annähernd zu decken. Die aus der Sicht der Kultusverwaltungen der Länder durchaus erfolgreichen Programme für Seiten- und Direkteinsteiger könnten dazu führen, dass im politischen Raum der Eindruck entsteht es ginge ebenso gut, aber kostengünstiger auch ohne ein berufs- und wirtschaftspädagogisches Studium des Berufsschullehrernachwuchses. Zwar ist – wie ein Blick in die Geschichte der Berufsschullehrerausbildung zeigt – die Existenz von Seiten- und Direkteinsteigern ein nahezu auf Dauer gestelltes Phänomen, welches gleichwohl nicht zur Verdrängung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus dem Studium und zum Abbau der entsprechenden Studiengänge geführt hat, aber die Prolongation von der Vergangenheit auf die Zukunft ist nun einmal nicht zulässig. Insofern besteht in diesem Punkt eine offene Flanke für die Sicherung der Außenlegitimität der Disziplin. Ein „Königsweg“ zur Schließung dieser Flanke ist jedoch nicht in Sicht.

Dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Sicherung ihrer Außenlegitimität und damit ihrer Ressourcenbasis zunehmend in den Sog von Politik und Wirtschaft gerät, ist ein Tatbestand, der für sämtliche Wissenschaften nicht erst seit heute gilt. Die Autonomie des Wissenschaftssystems war schon immer eine relative. Ob diese relative Autonomie heute stärker als früher gefährdet ist, werden erst Wissenschaftsforscher und -historiker späterer Generationen wirklich beantworten können. Insofern ist es müßig, diesen Aspekt zu beklagen. Zudem entscheidet letztlich jeder Wissenschaftler selbst, ob er sich auf die Felder Politikberatung und Auftragsforschung begeben will oder nicht. Solange die Ergebnisse kommuniziert werden und damit der wissenschaftlichen Kritik zugänglich sind, und dies ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Fall, bleibt die disziplinäre Binnenlegitimität und deren Reputation davon unberührt.

4 Resümee: Zur Ambivalenz von Selbstverständnisdebatten

Der wissenschaftssoziologisch inspirierte Blick auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik führt zu dem Befund, dass es einige Probleme im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt (z.B. geringe Kohärenz der scientific community, unterschiedliche Einschätzung der Relevanz des pädagogischen Subjektbezugs für die Forschung, zwei „Kulturen“, „Seiten- und Direkteinsteiger“). Diese sind aber nicht als dramatisch einzuschätzen. Insofern wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gegenwärtig „normale“ Wissenschaft betrieben, denn es gibt weder Anzeichen für eine bevorstehende wissenschaftliche Revolution im Sinne KUHNs noch für Retardierungen im Zuge des Verlusts der Außen- und Binnenlegitimität. Allerdings gehört es auch zur „normalen“ Wissenschaft, dass sich die Angehörigen der entsprechenden Disziplin immer wieder selbst ihrer Grundlagen vergewissern, diese gegebenenfalls weiterentwickeln und dabei die Passfähigkeit disziplinfremder Konzepte, die in den

disziplinären Kanon integriert werden sollen, an Hand dieser Grundlagen prüfen. Dies geschieht in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht oder jedenfalls nicht in hinreichendem Maße.

Diese – hier geforderten – kontinuierlichen Bemühungen um die Vergewisserung der eigenen Grundlagen, also „Selbstverständnisdebatten" in dem hier verstandenen Sinne, sind notwendiger Teil der wissenschaftlichen Arbeit im disziplinären Kontext. Wenn diese aber von Selbstzuschreibungen von Inkompetenz, Selbstzweifeln und Krisendiagnosen begleitet werden, dann signalisieren sie den die Disziplin beobachtenden Wissenschaftlern aus anderen Disziplinen und Beobachtern aus dem politischen und wirtschaftlichen Raum, dass die Disziplin selbst ihre Entwicklung als krisenhaft einstuft. Die damit verbundenen negativen Folgen für Reputation und Außenlegitimität der Disziplin liegen auf der Hand. Insofern ist es nicht nachvollziehbar, warum BANK (2007) ausgerechnet seine Antrittsvorlesung an der TU Chemnitz[7] als Epitaph der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kennzeichnet. Wie er selbst schreibt, ist das Verfassen einer Grabinschrift für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik „ein wenig voreilig" (ebd., 319). Dem ist aus wissenschaftssoziologischer Sicht hinzuzufügen, dass dies nicht nur – wie BANK meint – ein wenig voreilig ist, sondern dass es für einen Nachruf auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wirklich keinen ernsthaften Anlass gibt.

Literatur

ACHTENHAGEN, F./ BECK, K. (1997): Welchen Standards sollte eine Ausbildung von Berufsschullehrern genügen? Ein Kommentar zu einer Jeremiade im Forum der ZBW 1997, 408–410. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93. Jg., 535-538.

ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (1997): die gefährliche Selbstüberhöhung der Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93.Jg., 408-410.

BANK, V. (2007): Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In: Wirtschaft und Erziehung 59. Jg., 319-330.

BAUMERT, J./ ROEDER, P. M. (1990): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M./ BAUMERT, J./ BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. [Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28] Braunschweig: TU, 79-128.

BLANKERTZ, H. (1975): Bildungstheorie und Ökonomie. In: KUTSCHA, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien – Ziele, Konflikte, Konstruktionen. München, 59-86.

CLARK, T. N. (1974): Die Stadien wissenschaftlicher Institutionalisierung. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie, Bd. II. Frankfurt am Main, 105-121.

DE SOLLA PRICE, D. (1971): Little Science, Big Science. Frankfurt a. M.

[7] Antrittsvorlesungen sind Instrumente zur Schaffung von Reputation und nicht zu deren Zerstörung – oder sollten es jedenfalls sein.

EULER, D. (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92. Jg., 350-365.

EULER, D. (2000): Über den Transfer wissenschaftlicher Theorien in die Berufsbildungspraxis. In: METZGER, C./ SEITZ, H./ EBERLE, F. (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Zürich: SKV, 563-588.

FELT, U./ NOWOTNY, H./ TASCHWER, K. (1995): Wissenschaftsforschung. Frankfurt a. M., New York.

GONON, P./ REINISCH, H./ SCHÜTTE, F. (2009): Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G./ REINISCH, H./ TRAMM, T. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn (in Vorbereitung).

GUNTAU, M./ LAITKO, H. (1987): Entstehung und Wesen wissenschaftlicher Disziplinen. In: Diess. (Hrsg.): Der Ursprung der modernen Wissenschaften. Berlin (DDR), 17-89.

GUNTAU, M./ LAITKO, H. (1987a): Einleitung. In: Diess. (Hrsg.): Der Ursprung der modernen Wissenschaften. Berlin (DDR), 9-16.

HEID, H./ LEMPERT, W./ ZABECK, J. (Hrsg.) (1980): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. [Beiheft 1 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik] Wiesbaden.

HEID, H./ HARTEIS, C. (Hrsg.) (2005): Verwertbarkeit: ein Qualitätskriterium (erziehungs) wissenschaftliches Wissens? Wiesbaden.

HUBER, L. (1975): Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern – Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftsforschung. Frankfurt a. M., 58-90.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (1999): Wirtschaftspädagogik. München.

KMK (= ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).

KLUSMEYER, J. (2001): Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum. Ein Beitrag zu formalen, sozialen und kognitiven Selbstreflexionsaspekten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand einer Inhaltsanalyse der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. Oldenburg.

KÖNIG, E./ ZEDLER, P. (Hrsg.) (1989): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim.

KUHN, T. S. (1962): The Structure of Scientific Revolutions. Chicago (deutsch: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M. 1973).

KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

LENK, F. (2008): Die Gewerbelehrerbildung an der Universität Jena – Ein Studiengang in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Diplomarbeit angefertigt am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

LEPSIUS, R. M. (1973): Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang. In: ALBRECHT, G./ DAHEIM, H./ SACK, F. (Hrsg.): Soziologie: Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. Opladen, 105-116.

LISOP, I./ HUISINGA, R. (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt a. M.

PFADENHAUER, M. (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen.

PLEISS, U. (1973): Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinenbildung an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen. Göttingen.

PORTELE, G./ HUBER, L. (1995): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. [Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10] Stuttgart, Dresden, 92-113.

REINISCH; H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes – Überlegungen anlässlich der Beiträge von CLEMENT, KREMER, SLOANE und TRAMM in bwp@ Ausgabe 4. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf (10-08-2009).

REINISCH, H./ TRAMM, T. (2004): Entgrenzung der beruflichen Bildung – „Bildung über die Lebenszeit“ als Herausforderung und Perspektive der Praxis, Politik und Theorie beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Jg., 329-335.

REINISCH, H. (2006): Zur Entwicklung der Wirtschaftspädagogik bis 1945 [Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A, Heft 36] Jena.

ROEDER, P. M. (1990): Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36. Jg., 651-670.

SANDFUCHS, U. (1978): Universitäre Lehrerausbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Eine historisch-systematische Untersuchung am Beispiel der Lehrerausbildung an der Technischen Hochschule Braunschweig (1918-1940). Bad Heilbrunn/Obb.

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. O. O (Jena).

SIEMSEN, A. (1926): Beruf und Erziehung. Berlin.

SOMMER, K.-H. (1992): Schulische Berufs- und Wirtschaftspädagogen unter quantitativen und qualitativem Aspekt. In: BONZ, B./ SOMMER, K.-H./ WEBER, G. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen – Lehrermangel und Lehrerausbildung. [Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 15] Esslingen, 14-72.

STICHWEH, R. (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740 – 1890. Frankfurt a. M.

STICHWEH, R. (1993): Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: SCHRIEWER, J./ KEINER, E./ CHARLE, C. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Frankfurt a. M. u. a. O., 235-250.

STICHWEH, R. (1994): Differenzierung der Wissenschaft. In: Ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt a. M., 15-51.

STICHWEH, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., 49-69.

STRATMANN, K. (1979): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: GROOTHOFF, H.-H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik (Differentielle Pädagogik). [Erziehungswissenschaftliches Handbuch, hrsgg. von ELLWEIN, T. u. a., Bd. V, Teil 2] Königstein (Taunus), 285-337.

TRAMM, T. (2009):Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten und Überlegungen eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik. In: DIETTRICH, A./ FROMMBERGER, D./ KLUSMEYER, J. (Hrsg.): Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online in *bwp@* Profil 2:
http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.pdf (10-08-2009).

WEINGART, P. (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld.

WHITLEY, R. (1984): The Intellectual and Social Organization of Sciences. Oxford [zitiert nach WEINGART (2003)].

Zitieren dieses Beitrages

REINISCH, H. (2009): Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf (10-10-2009).

Der Autor:

Prof. Dr. HOLGER REINISCH

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Carl-Zeiß-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: h.reinisch (at) wiwi.uni-jena.de

Homepage: http://www.uni-jena.de/H__Reinisch.html

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Alfons Backes-Haase
(Universität Hohenheim)

MOSES MENDELSSOHNs Bildungsverständnis zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus oder Das Problem der Genese des berufsbildungs-theoretischen Denkstils

Online unter: seit: 19.11.2009

http://www.bwpat.de/ausgabe16/backes-haase_bwpat16.pdf
bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009
in
Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

bwp@

ABSTRACT (BACKES-HAASE 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/backes-haase_bwpat16.pdf

HERWIG BLANKERTZ hat die Denkform der Berufsbildungstheorie historisch-systematisch aus dem Widerspruch zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus heraus entwickelt. Die Merkmale dieser Denkform werden im Anschluss an die Metatheorie der Denkstile von LUDWIK FLECK zunächst rekonstruiert. Der berufsbildungstheoretische Denkstil ist, so wird dargelegt, besonders durch apriorisches und geschichtsphilosophisches Denken gekennzeichnet. Die anschließende Darstellung geht von der Beobachtung aus, dass sich historisch neben Philanthropismus und Neuhumanismus im Bereich der jüdischen Aufklärung (Haskala) ein alternativer Denkstil entwickelte, der sich unter Berücksichtigung des aktuellen interdisziplinären Forschungsstandes aus dem Werk MOSES MENDELSSOHNs rekonstruieren lässt. Sein Denkstil widersetzt sich Universalitätsansprüchen des geschichtsphilosophischen Denkens in Antinomien ebenso wie Dominanzvorstellungen in Bezug auf das Verhältnis von Aufklärung und Kultur und favorisiert statt dessen ein Denken in Pluralität und wechselseitigen Bedingungsverhältnissen. Der Beitrag präsentiert ein komplexes Bild der historischen Ausgangslage neuzeitlichen Denkens über die Konstellation von individueller und gesellschaftlicher (beruflicher) Bildung in Deutschland, das die historisch-systematische Struktur berufsbildungstheoretischen Denkens ebenso herausfordert wie möglicherweise Impulse für die alternative Formulierung aktueller Problemstellungen enthält.

MOSES MENDELSSOHN's understanding of education between philanthropism and new humanism or: The problem of the genesis of the vocational education and training theoretical way of thinking

HERWIG BLANKERTZ developed the way of thinking of the theory of vocational education historically and systematically from the contradiction between philanthropism and new humanism. Firstly, the characteristics of this way of thinking are reconstructed in connection with LUDWIK FLECK's meta theory of ways of thinking. The way of thinking of the theory of vocational education, this paper explains, is particularly characterised by *a priori* and historical and philosophical thinking. The ensuing presentation begins with the observation that historically, alongside philanthropism and new humanism in the area of the Jewish Enlightenment (Haskala), an alternative way of thinking developed, which can be reconstructed taking account of the latest current inter-disciplinary research from the work of MOSES MENDELSSOHN. His way of thinking opposes the demands of universality of the historical-philosophical thinking in antinomies as well as the dominance ideas concerning the relationship of enlightenment and culture, and favours, instead, a thinking in plurality and mutually conditional relationships. The paper presents a complex picture of the historical starting point of modern thinking about the constellation of individual and societal (vocational) education in Germany, which challenges the historical-systematic structures of theoretical thinking about vocational education and also possibly contains impulses for the alternative formulation of ways of looking at current problems.

ALFONS BACKES-HAASE (Universität Hohenheim, Stuttgart)

MOSES MENDELSSOHNs Bildungsverständnis zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus oder Das Problem der Genese des berufsbildungstheoretischen Denkstils

1 Einleitung und Problemstellung

Vor zweihundert Jahren, in der Zeit vom 20. Februar 1809 bis zum 23. Juni 1810, leitete WILHELM VON HUMBOLDT die Sektion Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium. Diese 16 Monate gelten als Schlüssel für die Erfolgsgeschichte des allgemeinbildenden Schulwesens und des Hochschulwesens in (Preußen-)Deutschland. Sie markieren aber zugleich auch den Ursprung des noch heute strittigen „deutschen Bildungs-Schismas“ (M. BAETHGE) zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, das als Grund für eine anhaltende Fehlstruktur des deutschen Bildungswesens gilt.

Genau einhundert Jahre nach der folgenreichen Episode HUMBOLDTs als Sektionsleiter, in den Jahren 1909 und 1910, legte EDUARD SPRANGER in rascher Folge seine beiden für die HUMBOLDT-Rezeption bedeutenden Bücher über den preußischen Bildungsreformer und den Bildungsphilosophen vor: zu dessen bildungsphilosophischem Werk „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee“ (1909), SPRANGERs Berliner Habilitationsschrift, und zu seinem bildungspolitischen Wirken „Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens“ (1910); beide Werke bereiteten, so HERWIG BLANKERTZ, SPRANGERs spätere „kulturphilosophische Sicherung der für die Berufsschule vorausgesetzten Möglichkeit von Bildung durch den Beruf“ vor (BLANKERTZ 1985 (1963), 126, Anm. 2; vgl. KUTSCHA 2008 u. BACKES-HAASE 2007).

Und weitere 50 Jahre später, 1959, promovierte HERWIG BLANKERTZ bei seinem Lehrer ERICH WENIGER, seinerzeit Haupt der Göttinger Schule der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, mit einer Arbeit über den „Begriff der Pädagogik im Neukantianismus“ (BLANKERTZ 1959; vgl. RUHLOFF 1989) und präsentierte im Folgejahr 1960 erstmals seine epochemachende Neubewertung des Zusammenhangs von Neuhumanismus und Berufsschule in einem kleinen Beitrag für „Die berufsbildende Schule“ (BLANKERTZ 1960). Mit seiner kritisch-genetischen Historiographie (so DIETER LENZEN 1989, 219f. im Anschluss an JÖRN RÜSEN) dieses Verhältnisses beansprucht BLANKERTZ, durch „rationale Rekonstruktion“ (so das Verständnis von JÜRGEN ZABECK 2009a, 15f. u. 712 im Anschluss an RUDOLF CARNAP) die Behandlung der (beruflichen) Bildungsfrage durch HUMBOLDT und SPRANGER historisch authentisch in einen Zusammenhang zu setzen und *zugleich* gültig systematisch abzusichern (vgl. KUTSCHA 1983, 815). BLANKERTZ verfolgt damit die weiterreichende politisch-praktische Intention (vgl. z.B. LENZEN 1989, 216), Orientierung für eine Reform des bundesdeutschen Bildungswesens aus dem wahren Geist WILHELM VON HUMBOLDTs und von wahrhaft HUMBOLDTschen Ausmaßen zu schaffen. Bekann-

termaßen zielte der Kollegschulversuch NW auf die Lösung eben jenes Bildungs-Schismas als Problem von Allgemein- und Berufsbildung durch ein emanzipatorisch akzentuiertes (berufs-)bildungstheoretisch begründetes Bildungsgangkonzept mit einer entsprechenden curricularen Struktur und einer Gliederung des Bildungswesens in Stufen jenseits des Dualismus von allgemeinbildendem und berufsbildendem Schulwesen (vgl. FINGERLE 2009, KUTSCHA 2008 u. ELSTER 2007, bes. 132-145).

2009/10 müssen wir nun feststellen, dass „die" Berufsbildungstheorie ihren Verächtern unter den Berufs- und Wirtschaftspädagogen – mit einem Wort LESSINGs über die Missachtung BARUCH DE SPINOZAs im 18. Jahrhundert – als „toter Hund" gilt; sie präferieren dagegen Zielformulierungen des arbeitsmarktbezogenen Lernens, die ausdrücklich, wenn nicht gar polemisch vom Anspruch beruflicher Bildungstheorie abrücken. Aber auch Berufs- und Wirtschaftspädagogen, die das berufsbildungstheoretische Denken zumindest prinzipiell (noch) achten, hegen offenbar vermehrt Zweifel an der Orientierungskraft dieser Denkform und halten Ausschau nach alternativen theoretischen Optionen; diese sollen aus ihrer Sicht jedoch zumindest noch Gelegenheit bieten, den konstitutiven Anspruch berufsbildungstheoretischen Denkens in sich aufzuheben, nämlich, dass Arbeit und Beruf dem Individuum auch als Sinnerfahrung zugänglich sein müssen (vgl. KUTSCHA 2008 sowie LISOP/ SCHLÜTER 2009 passim).

Der vorliegende Beitrag greift nicht unmittelbar in diese Diskussion ein. Er bezieht sich vielmehr auf die historiographische Ableitung dieser Denkform durch HERWIG BLANKERTZ in seiner allgemeinpädagogischen Habilitationsschrift aus dem Jahr 1962 an der vormaligen Wirtschaftshochschule Mannheim (BLANKERTZ 1985; vgl. auch BLANKERTZ 1982a). Darin entwickelt er aus dem Widerspruch zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus seine historisch-systematische Re-Konstruktion der berufsbildungstheoretischen Denkform, die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik schon bald kanonisch wurde (vgl. KUTSCHA 1983, 816.). Auf dem gegenwärtigen interdisziplinären Erkenntnisstand zum Zeitalter der Spätaufklärung in Preußen-Deutschland stellt sich jedoch die Frage, ob es nicht jenseits des polemisch-exkludierenden Diskurses um Nützlichkeit *oder* Humanität historisch eine systematisch relevante alternative, „dritte" Position gab, die ihrerseits eine anspruchsvolle Reflexion der Aporien im Verhältnis von individueller und gesellschaftlicher Bildung in die Diskussion einbrachte, insofern sie die Priorität von Gesellschaft *oder* Individualität in frage stellte und entschieden auf Enthierarchisierung und wechselseitige Bedingung setzte? Eine solche Position findet sich im Umfeld der Haskala, der jüdischen Aufklärung, und zwar speziell bei ihrem Vordenker MOSES MENDELSSOHN, zumindest wenn man die neueste MENDELSSOHN-Forschung zu Rate zieht, die ihn als Philosophen versteht, der in paradoxaler Weise „gerade weil er so kompromisslos für die Aufklärung einsteht, […] ihre Schwächen wie kein anderer zu bezeichnen" vermag (GOETSCHEL 1996, 172 ; vgl. auch GOETSCHEL 2004 u. 2007 sowie bes. HILFRICH 2000, 2002 u. ERLIN 2002, 85).

Als methodologische Grundlage des vorliegenden Beitrags dient ein Wissenschaftssoziologie mit Wissenschaftsgeschichte verschränkender Ansatz aus der Mitte 30er Jahre des 20. Jahrhunderts, der aufgrund der zeithistorischen Umstände (Nationalsozialismus) und der wissen-

schaftlichen Konkurrenzsituation (Frontstellung gegen die seinerzeit dominante Wiener Schule des Logischen Empirismus) zunächst keine Resonanz fand. Wie tief diese Konzeption THOMAS S. KUHNs epochemachende wissenschaftshistorische Vorstellung vom Paradigmenwechsel beeinflusst hat, ist heute nicht mehr abschließend zu klären; KUHN weist im Vorwort jedenfalls auf ihren Urheber hin (vgl. SCHÄFER/ SCHNELLE 1980, XLVI). Die Rede ist von LUDWIK FLECK (1896-1961), der als Mediziner im galizischen Lwów wirkte. Seine Metatheorie der Genese wissenschaftlicher Erkenntnis präsentierte er in seiner Schrift „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“ (FLECK 1980) am Beispiel der medizinischen „Konstruktion“ von Krankheitsbildern, besonders des nicht zuletzt durch kulturelle Einflüsse bestimmten Krankheitsbildes der Syphilis. FLECK gewann die Grundbegriffe „Denkstil“ und „Denkkollektiv“ aus gestalt- und ethnopsychologischen sowie soziologischen und evolutionstheoretischen Voraussetzungen. Eine Denkgemeinschaft, so FLECK, bringt kooperativ einen Denkstil hervor, der in einer Art von, wie FLECK dies psychologisierend nennt, „Denkzwang“ (ebd., 124) festlegt, was ihre Mitglieder in der Folge als wissenschaftliche Tatsache wahrnehmen (vgl. FLECK 1980). Dabei ist FLECK zum einen an den (kultur-)historischen Bedingungen interessiert, die das Entstehen eines Denkstils begünstigen. Sein besonderes Augenmerk richtet sich aber auf die Frage der stilmäßigen Ausbildung einer Denkform unter den sozialen Bedingungen eines wissenschaftlichen Denkkollektivs. FLECK unterscheidet eine Phase der Ausnahmen und eine Phase der Klassizität (TH.S. KUHNs Stadium normaler Wissenschaft; vgl. ebd., 42); die Phase der Klassizität ist nach FLECK erreicht, wenn ein Denken dazu nötigt, „bei bestimmten aktiv vorgenommenen Voraussetzungen die zwangsmäßig, passiv sich ergebenden Zusammenhänge festzustellen“ (ebd., 85). Die Ausbildung stilmäßigen Denkens ist für FLECK kein Spezifikum der Naturwissenschaften, sie findet ebenso in den Geisteswissenschaften wie auch in der Entwicklung alltäglicher Denkformen statt (vgl. ebd., 58).

Der vorliegende Beitrag unterstellt nun, dass das berufsbildungstheoretische Denken als ein solcher Denkstil aufgefasst und in seiner Stilmäßigkeit näher bestimmt werden kann. Dies geschieht nicht im Gestus materialistischer Reduktion (vgl. GONON 2002, 124-134) oder wissenschaftstheoretischer Widerlegung (vgl. ZABECK 2009b). Vielmehr soll durch den Blick auf die spezifische Stilmäßigkeit der (soziale) Konstruktionscharakter der Theoriegenese und -struktur betont werden, dies nicht zuletzt, um Anschluss an ein weiteres zentrales Argument Flecks zu gewinnen: nämlich dass ein solcher kollaborativer Konstruktionsprozess in einer Wissenschaftlergemeinschaft abweichende Möglichkeiten der Konstruktion wissenschaftlicher Tatsachen in dem betreffenden Feld entweder „übersieht“ oder die Mitglieder einer Denkgemeinschaft diese, evtl. auch mit einer gewissen Absicht, nicht wahrnehmen (vgl. FLECK 1980, 43f.). Ziel des Beitrages ist es, die Aufmerksamkeit auf einen alternativen Denkstil zu lenken, der sich in bewusster Auseinandersetzung mit Voraussetzungen des berufsbildungstheoretischen Denkstils um eine abweichende Konstruktion wissenschaftlicher Tatsachen in Bezug auf das uns „vertraute“ Gegenstandsfeld bemühte.

2 HERWIG BLANKERTZ oder Der Denkstil historisch-systematischer Notwendigkeit

BLANKERTZ' Projekt, den Gedankengang der Bildung durch den Beruf aus der Entwicklung der Bildungsphilosophie in Preußen-Deutschland seit dem „pädagogischen Jahrhundert" herauszuarbeiten, setzt bei dem (historisch wie systematisch verstandenen) Widerspruch zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus an (vgl. BLANKERTZ 1985). Geistesgeschichtlicher Hintergrund dieser Konstellation ist die Ablösung der „popularen Philosophie der deutschen Spätaufklärung" (BÖHR 2003), welche auf der LEIBNIZschen Metaphysik und ihrer Ausarbeitung in der WOLFFschen Schulphilosophie beruhte, durch den Kritizismus IMMANUEL KANTs, der die Voraussetzungen menschlichen Erkennens revolutionierte. Für die pädagogische Theorieentwicklung war speziell KANTs Kritik des Konzepts der Eudämonie, die auch BLANKERTZ übernimmt (vgl. BLANKERTZ 1985, 66), von Bedeutung. Dieses praktisch-philosophische Konzept in aristotelischer Tradition diente der Popularphilosophie unter dem Begriff der Glückseligkeit als Abschlussformel für die Reflexion praxisbezogener wie z.B. pädagogischer Probleme, bei denen eine Vermittlung von Selbst- und Fremdbezug (in der Terminologie der Zeit von Vollkommenheit und Brauchbarkeit) zu leisten war: Im Selbstgenuss konnten in dieser Konzeption von Eudämonie, entgegen dem Vorwurf KANTs, durchaus auch leidende Anteile eingeschlossen sein sowie auf ethische Gesichtspunkte Rücksicht genommen werden (vgl. SCHWAIGER 1995).

Charakteristisch für den Modus des Wechsels der Denkstile im Übergang zur kritischen Philosophie ist, *wie* KANT sich mit der Eudämonie auseinandersetzt. In der neueren Philosophiegeschichtsschreibung wird darauf verwiesen, dass KANT „den" Eudämonismus zunächst eindimensional stilisiert, bevor er ihn dann global als ungeeignet zurückweist und damit alle seine Vertreter, speziell auch WOLFF, als „Popularphilosophen" brandmarkt (vgl. z.B. SALA 2004). Die Wende von der Aufklärungsphilosophie zum KANTischen kritischen Denken vollzog sich also auch in Bezug auf zentrale Stücke der Theoriebildung eher im Gestus der Polemik und weniger der sachlichen Auseinandersetzung etwa um die bessere Eignung von Theorieangeboten zur Konzipierung von Praxisproblemen; mit ihr waren theoriepolitische und in der Folge auch praktische politische Ziele verbunden.

NIKLAS LUHMANN hat dies zum Gegenstand seiner Analyse der „Theoriesubstitution" (LUHMANN 1981) des Philanthropismus durch den Neuhumanismus als dominante Reflexionstheorie des neu entstehenden Erziehungssystems gemacht. LUHMANN führt die Bereitschaft der Schüler eines FRIEDRICH AUGUST WOLF, rasch und umfassend auf einen neuen, noch weitgehend ungeprüften *philosophisch*-pädagogischen Denkstil in Gestalt des auf der kritischen Philosophie beruhenden Neuhumanismus für den Aufbau des Bildungswesens nach dem Zusammenbruch Preußens zu setzen, auf einen – vermeintlichen – Autonomiegewinn pädagogischer Reflexion unter den Bedingungen eines unübersichtlicher werdenden politischen und gesellschaftlichen Umfeldes in der Folge der Französischen Revolution zurück (vgl. ebd.).

BLANKERTZ hat den polemischen Charakter der seinerzeitigen Diskussion durchaus erkannt, ja er baut seine Argumentation zur Umwertung des Verhältnisses von Neuhumanismus und Berufsschule nicht zuletzt auf diese Erkenntnis auf (vgl. zum Folgenden BLANKERTZ 1985 passim). Nachdem er im ersten Teil seiner „problemgeschichtlichen Untersuchung“ „Berufsbildung und Utilitarismus“ den Status quo des (Nicht-)Verhältnisses zwischen Berufsschule und Neuhumanismus in den 50er/60er Jahren des 20. Jahrhunderts kritisch aufgegriffen hat, verweist er auf polemische Übersteigerungen der „utilitaristische[n] Berufsbildungstheorie der Aufklärungspädagogik“. So zitiert er CAMPEs Ausfall in einem Reisebericht von 1785, in dem dieser den Erfinder des Tretspinnrades aus dem 14. Jahrhundert, JOHANN JÜRGEN aus Watenbüttel (Braunschweig), aufgrund der Nützlichkeit seiner Innovation der Jugend als Vorbild empfiehlt statt des HOMER, des Sängers – nutzloser – Epopeen (vgl. BLANKERTZ 1985, 100f.), der für die gräzistische Inspiration eines praxisfernen Bildungsideals steht. Auch im Teil „Bildung und Beruf im Neuhumanismus“ knüpft BLANKERTZ kritisch an die pädagogisch-historisch legendäre anti-philanthropische Polemik von ERNST AUGUST EVERS „Über die Schulbildung zur Bestialität“ aus dem Jahr 1807 an, der er vorhält, sie tauge als Muster „eines sich absolut setzenden Humanismus, der auch den leisesten Versuch einer gerechten Würdigung des Gegners verschmäht“ (72). Argumentationsstrategisch schließt BLANKERTZ die „radikalen“ Positionen resp. unsachlichen Ausfälle ebenso wie die „bloßen [persönlich-historischen] Meinungen“ (vgl. kritisch ZEDLER 1989, 63) der Vertreter beider Seiten aus der weiteren Betrachtung aus und konzentriert sich für seine Reduktion des gedanklichen Gehalts auf die „sachliche Substanz“ der Diskussion, wobei diese nicht einmal explizit formuliert worden sein muss, sondern vielmehr von BLANKERTZ auch in die Worte dieser Vertreter hinein gelegt werden kann (vgl. BLANKERTZ 1985, 96; dazu kritisch ZEDLER 1989, 93). So gelingt es ihm, den „wahren“ Argumentationsgang vom Verdacht der Unsachlichkeit zu reinigen – und möglichen. Zweifeln an den Voraussetzungen des Vorgetragenen, etwa bei KANT selbst, vorzubeugen.

Nach dieser „Glättung“ der Ausgangslage kann BLANKERTZ sein (berufliches) Bildungsverständnis am Apriorismus der regulativen Ideen KANTs ausrichten. Der entscheidende Schritt vom Philanthropismus zum Neuhumanismus besteht für ihn in der Reformulierung der Bildungsfrage durch die neuhumanistische Bildungstheorie im Medium des apriorischen Denkens unter Nutzung der Unterscheidung von Form und Materie (ebd., 99). Form und Materie bedingen einander danach zwar wechselseitig und (formale) Bildung des Menschen ist ohne den Bezug auf Materie nicht möglich. Allerdings wird die Formbildung – als „Ursprung“ und Zweck – der Materie – als bloßes Mittel – *über*geordnet, genauer *voraus*-gesetzt: im Individuum ist ein Allgemeines a priori anzunehmen, unter dem das Individuum die besonderen Erscheinungsweisen des Materiellen im Bildungsprozess als durch seine Individualität bestimmt wahrnimmt. Mit Bezug auf HUMBOLDT schreibt BLANKERTZ: „Dieses Allgemeine ist gemeint im Begriff der Individualität, deren empirische Wirklichkeit wohl das Individuum vertritt, doch als Voraussetzung sich dem Rückschluss von der Erscheinung her entzieht. Die ‚eine unbekannte Größe’, ‚das ursprüngliche Ich’, steht in seiner majestätischen Unableitbarkeit am Anfang wie am Ziel dieser Bildungsphilosophie“ (BLANKERTZ 1985, 90). Und weiter: „Ist es nun die Aufgabe unseres Daseins, ‚dem Begriff

der Menschheit in unserer Person … einen so großen Inhalt als möglich zu verschaffen' und löst sich diese Aufgabe allein durch die ‚Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt', so muss die Menschheitsidee unter dem Gesichtspunkt der Individualität als Ideal antizipiert werden" (ebd.). Dieses bei HUMBOLDT vorgefundene, KANTisch begründete Bildungsverständnis legt BLANKERTZ – in einem eigenmächtigen Schritt – dem Verständnis von Bildung durch den Beruf zugrunde, wenn er postuliert, „dem Menschen [auch] im Beruf die Freiheit des Menschseins zu garantieren" (ebd., 116). Ziel sei es, „dass das Ich seine Freiheit bewährt, indem es die zu bewältigenden Inhalte als irgendwelche Inhalte seiner selbst vor sich bringt und damit Bildung als Form, als absolute Form statuiert" (ebd.).

Diese Engführung des (beruflichen) Bildungsverständnisses über einen streng individualitätstheoretisch begründeten Formgedanken hat schon bald Kritiker auf den Plan gerufen. Zwei Monita seien benannt; sie verdeutlichen zugleich noch einmal die spezifische Profilierung des berufsbildungstheoretischen Denkstils durch BLANKERTZ. HERMANN LANGE hat eine fehlende „zeitlich-soziale Vermittlung" zwischen Vernunft und Geschichte, zwischen Rationalität und Empirie bei BLANKERTZ bemängelt: „Es werden […] überzeitliche Vernunftkriterien, die *den* Menschen schlechthin konstituieren, mit den Forderungen und Produkten der geschichtlich-empirischen Wirklichkeit konfrontiert, und die Vernunft stiftet die Einheit" (LANGE 1982, 740). Und 1999 kennzeichnet er BLANKERTZ' Position als „radikal subjektbezogen-erkenntnistheoretisch angeleitet" und damit gesellschaftsentrückt (LANGE 1999, 13) und folgert: „Bildung in dieser Sicht ist individuell-menschliche (‚subjektive') Form, eine Form, die zeitlos-transzendental begründet erscheint" (ebd.). Diese Kritik verfolgt PETER ZEDLER von der Seite der gesellschaftlichen Realität her weiter, wenn er bezweifelt, „ob sich die Annahme als richtig erweist, dass die Idee der Mündigkeit mit den funktionalen Anforderungen der Gesellschaft in Einklang zu bringen ist, und das heißt zugleich […], ob es gelingt, praktische Vernunft, Urteil und Kritik im Medium ökonomisch-technischer und politisch-sozialer Anforderungen an das Bildungswesen zu entbinden" (ZEDLER 1989, 66; vgl. ähnlich auch KUTSCHA 2009, 33). Charakteristisch für den Denkstil der KANTisch begründeten Berufsbildungstheorie modo BLANKERTZ und damit des berufsbildungstheoretischen Denktstils im Stadium seiner „Klassizität" nach dem 2. Weltkrieg scheint also zu sein, dass eine Aufhebung von (empirischen) Widersprüchen der Idee nach unter Voraussetzung einer Idee a priori und unter Verweis auf eine (potentielle) Zukunft geleistet wird; diese ruft BLANKERTZ später wiederholt unter einem Wort ADORNOs aus der „Theorie der Halbbildung" auf, wenn er formuliert, es gehe um die Realisierung, „der Idee der Egalität, einer Menschheit ohne Status und Übervorteilung" (BLANKERTZ 1982b, 336; vgl. auch z.B. BLANKERTZ 1969, 168), wobei BLANKERTZ von ADORNO jedoch nicht dessen negative Dialektik übernimmt (vgl. ZEDLER 1989, 55). Der hier zusammenfassend vorgetragene Gedanke der „Aufhebung" von (empirischen) Widersprüchen in einer (höheren) Idee (die erst in einer gedachten Zukunft zu verwirklichen ist) als Kennzeichen des berufsbildungstheoretischen Denkstils verweist jedoch nur in *einer* Dimension auf KANT, nämlich der systematischen – historisch-prozessual betrachtet verweist er auf eine spezifische Auslegung des geschichtsphilosophischen Denkens HEGELs auf die Bildungsfrage hin.

Nicht zufällig mündet BLANKERTZ' – wie er selbst einräumt – „etwas überanstrengte Interpretation der neuhumanistisch-sprangerschen Berufsbildungstheorie" (BLANKERTZ 1985, 121) in einer letzten Überbietung in Gestalt einer „Radikalisierung der Fragestellung" (ebd., 119) in der Form der HEGELschen Dialektik unter Bezug auf dessen Kapitel zum Verhältnis von Herrschaft und Knechtschaft in der „Phänomenologie des Geistes" (HEGEL 1970, Bd. 3). Blickt man von diesem Kapitel noch einmal zurück auf die Entwicklung des Gedankengangs, so wird deutlich, dass dieser durchgängig auf einer Terminologie und einem Denken beruht, die sich wesentlich aus einer sehr spezifischen Auslegung des Bildungsproblems im Kontext der dialektischen Geschichtsphilosophie HEGELs speisen. BLANKERTZ geht hierzu von dessen Grundgedanken aus, dass sich in „HEGELs Philosophie […] die Gegensätze der Wirklichkeit in der Idee […] einander abarbeiten" (BLANKERTZ 1985, 119). Der berufsbildungstheoretische Denkstil ist – über den KANTischen Apriorismus hinaus – wesentlich durch die *geschichtsphilosophische Denkform dialektischer Notwendigkeit* geprägt: Geschichtliche Widersprüche *müssen* in diesem Sinne geschichtsphilosophisch interpretiert werden. Hieraus leitet sich unmittelbar eine ebenso streng dialektisch verfasste Bildungsidee ab: Im Gedanken klassischer Humanität als außerhistorische Zielformulierung in der Form einer regulativen Idee auf den Begriff gebracht (später bei BLANKERTZ: Emanzipation), entwickelt sie sich fortschreitend im historischen Prozess, ein Denken, das so zur Grundlage für das systematische Denken über Beruf und Bildung wurde, wie es BLANKERTZ im Kapitel über Herrschaft und Knechtschaft bei HEGEL herausarbeitet und das in der Folge den berufsbildungstheoretischen Denkstil prägte und damit die Wahrnehmung von wissenschaftlichen „Tatsachen" durch Berufs- und Wirtschaftspädagogen.

Aus dem prozesshaften Charakter des dialektisch-historischen Geschehens ergibt sich für BLANKERTZ der Schlüsselbegriff beruflicher Bildung: Arbeit. BLANKERTZ findet, ganz HEGELsch, „das bewegende Zentrum der Bildung in der Arbeit" (BLANKERTZ 1985, 119) und nutzt nun das Prinzip der Arbeit, als treibender Kern der HEGELschen Geschichtsphilosophie betrachtet (vgl. DIERSE/ SCHOLTZ 1974, Sp. 428), für die begriffliche Verabsolutierung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung, wie er es schon aus seiner Relektüre des Neuhumanismus gewonnen hatte. Bemerkenswert ist, dass BLANKERTZ sich in seinem gesamten Diskurs gerade nicht auf HEGELs Bildungstheorie als „‚ethische Pflichtenlehre'" (WIGGER2003) bezieht, sondern vielmehr, in ähnlicher Weise, wie er bei seiner HUMBOLDT-SPRANGER-Interpretation vorgegangen ist, ohne weitere Begründung, einen Aspekt besonders akzentuiert, aufgrund dessen er den „wahren" HEGEL bzw. dessen Relevanz für die Begründung des beruflichen Bildungsgedankens modo BLANKERTZ glaubt fassen zu können, um so seiner eigenen Re-Konstruktion durch die „Anstrengung des Begriffs" (BLANKERTZ 1985, 123 mit HEGEL; vgl. HEGEL 1970, Bd. 3) quasi „die Krone" verabsolutierenden Denkens aufzusetzen. Bekanntermaßen führt dieser Schritt zur These der Selbsterkenntnis und Selbsterschaffung des sich bildenden, „knechtischen", Bewusstseins durch Abarbeiten an den Widerständen, die ihm durch die Herrschaft entgegengesetzt werden, kulminierend in dem Satz: „Die Wahrheit des selbständigen Selbstbewusstseins im knechtischen Selbstbewusstsein bedeutet die Wahrheit der Allgemeinbildung in besonderer oder beruflicher Bildung" (BLANKERTZ 1985, 121).

Versuche, das Kapitel über Herrschaft und Knechtschaft in der „Phänomenologie“ im Kontext von HEGELs Werk zu „lesen“, gibt es in größerer Zahl. Zu nennen sind neben BLANKERTZ’ subjektivitätstheoretischem insbesondere der materialistische (GEORG LUKÁCS) sowie der anerkennungstheoretische (AXEL HONNETH im Anschluss an JÜRGEN HABERMAS und ALEXANDRE KOJÈVE; vgl. BRUMLIK 2000, 220f.). MICHA BRUMLIK schlägt eine bildungstheoretisch relevante „religionstheoretische“ (ebd., 220) Lektüre vor, die ein weiteres kritisches Licht auf die „etwas überanstrengte“ Auslegung von BLANKERTZ und damit den sich aus seiner Argumentation speisenden berufsbildungstheoretischen Denkstil wirft. Nach BRUMLIK thematisiert der berühmte Absolvent des Tübinger Stifts das Verhältnis von Herrschaft und Knechtschaft schon früh in seinem Werk in einem völlig anderen Kontext. In „Der Geist des Christentums und sein Schicksal“ (1798/99) behandelt HEGEL das Schicksal des jüdischen Volkes, nicht unbedingt mit Sympathie. Hier wird zunächst deutlich, dass Hegel die Begriffe Herr und Knecht ebenso wie Arbeit, und zwar als Dienst (hebr. awoda), im biblischen Kontext denkt, Gott als Herr, das jüdische Volk als sein Knecht und der Dienst als Einhaltung der Gebote. Unterstellt man diese begrifflichen Anknüpfungen führt dies im Blick auf das Herr-Knecht-Kapitel zur Einsicht, dass es hier offenbar um ein existentielles Verhältnis zwischen Herr und Knecht geht (vgl. den Begriff der „absoluten Furcht“, und das „Zittern“, bes. das Ende des Kapitels, HEGEL 1970, Bd 3), in dem der Formierungsprozess des knechtischen Bewusstseins nur unter der „Zucht des Dienstes und Gehorsams“ (ebd.) gelingt: „Im Gewahrwerden der eigenen Endlichkeit und Sterblichkeit […] glaubt sich die einzelne Individualität nur erhalten zu können, indem sie sich im Dienst unterwirft“ (BRUMLIK 2000, 222). Unter dieser Voraussetzung kann dann „ein in aktivem Gehorsam gegenüber Gott und seiner Weisung geführtes Leben […] als ‚gehemmte Begierde, aufgehaltenes Verschwinden’ oder bildendes Werk dargestellt“ werden (ebd., 223). Die Selbsterschaffung (Bildung) des knechtischen Selbst-Bewusstseins geschieht als Überwindung eines Gefühls absoluter Nichtigkeit durch Bindung an einen Dienst. Hierin sah HEGEL auch die historische Charakteristik des jüdischen Volkes, so dass das Kapitel über Herrschaft und Knechtschaft „eine Dialektik religiöser Erfahrung artikuliert, die dem knechtischen Bewusstsein per excellence, dem jüdischen, widerfahren sei“ (BRUMLIK 2000, 221). Wollte man HEGEL für eine Bildungstheorie der Selbstentäußerung und Überwindung in Anspruch nehmen, so wäre es zumindest erforderlich, sich mit einer solchen Auslegung dieser zentralen Stelle seiner „Phänomenologie“ eingehend auseinanderzusetzen.

Aus KANT resp. HUMBOLDT und HEGEL gewinnt BLANKERTZ also für die Schärfung des berufsbildungstheoretischen Denkstils die Denkfigur der *Notwendigkeit*, die Individuum und Geschichte in einem Fortschrittsprozess miteinander liiert zeigt. Beide sind in einer gerichteten Schicksalhaftigkeit so aneinander „gekettet“, dass sich alle Anfragen nach Alternativen zu dieser „notwendigen“ Liaison und der Zwangsläufigkeit des sie bedingenden Prozesses zu verbieten scheinen. Dieser spezifische „Denkzwang“ eines ontophylogenetischen Fortschritts hat nicht zuletzt dazu geführt, „Alternativen“ in der weiteren Entwicklung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Theoriebildung entweder im Modus weiterer Überbietung des einmal formulierten Prinzips oder im Modus des Defizits zu formulieren. Beide Varianten sind jedoch nur als abhängig vom skizzierten berufsbildungstheoretischen Denkstil

zu verstehen – worauf hier nicht näher eingegangen werden kann. Stattdessen wird der Blick auf einen alternativen Denkstil aus der historischen Bezugszeit, dem „pädagogischem Jahrhundert“, gerichtet.

3 MOSES MENDELSSOHN oder Ein alternativer Denkstil zum Verhältnis von individueller und gesellschaftlicher Bildung

„Der Eintritt der Juden ins deutsche Bürgertum“ (TOURY 1977; vgl. LÄSSIG 2004) oder besser, weil den weiten Bedingungskontext ansprechend: der Eintritt des aschkenasischen Judentums in die Moderne vollzog sich im Ausnahme- wie Musterfall Berlin (vgl. bes. ERLIN 2002, LOWENSTEIN 1990) in der Wahrnehmung der Zeitgenossen des letzten Drittels des 18. Jahrhunderts sehr schnell binnen weniger Jahrzehnte. Dies gilt auch, wenn man der These von JACOB KATZ von der weitgehenden Außenverursachung dieses Umbruchs nicht zustimmt (vgl. KATZ 2002), aber auch in den durchaus bemerkenswerten, jedoch vereinzelten (vgl. FEINER 2007) Vorläuferfällen von jüdischer Frühaufklärung, die es auch im aschkenasischen Bereich gab, nicht *die* verursachende Größe sieht (vgl. FEINER/ SORKIN 2001). Vielmehr scheint ein spezifischer, selbstbestimmter (vgl. GOTZMANN 2002) Prozess der Neuvermittlung von (jüdischer) Tradition und Moderne der Motor für das schnelle Entstehen der „kleinen“ (LAUER 2008) jüdischen Aufklärung (Haskala) gewesen zu sein. Ausdruck der davon ausgehenden Dynamik sind die geradezu extremen Differenzen zwischen den sog. zwei Generationen von Vertretern der Haskala (Maskilim) (vgl. FEINER 2007) sowie die sich im 19. Jahrhundert vollziehende Herausbildung von Richtungen im Judentum, die je eigene Vermittlungsformen von Tradition und Moderne repräsentieren. Eine besondere Herausforderung für die Neuvermittlung bildeten zahlreiche Phänomene der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ (vgl. DIETSCHY 1988), die zeitgenössisch teilweise sehr unterschiedlich von Juden selbst und von der Umgebungsgesellschaft wahrgenommen wurden.

Aus jüdischer Sicht dominiert in der Außenperspektive das Missverhältnis zwischen der Wertschätzung – einer geringen Zahl – von ökonomisch erfolgreichen Juden für die merkantilistische Wirtschaft des absolutistischen Staates und der Nichtgewährung von Bürgerrechten bzw. der Willkürherrschaft, die dieser Staat ihnen gegenüber ausübte (vgl. SCHENK 2009) – worin heute ein wichtiger politischer Erklärungsansatz für die Radikalisierung der zweiten Generation der Maskilim gesehen wird (vgl. FEINER 2007). Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen beherrscht aber auch die Binnenperspektive: Jüdische Religionsauffassung und damit eng verbunden auch Erziehung erscheinen solchen Juden, die aufgrund ihres beruflichen Engagements immer stärker mit der Umgebungsgesellschaft in Austausch treten, als statisch, repräsentiert im Typus des traditionellen chassidischen polnischen Wanderlehrers, Melamed, und seiner Lehrpraxis (Talmudzentrierung, Auswendiglernen und große erzieherische Strenge; vgl. ELIAV 2001, 184f., BEHM 2002, 38f. u. KATZ 2002). Neue Erziehungspraxen entwickeln sich besonders bei den wohlhabenden Kaufleuten im Rahmen von Privatunterricht in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts; die dominante Rolle der religiösen Erziehung tritt hier zurück und säkulare Inhalte, vermittelt durch Vertreter einer neu entstehenden aufge-

klärten Intelligenz (vgl. FEINER 2007), werden wichtiger, und zwar berufliche wie nichtberufliche. Diese Tendenz bahnt die Reform auch des niederen jüdischen Erziehungswesens in den 70er/80er Jahren an (vgl. ELIAV 2001, BEHM 2002, LOHMANN u.a. 2001, BACKES-HAASE im Druck).

Die Umgebungsgesellschaft deutete diese Phänomene der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen allerdings durchaus anders, belegte sie mit Generalisierungen und Wertungen, die selbst von radikalen jüdischen Neuerern oft nicht akzeptiert werden konnten. In diesem Zusammenhang steht die (teilweise) Transformation der seit LUTHER spezifischer gewordenen (vgl. PENSLAR 2001 u. SEUBERT 2009) religiösen in ökonomische Vorurteile gegenüber Juden, wobei das Mischungsverhältnis zwischen Vorwürfen religiöser Rückständigkeit und ökonomischer Unzuverlässigkeit resp. übergroßer Fortschrittlichkeit je „pragmatisch" gehandhabt wurde. Als Hindernisse für die bürgerlich-rechtliche Anerkennung von Juden und damit ihre Integration in die staatliche Ordnung galten die Überholtheit ihrer rechtlichen Autonomie und das – von außen so qualifizierte – Verständnis des Judentums als heteronome „Gesetzesreligion", eine Wahrnehmung, die selbst bei Zeitgenossen den Verdacht der sittlichen Unzuverlässigkeit begründete, die grundsätzlich Sympathie für Juden hegten (vgl. zum rechtsphilosophischen Lösungsvorschlag MENDELSSOHNs TWELLMANN 2007). Diese kritische Wahrnehmung stand im Hintergrund des folgenreichen konditionalen „aufgeklärt-etatistischen" Erziehungsprogramms als (preußisch-)deutsche Emanzipationskonzeption (im Unterschied zur „liberal-revolutionären" französischen und englischen Emanzipationsform; vgl. RÜRUP 1975), 1781 in die öffentliche Diskussion gebracht durch CHRISTIAN W. DOHMs Schrift „Über die bürgerliche Verbesserung der Juden" (vgl. HEINRICH 2004). Unter der Perspektive der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen galt das Judentum als Musterfall eines Ungleichzeitigen, das vom Christentum überholt war und das von Verfassung und Ethik her keine Basis für den Aufbruch in die Moderne bot.

In diesen, hier nur angedeuteten, äußerst spannungsreichen historischen Kontext tritt MOSES MENDELSSOHN als Vertreter der jüdischen Minderheit selbstbewusst ein und bemüht sich als Leitfigur der ersten Phase der Haskala um eine spezifische Neuaushandlung von Tradition und Moderne, die einerseits Juden erlauben soll, ihrem Judentum in der Moderne treu bleiben zu können, und zugleich der Umgebungsgesellschaft die spezifische Modernität des Judentums kommunizieren soll (vgl. SORKIN 2008, 190 u. GOETSCHEL 2007, 474). Ob MENDELSSOHN diese Ziele erfolgreich realisiert hat, ist durch die Rezeptionsgeschichte der Haskala hindurch umstritten. Frühe, aber auch neue Historiographen sehen in ihm den Wegbereiter des Neuen (z.B. HEINRICH GRAETZ) bzw. die Gestalt des Übergangs (SIMON DUBNOW; vgl. näher BRENNER 2006). Dieses Urteil geriet mit dem Aufkommen des Zionismus und dann besonders dem offensichtlichen Scheitern der deutsch-jüdischen Symbiose (M.BUBER) mit dem Nationalsozialismus stark in die Kritik. In der Forschungsliteratur der Nachkriegszeit herrschte das Bild eines doppelten MENDELSSOHN vor (vgl. dazu kritisch GOETSCHEL 2007, 473 u. HILFRICH 2000, 20), der einerseits – und in der Wahrnehmung durch deutsche Wissenschaftler hauptsächlich – am Diskurs der allgemeinen Aufklärung teilgenommen hatte und zu diesem Beiträge in (eher konservativer) Fortentwicklung der deut-

schen Frühaufklärung (besonders LEIBNIZ und WOLFF vgl. ALTMANN 1969) geleistet hat, und der andererseits, so die jüdische Forschungsliteratur, mit den Kommentaren zu den für Juden zentralen Büchern der Bibel, dem Tanach, und mit seinen Übersetzungen, besonders des Pentateuch und der Psalmen, zur (sprachlichen) Bildung seiner Glaubensgenossen im Übergang zur Moderne beitrug (vgl. BEHM 2002, 156-165). Der Denkstil MENDELSSOHNs gilt als gespalten oder er wird mit den Stichworten „Balance“ oder „Mittelweg“ belegt (vgl. GOETSCHEL 2007), womit häufig die Kritik verbunden ist, dieser „Mittelweg“ sei in seinem wahren Gehalt kaum fassbar – und habe damit der Radikalisierung seiner „Schüler“ (vgl. FEINER 2002) nur Vorschub geleistet. So galten MENDELSSOHNs Lösungen als „ephemer“ und sein wichtigster Biograph weist ihn als „Prototyp“ eines modernen Juden explizit „for better or worse“ aus (ALTMANN zit. n. HILFRICH 2000, 18; vgl. BERGHAHN 2001, 151).

In neuester Zeit sind Zweifel aufgekommen, ob ein solches Urteil der Stellung MENDELSSOHNs in den Spannungen und der Dynamik seiner Zeit gerecht wird und ob es jenseits des „doppelten MENDELSSOHN“ nicht doch einen komplexen MENDELSSOHNschen Denk- oder Diskusstil erst noch zu entdecken gilt, den, speziell aufgrund der Erfahrungen des schnellen Übergangs in Berlin (vgl. ERLIN 2004), schon Moderneprobleme beschäftigen, die er dann weit jenseits frühaufklärerischer Bahnen reflektiert. So besteht heute die Aufgabe darin, MENDELSSOHN als Zeitgenossen der Zukunft in unzeitgemäßem Gewand zu begreifen und, in paradoxer Weise, sein „Werk gerade auch dort als das eines genuin kritischen Denkers [zu] begreifen, wo dieses dem dominanten Zeitgeist des 18. Jahrhunderts widersprechend, als Exempel rückständiger Unzeitgemäßheit aufgefasst werden könnte“ (GOETSCHEL 1996, 163). Dabei ist MENDELSSOHNs Denkstil als Verwahrung zu lesen gegen eine aus seiner Sicht gefährliche Allianz zwischen gesellschaftlicher und geistiger „Modernisierung“, die sich, so CAROLA HILFRICH, in „wahnhaften“ Denkstilen der Vereinheitlichung äußert, die keinen Platz für Alterität vorsehen und vorgefasste Ideen über die Entwicklung der Zukunft enthalten: „Mendelssohns Theorie revoltiert auf vielfache Weise gegen den Wahn von Denkstilen, die gegebene Differenzen in der Herstellung von Einheit aufheben wollen und weder Einzigartigkeit noch Pluralismus denken können“ (HILFRICH 2000, 13).

Dieser Neuorientierung wird auch die folgende Rekonstruktion von MENDELSSOHNs Bildungsverständnis folgen. Dabei sind Einflüsse auf seinen Diskursstil zu berücksichtigen, die aus den Bedingungen jüdischer Existenz in einem absolutistischen Staat resultieren und aus seiner Sonderstellung innerhalb der jüdischen Gemeinschaft. MENDELSSOHN reagierte darauf mit einer Vielzahl diskursiver Strategien. Sein Schreiben ist ein modifizierendes Kommentieren von Traditionen, wobei er allerdings Neues in diese Traditionen „einschreibt“ (vgl. GOETSCHEL 2004) bzw. sie „reiterativ umschreibt“ (HILFRICH 2000). So kann ein Text von LEIBNIZ-WOLFFscher Terminologie geprägt sein, im Subtext aber, wie wir sehen werden, avancierte Argumentationsstrukturen SPINOZAs enthalten. Zudem nutzt MENDELSSOHN klassische Verfahren des Schreibens unter Zensur, auf die er teilweise auch indirekt selbst hinweist, so z.B., wie man einen Herrscher so lobt, dass ein „Kluger“ die ver-

folgte „Neben-Absicht“ des Tadels oder der Drohung gegen den Herrscher zu entschlüsseln vermag (vgl. JubA 20, 1, 186). Gerne bedient er sich auch des bewussten Auslassens von kritischen Teilen aus Bezugswerken oder – in der jüdischen Kommentartradition ebenfalls sehr beliebt – des Zitierens von Stellen (aus der Bibel oder von älteren jüdischen Gelehrten), die auf weitere Bedeutungen der Textstelle verweisen (vgl. z.B. das Schlusszitat von „Jerusalem“, JubA 8, 204). Häufig muss MENDELSSOHNs Diskursstil aber auch unmittelbar als Praxis in ihrem zeitgeschichtlichen Kontext „gelesen“ und seine Texte resp. Äußerungen als Beiträge zur Veränderung der historischen Praxis im Sinne des kulturwissenschaftlichen diskursiven Konzepts der Performativität dechiffriert werden (vgl. HILFRICH 2000 u. BACKES-HAASE im Druck). Bei der Entschlüsselung ist zudem stets sein Grundsatz vom „Zusammenhang aller Dinge“ zu beachten (zit.n. GOETSCHEL 2004, 88), was bedeutet, dass theoretische, praktische, intellektuelle und politische Fragen bei MENDELSSOHN eine „intimate connection of all of his concerns“ (ebd.) bilden bzw. sein Denken als ein Denken „aus mehreren Gründen, das verschiedene Disziplinen und Traditionen und Philosophie und Exegese mit- und gegeneinander denkt“ (HILFRICH 2000, 27), aufgefasst werden muss.

Soll MENDELSSOHNs Denkstil als Alternative zu einem „wahnhaften“ (HILFRICH 2000) Denken betrachtet werden, das nur in Antinomien und Notwendigkeiten zu „denken“ vermag, so ist bei seiner Kritik der Geschichtsphilosophie avant la lettre anzusetzen. Diese schärft sich zunächst in der Auseinandersetzung mit ROUSSEAU und kulminiert in Einlassungen zur Geschichtsphilosophie seines Freundes LESSING und der seines großen philosophischen Widersachers der späten Jahre aus Königsberg, des, so MENDELSSOHN, „Alles-Zermalmers“ IMMANUEL KANT. MENDELSSOHN hat J.-J.ROUSSEAUs zweiten Discours über die Ungleichheit, ein Jahr nach seinem Erscheinen 1755, ins Deutsche übertragen und inhaltlich im beigefügten „Sendschreiben an den Magister Lessing in Leipzig“ kommentiert (JubA 2, 81-109). Mit ROUSSEAUs Konzeption des Naturzustands des Menschen kann er sich ebenso wenig anfreunden wie mit dessen Stilisierung, das sittlich Schlechte sei ein notwendiger Ausfluss der Wirkungen der schönen Künste und Wissenschaften (vgl. ROUSSEAU 2000). Dagegen setzt MENDELSSOHN die Vorstellung einer ursprünglichen Geselligkeit des Menschen, die scharf mit dem von ROUSSEAU in kritischer Absicht radikalisierten Individualitätstheorem kontrastiert (vgl. ERLIN 2002, 90). MENDELSSOHNs Widerlegung ROUSSEAUs beweist seine Sensibilität für diskursive Strategien. Der mitdenkende Übersetzer empfindet so lange „Unwille über den Schriftsteller“ (JubA 2, 85) ROUSSEAU, bis seine „Augen auf die Zueignungsschrift an die Republik zu Genf, auf dieses Meisterstück der Wohlredenheit“ (ebd.) blicken. Diese nämlich erst bringt den Sinn des Textes hervor: Es kann, so MENDELSSOHN, dem stolzen „Bürger von Genf“ nur um die Kritik *falscher* Nutzungen der schönen Künste und Wissenschaften gegangen sein; steht dagegen deren Gebrauch mit der Richtschnur der Vernunft in Einklang (wie offenbar in ROUSSEAUs Heimatstadt Genf), tritt dieser Effekt nicht ein. MENDELSSOHN stimmt so nicht in den kulturkritischen Gedanken notwendiger Dekadenz ein, sondern setzt diesem eine für seine frühe, durchaus optimistische Einstellung charakteristische, zumindest tendenziell aufsteigende geschichtliche Linie entgegen, wenn er in der „Nachschrift“ zum „Sendschreiben“ feststellt, dass die Erziehung eines Wilden „zu unserer Lebensart […] muss fruchtlos seyn, wenn wir

nicht eine Reihe von Vätern und Kindern allmählich die Stufe hinaufsteigen lassen, die wir in so viel Jahrhunderten durchreiset sind“ (JubA 2, 103). In der Gestalt ROUSSEAUs kämpft MENDELSSOHN gegen die französische Radikalaufklärung und versucht diese kommentierend in seine Argumentationslinie einzubeziehen. Als Kontinuität zu seiner späteren Kritik der Geschichtsphilosophien von LESSING und KANT kann gelten, dass er auch bei ROUSSEAU schon die Gefahren eines antisozialen Reduktionismus auf eine vor- und damit zugleich a-kulturelle Naturvorstellung und der Konstruktion historischer Notwendigkeit erkennt.

Diese Gefahren sollten sich im Zeichen dezidiert fortschrittsorientierter Geschichtsphilosophien noch verschärfen. MENDELSSOHNs Kritik der Geschichtsphilosophie wie auch seine eigene Position sind nur verständlich, wenn man den Bedrohungsgehalt solcher Szenarien für das Judentum, was für MENDELSSOHN stets zugleich hieß: für Pluralität überhaupt, einbezieht (vgl. HILFRICH 2000, 52f.). Sehr deutlich wird er an LESSINGs „Erziehung des Menschengeschlechts“, in dem dieser die Erziehung des Einzelmenschen mit dem Fortschreiten der Offenbarung bei den Völkern parallelisiert: Auf eine Stufe der sinnlichen Strafen und Belohnungen (Altes Testament, Kindheit) folgt eine Stufe, in der der Gedanke der Unsterblichkeit vorherrscht und Belohnung und Bestrafung im Jenseits stattfinden (Neues Testament, Jugend) sowie eine – noch offenstehende – millenaristische, in der die Menschen das Gute um seiner selbst willen tun („Ewiges Evangelium“, Mannesalter) (LESSING 1985ff, Bd 9; vgl. BERGHAHN 2001, 148-168 u. HILFRICH 2000, 83). Das Judentum figuriert in einem solchen Modell nur als unvollkommene Vorstufe und für einen Juden wie MENDELSSOHN, der solche strukturellen Bedrohungen sensibel registrierte, bedeutete dies eine Gefahr. Die Überlegungen glichen zudem solchen von christlicher Seite, die auf „Glaubensvereinigung“ hinausliefen. Zumutungen dieser Art hielt MENDELSSOHN in „Jerusalem“ entgegen: „[…] *Glaubensvereinigung ist nicht Toleranz*; ist der wahren Duldung grade entgegen!“ (JubA 8, 203; vgl. ebd. 13, 612, 134 u. HILFRICH 2000, 83)

Für mindestens ebenso gefährlich wie religiös gefärbte „Vereinigungssysteme“ hielt er jedoch säkulare Geschichtsphilosophien, wie sie etwa IMMANUEL KANT vorschlug. NORBERT HINSKE hat dargelegt (HINSKE 1994), dass KANT seine wirkungsmächtige geschichtsphilosophische Position als Lösung einer Problemstellung entwickelte, die sich aus der seinerzeit öffentlich stark wahrgenommenen Diskussion zwischen MENDELSSOHN und seinem Freund THOMAS ABBT über die Bestimmung des Menschen ergeben hatte (vgl. JubA 6, 1). ABBT und MENDELSSOHN standen einander in dieser Frage kontrovers gegenüber. MENDELSSOHN verteidigte – wie stets – an der Oberfläche eine eher konservative Position zur Bestimmungsfrage, die von dem evangelischen Theologen JOHANN J. SPALDING in seiner für die deutschsprachige Aufklärung epochemachenden Schrift „Bestimmung des Menschen“ formuliert worden war (vgl. DEHRMANN 2008): Von einer Bestimmung des Menschen kann nur unter Annahme einer jenseitigen Weiterentwicklung („Unsterblichkeit der Seele“; vgl. bes. „Phädon“, JubA 3, 1, 1-159) die Rede sein; nur dann können alle noch so unplausiblen diesseitigen Ereignisse (z.B. früher Tod) gerechtfertigt werden. Der radikale Skeptiker ABBT streitet dies heftig ab; nach ihm hat sich der Mensch damit abzufinden, seine

„Bestimmung“ im Diesseits zu finden – und muss mit allen Schicksalsschlägen leben. HINSKE legt dar, „dass Kant mit seiner Wendung zur Geschichtsphilosophie den Versuch macht, die Positionen von Mendelssohn und Abbt auf höherer Ebene miteinander zu versöhnen“ (HINSKE 1994, 145). KANTs Formulierung lautet: „‚Jedes Thier erreicht einzeln seine Bestimmung. Beym Menschen erreicht die Gattung nur in einer Folge von Zeugungen ihre Bestimmung als Vernünftig Geschopf. Endliche Entwikelung aller Anlagen, sowohl der Talente der Denkungsart’“ (KANT zit. n. HINSKE 1994, 150).

Die spätere Rezeption dieser Geschichtsphilosophie (z.B. bei HEGEL) hat allerdings das entschiedene „Nein!“ MENDELSSOHNs zu ihr nicht mehr beachtet. Schon 1782 hatte er an den dänischen Literaten und Staatsmann AUGUST ADOLPH VON HENNINGS geschrieben: „Nicht die Vervollkommnung des Menschengeschlechts ist die Absicht der Natur. Nein! Die Vervollkommnung des Menschen, des Individui.“ (JubA 13, 571, 65) MENDELSSOHN hat, so HINSKE, scharf erkannt, dass in einer geschichtsphilosophischen Konstruktion der Mensch zum Mittel wird, nicht mehr Zweck ist: „Der Endzweck ist nicht Fortgang der Gesellschaft, sondern der Menschen“ (JubA 6, 1, 146) bestimmte er mit aller Schärfe. „Mendelssohn weist den Grundgedanken der Kantischen Geschichtsphilosophie also mit den ernstesten Gründen zurück.“ (HINSKE 1994, 155; was möglicherweise bei KANT selbst eine spätere Revision seiner Position bewirkte; vgl. MUSLOFF/ HELLEKAMPS 2006, 73)

Entscheidend für das Verständnis von MENDELSSOHNs Alternativposition, speziell auch im Blick auf sein Bildungsverständnis, ist nun seine eigene abweichende Fassung des Verhältnisses von Geschichte und Individuum. Schon auf LESSINGs Vorstellung von einer „Erziehung des Menschengeschlechts“ hatte er die paradoxe Antwort bereit, „das menschliche Geschlecht [sei] fast in allen Jahrhunderten […] Kind, Mann und Greis zugleich […].“ (JubA ; 8, 163; vgl. LIEBESCHÜTZ 1979). Und weiter: „[…] die Menschheit schwankt beständig zwischen festgesetzten Schranken, auf und nieder […]“ (ebd.). MENDELSSOHN rechtfertigt seine paradoxe Vorstellung, die Zyklizität (der Geschichte) mit Aufstieg (des Individuums) verschränkt und die KANT als „Stein des Sisyphos“ bezeichnet hat, vielfach. In einem Votum für die Mittwochsgesellschaft unter dem Titel „Ueber die beste Staatsverfassung“ aus dem Jahr 1785 stellt er fest, „die Bestimmung des Menschen in ihrer größten Allgemeinheit [… umfasse] alle möglichen Staatsverfassungen“, und zwar in „unendliche[r] Abwechslung“ (JubA 6, 1, 147). Und weiter: „Der höchste Grad der Vollkommenheit droht Rückfall, damit die Feder wieder einige Spannung erhalte“ (ebd., 145).

Diese Kritik der Geschichtsphilosophie prägt MENDELSSOHNs Denkstil in der Bildungsfrage: Individuum und Gesellschaft stehen nicht unter einer hegemonialen Idee; in „konservativer“ Weise verlegt MENDELSSOHN den Fluchtpunkt eines Ausgleichs zwischen beiden vielmehr unter dem Stichwort „Vorsehung“ aus der Reichweite des Menschen hinaus. Die Bildung des Individuums darf nicht von einer „phantasmatischen“ (HILFRICH) Idee über den Entwicklungsgang „der“ Geschichte abhängig gemacht werden. Vielmehr dient der gesellschaftliche Zustand in all seiner Vielfalt und auch seinen Defiziten dem Individuum als je historisch singulärer Ort und Widerstand der Ausbildung seiner Kräfte. Damit steht das Individuum nicht unter der Regentschaft einer kollektiven Idee, es wird aber auch nicht selbst

zum Regulativ der Sinngebung des geschichtlichen Prozesses. Aus der Kritik MENDELSSOHNs an der Geschichtsphilosophie folgt ein Bildungsverständnis, das weder mit der Staatsorientierung des Philanthropismus harmoniert noch mit einer idealistischen Kopplung von Individuum und Geschichte über einen Einheitsgedanken, der sich in der Geschichte „verwirklicht". Geschichte und Individuum werden so aus einer Logik der Notwendigkeit herausgelöst und in ein je singuläres, wandelbares wechselseitiges Bedingungsverhältnis gerückt.

MENDELSSOHNs Denkstil in der Bildungsfrage liegt einerseits seine Kritik der Geschichtsphilosophie zugrunde; andererseits prägt ihn seine Konzeption der menschlichen Affekte. Auch hier geht es MENDELSSOHN um Probleme von Enthierarchisierung und Pluralität. Nach GOETSCHEL muss MENDELSSOHNs Affektenlehre als Ein- und Umschreibung traditioneller Vorstellungen der LEIBNIZ-WOLFF-BAUMGARTENschen Schule (vgl. NEWMARK 2008) unter den Bedingungen der Moderne gelesen werden (vgl. GOETSCHEL 2004, 95). Dies bewährt sich schon an seiner Redefinition (ebd.) des Vollkommenheitsbegriffs. In der Schultradition wurde Vollkommenheit tendenziell statisch als Herstellung eines harmonischen Gleichgewichts der Kräfte sowie als Realisation eines von außen gegebenen Zwecks verstanden. MENDELSSOHN modifiziert dies deutlich in Formulierungen wie: „Allein die wahre [sic!] Vollkommenheit ist eine lebendige Flamme, die immer um sich greift, und immer stärker wird, je mehr sie um sich greifen kann" (zit.n. GOETSCHEL 1996, 168). Hier sind Selbstreferenz und Dynamik Merkmale von Vollkommenheit. Beide Aspekte, insbesondere die Selbstbezüglichkeit, referieren mit BARUCH DE SPINOZA auf einen Autor, der das Werk MENDELSSOHNs von den „Philosophischen Gesprächen" 1755, einer „Rettung" SPINOZAs, bis hin zur postumen Schrift „An die Freunde Lessings", einer „Rettung" LESSINGs vor dem Vorwurf des Spinozismus, umschließt. SPINOZA übte, so GOETSCHEL, auch aufgrund seiner Biographie, einen stärkeren Einfluss als LEIBNIZ auf MENDELSSOHN aus (GOETSCHEL 2004, 90) – wenn auch die Differenzen zwischen beiden in Bezug auf die Stellung des Judentums deutlich sind (vgl. HILFRICH 2000, 84f.). SPINOZA baut seine Anthropologie monistisch auf der Vorstellung von einem Grundtrieb des Menschen, den er *conatus* nennt, auf (vgl. GOETSCHEL 2004, 30). Dieser kennt die drei Erscheinungsformen Wille, Trieb, Begierde und orientiert sich in seiner Aktivität an der Selbsterhaltung, der Mensch agiert so in reiner Selbstdetermination. Entsprechend definiert SPINOZA Freiheit in seiner „Ethik": „*Frei* heißt ein Ding, das lediglich aus der Notwendigkeit seiner eigenen Natur existiert und bloß durch sich selbst sein Handeln bestimmt" (Ethik I, Def. 7 SPINOZA 2006, Bd 1). Indem MENDELSSOHN das schulaufklärerische Konzept der Vollkommennheit aus diesem Geist SPINOZAs modifiziert, stellt es auf die Erfordernisse der Moderne ein.

Analog verfährt MENDELSSOHN mit der Affektenlehre. Auch hier präsentiert er gegen hierarchisch-mechanistische Vorstellungen eine alternative, auf dem Denkstil SPINOZAs basierende Variante. Er entwickelt dabei eine Auffassung von den Affekten als reine dynamische „Ökonomie der Affekte" (vgl. GOETSCHEL 1996, 166) und enthierarchisiert die Affekte zugleich: Er trennt die Vernunft nicht mehr von den sog. unteren Affekten ab, sondern postu-

liert vielmehr einen inneren Zusammenhang von Gleichberechtigten (vgl. GOETSCHEL 2004, 97f.). MENDELSSOHNs differenzierte Konzeptualisierung wird schon früh an einer Stelle aus dem zweiten der Briefe „Über die Empfindungen“ (1755) deutlich, wo es heißt: „Wenn wir den Sturm einer unangenehmen Leidenschaft besänftigen wollen; so befiehlt uns die Vernunft, über die Ursachen unsres Mißvergnügens nachzudenken, und die Begriffe aufzuklären. Nur diese finstere Wolken sind es, aus denen das Ungewitter entsteht; und so bald es in unserer Seele heiter wird, so verschwindet das Toben der Leidenschaft“ (zit.n. GOETSCHEL 1996, 166). Die Stelle lässt sich im Sinne der Tradition lesen: die Vernunft befiehlt etc. Von hinten gelesen, ergibt sich jedoch eine gegenläufige Deutung der aufklärerischen „meteorologischen Metaphorik“: Die Affekte werden „durch die Erkenntnis der Affekte *geklärt*; nicht aufgehoben oder beseitigt, sondern eben *geläutert*“ (GOETSCHEL 1996, 166; Hervorh. A.B.-H.). Für MENDELSSOHNs Lehre von den Vorurteilen folgt daraus, dass diese aufgrund ihrer festen Verbindung mit den Affekten nur „beleuchtet“, nicht aber „bekämpft“ werden dürfen (vgl. Vogt 2005, 77-80).

Diese selbstorganisatorisch-prozessuale Lehre von einer schrittweisen „Klärung“ der Affekte, die im Aufklärungsaufsatz fälschlich den Eindruck erweckt, MENDELSSOHN rede einer etatistischen Mündigkeitseinschränkung das Wort (vgl. JubA 6, 1, 113-119), führt bei ihm zu einer spezifischen Didaktik eines kulturell eingebetteten moralischen Lernens, eines „situierten“ Lernens. Dieses ist so einzurichten, dass die „moralischen Wahrheiten“ „sich unserem Gemüthe in Verknüpfung mit unzählichen andern Wahrheiten, mit unzählichen kleinen Handlungen vor[stellen], die wir nach ihrer Veranlassung ausgeübt haben“ (zit. n. GOETSCHEL 1996, 167). MENDELSSOHNs Modell moralischen Lernens im kulturellen Kontext zielt darauf, „durch die Erregung der Affekte [hervorzurufen], dass die Dynamik der Affektregulierung erst einmal in Gang gesetzt wird. Dadurch kann sich dann die anschauende Erkenntnis bilden, welche den Weg zur Erkenntnis des Guten freilegt“ (ebd.; vgl. HAASE 2009). Erkennbar geht es MENDELSSOHN bei der Grundlegung einer Affektenlehre ebenso wie bei ihrer didaktischen Konzeptualisierung um Selbstorganisation und Dynamik, vornehmlich aber um die Ablösung von teleologischen Denkmustern, die „vom Ergebnis her“ denken und Affektregulierung nur unter Dominanz regulierender Maximen denken können. Beides, a-teleologische Geschichtsphilosophie wie Theorie und Didaktik der Affekte sind Konstituentien von MENDELSSOHNs performativer Manifestation eines Bildungsverständnisses. Dieses ist seinem Aufklärungsaufsatz (1784) sowie der Schrift „Jerusalem oder über religiöse Macht und Judentum“ (1783) zu entnehmen.

„Jerusalem“ entstand als Reaktion auf eine öffentliche Aufforderung mit fingierter Autorschaft an MENDELSSOHN, im Gefolge einer apologetischen Schrift aus dem Vorjahr (vgl. JubA 8, 1-71), endlich „sein ganzes Angesicht zu zeigen“ (vgl. bes. HILFRICH 2000, 49-58) und sich vom Judentum zu distanzieren. Vor diesem Hintergrund sind MENDELSSOHNs Einlassungen seiner letzten Jahre zu lesen. Das betrifft auch seinen Denkstil in der Bildungsfrage. MENDELSSOHN zeichnet in „Jerusalem“ das Bild einer Gesellschaft, in der der Staat in seine Schranken gewiesen ist (vgl. GOETSCHEL 2007), und, in einem dezidiert modernen Sinn, auf Unterstützung durch partikulare Einrichtungen angewiesen, um die gesellschaftli-

chen Ziele zu erreichen. Dieser Ausgangspunkt weist auf das Verhältnis von Universalität und Partikularität im Sinne eines „alternativen Universalismus“ (GOETSCHEL 2004, vgl. auch MACK 2003) als Kern von MENDELSSOHNs Bildungsverständnis hin.

MENDELSSOHNs Argumentation zur Bildungsfrage in „Jerusalem“ setzt bei einer anthropologischen und metaphysischen Qualifizierung des menschlichen Glücksstrebens an, die aus seiner Bestimmung des Menschen als geselliges Wesen fließt (vgl. VOLLHARDT2001): „Ohne Erfüllung unserer Obliegenheiten ist für uns weder hier noch da; weder auf Erden, noch im Himmel, ein Glück zu erwarten“ (JubA 8, 110). Entscheidend für MENDELSSOHNs Fassung des Problems der Bildung ist, dass dieser Zustand nur dann erreicht wird, wenn der Mensch „aus ächten Bestimmungsgründen“ (Gesinnungen) (ebd., 111) handelt. Es ist daher die Aufgabe der Gesellschaft, „die Handlungen der Mitglieder zum gemeinschaftlichen Besten zu lenken, und Gesinnungen zu veranlassen, die zu diesen Handlungen führen“ (ebd.). Bildung ist für ihn so ein gesellschaftlicher Prozess: „Unter Bildung verstehe ich die Bemühung, beides, Gesinnungen und Handlungen so einzurichten, dass sie zur Glückseligkeit übereinstimmen; die Menschen *erziehen* und *regieren*“ (ebd.). Als gesellschaftliche Bildung ist sie darauf gerichtet, den Menschen zur Einsicht zu leiten, dass er, um seinerseits glücklich zu werden, „von seinen Rechten zum allgemeinen Besten Verzicht thun [muss]; oder wie man es nennen kann, sehr oft seinen eigenen Nutzen dem Wohlwollen aufopfern. Nun ist er glücklich, wenn diese Aufopferung *eigenen Triebes* geschiehet, und er jedes Mal wahrnimmt, daß sie *blos zum Behuf des Wohlwollens* von ihm geschehen sey. *Wohlwollen* macht im Grunde glücklicher als *Eigennutz;* aber wir müssen uns selbst und die Aeusserung unserer Kräfte dabey empfinden“ (ebd.; Hervorh. 1, 2 A.B.-H.).

Modern ist dieser Zugang zum Problem gesellschaftlicher Bildung zunächst wieder in seiner streng selbstbezüglichen Konzeption, in der (Selbst-)Zwang nur kontraproduktiv wäre. Ein weiterer Aspekt von Modernität kommt hinzu, wenn man die plurale Aufgabenteilung einbezieht, die MENDELSSOHN als institutionelle Grundlage vorschlägt, um das angestrebte Ziel zu erreichen. Staat und Kirche treten in eine Art föderale Gewaltenteilung ein. Der Staat hat in Bezug auf den Menschen nur insofern einen Anspruch, als er ihn zu Handlungen verpflichten kann, seine Gesinnungen darf er nur durch Gründe beeinflussen, nicht erzwingen (vgl. JubA 8, 110). Als Ort kultureller Pluralität bietet die Kirche dagegen einen Raum, in dem der Mensch seine Gesinnungen bezüglich seines Verhältnisses zu Gott und zu anderen Menschen entwickeln kann; die Auseinandersetzung mit ihren Traditionen verfügt über das insofern stets partikular verankerte Potential, den Menschen „von der Wahrheit edler Grundsätze und Gesinnungen zu überführen“; so wird die Kirche gerade als partikulare Einrichtung – modern gedeutet: als Ausdruck von Pluralität – zur „Stütze der bürgerlichen Glückseligkeit“ (ebd.). Als eine Institution der (zwanglosen) Förderung von Gesinnungen verfügt die Kirche ihrerseits jedoch nicht über (weltliche) Macht. GOETSCHEL bilanziert: „[…] the state’s claim to sovereignty is checked by the claims of ‚religious power,“ which Mendelssohn describes as a non-compulsory but persuasive force. Religion, in other words, is instrumental for the *Bildung* – i.e., formation, education, and development – of modern individuality” (GOETSCHEL 2007, 484). MENDELSSOHN hat mit seinem hebräischen Werk genau

auf diese gesinnungsbildende Aufgabe des Judentums als „Kirche“ in seinem Verständnis gewirkt. Seine Kommentare zu verschiedenen Schriften des Judentums verweben in pluraler Art und Weise aufklärerische und religiöse Argumentationen. Sie bilden gewissermaßen die Schnittstelle der „Übersetzung“ (vgl. KROCHMALNIK 2000) von heiligen Schriften, älteren Kommentaren, insbesondere von Autoren der mittelalterlichen jüdischen Aufklärung, mit Erläuterungen MENDELSSOHNs, die häufig LEIBNIZ-WOLFFche oder auch auf SPINOZA zurück gehende Argumente einbeziehen. Ziel ist stets, den Einzelnen zur Entwicklung individueller „Bewegungsgründe“ für sein Handeln zu befähigen. In diesem Kontext steht auch sein Konzept des „lebendigen Unterrichts“, das er in „Jerusalem“ aus seiner Kritik religiöser Dogmen, die ihrerseits auf einer Kritik des Zeichengebrauchs beruhen (vgl. HILFRICH 2000), heraus entwickelt. Dogmen rechnen für MENDELSSOHN zu den „phantasmatischen Ideen“; in seinem Verständnis verfügt das Judentum nicht über offenbarte Dogmen, sondern nur über „offenbarte Gesetze“ (JubA 8, 165), die den Menschen nur zu Handlungen verpflichten. „Lebendiger Unterricht“ dient der mit jeder Generation neu entstehenden Diskussion um Begründungen und Auslegungen dieser Vorschriften. Dieser Unterricht ist „lebendig“, weil er mündlich zwischen Menschen stattfindet (nicht schriftlich) und weil er als Aushandlungsprozess dem Ziel nach offen bleibt, wandelbar zwischen den Generationen (vgl. BEHM 2002).

MENDELSSOHN generalisiert diesen Gedanken in seinem Aufklärungsaufsatz unter Nutzung der Unterscheidung Aufklärung/ Kultur. Der kurze Beitrag für die „Berlinische Monatsschrift“ 1784 muss als performative Manifestation seines weiten und pluralen Bildungs- und Kulturverständnisses gelesen werden. Sie baut sowohl auf der Abgrenzung von Staat und Kirche in „Jerusalem“ wie auf MENDELSSOHNs Kritik der Geschichtsphilosophie wie auch auf seiner spinozistisch inspirierten Affektenlehre auf (vgl. BACKES-HAASE im Druck). Indem sich MENDELSSOHN hier an die sich aufklärende Gesellschaft wendet, die im Wesentlichen aus christlichen Staatsbediensteten besteht, kann er zwar nicht „frei sprechen“, bemüht sich aber mit um so größerem Nachdruck den spezifischen Charakter seines Bildungsverständnisses im Horizont von Kultur- und Praxisbezug sowie Pluralität performativ zu kommunizieren.

Der Aufklärungsaufsatz beginnt: „Die Worte *Aufklärung*, *Kultur*, *Bildung* sind in unsrer Sprache noch neue Ankömmlinge“ (JubA 6, 1, 115). Mit diesem Hinweis auf den „Fremdenstatus“ der drei Worte manifestiert MENDELSSOHN, so HILFRICH, (kulturelle) Pluralität und eröffnet den Weg zu ihrer neuen „experimentellen Bedeutungskonstruktion“ (vgl. HILFRICH 2002; vgl. auch BACKES-HAASE im Druck). In seiner Definition von Bildung greift MENDELSSOHN auch hier den gesellschaftlich-kulturellen Charakter von Bildung auf: „Bildung, Kultur und Aufklärung sind Modifikationen des geselligen Lebens; Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen ihren geselligen Zustand zu verbessern. Je mehr der gesellige Zustand eines Volks durch Kunst und Fleiß mit der Bestimmung des Menschen in Harmonie gebracht worden; desto mehr *Bildung* hat dieses Volk“ (ebd., 115f.). Als „*Modifikationen* des geselligen Lebens“, ein zentraler Terminus SPINOZAs, stehen Aufklärung, Kultur und Bildung hier nicht im Verhältnis des Widerspruchs, sie bedingen sich vielmehr

wechselseitig, stehen in einer spinozistisch gedachten Implikationsbeziehung. Auch was die Entwicklungsperspektive des Verhältnisses betrifft, nimmt MENDELSSOHN frühere Überlegungen auf: Zwar kann man einen „höheren“ von einem „minderen“ Status geselliger Bildung unterscheiden; dies bedeutet aber nicht einen „Progress ins Unendliche“: Einer sehr gebildeten Nation, heißt es vielmehr, droht „eben dadurch Gefahr […], weil sie nicht höher steigen kann“ (JubA 6, 1, 118f.).

Diese Positionierungen MENDELSSOHNs spiegeln sich auch in seinen Bestimmungen des für den Bildungsbegriff zentralen Verhältnisses von Aufklärung und Kultur. Der Herausgeber der „Berlinischen Monatsschrift“, JOHANN ERICH BIESTER, hatte die Frage nach den „Grenzen der Aufklärung“ aufgeworfen. MENDELSSOHN versteht dies als Aufgabe, das prekäre Verhältnis von Aufklärung und Kultur in Bezug auf den Bildungsbegriff zu klären. Dazu unterscheidet er „Bestimmung des Menschen als *Mensch*“ und „Bestimmung des Menschen als *Bürger*“ (ebd., 117) und spitzt diese Differenz dann, scheinbar unnötig, weiter zu: „Der *Mensch* als *Mensch* bedarf *keiner Kultur*, aber er bedarf *Aufklärung*“ (ebd., 117). In der Auslegung von MACK zielt diese scharfe Trennung auf eine antiidealistische Separierung von Aufklärung und Kultur, die vor einer Überformung von Partikularitäten durch dominante Ideen bewahren soll (vgl. MACK 2003). Entsprechend kennt MENDELSSOHN auch zwei Formen von Bildung, die er, etwas missverständlich, „Menschenaufklärung“ und „Bürgeraufklärung“ nennt. Im Zentrum seines Beitrags stehen Grenzziehungen und mögliche Konflikte zwischen beiden: Vor dem Hintergrund des Dargestellten müssen sie allerdings als wechselseitige Bedingung begriffen werden, die allererst zur Profilierung des jeweils anderen führen – ohne ineinander aufzugehen, einander zu überwinden o.ä. (vgl. BAL 1979, 1249 u. BAL 2001). Diese Darlegungen MENDELSSOHNs können, wie dies heute häufig geschieht (vgl. z.B. ERLIN 2004), durchaus als Kritik am Status quo, besonders an der gesellschaftlichen Stellung von Juden, gelesen werden. Sie müssen aber besonders auch, performativ, als Konzipierung der Konstellation von individueller und gesellschaftlicher Bildung als offener problematischer, aber von wechselseitiger Bedingung geprägter Prozess gelesen werden, der weder nach der Seite des Individuums noch nach der Seite der Gesellschaft einseitig aufgelöst werden darf. Insofern kann der Bilanz von GOETSCHEL zugestimmt werden: MENDELSSOHN „avoids the Scylla of false individualism and the Charybdis of misguided collectivism. For Mendelssohn, the individual cannot be reduced to a given identity or a set of properties. Neither can he or she be considered a simple extension of the function of the state” (GOETSCHEL 2007, 487). Damit bietet MENDELSSOHNs Denkstil, in dem Bildung als offenes, dynamisches, dabei durchaus spannungsreiches wechselseitiges Bedingungs- und Reibungsverhältnis (vgl. HILFRICH 2000, 42) von Individuum und Gesellschaft, von Aufklärung und Kultur, von Universalität und Partikularität vorgestellt wird, eine theoretisch profilierte Alternative zu zeitgenössischen Positionen, die sich von normativen und geschichtsphilosophischen Präferenzen in der einen oder der anderen Richtung abhängig machen.

4 Schluss

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stand die Differenz zwischen Denkstilen zum Problem der Bildung im gesellschaftlichen und damit beruflichen Kontext. Zunächst wurde die spezifische Stilmäßigkeit des berufsbildungstheoretischen Denkstils näher bestimmt. Die Zuspitzung dieses Stils im Bildungsdenken von HERWIG BLANKERTZ machte die spezifischen Kennzeichen seiner Stilmäßigkeit deutlich. Sie wurden im Bezug auf den Apriorismus KANTs und dessen Übertragung auf ein Bildungsdenken entlang der Unterscheidung Form und Materie sowie in der Aufnahme des Gedankens historischer und daraus resultierend systematischer Notwendigkeit, basierend auf der Geschichtsphilosophie HEGELs, gesehen. Im berufsbildungstheoretischen Denkstil wird so der ursprüngliche Gegensatz zwischen einer individualitäts- und einer gesellschaftsbezogenen Bildung durch „Aufhebung“ des Widerspruchs in der Idee der Mündigkeit im Kontext beruflicher Bildung „überwunden“. Dabei verwirklicht sich die individuelle Form im Abarbeiten der Widersprüche.

Aus der Perspektive eines alternativen Ansatzes zum Verhältnis von Individuum und gesellschaftlicher Bildung, der aus dem Werk MOSES MENDELSSOHNs rekonstruiert werden kann, stellte sich schon die Ursituation berufsbildungstheoretischen Denkens, die BLANKERTZ im Gegensatz von Philanthropismus und Neuhumanismus gesehen hatte, als dilemmatisch dar. Der Ursprung dieses Dilemmas lag aus Sicht des alternativen Ansatzes einerseits in der geschichtsphilosophischen Überhöhung auf beiden Seiten und andererseits in einer Fassung des Bildungsproblems, die die Möglichkeit eines widerspruchsfreien, dabei aber Pluralität betonenden Denkens grundsätzlich ausschloss. Das vorliegende Beispiel stellt so einen Musterfall des Ausschlusses alternativer Konstruktionen aus einem mehrheitlich praktizierten Denkstil dar. Historische Gründe für diesen Ausschluss gibt es zweifellos viele, die nicht zuletzt aus dem deutsch-jüdischen Verhältnis resultieren. Ein wichtiger, eher theoriepolitischer Grund dürfte gewesen sein, dass der zweite (MENDELSSOHNsche) Denkstil dezidiert und demonstrativ als Alternativposition zum ersten ((berufs-)bildungstheoretischen) entwickelt wurde und insofern als grundlegende Kritik hätte verstanden werden müssen.

Damit ergibt sich als Ergebnis der vorliegenden Darstellung, dass die Ursprungssituation, aus der der berufsbildungstheoretische Denkstil abgleitet wurde, historisch einer Neubewertung unterzogen werden sollte: Jenseits eines Denkens des geschichtlichen und damit auch des Bildungsprozesses als zielgerichteter Überwindungsprozess bot sich von Anfang an eine Alternative zur Begründung des Bildungsverhältnisses von Individuum und Gesellschaft, die auf Partikularität und Zyklizität basierte, dies aber ausdrücklich nicht in der Intention, die Gültigkeit universal gerechtfertigter Ansprüche (etwa der Gesellschaft an den Menschen) kritisch zu verwerfen, sondern vielmehr in einer paradoxen Geste, die Partikularität selbst zum Ausgangs- und Prüfpunkt für die Bewährung der beanspruchten Universalität an der Praxis zu machen (vgl. HILFRICH 2000 u. LOHMANN 1998). Diese Erkenntnis fordert zum einen die Ideengeschichtsschreibung zur Entwicklung des berufsbildungstheoretischen Denkstils heraus, insofern diese von einer komplexeren Ausgangslage her denken muss – und evtl. auch nach Bedingungen und Rückwirkungen des historischen Ausschlusses zu fragen hätte. Zum anderen enthält die alternative Position möglicherweise auch Impulse für die gegenwär-

tige Diskussion um die künftige Relevanz des berufsbildungstheoretischen Denkstils. Ein solcher Impuls könnte sein, die Denkfiguren des alternativen Ansatzes daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie zumindest eine zusätzliche Hilfe bieten, aktuelle Problemlagen in veränderter Weise zu formulieren. Besondere Bedeutung könnte so, z.B. beim Umgang mit Multikulturalität, der Überlegung der Entwicklung von Motiven aufgrund der (Selbst-)Behauptung von Pluralität zukommen oder, in gleichem Kontext, der Differenzierung zwischen Handlungen und Gesinnungen oder, wenn es um die Aushandlung von individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen geht, dem Gedanken der wechselseitigen Bedingtheit anstelle eines Denkens in Widerspruchskonstellationen; von Interesse könnten auch didaktische Anregungen sein, die aus den Prinzipien der schrittweisen Klärung von Vorstellungen und Motiven statt kognitiver Dominanz oder des „lebendigen Unterrichts“ als verhandelnder offener intergenerationeller Lernstruktur folgen.

Literatur

ALTMANN, A. (1969): Moses Mendelssohns Frühschriften zur Metaphysik. Tübingen.

ALTMANN, A. (1998): Moses Mendelssohn. A Biographical Study. London, Portland (OR) (EA 1973).

BACKES-HAASE, A. (2007): Eduard Spranger – Aspekte der Neuaneignung eines pädagogischen Klassikers. In: MÜNK, D. et al. (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin. Opladen und Farmington Hills, 252-264.

BACKES-HAASE, A. (im Druck): „Wer kein Begieriger ist, vertraut auf den Ewigen“ – Moses Mendelssohns Manifestation eines weiten Kultur- und Bildungsverständnisses und die jüdische Freischule Berlin. Opladen und Farmington Hills.

BAL, K. (1979): Aufklärung und Religion bei Mendelssohn, Kant und dem jungen Hegel. In: Deutsche Zs. f. Philosophie, Jg. 27, 1248-1257.

BAL, K. (2001): Was heißt ‚aufklären’ und was ist ‚Aufklärung’? Mendelssohn und Kant – Ein Vergleich. In: GERHARDT, V. u.a. (Hrsg.): Kant und die Berliner Aufklärung. Akten des IX. Internationalen Kant-Kongresses. Berlin, New York, 133-139.

BEHM, B.L. (2002): Moses Mendelssohn und die Transformation der jüdischen Erziehung in Berlin (Diss. Hamburg) Münster.

BERGHAHN, C.-F. (2001): Moses Mendelssohns ‚Jerusalem’. Ein Beitrag zur Geschichte der Menschenrechte und der pluralistischen Gesellschaft in der deutschen Aufklärung. Tübingen.

BLANKERTZ, H. (1959): Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus (Diss. phil. Göttingen 1958).

BLANKERTZ, H. (1960): Neuhumanistisches Bildungsdenken und die Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 12, H. 1, 7-14.

BLANKERTZ, H. (1969): Bildung im Zeitalter der Großen Industrie. Hannover.

BLANKERTZ, H. (1982a): Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

BLANKERTZ, H. (1982b): Kants Lehre vom Primat der praktischen Vernunft und Rückfragen an die pädagogische Theorie. In: Vierteljahrsschrift f. wiss. Pädagogik 58, 327-336.

BLANKERTZ, H. (1985): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Vorwort: G.KUTSCHA. Weinheim, München (Habil. WH Mannheim 1962; EA 1963).

BÖHR, C. (2003): Philosophie für die Welt. Zum Selbstverständnis der Popularphilosophie der deutschen Spätaufklärung. Stuttgart-Bad Cannstatt.

BOUREL, D. (2007): Moses Mendelssohn. Begründer des modernen Judentums. Zürich (Franz. 2004).

BRENNER, M. (2006): Propheten des Vergangenen. Jüdische Geschichtsschreibung im 19. und 20. Jahrhundert. München.

BRUMLIK, M. (2000): Deutscher Geist und Judenhass. Das Verhältnis des philosophischen Idealismus zum Judentum. München.

DEHRMANN, M.-G. (2008): Das „Orakel der Deisten“. Shaftesbury und die deutsche Aufklärung. Göttingen.

DIERSE, U./ SCHOLTZ, G. (1974): „Geschichtsphilosophie“. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Stuttgart, Bd 3, Sp. 416-439.

DIETSCHY, B. (1988). Gebrochene Gegenwart. Ernst Bloch, Ungleichzeitigkeit und das Geschichtsbild der Moderne. Frankfurt/M.

ELIAV, M. (2001): Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung der Emanzipation. München, Berlin (Hebr. 1960).

ERLIN, M. (2002): Reluctant Modernism. Moses Mendelssohn’s Philosophy of History. In: Journal of the History of Ideas Bd 63, Nr. 1, 83-104.

ERLIN, M. (2004): Berlin’s Forgotten Future. City, History and Enlightenment in Eighteenth-Century Germany. Chapel Hills, London.

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

FEINER, S. (1995): Mendelssohn and „Mendelssohn’s Disciples“. A Re-examination. In: Leo Baeck Institute Year Book Bd 40, 133-167.

FEINER, S. (2007): Haskala – Jüdische Aufklärung. Geschichte einer kulturellen Revolution. Hildesheim usw. (Hebr. 2002)

FEINER, S. (2009): Moses Mendelssohn – ein jüdischer Denker in der Zeit der Aufklärung. Göttingen (Hebr. 2005).

FEINER, S./ SORKIN, D. (Hrsg.) (2001): New Perspectives of the Haskalah. London.

FINGERLE, K. (2009): … warum und wie die Kollegschule (nicht) gescheitert ist. In: LISOP/ SCHLÜTER 2009, 223-250.

FLECK, L. (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und vom Denkkollektiv. Frankfurt/M. (EA 1935).

GOETSCHEL, W. (1996): Moses Mendelssohn und das Projekt der Aufklärung. In: Germanic Review, Bd 71, H. 3, 163-175.

GOETSCHEL, W. (2004): Spinoza's Modernity. Mendelssohn, Lessing, and Heine. Madison (WI).

GOETSCHEL, W. (2007): Mendelssohn and the State. In: Modern Language Notes Bd 122, H. 3, 472-492.

GONON, P. (2002): Krise und Kritik – Anmerkungen zu Karlwilhelm Stratmanns berufspädagogisch-historischem Zugang. In: GONON, Ph.: Arbeit, Beruf und Bildung. Bern, 124-134.

GOTZMANNN, A. (2002): Eigenheit und Einheit. Modernisierungsdiskurse des deutschen Judentums der Emanzipationszeit. Leiden, Boston (MASS).

HAASE, R. (2009): Zur „vernünftigen Erbauung" Das Musikverständnis Moses Mendelssohns. In: Tribüne. Zs. z. Verständnis d. Judentums. Jg 49. H. 191, 173-180.

HEGEL, G.W.F.(1970): Werke in 20 Bänden. Frankfurt/M.

HEINRICH, G. (2004): „... man sollte itzt das Publikum über diese Materie en haleine halten". Die Debatte um die „bürgerliche Verbesserung" der Juden 1781-1786. In: GOLDENBAUM, U. (Hrsg.): Appell an das Publikum. Berlin, 813-895.

HILFRICH, C. (2000): Lebendige Schrift. Repräsentation und Idolatrie in Moses Mendelssohns Philosophie und Exegese des Judentums. München.

HILFRICH, C. (2003): „Cultur ist ein Fremdling in der Sprache". Zu Moses Mendelssohns Kulturbegriff. In: GREINER, B./ SCHMIDT, Chr. (Hrsg.): Arche Noah. Die Idee der „Kultur" im deutsch-jüdischen Diskurs. Freiburg, 25-48.

HINSKE, N. (1994): Das stillschweigende Gespräch. Prinzipien der Anthropologie und Geschichtsphilosophie bei Mendelssohn und Kant. In: ALBRECHT, M./ ENGEL, E.J./

HINSKE, N. (Hrsg.): Moses Mendelssohn und die Kreise seiner Wirksamkeit. Tübingen, 135-156.

KATZ, J. (2002): Tradition und Krise. Der Weg der jüdischen Gesellschaft in die Moderne. München (Hebr. 1958).

KROCHMALNIK, D. (2000): Tradition und Subversion in der Hermeneutik Moses Mendelssohns. In: Trumah. Zs. d. Hochschule f. Jüd. Studien Heidelberg. Bd 9, 63-102.

KUTSCHA, G. (1983): Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Kritische Erziehungswissenschaft – Herwig Blankertz zum Gedenken. In: ZBW Bd 79, H. 11, 811-821.

KUTSCHA, G. (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim, Basel.

KUTSCHA, G. (2008): Arbeit und Beruf – Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und Aspekte aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: ZBW Bd 104, H. 3, 333-357.

KUTSCHA, G. (2009): Bildung im Medium des Berufs. Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der berufsbildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: LISOP/ SCHLÜTER 2009, 13-36.

LÄSSIG, S. (2004): Jüdische Wege ins Bürgertum. Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg. Göttingen.

LANGE, H. (1982): Das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. In: ZBW Bd 78, H. 10, 733-747.

LANGE, H. (1999): Die Form des Berufs. In: HARNEY, K./ TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung (= Z.f.Päd. Beih. 40). Weinheim, Basel, 11-34.

LAUER, G. (2008): Die Rückseite der Haskala. Geschichte einer kleinen Aufklärung. Göttingen.

LENZEN, D. (1989): Narrative Historiographie der Pädagogik bei Herwig Blankertz. In: KUTSCHA 1989, 215-236.

LESSING, G.E. (1987ff.): Werke und Briefe in 12 Bdn. Hrsg. v. W.BARNER. Frankfurt/M.

LIEBESCHÜTZ, H. (1979): Moses Mendelssohn und Lessing in ihrer Stellung zur Geschichte. In: STEIN, S./ LOEWE, R. (Hrsg.): Studies in Jewish religious and intellectual History. London, 167-182.

LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (Hrsg.) (2009): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt/M.

LOHMANN, I. (u.a.) (2001) (Hrsg.): Chevrat Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule in Berlin 1778-1825 im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kultusreform. Eine Quellensammlung. Bd 1, 2. München, Berlin.

LOHMANN, I. (1998): Die Juden als Repräsentanten des Universellen. Zur gesellschaftlichen Ambivalenz klassischer Bildungstheorie. In: KRÜGER-POTRATZ, M./ MEYER, M.A. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen, 153-178.

LUHMANN, N. (1981): Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft. Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: LUHMANN, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Frankfurt/M., Bd 2, 105-194.

LOWENSTEIN, ST.M. (1994): The Berlin Jewish Community. Enlightenment, Family and Crisis, 1770-1830. Oxford.

MACK, M. (2003): German idealism and the Jew. The Inner Anti-Semitism of Philosophy and German Jewish Responses. London.

MENDELSSOHN, M. (JubA): Gesammelte Schriften. Jubiläumsausgabe. Hrsg. v. A.ALTMANN/ E.J.ENGEL/ M.BROCKE/ D.KROCHMALNIK. 37 Bde. Stuttgart (zit. Bd, Teilbd (Briefnr.)).

MUSLOFF, H.-U./ HELLEKAMPS, S. (2006): Geschichte des pädagogischen Denkens. München.

NEWMARK, C. (2008): Passion - Affekt - Gefühl. Philosophische Theorien der Emotionen zwischen Aristoteles und Kant. Hamburg.

PENSLAR, D. (2001): Shylock's Children: Economics and Jewish Identity in Modern Europe. Berkeley (CA).

ROUSSEAU, J.-J. (2000): Abhandlung von dem Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. A.d. Franz. v. M.MENDELSSOHN. Neu hrsg., eingel. u. erl. v. U. GOLDENBAUM. Weimar.

RÜRUP, R. (1975): Emanzipation und Antisemitismus. Studien zur „Judenfrage“ der bürgerlichen Gesellschaft. Göttingen.

RUHLOFF, J. (1989): Kritik aus Pflicht. Neukantianische und Kantische Züge in der Wissenschafts- und Bildungstheorie von Herwig Blankertz. In: KUTSCHA 1989, 15-31.

SALA, G.B. (2004): Kants „Kritik der praktischen Vernunft“. Ein Kommentar. Darmstadt.

SCHÄFER, L./ SCHNELLE, T.: Ludwik Flecks Begründung der soziologischen Betrachtungsweise in der Wissenschaftstheorie. In: FLECK 1980, VII-XLIX.

SCHENK, T. (in Vorb.): Wegbereiter der Emanzipation? Studien zur Judenpolitik des „Aufgeklärten Absolutismus“ in Preußen (1763-1812).

SCHULTE, C. (2002): Die jüdische Aufklärung. Philosophie, Religion, Geschichte. München.

SCHWAIGER, C. (1995). Das Problem des Glücks im Denken Christian Wolffs. Eine quellen-, begriffs- und entwicklungsgeschichtliche Studie zu Schlüsselbegriffen seiner Ethik. Stuttgart Bad-Cannstatt.

SEUBERT, R. (2009): „Die Juden können keine Handwerke“: Zur Sozialgeschichte eines antisemitischen Stereotyps. In: DIETTRICH, A./ FROMMBERGER, D./ KLUSMEYER, J. (Hrsg.): Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Holger Reinisch wird 60 und Wegbegleiter schreiben zu seinen Themen. *bwp@* Profil 2. Online: http://www.bwpat.de/profil2/seubert_profil2.shtml (15-10-2009).

SORKIN, D. (2008): Religious Enlightenment. Protestants, Jews, and Catholics from London to Vienna. Oxford.

SPINOZA, B. de (2006): Werke in drei Bänden. Hamburg.

TOURY, J. (1977): Der Eintritt der Juden ins deutsche Bürgertum. In: LIEBESCHÜTZ, H./ PAUCKER, A. (Hrsg.) (1977): Das Judentum in der Deutschen Umwelt.1800-1850. Studien zur Frühgeschichte der Emanzipation. Tübingen, 139-242.

TWELLMANN, M. (2007): Von der Beratung zur Kritik der Regierung. Moses Mendelssohn über Eide. In: Modern Language Notes Bd. 122, H. 3, 493-521.

VOGT, W. (2005): Moses Mendelssohns Beschreibung der Wirklichkeit menschlichen Erkennens. Würzburg.

VOLLHARDT, F. (2001): Selbstliebe und Geselligkeit. Untersuchungen zum Verhältnis von naturrechtlichem Denken und moraldidaktischer Literatur im 17. und 18. Jahrhundert. Tübingen.

WIGGER, L. (2003): Bildung als Formierung. Über Bildung, Schule und Arbeit in Hegels Philosophie. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim, Basel, Berlin, 69-88.

ZABECK, J. (2009a): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn.

ZABECK, J. (2009b): Über die Chancen einer Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LISOP/ SCHLÜTER 2009, 121-147.

ZEDLER, P. (1989): Bildungstheorie in praktischer Absicht. Kritische Theorie und pädagogische Theorietradition bei Herwig Blankertz. In: KUTSCHA 1989, 45-68.

Zitieren dieses Beitrages

BACKES-HAASE, A. (2009): MOSES MENDELSSOHNs Bildungsverständnis zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus oder Das Problem der Genese des berufsbildungstheoretischen Denkstils. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/backes-haase_bwpat16.pdf (19-11-2009).

Der Autor:

Prof. Dr. ALFONS BACKES-HAASE

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hohenheim

Danneckerstr. 56, 70182 Stuttgart

E-mail: backes-h (at) uni-hohenheim.de

Homepage: https://www.uni-hohenheim.de/67722.html?typo3state=persons&lsfid=822

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Ulrike Greb
(Universität Hamburg)

Der Bildungsbegriff in einführenden Schriften zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Online unter: seit: 10. Oktober 2009

http://www.bwpat.de/ausgabe16/greb_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin
Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (GREB 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/greb_bwpat16.pdf

„Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist eine erziehungswissenschaftliche Disziplin, zu deren Aufgaben die disziplinäre Selbstreflexion gehört“, heißt es im Call for Papers zu dieser Ausgabe. Ins Zentrum dieser Selbstvergewisserung rückt auch die Frage, ob mit den „neu aufkommenden Begriffen wie Employeabillity und Kompetenz die ehemals disziplin- und identitätsbildenden Kategorien Arbeit, Beruf und Bildung an Bedeutung verlieren"? Der folgende Beitrag nimmt den begrifflichen Schwerpunkt dieser wissenschaftstheoretischen Selbstvergewisserung mit Blick auf den Bildungsbegriff auf. In sieben ausgewählten Publikationen wird die Rezeption und Verwendung des Bildungsbegriffs recherchiert, um zu prüfen ob und falls ja mit welchen Gründen die Idee der "Bildung" als disziplin- und identitätsbildende Kategorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik tatsächlich außer Kraft gesetzt wurde. Untersucht wird die konstruktive Relevanz und Stellung des Bildungsbegriffs in den didaktischen Ansätzen, die argumentativen Anschlüsse im bildungstheoretischen Diskurs bzw. die Substitution einer bildungstheoretischen Rechtfertigung. In diesem Sinne liegt der Schwerpunkt meiner Untersuchung auf der Frage nach der Einbindung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in die Erziehungswissenschaft.

The concept of education in introductory texts to the didactics of the pedagogy of professional and vocational education and business studies

The Call for Papers for this issue states that "The pedagogy of professional and vocational education and business studies is a discipline in educational studies which includes the task of disciplinary self-reflection.” At the centre of this self-assertion there is the question of whether with the “newly emerging concepts such as employability and competence the other categories that also contribute to the forming of its discipline and identity such as work, profession and education are losing significance.” This paper takes up the conceptual focus of this theoretical self-assertion with regard to the concept of education. In seven selected publications the reception and use of the concept of education is researched, in order to ascertain whether, and if so with which reasons, the idea of ‘education’ as a category that contributes to forming the discipline and identity of professional and vocational education and business studies has actually lost its force. The constructive relevance and position of the concept of education in the didactic approaches, the argumentative connections in the educational theoretical discourse or the substitution of an educational theoretical justification are examined. In this sense the focus of my investigation is on the question of the integrating of professional and vocational education and business studies in educational studies.

ULRIKE GREB (Universität Hamburg)

Der Bildungsbegriff in einführenden Schriften zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

„Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist eine erziehungswissenschaftliche Disziplin, zu deren Aufgaben die disziplinäre Selbstreflexion gehört“, heißt es im *Call for Papers* zur 16. Ausgabe. Ins Zentrum der Selbstvergewisserung rückt gegenwärtig die Frage, ob mit den „neu aufkommenden Begriffen wie *Employability* und *Kompetenz* die ehemals disziplin- und identitätsbildenden Kategorien *Arbeit, Beruf* und *Bildung* an Bedeutung verlieren". Der folgende Beitrag nimmt den bildungstheoretischen Schwerpunkt dieser Selbstvergewisserung auf: Zu den identitätsstiftenden Initiationen eines Lehramtsstudiums gehört die Einführung in die Didaktik der beruflichen Bildung. Es steht damit die Frage im Raum, in welcher Form die Studierenden an die Idee der *Bildung* als disziplinäre Kategorie herangeführt werden. Von daher werden berufspädagogisch relevante Rezeptionen des neuhumanistischen Bildungsideals im ersten Teil nachgezeichnet und im zweiten Teil wird die Stellung des Bildungsbegriffs in häufig verwendeten Einführungsschriften zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik recherchiert. Untersucht werden die argumentativen Anschlüsse im bildungstheoretischen Diskurs und die konstitutive Relevanz des Bildungsbegriffs in den didaktischen Konzeptionen. In diesem Sinne steht die disziplinäre Einbindung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in die Erziehungswissenschaft im Fokus der Untersuchung.

1 Der Bildungsbegriff als identitätsstiftende Kategorie der BWP

Ob und inwiefern der Bildungsbegriff in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik jemals *disziplinbildend* war, bedürfte einer eigenen Untersuchung. An dieser Stelle werden vornehmlich bildungstheoretisch motivierte Fragestellungen, Kernprobleme, uneingeholte Versprechen und angestoßene Diskurse zum Verhältnis von Arbeit und Bildung aufgegriffen (z.B. SPRANGER, LITT, BLANKERTZ, HEYDORN), die sich potentiell für eine bildungstheoretische Begründung der beruflichen Didaktik eignen. Inwiefern diese Grundlagen zur Legitimation didaktischer Theoriebildung genutzt werden, soll beispielhaft eine hermeneutisch-kritische Sichtung der angegebenen Einführungsschriften zeigen. Anzuschließen ist in jedem Falle an die gemeinsam genutzte Quelle des *neuhumanistischen Bildungsideals*, aus der sich die unterschiedlichsten Bildungskonzepte speisen; auch heute noch mündet jede Debatte über die Bildungstheoretische Didaktik in einer erneuten Humboldtinterpretation. Gleichwohl kann in einer *technologischen Zivilisation* nicht die klassische, sondern nur eine revidierte, grundsätzlich ‚neugefasste’ Bildungstheorie zur Klärung der Befindlichkeit des Menschen beitragen. Nach einer Umfrage unter Studierenden und Lehrende im Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg wurden sechs einführende Schriften zur Didaktik der beruflichen Bildung ausgewählt:

I. BONZ, Bernhard/ OTT, Bernd (Hrsg.) (**2003**): Allgemeine Technikdidaktik - Theorieansätze und Praxisbezüge, Reihe: Berufsbildung konkret, Bd. 6, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

II. RIEDL, Alfred (**2004**): Didaktik der beruflichen Bildung, Reihe: Pädagogik, Wiesbaden: Franz Steiner Verlag

III. KUHLMEIER, Werner (**2005**): Berufliche Fachdidaktiken zwischen Anspruch und Realität. Reihe: Diskussion Berufsbildung, Bd. 3, hrsg. von Bernhard Bonz und Heinrich Schanz, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

IV. EULER, Dieter/ HAHN, Angela (**2007**): Wirtschaftsdidaktik, 2. aktualisierte Aufl., Bern-Stuttgart-Wien: Beltz

V. NICKOLAUS, Reinhold (**2008**): Didaktik — Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis, Reihe: Studientexte. Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, SBBW, 3. korr./erw. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

VI. OLBRICH, Christa (Hrsg.) (**2009**): Modelle der Pflegedidaktik, München: Elsevier.

Weil der Bildungsbegriff von „normativer Abgehobenheit“ verschlissen ist, wie Peter EULER feststellt, hat er heute kein Recht mehr auf selbstverständliche Anerkennung. Um meinem Beitrag einen diskursiven Anhaltspunkt zu geben, stelle ich EULERs Explikation zu einer Theorie der Bildung voran, der meiner Arbeitshypothese entspricht: Eine Theorie der Bildung muss „die Konstellation von Konfliktlinien bestimmen, ohne dabei das Konfligierende als Konfligierendes wegzudefinieren“, daher ist sie „als notwendiges theoretisches Organ vernünftiger Selbstreflexion der Gattungsentwicklung […] der reflexive Niederschlag einer praktischen Reaktion auf die in der Industrialisierung aufbrechenden Potenzen gesellschaftlicher Praxis“ (EULER 1997, 144, 160f.). Für die begrenzte Fragestellung beziehe ich mich weitgehend auf die bildungstheoretischen Reflexionen von Peter EULER und Winfried MAROTZKI, in der Humboldtinterpretation auf Diedrich BENNER und zum Verhältnis von Arbeit und Bildung auf Christoph LÜTH — vier Texte, die sich zur Diskussion im Seminar besonders eignen.

1.1 Humanistische Bildung: Der wirkliche Gegenstand der Bildung ist der Mensch

„Für Bildungs- und Ausbildungsprozesse bedeutsam ist es, dass die Leistungsfähigkeit jedes Arbeitenden u.a. vom Ausbildungsgrad ('allgemeine und berufliche Ausbildung') und von den 'moralischen Eigenschaften der Arbeitenden' abhängt. Im Hinblick auf diese Formung der Arbeitskraft wird die Arbeit definiert als 'ein Fluß von Leistungen, die von einem jeweils vorhandenen Vorrat an Humankapital erzeugt werden'. Dieses Humankapital“, so schließt LÜTH den bildungsökonomischen Blickpunkt ab, „wird nämlich vor allem durch Erziehung, Bildung und Ausbildung (education) und durch Übung (training) bestimmt“ (1988, 96). Insofern stellte sich die *anthropologische Frage* nach der Bildungsrelevanz von Arbeit in ihrer modernen Form an der Schwelle zur Industrialisierung, als sich erste Folgen der Mechanisierung

einer arbeitsteiligen Produktion abzuzeichnen begannen. Sie wird am Übergang in das 19. Jahrhundert grundlegend von HEGEL beantwortet: Damit ein Selbstbewusstsein im Wissen um sich selbst nicht inhaltsleere Tautologie bleibt: Ich = Ich oder „Ich bin Ich“ (HEGEL PhG, 138), sondern als Subjekt (Einheit von Selbst und Person) *wirksam* und *anerkannt* werden kann, muss es durch tätige Bezugnahme auf Anderes aus dieser inhaltsarmen Reflexion herausfinden. Das *Ich* muss *praktisch werden,* indem es sich die Bedingungen seiner Existenz zu Eigen macht. KOJÉV fasst den Hegelschen Gedanken der praktischen Selbstverwirklichung zusammen: Der Mensch „muß die (natürliche und menschliche) Welt, in der er nicht anerkannt wird, in eine Welt verwandeln, in der diese Anerkennung stattfindet. Diese Verwandlung der dem menschlichen Entwurf feindlichen Welt in eine Welt, die mit diesem Entwurf übereinstimmt, nennt man ‚Tat', ‚Tun'.“ (KOJEV 1975, 29) D.h., im gestalterischen (Arbeits)Prozess wird ‚das Anderssein der Gegenstände' aufgehoben, so dass dem *Ich* die Selbständigkeit des Gegenstandes wie seiner Selbst *erfahrbar* wird und die Differenzerfahrung von Möglichkeit und Wirklichkeit zu einer Bildungserfahrung. Selbstverwirklichung findet demnach in der Welt der Gegenständlichkeiten statt und Bildung zeichnet sich hier bereits als „reflektierte Sachkompetenz“ aus, wie sie aktuell von EULER (1997, 164) für die gesellschaftliche Praxis der Technologisierung bestimmt wird. Mit dieser Denkfigur bietet uns HEGEL[1] eine bildungstheoretische Fundierung Handlungsorientierter Didaktik und des (Lern)Portfolios an; denn nur eine begriffene Arbeitstätigkeit kann diese bildende Wirkung entfalten. Zugleich fasst er damit, so LÜTH, die anthropologischen Vor- und Nachteile der Arbeit dialektisch zusammen: „Zwar sei Arbeit ein Mittel zur Befreiung des Menschen von den Naturzwängen, zwar verwirkliche sich der Mensch nur auf dem Umwege seiner Vergegenständlichung in den Produkten seiner Arbeit und in der Wiederaneignung seiner so vergegenständlichten Ideen durch Reflexion (Sich-selbst-Erkennen im Anderen, d.h. in seinem Produkt). Der dafür notwendige Prozeß der Arbeit verwickle den Menschen aber in den arbeitsteiligen Prozeß gesellschaftlicher Arbeit“ (1988, 94). Daraus folgt die entscheidende Einschränkung der Bildungserfahrung: Die Arbeit, als Mittel zur Selbstgestaltung, wird im Zuge arbeitsteiliger Produktionsverfahren zunehmend anspruchsloser und die Formen der Selbstverwirklichung verarmen. So dass „Subjektivität in der Moderne immer mehr in ihren naturhaften Ressourcen angegriffen wird“. Ihre Erosion nimmt korrelativ zum Komplexitätszuwachs von Gesellschaften zu (MAROTZKI 1989, 149). Damit ist der Kern des beruflichen Bildungsproblems markiert.

Die Reduktion des Menschen auf ein 'Bruchstück', der Verlust von 'Ganzheitlichkeit' und Mitverantwortung in der Massenproduktion, wird seither unter den Begriffen *Entmenschlichung der Arbeit, Entfremdung* und *Sinnverlust* Anlass zur Kritik an der Arbeitsteilung wie Anlass zur pädagogischen Theoriebildung und Schulentwicklung. Allen voran der HUMBOLDTschen Idee einer Einheit von Leben und Lernen: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt — ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu

[1] Zur praktischen und theoretischen Bildung durch Arbeit vgl. HEGEL PhG, 145-154; PhR §197, 173. Eine ausführliche Darstellung von Hegels Bildungsbegriff und der Begründung seiner Zeitgemäßheit und Nachhaltigkeit bietet ein Aufsatz von Winfried MAROTZKI (1989).

einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwikkelung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (HUMBOLDT 1792, Bd. 1: 64). Unter dem Diktum der „ewig unveränderlichen Vernunft“ macht HUMBOLDT die Vermittlung von Mensch und Bürger zur Aufgabe einer allgemeinen Menschenbildung. Dieser Aufgabe zur Entwicklung einer entstehenden bürgerlichen Öffentlichkeit in einer Weise gerecht zu werden, dass der Mensch dem Bürger nicht geopfert werde, ist nach seiner Vorstellung das Ziel des allgemeinbildenden wie des ‚speciellen’ Schulwesens. Gemeinsam sollten sie „die überkommene und mit den bürgerlichen Idealen und Freiheitsvorstellungen nicht mehr vereinbare Einheit von Herkunft und künftiger Bestimmung der Menschen überwinden“ (BENNER 1990, 212). Insofern steht das Spannungsverhältnis von allgemeiner Menschenbildung und Schulstruktur schon hier im bildungspolitischen Brennpunkt, das in *‚Ungleichheit für alle’* (1980) von Heinz Joachim HEYDORN für eine Neufassung des Bildungsbegriffs aufgearbeitet wird.

Unter den Bedingungen moderner Arbeitsteilung vereinte HUMBOLDT zwei gänzlich unverträgliche Bildungskonzepte: Je *höher* (quantitativ) der Grad der individuellen Bildung in einem bestimmten Gebiet, umso einseitiger (*unproportionirlicher*) sind die Kräfte ausgeprägt und umgekehrt. Je vielfältiger (qualitativ) die Tätigkeiten auf verschiedenen Gebieten entwickelt werden, umso geringer sind die *Höhe* und der Grad ihrer individuellen Ausbildung. Berufsbildungstheoretisch interessant sind in dieser berühmten Formel die Begriffe „Kraft“ und „Situation“, die Wechselwirkung von Mensch und Welt. Dietrich BENNER (1990) analysiert die Begriffe in seiner problemgeschichtlichen Humboldtstudie: Jener „bezieht sich auf die Entwicklung individueller Urteilskraft und Handlungskompetenz in allen Bereichen menschlicher Praxis. Mit jeder Weiterentwicklung der Urteilskraft und Handlungskompetenz in einem Bereich verändern sich immer auch die Proportionen der Kompetenz des einzelnen, in verschiedenen Bereichen menschlichen Handelns tätig zu sein“. Die „Situation“, in der sich der Einzelne nur *einseitig ausbilden* kann, war sowohl die Ständegesellschaft wie die fortschreitende arbeitsteilige Warenproduktion. Diesen beiden Vergesellschaftungsformen stellt HUMBOLDT eine dritte gegenüber, die dadurch gekennzeichnet ist, „daß Menschen ‚Verbindungen’ eingehen, die weder geburtsständisch vorbestimmt sind, noch einfach Rentabilitätsgesichtspunkten bürgerlicher Produktion folgen, sondern ‚aus dem Innren der (sich verbindenden D.B.) Wesen entspringen’ und darauf ausgerichtet sind, daß ‚einer den Reichtum des andren sich zu eigen mache’[...]“ (BENNER 1990, 50-52). Nach dieser Darstellung bezieht sich die Ausbildung der menschlichen „Kräfte“ (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) auf den vergesellschafteten Einzelnen wie auf die Vergesellschaftungsformen.

An der Humboldtinterpretation scheiden sich die Geister (der Pädagogen). Doch immer stellt sich Bildung als *Vermittlungsarbeit* dar zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen der Gesellschaft. In ihrem Zentrum drehen sich alle Fragen um die Art und Weise der Welterschließung, -aneignung und Naturbeherrschung, das heißt, um die *Dialektik* von Vita activa und Vita contemplativa, von Selbsterhaltung und Selbstver-

wirklichung, von Qualifizierung und bildendem Tun. Dies soll an den vier Humboldtinterpreten: Eduard SPRANGER (1883-1963), Theodor LITT (1880-1962), Herwig BLANKERTZ (1927-1983) und Heinz Joachim HEYDORN (1916-1974), die sich mit Fragen der Arbeitswelt in paradigmatischem Sinne bildungskritisch auseinandergesetzt haben, beispielhaft skizziert werden.

1.2 Geisteswissenschaftliche Bildungstheorie: Identität und Heterogenität

> „Humboldt ist eine Sphinx, welche jeden Betrachter anders ansieht, und welche jeder Betrachter anders ansieht“ (HEYDORN 1973, 57).

Entscheidend für die geisteswissenschaftliche Humboldtinterpretation wurde SPRANGERs Frühschrift *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee* (1909). Seine primär biografisch deutende Arbeit kombinierte, nach BENNERS Analyse, ganz verschiedene Textsorten: „Zitate, in denen sich Zeitgenossen über Humboldt äußern, Urteile und Befunde aus der Sekundärliteratur, Zitate aus den systematischen Untersuchungen Humboldts und nicht zuletzt solche aus Humboldts privater Korrespondenz“, und ordnete sie bestimmten geisteswissenschaftlichen Disziplinen, Problemstellungen und Forschungsfeldern des späten 19. Jahrhunderts zu. In dieser Lesart idealisierte er HUMBOLDT, gemäß dem zeitgenössischen Bildungsverständnis des vorrepublikanischen Deutschland, als „aristokratisch herausgehobene Persönlichkeit [...], die ihren eigenen Bildungsprozeß teleologisch am neuhumanistischen Ideal allgemeiner Menschenbildung ausgerichtet und auf diese Weise dem Ideal eines allseitig gebildeten Menschen eine vollendete individuelle und harmonisch-universelle Gestalt verliehen“ habe (vgl. BENNER 1990, 22-24). Die so gewonnenen Kategorien (*Individualität, Universalität, Totalität*) nutzte er zum Aufbau einer *humanistischen Berufsbildungstheorie* für ein dreiphasiges Prozessmodell: Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. In der Phase der Berufsbildung, die sich durch eine „von innen her anbahnende Auslese“ („innerer Beruf“) aus der grundlegenden Bildung entwickelt, kommentiert BLANKERTZ, „muß der Bildungsprozeß, sofern er der humanistischen Totalitätskategorie folgt, zu persönlicher Struktur differenzieren“ (1982, 209).

Im völligen Gegensatz zu SPRANGERs vom gesellschaftlichen Kontext abstrahierten „geistesmetaphysisch verklärten“ Humboldtbild, steht die kritische Reflexion seines Nachfolgers auf dem Leipziger Lehrstuhl, Theodor LITT. Hatte SPRANGER die *Einheit von Leben und Lernen* zur Seite der Persönlichkeitsbildung hin vereinseitigt, vereinseitigte LITT dieses Humboldtsche Ideal nach der anderen Seite. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und zwei Weltkriegen befand er, das Humboldtsche Bildungsideal habe „die Antinomik der Neuzeit verkannt und eine geisteswissenschaftliche Innerlichkeitsbildung gefördert“ (BENNER 1990, 26). Wie schon SPRANGER schenkte auch LITT der oben zitierten Frühschrift HUMBOLDTs kaum Beachtung und bezog seine Kritik weitgehend auf SPRANGERs verengte Lesart der Persönlichkeitsbildung. „Gegen Sprangers Auslegung der geisteswissenschaftlichen Humanitätsidee wendet er ein, daß diese die neuzeitliche Wissenschaft und Technik weder als Voraussetzung des modernen Seins des Menschen noch als Gegenstand bildungstheoretischer Reflexion und Verantwortung begriffen habe, sondern in

völliger Verkennung der tatsächlichen Bildungsproblematik allein der Aneignung historisch-ästhetischer und literarischer Inhalte eine bildende Bedeutung und Wirkung zuerkannte“ (BENNER 1990, 24f.). Seine Kritik an HUMBOLDTs Bildungstheorie spitzt sich in der Feststellung zu, „daß sie mit ihrer Ausrichtung an einem harmonischen Mensch-Welt-Verhältnis die Welt zum bloßen ‚Nährstoff’ menschlicher Selbstbildung reduziere“ und einem „ebenso naiven wie blinden Anthropozentrismus“ huldige (ebd., vgl. LÜTH 1988, 99).

Dem setzt LITT sein antinomisches Menschenbild und sein dialektisches Begriffspaar von *„Sachbeherrschung und Menschenbildung“* entgegen. Mit Bezug auf HEGELs Theorie von Bildung durch Arbeit (vgl. S.2) stellt er *drei bildende Aspekte des Berufs* heraus, von denen insbesondere die „Entscheidung über die vom Menschen bereitgestellten Mittel“ als kognitive und ethische Rückwirkung originär und neu ist. Erst sie führt zur bildenden Sachbeherrschung, sofern sie verhindert, „daß der arbeitende Mensch unter einem vermeintlichen Sachzwang zum reinen Funktionär gemacht wird“ (LITT 1957, 101f.). So entsteht aus seiner Kritik am ‚Spranger-Humboldtschen’ Bildungsbegriff ein *alternatives* Bildungskonzept, das die 'menschenbildenden Motive der Berufsarbeit' herausstellt. Da bildende Prozesse nur *in* den Berufstätigkeiten stattfinden, gilt ihm die Berufsschule durchaus als Vorbild für die allgemeinbildenden Schulen. In der Didaktik der beruflichen Bildung fand LITTs Konzept keine Konkretisierung. Zwar entfaltete es, wie schon KERSCHENSTEINERs reformpädagogische Entwürfe, eine breite bildungstheoretische und didaktische Diskussion, hatte aber mit seiner anspruchsvollen Konzeption in der Restaurationsphase der 1950er Jahre keine Chance, realisiert zu werden.

1.3 Kritische Bildungstheorie: Ware Bildung

> „Ein Bildungskonzept ist nur soweit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen“ (HEYDORN 1980, 109).

In der modernen Wirtschaft fungiert der Individuierte als bloßer Agent des Wertgesetzes, stellt Theodor W. ADORNO ideologiekritisch fest, und schließt daraus auf die innere Komposition des Individuums an sich: „Nur indem der Prozeß, der mit der Verwandlung von Arbeitskraft in Ware einsetzt, die Menschen samt und sonders durchdringt und jede ihrer Regungen als eine Spielart des Tauschverhältnisses a priori zugleich kommensurabel macht und vergegenständlicht, wird es möglich, daß das Leben unter den herrschenden Produktionsverhältnissen sich reproduziert" (ADORNO 1982, 307f.). In diesem Prozess übernimmt Bildung eine instrumentelle Funktion und verändert sich selbst mit fortschreitender Rationalisierung der technologischen Zivilisation. Sie verflacht zur Voraussetzung für beruflichen und gesellschaftlichen Aufstieg oder luxuriert zur reinen Geisteskultur. ADORNO untersucht ihren Verfall in den prekär gewordenen Bildungsverhältnissen der Nachkriegszeit und fasst den Funktionswandel von Bildung im Begriff der „Halbbildung“: An die Stelle der Anstrengung, einer der Sache angemessenen kontinuierlich reflektierenden Aneignung, tritt stupide *Informiertheit* als „Bescheidwissen“, das dem Individuum eine Verfügungsgewalt über den Gegenstand suggeriert, ohne dessen Eigengesetzlichkeit geistig durchdrungen zu haben.

Heinz Joachim HEYDORN fasst ADORNOS Befund ins Bild: „Der kapitalistische Supermarkt, auf den sich die Bildung hin entwickelt, braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können.“ (HEYDORN 1980, 121f.). Spätestens hier nehmen wir eine Grenze des Pädagogischen wahr, die uns resignativ nach den Bedingungen der Möglichkeit kritischer Bildung fragen lässt. Für ADORNO bleibt das Festhalten an der Vernunft im Sinne einer aktiven Vernunftkritik die pädagogische Option. Denn *das Schlimmste* wäre ein getrübtes Bewusstsein, das sich überhaupt nicht mehr über die Unvernunft bloßer Machtkonstellationen zu erheben getraute. „Krampfhaft, willentlich wird verkannt, daß das Zuviel an Rationalität, über das zumal die Bildungsschicht klagt und das sie in Begriffen wie Mechanisierung, Atomisierung, gern auch Vermassung registriert, ein Zuwenig an Rationalität ist, die Steigerung nämlich aller kalkulierbaren Herrschaftsapparaturen und –mittel auf Kosten des Zwecks, der vernünftigen Einrichtung der Menschheit, die der Unvernunft bloßer Machtkonstellationen überlassen bleibt“ (ADORNO 1977, GS 10.2, 610f.).

Anders als die Humboldtinterpreten der deutschen Klassik, rezipieren folglich BLANKERTZ und HEYDORN das neuhumanistische Bildungsideal in *vernunft- und bildungskritischer* Absicht. Entgegen einem verkürzten Verständnis von *Bildung als pädagogische Kategorie,* beziehen sie die institutionalisierte Bildung in den immanenten Zusammenhang von Bildung und Herrschaft ein. Herwig BLANKERTZ schließt sich Ende der 1960er Jahre der Kritischen Theorie an und interpretiert HUMBOLDTs Bildungsbegriff unter dem Einfluss der *‚Dialektik der Aufklärung’* und der *‚Theorie der Halbbildung’* — also eher auf der Folie von ADORNOs Prinzip der 'allgemeinen Menschenbildung'. Durch diese Brille betrachtet sieht er in HUMBOLDTs Formulierung der *höchsten und proportionierlichsten Bildung der Kräfte zu einem Ganzen* in erster Linie den unauflöslichen Widerspruch zwischen dem qualitativen Anspruch auf *universelle Bildsamkeit* und der beruflichen *(Spezial)Bildung*: HUMBOLDT habe die Crux des modernen Individuums im Spannungsverhältnis von Identität und heterogenen Anforderungen schon früh thematisiert. Doch seine kritische Wendung gegen Vergesellschaftung und Entfremdung sei der Arbeits- und Lebenssituation der Preußischen Ständegesellschaft verhaftet geblieben, so dass der Bildungsbegriff in statu nascendi auch deren Herrschaftsstruktur assimilierte. Wie der Begriff der *Aufklärung* bleibe daher auch der Bildungsbegriff in seinem Kern an Herrschaft gebunden und sei ohne Reflexion dieses immanenten Widerspruchs nicht zu haben.

In Anlehnung an HEGEL intendiert BLANKERTZ ein integratives Modell allgemeiner und beruflicher Bildung: „Die Wahrheit der allgemeinen Bildung ist die berufliche“ (1977, 91) lautet seine dialektische These, in der sich zugleich die Verengung seiner Humboldtinterpretation ankündigt. In historisch-systematischen Analysen hatte BLANKERTZ das Missverhältnis zwischen der Bildungs*idee* und ihrer Verwirklichung (*Institutionalisierung*) erforscht und das Korrektiv einer rein an ihrer *Nützlichkeit* ausgerichteten Berufsbildung (*Humankapital*) im Bildungsbegriff des Neuhumanismus gefunden. Hieran knüpft BLANKERTZ Empfehlung für das Integrationskonzept des Modellversuchs Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen an. Seine obersten Zielsetzungen: Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens und Kritik, erklären sich aus der Verwissenschaftlichung der modernen Lebenssituation (vgl. 6f.).

BLANKERTZ' konzeptionelle Umsetzung der *doppeltqualifizierenden Bildungsgänge* des Kollegschulkonzepts wurde damit ein groß angelegter Versuch, das 'Prinzip der allgemeinen Menschenbildung' im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik strukturell zu verankern.[2] Dietrich BENNER würdigt diesen Versuch durchaus, doch hält er BLANKERTZ Hoffnung, die praxisbezogene Enthaltsamkeit des allgemeinbildenden Schulwesens berufspädagogisch ausgleichen zu können, aus zwei Gründen für trügerisch: Zum einen hypostasiere sie „den Beruf zum Gesamthorizont lebenspraktischer Bedeutsamkeit schulischen Lernens", zum anderen verkürze sie „die Vermittlungsaufgabe zwischen allgemeiner und konkreter Menschenbildung auf diejenige zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und wies diese dann auch noch der Schule als eine vorrangig einzulösende Aufgabe zu (BENNER 1990, 230).

Die Bildungstheorie von Heinz-Joachim HEYDORN versteht sich explizit als Gesellschaftskritik. Anders als HUMBOLDT denkt er *Bildung* geschichtsrationalistisch-eschatologisch als *Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit.* In dieser Konstruktion würdigt er die neuhumanistische Bildungskonzeption (zwischen Comenius und Marx verortet) als einen Versuch, „die Dialektik der Aufklärung und den Widerspruch von Bildung und Herrschaft einer Lösung näher zu bringen", wohingegen SPRANGERs Humboldtbild den institutionalisierten Widerspruch verschleiert habe, „damit der zynische Pragmatismus der technologischen Gesellschaft nicht unmittelbar hervorzutreten braucht, sondern hinter einen metaphysischen Dunstkreis versteckt bleibt" (HEYDORN 1973, 60). Erst der junge Marx habe die Idee der Bildung als Aufhebung jeglicher Herrschaft des Menschen über den Menschen, als Aufhebung der Selbstentfremdung und die Überwindung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft als eine reale gesellschaftliche Praxis konzipiert (vgl. BENNER 27f.).

Dieser fundamentale *Widerspruch von Bildung und Herrschaft* ist vom Begriff der Mündigkeit und der Geschichte der abendländischen Identität nicht zu trennen. HEYDORN rekonstruiert ihn von der griechischen Antike bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Der entscheidende Herrschaftskonflikt auf Seiten des Staates entsteht durch die institutionalisierte Bildung: Während das Schulsystem durch zunehmende Rationalität (Aufklärung) die partikularen Interessen der Produktion und Verwaltung befriedigt, bringt es zugleich eine aufgeklärte Rationalität hervor, die auf Überwindung der Partikularität angelegt ist, auf die universelle Gewinnung der Menschheit durch sich selbst[3]. Seine Analyse der Bildungs- und Gesellschaftsgeschichte zeigt, dass die (technologische) Entwicklung der Produktivkräfte wesentlich weiter fortgeschritten ist als die praktische Verfügung über sie. In letzter Konsequenz bleiben „die im gattungsgeschichtlich verankerten Bildungsprozeß erworbenen Erkenntnis- und Handlungsfähigkeiten der Menschen und die demgegenüber mangelhaft entwickelte realhistorisch-emanzipatorische Bewegung der Gesellschaft füreinander unerreichbar" (HEYDORN 1980: 58, 122).

---

[2] Vgl. UNGER 2009 in dieser Ausgabe: http://www.bwpat.de/ausgabe16/unger_bwpat16.pdf

[3] Wenn HEYDORN von den *Herrschaftsbedingungen der bürgerlichen Gesellschaft* spricht, die zugleich die Bedingungen der Bildungsinstitutionen sind, dann gilt es zwei Formen von Herrschaft zu unterscheiden: Herrschaft durch scheinbare Sachgesetze (‚zweite Natur'), denen die Bedürfnisse der Individuen äußerlich sind, und Herrschaft, die sich auf dem Weg der Arbeitsteilung im Arbeitsprozess vermittelt.

HEYDORNs kritische Bildungstheorie legt bedrohliche Grenzüberschreitungen frei. „Die Verwertung des Humankapitals verschleißt unaufhörlich ... Die Menschheit kann physisch und psychisch so weit beschädigt werden, daß sie unter den Rand der Widerstandsfähigkeit gedrängt wird, ihre Zukunft nicht mehr bewältigen kann“. ADORNO erklärte diesen Prozess als „Deformation“ der Tauschgesellschaft, die sich als (soziale) Deformation in den Individuen *transformiert* (1982, 308). Zugleich finden wir ein Bildungssystem vor, das den sachrationalen Zwängen der Gesellschaft erliegt und in der lückenlosen Rentabilitätserfassung sich selbst handlungsunfähig macht: „Hinter dem rißlosen Begriffsalphabet der Bilanzbuchhalter des Spätpositivismus verbirgt sich keine Erwartung, sondern ein deformierter Mensch. Reflexion, Empfindsamkeit, produktive Entfaltung werden im System der totalen Quantifizierung zu Merkmalen wertlosen Lebens. (…) Damit hat der Entfremdungsprozess die Bildung endgültig erreicht, sie unterliegt den gleichen Normen wie alle Produktion, die in der Bildungsfabrik tätigen können sich nur auf gleiche Weise befreien wie alle Arbeiter.“ (HEYDORN 1980, 301, 160-162).

Diese Schlaglichter auf den Bildungsbegriff als regulative Idee lassen sich in einem pädagogischen Plädoyer von Ludwig PONGRATZ für die didaktische Bezugname bündeln:

> „Bildung birgt die verschollene Erinnerung an eine befreite Menschheit in sich, an erfüllte Individualität, an die Versöhnung von Individuum und Gattung. Begriffe wie Spontaneität, Reflexivität, Differenz, Kritik und Autonomie stecken das Feld ab, innerhalb dessen sich Bildungstheorie einstmals konstituierte. Die Aufnahme dieser kritischen Momente des Bildungsdenkens bleibt unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft ein ebenso schwieriges wie notwendiges Unterfangen. Das bedeutet: Bildungstheorie ist nur noch in kritischer Rückwendung auf die gesellschaftlichen Ursachen ihres eigenen Verfalls zu haben. Und Bildung selbst wird dabei notwendig zu einem Gegenbegriff. Er markiert eine Leerstelle pädagogischer Theorie und Praxis, ein Negativum, das seiner Verwirklichung harrt“ (PONGRATZ 1988, 294).

2 Der Bildungsbegriff in didaktischen Einführungsschriften der BWP

Didaktische Modelle sind *erziehungswissenschaftliche Theoriegebäude,* die jeweils drei Strukturebenen ausweisen: eine paradigmatische, legitimatorische und pragmatische (vgl. PETERßEN 2001, 254-270). Der Bildungsbegriff ist als pädagogischer Maßstab und Handlungslegitimation in Analyse-, Planungs- und Reflexionsprozessen auf der *legitimatorischen* Strukturebene angesiedelt. Seine bildungsphilosophischen und erkenntnistheoretischen Wurzeln auf der *paradigmatischen* und die konkreten Analyse- und Planungshilfen für den pädagogischen Alltag auf der *pragmatischen* Strukturebene, wie z.B. das Perspektivenschema Wolfgang KLAFKIs für eine bildungstheoretisch orientierte Curriculumentwicklung. In den einführenden Schriften zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist der Bildungsbegriff insbesondere durch die Curriculumtheorie von Herwig BLANKERTZ, die Kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang KLAFKI, die Arbeitsorientierte Exemplarik (AOEX) von Ingrid LISOP und Richard HUISINGA vertreten. Häufig durch Rezeption und in Verweisen auf CZYCHOLL, ZABECK und BONZ.

2.1 I. Bernhard BONZ/ Bernd OTT (Hrsg.) (2003): Allgemeine Technikdidaktik

Die Allgemeine Technikdidaktik bietet den Studierenden eine Übersicht zu den Ansätzen und Positionen beruflicher und allgemeiner Technikdidaktik, des Technikunterrichts, sowie eine grundlegende Hinführung und argumentative Auseinandersetzung mit Fragen der Bildung in einer technologischen Zivilisation, etwa zum Verhältnis von technisch-zweckrationalem und kommunikativ-kritischem Handeln, zur Entwicklung der Rationalität des Handelns durch Technik (**I**. 175) oder zum Einfluss der technologischen Entwicklung auf die Humanität einer Gesellschaft und die wachsende Entfremdung des Menschen (**I.** 166).

Im 1. Teil spielt die *Persönlichkeitsbildung* in der historischen Entwicklung dreier unterschiedlicher Auffassungen von Technikdidaktik eine Rolle. Sie gewinnt in den 1970er Jahren (Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates **I.** 39, 45) als Gegenentwurf zur reinen Qualifikationsorientierung (**I.** 8f., 19-35) zentrale Bedeutung, indem sie zum Richtziel der ‚Integrativen Technikdidaktik' wird (**I.** 9f., 36-54): Mit Bezug auf STRATMANN wird als Ziel des Technikunterrichts die Befähigung zu „kommunikativ-kritischem Handeln" genannt, weil „die Entwicklung kritischer Vernunft die der instrumentellen einschließt ... aber letztere nicht von selbst dorthin führt" (**I.** 41). In dieser Entwicklungsphase stehen die Bildungsansprüche der Lernenden und ihr weitgehend selbständiger Erwerb von technischen Kompetenzen im Zentrum didaktischer Überlegungen, bis sie im Richtziel der Gestaltungsorientierung *aufgehoben* werden (**I.** 10f., 35-71): „Diese Auffassung von Technik verbindet Technik und Bildung mit Arbeit, indem sie sich auf die Gestaltbarkeit von Arbeit und Technik konzentriert". Unter pädagogischem Aspekt werden diese Entwicklungsstufen „als Höherentwicklung bewertet" (**I.** 11), wobei sich dem Leser nicht erschließt, worin sich die Niveaus qualitativ übersteigen, inwiefern sich, mit Blick auf den STRATMANN-Bezug, Bildung im Gestaltungsprinzip aufhebt oder umgekehrt (?), und wie die Verbindungsglieder zwischen Technik, Bildung und Arbeit zu denken sind.

Für bildungstheoretische Fragen besonders fruchtbar erweisen sich die Beiträge von SCHMAYL und ROPOHL im III. Teil des Bandes. Insbesondere führt der Beitrag von SCHMAYL (**I.** 131-147**)** zu drei Ansätzen des allgemeinbildenden Technikunterrichts eine systematische Diskussion um Bildungsfragen. Die Darstellung des allgemeintechnologischen (AtA), mehrperspektivischen (MpA) und arbeitsorientierten (AoA) Ansatzes ist zugleich eine Einführung in das Für und Wider wissenschaftlicher Positionierung aufgrund unterschiedlicher Erkenntnisinteressen: Unter technischem (AtA), praktischem (MpA) und emanzipatorischem (AoA) Erkenntnisinteresse werden die besonderen Bildungsaspekte und Grenzen der Konzepte argumentativ gegeneinander gestellt. Hier liegen die bildungstheoretischen Anschlüsse zu Heinrich ROTH, Martin WAGENSCHEIN (AtA), Wolfgang KLAFKI (MpA), Herwig BLANKERTZ und Heinz Joachim HEYDORN (AoA) sozusagen ‚auf der Hand'. Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen der vielfältig in Anspruch genommenen bildungstheoretischen Positionen werden in diesem fachdidaktischen Band weitgehend vorausgesetzt.

Einige dieser Voraussetzungen nimmt Manfred ECKERT (**I.** 164-177), mit expliziten Verweisen auf bildungstheoretische Schriften von SPANGER, KERSCHENSTEINER, LITT

u.a., in die *Debatte der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie* summarisch mit auf. Hier wird, an HUMBOLDT und PAULSEN anschließend, das Komplementärverhältnis von „Innerlichkeit und Zweckfreiheit" der Bildung zur technischen „Gestaltung von Welt unter sachlichen und zweckrationalen Gesichtspunkten" problematisiert und pädagogisch hervorgehoben, „dass die gesellschaftlichen und historischen Entwicklungen nur dann wirklich gefördert werden können, wenn der Prozess der umfassenden und allseitigen individuellen Entfaltung wirklich erfolgreich und in persönlicher und politischer Freiheit vorangetrieben wird" (**I.** 168). Seine Analyse bietet eine kritische Lesart zu Gesichtspunkten der Bildungstheorie von Herwig BLANKERTZ und der Potentiale kommunikativer Handlungsrationalität nach HABERMAS an, indem er das Bildungspotential der Technik im „Spannungsfeld von Aneignung der Technik durch Verstehen, Nacherfinden und Rekonstruieren und von Gestaltung der Technik – in sozialer und politischer Verantwortung" verortet (**I.** 176).

Diese Diskussion um berufliche Mündigkeit könnte in Konfrontation mit HEYDORNs Kritik am Ideal der Persönlichkeitsbildung eine interessante bildungstheoretische Wendung nehmen: „Die aufsteigende bürgerliche Klasse hat den Begriff der Mündigkeit der Bildungsinstitution in einem Augenblick verbunden, in dem sie diese zu einer frühen, bedeutsamen Reife brachte. Sie tat es mit dem Anspruch, Sachwalter aller Menschen zu sein. Jedoch ist dies nur vorübergehend; der Anspruch bleibt auf die Klasse beschränkt, die ihn, mit wachsender Akkumulation und historischem Erfolg, immer stärker einschränkt. *Mündigkeit wird schließlich vom Untergang dieser Klasse ergriffen*, wird leeres, verfälschendes Wort, das Atavismen zudeckt, die Ausplünderung der Kontinente. Ist Mündigkeit mit ihrem Auftakt noch ein gemeinsames Werk, das von allen geleistet werden soll, so wird der Versuch, sie im Individuum zu gründen, immer erkennbarer; *in der Persönlichkeitsbildung schlägt sich das bürgerliche Klassenprinzip nieder"* (HEYDORN 1980, 96).

Insgesamt wird die Schwierigkeit technikdidaktischer Entwürfe aufgrund zersplitterter Bezugswissenschaften deutlich. Ein bildungstheoretisches Problem, das möglicherweise durch ROPOHLs Programm einer allgemeinen Technologie (**I.** 148-161) schon behoben werden konnte. Wenn er am Ende erläutert, dass Bildung die Integration des relevanten Wissens zu einem ganzheitlichen Weltverständnis bedeutet und die Frage aufwirft, „ob dafür nicht überhaupt – und auch in didaktischer Absicht – eine neue synthetische Philosophie vonnöten wäre, eine Philosophie, die für interdisziplinäre Wissensintegration den längst fälligen theoretischen Ort böte (**I.** 159), dann wird den Studierenden die Differenz von Technik und Technologie, die die anderen Texte weitgehend vermissen lassen, sowie die Bedeutung soziotechnischer Systeme in seinem Text am deutlichsten – wenngleich nicht deren volle Brisanz. Hier wäre, mit Blick auf HEYDORN der Modernitätsrückstand von Bildungstheorie ganz besonders anzumahnen, und die universelle Grenzverschiebung gesellschaftlicher Praxis deutlich herauszustellen, wenn beispielsweise erstmals neue Gattungen zum Patent angemeldet werden. „Bildung hat sich ... mit sich selbst in ihrer gesellschaftlich wirklich gewordenen Gestalt zu konfrontieren, insofern den Begriff der zweiten Natur als Resultat technologischer Transformation zu reformulieren". Gerade die Synthese von Wissenschaft und Technik als Bedingung der zweifellos unter dem Diktat der Ökonomie stehenden technologischen Zivilisation

verlangt die Analyse dieser *neuen Gestalt* des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft (vgl. EULER 1997, 158).

2.2 II. Alfred RIEDL (2004): Didaktik der beruflichen Bildung

RIEDLs Lehr- und Studienbuch nimmt die Didaktik von ihren Rahmenbedingungen her auf. Ausgehend vom Berufsbildungssystem mit dem handlungsorientierten Bildungsauftrag an Schule und Betrieb (im Spannungsfeld von „Koppelung und Entkoppelung" auszubalancieren, **II** 9f., 15, 62ff) und der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, gibt der Autor eine fachlich komprimierte Einführung in ausgewählte didaktische Handlungsfelder unter der Perspektive einer technischen beruflichen Bildung. Auf der Basis einer „moderaten konstruktivistischen Auffassung von Lernen als persönliche Konstruktion von Bedeutungen" (**II** 13) legt er den Schwerpunkt ganz auf die pragmatische Seite von Curriculumkonstruktion und Methodenlehre. Für theoretische Vertiefungen und weitere Erläuterungen verweist er auf RIEDL *Grundlagen der Didaktik* und Andreas SCHELTEN *Einführung in die Berufspädagogik*, die im unmittelbaren Zusammenhang mit diesem Werk zu sehen sind. In eine Theorie der Bildung wird in diesem Bändchen nicht eingeführt, das geschieht möglicherweise in einem der beiden Komplementärtexte. Gleichwohl finden sich implizite und explizite Verweise auf den Bildungsbegriff, insbesondere auf die Theorie der *kategorialen Bildung* Wolfgang KLAFKIs und die schülerorientierten Bildungsbemühungen der Reformpädagogik, die hier mit Blick auf „aktuelle Entwicklungen eines modernen beruflichen Unterrichts" (**II** 7) besondere Beachtung finden.

KLAFKIs Allgemeinbildungskonzept der *epochaltypischen Schlüsselprobleme* findet sich im Verweis auf die „Kernprobleme unserer Zeit" (**II** 10, KMK), seine *Theorie der Kategorialen Bildung* als Parallele zum Konzept der Schlüsselqualifikationen von MERTENS (**II** 19) sowie im Kontext des *Problemorientierten Unterrichts* (**II** 34). An dieser Stelle klingt dann auch im Zusammenhang mit den Ausführungen der kognitiv dissonanten Elemente der typische *Rätselcharakter* von Bildungsprozessen an: Zweifel, Ungewissheit, Überraschung, Mehrdeutigkeit, Widerspruch und Irrelevanz. Wie die expliziten bildungstheoretischen Verweise, die im Kontext hermeneutisch-ideologiekritischer Erziehungswissenschaft auszulegen wären mit der erkenntnistheoretischen Ausrichtung eines „Wissensbasierten Konstruktivismus" (**II** 13) vermittelt sind, bleibt offen.

Dafür bringt RIEDL deutlicher als alle anderen Einführungsschriften die didaktische Übersetzung des *reformpädagogischen* Erbes zur Sprache. Er stellt die internationalen Akteure und deren rationalitätskritische Entwürfe bis in unsere Gegenwart hinein in methodischen Konkretisierungen vor (**II** 40-61). Allerdings wird die hier gebotene ideologiekritische Betrachtung einer objektiv *widersprüchlichen Grundstruktur* des Bildungswesens (vgl. **II** 22-25, MEYER) auf die subjektorientierten Konzepte der Reformpädagogik nicht übertragen. Und so werden FREINET, MAKARENKO und KERSCHENSTEINER unkommentiert mit nationalsozialistischen Bildungsideologen wie PETERSEN und GAUDIG als Vertreter einer ‚Befreiungspädagogik' aufgelistet und die extrem liberalen, ganz auf Spontaneität und Selbstbestimmung gerichteten Verfahren erscheinen romantisch verklärt, als ob mit dem

„großen Vertrauen in die Natur des Kindes“ (**II** 41) nicht der gesamte Bildungsvorgang ins Vegetative umgedeutet worden wäre; als ob „Natur“ nicht auch *Irrationalität*, *Rassenhygiene* und *Auslese* meinte, „Lebensgemeinschaft“ (**II** 42) nicht auch *Volksgenossenschaft* und *Deutschtum*, und als sei nicht unversehens, wie HEYDORN zu den Berichten der Schulkonferenz (1900) schreibt, „aus dem Konzept des aufklärerischen antifeudalistischen Bürgertums, dem die Einheit der Volksbildung als Konsequenz aus dem revolutionären Vernunftbegriff hervorging, ein reaktionärer Schulbegriff“ geworden, „der die Vernunft durch den irrationalen Qualm völkischen ‚Geistes’ ersetzte“ (1973, 225).

2.3 III. W. KUHLMEIER (2005): Anspruch und Realität beruflicher Fachdidaktiken

Werner KUHLMEIER unternimmt in seiner Dissertation „erste Schritte zu einer systematischen Aufarbeitung der Rahmenbedingungen und des Entwicklungsprozesses der beruflichen Fachdidaktiken“ (**III** 2), die er als „Teilbereich“ der Allgemeinen Didaktik verortet. Gemäß dieser Einordnung sollten die Fachdidaktiken „die Kategorien der Erziehung und Bildung in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellen und die Inhaltsfrage danach beantworten, welchen Beitrag die Fachinhalte zur individuellen Kompetenzentwicklung leisten“ (**III** 17). Berufsbildung wird hier „vor allem als ‚Bildung’, d.h. als ein Prozess der Kompetenzentwicklung von Individuen“ angesehen und gefragt „welchen Stellenwert erziehungswissenschaftliche Kategorien, wie z.B. der ‚Bildungsbegriff’, in den beruflichen Fachdidaktiken einnehmen“ (**III** 5f.). Insofern findet hier bereits eine disziplinäre Selbstreflexion „vor dem Hintergrund der aktuellen erziehungswissenschaftlichen bzw. berufspädagogischen Diskussion“ statt (ebd.). In fünf Ansätzen[4] untersucht der Autor im 4. Kapitel „unter welchen Gesichtspunkten berufliche Lehr- und Lernprozesse inhaltlich gestaltetet werden“ (**III** 7), um auf dieser Basis im 5. Kapitel die Bereichsdidaktik *Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik* konzeptionell weiterzuentwickeln.

Hauptsächlich im 4. Kapitel zu den ausgewählten didaktischen Ansätzen (**III** 44-90) wird der *Bildungsbegriff* in unterschiedlicher Relevanz und Plausibilität thematisiert, während er in der Begriffsdiskussion zu den fachdidaktischen Problemfeldern (**III** 8-17) und im historischen Rekurs auf die Kontroverse zwischen bildungstheoretischer und lehr-lerntheoretischer Didaktik (**III** 45) als Ausgangspunkt der fachdidaktischen Analysen, noch nicht zur Sprache kommt. Gleichwohl wird ein erhebliches Akzeptanzproblem der „frühen Fachdidaktiken“ angedeutet, das aus der ideologiekritischen Fragestellung ihres emanzipatorischen Erkenntnisinteresses (HABERMAS) resultierte (**II** 31), das auch KLAFKIs Bildungsverständnis in der Kritisch konstruktiven Didaktik maßgeblich prägt.

Ertragreicher sind die Abschnitte 4.3 *Technikdidaktik* und 4.5. *Gestaltungsansatz*: Im interdisziplinären Konzept der Technikdidaktik (**III** 53-58) mit Ausführungen von PAHL, SCHELLING und NÖLKER, kommt die bildungstheoretische Argumentation von BLANKERTZ zum Ausdruck, nicht zuletzt im Versuch einer fachdidaktischen Matrix (**III** 56f.).

[4] Ausgewählt werden „relativ elaborierte und praxisrelevante Konzepte aus dem gewerblich-technischen Bereich“, die sich „auf das berufliche Lernen allgemein beziehen“ (**III** 6f.), keine Fachdidaktiken der personenbezogenen Dienstleistungen.

Paradigmatisch orientiert sich das Konzept an den *‚Erkenntnisleitenden Interessen'* von Jürgen HABERMAS und weist auf der legitimatorischen Ebene bildungstheoretische Anschlüsse in der Technikfolgenforschung aus: „Das Kernanliegen ist die bildungstheoretisch-kritische Erschließung von Technik, wobei nicht nur Struktur und Funktion, sondern auch die Bedingungen des Zustandekommens, der Gestalt- und Machbarkeit technischer Objekte und Prozesse in den Blick genommen und didaktisch aufgearbeitet werden" (**III** 53). Die unter Bildungsgesichtspunkten entscheidende Schnittstelle zwischen ROPOHLs allgemeiner Techniklehre und NÖLKERs didaktischem Strukturschema ist wohl im gemeinsamen Anliegen einer „Humanisierung der Technologie" (**III** 53) zu suchen. Insbesondere ROPOHLs „Dimensionen der Technik: die naturale, die humane und die soziale" (**III** 56) scheinen daher zur Konstruktion eines Strukturgitters besonders geeignet, um aus Subjektperspektive den Systembezug: *Materie, Energie* und *Information* jeweils hinsichtlich *Wandlung, Transport* und *Speicherung* in den Blick zu nehmen. Explizit bildungstheoretisch eingeordnet oder für Studierende nachvollziehbar entfaltet, wird der Bildungsbegriff in dieser Beschreibung nicht.

Deutlicher wird dieser jedoch im Gestaltungsansatz (**III** 66-70), verbunden mit den Namen BRÖDNER, RAUNER und HEIDEGGER. In ihrer Kritik am „technozentrischen Entwicklungspfad" schließen sie mit Blick auf ein ‚mündiges und eigenverantwortliches Individuum' am *Bildungsideal der Aufklärung* wieder an (**III** 67) und arbeiten am Verhältnis von Mensch und Maschine „die soziale Gestaltung von Arbeit und Technik" als emanzipatorische „Leitidee beruflicher Bildung" heraus. Im Begriff der 'Gestaltung' sehen sie deshalb „das 'berufsbildungsspezifische Äquivalent zum Begriff Bildung'" (**III** 67), denn der emanzipatorische Bildungsanspruch könne durch die Befähigung der Auszubildenden zur aktiven (Mit-)Gestaltung der Technikentwicklung und Technikanwendung eingelöst werden. Dieser Kausalzusammenhang bedürfte noch eingehender Erläuterung, möglicherweise im Kontext der Bildungstheorien von BLANKERTZ und HEYDORN oder im didaktischen Rahmen der AOEX. Dies nicht zuletzt, um vor der Substitution des Bildungsbegriffes noch einmal zu bedenken, ob sich trotz der Einsichten in die *Dialektik der Aufklärung* am Bildungsideal der Aufklärung als regulative Idee einer modernen Technikdidaktik noch bruchlos festhalten lässt.

Schließlich eröffnen KUHLMEIERs Hinweise auf die *Unikalität des Produkts* (**III** 152f.) eine fast schon vergessene Perspektive auf Bildung im *Handwerk*. Mit Blick auf HEGELs Ausführungen (vgl. S. 2) würde hier die *Selbst-bildende* Reflexion im eigenen Produkt und das problematische Verhältnis zwischen Mensch und Arbeit am Exempel der „Werkstatt", als eines (vorläufig) wenig entfremdeten Ortes, didaktisch hoch interessant. Hier könnten in der vollständigen Herstellung eines Gegenstandes die im Produktionsprozess auseinander gerissenen Einzelmomente (der Sache wie der geistigen Leistung der Subjekte), das Wahrnehmungsgefühl, die auftragsspezifische Auswahl und Beurteilung des Materials und die individuelle Handfertigkeit auf ideale Weise „zu einem Ganzen" verknüpft werden.

So zeigen sich vielfältige Potentiale und bildungstheoretische Anschlussmöglichkeiten. De facto belegt die aus dem Versuch einer Kategorisierung fachdidaktischer Ansätze neu entstandene Systematik, dass *Bildung* keine „regulative Idee" ist, „denen didaktische Ansätze der beruflichen Bildung folgen können" (**III** 78). „Aus den unterschiedlichen didaktischen

Ansätzen lassen sich durch Abstrahierung die folgenden regulativen Kategorien ermitteln: die Wissenschaftsorientierung, die Qualifikationsorientierung, Persönlichkeitsorientierung, die Handlungsorientierung“ (ebd.).

2.4 V. Dieter EULER und Angela HAHN (2007): Wirtschaftsdidaktik

EULER und HAHN konzipieren ihr knapp 600 Seiten umfassendes Lehrbuch mit zahlreichen Grafiken, kapitelweisen Resümees und Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken konsequent praxisorientiert aus der Perspektive des fragenden Lehramtstudenten, der im „Zustand aufgeklärter Ratlosigkeit“ (**V** 35) in der Vielschichtigkeit wissenschaftlicher Theorieangebote Orientierung und positives Wissen sucht. In dieser Situation bieten sie exemplarisch eine Vorgehensweise *professionellen Handelns* an (**V** 19ff.), mit der sich, nach ihrem Muster, aus vorhandenen Theorien eine eigene didaktische Position zusammenstellen lässt. Die „normative Richtung, die das Lernen nehmen soll“ gibt dabei der *Bildungsbegriff* an, denn als „Theorie kommunikativer Lehr-Lernsituationen zur bildenden Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen" ist die Wirtschaftsdidaktik dem Bildungsbegriff als „oberste Norm“ verpflichtet (**V** 76, 87, 132). Deshalb begegnen die Studierenden dem Bildungsbegriff in vielfältigen Funktionen: als Maßstab für die Qualität von Handlungskompetenz (**V** 84), als „Legitimationsquelle für die Auswahl von Lernzielen und -inhalten“ (**V** 125); als übergeordnetes „Orientierungs- und Beurteilungskriterium für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen“ (**V** 132, Fn 84); als „normatives Regulativ zur Bestimmung von 'Bewältigung'“ (**V** 131).

Inhaltlich wird der Bildungsbegriff erstmals im III. Kapitel (**V** 75,78, 84) aufgenommen. Hier findet der Studierende eine Definition: „Bildung bezeichnet jene Handlungskompetenzen, die normativ als erstrebenswert beurteilt werden“ (**V** 88) und einen Querverweis auf Kapitel IV *Lernen verstehen*, wo „der mögliche Bedeutungsgehalt des verwendeten Bildungsbegriffs“ im Kontext der *Endpunkte didaktischen Handelns* als „(Bildungs-)Idealvorstellung über die Persönlichkeit des Lernenden“ am eindeutigsten vorgestellt wird. In diesem Abschnitt ist das „Bildungsprinzip“ *neben* dem Wissenschafts- und Situationsprinzip die dritte Legitimationsquelle für die Auswahl von Lernzielen und -inhalten (**V** 121, 127)[5].

Dennoch gewinnt der *Bildungsbegriff* in dieser Konzeption nicht die Schärfe eines kritischen Regulativs im Bildungsgeschäft. Im Grunde kollidiert er schon in der Art seiner Setzung als „oberste Norm“ mit dem *Theorieverständnis* der Autoren[6] wie mit dem eigenen bil-

[5] Obgleich, wie schon auf Seite 58, ein Rückbezug auf die kritisch-reflexive Ausrichtung der *Wissenschaft*sorientierung im Strukturgitteransatz (BLANKERTZ, KUTSCHA), als Antwort auf die gänzlich verwissenschaftlichte Lebens-*Situation* der Moderne, hergestellt wird: „Strukturgitter nehmen grundlegende Sachverhalte (Grundstrukturen) eines Gegenstandsfeldes aus den Wissenschaften auf, beziehen diese auf ein bildungstheoretisch gesetztes Ziel (‚edukative Intentionalität’) und gewinnen als Ergebnis dieses Interpretationsprozesses spezifische Lerninhalte (vgl. BLANKERTZ 1975, insb. 206)“ (**V** 530 Fn 65).

[6] „Wir bevorzugen ein weites Verständnis und definieren Theorie als ‚sprachlich artikulierte Konstruktion eines Praxisausschnitts’ (…) Sobald ein Geschehen „sprachlich zum Ausdruck gebracht wird, gerinnt es zur Theorie“ (**V** 42f.). Speziell die Verwendung didaktischer Theorien wird als ein „Auswahl- und Konstruktionsprozess“ in Konkurrenz zu und in Sinnhorizonten von Alltagstheorien verstanden, in welchen sie von den Anwendern „neu konstruiert“ werden. Korrespondierend dazu bestimmt sich der Anspruch an

dungs- und gesellschaftskritischen Potential (vgl. S. 6ff.) und gleicht so einem Joker in der notabene behavioristisch-konstruktivistisch angelegten Position, der immer dann ins Spiel gebracht wird, wenn es um moralisch-normative Erfordernisse in der pädagogischen Dimension der Didaktik geht: „Von **Bildung** soll dann gesprochen werden, wenn die erworbenen oder zu erwerbenden Handlungskompetenzen eine normativ gewünschte Qualität besitzen“ (**V** 84, Hervorhebung im Original)[7].

Dieser Eindruck wird durch die Form der Rezeption und Darstellung unterstrichen: So zitieren die Autoren (**V** 129, Fn 76) KLAFKI 1985, S. 44 zur „Theorie der kategorialen Bildung“ ohne (ebd.) den entscheidenden Hinweise zur *Weiterentwicklung* seiner Bildungstheorie aufzunehmen: Eine ausführliche Darstellung des Bildungsbegriffs, heißt es dort, „müsste auch die Verfallsgeschichte dieses Bildungsbegriffs im 19. und 20. Jahrhundert nachzeichnen und ihre Ursachen benennen, (...) insbesondere aber auch jene Neubesinnung auf die aufklärerische Substanz des klassischen Bildungsbegriffs, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten etwa bei Heinz Joachim Heydorn, Herwig Blankertz, Karl-Ernst Nipkow, Jürgen-Eckardt Pleines u.a. geleistet worden ist. — Es sind jene ursprünglichen und diese zeitgenössischen Auslegungen des Bildungsbegriffs, an die die bildungstheoretische Grundlage der kritisch-konstruktiven Didaktik anknüpft“. Diese „Neubesinnung“ wird den Studierenden der Wirtschaftsdidaktik ebenso vorenthalten wie eine kritische Würdigung tradierter bildungstheoretischer Modelle der Wirtschaftsdidaktik (Strukturgitteransatz, AOEX), die den Anschluss an den bildungstheoretischen Diskurs leisten. Sie müssen sich bescheiden mit einer verkürzten Darstellung der *Kritisch-konstruktiven Didaktik* Wolfgang KLAFKIs (**V** 50-52) in einem Vergleich mit der *Lerntheoretischen Didaktik* (Berliner Modell) von HEIMANN, OTTO, SCHULZ aus den 60er Jahren (deren Kritik maßgeblich zu KLAFKIs Neukonzeption (1980) beigetragen hatte), vermischt mit überholten Elementen aus der Vorversion, Überlegungen Erich WENIGERs zur Lehrplantheorie und ohne Original des Perspektivenschemas.

Von der Wichtigkeit und zentralen Stellung des Bildungsbegriffs erfährt der Studierende erst auf Seite 128 – bis dahin verstreute Hinweise (**V** 50f., 74f., 78, 84) auf humanistisches Bildungsdenken, Bildung als Muße, kulturpädagogisches Bildungsdenken bei SPRANGER und KERSCHENSTEINER, die bildungskategorial-praktische Wertfrage wirtschaftlicher Lehrstoffe u.a.m.. Keinem der Hinweise wird weiter nachgegangen, kein bildungstheoretischer Gedanke vertieft oder historisch-systematisch eingeordnet. Dann der Versuch an prominenter Stelle (**V** 127-129) mit Hilfe von 14 Fußnoten zu drei Ausgaben von KLAFKIs *Neuen Studien* (1985-1994) und Kommentierungen von CZYCHOLL und ZABECK, den *Bedeutungsgehalt des Bildungsbegriffs* auf 2 Seiten (sic!) zu entwickeln. Diese Vorgehensweise ist der postulierten Relevanz des Begriffs unangemessen und steht zum Gesamtvolumen des Lehr-

professionelles, didaktisches Handeln in der Praxis …Auch wissenschaftliche Theorien sind keine Anweisungen, sondern Angebote, die situativ auszulegen sind und deren Umsetzung durch Stimmungen, Emotionen und subjektive Perspektiven beeinflusst wird“. (**V** 66ff., vgl. auch 73 und 19ff. zum Professionalisierungsbegriff).

[7] Beispielsweise in einer Unterrichtseinheit über Rechtsextremismus, in der das Ziel einer moralischen Ablehnung und Auflehnung in Hinblick auf rechtsextreme politische Aktivitäten aufgebaut werden soll. Würde stattdessen nun Faszination gefördert, dann wären zwar Handlungskompetenzen, nicht aber Bildung im Sinne der Zielsetzung entwickelt worden.

buchs in keinem Verhältnis. Die folgenden mikrodidaktischen Ausführungen des Konzepts, sind dann mit dem Bildungsbegriff auch nicht mehr vermittelt. Eine gute Möglichkeit hier bildungstheoretisch anzuschließen, böte der kommunikationsorientierten Position von EULER und HAHN die *Kritisch-kommunikative Didaktik*, insbesondere die *‚Antinomische Pädagogik'* von Rainer Winkel.

Die *Einführung* von EULER und HAHN verlangt bereits dem geübten Leser ein hohes Maß an hermeneutischer Textarbeit, geduldiger Recherche in entlegenen Fußnoten und gedanklicher Synthese und Urteilskraft ab, das von einem Studienanfänger kaum zu erwarten ist. Die *reflexive Aneignung* wissenschaftlicher Theorien und ihre *didaktische Neukonstruktion* (**V** 66, 73) durch theoriemündige Subjekte bedürfte deshalb doch des systematischen Einbezugs der beiden ausgesparten Professionsmerkmale (**V** 20): eine „theoretisch fundierte, akademische Spezialausbildung" als wissenschaftliche forschungsbasierte Basis der Berufsausübung (**V** 19); in KLAFKIs Worten, die „Bedingung der Möglichkeit geistiger Aneignung und Bewältigung im Bereich der Erkenntnisbildung, der ästhetischen oder der sittlichen Bildung" (1964, 326).

2.5 VI. NICKOLAUS, Reinhold (2008): Modelle und Konzepte beruflicher Bildung

Unter dem Aspekt der praktischen Orientierungsleistung führt das Lehrbuch von Reinhold NICKOLAUS Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik übersichtlich und komprimiert in aktuelle didaktische Modelle und Konzepte ihrer Disziplin ein[8]. Leitende Fragestellungen und ein Exempel zur Prüfung ihrer Leistungskraft sind voran, Studienaufgaben und ein Glossar ans Ende gestellt (**VI** 4f.,121-133): *Bildung* bezeichnet in diesem Band a) einen auf Mündigkeit bzw. möglichst umfassende Entfaltung persönlicher Potentiale gerichteten Entwicklungsprozess der Person, b) die „Ausstattung" der Person mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und c) einen positiv zu bewertenden Entwicklungsstand (**VI** 127).

NICKOLAUS führt in die Entwicklung der bildungstheoretischen Entwürfe KLAFKIs (1963, 1985) ein, nimmt die „Unterscheidung von *materialer* (Wissenserwerb) und *formaler* Bildung (Erwerb von Fähigkeiten)", sowie den Begriff der *kategorialen Bildung* auf (**VI** 36, 127) und verknüpft KLAFKIs Fragestellung mit Aufgaben und Konzepten beruflicher Unterrichtplanung (**VI** 36-46). Mit Verweis auf REINISCH stellt er die integrative Funktion des *Strukturgitteransatzes* (BLANKERTZ) deutlich heraus, der das Persönlichkeitsprinzip mit dem Wissenschafts- und Situationsprinzip in einer bildungstheoretischen Konzeption vereint (**VI** 17). Überhaupt beeindruckt an dieser Konzeption eines Lehrbuchs die konsequente Bezugnahme und Verknüpfung zwischen Allgemeindidaktischen Modellen, Konzepten beruflicher Bildung und Ergebnissen aus der aktuellen Lehr-Lernforschung. Ohne vertiefendes Studium der Originale birgt sie gleichwohl die Gefahr von Kurzschlüssen und Fehlurteilen, weil von den gro-

[8] Wobei die funktionale Reduktion der *Didaktischen Modelle* zur bloßen „Strukturierung des Lehr-Lerngeschehens" (**VI** 128) den Blick auf das Leistungsvermögen einer *vollständigen Theorie* von Anbeginn verstellt (vgl., S. 3). Das zeigt sich explizit in ihrer Einordnung auf der *Mesoebene des Strukturmodells* (**VI** 10) als *eine Bedingung* (neben Schulgesetzen, BBiG u.ä.) des Lehr-Lerngeschehens; grundsätzlich liegt doch ihre Funktion und Relevanz gerade in der wissenschaftlichen Analyse, Planung und Reflexion dieses strukturellen Gesamtzusammenhanges.

ßen Didaktiken (KLAFKI, SCHULZ) nur die pragmatische Strukturebene rezipiert wird, wodurch Analyse und Planungshilfen (im Falle KLAFKI fehlt das Perspektivenschema) ohne ihre theoretische Basis nicht aussagekräftig sind.[9] Insofern kann sich den Studierenden der Bildungsbegriff mit seinen Potentialen für die berufliche Bildung nicht erschließen und die theoriegeleiteten Handlungsanleitungen sind ohne diese Legitimation weder verständlich noch im Sinne des Modells verwendbar. Die entscheidende Frage, wie abstrakte regulative Ideen in der Praxis wirksam, bzw. umgekehrt von dieser Praxis her reflektiert werden können, wird nicht gestellt und die aufgegebenen Fragen (**VI** 4), insbesondere nach dem Geltungsanspruch der Theorien, können nicht bearbeitet werden.

Im Glossar heißt es zur *Bildung*: „Die Verwendung des Begriffs in der pädagogischen Fachsprache geht auf die Aufklärung zurück, von daher stammt auch das mit dem Begriff verbundene ‚kritische Moment', d.h. die Zurückweisung des Anspruchs Individuen nur an gesellschaftlichen Bedürfnissen anzupassen und statt dessen die Betonung der zu Vernunft fähigen Person als Bezugspunkt pädagogischen Handelns" (**VI** 127). Insofern wäre für die zu erwartende Neuauflage zu wünschen, dass die *ideologiekritische Dimension* der Didaktiken ausbuchstabiert würde[10] und das Konzept der Handlungsorientierung *auch* in seinen bildungstheoretischen Traditionen und der Verankerung in der Kritischen Erziehungswissenschaft dargestellt würde, anstatt es einzig einer konstruktivistischen Denkrichtung zu verpflichten (**VI** 34).

2.6 VI. OLBRICH, Christa (Hrsg.) (2009): Modelle der Pflegedidaktik

Die Zusammenfassung pflegedidaktischer Modelle in einem Lehrbuch für Studierende und Lehrende bietet, nach mehr als 20 Jahren pflegepädagogischer Forschung und Theoriebildung in Deutschland, auch eine gute Übersicht zur bildungstheoretischen Rezeption in der beruflichen Fachrichtung Pflege. In drei von sechs Modellen (DARMANN-FINCK, GREB, WITTNEBEN, **VI** 1-44, 106-122) bildet explizit ein kritischer Bildungsbegriff in unterschiedlicher Reichweite den pädagogischen Maßstab, und das schulkritische Konzept des „Szenischen Spiels" (OELKE/ SCHELLER, **VI** 45-62) verweist implizit auf eine theoretische Grundlegung in der Kritischen Erziehungswissenschaft. Dieser von Schüler*erlebnissen* ausgehende eher pragmatische Ansatz *Erfahrungsbezogenen Lernens* legt theaterpädagogische sowie sozio- und psychodramatische Verfahren zugrunde, die sich weitgehend an ideologie- und herrschaftskritischen Lehrstücken und Dramentexten (BOAL, BRECHT, BÜCHNER) orien-

[9] Zum Beispiel kann die Relevanz und kritische Potenz von *Bildung* als pädagogischem Maßstab in KLAFKIs Didaktik, ohne das „Bildungsproblem des Elementaren" (*das Fundamentale, kategoriale Voraussetzungen geistiger Aneignung, das Repräsentative*), das neue Allgemeinbildungskonzept (*Selbst-, Solidaritäts- und Mitbestimmungsfähigkeit*) mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen (*Umwelt- und Friedensfrage, Technologie und neue Medien, soziale Ungleichheit* u.a.) sowie der Konkretisierung der Bildungsziele auf vier Ebenen nicht deutlich werden.

[10] Auch bei Wolfgang SCHULZ (Emanzipation) fehlt der entscheidende Bezug auf die Sozialphilosophie des SPRANGER Schülers Hans Joachim LIEBER: „Pädagogik hätte den stets möglichen Verfall des Geistes an blinde gesellschaftliche Mächte und Prozesse in ihr eigenes Bewusstsein kritisch aufzunehmen und der unaufhebbaren Dialektik von Distanz und Engagement im Verhältnis von Geist und Gesellschaft einen Entfaltungsraum bereit zu stellen" (1965, Philosophie - Soziologie - Gesellschaft. Gesammelte Studien zum Ideologieproblem, Berlin, 68).

tieren, so dass er im Rahmen der bildungstheoretischen Modelle zur Planung von Lernsituationen bzw. „Lerninseln“ (MUTHS, **VI** 12-18) herangezogen wird. In deren Kontext wird das gesellschaftlich Vermittelnde der Erfahrung an der eigenen Erfahrung reflexiv begreifbar, so dass, im Sinne HEYDORNS, der Widerspruch ihrer entfremdeten Gestalt und die Negation des Unverfügbaren im Bildungsprozess transparent werden (vgl. EULER 1997, 163).

In den *„Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelernfelddidaktik“* zeichnet Karin WITTNEBEN (**VI** 105-121) die Denktradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik (DILTHEY, KLAFKI) nach: „Bildung nennen wir jedes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Moments innewerden. Der Versuch, die erlebte Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe verschränkter Formulierung gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt)“ (KLAFKI 1964, 297; **VI** 106). Im Sinne formaler Bildung arbeitet WITTNEBEN in ihrem *„Heuristischen Modell multidimensionaler Patientenorientierung“* die ontogenetischen Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung als Prozess des Kompetenzerwerbs heraus (**VI** 107-114) und expliziert ihre konzeptionelle Wendung von der Wissenschaftsorientierung zur Intersubjektivität und Handlungsorientierung. Ihr Modell orientiert sich an der Kritisch-konstruktiven Didaktik KLAFKIS, verknüpft mit der Theorie des Kommunikativen Handelns von Jürgen HABERMAS, die sie für den Pflegebereich um Aspekte nonverbaler Expression erweitert (**VI** 111).

Vergleichbar gestaltet sich die bildungstheoretische und ideologiekritische Anbindung der *Interaktionistischen Pflegedidaktik* (**VI** 1-22). Im Sinne *kategorialer Bildung*, wenngleich an dieser Stelle nicht ausbuchstabiert und in alle Ebenen des Modells vermittelt, zielt ihr Referenzrahmen auf „kritisch-reflexive Identitätsbildung“ und Herrschaftskritik (**VI** 1). Im Bezug auf ROBINSOHNs Curriculumtheorie werden zunächst „(Lebens)Situationen empirisch ermittelt. Aus ihnen werden dann die geforderten Funktionen sowie Qualifikationen ermittelt und die Bildungsinhalte … abgeleitet (...) und mit dem Konzept der Schlüsselprobleme von KLAFKI (1993) verknüpft“ (ebd.). Mit Hilfe einer *„pflegedidaktischen Heuristik“* (2006) ermittelt DARMANN-FINCK Kriterien zur Überprüfung des *Bildungsgehaltes* von beruflichen Situationen. Ihre Systematik spannt sich auf zwischen subjektiven Bildungskonzepten von Lehrern: *Regelorientierung*, *Fallorientierung* und *Meinungsorientierung* – in ideologiekritischer Absicht mit den Erkenntnisleitenden Interessen von HABERMAS verknüpft –, und den für eine Pflegesituation konstitutiven Perspektiven nach OLBRICH (vgl. **VI** 63-86): *Pflegende*, *Patient/Angehörige*, *Institution/Gesellschaft*, *pflegerisches Handeln* (**VI** 2). Ausgehend von empirisch ermittelten Schlüsselproblemen und unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Widersprüche in Anlehnung an das „Strukturgitter der Pflege“ (2003, **VI** 23-32), werden Bildungsziele und -inhalte ermittelt und in erster Linie auf emanzipatorische Zielsetzungen ausgerichtet.

Das *„Identitätskritisch-konstellative Modell“* (**VI** 23-43) mit dem Strukturgitter für die Pflege (GREB 2003) entstand als hochschuldidaktisches Konzept für die Lehrerbildung. Es

nimmt seinen Ausgang vom erkenntnistheoretischen Problem des *Erfahrungsverlustes* (**VI** 29) und der instrumentell gewordenen Vernunft: „Die Vernunft selbst, unser normativ-kritisches Instrument, wird in der Moderne stumpf. Sie kann sich ihrer gesellschaftlichen Verhaftung nicht entledigen und lässt sich als instrumentelle Vernunft nicht mehr von der bloßen Verstandestätigkeit unterscheiden. Als *rationales Kalkül* verstellt sie uns sogar den kritischen Weg zur Mündigkeit. Bildungsprozesse zielen deshalb auf Gesellschafts- und Wissenschaftskritik, auf die Ausbildung einer kritischen Vernunft, die sich selbst kritisiert und an ihrem eigenen Maßstab misst. Ein bildungstheoretischer Ausweg ist der *Versuch in Konstellationen zu Denken*" (**VI** 28). Didaktisch wird der Strukturgitteransatz (BLANKERTZ) auf Basis der *‚Negativen Dialektik'* (ADORNO) modifiziert: In der Verknüpfung des Systembezugs pflegerischen Handelns (*Krankheitserleben, Handlungstyp: Helfen, Gesundheitswesen*, **VI** 24, 34) mit dem Bildungs- und Erkenntnisinteresse des Subjekts werden unter pflegeimmanenten Aspekten (*Leiblichkeit, pflegerische Interaktion, Gesundheitssystem*) gesellschaftliche Widersprüche des Pflegeberufs freigelegt, so dass die objektiven Widersprüche der Pflegepraxis begrifflich in *neun didaktische Reflexionskategorien* übersetzt werden können und typische Strukturen empirischer und theoretischer Pflegeprobleme in fachdidaktische Probleme transformiert. Der dialektische Kriteriensatz, der die Figur der Pflege mit ihren Tiefendimensionen als *Konstellation* repräsentiert, wird zur Analyse pflegewissenschaftlicher Forschung sowie zur Generierung und kritischen Reflexion curricularer Konstrukte herangezogen.

3 Schlussbetrachtung

Als identitätsbildende Kategorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bleibt *Bildung* in diesen Schriften letztlich amorph. Eine Ausnahme bildet die Einführung in die *Pflegedidaktik* (**VI**). Doch diese Fachdidaktik hat sich nicht im Kontext der BWP, sondern in der Pflegepädagogik herausgebildet, im unmittelbaren Anschluss an die allgemeine Didaktik. Sie weist vorwiegend bildungstheoretische Anschlüsse in der Kritischen Erziehungswissenschaft aus. Eine weitere Ausnahme bildet die *Technikdidaktik* (**I)**, in der historisch ein bildungstheoretisches Zwischenstadium identitätsbildend wirkte, das im Gestaltungsorientierten Ansatz aufgehoben ist und in der Allgemeinen Techniklehre und im Kontext der Technikfolgenforschung bildungstheoretisch weiterentwickelt wird (**I, III**). Grundsätzlich aber erfahren Studierende anhand dieser didaktischen Einführungen den Bildungsbegriff nicht als verbindlichen Reflexionsbezug im institutionalisierten Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Sie begegnen ihm weder in hermeneutisch-kritischen Rezeptionen, noch in ideologiekritischer Diskussion oder in argumentativer Abgrenzung und Gegenrede.

Inhaltlich überrascht die weitgehende Ausblendung der kritischen Bildungstheorie, trotz häufigen Verweises auf KLAFKIs Theorie der „kategorialen Bildung", und die Verkürzung bildungstheoretischer Bezüge auf das geisteswissenschaftliche Bildungsideal (speziell der Reformpädagogik) als *Persönlichkeitsbildung*, curriculares *Persönlichkeitsprinzip* oder ethisch-moralischer Handlungsaspekt. Sofern didaktische Positionen argumentativ vertreten werden, zeigt ein grundsätzlicher Trend weg von erziehungswissenschaftlichen und hin zu

kognitionspsychologischen Begründungen, weg von Bildungsprozessen und hin zu Lernprozessen, weg vom Begriff der Bildung und hin zum Begriff der Kompetenz. Wobei das „weg von“ nicht mit Motiven vorgetragen wird, die für oder gegen eine Abkehr vom bildungstheoretischen oder erziehungswissenschaftlichen Diskurs sprechen oder für einen konkreten Ersatz des Bildungsbegriffs plädieren. Explizit wird der Begriff „Gestaltung“ als Substitut für „Bildung“ angeboten (**I, III**), implizit ersetzt ihn der Kompetenzbegriff, der zur Einführung der Studierenden ebenfalls einer gründlichen Herleitung und theoretischen Diskussion bedürfte.

Streng genommen ließ sich also (mit den genannten Ausnahmen) eine konstitutive Relevanz des Bildungsbegriffs in den didaktischen Konzeptionen weder in positiver noch in negativer Hinsicht feststellen. Skepsis und unterschwellige Ablehnung gegenüber dem Bildungsbegriff (Nichtbeachtung) sind möglicherweise die Folge seiner objektiven Verfallsgeschichte und/ oder sie gehen rezeptionsbedingt an der Sache vorbei und bedienen einen generellen Trend irrationaler Rationalitätskritik. Das heißt, die Rezeption differenzierter Theorien bricht ab, bevor sie konkret (oder ‚praktisch’) werden könnte, während gänzlich praktische Ansätze in abstrakte Formeln gegossen geistig nicht zu fassen sind und für theoretische Kritik unerreichbar. Das ist bedauerlich, weil damit die dialektische Spannung des Bildungsgeschehens nicht erkannt und die gesellschaftskritischen Potentiale Didaktischer Modelle für die berufliche Curriculumentwicklung im Lernfeldansatz pädagogisch nicht genutzt werden – bei gleichzeitig höchstem Bildungsanspruch: *‚selbstgesteuertes Lernen’, Urteilskraft, Reflexionsfähigkeit und berufliche Mündigkeit.*

Literatur

ADORNO, T. W. (1982): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a. M.

ADORNO, T. W. (1977): Vernunft und Offenbarung, Kulturkritik und Gesellschaft. GS Bd. 10.2, Frankfurt a. M., 608-616.

BENNER, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim-München.

BLANKERTZ, H. (1977): Berufliche Bildung. In: ROMBACH, H. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. Band 1. Freiburg, Basel, Wien, 90-91.

BLANKERTZ, H. (1975): Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen. In: Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung, Köln.

BLANKERTZ, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

EULER, P. (1997): Kritische Bildungstheorie im Formationsprozeß technologischer Zivilisation. In: KOCH, L./ MAROTZKI, W./ SCHÄFER, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim, 143-165.

HANSMANN, O./ MAROTZKI, W. (1988): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim.

HEGEL, G. W. F. (PhR 1955): Grundlinien der Philosophie des Rechts (1821). Sämtliche Werke. Neue kritische Ausgabe, hrsg. von Johannes HOFFMEISTER (1952ff.). Hamburg.

HEGEL, G. W. F. (PhG, 1986): Phänomenologie des Geistes. Werke 3 (1832-1845), Frankfurt a. M.

HEYDORN, H.-J. (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften, Band 3, Frankfurt a. M. Ders. (1972): Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Ffm: Suhrkamp Verlag.

HEYDORN, H.-J. (1973): Wilhelm von Humboldt. In: DERS./ KONEFFKE, G. (Hrsg.): Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Band II: Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland. München, 57-84.

HUMBOLDT, W. von (1792): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Werke in fünf Bänden (1960-1981), hrsg. von Andreas FLITNER und Klaus GIEL. Darmstadt.

KLAFKI, W. (1964): Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 4. erg. Aufl., Weinheim.

KOJÈVE, A. (1975): Hegel – Kommentar zur Phänomenologie des Geistes. Frankfurt a. M.

LITT, T. (1957): Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg.

LÜTH, C. (1988): Arbeit und Bildung – Zur Rekonstruktion der Bildungstheorie unter den Bedingungen der gegenwärtigen Arbeitswelt. In: HANSMANN/ MAROTZKI.

MAROTZKI, W. (1989): Strukturen moderner Bildungsprozesse. Über einige systematische Voraussetzungen der Bildungstheorie G.W.F. Hegels, in: HANSMANN, O./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim, 147-180.

PETERßEN, W. H. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6. Aufl., München.

PONGRATZ, L. A. (1988): Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozess. In: HANSMANN/ MAROTZKI, 293-310.

Zitieren dieses Beitrages

GREB, U. (2009): Der Bildungsbegriff in einführenden Schriften zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/greb_bwpat16.pdf (10-10-2009).

Die Autorin:

Prof. Dr. ULRIKE GREB

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg

Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

E-mail: ugreb (at) ibw.uni-hamburg.de

Homepage: http://www.ibw.uni-hamburg.de/index.php?option=com_content&view=article&id=65:greb-ulrike&catid=40:professoren&Itemid=79

Ulrike Buchmann
(Universität Siegen)

Neue Steuerungslogik im Bildungssystem: New Public Management und die Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/buchmann_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin
Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BUCHMANN 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/buchmann_bwpat16.pdf

Seit Mitte der 1990er Jahre zeigt sich eine politisch gewollte liberalisierende, deregulierende und privatisierende (Steuerungs-)Logik in der gesellschaftlichen Reproduktion. Von dieser Entwicklung ist insbesondere die nachwachsende Generation betroffen und damit auch die berufliche Bildung als gesellschaftliche Reproduktionsinstitution. Für die betroffenen Subjekte treten immer deutlicher vielfältige Übergangsrisiken im Lebensverlauf hervor. Zur Bewältigung solcher Risiken sind sie auf die Entwicklung eines komplexen Kompetenzspektrums von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz angewiesen, um die gesellschaftlich erzwungene Neukonfigurationen zwischen Erwerbsarbeit, öffentlicher Arbeit und privater Reproduktionsarbeit zu bewältigen und zukunftsweisend zu gestalten. Eine in diesem Sinne angelegte (über Curricula gesicherte) Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens ist als gleichermaßen hohe wie langfristig-anspruchsvolle Forschungsaufgabe der Bildungs- und Berufsbildungswissenschaft zu begreifen, die auf ein entsprechendes Selbstverständnis der Disziplin angewiesen ist. Denn, diese Aufgabe erfordert auf der Zielebene nichts Geringeres als die Sicherung einer realen Utopie von Zivilgesellschaft und damit zwangsläufig eine Prüfung der disziplinären Referenzrahmen hinsichtlich ihrer auch zukünftig tragfähigen Problemlösepotentiale.

New logic in steering the direction of the education system: New Public Management and its consequences for the disciplinary self-concept of the study of professional and vocational education and training and business studies

Since the mid-1990s there has been a politically-driven liberalising, deregulating and privatising (steering) logic in societal reproduction. The younger generation is particularly affected by this development, and with this also vocational education and training as a societal institution of reproduction. For the affected individuals there are increasingly clear and diverse transition risks in the life course. In order to deal with these risks they need to be able to rely on the development of a complex spectrum of competences of technical competence, self-competence and social competence in order to cope with the societally necessary new configurations between working life, public work and private reproduction work and to design it for the future.

The development and progress of human capital in this sense (and secured in curricula) must be viewed as a long-term and demanding research task of educational studies and vocational education and training studies, which depends on a corresponding self-concept of the discipline. After all, this task requires nothing less than the securing of a real utopia of a civil society and thereby necessarily a testing of the disciplinary frame of reference with regard to its potential for solving problems in the future.

ULRIKE BUCHMANN (Universität Siegen)

Neue Steuerungslogik im Bildungssystem: New Public Management und die Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

1 Anlass

Die ebenso zahlreichen wie unterschiedlichen Beiträge und Diskussionen zum Thema „Neue Steuerungsmodelle“ im Rahmen des letztjährigen DGfE-Kongresses haben mich im besonderen dazu veranlasst, über das bestehende wie auch über ein möglicherweise notwendiges neues Selbstverständnis der Berufsbildungswissenschaftlerinnen und Berufsbildungswissenschaftler nach zudenken. Denn, rund um das Thema neue Steuerungslogik verdichten sich – wie bereits anlässlich anderen Phänomenallagen zuvor (vgl. u. a. Binnendifferenzenzierungs- und Ver-/Entberuflichungsdebatte) – im disziplinären Diskurs paradigmatische Sichtweisen, die hinsichtlich ihres Aufklärungspotentials in Bezug auf die komplexen Bedingungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse durchaus different einzuschätzen sind. Mit dem Ziel einen Beitrag zu dieser dringend notwendigen Aufklärung zu leisten, stelle ich im Folgenden zunächst die Ergebnisse einer berufsbildungswissenschaftlichen Bedingungsanalyse zu den aktuellen Veränderungen im Bildungssystem zur Diskussion, die Forschungs- und Entwicklungsdesiderate offensichtlich werden lässt, zu deren Bearbeitung die Berufsbildungswissenschaft aufgrund ihrer disziplinären Wissensbestände und Diskurserfahrungen – unter bestimmten Bedingungen – durchaus einen Beitrag leisten könnte.

Vor dem Hintergrund der in Dresden geführten Diskussionen scheint mir eine zeitnahe Klärung der „inneren Logik“ dieser eher partiell und in ihren Randerscheinungen wahrgenommenen Entwicklungen und Prozesse überfällig, zu. Sie ist m. E. wesentliche Voraussetzung dafür, um angemessene (auch) berufsbildungswissenschaftliche Gestaltungsperspektiven und Handlungsoptionen für das Bildungssystem zu generieren, die eine Entwicklung und Entfaltung der Subjekte jenseits rein ökonomisch definierter Effektivität und Effizienz ermöglichen. Bei der meiner Analyse der aktuellen Veränderungen im Bildungssystem gehe ich von nachfolgenden Prämissen aus.

2 Zur Bedeutung bildungspolitischer Zäsuren als politische Gelegenheitsstrukturen

Die Entwicklungen im Bildungssystem verlaufen seit Implementierung der Unterrichtspflicht (als bildungspolitischer Zäsur) durch den absolutistischen Staat (1794) – und der damit realgeschichtlich auf den Weg gebrachten Vergesellschaftung der nachwachsenden Generation – asynchron. Solche Situationen können sich als historische Zäsuren herausarbeiten lassen, die eine Weichenstellungen u. a. im Hinblick auf Akteurskonstellationen, Zielverständigungen und/oder Aufgabenzuschreiben für das Bildungswesen markieren. Demokratische Gesell-

schaftsstrukturen erfordern in ähnlichen Konstellationen andere Legitimationen nämlich einen Klärungsprozess, in dem die gesellschaftlichen Mächte um Interessendurchsetzung ringen (vgl. BLANKERTZ 1975); wobei immer auch die Ressourcenbereitstellung und die Finanzierung der Bildungsinstitutionen zur Debatte stehen und zu einer günstigen Konjunkturlage im Sinne politischer Gelegenheitsstrukturen beitragen bzw. diese verhindern.

Die in diesem Beitrag zu erörternden neuen Steuerungsmodelle im Bereich öffentlicher Dienstleistungen sind nun in diesem Sinne eine weitere abermalige Zäsur, in der ideen- und damit in der Folge auch realgeschichtlich die Weichen zu stellen wären, über die eine neue Ratio im Bildungssystem etabliert wird, die die Bildungswissenschaft[1] und damit auch die Berufsbildungswissenschaft in besonderer Weise (heraus)fordert– so meine erste These. Geht es doch – in dieser Konkretheit historisch erstmalig – darum, zu zeigen, was das (Berufs)Bildungssystem im Hinblick auf gesellschaftliche relevante Problemlagen und anstehende Aufgaben zu leisten in der Lage ist und wo gegebenenfalls seine Grenzen liegen.

3 Zur Grundlogik der neuen Steuerungsmodelle

Auch bei der Etablierung neuer Steuerungsmodelle im Bereich öffentlicher Dienstleistungen handelt es sich nun keineswegs um eine Veränderung, die ad hoc stattfindet, sondern um das vorläufige Ergebnis einer Entwicklung, die bereits Mitte des 20. Jahrhunderts einsetzte: In politischer wie ökonomischer Hinsicht gewannen die Fragen der gesellschaftlichen Transformation an Bedeutung. Bereits seit Ende der 1940er Jahre wurden Fragen der technischen und technologischen Entwicklung und der sich entwickelnden Dienstleistungsgesellschaft in den Blick genommen (vgl. z. B. FOURASTIÉ 1954) sowie Anfang der 1970er Jahre in den USA eine Diskussion zur postindustriellen Gesellschaft in Gang gesetzt (vgl. BELL 1985), die in jüngerer Vergangenheit im Hinblick auf informations- und wissensgesellschaftliche Phänomene weitergeführt wird.

Diskutiert werden vor allem der Rückgang unmittelbarer Produktionstätigkeiten zugunsten von Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich wie auch eine zunehmende Verwissenschaftlichung erwerbsarbeitsrelevanten Wissens, der damit einhergehende Wertewandel ebenso wie eine neue Rationalisierungsqualität jenseits nationalstaatlicher Grenzen, die in der Folge einen erhöhten Wettbewerbsdruck über alle Wirtschaftssegmente hinweg produziert.

Auf wirtschaftspolitischer Ebene finden diese Entwicklungen ihren Ausdruck im sogenannten GATS-Abkommen (General Agreement on Trade in Services), das als Agreement der 1994 neu gegründeten Welthandelsorganisation (WTO[2]) den Handel von Dienstleistungen u. a. in den Bereichen

---

[1] Wie an anderer Stelle ausführlich begründet (vgl. BUCHMANN 2007) benutze ich den Terminus *Bildungswissenschaft* synonym für *Erziehungswissenschaft* und *Berufsbildungswissenschaft* statt *Berufs – und Wirtschaftspädagogik*.

[2] Nach achtjährigen Verhandlungen einigten sich am 15. April 1994 die Unterzeichnerstaaten des GATT in Marrakesch auf eine Abschlusserklärung, die die sogenannte Uruguay-Runde beendete und die Strukturen der Welthandelspolitik grundlegend veränderte. Gab es bis dahin nur das GATT, ein 1947 geschlossenes

- Post und Telekommunikation (Beispiel: Deutsche Post AG)
- Öffentlicher Verkehr (Beispiel: Deutsche Bahn AG)
- Energie- und Wasserversorgung (siehe plurales Anbietersystem)
- Gesundheit (Beispiel: Privatisierung von Universitätskliniken)
- Bildung (Beispiel: Curricula inkl. Aufgaben werden als nordamerikanische Bestseller vertrieben)

dereguliert, liberalisiert und damit *privatisiert*.

In der Folge wird in den 144 unterzeichnenden Mitgliedsländern nicht mehr der Staat eine Grundversorgung seiner Bürgerinnen und Bürger verantworten müssen, sondern (z. T. weltweit agierende) Konzerne entscheiden über wichtige auch soziale Leistungsangebote. Rifkin wertet das GATS-Abkommen, den Maastrichter Vertrag und die Schaffung der NAFTA, der nordamerikanischen Freihandelszone, als „deutliche Anzeichen dafür, dass sich globale Machtverhältnisse ändern", denn „hunderte von Gesetzen, die den freien Handel der transnationalen Firmen beeinträchtigen, werden dadurch null und nichtig" (RIFKIN 1996, 178).

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ist das GATS-Abkommen deshalb von Bedeutung, weil Dienstleistungen, die der Generierung von Bildung dienen, mit ihm zu einem prinzipiell handelbarem Gut und damit der Konstitutionslogik Warenrationalität (vgl. LISOP/ HUISINGA 2004) untergeordnet werden.

In der Folge entsteht auch in bisherigen Non-Profit-Bereichen ein Wettbewerbs- und Rationalisierungsdruck, der zur Auflösung bestehender Arbeitsorganisationsstrukturen und -prozesse und deren Restrukturierung unter Kostendämpfungsgesichtspunkten führt.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung lassen sich folgende Verfahren verstärkt seit Mitte der 1990er Jahre beobachten:

- Outsourcingprozesse
- Fusionen
- Kapitalallokationen: Risikostreuung (BASEL I/BASEL II) z. B. über Beteiligungsgesellschaften

---

Abkommen, mit dem in mehreren Verhandlungsrunden Zölle und Handelsbeschränkungen für Waren abgebaut wurden, so entstand nun die Welthandelsorganisation (WTO). Die WTO ist nicht mehr nur ein Vertrag, sie ist eine internationale Organisation mit Sitz in Genf, mit - bedingt durch einen eigenen Streitschlichtungsmechanismus (Dispute Settlement) - einiger Durchsetzungskraft. Ein festgelegter Zeitplan verhindert ein Verschleppen der Verfahren und da die Ablehnung eines Berichts nur im Konsens geschehen kann, erhalten die Entscheidungen faktisch automatisch Rechtskraft. Zwar hatte auch das GATT ein eigenes Sekretariat und Mechanismen zur Streitschlichtung, diese waren jedoch häufig langwierig und weit weniger durchsetzungsfähig. Neben der organisatorischen Struktur hat sich aber insbesondere auch der Aufgabenbereich verändert und geht nun weit über den Handel mit Waren hinaus. Im Wesentlichen umfasst das Vertragswerk der WTO drei Abkommen:
(1) das seit 1947 bestehende GATT,
(2) das Dienstleistungsabkommen GATS und
(3) das Übereinkommen über handelsbezogene Aspekte der Rechte des geistigen Eigentums (TRIPS).

- Konsolidierungsmaßnahmen: Veränderung der Struktur öffentlicher Ausgaben/Einnahmen zwecks Abbau von Überkapazitäten

Diese Verfahren bezeichnen wir als *Entmischungen*, die als ökonomische, soziale, politische usw. Implikationen wirksam werden (vgl. u. a. BUCHMANN 2007). Als Phänomene dieser Entwicklungen entstehen verbreitet:

- Call Center
- Shopping Center
- Logistik Center
- Bürgerbüros oder auch
- Beratungs- und Gesundheitscenter.

Ziel ist es dabei immer, Überkapazitäten abzubauen im Sinne von Effizienz oder eine effektivere Aufgabenerfüllung zu gewährleisten und zwar über Auslagerungen, Kooperationen etc.

4 Steuerungen im Bereich der öffentlichen Dienstleistungen

Öffentliche Dienstleistungen werden u. a. erbracht in der öffentlichen Verwaltung und im Bildung- und Gesundheitswesen. Für deren Herstellung, die vornehmlich die Reproduktion sichert, fokussiert die OECD seit Beginn der 1990er Jahre ein neues Außensteuerungsmodell, das als New Public Management (NPM) diskutiert wird. Der Grund dafür liegt im immensen Staatsverbrauch mit damals rund 49 % des BIP[3]. Zu den öffentlichen Dienstleistungen zählen u. a. auch die (finanz)autonome Schule, die mittels Globalhaushalte gesteuerten Hochschulen oder die nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten zu führende Arztpraxis, das Beratungszentrum etc.

NPM ist in seiner Bedeutung zunächst unbestimmt; je nach Autor, Perspektive oder Theoriezusammenhang wird der Begriff verwendet als

- Sammelbegriff für unterschiedliche Theorieansätze
- Schlagwort für ein generell neues Paradigma innerhalb der Verwaltungswissenschaften oder als
- Element des Wandels zu einer „postmodernen Verwaltung“;

In diesem Sinne ist NPM also ein Rahmen oder Framing, dessen Zielperspektive sich auf die Neuregulierung als Entmischungen auf dem Arbeitsmarkt wie auch im Bildungssystem (das natürlich auch gleichzeitig Arbeitsmarkt ist) richtet. Phänomene des mit der Implementierung von NPM einhergehenden Umdenkens finden sich – je nach Kontext und Erkenntnisinteresse – unter den Stichworten:

[3] Vordergründig zumindest scheint die neue Logik durchaus erfolgreich zu sein: Die Staatquote konnte seit ihrem letzten Höchststand im Jahr 1996 (49,3%) auf nunmehr 43,2% (2008) gesenkt werden (Quelle: BMBF, OECD).

- Qualitätssicherung bzw. -management
- Organisationsentwicklung
- Standardisierung
- Personalentwicklung
- Evaluierung
- und auch unter Professionalisierung.

Doch wenden wir uns zunächst dem Begriff „Steuerungsmodelle“ zu: Mit Steuerungsmodellen werden in Wirtschaft und Verwaltung die jeweils vorherrschenden Organisationsmodelle bezeichnet (vgl. z. B. BEYER 2000, MEYER 2001), an denen Zielsetzung, Aufbau, Aufgaben und Handlungsoptionen, Hierarchien, Positionen, aber auch wissenschaftliche Relevanz- und Aussagensysteme wie Erkenntnismuster, Sprachsysteme, Gesetze und Logiken etc. im Sinne eines Paradigmas orientieren. Angesichts des gesellschaftlichen Strukturwandels werden traditionelle Organisationsmodelle offensichtlich z. T. dysfunktional und werden in diesen Fällen durch neue Steuerungsmodelle ersetzt.

4.1 Das klassische Organisationsmodell im Bereich öffentlicher Dienstleistungen

Bis zum Ausgang des 20. Jahrhundert basierte das herkömmliche Organisationsprinzip der öffentlichen Verwaltung auf dem Bürokratiemodell von Max WEBER (vgl. WEBER 1972). In diesem Modell spiegeln sich die zu Zeiten WEBERS aktuellen gesellschaftspolitischen Problem- und Regelungsfelder der Verwaltung im europäischen Raum wider, die sich vor allem in der gesellschaftspolitischen Herausforderung einer rationalen Ausübung legaler Herrschaft konzentrieren. In diesem Kontext war das Modell „Bürokratie“ funktional im Hinblick auf die anstehenden Aufgaben.

Ziel war es, die personengebundene, patriarchalische Herrschaft und die damit einhergehende subjektive Willkür durch korrekte, personenunabhängige, sachbezogene und dabei nachvollziehbare Umsetzung vorgegebener Regeln abzulösen. Das Modell betont Rechtsbindung, Unparteilichkeit, Professionalität, Gleichbehandlung und Kontrollierbarkeit des Verwaltungshandelns (vgl. BUDÄUS et al. 1998, 1). Als wahrscheinlich älteste nach diesem bürokratisch-hierarchisch-regelorientierten Typ organisierte Institutionen gelten die Katholische Kirche und das Militär.

Grundlage des Modells bildete die abstrakte Regelbindung und der Glaube an die Legitimität dieser Regeln. Das Problem der rationalen Ausübung legaler Herrschaft stellte sich Anfang des letzten Jahrhunderts nun aber nicht nur im Verhältnis von Bürger zu Staat, sondern in gleichem Maße auch für die industriellen Großunternehmen: Die Übertragung dieses Organisationskonzepts auf die Industrie war eine der herausragenden Leistungen des 19. Jahrhunderts: Sie erst ermöglichte, die hohe Anzahl gering oder gar nicht qualifizierter Mitarbeiter effizient zu koordinieren.

Arbeitsteilung als ökonomisch-technische Dimension und bürokratische Herrschaftsausübung als soziologische Dimension stellen Anfang des 20.Jahrhunderts die beiden Grundpfeiler für die effiziente Steuerung von Großorganisationen sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich dar (ebd., 2). Als Kennzeichen dieses klassischen Steuerungsmodells lassen sich benennen

- hauptamtlich qualifizierte Mitarbeiter
- definierte Kompetenzen
- strenge Regelgebundenheit der Arbeit
- eine Formalisierung und exakte Dokumentation der Tätigkeiten
- hierarchische Koordinierung (Dienstwege) sowie
- eine nicht regelgebundene Organisationsspitze.

Im Kontext *wirtschaftlichen Handelns* hat vor allem das Ende der Massenproduktion ursächlich dazu beigetragen, dass das bisherige bürokratische Organisationsmodell obsolet wurde.

Als Auslöser für diesen Wandel werden nicht nur die neuen technischen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung und veränderte Marktanforderungen und -chancen (Diversifizierung) betrachtet, sondern auch die veränderten Erwartungen und Fähigkeiten der Beschäftigten, also der Wertewandel.

Angesichts dieser Entwicklungen verabschiedeten sich privatwirtschaftliche (Groß)Unternehmen sukzessive von bürokratischen Managementkonzepten. Die veränderten Anforderungen dynamischer Umwelten und Marktentwicklungen machten offensichtlich organisatorische Umstrukturierungen und Anpassungsprozesse notwendig, begleitet von einem Wandel des organisatorischen Grundverständnisses von Unternehmen.

In den komplexen Verwaltungsorganisationen des Staates gestaltete sich diese Entwicklung etwas anders, insofern als sie bis dato keinem existentiellen Modernisierungsdruck unterlagen. Historisch ist es nämlich erst die spezifische *Kombination* aus

- Modernisierungs- und Leistungslücke (Stichworte: Passungsproblematik; internationale und nationale Leistungsvergleichstests),
- einer rapide abnehmenden Finanzierbarkeit der bisher öffentlich wahrgenommenen Aufgaben,
- gepaart mit der dysfunktionalen Organisation öffentlicher Bürokratien,

die Innovationen, Bedarfsorientierung und Wirtschaftlichkeit in den Vordergrund treten lassen (vgl. BUDÄUS et al. 1998, 4ff.).

Um die gesellschaftliche Relevanz dieser spezifischen Bedingungskonstellation deutlich zu machen, sei hier exemplarisch auf die vielfältigen unter dem Terminus *Passungsproblematik* diskutierten gesellschaftlichen Problemlagen und Gefährdungsbereiche verwiesen, die sich unter Rückgriff auf ein anthropologisches Arbeitsverständnis (mindestens) am Verhältnis des Bildungssystems zu folgenden drei gesellschaftlichen Teilbereichen festmachen lassen:

a) *Bildungssystem – Beschäftigungssystem*: Diesbezüglich bezieht sich das Passungsproblem auf *Missmatches* hinsichtlich einer *qualitativen* Entsprechung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Es wird in der Berufsbildungswissenschaft auch unter dem Begriff der Realitätsnähe oder des „empirischen Gehaltes von Curricula" erörtert (vgl. z. B. BRUCHHÄUSER 2005). Das Problem ist so alt wie die Berufsbildungswissenschaft selbst. Warf doch schon Anna SIEMSEN (1926) dem als Vater der Berufsschule geltenden KERSCHENSTEINER vor, feste Schneidungen (z. B. in Form von Berufen) seien als Leitidee von Ausbildung im Industriezeitalter obsolet geworden. Reflexionen über „Umbildungen" im Berufsleben und in der Berufsausbildung beschäftigen die Berufsbildungswissenschaft, aber auch die Bildungspolitik zunehmend seit Anfang der 1960er Jahre (vgl. u.a. MERTENS 1970, HUISINGA 1990). An den Debatten über Schlüsselqualifikationen und an den Thematiken der Handlungs- und Lernfeldorientierung lässt sich das Problem der Entsprechung von Ausbildung und Qualifikationsbedarf besonders gut nachvollziehen. HUISINGA/ LISOP nennen das Problem der Entsprechung bzw. das Abstimmungsproblem (vgl. KLOSE 1987) „Passung" (vgl. HUISINGA/ LISOP 1999, 25). An der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem stellt sich das Passungsproblem als eines des problemlosen Übergangs („zweite Schwelle"). Es betrifft nicht die Auswahl und Bestimmung von Wissens- und Könnenskatalogen bezüglich der Ausführung konkreter Tätigkeiten, sondern in zunehmendem Maße die Justierung der eher generellen (extrafunktionalen) und der eher speziellen Qualifikationen. Anders formuliert geht es darum, welches Wissen und Können, welche habituellen Dispositionen, welche Rollen- und Wertemuster über die zu erlernenden Arbeitstechniken hinaus von Belang sind. Unter Rückgriff auf die subjektbezogene Theorie der Berufe von BECK, BRATER, DAHEIM (vgl. dies. 1980) und Leitbilder kaufmännischer Ausbildung hat die Berufsbildungswissenschaft das Verhältnis von generellen und speziellen Qualifikationen zwar schon vor Jahrzehnten aufgegriffen; sie hat jedoch kaum Instrumente oder Standards für eine entsprechende Qualifikations- und Curriculumforschung entwickelt. Auch haben die korporative Struktur des Berufsbildungssystems und seine Basierung durch das Berufsbildungsgesetz der Lösung des Passungsproblems mit dem Procedere der Erstellung von Ausbildungsordnungsmitteln eine spezifische Hürde entgegengestellt. Sie müssen zahlreiche Abstimmungsebenen durchlaufen, was den Prozess einerseits in ein *time-lag* und was andererseits inhaltliche Verflachungen mit sich bringt. Beobachten lassen sich diese Missmatches und time-lags u. a. am Fachkräftemangel bei gleichzeitig hoher Arbeitslosenquote, hohen Ausbildungs- und Studienabbrecherquoten und auch an der Verbreitung von Burnout-Syndromen.

b) *Bildungssystem – öffentliche Arbeit*: Die Bearbeitung dieser Passungsproblematik, die sich u. a. an den Phänomenen festmachen lassen, die gemeinhin als Politikverdrossenheit, nachlassende Wahlbereitschaft, Nachfolgeproblematik bei Ehrenämtern oder auch als ein eher diffuses „Sich-nicht-verantwortlich-fühlen" gelabelt werden, gehört bisher eher nicht zum klassischen Forschungsfeld der Berufsbildungswissenschaft (vgl. u.a. DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990), obwohl die (im Prinzip unhintergehbare) Dreieinheit von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, mit entsprechend entwickelter Urteils-,

Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit durchaus zu den disziplinären Grundeinsichten bzw. zu ihrem Wissensbestand gehören. Diesbezüglich ist das Selbstverständnis der Berufsbildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler daraufhin zu hinterfragen, ob nicht die traditionellen Partialsichten bereits bei der Ursachen- und Bedingungs(er)forschung nur einen Teil des komplexen Gefüges offenlegen können und damit auch der Blick auf angemessene Strategien für den Umgang mit Gefährdungen und Risiken verstellt bleibt.

c) *Bildungssystem – private Reproduktionsarbeit*: In diesem gesellschaftlichen Schnittstellenbereich sind es die Fragen des „Umgangs mit sich selbst und anderen“ und das zugrunde liegende Selbstverständnis der Akteure, die in den Fokus wissenschaftlicher Aufmerksamkeit geraten, wenn es um Problemlagen geht, die sich u. a. im Konstrukt „Gesundheit“ verdichten. Diesbezüglich sind es nämlich nicht nur die empirisch nachweisbaren steigenden somatischen und psychosomatischen Pathologien – wie sie medizinisch diagnostiziert und vom Bundesamt für Statistik generiert werden (vgl. DESTATIS) –, sondern auch die persönlichen und gesellschaftlichen Beziehungsstrukturen und ihre Qualitäten, die es in den Blick zu nehmen gilt. Die eher diffuse Phänomenallage macht auf offensichtlich weit verbreitete (und zunächst bzw. z.T. milieuunabhängige) Problemlagen aufmerksam: Sie betreffen Beziehungs- und Erziehungsfragen, Ernährungs- und Bewegungsdefizite, Verwahrlosung, Vernachlässigung, das Straßenkinderphänomen, Aggression und Autoaggression – um nur einige der jüngst häufiger in der Öffentlichkeit diskutierten Gefährdungsbereiche zu nennen – aber z. B. auch eine Sterblichkeitsrate der 0-1jährigen die den hochelaborierten medizinischen Sachstand in der BRD inklusive zugehöriger Infrastruktur geradezu konterkariert. Diesbezüglich stehen ebenfalls systematische Bedingungs- und Ursachenanalyse aus, die notwendige Sichten korrelieren und auf Neuschneidungen der Expertise/ des Expertenwissens angewiesen sind.

Die gesellschaftliche Bearbeitung dieser komplexen, interdependenten Problemlagen scheint zwar einerseits dringend erforderlich, entzieht sich andererseits aber eindimensional-fachlichen Zugriffen und partieller „Erziehungs-“ bzw. „Entwicklungs“bemühungen in den jeweiligen Reproduktionskontexten (wie sie beispielsweise immer wieder im Hinblick auf „soziales Lernen“ versucht werden). Vielmehr ist – den (erziehungs)wissenschaftlichen Diskurs betreffend – ein neues Denken aller drei Komplexe in ihrer wechselseitig abhängigen Gesamtheit erforderlich; womit dann allerdings auch gesellschaftlich zu lösende Aufgaben intendiert sind, die den öffentlichen Bildungsauftrag anspruchsvoll neu konnotieren und den Modernitätsrückstand des Bildungssystems in seiner aktuellen Ausprägung, mitsamt seiner Bildungsinstitutionen, Bildungsgänge und Curricula offensichtlich werden lassen.

Es ist die spezifische Kombination aus Leistungslücken, Modernitätsrückständen, abnehmender Finanzierbarkeit[4] und Dysfunktionalitäten, die das Feld bereitet für eine neue Steuerungslogik im Bereich öffentlicher Aufgaben, die es im Folgenden zu konkretisieren gilt.

4.2 Zur Notwendigkeit neuer Steuerungsmodelle im Bereich öffentlicher Dienstleistungen

Vor dem Hintergrund der skizzierten Veränderungen wird NPM seit den 1990er Jahren als Grundprinzip ökonomisch-rationalen Handelns im gesellschaftlichen Reproduktionsbereich etabliert. NPM steht vor diesem Hintergrund für die konkrete praktische Erfahrung, dass die bürokratisch ausgerichtete Detailsteuerung nicht mehr geeignet ist, den relevanten gesellschaftlichen Anforderungen hinreichend Rechnung zu tragen.

Die bürokratische Organisationsstruktur ist zum Ende des 20. Jahrhunderts selbst zu einem Problem geworden. NPM steht für entsprechende Lösungsversuche.

Von daher meint NPM im derzeitigen Entwicklungsstadium inhaltlich auch weniger ein neues Paradigma, sondern zunächst nur die Herbeiführung eines Paradigmenwechsels. Dabei spielt ohne Zweifel die Orientierung an privaten Unternehmen und den dort praktizierten Managementtechniken eine wesentliche Rolle. Ob – und ggf. in welcher inhaltlichen Ausprägung – in Zukunft überhaupt noch ein einheitliches Modell (analog zum Bürokratiemodell der Vergangenheit) für öffentliche Dienstleistungen maßgebend sein wird, ist zurzeit zumindest offen. Wahrscheinlicher dürfte eher die Ausformulierung und Entstehung einer Reihe unterschiedlicher, aufgaben- und situationsabhängiger Ansätze sein.

NPM ist so gesehen auch Ausdruck der Kritik an der Vorstellung einer einheitlichen und weitgehend homogenen öffentlichen Verwaltung und steht somit insbesondere für

- einen Wandel von der Input- zur Outputorientierung über Produktdefinitionen und -budgetierungen
- für eine dezentrale Verantwortung in den Fachbereichen statt Trennung von Fach- und Ressourcenzuständigkeiten
- für klare Aufgaben- und Verantwortungsteilung
- Controllingabteilungen, die die Kontextsteuerungen sichern,
- Innerorganisatorische Leistungsabsprachen statt Einzelanweisungen
- Wettbewerbs- und Kundenorientierung.

Die Gegenüberstellung beider Modelle in der folgenden Abbildung dient der Verdeutlichung signifikanter Unterschiede:

[4] An dieser Stelle kann nur auf die Gesamtproblematik der veränderten Wertschöpfungslogik und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Funktionsveränderungen zwischen Produktions- und Reproduktionsstrukturen (Stichwort: „Gewinnen durch Sparen“) hingewiesen werden.

Klassisch-bürokratisches Regulierungsmodell	**NPM-Regulierungsmodell**
Steuerung über Regeln	Steuerung durch Ziele/Ergebnisse (Performanz-Management inkl. Budgetierung und Plafondierung)
funktionale Arbeitsteilung nach dem Verrichtungsprinzip mit prozesskettenbezogenen Schnittstellenproblemen in der Kooperation	Produktbezogene Organisation in Form einer Prozesskette
ausgeprägte Hierarchisierung	Kontraktmanagement verselbständigter Ergebniseinheiten
geringer Einsatz von Wettbewerbsinstrumenten	Aufgabenauslagerung und Bildung von (Quasi-)Märkten
Fehlen eines strategischen Managements	Kundenorientierung

Abb. 1: Altes und neues Steuerungs-/Regulierungsmodell im Vergleich

So differieren altes und neues Modell dahingehend, dass Zielformulierungen und Ergebnisbeschreibungen – statt Regeln – zwecks Organisations-Steuerung vereinbart werden. Die bisherige funktionale Arbeitsteilung wird durch eine produktbezogene Organisation im Sinne der Prozessorientierung ersetzt. Die Hierarchisierung der bürokratischen Strukturen wird durch ein Kontraktmanagement zwischen selbständigen Arbeitseinheiten ersetzt. Statt des traditionell eher marginalen Einsatzes von Wettbewerbsinstrumenten erfolgt eine Aufgabenauslagerung nach strategischen Marktgesichtspunkten; und das diesbezüglich weitestgehend fehlende strategische Management wird durch ein explizites Bekennen zur Kundenorientierung unabdingbar.

Der Modernisierungsdruck zu Beginn des 21.Jahrhunderts resultiert aus mindestens fünf Ursachengeflechten, die als neuartige Typen von Problemlagen die staatliche Bildungspolitik, die Bildungs- und Berufsbildungsforschung, die Bildungsinstitutionen und Curriculumkonstrukteure gleichermaßen herausfordern:

1. Die hohe „Dropout“-Quote: So provozieren demographischer und sozialer Wandel unterschiedlichen Beziehungen von Jugendlichen und Erwachsenen zu Gütern, Dienstleistungen und zur Arbeit, über die sich Wissen, Normen und Werte relativieren und damit auch die Erwachsenen als Autoritäten in Ausbildungsprozessen. Die Entwicklung von Ausbildungsgängen macht nur Sinn unter Rückbezug auf die gesellschaftliche Lage der nachwachsenden Generation. Die Realentwicklung sieht anders aus: Derzeit erreichen wir

etwa 20 – 40 % eines Geburtenjahrgangs über Bildungsprozesse weder kognitiv, noch emotional oder sozial. Das sind die sogenannten „Benachteiligten in der beruflichen Bildung“, die in einer Fülle von berufsvorbereitenden, -begleitenden bzw. -ersetzenden Maßnahmen und im günstigsten Fall in unattraktiven Ausbildungsgängen „geparkt“ werden, um dann zum größeren Teil an der nächsten Statuspassage (Übergang Ausbildung – Arbeitsmarkt) zu scheitern (vgl. u. a. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2006).

2. Ein verändertes internationales Umfeld induziert einen europäischen Bildungsrechtsraum, der alle Ebenen institutionalisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse betrifft und der Berufsbildung den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) beschert hat.

3. Über die Neustrukturierung des öffentlichen Sektors hat sich die Gesetzeslage dahingehend verändert, dass eine neue Arbeitsschneidung zwischen Staat (strategisches Geschäft) und Bildungsinstitution (operatives Geschäft) implementiert wurde (s. o.).

4. Private Konzerne erweitern ihre Geschäftsbereiche um das Ressort „Bildung“ (vgl. CHE/ Bertelsmann; Curriculumentwicklung: „Handelsblatt macht Schule“ etc.).

5. Die Implementierung (teilweise international) konkurrierender Modernisierungsstrategien im Bildungsbereich (vgl. u. a. Schulvergleichsstudien wie PISA, IGLU oder TIMMS etc.) schreitet weiter fort.

Der Staat steht mit Blick auf diese Problemlagen und Ursachengeflechten vor zwei entscheidenden generellen Herausforderungen:

- politisch-ideologisch ist eine (Neu)Bestimmung der Staatsziele und -aufgaben (auch für das Bildungswesen) zu leisten.

- administrativ-organisatorisch geht es um die (effektiven) Umsetzungsmöglichkeiten der beschlossenen Ziele über den Staatsapparat; (mindestens) eine Binnenmodernisierung im Sinne einer systematischen Organisations- und Personalentwicklung ist damit auch im Bildungswesen unumgänglich.

Für das Bildungssystem heißt das – unter der neuen Arbeitsschneidungsperspektive – konkret, dass die Ziele, also Bildung, Qualifikation, Wissen, Herrschaftssicherung, und dafür zur Verfügung stehende Ressourcen politisch geklärt und diesbezügliche Aufgaben der öffentlichen Bildungseinrichtungen reformuliert werden müssen; dazu bedarf es einer professionellen berufsbildungswissenschaftlichen Forschung als Grundlage für eine dringend notwendige wissenschaftliche Politikberatung.

5 Bildungswissenschaftliche Überlegungen mit Bezug auf neue Steuerungsmodelle

Das New Public Management als Framing unterschiedlicher Handlungsprinzipien eines „schlanken Staates“ war als politische Forderung angesichts der Entwicklung von öffentli-

chen Haushaltsdefiziten relativ problemlos legitimier- und durchsetzbar. Die historisch herausgebildeten Staatsaufgaben werden über das New Public Management neu verteilt. Auch das Bildungswesen als eine spezifische (Non-profit-) Leistung der Allgemeinheit ist in diese Neuverteilung staatlicher Aufgaben involviert.

Ein neues Bildungsmanagement soll dafür Sorge tragen, zunächst alle Aufgaben des Bildungssystems auf ihren Beitrag zur Erfüllung des öffentlichen Bildungsauftrages hin so zu überprüfen, dass eine Entlastung des Staates von überkommenen, nicht effizienten Festschreibungen eintritt. Bisher war die gesellschaftliche Teilhabe die Logik, aus der sich die öffentlichen Dienste und somit auch das Bildungssystem und der Bildungsauftrag speisten (vgl. BUNDESVERFASSUNGSGERICHT 1973, Art. 20); insofern betont die Rechtsprechung eine „Bringschuld des Sozialstaates". Die staatliche Leistungserbringung folgt nun offensichtlich einer veränderten (Finanz)Logik (vgl. auch zum Folgenden HUISINGA/ JAHN 2004). Diese werde an folgenden Prinzipien bzw. Instrumenten deutlich:

1. Das Prinzip der betriebswirtschaftlich definierten Effizienz: Es führt dazu, dass sich die staatliche Leistungserstellung immer mehr an dem dafür erforderlichen Marktpreis orientiert und weniger an der die Leistungserstellung gestaltenden bzw. erhaltenden politischen Funktion.

2. Das Prinzip der Aufgabenkritik: Es soll einerseits dauerhaft eine Überprüfung der Aufgabenerfüllung durch den Staat sicherstellen und andererseits prüfen, ob sie in der angemessenen Qualität erfolgt (Zweckkritik). Die Vollzugskritik richtet sich dagegen auf den zweckmäßigen Aufgabenträger.

3. Das Prinzip der Pluralstruktur von Leistungsanbietern: Es initiiert durch interne Vergleiche und simulierten Wettbewerb einen Quasi-Markt, der bei der Vergabe öffentlicher Aufträge eine steuernde Funktion einnimmt.

4. Das Prinzip der Trennung von strategischen und operativen Kompetenzen: Es dient der Neuordnung des Verhältnisses von Politik und Verwaltung. Entscheiden die politischen Instanzen über die Ziele und erwünschten Wirkungen gemeinwirtschaftlicher Leistungen, so erhalten die Verwaltungsorgane, wie z. B. die Einrichtungen des Bildungswesens, weitgehende Autonomie bezüglich der Realisierungsmöglichkeiten.

5. Das Prinzip der Outputorientierung: Es ist auf die Steuerung der den Verwaltungsorganen gewährten Autonomie gerichtet und lehnt sich an das ökonomische Modell einer Nachfrageinduzierung an.

6. Das Prinzip der Kunden- und Dienstleistungsorientierung: Es rekurriert auf Einfluss- und Mitsprachemöglichkeiten und dient der Erhöhung einer lokalen Demokratie. Hierzu gehören spezielle Instrumente der Beschwerdeführung, neue Führungshaltungen, aber auch Ansprüche an ein systematisches Qualitätsmanagement.

7. Das Prinzip der Selbststeuerung: Mit ihm wird – unter dem Label „nachhaltige Entwicklung" – die Hoffnung auf Abbau von Ressourcenverschwendung ebenso verbunden wie

auf eine Aktivierung ungenutzter Kapazitäten. Mit diesem Prinzip sollen die durch die Gewährung erweiterter Handlungsspielräume eine höhere Prozessrationalität erreicht werden.

8. Das Instrument der Leistungstiefe und des Kontraktmanagements: Es dient einer marktorientierten Reorganisation der administrativen Prozesse, die der Sicherung des Bildungsauftrages dienen (z. B. über Gebäudemanagement oder Personalleasing).

9. Das Instrument der Profil- und Programmbildung: Es schließt an der Nachfrageorientierung an und dient der regionalen Steuerung von Bildungsbedürfnissen, die jedoch in Einklang gebracht werden müssen mit den zugeteilten bzw. selbstgeschaffenen Ressourcen.

10. Das Instrument der bedingten Finanzautonomie: Es dient der Regulierung einer übermäßigen Anspruchshaltung hin zu einer internalisierenden Selbststeuerung mit Eigenverantwortung. Als Gerechtigkeitskriterien kommen dabei strategisches und operatives Controlling zum Einsatz zwecks Steuerung der Mittelverteilung.

11. Das Instrument der Evaluation und Qualitätssicherung: Es handelt sich dabei um ein Entwicklungsinstrument, um – nach vorheriger Abstimmung – Potentiale aufzuzeigen und Chancen der Entfaltung zu eröffnen.

In den skizzierten Prinzipien und Instrumenten lässt sich durchaus ein – in der Kontinuität des deutschen sozial- und wohlfahrtstaatlichen Handelns stehendes – Grundmotiv erkennen: das Subsidiaritätsprinzip. Dieses orientierte sich a priori an der Aufgaben- und Verantwortungsteilung zwischen Staat, Gesellschaft und Bürger. Im Subsidiaritätsprinzip enthalten ist das Prinzip der Verpflichtung, das unter den Bedingungen des New Public Managements konkretisiert wird zu einem Prinzip der Verpflichtung zur Mitwirkung. Entsprechend kann bei einer Mitwirkungs-Verweigerung auch ein Leistungsausschluss erfolgen.

Das neue Integrationsprinzip „Teilnahme“ substituiert das bisherige Integrationsprinzip „Teilhabe“. Die Dialektik dieser neuen Handlungsregulationen basiert einerseits auf Elementen einer neoliberalen Ökonomik, konstituiert sich andererseits aber auch durch kommunitaristische Elemente. Insofern haben wir es gleichzeitig mit einer Kontextsteuerung „von oben“ und einer zivilen Bürgergesellschaft „von unten“ zu tun. Dabei muss die ökonomische Handlungsrationalität nicht notwendig die soziale dominieren. Der Prüfstein im Bildungswesen, dies zeigt der wissenschaftliche Diskurs mehr als deutlich, ist die Überwindung der Semi-Professionalität zugunsten einer grundständigen Professionalisierung des Lehrerstandes; ähnliches ist m. E. für die übrigen Bereiche mit öffentlichen Aufgaben zu konstatieren, aber nicht zuletzt auch für den Bereich der privatwirtschaftlich orientierten kaufmännischen Sacharbeit, die sich traditionell eng am öffentlich-rechtlichen Sektor orientiert.

Die öffentlichen Verwaltungen, das Gesundheitswesen, Banken und Versicherungen, die Sozialversicherungsträger aber auch der Handel etc. werden durch das ökonomische Handlungsparadigma gezwungen mit Blick auf eine Qualitätssteigerung der Dienstleistungsprozesse bzw. auf die Outputorientierung auch die Ausbildung der Beschäftigten in die Analyse

und Bewertung der historisch entstandenen Engpässe einzubeziehen. Insofern stellen die neuen Steuerungsmodelle und speziell das New Public Management für die Fragen des Selbstverständnisses der Berufsbildungswissenschaft einen doppelten Begründungsrahmen dar:

1. Zum einen nehmen die neuen Steuerungsmodelle die Berufsbildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in die Pflicht, die eigene Aufgabenerfüllung im Hinblick auf gesamtgesellschaftliche Bedarfe (wie eben den Bildungsauftrag, Allokations-, Selektions- und Qualifikationsfunktionen etc.) zu prüfen und ggf. zu optimieren. Dazu gehört dann m. E. auch eine Optimierung curricularer Gestaltungsprozesse auf der Basis einer (berufs)bildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung.

2. Zum anderen bilden die neuen Steuerungsmodelle die Folien für veränderte Arbeitsschneidungen in öffentlichen, privatwirtschaftlichen und privaten Handlungsfeldern, in Profit- wie in Non-Profit-Institutionen, durch die Freisetzungs- und (Neu)Vergesellschaftungsprozesse von Arbeit initiiert werden. Diese gilt es im Rahmen (berufs)bildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung in den Blick zu nehmen.

Wir haben es auf der einen Seite also mit einer deutlichen Erhöhung der Autonomie der Akteure auch in der Bildungsforschung und den Bildungsinstitutionen zu tun, die jedoch in eine an überprüfbarer Aufgabenerfüllung gekoppelte Mittelverteilung eingebunden ist. Die Berufsbildungswissenschaft ist dazu aufgefordert, sehr genau zu prüfen, was sie – und in der Folge die Institutionen des Berufsbildungswesens – zur Erfüllung des öffentlichen Bildungsauftrages beitragen, wo ihre Grenzen liegen (und damit andere z. B. politische Lösungen gefragt sind) und wo sie ggf. versagt hat (Defizitanalyse) und dieses transparent und damit interner wie externer Evaluation zugänglich zu machen. Die Aufgabenerfüllung allerdings erfordert professionelle wissenschaftliche Ziel- und Bedingungsanalysen, die dem Komplexitätsgrad gesellschaftlicher Verhältnisse entsprechen, um auf dieser Basis die Arbeitsfelder und Themen (berufs)bildungswissenschaftlicher Theoriebildung zu legitimieren und die inhaltliche Ausgestaltung in den Handlungsfeldern (Lehrerbildung, Schulentwicklung, Curriculumentwicklung, Gestaltung von Lehr-Lernsituationen, pädagogische Diagnosen oder Lernstandserhebungen) zu ermöglichen.

6 Fazit und Ausblick

Es sind insbesondere die Widersprüchlichkeiten, Antinomien, Ungleichzeitigkeiten der skizzierten Entwicklungen und Anforderungen, aber auch ihre Chancen und Gestaltungsoffenheit, die im (berufs)bildungswissenschaftlicher Diskurs zu erörtern wären, um über eine daran rückgebundene Theoriebildung die Grundlage für professionelles Handeln in den Bildungsinstitutionen zu schaffen. Diese Professionalität ist unabdingbare Voraussetzung zur Nutzung der Autonomiespielräume, um Bildungsprozesse zu initiieren, die zur Sicherung von Emanzipation, Autonomie und gesellschaftlicher Teilhabe- bzw. Teilnahmemöglichkeiten beitragen.

Das Selbstverständnis der Berufsbildungswissenschaft ist zwar zunächst konkret auf die speziellen Kontexte von Erwerbsarbeit gerichtet, daran allerdings wäre das zugrunde liegende Allgemeine zur Aufklärung zu bringen, um die nachwachsende Generation im Hinblick auf Erwerbsarbeit, öffentliche Arbeit und private Reproduktionsarbeit urteils-, handlungs- und gestaltungsfähig zu machen; auch insbesondere mit Blick auf die mit der neuen Steuerungslogik initiierte Neukonfiguration der drei Bereiche.

Die Berufsbildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler verfügen als „klassische" Schnittstellenakteure zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem über notwendige Forschungs- und Entwicklungspotentiale in diesem Feld, die fruchtbar in den neuen, notwendigerweise transdiziplinären Diskurs eingebracht werden könnten, ohne dabei sich selbst zu überhöhen: Hinsichtlich der in Transformationsprozessen zu erwartenden Konflikte, Friktionen, Reibungen, Brüche etc., wenn zum Beispiel Ziele bzw. Erkenntnisinteressen der Akteure differieren bzw. inkompatibel sind, Informationsdifferenzen Einsichten verwehren, liebgewonnene Besitzstände zur Disposition stehen etc. verfügen sie einerseits aufgrund ihres Gegenstandsbereichs über ein diskursorientiertes „Erfahrungswissen", andererseits aber auch über Wissensbestände, die angesichts der skizzierten historisch neuen Qualität von notwendiger Modernisierungsrationalität im Sinne der Expertise zu reorganisieren wären. Über diese berufsbildungswissenschaftliche Expertise wäre insbesondere bei der Neufiguration von dreierlei Arbeit die Subjektbildungsratio zu sichern und zwar zu Lasten der bisher –vornehmlich wie mäßig erfolgreich – bemühten ökonomischen Ratio.

In diesem Zusammenhang sind drei neuralgische Aufgabenbereiche hervorzuheben bzw. Forschungsdesiderate für eine prospektive Berufsbildungsforschung zu diagnostizieren:

1. Die *Integrationsfunktion* des (Berufs)Bildungssystems ist – der elaborierten Bildungsberichterstattung folgend – kritisch zu hinterfragen: So weisen die Berufsbildungsberichte wie die beiden nationalen Bildungsberichte eine Quote von rund 30% eines Jahrgangs aus, die das Bildungssystem entweder ohne Abschluss oder mit einem Abschluss verlassen, so dass der Übergang in ein Ausbildungs- bzw. Erwerbsarbeitsverhältnis zunehmend häufiger erschwert bzw. unmöglich wird. Kompetenzorientierte internationale Schulvergleichstests (u. a. PISA) erteilen dem deutschen Bildungssystem im Hinblick auf die Realisierung von Chancengleichheit und Teilhabemöglichkeiten insgesamt eine deutliche Absage.

2. Auch die Evaluierung der *Qualifikationsfunktion* des (Berufs)Bildungssystems wäre angesichts der Diskusionen um den Bedeutungsverlust von Bildungszertifikaten als Berechtigungen als phänomenologischer Ausdruck der vorne skizzierten Passungsproblematiken (time lags, Missmatches etc.) und der empirisch belegbaren ökonomischen, sozialen und politischen Entmischungen als systematische und langfristige Sicherungsaufgabe zu begreifen.

3. Nicht zuletzt ist auch die *Allokationsfunktion* des (Berufs)Bildungssystems als Gegenstand berufsbildungswissenschaftlicher Forschung und Entwicklung in den Blick zu nehmen, dann u. a., wenn eine Verwissenschaftlichung aller gesellschaftlichen Teilbe-

reiche mit entsprechender Expertise einerseits und eine auf Erfahrungswissen basierende Curriculumentwicklung und Bildungsganggestaltung anderseits zunehmend auseinanderfallen (vgl. BUCHMANN 2004) und damit weitreichende Fehlallokationen provozieren.

Ein im aufgezeigten Sinn verstandenes disziplinäres Selbstverständnis der Berufsbildungsforscherinnen und -forscher ist auf die Sicherung von Bildungsprozessen gerichtet, die eine Entwicklung von Urteils-, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit in den antinomischen Bezügen von Freiheit und Verantwortung ermöglichen. Diese ist als eine fundamentale Voraussetzung dafür zu begreifen, die aktuelle bildungspolitische Zäsur – trotz oder gerade wegen des erhöhten Risiko- und Gefährdungspotentials – als günstige politische Gelegenheitsstruktur zugunsten einer Neuorientierung im Sinne der Zivilgesellschaft zu nutzen.

Literatur

BECK, U./ BRATER, M./ DAHEIM, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg.

BEYER, R. (2000): Organisatorische Veränderungstypen in der öffentlichen Verwaltung: eine konfigurationstheoretische Analyse mit empirischen Evidenzen. München.

BELL, D. (1985): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main.

BLANKERTZ, H. (1975): Theorien und Modelle der Didaktik. München.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2005): Realitätsbezogenheit und konstruktive Rationalität kaufmännischer Curricula. In: HORLEBEIN, M./ SCHANZ, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik für berufliche Schulen. Baltmannsweiler, 401-441.

BUCHMANN, U. (2004): Curriculumforschung und -entwicklung unter den Bedingungen der Moderne – Eckpunkte für einen qualifikations- und curriculumorientierten Forschungsansatz in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Bd. 100, H. 1, 43-64.

BUCHMANN, U. (2007): Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt am Main.

BUDÄUS, D./ CONRAD, P./ SCHREYÖGG, G. (Hrsg.) (1998): Managementforschung 8. New Public Management. Berlin, New York.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.) (jährlich): Berufsbildungsbericht. Berlin, Bonn.

DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. In: Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Denkschrift. Weinheim, Basel.

FOURASTIÉ, J. (1954): Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. Köln-Deutz.

HUISINGA, R. (1990): Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik-Bildung 2000" des Deutschen Bundestages. Frankfurt am Main.

HUISINGA, R./ JAHN, K. H. (2004): Bausteine und Anregungen für die Schul- und Personalentwicklung. Grundsätze. Hervorgegangen aus dem Modellversuch „Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase im Hinblick auf eine Modernisierung der beruflichen Bildung (PEBE)". Hessisches Landesinstitut für Pädagogik. Siegen, Wiesbaden.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (1999): Wirtschaftspädagogik: ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München.

KLOSE, J. (1987): Die Problematik der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Analysen und Perspektiven aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 113. Nürnberg.

LISOP, I./ HUISINGA, R. (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung, Kompetenz, Professionalität. Frankfurt am Main.

MERTENS, D. (1970): Rationale Arbeitsmarktpolitik. München.

MEYER, U. C. (2001): Das neue Steuerungsmodell –Vereinbarkeit mit dem Demokratieprinzip und kommunalverfassungsrechtliche Zuverlässigkeit. München.

RIFKIN, J. (1996): Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt am Main, New York.

SIEMSEN, A. (1926): Beruf und Erziehung. Berlin.

WEBER, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft Tübingen.

Zitieren dieses Beitrages

BUCHMANN, U. (2009): Neue Steuerungslogik im Bildungssystem: New Public Management und die Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/buchmann_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Die Autorin:

Prof. Dr. ULRIKE BUCHMANN

Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Siegen

Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen

E-mail: buchmann (at) berufspaedagogik.uni-siegen.de

Homepage: http://www2.uni-siegen.de/~fb02/people/huisinga/kommunikation/buchmann.htm

Volker Bank
(Technische Universität Chemnitz)

Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BANK 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf

Nach einem guten Jahrhundert ihrer Existenz hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik immer noch keinen disziplinären Ort gefunden: Mal in die Philosophische, mal in die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät integriert, erachten im Allgemeinen ihre Vertreter sie überdies als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaften. Alles in allem hat man eine abschließende Antwort auf die Frage der disziplinären Stellen bislang vermieden. Gegenwärtig verliert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre funktionalen Konstituenten, die bislang rein pragmatisch die systematische Theoriebildung sichergestellt haben. Aus diesem Grunde scheint der Versuch einer Rekonstruktion der Disziplin von gewisser Relevanz.

Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph of a discipline without a home

Even after a hundred years in existence, there still is no definite answer as to whether Berufs- und Wirtschaftspädagogik is a discipline that should be integrated to the Faculty of Arts or to the Department of Economics and Business Administration. The researchers in the field generally consider it a sub-discipline of educational studies. All in all, however, a conclusive answer to this question has more or less been avoided. Currently, Berufs- und Wirtschaftspädagogik has lost its functional parts, which have up until now purely pragmatically guaranteed systematic theory building. For this reason, the attempt of a re-constitution of the discipline seems to be of some relevance.

VOLKER BANK (Technische Universität Chemnitz)

Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen*

1. Es mag ungewöhnlich erscheinen, den Inhalt ausgerechnet einer Antrittsvorlesung als den eines Epitaphs, als den einer Grabschrift vorzutragen. Und scheint es doch auch zumindest ein wenig voreilig, deuten die zahlreichen Neuberufungen der letzten Jahre immerhin darauf hin, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in einer guten Verfassung ist und wenigstens für die Restdienstzeiten der jetzt Neuberufenen gesichert zu sein scheint. Indes: Der Marmor des Grabmals der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist längst gebrochen worden – in den europäischen Steinbrüchen von Bologna und Kopenhagen.

In Bologna wurde überhaupt für alle Fächer, die orchideenhaft oder ein wenig unscheinbar daherkommen (in Technokratendeutsch heißt das ‚unterkritisch') eine ganze Nekropole angelegt: Mit der Versteifung auf eine Berufsorientierung des Bachelorstudiums durch die Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2003, 3) ist für viele Wissenschaften, auch solche, die bislang weder orchideenhaft noch unterkritisch daherkamen, der Abgesang bereitet. Insofern können sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogen noch nicht einmal in besonderer Weise beklagen, wenn sie in den nächsten Jahren oder Jahrzehnten ihr Fach in Abwicklung erleben.

Nun wird man sich zum einen sagen, dass die übrigen Disziplinen schauen mögen, wie sie die bologneser Studienstrukturreformen überstehen. Physik, Juristerei, Medizin; auch Psychologie, Soziologie, Ökonomie und sicher auch andere könnten dazugehören. Innerhalb der nächsten beiden Dekaden wird es unfehlbar zu einer Revision der euphemistisch ‚Reform' genannten Umwälzung kommen, und diese Fächer haben gute Aussichten sich dann noch rechtzeitig zu restituieren, sich von der unakademischen Zwangsjacke der Berufsvorbereitung zu befreien und damit ihre Curricula wieder vom Kopf zurück auf die Füße zu stellen (die Vorgabe der Berufsorientierung zwingt dazu, die Curricula nicht systematisch aus fachlicher Perspektive von unten her zu sequenzieren, sondern funktional eingegrenzte Auswahlentscheidungen zu treffen). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehört zu jenen nicht: Sie ist gar keine gesicherte Disziplin. Sie hat immer nur so getan als ob, und häufig genug nicht einmal den Versuch dazu unternommen.

2. Um dies zu klären, und um zu klären, warum die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Begriff steht, kaum halbwegs etabliert, wieder aus dem Lauf der Geschichte zu geraten, sei versuchsweise die Perspektive einer Wissenschaftshistorikerin des Jahres 2050 eingenommen. In der Verfremdung des Gedankenexperiments zukünftiger Reflexion möge der hier zu entwickelnde Gedankengang fassbarer werden.

2.1 Die Wissenschaftshistorikerin wird bei dem Bemühen, einen Überblick zu gewinnen, feststellen, dass es über die Dauer eines Jahrhunderts, die in etwa dem 20. Jahrhundert ent-

* Antrittsvorlesung an der Technischen Universität Chemnitz, gehalten am 29. Mai 2007. Zuerst veröffentlicht in: Wirtschaft und Erziehung 59, Heft 10/ 2007, 319-330.

spricht, die Notwendigkeit einer speziellen Lehrerbildung gab. Diese Notwendigkeit, so wird sie überrascht feststellen, bestand ausschließlich im deutschsprachigen Raum, mithin in Deutschland, Österreich und der Schweiz (sowie Südtirol, was als Spezialfall hier außen vor bleiben soll), weil man allein dort in konservativer Beharrlichkeit für die berufliche Ausbildung der Jugend auch nach der Industrialisierung an dem im Mittelalter zuvor in Europa weithin praktizierten Modell der Lehrlingsausbildung festhielt. Ein Aspekt hatte sich, vor allem durch das praktische Einwirken eines Münchener Stadtschulrates namens GEORG KERSCHENSTEINER gegenüber dem tradierten Modell freilich fundamental geändert: Man hatte zusätzlich zur betrieblichen Meisterlehre theoretischen Unterricht an Berufsschulen eingeführt[1], und für diesen Berufsschulunterricht bedurfte es nun geeigneter Lehrkräfte. Die Behelfe der Gründerjahre, wo man sich in Sonntags- und Fortbildungsschulen praktischerweise weiterbildungsbereiter Volksschullehrer für die Abhaltung des Unterrichts bedienen konnte, war vorbei (vgl. im Überblick HAMANN 1986, v.a. aber BERKE 1977, hier 109 und PLEIß 1973, hier 32). Es bedurfte einer Professionalisierung des Lehrpersonals.

Professionalisierung des Unterrichts wurde seinerzeit als Akademisierung des Lehrpersonals aufgefaßt, eine Anforderung, die bis dahin nur den Gymnasiallehrern abverlangt worden war.[2] Da aber zu dem Zeitpunkt weder die Handelslehre noch die Ingenieurwissenschaft Eingang in die Universitäten zu finden vermocht hatten und es überdies aus inhaltlichen Gründen auf der Hand lag, dass diese Lehrkräfte von den üblichen allgemeinbildenden Lehrern verschieden sein mussten, lag es ebenfalls nahe, dass sie in eigenständigen Studiengängen auszubilden waren.[3] Hand in Hand mit der Errichtung der Handelsakademien führte dies ab 1898 in Form von Extraordinariaten, dann regelmäßig ab den dreißiger Jahren zur Einrichtung von Lehrstühlen, deren Aufgabe sich aus dieser speziellen Aufgabenstellung ganz augenfällig im Sinne gesellschaftlicher Ausdifferenzierung funktional herleitete. Die neuen Lehrstühle hatten zunächst in der Handelslehrerbildung wirtschaftsdidaktische, weitere dann nach dem Krieg in der Gewerbelehrerbildung technikdidaktische Kenntnisse zu vermitteln; PLEIß hat mehrere Generationen dieser neu entstandenen Professuren in einzigartiger Weise ebenso akribisch wie anschaulich beschrieben.[4]

---

1 Dieser Gedanke war keineswegs gänzlich neu: Schon 1769 hatte der Markgraf von Baden im weiteren Sinne einen ergänzenden theoretischen Unterricht im Rahmen der Ausbildung angeordnet, vgl. dazu die Darstellung bei SRTATMANN 1992, 17. Auch LORENZ VON STEIN hatte derartige Ausbildungskonzepte im Sinn in denen theoretische und praktische Aspekte zur Bildung zusammenwirken; vgl. VON STEIN 1883, bes. 59. KERSCHENSTEINER selbst hatte sich, wie GONON überzeugend dargelegt hat, umfassend in der Schweiz informiert und die dortigen Konzepte für seine Belange fruchtbar gemacht; vgl. GONON 2002a, insbes. Anmerkung 7, 33.

2 Vgl. hinsichtlich der Modellhaftigkeit des Gymnasiallehrstandes ZABECK 1998, 171; 1999, 284 ff.

3 Die inhaltliche Abgrenzung war übrigens eine beiderseitige: Während der Gymnasiallehrer gewiss seine Vorbehalte gegen den Berufsbildner mit Humboldt teilte, wird der Handelslehrer sich maßgeblich über seine ökonomische Fachlichkeit definiert haben. „Die Auseinanderentwicklung der Schultypen führte zu einer institutionellen Scheidung der Lehrerstände“, notiert HAMANN 1986 dazu treffend (140). Demgegenüber scheint heute alles der inhaltlichen Beliebigkeit anheimgestellt und in einer ‚Vermittlungswissenschaft‘ aufgelöst; vgl. kritisch dazu STRAKA 2006.

4 Vgl. PLEIß 1973; vgl. ergänzend im Überblick denselben 1986. Vgl. ferner aber auch die übersichtlichen Darstellungen der historischen Entwicklungen von JÜRGEN ZABECK 1998 u. 1999.

Bei ihren historischen Recherchen wird die künftige Nachfolgerin PLEIßens feststellen, dass es Versuche gegeben hat, die Entwicklung der kleinen Gemeinde von Professoren und ihrem Verständnis der Verortung ihrer eigenen Tätigkeit im Kanon der Wissenschaften in Phasenmodellen zu beschreiben; dieses haben etwa INGRID LISOP (1976) oder HANS-CARL JONGEBLOED (1998) unternommen; für die respektive Lehrerbildung entwarf wiederum PLEIß in seiner Habilitationsschrift von 1973 ein eigenständiges Phasenmodell. Wirtschaftspädagogik wird da zunächst als Didaktik der Wirtschaftslehre begriffen, dann als „Delegierte der Erziehungswissenschaft im Bereich der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften", wie DÖRSCHEL zu sagen pflegte, (vgl. 1960, 80) und schließlich nur noch als differentielle Pädagogik oder spezielle Erziehungswissenschaft, wofür es mehr als reichlich Belege anzuführen gäbe (vgl. einen weiter in die Einzelheiten gehenden Überblick zu den verschiedenen Positionen in BANK 2004, 24 ff.).

Zunächst jedoch wird sich die künftige Geschichtsschreiberin gewundert haben werden, dass die oben umrissenen Phasierungen sich niemals dem Vorwurf des Geschichtsphilosophischen ausgesetzt sahen (vgl. jedoch eine kritische Position bei ZABECK 1986, 167 ff.).

Jede Phaseneinteilung wird unvermeidbar stets das subjektive Moment der Grenzziehung zwischen den Phasen behalten. Doch wird sie bald erkennen: Es kommt gar nicht so sehr darauf an, ob man in der Entwicklung Phasen erkennen will, einen kontinuierlichen Ablauf oder gar nur ein weitgehend evolutorisch-zielloses Irren beschreiben will. Unbestreitbar ist, dass die Genese der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein klassisches Beispiel für DURKHEIMs These einer fortschreitenden funktionalen Ausdifferenzierung einer sich höher entwickelnden Gesellschaft darstellt.[5]

2.2 Systeme, sind sie einmal etabliert, neigen zur Selbsterhaltung. Normalerweise ist es so, dass die funktional bestimmten Subsysteme irgendwann beginnen, ihren Sinn über die ursprüngliche Funktion hinaus zu verändern und ihre Autopoiesis, ihre selbstschöpferische Erhaltung über einen möglichen Funktionsverlust hinaus abzusichern (vgl. LUHMANN 1964, 190 ff.). Bei der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, so wird die Historikerin mit noch größerer Überraschung feststellen, ist dieser Versuch zu keinem Zeitpunkt im Rahmen eines breiteren Diskurses unternommen worden: Man definiert sich mit deutlicher Mehrheit als Teilgebiet der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaften. PLEIß bilanziert 1986 nach einem detaillierten Referat der Positionen von Berufs- und Wirtschaftspädagogen über die Grenzlinien von Berufspädagogik, Wirtschaftspädagogik, Arbeitspädagogik, Betriebspädagogik, Sozialpädagogik und so weiter und so fort: Es „wird heute überwiegend der Doppelbegriff ‚Berufs- und Wirtschaftspädagogik' gebraucht, und es herrscht Übereinstimmung, dass sie nur als Glied der Erziehungswissenschaft, nicht aber als wissenschaftstheoretisch-autonome Disziplin praktizierbar ist." (PLEIß 1986, 101 f.).

[5] Vgl. diese Sichtweise horizontaler gesellschaftlicher Differenzierung geht zurück in das Jahr 1893, in dem EMILE DURKHEIM seine Dissertationsschrift „De la division du travail social" vorgestellt hat; Übersetzung DURKHEIM 2004. Die höher entwickelten Gesellschaften als stärker funktional differenziert, die niedriger entwickelten eher als integriert zu beschreiben scheint in der Soziologie ein derzeit weitgehend etabliertes Denkmuster zu sein. Es mag dabei die Selbstverständlichkeit des ‚höher' und ‚weniger hoch' Entwickelten irritieren, was hier jedoch nicht zur Debatte steht.

Die Bestimmung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin bietet immerhin, anders als eine Selbstverortung in den Wirtschaftswissenschaften, die Möglichkeit, mit den erst später akademisch etablierten Berufspädagogen gewerblich-technischer Provenienz eine wahrnehmbare Diskursgemeinschaft zu pflegen; ZABECK datiert dieses Zusammengehen in die sechziger Jahre. Kurzum: Will man die Systemgrenzen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Sinngemeinschaft (und nicht streng funktionalistisch) bestimmen, so teilt man seinen Sinn in mancherlei Hinsicht mit den Pädagogen.[6] Die Anschlussfähigkeit der Diskurse bleibt hingegen eine partielle und v.a. eine einseitige, denn nicht die Pädagogen suchen Anschluss an die Diskurse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ist ein pauschales Urteil auch stets ein Fehlurteil, so kann man wohl weitgehend sagen, dass sie sich dem Odium des Verwertbaren[7] immer noch nur mit einem gewissen Widerstreben stellen. Unbestreitbar bleiben demgegenüber die institutional auskristallisierten (vgl. hier noch einmal PLEIß 1986, passim) funktionalen Differenzen zwischen Pädagogik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

2.3 Über die Konzepte der Theorie sozialer Systeme hinaus bestimmen Wissenschaftssoziologen im Anschluss an KUHN 1973 die Grenzen der wissenschaftlichen Disziplinen neben denen der wissenschaftlichen Paradigmen über die Mitgliedschaft in Diskursgemeinschaften.

Und die Wissenschaftshistorikerin wird nicht umhin können, genau das Vorkommen einer solchen zu konstatieren: Es gibt eine Sektion, die zwar der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) angehört, die gleichwohl ein weitgehendes Eigenleben führt. Exemplarisch wird das an der Differenz von ‚*Kern*curriculum Erziehungswissenschaft' und ‚*Basis*curriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik' deutlich, über welchletzteres sie frühe Skizzen vorfand, die noch den gleichen Namen – *Kern*curriculum – trugen. Aus dem Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogen heraus gab es überhaupt kein Konkurrenzverhältnis. Sowohl PLEIß als auch ZABECK haben eine Anzahl weiterer Belege für die Existenz einer Diskursgemeinschaft gesammelt – PLEIß nennt sie „pragmatisch" und will wohl damit einen Mangel an disziplinärem Sinn und Systematik kritisieren (PLEIß 1986, 102, vgl. dort Anmerkung 60; ZABECK 1998, 174).

3. Trotz des empirischen Faktums eines geschlossenen und mithin dann doch näherungsweise disziplinären Diskurses wird die zukünftige Historikerin nur drei Versuche einer eigenständigen disziplinären Sinnstiftung finden.[8] Eigenständig heißt hier, dass keinerlei Anlehnung an eine andere Disziplin gesucht wird, indem die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als spezielle Wirtschaftslehre oder als differentielle Pädagogik bestimmt wird. Eigenstän-

---

6 Es wird hier die Differenz zwischen dem Strukturfunktionalismus PARSONscher Prägung und dessen Radikalisierung durch LUHMANN zugrundegelegt.

7 Vgl. die hinlänglich bekannten Bestimmungen in v. HUMBOLDTs Schulplanentwürfen 1809/ 1920a, b.

8 In diesem Sinne irrt PLEIß – sonst immer zuverlässig – doppelt, wenn er die Gründungsakte der Wirtschaftspädagogik bei Feld 1928 vermutet, denn zum einen hatte FRANKE die Wirtschaftspädagogik als solche schon 1903 beschrieben, zum anderen fehlt bei Feld das Merkmal der disziplinären Autonomie (welches PLEIß, das ist redlicherweise hinzuzufügen, freilich nicht einfordert); vgl. 1986, 86 ff. Auch ZABECK konstatiert – etwas zurückhaltender – die besondere Rolle Felds bei der Disziplinbildung; vgl. 1998, 172.

dig heisst demgegenüber nicht, dass das Methodenrepertoire einer Disziplin im inhaltlichen Bezugsfeld einer anderen zur Anwendung kommen soll. Dieses wäre das klassische Merkmal einer ‚Bindestrich-Wissenschaft' wie bei der Soziolinguistik, der Biochemie oder dergleichen. Für eine Zuweisung der Prädikation ‚eigenständig' sei mit LUHMANN davon ausgegangen, dass soziale Systeme – und diesem entsprechend soziale Subsysteme – ihre erkennbare Existenz sinngeleitet begründen (vgl. LUHMANN 1971).

3.1 Der erste, durchaus noch unausgereifte Versuch geht auf THEODOR FRANKE 1903 zurück, der übrigens unweit von Chemnitz, im westsächsischen Lobsdorf, gelebt hat. FRANKE hatte argumentiert, dass die Aufgabe der Wirtschaftspädagogik darin bestehe, „das Wechselverhältnis zwischen Bildungs- und Schulwesen einerseits und Wirtschaftsleben andererseits genau zu erforschen und darzulegen ..." (FRANKE 1903, 52, im Original mit Hervorhebungen).

Hier wird mithin der Verhältnisbegriff in FRANKEs programmatischer Schrift erstmals zur Begründung des Faches, zumindest aber der Wirtschaftspädagogik, herangezogen. Allerdings bleibt das Verhältnis analytisch wenig elaboriert, vor allem aber erkennt FRANKE dann doch nichts mehr als eine besondere Forschungsabteilung der Pädagogik (ebd., 53 ff.). Dennoch ist der Autor seiner Zeit insofern voraus, als um die Jahrhundertwende die Wirtschaftspädagogik noch auf absehbare Zeit institutionell eher in den Wirtschaftswissenschaften verortet wurde. Eine Begründung des Faches in disziplinärer Geschlossenheit bleibt er trotz des bemerkenswerten Verhältniskonzepts schuldig.

3.2 Der zweite Versuch wurde dann unabhängig von den Vorarbeiten FRANKEs von HANS-CARL JONGEBLOED unternommen. JONGEBLOED argumentierte 1998 dahingehend, dass die Wirtschaftspädagogik weder *nur* pädagogische noch *nur* wirtschaftswissenschaftliche Disziplin sei oder sein könne, sondern sich auf die wechselseitigen instrumentellen Verhältnisse von Erziehung und Ökonomie, von Wirtschaften und Erziehen gründe. Auch dieser Versuch beschränkt sich auf die Begründung der Wirtschaftspädagogik, was mit dem empirischen Faktum einer Diskursgemeinschaft von Berufs- *und* Wirtschaftspädagogik nicht konform geht. Das wissenschaftssoziologische Kriterium eines gemeinsamen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses wurde mithin nur unzureichend abgebildet.

Überdies fanden die beiden Versuche weithin recht wenig Beachtung. Der *citation impact*, wie es in der Endphase der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Wissenschaft allgemein hieß, war denkbar schlecht. FRANKEs früher Beitrag fand in jüngerer Zeit gerade noch Beachtung bei CZYCHOLL, bei WOLL und bei BANK,[9] und sicherlich in verstreuten Abhandlungen, die in historischer Absicht verfasst worden waren. JONGEBLOEDs nachgelieferte Gründungsakte der Wirtschaftspädagogik blieb bislang erstaunlicherweise weitgehend unkommentiert. Es gibt vor allem einen elaborierten Kommentar von ZABECK in pri-

[9] Vgl. CZYCHOLL 2000, 142 f. (hier wird allerdings der wirtschaftsdidaktische Gedanke bei FRANKE hervorgehoben); WOLL 2003, BANK 2004, 27. Natürlich ist FRANKE von PLEIß nicht übergangen worden; er belegt auch weitere Stellen einer FRANKE-Rezeption Anfang der sechziger Jahre; vgl. diesen 1973, 119 ff. Der Beitrag wurde seinerzeit für zu sehr auf das Volks- und Fortbildungsschulwesen abgestellt wahrgenommen.

vater Korrespondenz; wenig genug also. Bei aller Schwierigkeit des JONGEBLOEDschen Texts in der Diktion muss dann doch verwundern, dass die Wirtschaftspädagogen nicht mit mehr Interesse reagiert haben, wo es um die Konstitution bislang nicht explizierter Sinngrenzen geht.

In meiner Habilitationsschrift habe ich selbst die Verhältnistheorie JONGEBLOEDs aufgegriffen und auf die ganze historisch gewachsene Disziplin angewendet. Damit liegt ein umfassender Versuch einer extensionalen wie intensionalen Bestimmung des Erkenntnisinteresses vor (vgl. BANK 2004, 31 ff.). Auch hier stehen weitere Reaktionen ausser einer eloquenten Kritik, die abermals ZABECK gegen diesen Ansatz in der Diskussion eines Vortrags vor der Vereinigung der Professoren der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2002 in Bamberg geübt hat, noch aus.

4. Nur etwa zwei Jahre später jedoch, so diagnostiziert die Wissenschaftshistorikerin, versank aber die kleine Gemeinde der Berufs- und Wirtschaftspädagogen in Agonie: Es war gute Praxis geworden, dass einige führende Vertreter des Faches die Federführung zur Beantragung von Schwerpunkt-Forschungsprogrammen übernahmen. Ein umfassender Entwurf eines DFG-Schwerpunkt-Programms aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde im Jahre 2005 von den Gutachtern abgelehnt. Bemängelt wurde primär die unzureichende internationale Ausrichtung. Zeitgleich wurden umfängliche Mittel für Schulversuche gestrichen. Wie ihr verstreute Quellen zeigen, wurde wiederholt im Duktus des Opfers über die Austrocknung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Drittmittelbereich geklagt (vgl. z.B. BREUER et al. 2007, 3).

Bei der Durchsicht der zu jener Zeit nicht geringen Zahl von Ausschreibungen von Lehrstühlen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik findet sie etliche, die so ausgeschrieben sind, dass sie ebensogut oder besser von Betriebswirten, von Volkswirten, von Psychologen besetzt werden könnten. Ob nun die Fachvertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik institutionell in einer philosophischen, in einer erziehungswissenschaftlichen oder in einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät verankert waren: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik konnte sich zumindest in ihrer Spätphase im beginnenden 21. Jahrhundert *einer* Position stets sicher sein: der einer durch keine Minoritätenregeln geschützten und zugleich verschwindend kleinen Minderheit.

Trotz dieser prekären Lage hat es die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eindeutig versäumt, sich ihrer disziplinären Grenzen in eigenständiger Form zu versichern. Dieses hat zur Folge und dokumentiert sich empirisch darin, dass die erwähnten Begehrlichkeiten von außen nicht abgewehrt werden können. Klar definierte Erkenntnisinteressen, wie sie in den Naturwissenschaften für jeden begreiflich zutage liegen, und welche die Usurpation durch fachlich inkompetente Dritte verhindern, wären hier erst zu bestimmen gewesen.

Als Expertin in Wissenschaftsgeschichte ist der Historikerin der Zukunft selbstverständlich bekannt, dass es immer schon Grenzüberschreitungen in der Wissenschaft gegeben hat. In aller Regel waren diese durchaus fruchtbar gewesen. Ihr wird in personifizierter Form die Zusammenarbeit der Atomphysikerin LISE MEITNER und des Chemikers OTTO HAHN

einfallen. Doch waren es immer nur die Grenzbereiche, in denen die Grenzüberschreitungen stattfanden – in der Physik der Atome, wie bei MEITNER und HAHN, oder in der Biochemie der Genforschung, wie in jüngerer Zeit. Dass ein Chemiker den Versuch einer Lösung optischer und mechanischer Probleme unternommen hätte, dass ein Physiker Drittmittel in der Aromatenforschung oder in der Botanik eingeworben hätte, derartiges lässt sich in den Annalen nicht wiederfinden. Wenn aber beispielsweise Psychologen sich nicht nur auf Probleme der Lerntheorie im Medium des beruflichen Lernens beschränken, sondern sich zu originären berufs- und wirtschaftspädagogischen Kernthemen äußern, so stößt sich daran kaum jemand.

Auch nach innen verzettelten sich zu Beginn des anbrechenden Jahrtausends die Berufs- und Wirtschaftspädagogen in unzähligen Auseinandersetzungen. Da streitet der ältere – die Wirtschaftspädagogik – mit dem jüngeren Zwilling – der Berufspädagogik – und reproduziert die historisch tradierten beiderseitigen Aversionen der Handelslehrer und der Gewerbelehrer innerhalb der akademischen Zunft. Wenigstens bei den jüngeren Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollen diese tradierten Konstruktionen wie schon in vielen Lehrkollegien nun endlich keine Rolle mehr spielen.

5. Insgesamt, so wird die Wissenschaftshistorikerin des Jahres 2050 bilanzieren, ist für die erste Dekade des neuen Jahrtausends festzustellen, dass es die Selbstbefangenheit in der durch funktionale Anforderungen abgestützten historischen Genese ist, was eine intrinsische und systematische Disziplinbildung verhindert hat. Es überrascht hieran vor allem eines, nämlich dass dieses disziplinlose Fach über ein Jahrhundert lang Bestand haben konnte.

Mit dem Verschwinden der Lehrerbildungsstudiengänge der staatsexaminierten oder universitätsdiplomierten Handelslehrer und Gewerbelehrer ist unterdessen die historisch bedingte funktionale Existenzgrundlage entfallen. Das eine oder andere Modul wird man eben stets auch ohne Berufs- und Wirtschaftspädagogen bereitstellen können, da es unter den gegebenen Bedingungen für Dritte nicht erkennbar sein kann, worin die originären Erkenntnisinteressen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegen, welches die hier immer wieder erwähnten Kompetenzen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind, die nur ihr zukommen und nicht durch andere Mutter- oder Schwesterdisziplinen ebenso gut abgedeckt werden könnten.

Noch mehr: Selbst die studienstruktur-reformierten Formen der Ausbildung von Handels- und Gewerbelehrern werden bald verschwinden, denn deren Betätigungsfeld wurde in Kopenhagen faktisch abgeschafft. Dort wurde der sogenannte Kopenhagen-Prozess durchgesetzt, bei dem – ganz, wie schon in Großbritannien – *ein* Qualifikationsrahmen ordnende Instanz sein soll (vgl. dazu BOHLINGER 2007, DREXEL 2005). Wird das tatsächlich so umgesetzt, ist dies mit allergrößter Wahrscheinlichkeit das Ende des dualen Systems.[10] Als nichts anderes kann eine formalrechtliche ‚Äquivalenz' der didaktisch unterschiedlich

[10] Vgl. das entsprechende Ergebnis einer sehr umfänglichen Auseinandersetzung mit dieser Frage bei DREXEL 2005, hier 113. BOHLINGERs richtige Einsicht, dass „ein Bildungssystem in erster Linie auf historisch gewachsenen, kulturell verankerten Normen, Wertvorstellungen und Ansprüchen [gründet; syntakt. Ergänzung, V.B.]" (2007, 54) stützt DREXELs Position, bleibt für den Rest ihres Beitrags von geringer Bedeutung.

bestimmten Lernorte Betrieb (*non formal learning*) und Schule (*formal learning*) aufgefasst werden. An den dann noch real übrigbleibenden beruflichen Schulen werden sich Sozialtherapeuten die Arbeit mit anderen halb- oder gar nicht akademisch vorgebildeten Lehrkräften teilen.[11] Konkrete berufliche Bezüge sind dann zwar nicht kategorisch ausgeschlossen, doch im Grunde in Abwesenheit der fordernden (und insofern auch disziplinierenden Wirkung des betrieblichen Dualpartners) auch nicht mehr erforderlich. – So ist zusammenfassend festzuhalten:

Erstens: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist im Begriff, ihre historischen Funktionen gleich in doppelter Weise zu verlieren: In der Lehrerbildung und in der speziellen Form der beruflichen Bildung als möglichem spezifischen Erkenntnisinteresse.

Zweitens: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat es in über 100 Jahren nicht vermocht, in eigenständiger Weise Sinnbildung zu betreiben und damit eine Systemerhaltung auch bei Verlust der heteropoietischen Funktion zu ermöglichen.

Drittens: Der Vorwurf einer mangelnden Internationalität gegen eine Disziplin, die sich historisch nur im deutschen Sprachraum ausdifferenziert hat, ist nur als Stück aus dem Tollhaus zu bezeichnen. Dennoch bedeutet in einer zunehmend globalisierten Welt die weitgehende Selbstbeschränkung der Diskurse auf die deutschsprachigen Länder eine kontinuierlich wachsende Provinzialisierung und damit Marginalisierung.

Man könnte sich jetzt einfach damit begnügen, die Dinge so zu nehmen wie sie sind, und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die sich als historisch einmaliges Beispiel eines sozialen Systems keine selbsterzeugten Sinngrenzen erarbeitet hat, einfach abzuwickeln. ‚Abwickeln' ist als Thema einer Antrittsvorlesung wohl dann doch ungeeignet ... ‚Und wüßte ich, dass morgen die Welt unterginge, so würde ich heute noch ein Apfelbäumchen pflanzen.' ist ein LUTHER zugeschriebenes Diktum (diese Zuschreibung etwa bei VON DITFURTH 1985, im Buchtitel), das auch im Angesicht des Endes zur hoffnungsfrohen Gestaltung aufruft. Hier gilt es, ein Fach zu pflanzen und die Möglichkeiten der Disziplinbildung in neuer Generation zu eruieren, bevor sich die alte in den unendlichen Weiten des schönen neuen durchmodularisierten Universums verliert.

6. Was ist, so könnte man fragen, mithin zu tun, damit die oben zusammengefassten Ergebnisse zukünftiger Wissenschaftsgeschichtsschreibung Fiktion bleiben?

6.1 Ein grundlegender Schritt wird darin liegen, den Beruf wieder zu einem unbezweifelten Grundbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu machen.[12] Er begründet das integrative Element eines allgemeinen, sonst nicht bestimmten Satzsystems. Das soll nicht heißen, dass der Berufsbegriff nur noch mit leiser Ehrfurcht gebraucht werden dürfte und die

[11] Vgl. dazu passend die Weiterentwicklung der Berufsschulen zu Regionalen Berufsbildungszentren; hier BANK et al. 2003, 6 f. u. 17 ff.

[12] An der Stelle vieler anderer sei nur auf die im Handbuch von OELKERS und BENNER erschienene Begriffsfassung der Berufsbildung als „vergesellschaftete Erarbeitung des Arbeitsvermögens" (*sic*) durch Klaus HARNEY hingewiesen; vgl. HARNEY 2004, 153.

verschiedenen Berufe ab sofort sakrosankt seien. In einer nicht statischen Umwelt wäre solches Unfug; Idee und Wirklichkeit dürfen selbst dann nicht allzu weit auseinanderfallen und bleiben im KANTischen Sinne aufeinander verwiesen, selbst wenn wir gar nicht aus der Höhle des Unwissens herausschauen können. Das aber droht ohne eine kontinuierliche Fortentwicklung der Berufe und des Berufskonzeptes. Wie man sich dieses vorstellen kann, hat in ausgezeichneter Weise FRIEDBERT ESSER mit seiner Dissertationsschrift von 1997 gezeigt (vgl. ESSER 1997).

Es soll auch keinesfalls ein übertriebenes Berufskonzept restauriert werden, das auf den inneren Beruf nach MARTIN LUTHER zurückgeführt wird. Dieser hatte einst gepredigt:

> „Nos habemus 2^{cem} [=duplicem, d.V.] *beruff*, spiritualem et externam. [Vocatio] Spiritualis [...] est communis et similis... Altera vocatio, externa scilicet, *macht ein unterscheid*, Est *yrdisch*, ... [...] Das heist ein leiplicher beruff, in qua sumus tam dissimiles ut illic similes. [...]." ‚Wir üben einen zweifachen Beruf aus, einen geistlichen und einen äußerlichen. Der geistliche Beruf hat ... eine allgemeine und gleiche Berufung... Die andere Berufung, nämlich die äußerliche, enthält eine Unterscheidung; sie ist irdisch ... Das heißt, dass wir uns gerade so im individuellen Beruf unterscheiden, wie wir in jenem [dem geistlichen, d.V.] gleich sind.' (1531, 306; Fraktursatz des Originals hier kursiv wiedergegeben).

Auch hier zeigt sich wieder, dass das Nachlesen im Original immer wieder lohnt – je älter der Text, umso mehr: Apologeten wie Kritiker des Berufes beziehen sich auf das Mysterium innerer Berufenheit,[13] um daran ihre jeweilige Position festzumachen. Die innere Berufenheit und eng damit verbunden die Vorstellung vom Lebensberuf ist jedoch schon bei LUTHER *expressis verbis* keine Voraussetzung zur Ausübung des Brotberufes. Hierin liegt der wesentliche Irrtum in der Auseinandersetzung über den Berufsbegriff auf *beiden* Seiten. Zugleich macht LUTHER deutlich, dass man sich mit dem Ergreifen eines äußeren Berufes eben spezialisiere und dass diese Spezialisierung zu respektieren sei: „ ... ut sich nicht menge ynn ein frembden beruff." (LUTHER 1531, 300; im Original mit typographischen Markierungen). Dieser Standpunkt genügt auch den neuesten Vorstellungen von der funktionalen Ausdifferenzierung der sozialen Systeme.

Es gibt eigentlich nur ein Argument, das gegen die Beibehaltung des Berufskonzeptes spricht: Das ist die normative Kraft des Faktischen, wie etwa einst die disparaten Zuwandererstrukturen in der Neuen Welt in Verbindung mit hoch dringlichem Handlungsbedarf keine Ausbildung beruflicher Strukturen zugelassen hat. Doch ohne gleich zur Frankfurter Schule überzulaufen, ist die bloße Affirmation des Faktischen sicher nicht das Ziel aller Wissenschaft.

[13] Vertreter des Berufskonzepts, die auch die innere Berufenheit für konstitutiv halten sind etwa DAUENHAUER 1978, hier bes. 27; o.V. 2000, 54. Unter den Kritikern sei hier INGRID LISOP hervorgehoben, die, teils mit RICHARD HUISINGA zusammen, verschiedene Beiträge geliefert hat, die sich kritisch mit dem Berufskonzept befassen. Eine sehr lesenswerte Zusammenfassung der kritischen Positionen nicht nur dieser beiden Kritiker findet sich in LISOP 2003 – deren besondere Qualität allerdings auch dadurch zum Ausdruck kommt, dass ausgerechnet die ‚innere Berufenheit' hier gar nicht erst angegriffen wird.

Das Beibehalten des Berufskonzeptes als Normvorstellung erwerbsmäßiger Tätigkeit hat durchaus Gründe, die weiter als in die reine Vernunft zurückreichen.

In dem Rückverweis auf die globale Normativität des Faktischen, etwa der industriell bedingten Arbeitsorientierung, etwa der als Amerikanisierung vonstatten gehenden Globalisierung oder etwa des Kopenhagen-Prozesses, zeigen sich die Berufe durchaus als Ausdruck einer speziellen Kultur, will man Kultur als ein Repertoire von Kenntnissen und Verhaltensweisen auffassen, welches in einer bestimmten Personengruppe kommunikative Anschlussfähigkeit begründet oder effizient macht. Sicher wird es Gegenden in der Welt geben, in denen die berufsförmige Organisation von Erwerbstätigkeit schwächer ausgeprägt ist als hierzulande. Es wird auch nicht in allen Branchen eine gleich ausgeprägte Berufsförmigkeit der Arbeiten geben können. Die Effizienz des Berufes ist aber sowohl als rein ökonomische zu verstehen als auch als eine gesamtgesellschaftliche, dann mit positiven ökonomischen Rückwirkungen.

Ich habe bereits verschiedentlich darauf aufmerksam gemacht, dass dem Berufskonzept eine unmittelbare ökonomische Rationalität innewohnt (vgl. u.a. in BANK 2004, 43): Berufe ermöglichen als soziale Subsysteme eine Reduktion von Transaktionskosten, wie es von RONALD COASE für Unternehmen beschrieben worden ist (vgl. COASE 1988, 35 ff.). Bei etablierten Berufen reduzieren sich die Such- und Informationskosten auf der Seite der Nachfrager. Man geht um ein Schnitzel zum Fleischer, mit Vorsorgefragen zum Finanzfachmann, und das Bücherregal für die Dachschräge vermutet man richtigerweise beim Tischler.[14] Soweit könnte man auf bloße Funktionalität setzen, denn dieses Suchverfahren mag im Zeitalter des Internetzes nicht mehr allzu große Probleme aufwerfen. Gleichzeitig aber sichert die Berufsförmigkeit kompetentes Handeln in einem bewährten Funktionscluster, nicht nur in einer einzelnen Funktion.[15]

Damit kommt ein weiterer Aspekt der berufsförmig organisierten Tätigkeit hinzu – der Beruf konstituiert ein *tertium comparationis*, das zumindest Vermutungen über Mindestqualität ermöglicht, will man nicht gleich soweit gehen, hierin auch ein Qualitätssicherungsinstrument erkennen zu wollen. Der Beruf als Tätigkeitscluster reduziert die Transaktionskosten an einem inhomogenen Arbeitsmarkt im Vergleich zu einem an Einzelfunktionen und -qualifi-

[14] Bei der Exemplifizierung zeigt sich immer wieder: Beispiele außerhalb des Handwerks sind weniger naheliegend, lassen sich gleichwohl finden – dieses anzumerken ist wohl nicht überflüssig, wurde doch auch KERSCHENSTEINER stets eine romantische Verklärung des Handwerksberufes über dessen Grenzen hinaus vorgeworfen; vgl. zur Kritik an KERSCHENSTEINER etwa die substanzielle Darstellung bei GONON 2002b, hier 72 ff.

[15] Man wird somit nicht umhin kommen festzustellen, dass es ein Optimum der Beruflichkeit geben muß: Auf der einen Seite steht der Entwicklungsfortschritt durch Spezialisierung und Ausdifferenzierung im oben angesprochenen Sinne Durkheims, auf der anderen Seite die Transaktionskostenminderung und gesellschaftlichen Erträge der Bildungswirkungen. Dass dieses Optimum nicht als Konstante vorzustellen ist, wird in der immer wieder konstatierten gesellschaftlichen Dynamik der Moderne nicht extra hervorgehoben werden müssen. Interessante Anmerkungen, die nach meinem Dafürhalten in diese Richtung weisen, finden sich bei SEBASTIAN LERCH 2006.

kationen strukturierten Arbeitsmarkt in einer der ‚Marke'[16] vergleichbaren Form erheblich. Gleichzeitig werden auch bei neuen Anbietern am Arbeitsmarkt Strukturen geboten, die Orientierung ermöglichen, auch wenn die allenthalben bestehenden Arbeitsmarktstrukturen immer noch nicht ausreichend Gegenstand einer rechtzeitigen und umfassenden Berufsorientierung sind.

Den Kostenminderungen stehen unter Umständen nicht unmittelbar genutzte Qualifikationen gegenüber, die gemeinhin für unökonomisch gehalten werden. Dieses artikuliert sich etwa in interessierten Positionen wie der Kritik an einer ‚Ausbildung auf Halde'.[17]

Während also ganz im LUTHERschen Sinne die erkennbare oder allgemein geläufige Verschiedenheit den Erfolg der Beruflichkeit begründet, ermöglicht oder erleichtert die Beruflichkeit als eine soziale *differentia specifica* eine individuelle Identitätsbildung. Sie vermittelt sozialen Status und die Erkennbarkeit des eigenen Wertes in der Gesellschaft, während das soziale Kapital schnell angelernter Funktionen mit kaum erkennbarem investiven Charakter eben auch verschwindend gering ist, denn morgen schon könnte die jeweilige Funktion der globalisierten Dynamik der Zeit erlegen sein.

Die Orientierung an der Beruflichkeit hat nicht nur eine disziplinbildende Funktion für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern auch den Nebeneffekt, dass eine berufsförmige Ausbildung es ermöglicht, dass das ‚duale System' auch in Zukunft trotz des kaum begreiflichen europäischen Uniformierungsdrangs seinen Fortbestand haben kann.[18] Dieses gilt, wenn die Ausbildung eben nicht nur auf die unmittelbare Vergesellschaftung der Arbeitskraft abzielt, sondern den komplementären Prozess der Individuation mit einbezieht – und sei es nur funktional vor dem politischen Hintergedanken der Extremismusbekämpfung.

Der Fortbestand des ‚dualen Systems' ist möglicherweise nicht nur eine Frage der Fortführung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern vielleicht auch eine Frage der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Volkswirtschaft (vgl. im Grundsatz ebenso MÜNCH 1999; 2003, 168): Es gibt im Grunde nur zwei Merkmale, die in Kombination die deutsche Volkswirtschaft von den übrigen Nationalökonomien überdauernd unterschieden haben: Der erste besteht in einem gesicherten Rechtssystem, der zweite in der soliden obzwar aufwendigen Ausbildung einer breiten Funktionsgruppe der Gesellen, Facharbeiter und Gehilfen. Will man sich nicht auf die nationale Perspektive begrenzen lassen, so können allgemeinökonomische Effizienzüberlegungen hier angeschlossen werden. Dass sowohl die Frage der ökonomischen Rückwirkungen eines funktionierenden Rechts- als auch eines Berufssystems spekulativ bleiben muss und sich vermutlich auf ewig einer empirischen Klä-

[16] Markenprodukte haben einen hohen Wiedererkennungswert, werden in der Regel häufiger gekauft und sind Grundlage für ein Vertrauen in eine bestimmte Qualität des Produktes; vgl. eingehend zur Marke und zum betrieblichen Markenmanagement MEFFERT et al. 2005.

[17] Gemeint ist hier nicht die Ausbildung über Bedarf im Angesichts des demographischen Knicks, v.a. im Osten Deutschlands, sondern die verwertungsorientierte Kritik an zu vielen nicht sofort nutzbaren und dann leicht veraltenden Qualifikationen, die im Zusammenhang mit einer Vollausbildung zu erlernen sind.

[18] Zur Selbstverständlichkeit dieses Zusammenhanges jedenfalls in Deutschland vgl. MÜNCH 2003, bes. 162.

rung entzieht, spricht nicht gegen dieses Argument an sich, sonst hätte mancher andere Diskurs längst schon abgebrochen werden müssen.

6.2 In einem zweiten Schritt muss klar werden, dass es für die Berufs- und Wirtschaftspädagogen neben theoretischen genügend pragmatische Gründe gibt, sich von der Pädagogik als gewillkürter Mutterdisziplin fernzuhalten.

6.2.1 Viele Pädagogen sind derzeit wieder redlich bemüht, sich selbst aus der Gemeinschaft derer zu entfernen, die Anspruch darauf erheben können, als Wissenschaftler zu gelten, gerade weil sie so verzweifelt die Bezeichnung ‚Wissenschaft' für sich in Form von ‚Bildungswissenschaft' oder ‚Vermittlungswissenschaft' reklamieren. Beide Bezeichnungen sind modisch-suggestiv, doch wertlos. GERALD STRAKA urteilt über die ‚Vermittlungswissenschaft' als Surrogat einer Didaktik:

> „Mit ‚Vermitteln' sind Vorstellungen verbunden, wie jemandem etwas weitergegeben oder auf jemanden etwas übertragen wird. Damit werden tendenziell externe Bedingungen angesprochen, was mit dem Rahmenmodell für Handeln und Lernen im Einklang steht. Lehren beschränkt sich auf das Arrangement externer Bedingungen. [...] Ob und wie ein Brückenschlag [auf die Ebene des Lernens; kontextuelle Ergänzung, V.B.] erfolgt, liegt vom Stand unserer derzeitigen Erkenntnis ausschließlich in der Hand des Lernenden. Didaktik in eine ‚Vermittlungstheorie' umzuwandeln verweist in die falsche Richtung und ist somit aus handlungs- und lerntheoretischer Perspektive wenig zukunftsweisend." (STRAKA 2006).

Ferner ist die aktuelle metatheoretische Selbstbestimmung der Pädagogik zu befragen. Der bis heute fortdauernde Dissens zwischen der ‚alten' Pädagogik und der ‚modernen' Erziehungswissenschaft hatte noch methodologische und insofern intersubjektiv nachvollziehbare Gründe. Zwar war BREZINKAs Gedanke wenig begründet,[19] Wissenschaftlichkeit an der Ablösung geisteswissenschaftlicher Methoden durch ausschließlich kritisch-rationale Methoden festmachen zu wollen, doch ist er immerhin fassbar. Fassungslos macht dagegen die neueste Mode in der Pädagogik, sich als ‚Bildungswissenschaft' zu bezeichnen und reihenweise entsprechende Institute zu gründen, in denen sich dann auch noch allerlei Psychologen, Vermittlungswissenschaftler jedweder Provenienz und sonstige durch die Reformen bologneser Art disziplinlos Gewordene versammeln. An einer Hochschule ist eben alles ‚Vermittlung' einer Wissenschaft, und so passt das Kunterbunt als neue Form der ‚Ordnung' ins Bild.

Überdies ist ‚Bildung' nach Inhaltskategorien, nach Verhaltenskategorien als auch nach Situationsbezügen indeterminert und indeterminierbar (vgl. BANK 2005). Darin bestand doch auch die wesentliche Kritik an der älteren, geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik, dass jene in ihrer exklusiven Verwiesenheit auf den Bildungsbegriff stets im Ungewissen und Unscharfen argumentierte, und dies auch dann noch, wenn NOHL, FLITNER, LITT und die übrigen subjektiv stets eine klare Vorstellung von der Bildung hatten. Der Kern des Bildungs-

[19] Zur Frage der Vorzüglichkeit einer bestimmten Methode hat sich bekanntlich umfassend PAUL FEYERABEND geäußert; vgl. diesen 1986.

problems liegt in der mangelnden begrifflichen Trennung vom Erziehungszusammenhang. ‚Bildung' lässt sich als ein Ziel, als ein beabsichtigtes Ergebnis von Erziehung fassen, das in Konkurrenz zu Schlüsselqualifikation, zu Kompetenz und zu Qualifikation steht, die didaktisch allesamt eine zumindest graduell höhere Fasslichkeit aufweisen (vgl. ebd.).

Soll ‚Bildung' nun die *differentia specifica* einer Wissenschaft sein, fällt auf, dass damit subjektiv alles und folglich zugleich intersubjektiv nichts fassbar wird. Ohne ein definiertes und definierbares Erkenntnisinteresse aber entsteht niemals, wie KANT es gefordert hat, ein (widerspruchsfreies) System von Sätzen und mithin keine Wissenschaft (vgl. 1786, V).

Unbeachtlich der Selbstzerstörungstendenzen in der Pädagogik bedarf es über das rein praktische Argument hinaus auch aus theoretischer Sicht einer Auseinandersetzung mit der hochdifferenzierten Argumentation JÜRGEN ZABECKs, der die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wiederholt als spezielle Erziehungswissenschaft beschreibt.[20] Im Zuge einer gründlichen historischen Analyse der Disziplinbildung kommt ZABECK zur Frage, worin denn das von FELD postulierte eigene Forschungsobjekt bzw. die eigene Fragestellung bestünde – und entdeckt nichts als ein unbegründetes Postulat (vgl. ZABECK 1998, 172). Er beruft sich zusätzlich auf die Feststellung NICOLAI HARTMANNs, der „die Rede vom ‚Gegenstand der Wissenschaft' als kontraproduktiv kritisiert" habe, (ebd, 181) insofern ein Begriff des Objekts bereits über die Erkenntnis vorab bestimme. Dem kann man nicht recht widersprechen, gleichwohl führte die Annahme dieses postmodern anmutenden Arguments in die wissenschaftliche Handlungsunfähigkeit. Dieses will ZABECK nicht; er entwirft seinerseits eine *semantisch* bestimmte Ordnung der Wissenschaften – und setzt von daher selbst eine sprachliche Ordnung der Erkenntnis voraus. Das Ergebnis dieser semantischen Einteilung in zwei Stufen, in der die Nullstufe die relevanten Ausschnitte der differentiellen Pädagogiken umfasst und die darüberliegende Metaebene die allgemeine Pädagogik, ist nach meinem Dafürhalten viel zu wenig rezipiert und gewürdigt worden. Anderenfalls wäre die allgemeine Pädagogik nicht zu einer Residualwissenschaft verkommen, in der all das abgehandelt wird, was die differentiellen Pädagogiken übriggelassen haben (vgl. z.B. BRINKMANN 2001).

Gleichwohl bleibt auch hier die Frage nur Postulat, warum es *kein* eigenständiges Forschungsinteresse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geben könne.

6.2.2 So bedarf es der Aufnahme bzw. Wiederaufnahme eines Diskurses, in dessen Rahmen ein eigenes disziplinäres Selbstverständnis bestimmt wird, das aufgrund der funktional angeregten Herausbildung einer Forschergemeinschaft überflüssig erschienen sein mag und das der von ZABECK als unbeantwortet wahrgenommenen Fragestellung nach dem Erkenntnisinteresse Antworten gegenüberzustellen versucht. Zu einem solchen Diskurs gehört neben der Rückbesinnung auf das Berufskonzept als einer konstitutiven Grundlage der Disziplin eine reflexive Bestimmung des Erkenntnisinteresses, dem wesentlich die Eigenschaft eines wissenschaftskonstitutiven Merkmals in Abgrenzung zu anderen Wissenschaften zukommt. Wiewohl die Wissenschaftlichkeit als solche nur prädiziert werden kann, wenn eine Ent-

[20] Vgl. eine Zusammenstellung der verschiedenen Beiträge hierzu in einem lesenswerten Sammelband, ZABECK 1992.

scheidung zugunsten einer Methode gefällt worden ist und diese Methode nicht nur sorgfältig angewandt worden sein muss, sondern auch die entstehenden Sätze in einem System geordnet werden müssen, sei der Wissenschaftscharakter der hier zu entwerfenden Disziplin nicht im Grundsatz befragt. Über diese Kriterien kann nur in der Wissenschaftspraxis entschieden werden und das fordert die Qualität der Wissenschaftler.[21]

Mein Rekonstruktionsversuch einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik beruht auf der von JONGEBLOED gemachten Feststellung, dass sich die Erkenntnisinteressen der Fächer eben nicht nur als materielle oder wenigstens begrifflich fassbare Erkenntnisobjekte bestimmen lassen, sondern als Zweck-Mittel-Relationen im Sinne Max WEBERs, die überdies noch durch bestimmte Bedingungen gerahmt sind (worüber WEBER selbst sich nicht ausdrücklich geäussert hat).[22]

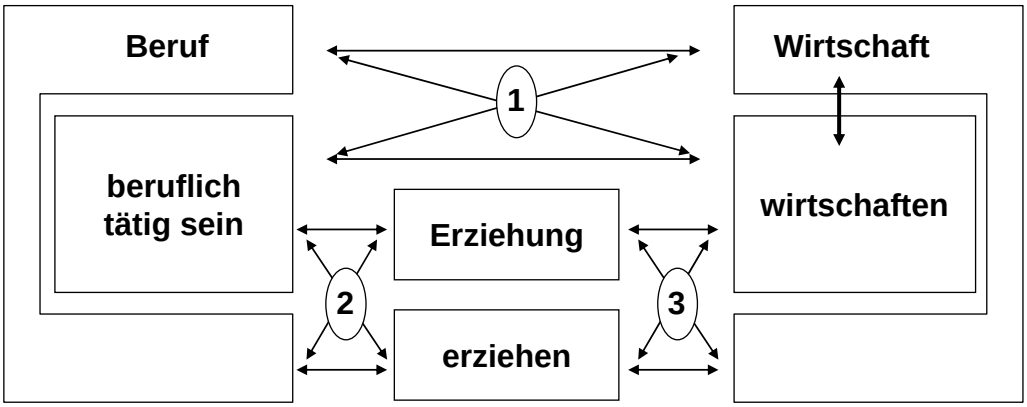


Abb. 1: Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Verhältniswissenschaft

Ich werde hier eine für meine Zwecke reduzierte Darstellung verwenden (vgl. Abb. 1). Relativ anschaulich kann man die Relationen der ‚etablierten' Disziplinen untersuchen. Nehmen wir die ‚Wirtschaftswissenschaften' oder ‚Ökonomik': Diese hat das Interesse, einerseits die Strukturen der Wirtschaft als Resultate aus dem Vorgang des Wirtschaftens zu erklären respektive diesen Vorgang daraufhin zu optimieren, andererseits die Strukturen der Wirtschaft für die wirtschaftlichen Prozesse optimal vorzubereiten beziehungsweise diesen als Ergebnis dieser Strukturen zu erklären. Man sieht, dass im Grunde auch die Ökonomik eine Verhältniswissenschaft ist, und zugleich, dass sich die Zusammenfassung der VWL und der BWL in gemeinsamen Fakultäten darin rechtfertigt, denn sie nehmen nur unterschiedliche Ebenen desselben Systems wechselseitiger Transzendenzen unter identischen Fragestellungen in den Blick.

[21] Solange nicht – wie im Fall der Bildungswissenschaften – bereits der Verzicht auf ein klar definiertes Erkenntnisinteresse oder Erkenntnisobjekt das Zustandekommen eines Systems *ex definitionem* verhindert.

[22] Vgl. dazu sowie die zugrundeliegende Literatur von Weber umfassend in JONGEBLOED 1997.

Verglichen mit den aspektgebundenen Objektwissenschaften wie der Physik ist die Ökonomik mithin ein vergleichsweise kompliziertes Fach. Nicht so im Vergleich zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, daneben nimmt sich die Ökonomik verhältnismäßig übersichtlich aus. Die verschiedenen inhaltlichen Bezugsfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind ‚Erziehung' und ‚erziehen', die zwischen ‚Beruf' und ‚beruflich tätig sein' auf der einen sowie ‚Wirtschaft' und ‚wirtschaften' auf der anderen Seite stehen. Im Ergebnis spannen 24 Relationen ein Feld auf, die hier nicht erneut im Einzelnen untersucht werden sollen; das ist umfassend geschehen in BANK 2004 (33 ff.). Durch die Anlage der Graphik werden indes drei Verhältnisfelder anschaulich, die entsprechende unterscheidbare Subdisziplinen konstituieren: Der erste, übergeordnete Bereich ist der einer ‚allgemeinen (eigentlich: nicht bestimmten; vgl. POPPER 1994) Berufs- und Wirtschaftspädagogik', deren Gegenstand die Relationen zwischen den Feldern ‚Beruf' und ‚Wirtschaft' sind. Der zweite ist der Bereich der Berufspädagogik, allerdings nicht im historischen, sondern in einem rekonstruktiven Sinne, denn nicht selten definieren sich Berufspädagogen über die Didaktik einer technisch-gewerblichen Ausbildung, was hier zu eng gefasst wäre. Schließlich bildet ein dritter Bereich die Wirtschaftspädagogik, so, wie sie zunächst näherungsweise von FRANKE, dann weitaus präziser von JONGEBLOED gefasst worden war.

Wenn man so will, ergibt sich aus dieser Herangehensweise eine neue Ordnung der Wissenschaften: Zunächst solchen, die konkrete Objekte unter einem bestimmten Blickwinkel betrachten, dann solchen, die transzendente Relationen zwischen *einer* inhaltlichen Struktur und einem dazugehörenden Prozesszusammenhang betrachten, und schließlich solchen, die solche transzendenten Relationen zwischen *mehreren* inhaltlichen Strukturen und den jeweils nicht direkt zugeordneten Prozessen untersuchen. Zu diesen letzeren gehört die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, und es nimmt daher nicht Wunder, dass die funktionale Ausdifferenzierung im System der Wissenschaften historisch vergleichsweise spät erfolgt ist. Diese Beobachtung schließt für die Zukunft nicht aus, dass es irgendwann auf einer weiteren Metaebene zur Herausbildung neuer Wissenschaften kommen kann.

6.3 Die dritte lösungsbedürftige Problematik für einen Fortbestand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik über den momentan noch gesicherten Zeithorizont hinaus liegt in der Frage der Internationalisierung.

6.3.1 Es gibt durchaus schon gewisse Zeit erste Ansätze; etwa dass FELIX RAUNER und seine Schüler im Network ‚Vocational Education and Training' der EERA (European Educational Research Association) führend mitgestalten, dass entsprechendes von FRANK ACHTENHAGEN in der Special Interest Group ‚Learning and Professional Development' der EARLI (European Association for Learning and Instruction) zu konstatieren ist. Besonderen Anlass zur Hoffnung gibt die ursprünglich in Bremen initiierte und von STEPHEN BILLET von der australischen Griffiths University aus der Taufe gehobene Zeitschrift ‚Studies in Vocational and Professional Education'. Billett beschreibt das Ziel des Journals in einem Rundschreiben vom 4. Mai 2007 an die Mitglieder der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in einer Weise, die funktional dem Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspäda-

gogik weitgehend entspricht. Sie spiegelt den besonderen angelsächsischen Impetus auf Arbeit in besonderer Weise wider:

> „Studies in Vocational and Professional Education is an international peer-reviewed journal that provides a forum for ... the broad field of vocational learning. This field includes vocational education, professional education and development, learning through and for work (paid and unpaid) and working life. The conception of vocations is defined broadly to account for those societally-derived-activities that are important to individuals, and the enactment, continuity and transformation of communities, nations, cultures and economies. The journal will pay attention to such topics as the initial learning and further development of the capacities and dispositions required for work and working life and their remaking and transformation of these capacities and the tools and technologies required for these activities. Accounts of the development of these capacities within individuals and collectives through experiences in schools, colleges, workplaces, universities and other settings will strongly feature in the contributions to the journal. They will be complemented by an equally strong attention to studies of the changing contexts and policy approaches for vocational learning. These contributions can comprise papers that provide either empirically-based accounts, discussions of theoretical perspectives or reviews of literature about vocational learning. In addition, books, reports and policies associated with vocational learning will also be reviewed."

Hier könnte ein Forum entstehen, das in international wahrgenommener Form dem hier erhobenen Postulat nach einer weitgehend einheitlichen Disziplinbildung unter dem Interesse des souveränen Bestehens des Individuums in der Welt der Wirtschaft an Güter- und an Arbeitsmärkten unter dem Leitgedanken der Beruflichkeit Raum bietet.

6.3.2 Eine mögliche Internationalisierung des Faches wird indes nicht anders gehen als unter einem Namen mit Wiedererkennungswert. Die Funktionsbezeichnung ‚Berufs- und Wirtschaftspädagogik' lässt sich auf internationalem Parkett nur umständlich umschreiben. Derzeit kann man allenfalls alternativ unter den in der englischen Sprache eingeführten Sigeln wählen wie ‚research in VET (vocational education and training)' oder ‚business education' oder ‚teacher training in professional/ vocational education',ohne eine erschöpfende Liste abgeben zu wollen oder zu können (vgl. auch die oben angeführten Bezeichnungen der internationalen Arbeitsgruppen). Gemeinsam ist ihnen, dass sie nicht einmal näherungsweise das wiedergeben, was im Deutschen mit ‚Berufs- und Wirtschaftspädagogik' gemeint sein könnte – mit der Folge ebenfalls immer wieder umfänglicher Begriffsdiskussionen. Was sich auf internationalem Parkett nie (oder fast nie) wegdebattieren lässt, ist der Stallgeruch des Versagens, welcher der V.E.T., der *formation_professionelle*, der *formazione professionale* etc. anhängt. Auch in Ostasien ist das nicht anders.

Während, grob vereinfachend, in angelsächsischen Kontexten für alle möglichen Tätigkeiten jenseits der Anlehre ‚akademische' Bildungsgänge zur Verfügung stehen, lenkt die Romania die Schulversager aus der allgemeinen Schule in die beruflichen Schulprogramme um, damit sie wenigstens vorübergehend der Strasse entzogen werden. „Traduttore, traditore ...": Ent-

sprechend ROMAN JAOKOBSONs Diagnose von der Unmöglichkeit einer Übersetzung von einem sprachlichen System in ein anderes (vgl. 1987, hier 435) ist die Verortung im nationalen Wissenschaftssystem weitgehend eine andere; und ein restlos vereinheitlichtes internationales Wissenschaftssystem wird es, HUNTINGTONs Kulturanalyse entsprechend, nicht geben (vgl. HUNTINGTON 2006).

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt in Deutschland ihrer Überzeugung, eine Erziehungswissenschaft zu sein, durch Zugehörigkeit zur Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften Ausdruck. International werden die Erkenntnisinteressen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, so denn gemeinsame Erkenntnisinteressen im Detail bestehen, nach meinem ersten Eindruck eher von Erziehungssoziologen bearbeitet, die entsprechend organisiert sind. *Educationalists* kennen Probleme der beruflichen Bildung eher nicht.

Soll eine Disziplinbildung auf internationalem Niveau vorangetrieben werden, ist von daher auch keine einfache Ein- oder Zuordnung, wohl aber der transdisziplinäre Diskurs zu suchen. Wovon man aber nicht sprechen kann, bescheidet uns LUDWIG WITTGENSTEIN in seinem ‚Tractatus', darüber müsse man schweigen (vgl. 2003, Glied. ziff. 7).

Aus diesem Grunde sei vorgeschlagen, eine synthetische Bezeichnung zu suchen, die ein ‚darüber sprechen' ermöglicht. Sie muss *beiden* konstitutiven Momenten aus Sicht des erkenntnisleitenden Interesses, den relevanten sozialen Subsystemen ‚Beruf' und ‚Wirtschaft', Rechnung tragen. Dafür empfiehlt sich immer wieder der Rückgriff auf ältere nuancierungsfähige Kultursprachen; lateinisch hießen diese konstitutiven Momente *vocatio* und *economia*, was sich gut zu *vocationomia* zusammenführen lässt. Damit könnte ein gemeinsames Sigel gefunden sein, das in vielen Sprachen dem Hörer einen ersten, nachvollziehbaren Eindruck vermittelt, worin das Erkenntnisinteresse der betroffenen Wissenschaft besteht, und zwar selbst ohne weitergehende Vorkenntnisse. Der Neologismus hört sich schon einmal nicht ganz fremd an: *Vokationomie, vocatinomics, vocationomie, vocationomia, vocacionomía, профессиономика (professionomika),* 経済職業学 *(keizai shokugyô gaku),* 经济职业学/ 經濟職業學 *(jingjì zhíyè xué) ...* [23]

7. So gesehen mag die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in ihrer Unentschiedenheit, ob sie *eine* Disziplin sei oder doch *zwei*, oder doch gleich *gar keine* und nur Teil der Erziehungswissenschaften oder lediglich der Ökonomik zugehörig, dahinsinken. Es ließe sich daraus eine Disziplin begründen, die transdisziplinär mit der Erziehungswissenschaft, mit der Soziologie und mit der Ökonomik wesentliche Erkenntnisinteressen teilt, diese aber im Gesamt untersucht und damit aus der disziplinspezifischen Bilateralität befreit: Dieses sei die Vokationomie!

[23] Zu den russischen, japanischen und chinesischen Neologismen: Russ.: Gebildet aus *professiou*: Beruf, und *ekonomika*: Wirtschaft. Es sei Herrn Magister Thomas Kleimann für die Beratung bei der Entwicklung dieses Vorschlags für den Neologismus gedankt. Jap.: Gebildet von *keizai*: Wirtschaft, *shokugyô*: Beruf und *gaku*: Wissenschaft; wörtl.: Wirtschafts- und Berufswissenschaft. Meinem früheren Japanischlehrer, Herrn Dipl.-Agr. Ök. M. Abe sei für seinen Rat bei der Entwicklung dieses Vorschlags für den Neologismus gedankt. Chin.: Die Bildung entspricht im wesentlichen der japanischen. Für die Beratung bei der Entwicklung dieses Vorschlags für den Neologismus sei Herrn Dipl.-Ing. Z. Sun von der Universität Kiel (vereinfachte Form) und Frau Mag. M. Chen von der TU Chemnitz (traditionelle Form) gedankt.

In diesem Namen kommt die Führung des Knaben (παιδος: des Knaben; αγο: ich führe, ich trage) nicht mehr vor; der Führungsanspruch der Vokationomie ist also ein anderer als jener der Pädagogik. Er bleibt als didaktische Aufgabe, ist indes weniger umfassend und ergibt sich vorzugsweise aus der Auseinandersetzung des berufstätigen oder des berufssuchenden Menschen mit gesellschaftlichen und subjektiven Ansprüchen in der Dynamik des komplementären Spannungsfeldes von Subjekt und Gesellschaft in der subsystemischen Perspektive aller ökonomischen Märkte. Die Vokationomie muss mithin auf Erkenntnisse zielen, die helfen, den Menschen fähig zur Vergesellschaftung seiner Möglichkeiten zu machen, in seiner Individuation zu stärken und so zu souveräner ökonomischer Mündigkeit zu führen.

Mir scheint das Unternehmen lohnenswert, und für eine Antrittsvorlesung wie auch für die Übernahme einer Lebensaufgabe keinesfalls eine zu traurige Angelegenheit.

Literatur

BANK, V. (2004): Von der Organisationsentwicklung zum systemischen Change Management: der Umgang mit Innovationen als didaktisches Problem der Führung in sozialen Systemen. Kiel.

BANK, V. (2005) Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz, Bildung: Begriffliche Rekonstruktion und bildungsökonomische Konsequenzen. In: ders. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart u. Wien, 213-248.

BANK, V./ JONGEBLOED, H.-C./ SCHREIBER, D. (2003): Ökonomische und pädagogische Implikationen der Einrichtung Regionaler Berufsbildungszentren am Beispiel des Landes Schleswig-Holstein. In: In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 5. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe5/bank-etal_bwpat5.pdf (10-05-2009).

BECK, U./ BRATER, M. /DAHEIM, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek.

BERKE, R. (1977): Berufsschullehrer an kaufmännischen Schulen. In: ROMBACH, H. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik (Band 1). Freiburg, 109.

BILLET, S. (2007): „Vocations and learning ...“. In: DEIßINGER, T.: Informationen aus der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik/ April 07, Rundmail vom 4. Mai 2007.

BLANKERTZ, H. (1967): Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen. In: Deutsche Berufs- und Fachschule 63, Nr. 6, 408-422.

BLASCHKE, D./ STEGMANN, H. (1989): Berufssoziologie. In: ENDRUWEIT, G./ TROMMSDORFF, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Bd. I, Stuttgart, 65-71.

BOHLINGER, S. (2007): Steuerung beruflicher Bildung durch Qualifikationsrahmen. Anmerkungen zu ihren Zielen, Aufgaben und den Schwierigkeiten ihrer Einführung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103, Nr. 1, 41-58.

BREUER, K./ DEIßINGER, T./ MÜNK, D. (2007): Kooperation der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit bzw. Positionierung innerhalb der AG BFN und Klärung des Selbstverständnisses der Sektion Zwischenbilanz des Vorstands der Sektion, Stand: März 2007, o.O.; Rundmail vom 28. Februar 2007.

BRINKMANN, W. (Hrsg.) (2001): Differentielle Pädagogik. Eine Einführung. Donauwörth.

COASE, R. H. (1988): The Nature of the Firm. In: ders. (Hrsg.): The Firm, the Market and the Law. Chicago u. London, 33-55.

CZYCHOLL, R. (2000): Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik zwischen wirtschaftsallgemeiner und wirtschaftsspezieller Erziehung. In: EULER, D./ JONGEBLOED, H.-C./ SLOANE P.F.E. (Hrsg.): Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpolitik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag. Kiel, 137-151.

DAUENHAUER, E. (1978): Der Berufskundeunterricht. Eine berufswissenschaftliche und berufspädagogisch-fachdidaktische Handreichung für die Sekundarstufe I und die berufliche Grundbildung. Rinteln.

DITFURTH, H. v. (1985): So laßt uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen. Es ist soweit. Hamburg u.a.

DÖERSCHEL, A. (1960): Beruf und Arbeit in wirtschaftspädagogischer Betrachtung. Freiburg im Breisgau.

DREXEL, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Berlin u. Frankfurt a.M.: ver.di u. IG Metall. Online: http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf (Mai 2007).

DURKHEIM, E. (2004): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt a.M.

ESSER, F.H. (1997): Beruf als didaktische Kategorie. Tradition und Innovation (Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Band 28). Köln.

FELD, F. (1928): Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza.

FEYERABEND, P. (1986): Wider den Methodenzwang. Frankfurt a.M.

FRANKE, T. H. (1903): Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik. In: VOIGT, T. (Hrsg.): Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 35. Dresden, 42-84.

GONON, P. (2002a): Berufsbildung und Lehrwerkstätten als probates Instrument der Gewerbeförderung. In: ders. (Hrsg.): Arbeit, Beruf und Bildung. Bern, 28-36.

GONON, P. (2002b): Neue Technologien und berufspädagogik – ein Spannungsverhältnis. In: ders. (Hrsg.): Arbeit, Beruf und Bildung. Bern, 64-76.

HAMANN, B. (1986): Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang. Bad Heilbrunn.

HARNEY, K. (2004): Berufsbildung. In: BENNER, D./ OELKERS, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel, 153-173.

HUMBOLDT, W. v. (1920a): Ueber die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen. In: ders. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Dreizehnter Band. Berlin, 259-267.

HUMBOLDT, W. v. (1920b): Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Errichtung des Litthauischen Stadtschulwesens. In: ders. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Dreizehnter Band. Berlin, 276-283.

HUNTINGTON, S.P. (2006): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Hamburg.

JAKOBSON, R. (1987): On Linguistic Aspects of Translation. In: ders.: Language in Literature (hrsg. von POMORSKA, K./ RUDY, S.), Cambridge (Ma), 428-435.

JONGEBLOED, H.-C. (1998): Wirtschaftspädagogik: Gedanken zu einem Verhältnis. In: ders. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik als Wisenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip (Moderne der Tradition 1). Kiel, 9-55.

KANT, I. (1786): Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft. Riga.

KMK Kultusministerkonferenz (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003.

KUHN, T. S. (1973): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.

LERCH, S. (2006): Ausbildung, quo vadis? Reflexionen über den Zusammenhang von Qualifizierung und neuer Beruflichkeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/lerch_bwpat11.pdf (10-05-2009).

LIPSMEIER, A. (1978): Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung (Studientexte Fernuniversität). München.

LISOP, I. (1976): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Wissenschaft und Praxis. In: LISOP, I./ MARKERT, W./ SEUBERT, R. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Kronberg/ Ts., 3-64.

LISOP, I. (2003): Beruf – Ende des Berufes – Neue Beruflichkeit: ein unendlicher (männlicher) Diskurs? In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 34). Baltmannsweiler, 37-47.

LUHMANN, N. (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin.

LUHMANN, N. (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: HABERMAS, J./ LUHMANN, N. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M., 25-100.

LUTHER, M. (1531/ 1908): Predigt am 17. Sonntag nach Trinitatis, nachmittags. In: ders., D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. 34. Band Zweite Abteilung. Weimar, 298-308.

MEFFERT, H./ BURMANN, C./ KOERS, M. (2005): Markenmanagement. Identitätsorientierte Markenführung und praktische Umsetzung, mit Best Practice-Fallstudien. Wiesbaden.

MÜNCH, J. (1999): Qualifikation als Standortfaktor – Deutschland, USA und Japan im Vergleich. Hochheim a.M.

MÜNCH, J. (2003): Berufsbildung mit oder ohne Beruf? Eine internationale Vergleichsskizze. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 34). Baltmannsweiler, 158-169.

o.V. (2000): Beruf. In: REINHOLD, G./ LAMNECK, S./ RECKER, H. (Hrsg.): Soziologie-Lexikon. München u. Wien, 54.

PLEIß, U. (1973): Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Göttingen.

PLEIß, U. (1986): Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Eine wissenschaftstheoretische und wissenschaftshistorische Modellstudie. In: LASSAHN, R./ OFENBACH, B. (Hrsg.): Arbeits- Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Übergang. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerhard P. Bunk. Frankfurt a.M. u.a., 79-130.

POPPER, K. R. (1994): Logik der Forschung. Tübingen.

STEIN, L. v. (1883): Die Verwaltungslehre. Theil 5: Die Innere Verwaltung. 2. Hauptgebiet: Das Bildungswesen. 1. Theil: Das System und die Geschichte des Bildungswesens der alten Welt. Stuttgart.

STRAKA, G. (2006): Vermitteln lerntheoretisch betrachtet. In: Report 29 (2006) Nr. 1, 15-26.

STRATMANN, K. (1992): Die ersten Ansätze einer dualen Ausbildung - das Ende ständisch normierter Berufserziehung. In: STRATMANN, K./ SCHLÖSSER, M. (Hrsg.): Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a.M., 17-21.

WITTGENSTEIN, L. v. (2003): Tactatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt a.M.

WOLL, H. (2003): Ökonomische Bildung. Hermann Theodor FRANKE forderte schon vor über 100 Jahren eine Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99, 578-585.

ZABECK, J. (1986): Grundzüge einer normativen Handlungsorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LASSAHN, R./ OFENBACH, B. (Hrsg.): Arbeits- Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Übergang. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerhard P. Bunk. Frankfurt a.M. u.a., 163-182.

ZABECK, J. (1992): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin (Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik Berufs- und Konsumentenerziehung, Bd. 24). Baltmannsweiler.

ZABECK, J. (1998): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: HOFFMANN D./ NEUMANN, K. (Hrsg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbsterständnis einer undisziplinierten Disziplin. Weinheim, 171-185.

ZABECK, J. (1999): Zur Entwicklung der Professionalisierung und Professionalität des Handelslehrers. In: Ernst G. JOHN, Fritz KLAUSEDR, Detlef SEMBILL und Tade TRAMM (Hrsg.) Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt a.M., 278-291.

Zitieren dieses Beitrages

BANK, V. (2009): Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Der Autor:

Prof. Dr. VOLKER BANK

Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Technische Universität Chemnitz

Reichenhainer Str. 41, Erdgeschoss (Zimmer 012-017), 09126 Chemnitz

E-mail: volker.bank (at) phil.tu-chemnitz.de

Homepage: http://www.tu-chemnitz.de/phil/bwp/bank/

WOLFGANG LEMPERT
(ehemals Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin)

Vom vorzeitigen Grabgesang zur ‚self-destroying prophecy'?

Weitere Stichworte zur Profilierung und Konsolidierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin

(im Anschluss an VOLKER BANKs provozierende Antrittsvorlesung über erkennbare Indizien und erwartbare Konsequenzen der gravierenden „Disziplinlosigkeit" unseres Faches und über aussichtsreiche Strategien zur Abwendung seiner Streichung aus der Liste der akkreditierten Zweige akademischer Forschung und Lehre)

Statt eines ‚abstracts'

Aufforderung zur Reflexion und schonungslosen Diskussion
der Eigenart, Autonomie und Zukunft dieser Disziplin,
die gegenwärtig, wie noch nie zuvor schon wieder welkt dahin.

- Der *erstens* wirklich, ungelogen, jetzt wird das Fundament entzogen,
  der Zweck, zu dem sie eingerichtet, und so die Existenz vernichtet.
- Die *zweitens* zwar sehr *unterhaltsam*, doch weder freundlich, noch gewaltsam
  bisher zu motivieren war, zu offenbaren klipp und klar,
  was sie von *sich* aus, *selbst* bezwecke, zu lüften des Geheimnis' Decke.
  Nicht einmal sagen mochte gar, ob keiner, einer oder zwei die Summe ihrer Teile sei.
- Und *drittens*, obendrein, erfand kein Wort, durch das sie *so* benannt,
  dass selbst ein ‚Ami' gleich versteht, um was, wenn dieses fällt, es geht.

Auch sonst, jahrzehntelang schon krank, scheint sowieso kaum noch zu retten –
wenn wir den VOLKER BANK nicht hätten, nicht hätten den Kollegen BANK.

Der uns beschworen schon vor Jahren, nicht *weiter* in den Sumpf zu fahren,
beizeiten zeigte: „*Hier* geht's lang!"

Damals von *niemandem* erhört, der sich zu seiner Sicht bekehrt.

Doch *nun*, nachdem die *Wirtschaftskrise* uns eines Böseren belehrt,
und uns befürchten lässt, dass diese uns *allen* bald den Tag vermiese,
die *Daseinsbasis* uns verzehrt, ist mancher *eher* schon geneigt,
den Weg zu gehen, den er zeigt – auch zu bezeugen seinen Dank.

Um hierzu *weitere* Kollegen, auch Kolleg*innen* anzuregen,
die Menge *derer* zu vermehren, die dieses Unsinns sich *erwehren*,
rasch zu erhöhen *deren* Quantum, hab' ich verfasst dies *Memorandum*:

1 Zur gegenwärtigen Renaissance prinzipieller wissenschaftstheoretischer und methodologischer Reflexionen unserer Disziplin

Um die soeben abgebrochenen *‚lyrischen'* Erläuterungen meiner nochmaligen Meldung zu dieser im Internet inszenierten Grundsatzdiskussion

- über die Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (die ich fortan nur noch mit ihren Initialen „BWP" bezeichnen werde), das heißt
- über ihren permanent ‚sumpfigen' Untergrund und ihre derzeit zudem bröckelnde Fassade
- im ‚Fahrwasser' von VOLKER BANKs unbequemer und daher zunächst fast sang- und klanglos untergegangener, nun aber durch bwp@ nachträglich (und hoffentlich auch nach*haltig*) zur Geltung gebrachter Chemnitzer Antrittsvorlesung
- *‚prosaisch'* noch etwas zu ergänzen und zu präzisieren,

sei zunächst deren *zeithistorischer Kontext und Horizont* noch etwas gründlicher reflektiert:

Die längst verebbte erste heftige Welle
einer wissenschaftstheoretischen und methodologischen Selbstreflexion unserer Disziplin

Es ist lange her, dass intensive Diskussionen *darüber* im Zentrum unserer Diskurse standen, was denn nun die Besonderheit der BWP sei, ihre Eigenart, die sie unersetzlich mache und zur Rechtfertigung ihrer Existenz als autonomer sozialwissenschaftlicher Disziplin allgemein überzeugend vorgebracht werden könne. Diese damals vielfach mit einiger Schärfe ausgetragenen Wortgefechte sind spätestens gegen Ende der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts abgeflaut. Das sei am Beispiel zweier prominenter Kontrahenten der seinerzeit geführten Debatten schlaglichtartig demonstriert: HERWIG BLANKERTZ, der zu jener Zeit der Frankfurter Schule nahe stand, hatte sich schon früher zunehmend auf die wissenschaftliche Begleitung des nordrhein-westfälischen Kollegstufenversuchs konzentriert. JÜRGEN ZABECK hingegen, fast stets im Widerspruch zum meist mehr oder minder gedankenlosen Zeitgeist, forderte (oder registrierte nur noch?) das Ende der vorhergehenden Streitereien über unsere *besondere* Mission. Diese hatten sich zunächst mehr um die Eigenständigkeit der *Wirtschafts*pädagogik in ihrem Verhältnis zur *allgemeinen* Erziehungswissenschaft und um die Zukunft des Berufs als des Fundaments der *Berufs*pädagogik gedreht und danach – radikaler – vor allem die paradigmatische Ausrichtung *beider* Zweige unserer Doppeldisziplin im Spannungsfeld der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft und deren kritisch-rationalistischer Rivalin fokussiert. Nachdem sich aber als wahrscheinlich herausgestellt hatte, dass diese bisher – nicht zuletzt wegen des eher aggressiv-selbst- und sendungsbewussten als verständigungsbereit-behutsamen Auftretens mancher Protagonisten ‚linker' Positionen – weitgehend ergebnislos verlaufende Debatte auch in naher Zukunft kaum bemerkenswerte einvernehmliche Resultate zeitigen würde, wandte man sich im Zeichen des damals von ZABECK empfohlenen „Paradigmenpluralismus" überwiegend zumindest *vorerst* einmal konkreten praktischen Fragen der Berufserziehung zu. Spätestens seit diesen Jahren ist, von vereinzelten Ausnahmen abgesehen, unter den Vertretern unseres

Faches wieder weitgehend die Ruhe eines friedlichen (oder auch nur resignativen) Nebeneinanders der zuvor konfrontierten Sichtweisen eingekehrt.

Die Wiederaufnahme der Grundsatzdiskussion

Nun stehen solche prinzipiellen Fragen plötzlich wieder auf der Tagesordnung unserer Zusammenkünfte. Erneut füllen sie auch viele Seiten einschlägiger Veröffentlichungen, nicht zuletzt der Beiträge zur aktuellen Ausgabe des virtuellen Forums unserer Zunft. Zudem ist – gleichfalls in diesem Jahr ein ganzer Sammelband mit Artikeln erschienen, in denen sich vor allem Berufs- und Wirtschaftspädagogen mit unserem Thema befassen. Als Herausgeberinnen fungieren INGRID LISOP und ANNE SCHLÜTER; der Titel lautet: „Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik"; und publiziert wurde der Band in dem (etwas ‚sperrig' benannten, daher schwer zu behaltenden) in Frankfurt am Main ansässigen Verlag seiner Ersteditorin. Seine Nähe zu den in bwp@16 veröffentlichten Texten ist vor allem vom Titel des *ersten* Teils dieses Buches abzulesen, der da heißt „Generalia zur disziplinären Identität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik" und – mit gewichtig anmutenden Beiträgen von KUTSCHA, LISOP, HARNEY, EULER und ZABECK bestückt – fast die Hälfte von insgesamt annähernd 300 Seiten einnimmt. Weitere relevante Argumente zu unserer Debatte können den ebenfalls noch fast ‚druckfeuchten' nahezu 800 Seiten des jüngst bei Eusl in Paderborn herausgekommenen Spät- und Hauptwerks von JÜRGEN ZABECK: „Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie" (Paderborn: Eusl 2009) entnommen werden. Aufgescheucht von der gegenwärtigen weltweiten Wirtschaftskrise versuchen nunmehr also auch Berufs- und Wirtschaftspädagogen wieder vermehrt, sich auf zeitgeistresistente Positionen zu besinnen.

Nebenbei gefragt: Sind die Personalunion von Mitherausgeberin und Verlegerin im ersten und die Beanspruchung eines *auch* sehr ‚zunftnahen' Verlags' im zweiten Fall nur als *Zu*fälle zu betrachten oder eher als *typische* ‚Provinzialitätssymptome' der BWP zu bedauern? Als Produkte etwa von Macmillan oder der Harvard University Press sind sie jedenfalls kaum vorzustellen. (Insofern wäre das Erscheinen des englischen Ablegers von RAUNERs „Handbuch Berufsbildungsforschung" im Springer-Verlag als Rarität zu zelebrieren.)

Die späte ‚Karriere' eines fast untergegangenen ‚voreiligen' Diskussionsbeitrags von der wissenschaftlichen Peripherie ins Zentrum der aktuellen Fachdiskussion

Bei *dem* einschlägigen Artikel in der vorliegenden elektronischen Fachzeitschrift, auf den ich hier besonders Bezug nehmen möchte, handelt es sich im Grunde um einen *Vorläufer* zur erst *heute* erfolgreichen Wiederbelebung grundsätzlicher, für die Disziplin existenziell relevanter Erörterungen der BWP, der bezeichnender Weise fast als Irrläufer geendet hätte, hätten die Herausgeber der bwp@ ihn nicht nachgedruckt – als frühen Beitrag zu einer hier gerade erst anlaufenden Debatte. Solche Anerkennung war der 2007 gehaltenen Chemnitzer Antrittsvorlesung VOLKER BANKs nicht sofort beschieden. So wurde sie von den Herausgebern der ZBW, bei der sie *zuerst* zum Druck eingereicht worden war (und wo sie meiner Einschätzung nach angesichts ihrer Adressaten auch *hingehört* hätte) abgelehnt. (Ähnliches wäre übrigens von der etwa gleichzeitig dorthin geschickten, *noch* unkonventioneller *gestalteten*, doch

ebenfalls sehr *erhellenden* Trierer Antrittsvorlesung RITA MEYERs zu berichten). *Notgedrungen* ‚landete' sie dann in der zwar sehr viel auflagestärkeren, aber nur von einem Teil derer, die sie vorrangig angeht, regelmäßig gelesenen Lehrerzeitschrift „Wirtschaft und Erziehung". (Auch ich habe sie zunächst übersehen.) Jetzt steht sie hier erneut zur Diskussion. Hinsichtlich ihrer zentralen Intentionen und Vorschläge erscheint sie mir *besonders* geeignet, die weitere Debatte ihres Themas zu fokussieren. Auch liegt sie nicht nur weitgehend auf meiner *eigenen* Linie, sondern könnte sogar als *Ergänzung* jener Überlegungen gelesen werden, die ich *selbst* in dieser Ausgabe der bwp@ präsentiere. Deshalb möchte ich jetzt zunächst ihre Quintessenz(en) unterstreichen (2.) und hinterher für eine Fortführung der Diskussion in der durch BANK vorgezeichneten Richtung plädieren (3.).

2 Die provozierende Pointe von BANKs Argumentation

Was schon die obigen Knittelverse andeuten: Der mutmaßliche Hauptgrund für den neuerlichen Boom prinzipieller, konstitutiver Überlegungen und Erörterungen zur Fortexistenz unserer Disziplin(en) ist der von BANK gleich am Anfang seines Artikels akzentuierte Umstand, dass der BWP

- mit der Destruktion der beruflichen Organisation gesellschaftlicher Arbeit und Ausbildung, die der anhaltende derzeitige globale Siegeszug der neoliberalen Deregulierungspolitik forciert, die uns die Krise beschert hat, sowie
- durch die hiermit einhergehende Erosion des dualen Systems beruflichen Ausbildung, die wegen deren europäischer Vereinheitlichung zu befürchten ist,

der Boden unter den Füßen entzogen, die Bestandsgarantie aufgekündigt wird,

- weil mit dem Abbau dieses Ausbildungssystems auch viele zugehörige berufliche *Schulen* überflüssig würden, zumindest stark verkleinert oder/und für eine andere Klientel umgewidmet werden müssten,
- weil mit diesen Schulen auch deren *Lehrkräfte* zunehmend an Bedeutung verlören und ausgebootet, zumindest nach ihrem altersbedingtem Ausscheiden nicht durch entsprechende Nachwuchskräfte ersetzt werden würden und
- weil die für deren akademische Ausbildung hauptverantwortlichen Hochschullehrer der BWP dann ebenfalls nicht mehr gebraucht würden, die den Fundus ihres erforderlichen Wissens
    - jenseits persönlicher Erfahrungen als Lehrlinge und Lehrabsolventen in Wirtschaftsbetrieben sowie als Lehrkräfte in beruflichen Schulen und
    - jenseits der Auswertung einschlägiger erziehungs-, sozial- und fachwissenschaftlicher Literatur

vor allem durch eigene Überlegungen und Untersuchungen bereitzustellen und dadurch systematisch zu einem wachsenden und sich wandelnden, spezifisch berufs- und wirtschaftspädagogischen Bestand an theoretischen, methodischen und empirischen Kenntnissen und Erkenntnissen zu integrieren, zu kontrollieren und zu sichern hätten.

All das könnte – so fürchtet BANK – bald ganz entfallen, wenn den skizzierten Bedrohungen weiterhin höchstens partiell und punktuell gewehrt würde, statt das Ruder *auf der ganzen Linie*, das heißt auf *allen* genannten Lern- und Lehrniveaus, Handlungs- und Entscheidungsebenen *gleichzeitig* herumzureißen und den gefährlichen Tendenzen *überall* entschlossen entgegenzutreten.

Dabei habe die Konversion der derzeitigen destruktiven Entwicklungen besonders an den drei neuralgischen Punkten, die durch die hinter den Spiegelstrichen des einleitenden ‚abstract-Ersatzes' platzierten Reime gekennzeichnet sind – Berufsbezug, Sinnvergewisserung, Internationalisierung – einzusetzen, deren Immunisierung für die Zukunft der BWP essentiell erscheint.

Hieraus resultieren vor allem die folgenden

3 Anregungen für die weitere Diskussion

Wie wäre es, wenn wir unsere theoretischen Anstrengungen zunächst auf die Gewinnung, Vertiefung und Weiterentwicklung eines Minimalkonsens' über die *unverzichtbare* Perspektive unserer Disziplin, ihre *zentrale* Fragestellung, ihr *vorrangiges* Erkenntnisinteresse konzentrierten, um eine auch zur Außenlegitimation einsetzbare Binnenlegitimation zu gewinnen, die uns unabhängig von der Zukunft unserer derzeitigen Klientel zu machen verspricht, weil sie auch schon für sich genommen soziomoralisch und gesellschaftspolitisch so wichtig erscheint, dass jeder unparteiische Betrachter sich zur Zustimmung genötigt fühlen *müsste*, wenn er auch nur über einen *Funken* von Verstand verfügte?

Dann müsste in der Tat einmal mehr der *Frage* nachgegangen werden,

- welche besonderen Traditionen des deutschen Sprachraums wir ohne Not opfern würden, wenn wir fortführen, uns fatalistisch-deterministisch dem Anpassungsdruck des globalen, angelsächsisch und angloamerikanisch initiierten und dominierten *neoliberalen Trends* zu unterwerfen, der, dem Drängen von Interessenten an schnellen Höchstgewinnen gehorchend, unter anderem
    - von unserer historisch gewachsenen, noch immer stark berufsförmigen Organisation der gesellschaftlichen Arbeit unterhalb der Professionen
    - zu deren fast nur noch betrieblicher Verfassung und bloß erwerbsorientierter Verrichtung führt, mit all ihren unerfreulichen Folgen,
- statt dass wir uns zu einer ziel- und selbstbewussten Politik der *Mitgestaltung unserer Arbeitswel*t aufrafften, die, plakativ formuliert,

- nicht einseitig auf die maximale Mehrung monetärer Gewinne einer Minderheit geldgieriger und gewissenloser Spekulanten und ihrer Handlanger zielte,
- sondern die nachhaltige Entwicklung und behutsame Nutzung aller menschlichen und außermenschlichen, mentalen und materiellen Ressourcen im Visier hätte, zu der auch eine Verteilung der Arbeitsaufgaben und -ergebnisse nach Maßgabe der mit ihrer Erfüllung verbundenen entwicklungsfördernden und persönlichkeitsstabilisierenden Wirkungen sowie eher beglückenden und mehr bedrückenden Erfahrungen gehört.

Weswegen wir

- die hierzulande noch erhaltenen Relikte einer jahrhundertealten Berufskultur nicht *auch noch* bedenkenlos über Bord werfen, sondern sie als wertvolle Ressourcen sozialer Integration und individueller Selbstverwirklichung bewusst hegen und pflegen sollten.

Hierzu ein konkreter *Vorschlag*: Ich plädiere für die baldige ‚spontane' Bildung einer Arbeitsgruppe repräsentativer Vertreter der wichtigsten objekt- und wissenschaftstheoretischen und/oder methodologischen Richtungen unserer Disziplin(en) oder, besser noch: für die Wahl einer entsprechend zusammengesetzten Kommission durch die Mitglieder der Sektion BWP der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" – mit dem Auftrag, die Identität unserer Fachwissenschaft durch die überzeugende Artikulation einer spezifischen Forschungsfrage, eines genuinen Erkenntnisinteresses oder auch eines besonderen Problemzusammenhanges so zu fundieren, dass sie

- unabhängig von wechselnden externen Anforderungen wie denen des jeweils artikulierten gesellschaftlichen Bedarfs an bestimmten Kategorien arbeitsweltorientierter Pädagogen oder/und pädagogisch ausgerichteter technischer, ökonomischer sowie sozialer Experten und professionals
- die Eingliederung von Heranwachsenden und Erwachsenen in gesellschaftliche Funktionssysteme sowie deren allmähliche Beherrschung und Mitgestaltung im Sinne ihrer gemeinwohlbezogenen und ökologischen Optimierung zu erleichtern versprechen.

Hierfür stellt BANKs Rekonstruktion einer BWP als „Verhältniswissenschaft" m. E. eine geeignete Ausgangsbasis dar. Ihr wende ich mich jetzt deshalb zu.

Zur Revision und zur weiteren Verarbeitung von BANKs Strukturmodell unserer Disziplin(en)

Ich überspringe hier BANKs Argumente

- *für* ein Festhalten am Konzept des Berufs beziehungsweise der „Beruflichkeit" (hierfür habe auch *ich* schon mehrfach plädiert, zuletzt im Heft 3/2007 der ZBW, 461-467, mit zum Teil ähnlichen Begründungen wie BANK in seiner Antrittsvorlesung; ich möchte mich deshalb nicht *nochmals* wiederholen) und
- *gegen* die Hoffnung, die BWP könne ihr Profil schärfen und ihre Zukunft sichern, indem sie ein hinreichend präzises und attraktives Selbst- und Fremdbild durch die Betonung ihrer Eigenschaft als bereichsspezifische Subdisziplin der allgemeinen Erziehungswissenschaft herzustellen versuche, und

komme sofort zu BANKs zentralem Vorschlag, die BWP als *„Verhältniswissenschaft“ zu rekonstruieren*: Deren *Einzigartigkeit* – so BANK – könne *dadurch* definiert, ihre Unersetzlichkeit *dadurch* garantiert werden,

- dass sie weniger durch Hinweise auf ihr beanspruchtes Monopol für die Erhellung bestimmter substanzieller oder ideeller, materieller oder mentaler, als *Substanzen* oder sonstwie *statisch* vorgestellter Gegenstände auf sich aufmerksam mache als sich *dadurch* als Wissenschaft konstituiere,
- dass sie die Gesamtheit der dynamischen Relationen zwischen deren Elementen in den Blick nehme und im Auge behalte, deren Vergegenwärtigung erforderlich sei, um in dem komplexen Beziehungsgeflecht von Berufserziehung, Wirtschaftserziehung und Erwerbstätigkeit im Sinne einer berufs- und wirtschaftsbezogenen Förderung der Entwicklung arbeitend lernender und lernend arbeitender Heranwachsender und Erwachsener zweckrational und erfolgskontrolliert operieren zu können.

So verstanden, beschränkte die Berufs- und Wirtschaftserziehung sich eben *nicht* auf die bloße *„Anwendung“* einer, für sich genommen, schwer bestimmbaren allgemeinen pädagogischen Kompetenz auf eine durch seine gesamtgesellschaftliche Funktion definierte Kategorie sozialen Handelns sowie des zugehörigen institutionellen Rahmens, sondern kann ihre Kontur, Konsistenz, Kohärenz und Kontinuität einerseits wesentlich nur aus der Spezifität des – beruflich-wirtschaftlichen oder wirtschaftsberuflichen – Kontexts ihrer Entwicklung, Anwendung und Verwertung gewinnen, ohne, andererseits – wie die auf die betreffenden Bereiche und auf die bereichstypischen Tätigkeiten unmittelbar bezogenen (technischen und ökonomischen) Wissenschaften – entweder darin *aufzugehen* oder aber – wie die zwar alle genannten Aspekte ebenfalls berücksichtigende, aber auch andere Gesichtspunkte beachtende und andere Phänomene betrachtende Soziologie und Psychologie – hiervon auch *abzulenken*.

BANK hat die wesentlichen Elemente und Relationen, die jenen Ausschnitt aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit repräsentieren, für deren wissenschaftliche Bearbeitung die BWP als Erziehungswissenschaft seiner Ansicht nach primär zuständig ist, in einem hochabstrakten Diagramm zusammengefasst. Diese Graphik ist mir zwar auch nach eingehender Betrachtung und mehrfacher Lektüre der zugehörigen Kommentare nicht hinsichtlich s*ämtlicher* Details und Konsequenzen verständlich geworden; sie leuchtet mir jedoch in Bezug auf ihre ‚Stoßrichtung’ *soweit* ein, dass ich mich aufgefordert finde, diese Intention durch ein alternatives Schaubild noch etwas markanter zu charakterisieren:

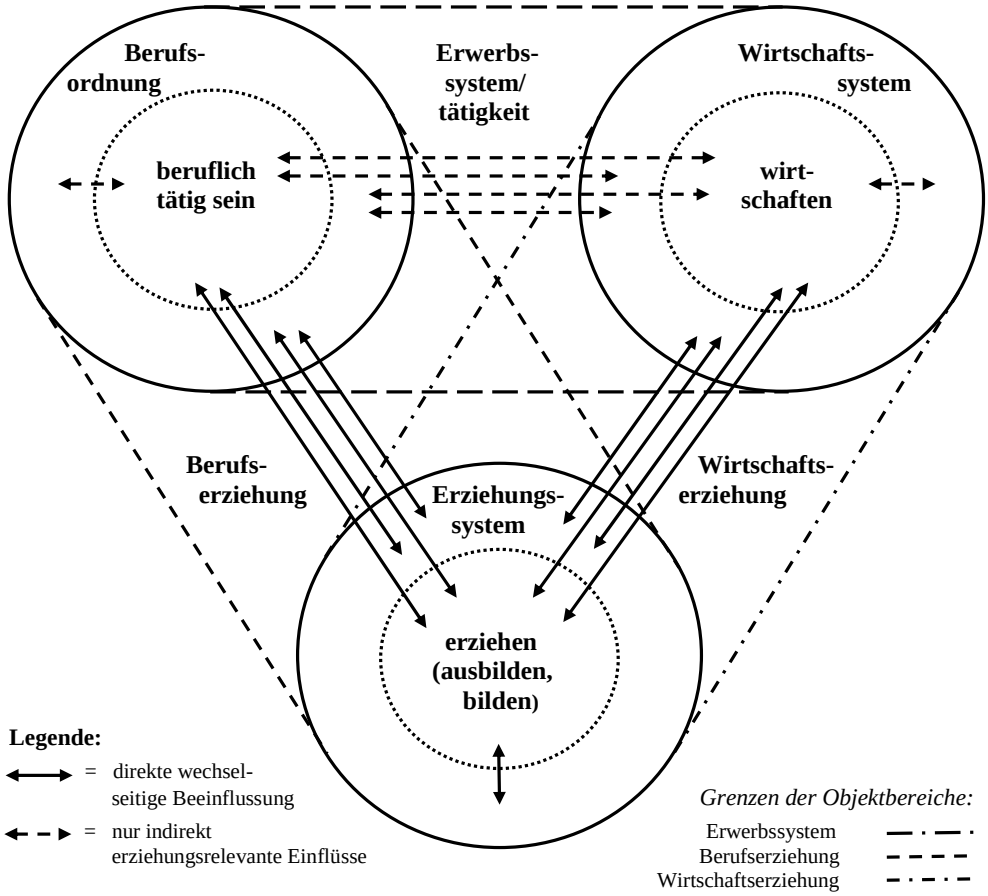


Abb. 1: Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Verhältniswissenschaft – konstitutive Relationen auf der Ebene der betrachteten Objekte

Erläuterungen

Wie die entsprechende Abbildung 1 in BANKs Text ist auch die vorstehende Graphik strikt auf die Ebene der *Objekte* wissenschaftlicher Betrachtungen bezogen, soll auch sie den (metaphorisch vorgestellten) Raum der sozialen Subsysteme (Berufsordnung, Wirtschafts- und Erziehungssystem) und Handlungskategorien (berufstätig sein, wirtschaften, erziehen) vereinfachend repräsentieren, deren Interaktionen den Gegenstandsbereich der BWP konstituieren. *Deren* Besonderheit, die sie von den Zugriffen anderer akademischer Fächer auf ihren Objektbereich unterscheidet oder unterscheiden *sollte*, sehe ich, ähnlich wie BANK;

- *erstens* in der Akzentuierung der pädagogischen beziehungsweise erziehungswissenschaftlichen Konzentration auf die Unterstützung, die den Individuen bei der Entwicklung ihrer Handlungspotentiale und Verhaltensdispositionen intentional und/oder faktisch geleistet oder verweigert wird – allein *hierdurch* ist ihre Funktion von derjenigen der auf berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Realitätsaspekte bezogenen Soziologie und Psychologie abzugrenzen, die im übrigen ähnlich umfassend auch für andere soziale Räume und personale Dimensionen ‚zuständig' erscheinen, und

- *zweitens* außerdem in der Weite des Blickwinkels, der ‚Fokussierung' auf tendenziell *alle* Komponenten des skizzierten Wirkungszusammenhangs, speziell auf die durch wechselseitige Einflüsse gestifteten *Relationen*. Dabei sollte statt von „Fokussierung" wohl besser von einer möglichst weitblickenden und umsichtigen, gleichsam freischwebenden „Aufmerksamkeit" gesprochen oder geschrieben werden.

Im Hinblick auf den *ersten* Aspekt kennzeichnet die obige Graphik den Gegenstands- oder Objektbereich der ‚real existierenden' BWP als Ganzer weder als einheitlichen, abgerundeten, geschlossenen Komplex, noch repräsentiert sie ihn als durchweg ‚gedoppelten' Raum. Eher schon stellt sie ihn dar als eine Art siamesisches Zwillingspaar – mit zwei eigensinnigen Köpfen, die einerseits stets durch einen gemeinsamen Rumpf mit einander verbunden sind und sich andererseits aber bisher immer wieder gestritten und versucht haben, sich voneinander abzuschotten, künftig aber besser daran täten, sich auf Dauer zu verständigen, da jeder Versuch einer *wirklichen* Trennung höchstwahrscheinlich das Ende zumindest eines von ihnen, vielleicht aber auch beider zur Folge hätte – eine Metapher, angesichts deren sich die Frage nach der Anzahl der vorzustellenden Identitäten der BWP von vornherein als sinnlos verbietet.

Den zuvor erwähnten *zweiten* Aspekt hat BANK m. E. treffend durch die von mir hier übernommene Bezeichnung und Beschreibung der BWP als „Verhältniswissenschaft" zum Ausdruck gebracht.

Über die offensichtlichen Unterschiede der Darstellungsform, der Auswahl der durch deren Darstellung hervorgehobenen Aspekte des dargestellten, in Wirklichkeit noch sehr viel komplexeren Beziehungsgeflechts sowie des Einschlusses oder Ausschlusses der von BANK nur als „allgemein" oder „nicht bestimmt" bestimmten Zone des Objektbereichs der Erziehungswissenschaft als Ganzer – oder auch nur der BWP – hinaus differiert die präsentierte Graphik auch noch insofern von BANKs entsprechendem Diagramm, als hier die Pfeile nicht nur finale, das heißt bewusste und gewollte Zweck-Mittel-Relationen, sondern auch bloß kausale, das heißt unbewusste und nicht intendierte, aber durch Außenstehende durchaus feststellbare externe Einflüsse bezeichnen sollen. In dieser Hinsicht nämlich plädiere ich entschieden für eine *Erweiterung* der berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive auf soziale Einflüsse *aller* Art, also auch auf pure Sozialisationsprozesse, die nicht nur in jenen wissenschaftlichen Disziplinen, die hierfür im Allgemeinen für zuständig gehalten werden, also in der Soziologie und in der Psychologie besondere Aufmerksamkeit verdienen, sondern ebenso von der BWP berücksichtigt werden sollten, weil sie den Vollzug und die Ergebnisse der ‚eigentlichen' pädagogischen Arbeit auf alle erdenklichen Weisen sowohl unterstützen als auch – im Sinne der Wirksamkeit des so genannten ‚heimlichen Lehrplans' – zumindest in gleichem Maße erschweren und konterkarieren.

Wichtige zusätzliche Einsichten können gewiss durch Versuche gewonnen werden, alle 30, zumindest die 24 unmittelbar erziehungsbedeutsamen Einflussklassen, die auf dem Schaubild wiedergegeben sind, anhand geeigneter Beispiele exemplarisch zu konkretisieren. *Solche* Überlegungen sowie weitere Präzisierungen, Änderungen und Ergänzungen würden jedoch

den Rahmen des vorliegenden ‚Zwischenrufs' oder ‚Startschusses' zur Eröffnung einer neuen Runde unserer Selbstverständigungsdebatte endgültig sprengen; sie sollten daher der empfohlenen ‚task force' vorbehalten bleiben.

Zu *deren* Arbeitsprodukt müsste zumindest bei der Mehrzahl der Sektionsmitglieder eine Zustimmung ebenso zu gewinnen sein wie zu einigen hiermit zusammenhängenden weiteren essentiellen Vorschlägen und Argumenten BANKs. Dabei denke ich vor allem an

- sein ‚Misstrauensvotum' in Bezug auf eine Delegation der Bearbeitung der hier behandelten Fragen an die allgemeine Erziehungswissenschaft beziehungsweise hinsichtlich einer entsprechenden Anleihe oder auch Kooperation.

Was oder wer auch immer damit im Einzelnen gemeint sein mag: Von dieser Seite ist nach allen bisherigen Erfahrungen in der Tat in unserer ‚Sache' kaum Hilfreiches zu erwarten; eher ist auch schon vor einer – an sich denkbaren, auch durch das vorliegende Strukturmodell nicht grundsätzlich ausgeschlossenen – nicht nur interpretativen, sondern zudem institutionellen Vereinnahmung der BWP allein als besondere *Erziehungs*wissenschaft nur zu warnen, weil unsere Disziplin von der Reflexion der sehr unterschiedlichen Effekte *lebt*, die zwischen entwicklungsorientierten Lern- und leistungsorientierten Arbeitsprozessen in beruflichen Schulen und Wirtschaftsbetrieben zu beobachten sind, während Lehr-Lernprozesse in hierauf spezialisierten Bildungsstätten, das heißt *jene* Phänomene, auf die sich die so genannte allgemein erziehungswissenschaftliche oder auch schulpädagogische Forschung konzentriert, nicht *mehr*, sondern *weniger* – im Grunde nur eine *einzige* Klasse der Varianten dieses viel *weiteren Spektrums* betrachteter Lernprozesse – umfassen.

Weiterhin dürfte in unseren Kreisen wohl auch relativ leicht Einigkeit über

- jene anderen „Familienähnlichkeiten" (im Sinne von LUDWIG WITTGENSTEINs „Philosophischen Untersuchungen") zwischen der BWP und Nachbarfächern zu erzielen sein, die uns externe Anleihen und Kooperationen nahe legen.

Auch *dabei* können wir auf BANKs Strukturmodell und auf seine diesbezüglichen Erläuterungen zurückgreifen. Hierfür kommen – jenseits der sich durchweg anbietenden Assistenz der Soziologie und Psychologie – auch sonst jene Disziplinen in Betracht, die BANK erwähnt, also die technischen und die ökonomischen Fachwissenschaften. Die gegenstands- und problembezogenen Ergänzungs- und Kooperationsverhältnisse dieser Disziplinen könnten dann durch eine zu dem hier vorgestellten Schaubild weitgehend analog strukturierte, auf der *Metaebene* anzulegende *weitere Graphik* gleichfalls übersichtlich zusammengefasst werden.

Eine solche *Beschreibung* der (legitimen) Beziehungen zwischen der BWP und ihren nahen Verwandten kann auch als *Begründung* für die Unersetzlichkeit unserer Disziplin durch die anderen genannten Wissenschaften in Anspruch genommen werden: Die nicht substituierbare Einzigartigkeit der BWP und deren soziale Relevanz erscheinen dadurch garantiert, dass die BWP verpflichtet ist, prinzipiell *alle* und nicht nur jeweils *einzelne* oder *einige* der auf dem Schaubild verzeichneten direkten Beziehungen der Struktur des Erziehungssystems und der –

hier kurz als ‚Entwicklungshilfe' für Individuen charakterisierten – Funktionen der Erziehenden

- sowohl in Bezug auf die *Berufs*welt und die beruflich zu verrichtenden Tätigkeiten
- als auch hinsichtlich des *Wirtschafts*systems und der dort zu erfüllenden Aufgaben

im Auge zu haben, zumindest ‚im Hinterkopf' bereitzuhalten, während die anderen genannten relevanten Wissenschaften entweder nur daran interessiert sind, lediglich einzelne *Segmente* dieses Beziehungsgeflechts zu behandeln und diese zudem vorrangig unter *anderen* Gesichtspunkten und in Verbindung mit der Betrachtung *anderer*, im Schaubild *nicht* berücksichtigter Aspekte der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu reflektieren und abzubilden, zu analysieren und zu erklären oder zwar das Ganze betrachten, *dieses* aber weder unter berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive noch exklusiv anvisieren. Danach dürfte die BWP (oder wie auch immer unsere dann zu voller wissenschaftlicher Reife gediehene Disziplin künftig heißen mag) freilich allenfalls den (8) Beziehungen zwischen dem Berufs- und Wirtschaftssystem (als nicht *direkt* erziehungsrelevanten Relationen) weniger Aufmerksamkeit widmen; alles andere aber ginge sie *in erster Linie* an – freilich nicht als universalistische Superdisziplin, sondern nur unter dem erwähnten speziellen Blickwinkel, der die realiter geleistete oder verweigerte personenbezogene „Entwicklungshilfe" fokussiert.

Zur wünschenswerten ‚Wiedertaufe' einer genauer rekonstruierten BWP

Mit der Frage der Wahl eines neuen, international nicht nur akzeptablen, sondern möglichst auch attraktiven Namens unserer Fachwissenschaft sollten wir uns vielleicht erst dann befassen, wenn wir bei einem weitgehenden Einvernehmen über deren Struktur und Funktion angelangt sind. Denn vor dem Hintergrund erfolgreicher Bemühungen um eine Einigung in der *‚Sache'* wird sich wohl auch über deren *Namen* leichter ein Konsens herstellen lassen als beim status quo noch unbewältigter inhaltlicher Differenzen. (Ähnliches gilt wahrscheinlich auch für die Bearbeitung des von BANK zuerst angeführten, hier hingegen zunächst einmal ‚übersprungenen' fundamentalen Identitäts- und Existenzproblems unserer Disziplin, der Frage nämlich, in welchen Hinsichten, wie und wieweit wir uns auch künftig am *Berufskonzept* festhalten sollten und könnten.)

4 Ein punktueller Hinweis auf vertiefende Lektüre

Als ergiebige Quellen von Anregungen zu weiteren wünschenswerte Präzisierungen, Ergänzungen und Begründungen der vorgeschlagenen Verankerung unseres Faches im Kontext der Sozialwissenschaften kommen meiner Wahrnehmung nach unter anderem Schriften von PIERRE BOURDIEU in Betracht, eines Autors, mit dem ich mich während der letzten Jahre mit wachsender Faszination beschäftigt habe (siehe meinen an Berufs- und Wirtschaftspädagogen adressierten Rezensionsartikel im Heft 2/2008 der ZBW, 293-304).

Dabei denke ich besonders

- an dessen schon in seinem 1970 veröffentlichten kultursoziologischen Frühwerk: „Zur Soziologie der symbolischen Formen“ entschiedenes Eintreten dafür, „den Relationen den Vorzug vor den Begriffen zu geben“ (auf S. 19 der 1974 bei Suhrkamp publizierten deutschen Übersetzung), einen Ratschlag, den er in späteren Büchern wiederholt, spezifiziert und ausführlich begründet hat (vgl. z. B. BOURDIEU/ WACQUANT: Reflexive Anthropologie“. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996, 251-294), weiterhin
- an seine Auseinandersetzungen mit dem Neoliberalismus, gebündelt in dem 2004 bei dem UVK erschienenen Sammelband „Gegenfeuer“, sowie
- an das theoretische Schlusskapitel des von LOIC WACQUANT verfassten, seit einigen Monaten gleichfalls in deutscher Übersetzung verfügbaren Buches: „Bestrafen der Armen“ (Hamburg: Barbara Budrich 2009, 291-316), in dem dieser Schüler BOURDIEUs den neoliberalen Staat mit bisher kaum übertroffener Deutlichkeit demaskiert.

Zitieren dieses Beitrages

LEMPERT, W. (2009): Vom vorzeitigen Grabgesang zur ‚self-destroying prophecy’?. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/lempert_replik-bwpat16.pdf (16-10-2009).

Tim Unger
(Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Anschluss verpasst? Plädoyer für eine berufsbildungstheoretische Aufarbeitung der biografieorientierten Bildungsforschung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/unger_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (UNGER 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/unger_bwpat16.pdf

Fast zeitgleich mit dem Tode HERWIG BLANKERTZ hat sich in den Erziehungswissenschaften eine bildungstheoretische Zäsur vollzogen. Erziehungswissenschaftler wie PEUKERT, MAROTZKI, ECARIUS, KOLLER, ALHEIT oder NOHL können stellvertretend für eine Weiterentwicklung der Bildungsforschung angesehen werden, die erstens auf ein deutlich erweitertes Spektrum an Bezugstheorien zurückgreift, zweitens mittels einer darauf abgestimmten erfahrungswissenschaftlichen Forschungslogik agiert und hierbei mit Methoden qualitativer Sozialforschung operiert und die drittens oftmals explizit grundlagentheoretisch orientiert ist. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich in der Berufsbildungstheorie bislang allenfalls marginal mit diesen Weiterentwicklungen der qualitativen Bildungsforschung auseinandergesetzt. Mit Blick auf die berufsbildungstheoretische Positionierung der Disziplin kann von einem regelrechten Bruch bzw. einem verpassten Anschluss an die entwickelten Bildungsbegriffe und Forschungsinteressen insbesondere der biografieorientierten Bildungsforschung gesprochen werden. Das Ziel des Beitrages ist es, exemplarisch die Innovationspotenziale der biografieorientierten Bildungsforschung für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Beispiel der Auseinandersetzung mit berufsbildungstheoretischen Grundfragen zu entwerfen.

Left behind? A plea for a vocational education theory-based review of biography-oriented educational research

An educational theory caesura in educational studies took place almost simultaneously with the death of HERWIG BLANKERTZ. Educational researchers such as PEUKERT, MAROTZKI, ECARIUS, KOLLER, ALHEIT or NOHL can be viewed as representatives of a development in educational research which, firstly, falls back on a significantly extended range of relevant theories and, secondly, which acts using a research logic based on experience tailored towards those theories and, in so doing, uses methods of qualitative social research and, thirdly, which are often explicitly oriented towards fundamental theories. The pedagogy of vocational training and education and business studies has only been concerned in marginal terms with these further developments in qualitative education research. With a view to the vocational education theoretical positioning of the discipline this means that one can speak of a complete break or a missed connection with the educational concepts and research interests and, in particular, biography-oriented educational research. The aim of the paper is to outline and exemplify the innovation potential of biography-oriented education research for the pedagogy of vocational education and training and business studies using the example of the examination of theoretical fundamental questions in vocational education.

TIM UNGER (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Anschluss verpasst? Plädoyer für eine berufsbildungstheoretische Aufarbeitung der biografieorientierten Bildungsforschung

1 Vorbemerkungen – Merkmale berufsbildungstheoretischer Forschung

Im ersten Abschnitt werde ich die Kriterien der Auseinandersetzung mit den Innovationspotenzialen der biografieorientierten Bildungsforschung erörtern. Vorausgesetzt wird dabei, dass der Begriff der Berufsbildung ein Grundbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist, sowie die Einsicht, dass eine Weiterentwicklung von Berufsbildungstheorie entlang spezifischer Kriterien erfolgen sollte. Im Beitrag wird in der gebotenen Kürze auf ausgewählte Kriterien zurückgegriffen, die sich insbesondere auf allgemeine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Überlegungen beziehen.

1. Kriterium: Begründung des erneuten Stellens der berufsbildungstheoretischen Leitfragen

Im Allgemeinen geht es bei jeder Berufsbildungstheorie um die Beantwortung der Leitfragen, was genau unter dem Anspruch auf Bildung im und durch den Beruf verstanden werden muss und welches die Bedingungen der Möglichkeit von Berufsbildung sind. Hierin besteht nicht nur das Grundanliegen, sondern zugleich die Markierung des Gegenstandsbereichs der Berufsbildung. Entscheidend ist hier zunächst nur, inwieweit es dem Forscher gelingt, die Notwendigkeit seiner grundlagentheoretisch orientierten Forschung aufzuzeigen. Es geht an dieser Stelle nicht darum, diese klassischen berufsbildungstheoretischen Leitfragen „einfach nur zu stellen“, sondern darum, ihren disziplinären Zweck angesichts des dokumentarischen Sinns des historisch vermittelten theoretischen, sozialen und kulturellen Kontextes berufs- und wirtschaftspädagogischen Handelns erneut auszulegen. Berufsbildungstheoretische Forschung leistet darin einen wesentlichen Beitrag zur Selbstvergewisserung der Disziplin, weil im Begriff der Berufsbildung ein zentraler pädagogischer Anspruch vertreten und legitimiert wird, der konstitutiv für jede pädagogische Disziplin ist. Das erneute Stellen der berufsbildungstheoretischen Leitfragen ist demnach auch mit der Weiterentwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Ausrichtung als einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin verbunden.

2. Kriterium: explizite erkenntnistheoretische Verortung der im Bildungs- und Berufsbegriff behaupteten Subjekt-Welt-Relation

Jeder Bildungsanspruch bestimmt eine spezifische Relation zwischen Mensch und Welt. Bildungstheorie ist somit eine erkenntnistheoretische Angelegenheit und muss in diesem Zusammenhang im Forschungsprozess Rechenschaft darüber ablegen, was genau Subjektivität, Weltkonstitution und die Subjekt-Welt-Relation kennzeichnet, sodass von Bildungsprozessen gesprochen werden kann. Eine explizite erkenntnistheoretische Verortung des zu entwickelnden Berufsbildungsbegriffs ist deshalb notwendig, weil die Gegenstandsdefinition der Berufs-

bildung vom erkenntnistheoretischen Gehalt des in der Arbeit zugrunde gelegten Bildungsbegriffs quasi abhängig ist. Soll ein grundlagentheoretischer Anspruch aufrechterhalten werden, dann muss der Berufsbildungsbegriff auch hinsichtlich seiner subjekttheoretischen Implikationen reflektiert und begründet werden, will er sich nicht den berechtigten Vorwürfen der unbemerkten Beliebigkeit (bspw. des Subjektivierungsverständnisses) und der schleichenden Dogmatik des Subjektivierungsanspruches aussetzen.

3. Kriterium: explizite wissenschaftstheoretische Verortung der Forschungslogik
Erst nachdem die gegenstandskonstituierenden Leitfragen reformuliert, die erkenntnistheoretischen Implikationen reflektiert und deren im weiteren Vorgehen zu befolgende Spuren identifiziert worden sind, kann die Auseinandersetzung mit den methodologischen Rahmungen der eigentlichen berufsbildungstheoretischen Untersuchungen begonnen werden. Gemeint ist die Bestimmung der Forschungslogik und der infrage kommenden Methoden der berufsbildungstheoretischen Forschung. Berufsbildungstheoretische Grundlagenforschung kann unterschiedlichen Forschungslogiken verpflichtet werden (bspw. theoretisch-analytischen, historisch-analytischen oder erfahrungswissenschaftlichen Verfahren), je nachdem, worin die Notwendigkeit einer Reformulierung der Leitfragen gesehen wird.

4. Kriterium: Abgrenzungen des Bedeutungsgehaltes und soziokulturelle Gegenwartsbedeutung
Die im Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse sollten dazu führen, das Problem der Beziehung des Berufsbildungsbegriffs gegenüber den ihm nahestehenden trans- und intradisziplinären Begriffen erneut stellen und plausibler auslegen zu können. Hierbei sollten eine systemische Begrenzung der Bedeutungsgehalte und eine erneute Auseinandersetzung mit der soziokulturellen Gegenwartsbedeutung des Geltungsanspruchs der Berufsbildung vorgenommen werden (vgl. 1. Kriterium).

Erst dann, wenn wenigstens diese vier Kriterien erfüllt sind, lässt sich meines Erachtens die Erfüllung des grundlagentheoretischen Anspruchs einer berufsbildungstheoretischen Arbeit genauer einschätzen.

Ich gehe weiterhin davon aus, dass mit der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie nach HERWIG BLANKERTZ der wohl disziplinhistorisch letzte Versuch unternommen worden ist, eine solche Berufsbildungstheorie zu entwerfen, die den Begriff der Berufsbildung systematisch als einen Grundbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auslegt und dabei explizit auf einen allgemeinen Bildungsbegriff zurückgreift.[1] Setzt man sich mit dem umfangreichen Schriftwerk von BLANKERTZ auseinander, dann wird relativ schnell deutlich, dass er sich in genau diesem Sinne mit Berufsbildungstheorie beschäftigt und ihre verschiedenen Themendimensionen systemisch verarbeitet hat: Die kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie verortet die beiden zentralen Leitfragen vor dem Hintergrund veränderter

[1] Damit sage ich ausdrücklich nicht, dass es in der Zeit nach BLANKERTZ keine erwähnenswerte berufsbildungstheoretische Forschung gegeben hat. Jedoch wurde, von wenigen Ausnahmen abgesehen, eine Anschlussfähigkeit der grundlagentheoretisch orientierten Berufsbildungsforschung an die biografieorientierte Bildungstheorie nicht gesucht und systematisch entwickelt.

gesellschaftlicher Realitäten, insbesondere den Herausforderungen der zunehmenden Wissenschaftszentrierung (1. Kriterium); sie reflektiert die erkenntnistheoretischen Implikationen ihrer Bezugstheorien, genauer, die in den neuhumanistischen Bildungstheorien implizit enthaltenen Subjekt-Welt-Relationen (2. Kriterium); sie begründet mit dem Vorgehen der problemgeschichtlichen Analysen die Wahl einer Forschungslogik zur Beantwortung der Leitfragen (3. Kriterium); schließlich ist sie auch um eine klare begriffliche Differenzierung von Berufsbildungsprozessen gegenüber beruflichen Lernprozessen bemüht und auch darum, die didaktischen Konsequenzen dieser Differenzierung im Kollegschulversuch zu erproben (4. Kriterium)[2]. Auffallend im Vergleich zu anderen Ansätzen ist bei BLANKERTZ die Stringenz der grundlagentheoretischen Abstimmung aller Kriterien aufeinander. Genau diese Stringenz wurde seit den Ausarbeitungen der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht mehr umfassend hergestellt. Aus diesem Grund werde ich mich in meinen Ausführungen zunächst auf einige Grundaussagen von HERWIG BLANKERTZ beziehen.

Die Intention dieses Beitrags besteht darin, solche Perspektiven für eine Weiterentwicklung der Berufsbildungstheorie zu eröffnen, die sich ergeben, wenn man ausgewählte Aspekte der biografieorientierten Bildungsforschung entlang dieser vier Kriterien abarbeitet. Hierbei werde ich mich in der gebotenen Kürze nur an ausgewählten Kriterien orientieren und beanspruche damit ausdrücklich nicht, an dieser Stelle auf alle hier relevanten berufsbildungstheoretischen Argumentationen eingehen zu wollen. Die Auseinandersetzung mit der kritisch-emanzipatorischen und den biografieorientierten (Berufs-)Bildungstheorien kann letztlich eine zusätzliche Perspektive eröffnen, das Selbstverständnis der Disziplin entlang des Bildungsbegriffs auszulegen.

Zuvor sind jedoch noch zwei weitere Einschränkungen meines Arbeitsanspruchs zu machen. Erstens kann eine ausführlichere Darstellung der neueren Ansätze an dieser Stelle nicht erfolgen. Ich werde deshalb im Wesentlichen mit Verweisen arbeiten müssen und kann nur an den Stellen, wo es unumgänglich ist, kurze argumentative Erläuterungen einfließen lassen. Zweitens bin ich der Auffassung, dass trotz der subjekttheoretischen und forschungslogischen Defizite die BLANKERTZsche Argumentation nach wie vor als Grundlage einer modernen Theorie der Berufsbildung dienen kann. Aus Platzgründen kann ich auf diese Einschätzung nicht systematisch eingehen, sondern lediglich auf meine derzeit in Arbeit befindliche Habilitationsschrift verweisen.[3] Ich werde im Folgenden zunächst kurz auf die hier relevanten Defizite der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie zu sprechen kommen und dabei versuchen, im konstruktiven Sinne Akzente weiterführender Forschung zu setzen.

---

[2] Vgl. zu Kriterium 1 und 3 bspw. BLANKERTZ (1972); zu Kriterium 2 und 4 bspw. BLANKERTZ (1963).

[3] Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie sowie insbesondere der biografieorientierten Bildungsforschung erfolgt derzeit im Rahmen der Ausarbeitung meiner Habilitationsschrift zum Thema „Bildung und Beruflichkeit. Theoretische Architektur und empirische Fallstudien zu einer Theorie der strukturalen Berufsbildung“.

2 Zur Notwendigkeit berufsbildungstheoretischer Revisionen

Worin könnte derzeit die Notwendigkeit einer berufsbildungstheoretischen Revision gesehen werden? Vor dem Hintergrund der seit den 1980er Jahren sich verschärfenden Diskussionen über die Ausprägungen und Konsequenzen der Erosionen von Beruf und Beruflichkeit für den Bereich der Berufsbildung[4] liegt es nahe, nicht nur das primäre Defizit der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie, sondern der disziplinären Relevanz von Berufsbildungstheorie im Grundsätzlichen darin zu sehen, dass mit dem drohenden Verlust der Berufskategorie auch der Berufsbildungstheorie einer ihrer Bedingungsfaktoren abhandenzukommen scheint. Es ließe sich bspw. aussagen: „Gibt es keinen Beruf mehr, dann ist eine Theorie der Berufsbildung überflüssig geworden." Überflüssig in dem Sinne, dass die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit des Aufrechterhaltens des Bildungsanspruchs im spezifischen Kontext des Berufs gar nicht mehr gestellt zu werden braucht, weil es ihn, den Beruf, gar nicht mehr „so richtig" gibt. Fortfahrend könnte argumentiert werden, dass, weil die inhaltlichen Bestimmungen des Berufshandelns zunehmend kontingent werden und auch, weil eine sich am Ausbildungsberuf orientierende Konstanz der berufsbiografischen Karrieremuster immer seltener zu beobachten ist,[5] es deshalb auch keine wissenschaftliche Instanz mehr geben muss, die neben der allgemeinen Pädagogik noch eine spezifische Theorie der Berufsbildung entwickelt. Es scheint, als würde die Erosionsproblematik nicht nur am Berufsbegriff, sondern auch an der gegenstandskonstituierenden Funktionsnotwendigkeit der Berufsbildungstheorie (Kriterium 1) nagen.

Eine solche Infragestellung von Berufsbildungstheorie im Grundsätzlichen verfehlt jedoch diejenigen Defizite des BLANKERTZschen Ansatzes, die aufgegriffen werden müssen, wenn die Schnittstellen zur neueren allgemeinen Pädagogik aufgezeigt werden sollen. Denn solange sich im sozialweltlichen Kontext der Berufstätigkeit und der schulisch organisierten Lernprozesse die Prinzipien der Wissenschaftspropädeutik und Kritikfähigkeit verankern lassen, spricht eine Erosion von Beruf und Beruflichkeit nicht gegen die Möglichkeit von Berufsbildungsprozessen, wie sie BLANKERTZ begründet hatte. Das, was meiner Ansicht nach eine Infragestellung der BLANKERTZschen Argumentation viel stärker herausfordert, ist

- die mit seinem auf KANT und ADORNO gründenden Kritikbegriff nicht einzufangenden veränderten Anforderungen an Subjektivierung in hochkomplexen Gesellschaften[6]: Wie kann bspw. die Freiheit des Subjekts auf der Ebene des berufsbiografischen Handelns erreicht werden, wenn sich die Ablauf- und Erwartungsmuster

[4] Vgl. dazu GEIßLER (1998), ZABECK (1999), LIPSMEIER (1998); SLOANE (2000); GONON (1997); BACKES-HAASE (2001); besonders lesenswert sind auch an dieser Stelle immer noch die Arbeiten zur subjektorientierten Berufstheorie nach BECK/ BRATER/ DAHEIM (1980); vgl. aber auch neuere Impulse in der Form der Auseinandersetzung mit den Folgen der Prognose des Arbeitskraftunternehmers nach PONGRATZ/ VOß (2004) bei KRAUS (2006); ELSTER (2007); UNGER (2009a, 2007).

[5] Vgl. BOLDER (2004) bzw. BECKER (2004); die auf der Grundlage lebenslaufsoziologischer Untersuchungen die Einsicht vertreten, dass die Dominanz kontinuierlicher Erwerbsverläufe sogar einen historischen Ausnahmefall darstellt.

[6] Vgl. zur Kritik am Subjekt- und Freiheitsbegriff von HERWIG BLANKERTZ die Ausführungen in UNGER (2009b).

beruflicher Lebensläufe durch Kontingenz, Pluralität und das Ringen um Anerkennungswürdigkeit auszeichnen? Die Kriterien der Wissenschaftspropädeutik und Kritik basieren auf einem Subjektbegriff, der im Vorgang des Entäußerns und Erhaltens bzw. in der Hingabe an die sachlogische Struktur des Lerngegenstands die Erfüllung des pädagogischen Freiheitsanspruchs erkennt. Genau das steht jedoch in einem Prozess der (berufs-)biografischen Reflexion nicht im Vordergrund. Vielmehr kehrt sich die Aufmerksamkeit des Lerners nach innen bzw. er grenzt sich – wie wir im Folgenden bei den Ausführungen von JÖRISSEN/ MAROTZKI noch sehen werden – gegenüber den lebensgeschichtlich entwickelten Welt- und Selbstreferenzen ab.

- der vernachlässigte Stellenwert der erfahrungswissenschaftlichen Forschung im Zuge der berufsbildungstheoretischen Grundlagenarbeit. Für BLANKERTZ war es im Wesentlichen ausreichend, die Auseinandersetzung mit der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Bildung im und durch den Beruf fast ausschließlich auf der Basis problemgeschichtlicher Forschung zu beantworten. Ein solches Vorgehen ist wichtig, es ist unabdingbar, um die Voraussetzungen des Bildungsbegriffs in den Blick zu bekommen. Es ist jedoch nicht hinreichend, um die Bedingungen hochkomplexer Gesellschaften für Berufsbildungsprozesse in Gänze zu bearbeiten. Bereits die Einsichten, dass aufgrund der unüberschaubaren Wissenschaftsentwicklung und des gebrochenen Traditionszusammenhangs unserer Gesellschaft die Bestimmung eines materialen Bildungsbegriffs unmöglich geworden sei, hätten bei BLANKERTZ dazu führen müssen, die Suche nach den Bedingungen der Möglichkeiten des Subjektivierungsanspruchs auch empirisch zu organisieren, um die hier relevanten Auswirkungen von Kontingenz berufsbildungstheoretisch angemessen auslegen zu können.

Die BLANKERTZsche Argumentation zur Begründung der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung, die darin zugrunde liegenden problemgeschichtlichen Analysen sowie die didaktischen Konzeptionen des Kollegschulversuchs waren meines Erachtens bedeutende Meilensteine berufsbildungstheoretischer Forschung. Die kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie beruht aber auf subjekt- und gesellschaftstheoretischen Theoremen, die angesichts der hochgradig komplexen gesamtgesellschaftlichen und sozioökonomischen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte nur bedingt anschlussfähig an die damit verbundenen Lernherausforderungen in hochkomplexen Gesellschaften sind.

Welche Anlässe einer veränderten bildungstheoretischen Grundlagenforschung lagen im Vergleich dazu aus der Sicht der erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorien seit den 1980er Jahren vor und welche Parallelen lassen sich möglicherweise zur Ausgangssituation der aktuellen berufsbildungstheoretischen Forschung ziehen?

Zunächst ist festzustellen, dass der Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung des Bildungsbegriffs in der Erziehungswissenschaft in den veränderten Anforderungen an Subjektivierung in hochkomplexen Gesellschaften gesehen wird. Eine der ersten Bildungstheorien, die sich explizit mit den pädagogischen Implikationen postmoderner Gesellschaften auseinandersetzt, ist die strukturale Bildungstheorie von WINFRIED MAROTZKI (1990). Auch MAROTZKI

beginnt seine Untersuchungen mit einer zeitdiagnostischen Präambel bildungstheoretischer Forschung: „Den Ausgang von gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungslagen zu nehmen, kann zunächst dadurch plausibel gemacht werden, dass jede pädagogische Aufgabenbestimmung einen gesellschaftlichen Bezug sowohl auf Gegenwart als auch auf Vergangenheit und Zukunft besitzt. Erziehung und Bildung finden in einer geschichtlichen Situation statt, die eine geschichtliche Hypothek wie auch Möglichkeitshorizonte beinhaltet“ (ders., 19). Den konkreten Anlass für eine bildungstheoretische Revision sieht MAROTZKI in den nicht hinreichend reflektierten Konsequenzen der soziologischen Arbeiten zur Individualisierung und Kontingenzsteigerung von bspw. ULRICH BECK. MAROTZKI konstatiert: „Wenn die skizzierten zeitdiagnostischen Überlegungen die gegenwärtige geschichtliche Situation nicht gänzlich verfehlen, dann steht zentral zur Debatte, was Lern- und Bildungsprozesse in einer solchen geschichtlichen Zeit des Überganges für den einzelnen heißen und bedeuten können […] Es gibt also gute Gründe dafür, die Aufmerksamkeit stärker auf die Struktur, Beschaffenheit und Voraussetzungen von Lern- bzw. Bildungsprozessen aus der Blickrichtung der Konstitutionsproblematik von Subjektivität zu richten“ (ders., 30). In seinen jüngsten Publikationen bezieht sich MAROTZKI (JÖRISSEN/ MAROTZKI 2009, 16ff.) unter Bezugnahme auf die Arbeiten von HEITMEYER (1997) und GIDDENS (1996) ebenfalls auf die Kontingenzproblematik und markiert als den zentralen Bedingungsrahmen einer bildungstheoretischen Auslegung des Subjektivierungsanspruchs nach wie vor die krisenhaften Signaturen hochkomplexer Gesellschaften.[7]

Aus der Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist damit zunächst noch nichts wesentlich Neues angesprochen. Schließlich beziehen sich viele Berufs- und Wirtschaftspädagogen im Kontext der Auseinandersetzung mit den Erosionsthesen von Beruf und Beruflichkeit sowie die konstruktivistisch orientierten Lehr-Lerntheoretiker oftmals auf genau dieselben Arbeiten, wie dies MAROTZKI tut. Die Pointe ist jedoch die, dass er diese „zeitdiagnostischen Überlegungen“, bevor er sie pädagogisch auslegt, zuerst auf ihre erkenntnistheoretischen Implikationen hin reflektiert und nach forschungslogischen Konsequenzen für Bildungsforschung Ausschau hält. Darin erst findet er die Begründung dafür, einen pädagogischen Anspruch auf Freiheitserweiterung zu legitimieren, die Mikrostrukturen von Bildungsprozessen in der Kategorie der Biografie zu verorten und hier schließlich die Abgrenzung zwischen Bildung und Lernen neu definieren zu können. Damit greift MAROTZKI Entwicklungen in den Erziehungswissenschaften und ihren Nachbardisziplinen auf, die in der Biografieforschung einen Schlüssel zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Auswirkungen postmoderner Gesellschaften auf die Menschen sehen: „Biographie ist als Konzept strukturell auf der Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität, von Mikro- und Makroebene angesiedelt und eröffnet somit die Möglichkeit, Lern- und Bildungsprozesse im Spannungsfeld subjektiver und objektiver Analysen zu erfassen […] Allgemeine Fragen der Subjektivitätskonstitution, des Verhältnisses von Lernen und Bildung, von innerwelt-

[7] HEITMEYER differenziert drei Krisentypen der Moderne: Strukturkrisen wie bspw. die Folgen globalisierter Märkte auf der makrogesellschaftlichen Ebene, Regulationskrisen im Sinne der subjektiv zu verarbeitenden Kontingenzerfahrungen von Wertesystemen und Kohäsionskrisen als Anerkennungsprobleme einer zunehmend individualisierten Lebensführung.

licher Orientierung und Werttransformation können zudem mit dem Instrumentarium der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung empirisch untersucht werden“ (KRÜGER/ MAROTZKI 2006, 8).

Wichtig für den Fortgang der berufsbildungstheoretischen Forschung scheint mir erstens die Einsicht zu sein, dass die theoretischen Konturen der biografieorientierten Bildungstheorien auf denselben zeitdiagnostischen Befunden beruhen, wie sie auch im Kontext der Erosionsdiskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angeführt werden. Jedoch weisen die in den Erziehungswissenschaften begründeten Subjektivierungsansprüche und die forschungslogischen Konsequenzen in eine andere Richtung, als dies in der Berufsbildungsforschung seit BLANKERTZ weitestgehend praktiziert worden ist.

Wichtig ist zweitens, dass es nicht nur die Veränderungen des Berufsbegriffs und der sozioökonomischen Realitäten sind, die eine Revision der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie notwendig werden lassen oder die gar die Zeitgemäßheit von Berufsbildungstheorie überhaupt hinterfragen. Vielmehr muss gefragt werden, ob sich mit der veränderten Auslegung des Bildungsbegriffs nicht auch die Schnittstellen zwischen allgemeiner Pädagogik und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin verschoben haben.

Es liegt zunächst nahe, die Frage zu stellen, ob Berufs- und Wirtschaftspädagogen bzw. Berufsbildungstheoretiker sich überhaupt in die Richtung einer biografieorientierten Bildungsforschung bewegen müssen. Schließlich, so ließe sich zugespitzt argumentieren, müsse doch nicht „jeder auf einmal“ Biografieforschung betreiben und außerdem sei insbesondere die Fachdidaktik auf eine Biografieforschung betreibende allgemeine Pädagogik nicht angewiesen, sondern vorrangig auf die entsprechenden Fachdisziplinen. An dieser Stelle wird es notwendig, die Reichweite der bisherigen Ergebnisse der neueren Bildungstheorien zu verdeutlichen.

3 Subjektivierungsanspruch und Forschungsinteresse der biografieorientierten Bildungsforschung

Inwieweit kann die Auseinandersetzung mit der biografieorientierten Bildungsforschung für Berufsbildungstheoretiker gewinnbringend sein? Folgende Antwort lässt sich geben: Die Biografieforschung eröffnet Berufsbildungstheoretikern ein neues Verständnis von Bildungsprozessen, die sich in den hochkomplexen beruflichen Sozialwelten postmoderner Gesellschaften vollziehen können. Sie legt darin den pädagogischen Freiheitsanspruch neu aus (2. Kriterium) und bietet valide Verfahren, Bildungsprozesse empirisch zu untersuchen (3. Kriterium). Sie kann das Spektrum der Berufsbildungsforschung somit bereichern und das Verständnis von Berufsbildungsprozessen bspw. dahingehend erweitern, dass die berufsbiografischen Anforderungen prozessorientierter Arbeit berufspädagogisch ausgelegt werden könnten (1. Kriterium). Beispielsweise dadurch, dass nicht nur das Entstehen und Verändern der (beruflichen) Weltreferenzen der Erwerbstätigen, sondern die Wandlungsprozesse ihrer beruflichen Identität und ihrer auf das Berufsleben sich beziehenden Selbstreferenzen zum Gegenstand

der Berufsbildungsforschung erhoben werden. Die vielfach diskutierten Erosionserscheinungen von Beruf und Beruflichkeit und die Fragen nach den Auswirkungen fragmentaler Strukturen in der beruflichen Bildung auf die Lernenden verdichten sich meines Erachtens zunehmend auf die Problemstellung, wie es die Erwerbstätigen eigentlich schaffen (können), eine berufliche Identität und eine berufsbiografische Handlungsfähigkeit aufzubauen, wenn doch die institutionalisierten Muster und Erwartungshaltungen an Berufsbiografien zunehmend kontingent werden. Mit einer biografieorientierten Berufsbildungsforschung würde eine vielversprechende Forschungsperspektive vorliegen, eine disziplinspezifische Sicht auf diejenigen Phänomene einzunehmen, die im Bereich der industriesoziologischen (VOß 2007; PONGRATZ/ VOß 2004) und arbeitspsychologischen Forschung (HOFF/ EWERS 2002) zum Arbeitskraftunternehmer oftmals aufgeworfen werden. Arbeitskraftunternehmer sind u. a. deshalb ein berufs- und wirtschaftspädagogisch interessantes Phänomen, weil sich die Handlungsanforderungen zur Bewältigung der entgrenzten Arbeits- und Lebenssituationen auf die berufsbiografische Dimension erstrecken. Hier könnte bspw. das Verhältnis zwischen institutionalisierten beruflichen Karrierepfaden mit den faktisch entwickelten berufsbiografischen Lebensorientierungen der Erwerbstätigen erfahrungswissenschaftlich erhoben, kontrastiert und vor bildungstheoretischem Hintergrund analysiert werden.

Was kennzeichnet die biografieorientierte Bildungsforschung und worin genau bestünde der Zugewinn für die Berufsbildungstheorie?

Unter das Label der Biografieforschung lassen sich mittlerweile unterschiedliche Forschungsrichtungen und methodische Verfahren einordnen. In dem hier diskutierten Zusammenhang geht es um die biografieorientierte Bildungsforschung und damit um eine spezifische Richtung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung. Biografieorientierte Bildungsforschung ist nicht gleichzusetzen mit der Übergangs- und Sequenzforschung der soziologischen Lebenslaufforschung (vgl. SACKMANN/ WINGENS 2001) und auch nicht mit Studien zu den berufsbiografischen Gestaltungmodi oder zur berufsbiografischen Selbststeuerung (vgl. WITZEL/ KÜHN 2000; PREIßER 2002).

Die biografieorientierte Bildungsforschung konzentriert sich dagegen auf die Frage, wie Menschen unter den Bedingungen ihrer sozialweltlichen Verflechtungen (insbesondere in der Postmoderne) eine biografische Ordnung in der Form von Lebensorientierungen herstellen, diese tentativ variieren und schließlich auch wandeln können.[8] MAROTZKI beschreibt dieses Forschungsinteresse folgendermaßen: „Ziel Qualitativer Forschung ist das Aufzeigen von Strukturen des Verhältnisses des Subjektes zu sich und seiner Lebenswelt. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als qualitative Bildungsforschung gewinnt ihren Ort, indem sie sich auf individuelle Lern- und Bildungsprozesse bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung unter den Bedingungen einer sich rasant ent-

[8] Die Differenzen zwischen unterschiedlichen autobiografischen Formaten in unterschiedlichen Epochen hat bspw. PETER ALHEIT (ALHEIT/ BRANDT 2006) sehr plastisch aufgezeigt. Grundlage seiner Studien waren über 300 autobiografische Quellentexte, die im DFG-Projekt „Ästhesiologische Komponenten von Bildungsmilieus. Eine Untersuchung von Wissensordnungen des Alltags um 1800, um 1900 und in der Gegenwart.“ analysiert worden sind.

wickelnden Moderne (bzw. Postmoderne) zu folgen. In einer Gesellschaft, die sich durch Pluralisierung von Sinnhorizonten und Lebensstilen auszeichnet, kann erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ein Wissen über verschiedene individuelle Sinnwelten, Lebens- und Problemlösungsstile, Lern- und Orientierungsmuster bereitstellen und in diesem Sinne an einer modernen Morphologie des Lebens arbeiten“ (2006, 113).

Eine so verstandene Bildungsforschung untersucht die Prozesse der Identitätsentwicklung der Menschen. Es geht ihr darum, die entwickelten Lebensorientierungen der Menschen zu rekonstruieren und zu verstehen, wie die handelnden Akteure sich in ihre Sozialwelten einfädeln, wie sie einen sinnhaften Aufbau der Beziehung zwischen personaler Identität und sozialweltlichen Kontexten herstellen und wie sie darin eine Freiheitserweiterung erfahren können. Eine biografieorientierte Berufsbildungsforschung wird Berufsbildungsprozesse also nicht mit der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz gleich setzen. Vielmehr wird sie eine eigenständige Auslegung von Berufsbildungsprozessen anbieten, die meines Erachtens im Sinne einer Ergänzung bestehender berufspädagogischer Ansprüche auf Freiheitserweiterung des Subjekts anzusehen ist. Da hier nicht beabsichtigt ist, die verschiedenen Ansätze der biografieorientierten Bildungsforschung vorzustellen, werde ich mich im Folgenden auf eine Auseinandersetzung mit den Arbeiten WINFRIED MAROTZKIS beschränken, der 1990 eine wegweisende bildungstheoretische Arbeit vorgelegt und eine Vielzahl erziehungswissenschaftlicher Biografieforscher beeinflusst hat.

Der biografieorientierte Bildungsbegriff MAROTZKIS steht in der Tradition des interpretativen Paradigmas[9] und lässt sich meines Erachtens hinsichtlich des Freiheitsverständnisses nicht gleich setzen mit der von BLANKERTZ aufgegriffenen Argumentationslinie des Neuhumanismus und der kritischen Theorie.[10] Ein Grund hierfür ist die unterschiedliche erkenntnistheoretische Bestimmung des Subjekt-Welt-Verhältnisses und die daraus zu ziehende forschungslogische Konsequenz der Unabdingbarkeit einer sich an den personalen und sozialweltlichen Sinnstrukturen orientierenden erfahrungswissenschaftlichen Forschung.

Wie bei BLANKERTZ steht auch in MAROTZKIS Theorie der strukturalen Bildung der Subjektivierungsanspruch in der Form der Freiheitserweiterung im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Der Anspruch auf Freiheit reduziert sich hier jedoch nicht auf eine „Freiheit in Urteil und Kritik“. Freiheitserweiterung im Sinne MAROTZKIS ist eine Erweiterung der Möglichkeiten des Subjekts, die grundlegenden Bezüge zu sich selbst und zur Welt infrage stellen, variieren und wandeln zu können. Bei BLANKERTZ wird im Vergleich dazu mit dem Prinzip der Kritik ein Subjektivierungsanspruch vertreten, der die pädagogisch legitimierbaren Entwicklungsansprüche etwas anders auslegt: Wenn ein Mensch im BLANKERTZschen Sinne Kritik ausübt, wenn er urteilt und bewertet, dann befindet er sich in einem spezifischen Modus der Wirklichkeitsauslegung. Spezifisch deshalb, weil die pädagogische Güte davon abhängt, inwieweit es dem Lerner dabei gelingt, sich an einen sachlogischen Gehalt zu entäußern und sich darin zu erhalten, kurz, Unbestimmtheit in Bestimmtheit

[9] Vgl. dazu BERGER/ LUCKMANN (2004); SCHÜTZ (2004).

[10] Vgl. zur bereits problematischen Integration des Neuhumanismus und der kritischen Theorie in der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie die Arbeit von RUHLOFF (1989).

zu verwandeln. Blankertz war davon ausgegangen, mit den Prinzipien der Wissenschaftspropädeutik und der Kritik einen pädagogischen Rettungsanker für das seine Freiheitspotenziale in einer wissenschaftszentrierten Gesellschaft nicht umfassend auslebende Individuum gefunden zu haben. Dieser Rettungsanker ist aus heutiger Sicht insofern eine engführende Auslegung von Freiheit, weil diese auf den Vollzug solcher Kalküle reduziert wird, die eine intersubjektive Anerkennungswürdigkeit durch größtmögliche Sachlichkeit der Selbst- und Weltreferenz herstellen soll. Ich bin der Auffassung, dass dies nicht die einzig mögliche Form der Subjektivierung und Freiheitserweiterung darstellt, die eine pädagogisch legitime Perspektive der menschenwürdigen Entwicklung im und durch den Beruf eröffnet.

Dagegen legt bspw. die strukturale Bildungstheorie den Schwerpunkt darauf, die Signatur moderner Gesellschaften, die Kontingenzerfahrung, bildungstheoretisch auszulegen: „Der durchgehende Gedanke, den wir hier verfolgen, ist der, dass Bildung nicht (länger) als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit gedacht werden kann. Daraus folgt natürlich nicht, dass auf die Herstellung von Bestimmtheit verzichtet werden soll“ (JÖRISSEN/ MAROTZKI 2009, 20). Unbestimmtheiten meinen denjenigen Prozess, in dem das Wissen der Welt- und Selbstaufordnung eines Menschen fragil wird und infolgedessen die Routinen und Gewohnheiten der Wirklichkeitsaufordnung vom Akteur selbst zur Disposition gestellt werden. Solche Unbestimmtheitserfahrungen sind Bildungsprozesse. Nach JÖRISSEN/ MAROTZKI lassen sich hierbei zwei Arten von Bildungsprozessen (I und II) unterscheiden. In Bildungsprozessen I geht es „um die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung“, wobei die Autoren unter Weltaufordnung das verstehen, „was im weitesten Sinne als Selbst- und Weltbild bezeichnet wird: Menschen haben kulturelle Schemata entwickelt, die es erlauben, Erfahrungen zu sortieren und zu bewerten, die ihnen aber zugleich die Mittel an die Hand geben, zu sagen, wer sie sind und wie sie die Welt sehen“ (Dies., 24). In Bildungsprozessen I kann ein Mensch mehrere solcher „kulturellen Schemata“ des Weltbezugs variieren bzw. es handelt sich um solche Erfahrungen des Subjekts, in denen es sich „verschiedene Arten des Weltbezugs zugänglich macht“ (dies., 24). Bildungsprozesse I sind kurzum solche Vorgänge, in denen wir die Erfahrung der Dezentrierung und Pluralisierung unseres Weltbildes durchleben müssen. Berufsbildungstheoretisch interessant wird dann jedoch die Frage – soviel kann ich den Ausführungen des folgenden Kapitels vorwegnehmen – wieweit das Zulassen von Fragilität, Tentativität und Wandlung von Bestimmtheit in Unbestimmtheit in der beruflichen Erstausbildung überhaupt zugelassen werden können. Der alte Streit um die Bedingung der Möglichkeit von Berufsbildung, das problematische Verhältnis zwischen Berufsbildungsanspruch und Utilität lässt sich nun nicht mehr mit der Formel „Freiheit in Urteil und Kritik“ auflösen, weil das Prinzip der Kritik eben nicht adäquat ist, den in der strukturalen Bildungstheorie erhobenen Subjektivierungsanspruch einzulösen. Deutlicher wird das Problem, wenn man sich vergegenwärtigt, was JÖRISSEN/ MAROTZKI unter Bildungsprozessen II verstehen und wenn man sich dann die Frage stellt, ob eine entsprechende Berufsbildung II möglich wäre. Der Unterschied zwischen Bildung I und II besteht darin, dass der Lerner sich in seiner Selbstbezüglichkeit hinterfragt: „Wenn wir unsere verschiedenen Möglichkeiten, die Welt zu ordnen, nicht mehr auf einen Nenner bringen können, dann wird uns *jede* mögliche Weltreferenz, über die wir verfügen – und sei sie noch so komplex –, in radikaler Weise als

etwas Relatives bewusst. Wir werden dann *auf uns zurückgeworfen*, auf die *Begrenztheit* unserer Konstruktionsmöglichkeiten. Im Scheitern von Lösungsmöglichkeiten angesichts radikal erfahrener Paradoxien liegt also ein besonderes Bildungspotential: Denn auch im Falle eines solchen (emphatisch ausgedrückt) „Weltverlustes" müssen wir irgendwie agieren, weitermachen. Wir beginnen dann (möglicherweise, aber nicht zwingend), den „Urheber" dieser Erfahrungsschemata – uns selbst – zu beobachten. Wir versuchen dann quasi, uns als Beobachter in den Blick zu bekommen, uns beim Beobachten der Welt zu beobachten. Wir werden zu Selbstbeobachtern. Dies ist gemeint, wenn wir von der Steigerung des Selbstbezugs im Kontext von Bildung II sprechen" (dies., 25).

Bildungsprozesse sind dieser Lesart zufolge untrennbar verbunden mit den (berufs-) biografisch aufgeschichteten Lebensorientierungen eines Menschen. Die forschungslogische Konsequenz aus dieser Einsicht sind ein erfahrungswissenschaftliches, rekonstruktiv-interpretatives Verständnis von Bildungsforschung sowie der Einsatz biografieorientierter Verfahren der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten. Die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Bildung im und durch den Beruf wird demzufolge nicht ohne erfahrungswissenschaftliche Forschung beantwortet werden können.

Biografieorientierte Bildungsforschung beginnt stets mit einer Einzelfallanalyse und zielt darauf ab, das Entstehen, Aufbrechen und Verändern der Selbst- und Weltreferenzen des Informanten nachzuzeichnen. Sie verfolgt ausdrücklich kein therapeutisches oder tiefenpsychologisches Interesse. Vielmehr besteht das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse darin, den biografischen roten Faden bzw. die „Biographie als Erfahrungszusammenhang" (SCHULZE 2006, 40) zu verstehen, zu analysieren und letztlich im kontrastiven Vergleich mit anderen Fällen Theorien zum leitenden Erkenntnisinteresse zu generieren, „wie es Menschen gelingt, sich in hochkomplexen Gesellschaften zu orientieren" (MAROTZKI 2006, 60). Biografie als Erfahrungszusammenhang erhebt Lebenserfahrungen als Forschungsgegenstand: „Lebenserfahrungen sind Erkenntnis- und Steuerungsleistungen besonderer Art. Das Wissen, das in ihnen aufgehoben ist, das Erfahrungswissen, unterscheidet sich von sonstigem Sach- und Tatsachenwissen und wissenschaftlichen Erkenntnissen in mehrfacher Hinsicht […] Neben dem Wohlfühlen im Gewohnten und Vertrauten sind es insbesondere solche Erlebnisse, in denen bisher Gewohntes unterbrochen und Vertrautes irritiert wird. Das sind Erlebnisse von Brüchen und Einbrüchen, Diskrepanzen und Konflikten, Unerwartetem und Überraschendem […] Sie geben Anstöße zu Selbsterfahrungen und biographischen Wandlungsprozessen. Aber sie weisen zugleich hin auf Reibungen, Risse und Umbrüche im kulturellen und gesellschaftlichen Gefüge" (SCHULZE 2006, 40).[11] Eine an Lebenserfahrungen und Bildungsprozessen I und II ausgerichtete Biografieforschung verfolgt ganz wesentlich einen zeitdiagnostischen Erkenntnisanspruch. Sie will aufklären über die Qualität der Erfahrungsräume, der darin konstituierten Orientierungsrahmen für Identitätsarbeit und damit letztlich über die Auswirkungen, die hochkomplexe Gesellschaften auf die Menschen ausüben. Biografieforschung ist

[11] Vgl. hierzu die Weiterentwicklung des Deutungsmusteransatzes durch einen Emotionsmusteransatz bei ARNOLD (2004) sowie die Arbeiten von NITTEL (2004) über den Zusammenhang von beruflichen Selbstbeschreibungen und Biografie.

kein Selbstzweck. Biografien werden deshalb zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, weil sie Zugänge eröffnen können, die sich gegenüber den in (halb-)standardisierten Verfahren angesprochenen Wirklichkeitsbereichen verschließen. Das Geflecht aus Lebenserfahrungen, biografischen Wandlungsprozessen, tentativen Wirklichkeitsauslegungen und Störungen von Gewohnheiten bleibt uns auch im Alltag zunächst und zumeist intransparent. Legt man den von JÖRISSEN/ MAROTZKI ausgearbeiteten Bildungsbegriff zugrunde, werden die Bezüge zwischen Bildungsprozessen und Biografieforschung sichtbar: In der Rekonstruktion von Biografien werden die Prozesse des Entstehens und der Auswirkungen von Heteronomie und Freiheitserweiterung analysiert. Biografieforschung erweist sich darin als ein bewährtes Verfahren, um solche Bildungsprozesse zu rekonstruieren, in denen Menschen Wandlungsprozesse der Selbstidentität unter den Rahmungen moderner Arbeits- und Sozialwelten durchleben.

Die derzeit sicherlich am häufigsten eingesetzte Methode der biografieorientierten Bildungsforschung ist das autobiografisch-narrative Interview.[12] Darin wird mittels eines sorgfältig zu entwickelnden Erzählstimulus der Informant aufgefordert, seine Lebensgeschichte zu erzählen. Aufgrund verschiedener Zugzwänge des Erzählens während der Interviewsituation entstehen letztlich in der Regel recht umfangreiche Transkripte, die unterschiedliche Textsorten (des Erzählens, Beschreibens und Argumentierens) enthalten und die je nach Forschungsinteresse unterschiedlich ausgewertet werden können. Hierbei haben mittlerweile mehrere Vorgehensweisen ihre Verbreitung gefunden, die im Kern jedoch zumeist auf die erzähltheoretischen Arbeiten FRITZ SCHÜTZES zurückzuführen sind. SCHÜTZE hat in einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt unterschiedliche kognitive Figuren des autobiografischen Stehgreiferzählens[13] rekonstruiert und eine entsprechende Auswertungssystematik entwickelt, die insbesondere darauf abzielt, die Prozessstrukturen des Lebenslaufs[14] und hierbei insbesondere die biografische Gesamtformung zu rekonstruieren. Hierzu wird das Transkript zunächst einer formalen Textanalyse unterzogen mit dem Ziel, die lebensgeschichtlichen Sedimente der Erfahrungsaufschichtung auf der Grundlage sprachlich-formaler und inhaltlicher Merkmale des Erzählens zu identifizieren. Das Textmaterial wird hierbei sequenziell analysiert und es werden bspw. suprasegmentale, segmentale und subsegmentale Texteinheiten bestimmt, die letztlich auch mittels computerunterstützter Auswertungssoftware (wie bspw. ATLAS.ti oder MAXQDA) kodiert werden können. Anschließend erfolgt die Strukturelle Beschreibung des Falls, in der die Prozessstrukturen des Lebenslaufs in geraffter Form aus der Perspektive des Erzählers dargestellt werden sollen. Die nachfolgende Rekonstruktion der biografischen Gesamtformung ist der in bildungstheoretischer Hinsicht entscheidende Auswertungsschritt, da es hier darum geht, die Lebensorientierung, die sich wie ein roter Faden durch die Prozessstrukturen zieht, zu beschreiben. Die Kontrastierung mit anderen Fällen, das Beschreiben von Eckfällen und Schlüsselkategorien bei der

[12] Vgl. zu den methodologischen und methodischen Merkmalen SCHÜTZE (1983); hilfreiche forschungspraktische Hinweise finden sich bei DETKA (2005).

[13] Siehe dazu SCHÜTZE (1984).

[14] Das sind institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster, Verlaufskurven, intentionale Handlungsschemata und die biografische Gesamtformung, vgl. SCHÜTZE (1981).

Typenbildung sowie die Theoretisierung der Ergebnisse führen letztlich in der Regel dazu, idealtypische Konstrukte zu gewinnen. Diese Idealtypen „verkörpern“ diejenigen Muster der lebensgeschichtlichen Verkettungen der Prozessstrukturen, die zum Entstehen typischer (beruflicher) Lebensorientierungen typischer Vertreter der im Sample repräsentierten sozialen Gruppierung anzusehen sind. Mit anderen Worten ist das Hauptinteresse der biografieorientierten Bildungsforschung nicht lediglich das Generieren von Hypothesen, sondern das des Gewinnens von Theorien bzw. die Widerlegung bestehender Theorien.

Meines Erachtens bietet die biografieorientierte Bildungsforschung zwar einerseits große Potenziale zur Weiterentwicklung der Berufsbildungstheorie. Andererseits darf nicht der Fehler unternommen werden, die bestehenden Methoden und Forschungsfragen, die in der Regel in den Erziehungswissenschaften in diesem Zusammenhang aufgestellt werden, blindlings zu übernehmen. Abschließend werde ich ausgewählte Merkmale einer die biografieorientierte Perspektive integrierenden Berufsbildungstheorie vorstellen und exemplarisch zeigen, welche Forschungsfragen eine biografieorientierte Berufsbildungsforschung kennzeichnen könnten.

4 Ausgewählte Perspektiven einer biografieorientierten Berufsbildungsforschung

Die bisherigen Ausführungen haben möglicherweise den Eindruck vermittelt, als bestünde ein Bruch zwischen der biografieorientierten und der BLANKERTZschen Auslegung von Bildungsprozessen, der ohne Weiteres kaum zu kitten sein dürfte. Festzuhalten ist zunächst, dass beide den pädagogischen Anspruch auf Freiheitserweiterung vertreten, hierbei jedoch unterschiedlichen Interpretationsrichtungen folgen. Im Weiteren werde ich aus Platzgründen zugegebenermaßen einen argumentativen Sprung unternehmen müssen, da ich nicht darauf verzichten möchte, Perspektiven einer an dieser Stelle ansetzenden Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung zu eröffnen.

Berufsbildung verstehe ich grundsätzlich als einen solchen Lernprozess, in dem sich der pädagogische Anspruch auf Freiheitserweiterung im und durch den Beruf realisiert. Es handelt sich dabei um solche Lernprozesse, die sich in der Auseinandersetzung mit den sachlogischen oder sozialweltlichen Rahmungen des Berufs vollziehen und die dazu führen, dass der Lerner die Erfahrung einer Distanzierung, Tentativität und/oder einer Wandlung seiner entsprechenden Selbst- und Weltreferenzen durchlebt.

Meines Erachtens wird in den von JÖRISSEN/ MAROTZKI differenzierten beiden Arten von Bildungsprozessen (I und II) derjenige Modus des Hinwendens des Subjekts zu den sachlogischen Gehalten des Lerngegenstands etwas vernachlässigt, der von Autoren wie BLANKERTZ oder auch KLAFKI in das bildungstheoretische Zentrum gestellt wird.[15] Der bildungstheoretische Anspruch auf Subjektivierung hing insbesondere bei BLANKERTZ damit

[15] Möglicherweise deutet das auch auf einen der Gründe hin, weshalb in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in bislang nur geringem Umfang eine Auseinandersetzung mit biografieorientierten Bildungstheorien stattgefunden hat.

zusammen, wieweit es dem Lerner gelingt, die Hingabe an die Sachlichkeit im neuhumanistischen Sinne zu vollziehen und davon, sich der zugemuteten Intentionalität gegenüber kritisch distanzieren zu können (BLANKERTZ 1972, 183). Wenngleich das Entstehen einer differenzierten Weltsicht und die Kritik sicherlich in den Bereich von Bildungsprozessen I zuzuordnen sind, bleibt für mich noch unklar, wieweit das „Sich-Entäußern und Sich-Erhalten“[16] im unmittelbaren Umgang des Lerners mit den Lerninhalten ein Bestandteil von Bildung I sein könnte, da es sich hierbei um eine prinzipiell andere Erfahrungsqualität handelt. Mein Vorschlag ist, bei der Zusammenführung biografieorientierter und kritisch-emanzipatorischer Bildungstheorie drei verschiedene Arten von Berufsbildungsprozessen voneinander zu unterscheiden:

- Diejenigen Lernprozesse, in denen ein Mensch eine Freiheitserweiterung erfährt, weil er sich mit den sachlogischen Gehalten des Arbeits- und Geschäftsprozesses im Modus des Sich-Entäußerns und Sich-Erhaltens auseinandersetzt und sich darin eine auf konkrete Situationen bezogene Kritikfähigkeit bewahren kann, sind Berufsbildungsprozesse erster Ordnung.

- Diejenigen Lernprozesse, in denen ein Mensch eine Freiheitserweiterung erfährt, weil er sich reflexiv mit seinen beruflichen Weltreferenzen auseinandersetzt, sind Berufsbildungsprozesse zweiter Ordnung. Dazu zählen auch hier die Kritik und Distanz, das tentative Erproben sowie die Wandlung der nun jedoch berufsbiografisch entstandenen Muster der Wirklichkeitsauslegung, die sich bspw. auf den Umgang mit typischen Handlungsaufgaben beziehen können oder auch auf die sozialen Rahmungen des Berufshandelns. Gegenstand dieser Reflexionen sind somit die faktisch relevanten Erfahrungsinterpunktionen der beruflichen Identität eines Erwerbstätigen, die sich berufsbiografisch aufgeschichtet haben und mittels derer ein sinnhafter Aufbau der Lebenswelt des Berufs organisiert wird. Es geht kurz gesagt um berufstypische Gewohnheiten des Alltagshandelns, die sich bei dieser Art von Berufsbildungsprozessen ändern. Das sind solche Prozesse, in denen sich das bisherige Prinzip des berufsrelevanten Wissens auflockert und der Lerner das Deutungsprinzip seines einzigartigen beruflichen Weltbildes verändert.

- Diejenigen Lernprozesse, in denen ein Mensch eine Freiheitserweiterung erfährt, weil er sich reflexiv mit seinen beruflichen Selbstreferenzen auseinandersetzt, sind Berufsbildungsprozesse dritter Ordnung. Gegenstand der Reflexionen sind auch hier die Muster der berufsbiografischen Erfahrungsaufschichtung. Im Unterschied zur zweiten Art von Berufsbildungsprozessen sind hier die Selbstreferenzen eines Erwerbstätigen der Gegenstand des Lernens. Der Lerner wird sich seiner selbst dadurch reflexiv zugänglich, weil er das sozusagen „postmoderne Faktum“ der Dezentriertheit seiner beruflichen Weltreferenzen erfährt. In der Folge des Durchlebens von Bildungsprozessen zweiter Ordnung kann ihm bewusst werden, dass sowohl sein handlungsrele-

[16] Noch THEODOR BALLAUFF (2000) legt in seinen bildungshistorischen Analysen das Sich-Entäußern und Sich-Erhalten als die Grundfiguration von Bildungsprozessen aus.

vantes Wissen als auch seine beruflichen Lebensorientierungen prinzipiell etwas Wandelbares sind. Solche Erfahrungen können dann zu Berufsbildungsprozessen werden, wenn sich hierin ein gesteigertes Verantwortungsbewusstsein seiner selbst einstellt.

Meiner Meinung nach handelt es bei den Berufsbildungsprozessen zweiter und dritter Ordnung um diejenigen berufsbildungstheoretisch legitimen Ansprüche, die gerade in Hinsicht der Erosionsdiskussionen von Beruf und Beruflichkeit, insbesondere aber mit Blick auf die prognostizierten Auswirkungen des Typus des Arbeitskraftunternehmers auf die Erwerbstätigen ergänzend formuliert werden können. Gerade beim Phänomen des Arbeitskraftunternehmers stellt sich die Anforderung an die Disziplin, eine pädagogisch legitime Perspektive der Förderung der Erwerbstätigen zu entwickeln, die über ein bloßes „Belastungsmanagement" hinausgeht. Forschungsmethodisch könnte der Einsatz autobiografisch-narrativer Interviews bspw. in Kombination mit Organisationsanalysen ein valides Verfahren sein, die Auswirkungen prozessorientierter Arbeit auf die Möglichkeiten für Berufsbildungsprozesse detailliert rekonstruieren und analysieren zu können und daraufhin Maßnahmen pädagogischer Intervention zu entwickeln.

Entscheidend ist bei einem solchen Verständnis von Berufsbildung, dass mit den drei Arten von Berufsbildungsprozessen unterschiedliche Formen der Freiheitserweiterung des Lerners vorliegen, die er im und durch den Beruf vollziehen kann. Das zentrale Forschungsinteresse einer erfahrungswissenschaftlichen Berufsbildungsforschung besteht darin, über die Bedingungskonstellationen für Bildungsprozesse in der Sozialwelt des Berufs aufzuklären. Exemplarisch könnten hier folgende Fragen zugrunde gelegt werden:

- Welche Typen von Anlässen führen dazu, dass Erwerbstätige gewohnte Handlungsroutinen aufbrechen, diese tentativ variieren und schließlich ihre berufsrelevanten Selbst- und Weltreferenzen verändern?
- Welche Spielräume für tentative Suchbewegungen eröffnen unterschiedliche betriebliche Karrieremuster in ausgewählten Ausbildungsberufen?
- Auf welche Art und Weise werden in Ausbildungsberufen institutionalisierte Ablaufmuster einer typischen Berufskarriere an Auszubildende herangetragen und welcher Stellenwert wird darin berufsbiografischen Wandlungsprozessen und dem konstruktiven Umgang einer dezentrierten Lebenseinstellung eingeräumt?
- Unterscheiden sich fragmentierte Formen der Berufsbildung gegenüber anderen Formen dadurch, dass sie in unterschiedlicher Ausprägung die Gewohnheiten des Arbeitshandelns und berufsbiografische Lebensorientierungen flexibilisieren?

Plädoyers und autobiografische Erzählungen haben etwas gemeinsam. Sie enden in der Regel damit, dass durch den Redner eine Erzählkoda gesetzt wird. Auch dieser Beitrag endet mit einer Erzählkoda, und zwar einer solchen, die den Erzählgerüstsatz seines zweiten numeri-

schen Segments aufgreift, der sinngemäß aussagt, dass eine berufsbildungstheoretische Revision notwendig ist: „Erfahrung nutzen. Zukunft sichern“.[17]

Literatur

ALHEIT, P./ BRANDT, M. (2006): Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entdeckung und Wandel des Selbst in der Moderne. Frankfurt a. M.

ARNOLD, R. (2004): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit – Anmerkungen zur notwendigen Erweiterung des Deutungsmusteransatzes in der Erwachsenenbildung. In: BENDER, W./ GROß, M./ HEGLMEIER, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach, 76-84.

BACKES-HAASE, A. (2001): Berufsbildungstheorie – Entwicklung und Diskussionsstand. In: SCHANZ, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschafspädagogische Grundprobleme. (Berufsbildung konkret; Bd. 1). Baltmannsweiler, 22-38.

BALLAUFF, T. (2000): Pädagogik als Bildungslehre. Hrsg. von POENITSCH, A./ RUHLOFF, J. 3. Aufl. Baltmannsweiler.

BECK, U./ BRATER, M./ DAHEIM, H.-J. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek b. Hamburg.

BERGER, P./ LUCKMANN, T. (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Engl. Originalausgabe 1966. Frankfurt a. M.

BLANKERTZ, H. (1972): Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 68, 2-18. Nachgedruckt in: DAUENHAUER, E./ KLUGE, N. (Hrsg.) (1977): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heilbrunn, 170-188.

BLANKERTZ, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf.

BECKER, R. (2004): Wandel der Sozialstruktur von Erwerbsverläufen oder: Warum diskontinuierliche Erwerbsbiographien eher Konstrukt als Realität sind. In: BEHRINGER, F. u. a. (Hrsg.) (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler, 59-70.

BOLDER, A. (2004): Abschied von der Normalbiographie – Rückkehr zur Normalität. In: BEHRINGER, F. u. a. (Hrsg.) (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler, 15-26.

DETKA, C. (2005): Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. In: ZBBS 6. Jg., Heft 2/2005, 351-364.

[17] Wortlaut des Titels der Festschrift anlässlich des 50-jährigen Bestehens des Deutschen Instituts für Interne Revision e. V. (DIIR 2008).

DIIR (DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNE REVISION) (2008): Erfahrung nutzen. Zukunft sichern. Berlin.

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

GEIßLER, H. (1998): Berufsbildungstheorie als Bildungstheorie der Arbeit und ihrer Organisation. In: DREES, G./ ILSE, F. (Hrsg.): Arbeit und Lernen 2000. Bielefeld, 29-49.

GIDDENS, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.

GONON, P. (1997): Kohlberg statt Kerschensteiner, Schumann und Kern statt Spranger, Habermas, Heydorn und Luhmann statt Fischer: Zum prekären Status der berufspädagogischen ‚Klassik'. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, 3-24.

HEITMEYER, W. (1997): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Frankfurt a. M.

HOFF, E.-H./ EWERS, E. (2002): Handlungsebenen, Zielkonflikte und Identität. Zur Integration von Berufs- und Privatleben. In: MOLDASCHL, M. (Hrsg.), Neue Arbeit – Neue Wissenschaft der Arbeit. Heidelberg, 221-248.

JÖRISSEN, B./ MAROTZKI, W. (2009): Medienbildung. Eine Einführung. Bad Heilbrunn.

KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (2006): Biographieforschung und Erziehungswissenschaft – Einleitende Anmerkungen. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 7-9.

LIPSMEIER, A. (1998): Vom verblassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998), 481-495.

MAROTZKI, W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 59-70.

MAROTZKI, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.

NITTEL, D. (2004): Berufliche Selbstbeschreibungen und Biografie: Über die Kongruenz erwachsenenpädagogischer Ansprüche und deren Verwirklichung. In: BENDER, W./ GROß, M./ HEGLMEIER, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach, 343-358.

PONGRATZ, H./ VOß, G. G. (2004): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin.

PREIßER, R. (2002): Berufsbiografische Steuerungskompetenzen als Voraussetzung für berufliche Neuorientierung. In: PREIßER, R./ WIRKNER, B. (Hrsg.): Berufliche Neuorientierung. Innovative Konzepte für Weiterbildner. Bielefeld, 9-31.

RUHLOFF, J. (1989): Kritik aus Pflicht. Neukantianische und Kantische Züge in der Wissenschafts- und Bildungstheorie von Herwig Blankertz. In: KUTSCHA, G. (1989) (Hrsg.): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim, Basel, 15-31.

SACKMANN, R./ WINGENS, M. (Hrsg.) (2001): Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf. Weinheim und München.

SCHÜTZ, A. (2004): Werkausgabe, Bd. 2. Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Hrsg. v. ENDREß, M./ RENN, J. (Erstauflage des Originals 1932). Konstanz.

SCHÜTZE, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: KOHLI, M./ ROBERT, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart. 78-117.

SCHÜTZE, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3, 283-293.

SCHÜTZE, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: MATTHES, J. u. a.: Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Sozialwissenschaftliches Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg, 67-156.

SCHULZE, T. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 35-57.

SLOANE, P. F. E. (2000): Berufsbildung als Allgemeinbildung in einer Wissensgesellschaft. In: METZGER, C./ SEITZ, H./ EBERLE, F. (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Festschrift R. Dubs. Zürich, 37-51.

UNGER, T. (2007): Bildung in der Entgrenzung. Eine bildungstheoretische Annäherung an das Phänomen der Entgrenzung von Arbeits- und Lebenssphären in prozessorientierten Organisationsformen von Arbeit. In: BADER, R./ KEISER, G./ UNGER, T. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Bielefeld, 137-156.

UNGER, T. (2009a): Berufsbildung für Arbeitskraftunternehmer. Bildungs- und identitätstheoretische Lesarten der Arbeitskraftunternehmer-Prognose. In: BRÖTZ, R./ SCHAPFEL-KAISER, F. (Hrsg.): Neue Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe. Bielefeld [im Druck].

UNGER, T. (2009b): Blankertz und die Freiheit. Eine bildungstheoretische Relektüre des Beziehungsgeflechts aus Utilität, Distanz und Kritik in den Arbeiten von Herwig Blankertz. In: LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a. M., 251-268 [im Druck].

VOß, G. G. (2007): Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? In: BADER, R./

KEISER, G./ UNGER, T. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz. Bielefeld, 60-76.

WITZEL, A./ KÜHN, T. (2000): Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. In: Zeitschrift für Soziologie, 3. Beiheft 2000, 9-29.

ZABECK, J. (1999): Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder Value. In: HOFMANN, D. (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Weinheim, 287-300.

Zitieren dieses Beitrages

UNGER, T. (2009): Anschluss verpasst? Plädoyer für eine berufsbildungstheoretische Aufarbeitung der biografieorientierten Bildungsforschung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/unger_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Der Autor:

Dr. TIM UNGER

Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

E-mail: tim.unger (at) ovgu.de

Homepage: www.timunger.de

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Annette Ostendorf
(Universität Innsbruck)

Die Bedeutung des „Sozialen“ im wirtschafts-pädagogischen Denken: Rekonstruktionen und Anschlusspunkte

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/ostendorf_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin
Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (OSTENDORF 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/ostendorf_bwpat16.pdf

Das „Soziale“ war in unterschiedlichsten Interpretationen immer ein wichtiger Ankerpunkt wirtschaftspädagogischen Denkens. Dies geht soweit, dass von der Wirtschaftspädagogik als einer Theorie sozio-ökonomischer Erziehung gesprochen wird oder wirtschaftspädagogische Institute dies symbolisch in ihrem Namen tragen oder getragen haben (wie in Köln, München oder Nürnberg).

Teils äußerte sich die „soziale“ Dimension im wirtschaftspädagogischen Denken beispielsweise in einer Hinwendung zu benachteiligten Zielgruppen der Berufserziehung, teils wurde sie unter dem Aspekt der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen diskutiert, teils als Hinweis auf die Verankerung in gesellschaftlichen Strukturen und Interessenskonstellationen thematisiert oder in der Didaktik – neuerdings inspiriert durch die lerntheoretischen Konzepte der sog. Theorien situierter Kognition – als wesentliches Element von Lernsituationen interpretiert. Hinzu kommen in zeitlichen Abständen immer wieder wissenschaftssystematische Beiträge zum Verhältnis von Wirtschafts- und Sozialpädagogik.
Festzuhalten ist jedenfalls, dass die Wirtschaftspädagogik in der Interpretation des „Sozialen“ recht unterschiedliche Wege beschritten hat.

Dieser Beitrag versucht zum einen, die Integration des „Sozialen“ in ausgewählten theoretischen Entwürfen der Wirtschaftspädagogik näher zu rekonstruieren, um die unterschiedlichen Interpretationen in ihren Konsequenzen für das Erkenntnisinteresse und das Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik deutlich zu machen.
Zum anderen werden aber auch alternative, bislang noch nicht im wirtschaftspädagogischen Kontext diskutierte semantische Konzepte des „Sozialen“ (wie z.B. von Bruno Latour) dargestellt und auf ihre Bedeutung für das wirtschaftspädagogische Denken hin allgemein und für die Didaktik im Konkreten diskutiert.

The meaning of the ‘social’ in vocational education and business studies thinking: Reconstructions and connections

The ‘social’ was, in various very different interpretations, always an important anchor of the thinking in vocational education and business studies. This goes so far that vocational education and business studies is referred to as a theory of socio-economic education or that institutes of vocational education and business studies feature or have featured this symbolically in their names (such as in Cologne, Munich or Nuremberg).

The ‘social’ dimension partly expressed itself, for example, in the fact that it turned its attention towards disadvantaged target groups in vocational education and training; partly it was discussed in the context of the forming of interpersonal relationships; and partly it was discussed in reference to the anchoring in social structures and interest groups or interpreted as an essential element of learning

situations in didactics – recently inspired by the theory of learning concepts of the so-called theories of situated cognition. In addition, at intervals, there are scientific-systematic contributions on the relationship between vocational education and business studies and social education.

In any case, it can be stated that vocational education and business studies has trodden very different paths in its interpretation of the ‘social’.

This paper attempts, on the one hand, to reconstruct the integration of the ‘social’ in selected theoretical outlines of vocational education and business studies in more detail, in order to make clear the different interpretations in their consequences for research interest and the self-concept of vocational education and business studies.

On the other hand, it also presents alternative semantic concepts of the ‘social’ (such as those from Bruno Latour), which have not been discussed thus far in the context of vocational education and business studies, and discusses them regarding their significance for vocational education and business studies thinking in general, and for didactics in particular.

ANNETTE OSTENDORF (Universität Innsbruck)

Die Bedeutung des „Sozialen“ im wirtschaftspädagogischen Denken: Rekonstruktionen und Anschlusspunkte

Die soziale Dimension wirtschaftspädagogischer wissenschaftlicher Theoriebildung wurde im Verlauf der disziplinären Entwicklung recht unterschiedlich bestimmt. Dieser Beitrag versucht zunächst, Interpretationslinien und Spuren des „Sozialen“ zu rekonstruieren, um dann auch Anschlussmöglichkeiten für eine Erweiterung wirtschaftspädagogischen Denkens zumindest anzudeuten. Dies geschieht unter wissenschaftssystematischen, berufsbildungstheoretischen und didaktischen Gesichtspunkten. Bei der Rekonstruktion können allerdings nicht alle Facetten wirtschaftspädagogischer Forschung berücksichtigt werden – sie muss in diesem Beitrag selektiv bleiben.

1 Das „Soziale“ in der Wirtschaftspädagogik unter wissenschaftssystematischem Aspekt

1.1 Linien der Verhältnisbestimmung von Wirtschafts- und Sozialpädagogik

Aus einer historischen Perspektive heraus lässt sich ein erstes Fragen nach der disziplinären Abgrenzung zwischen Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogik in der frühen Etablierungsphase der Wirtschaftspädagogik verorten. Insbesondere die kulturpädagogische Schule lieferte hierzu schon früh wesentliche Beiträge (vgl. hierzu ausführlich BAUMGARDT 1967). Eine zentrale Frage war, wie sich die Wirtschaftspädagogik zur Sozialpädagogik positioniert, ob es ein Nebeneinander, Konkurrenzverhältnis oder eine Über-/Unterordnung gibt.

Sichtbaren Ausdruck fand die Diskussion der disziplinären Zuordnung von Wirtschafts- und Sozialpädagogik ab Beginn der 1960er Jahren in der Änderung der Lehrstuhlbezeichnungen in Köln, Nürnberg und München, die fortan – und in Köln und München auch noch bis heute – als Lehrstühle oder Institute für Wirtschafts- und Sozialpädagogik firmierten. „Äußeres Motiv für diese Umbenennung war das Bemühen der Kölner Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, die den „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gemeinsamen Disziplinen“ zu ermitteln und exakt anzusprechen.“ (BAUMGARDT 1967, 89)

Die Frage nach der Symbolhaftigkeit dieser semantischen Setzung oder danach, ob sich damit evtl. eine perspektivische Verschränkung verbindet, beantwortete BAUMGARDT (1967, 89) in der Mitte der 1960er Jahre wie folgt: „So gesehen ist die Bezeichnung Wirtschafts- und Sozialpädagogik nicht etwa nur eine neue Firmierung für eine alte Disziplin, sie drückt auch nicht etwa die Hinzunahme der Fürsorgepädagogik zur Wirtschaftspädagogik aus, sondern sie ist die Bezeichnung für zwei allerdings verwandte wissenschaftliche Disziplinen, die z. Z. kombiniert von einem Lehrstuhl vertreten werden.“ „Kombiniert“ bedeutete dabei eher „nebeneinander“. Allerdings verschleiert die nominale Gleichordnung der beiden Disziplinen im Namen, dass in den folgenden Jahren und bis heute die Sozialpädagogik *als Disziplin*

(heute müsste man vielleicht eher von ‚Sozialer Arbeit' sprechen) an diesen Instituten nur eine geringe Bedeutung in Forschung und Lehre erlangen konnte. Insofern war doch das Symbolhafte im Vordergrund. Wirtschaftspädagogik hatte „(...) ursprünglich keine gemeinsame Entwicklungslinie mit der aus dem Phänomen der Sozialarbeit und Fürsorgehilfe hervorgegangenen Sozialpädagogik." (SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 1998, 63).

Einen etwas anderen Zugang zur Betrachtung des Verhältnisses zwischen Wirtschafts- und Sozialpädagogik hat schon sehr früh HANS KRASENSKY (1952) entwickelt. Hans KRASENSKY war der erste Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik in Österreich (WU Wien, 1951-1971) (AFF/ MANDL/ NEUWEG/ OSTENDORF/ SCHURER 2008). Seine Betrachtung des ‚Sozialen' im wirtschaftspädagogischen Forschungs- und Lehrgebiet bezog sich weniger auf Aspekte der Fürsorge oder Sozialarbeit. Er definiert die Wirtschaftspädagogik als angewandte Sozialpädagogik und ordnet sie somit jener unter (!). Dies überrascht auf den ersten Blick, hängt aber wesentlich mit seiner Interpretation des „Sozialen" zusammen. Das „Soziale" wird als „Gemeinsamkeit" und „Zwischenmenschlichkeit" gedeutet, „(…) zum wenigsten entspricht Sozialpädagogik einer Fürsorgeerziehung, wie sie beispielsweise Gegenstand der Armenpflege, der Heilpädagogik und Erziehung Krimineller ist." (KRASENSKY 1952, 10) Vielmehr ist das Soziale nach seiner Auffassung als „das Zwischenmenschliche", „das zwischen Menschen Bestehende" oder das „zwischen ihnen Hin- und Hergehende" zu interpretieren. Sowohl das Wirtschaften als auch das Erziehen werden als soziale Prozesse in diesem Sinne gedeutet. Zusammenfassend stellt KRASENSKY (1952, 15) fest: „Wirtschaftspädagogik ist angewandte Sozialpädagogik. Sozialpädagogik selbst ist die Nutzbarmachung der zwischenmenschlichen Faktoren für Bildungszwecke. In der Vereinigung der beiden sozialen Urfunktionen der Wirtschaft und der Erziehung liegt der gemeinsame Ausgangspunkt der Wirtschaftspädagogik. In dieser Synthese liefert die Wirtschaft das gegenständlich betonte Gemeinschaftserlebnis, die Erziehung hingegen die persönlichkeitsgebundene Seite des Bildungsprozesses, dessen Ziel eine sittlich orientierte Gemeinschaft mit vollendeten Einzelpersönlichkeiten ist. Der oberste Leitsatz ist die Sozialgerechtigkeit." Er begab sich hierüber dezidiert auf einen anderen Weg als die frühe ‚Kölner Schule', die eher fürsorgepädagogische Aspekte im Blick hatte. Gerade der Fokus auf die „human relations" als zentraler Aspekt der Wirtschaftspädagogik und insbesondere von deren – in seiner Interpretation – Hauptzweig, der Betriebspädagogik, ist zentral für sein wirtschaftspädagogisches Denken.

Vom Formalobjekt (der leitenden Perspektive) her wurden sowohl die Wirtschafts- als auch die Sozialpädagogik beide den Erziehungswissenschaften zugeordnet und umfassen eine anthropologische Fundierung. Sie blieben aber als zwei spezielle Erziehungswissenschaften eigenständig mit jeweils eigener enger Bindung an die Sozialwissenschaften. Die Zuordnung der Wirtschaftspädagogik zur Erziehungswissenschaft änderte gerade nichts an der disziplinären Zuordnung der Forschungs- und Lehreinheiten zu den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. „Wenn bzw. solange z.B. die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften es für sich in Anspruch nehmen, alle Disziplinen zu vereinigen, die irgendwie Wesentliches über das Materialobjekt Wirtschaftswirklichkeit und Sozialwirklichkeit auszusagen haben, dann gehören

auch die Berufs-, Sozial- und Wirtschaftspädagogik legitim in diesen Kreis.“ (BAUMGARDT 1967, 97). Daran hat sich auch bis heute nichts geändert.

1.2 Alternative Betrachtungsweisen: von der Disziplinarität zur Transdisziplinarität

Die Fragen nach Sinn und Struktur sozialen Handelns, zu dem auch das wirtschaftliche und erzieherische Handeln gezählt werden, zeigten sich als disziplin-konstituierend für die Wirtschaftspädagogik. Wie u.a. im Titel einer in jüngerer Zeit erschienenen Festschrift „Sozialökonomische Theorie – sozialökonomissches Handeln. Konturen und Perspektiven einer Wirtschafts- und Sozialpädagogik“ (EULER/ JONGEBLOED/ SLOANE 2000) deutlich gemacht wird, hat sich die Idee einer Verschränkung von wirtschafts- und sozialpädagogischem Denken in der wirtschaftspädagogischen Theoriebildung fortgesetzt (vgl. insb. auch den Beitrag von ENGGRUBER 2000).

Bezweifelt werden kann aber, ob ein wissenschaftssystematisches Denken in Kategorien der Disziplinen überhaupt heute noch tragen kann.[1] MITTELSTRASS (1997, 65) betont in diesem Kontext, dass wissenschaftliche Disziplinen keine Naturgegebenheiten sind, sondern als historisch entstanden betrachtet werden müssen und auch erkenntnistheoretische Grenzen darstellen. „Wie wir die Welt ansehen, so sieht sie uns an.“ (MITTELSTRASS 1997, 65). Er diagnostiziert eine fortschreitende Atomisierung der Fächer und das hieraus erwachsende Problem, dass die „(...) Grenzen der Fächer und der Disziplinen (...) nicht nur zu Wahrnehmungs-, sondern auch zu Erkenntnisgrenzen zu werden.“ (MITTELSTRASS 1997, 68) drohen.

Gerade in der Wirtschaftspädagogik offenbart sich die Verwobenheit ihrer Materialobjekte in unterschiedliche Kontexte. Ganz besonders deutlich wird das im Hinblick auf das Feld der Sozialen Arbeit. Symptomatisch zeigt sich das in dem Anliegen einer Berufsbefähigung von benachteiligten Jugendlichen in der Berufsvorbereitung, in milieubedingten Bildungsschwierigkeiten, in der Bewältigung interkultureller Konflikte in der Berufsausbildung – um nur einige Felder zu benennen. Auch in Bezug auf Bildungsprobleme gilt: „Probleme, die technischen Kulturen, d.h. die modernen Industriegesellschaften, heute im überreichen Maße haben, tun uns nicht den Gefallen, sich als Probleme für disziplinäre Spezialisten zu definieren. (...) Es gibt eine Asymmetrie von Problementwicklung und disziplinärer Entwicklung (...).“ (MITTELSTRASS 1996, 99). Dies kann so auch für die Wirtschaftspädagogik festgestellt werden.

Bei einer Erweiterung wirtschaftspädagogischen Denkens in Bezug auf das wissenschaftssystematische Verhältnis der Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogik läge es nahe, nach *Interdisziplinarität* zu rufen. Allerdings haftet dieser eine Reparaturvorstellung oder die Idee von Kompensationsbemühungen an. In der Wirtschaftpädagogik hat ZABECK (1992, 199 f.) die oberflächliche Verwendung des Konstruktes der Interdisziplinarität kritisiert und als ‚wissen-

[1] vgl. hierzu auch die Ausführungen im Hinblick auf die Betriebspädagogik in OSTENDORF (2004).

schaftspolitische Schimäre' bezeichnet. Es ist notwendig, den Begriff der Interdisziplinarität genauer zu fassen.

Interdisziplinarität ist hier weder ein bloßes forschungsorganisatorisches Konzept, noch eine Aufhebung einer überkommenen akademischen Arbeitsteilung, noch ein ganzheitliches universales Wissenschaftsverständnis. Sie wird stattdessen als *Transdisziplinarität* gedeutet. „Interdisziplinarität im recht verstandenen Sinne geht nicht zwischen den Disziplinen hin und her oder schwebt, dem absoluten Geiste nahe, über den Disziplinen. Interdisziplinarität hebt vielmehr innerhalb eines historischen Konstitutionszusammenhanges der Disziplinen disziplinäre Parzellierungen, wo diese ihre historische Erinnerung verlieren, wieder auf; sie ist in Wahrheit *Transdisziplinarität*." (MITTELSTRASS 1997, 77).

Der Begriff der Transdisziplinarität taucht auch im Kontext der Entwicklung eines Konzepts einer transversalen Vernunft durch WELSCH (1996) auf, der Disziplinen um netzartige Knoten herum organisiert sieht, deren Verbindungsstränge aufgearbeitet werden müssen. „Die Disziplinen sind in Wahrheit nicht durch einen >Kern< konstituiert, sondern um netzartige Knoten organisiert. Die Aufgabe läge darin, deren Stränge auszuarbeiten und ihre Verbindungslinien zu verfolgen. Man wird eine Disziplin veritabel nicht anders als transdisziplinär betreiben können. Erst im Modus der Transdisziplinarität lassen sich die Hoffnungen der Interdisziplinarität einlösen." (WELSCH 1996, 947) Transdisziplinäres Denken ist also ein *Denken in Übergängen* im Sinne einer transversalen Vernunft. Es handelt sich um dialektische Übergänge zwischen Heterogenem (WELSCH 1996, 749). „Vernunft geht zwischen solchem über, was von sich aus Übergänge abwehrt, sich gegen sie sperrt. Und ihre Übergänge haben die Form eines Hin- und Hergangs, nicht eines Fortgangs oder einer Aufhebung." (WELSCH 1996, 749) In diesem Sinne kann auch die Wirtschaftspädagogik als transdisziplinärer Zusammenhang gedacht werden. Dieser transdisziplinäre Zusammenhang kann als Netzstruktur symbolisiert werden. Innerhalb dieser Netzstruktur können *Primär- und Sekundärrelationen* unterschieden werden.

- Primärrelationen sind dadurch gekennzeichnet, dass sich hierüber die perspektivischen Grundannahmen der Theoriebildung begründen. Hier verdichten sich Fachgrenzen und disziplinäre Kontexte. Dabei darf der Disziplinbegriff nicht im Sinne einer Grenzziehung verstanden werden, sondern als relationales, dynamisches, zeitlich-historisches Gebilde. Ferner sind die Knoten der Primärrelationen auch aufgrund deren Konzentration auf Probleme des Lehrens und Lernens im beruflichen Kontext besonders eng geknüpft.
- Sekundärrelationen bestehen zu den Wissensgebieten, die zum einen für die Bearbeitung von wirtschaftspädagogischen Problemstellungen als eine Art Wissenspool fungieren und deren Verbindungspfade problemzentriert ausgearbeitet werden. Zum anderen ist die Wirtschaftspädagogik selbst aber auch Wissenspool für deren Problemstrukturen und kann hierfür Angebote unterbreiten.

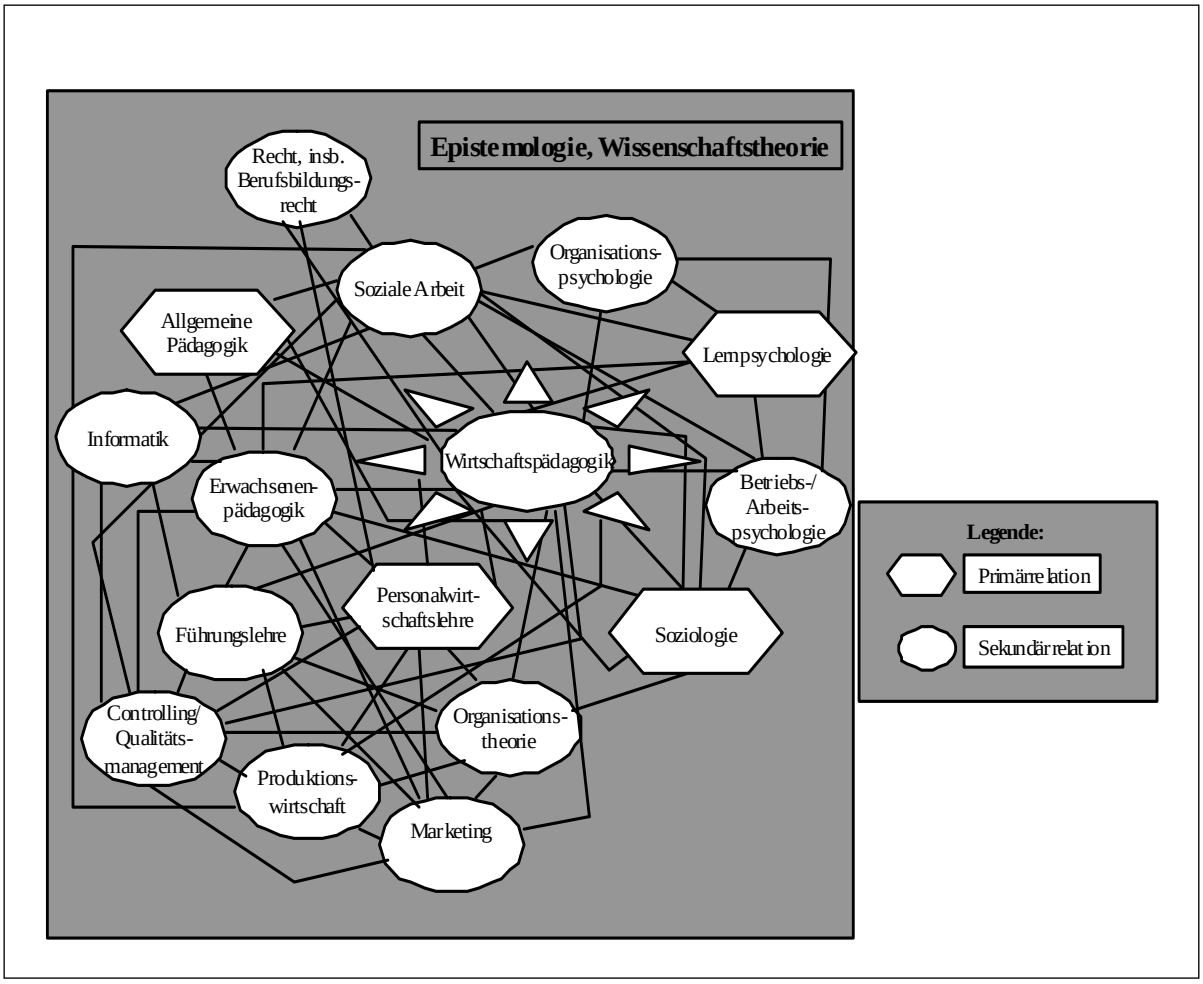


Abb. 1: Transdisziplinäres Netz der Wirtschaftspädagogik

Das ursprünglich disziplinär gedachte Verhältnis der Wirtschafts- und Sozialpädagogik löst sich in diesem Geflecht insofern auf, als dass deren Verhältnis relational und in gegenseitiger Verknüpfung aufgefasst wird. Wirtschaftspädagogik wird hier im weiteren Sinne interpretiert, d.h. auch die (Wirtschafts-)berufs- und die Betriebspädagogik werden hierunter summiert.

Dabei ist das Verhältnis zur Sozialpädagogik/sozialer Arbeit eher als Sekundärrelation zu verstehen. Es existieren teils starke Überschneidungen im zu bearbeitenden Problemspektrum und beide gewinnen über die gegenseitige Nutzung spezifisch gewonnenen wissenschaftlichen Wissens. In der Interpretation der Sozialpädagogik durch KRASENSKY könnte jedoch auch Potenzial für eine Verschränkung perspektivischer Grundannahmen gegeben sein, indem hier die Gestaltung sozialer Relationen besonders betont wird, was für beide Perspektiven grundlegend sein dürfte.

2 Zum berufsbildungstheoretischen Aspekt des „Sozialen“ in der Wirtschaftspädagogik

2.1 Die Dominanz des Beruflichen in der Bestimmung des Sozialen

Mit dem Beruflichen sind sehr eng gesellschaftspolitische Fragen verbunden. Beruf wird als ein „Medium gesellschaftlicher Eingliederung“ (LIPSMEIER 2000, 113) bezeichnet. Schon in der reformpädagogisch inspirierten theoretischen Grundlegung der Berufsbildungsidee wurde dies sehr deutlich. KERSCHENSTEINER verstand berufliche Bildung auch als Instrument der Entwicklung *sittlicher* Persönlichkeiten und als Mittel politischer Bildung. Als Aufgaben der Berufsschule identifiziert er die Berufsbildung und deren Vorbereitung, die Versittlichung der Berufsbildung und die Versittlichung des Gemeinwesens. Dabei fasst er den Begriff der Versittlichung sehr weit als „(...) der widerspruchsfreien Einheit des durch die allgemeinen Kulturgüter der Gemeinschaft entwickelten Seelenlebens eines Individuums.“ KERSCHENSTEINER (1961,225).

Aber auch schon in vorindustrieller Zeit hatten Berufe und Berufsbildung eine gesellschaftsstabilisierende und -gestaltende Funktion, man denke nur an die gesellschaftspolitische Bedeutung der Zünfte und der Handwerkslehre. Über berufliche Bildung fand und findet eine Sozialisation der nachwachsenden Generation bezogen auf die Arbeitswelt statt.

Die Berufsbildungstheorie bearbeitet das Feld im Spannungsfeld der Zielkategorien beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit. (LIPSMEIER 2000, 121) Über Berufsbildung wird der/die Einzelne nicht nur in die Gesellschaft hinein sozialisiert, sondern es soll hierüber auch die kritische Gestaltungsfähigkeit im Hinblick auf die Gesellschaft erzeugt werden. Diese sozial*politische* Dimension wirtschaftspädagogischer wissenschaftlicher Theoriebildung zeigte sich sehr deutlich in seiner Verschränkung zur berufsbildungstheoretischen Diskussion.

SLOANE (2001,169) kritisiert diese enge Bindung des ‚Sozialen’ an das Berufliche. Für ihn geht es in der wirtschaftspädagogischen Arbeit darum, „(…) Menschen auf Lebenssituationen vorzubereiten und sie zu befähigen, Lebenssituationen in einer erwünschten Weise zu verändern.“ (SLOANE 2001, 168) Analog definieren EULER/HAHN (2004, 74) Wirtschaftspädagogik als „Theorie über die bildende Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen.“ Dabei geht es auch darum, durch eine weite Fassung des „Sozialen“ die notwendige Öffnung der Wirtschaftspädagogik für entgrenzte und enttraditionalisierte Lebens- und Lernwelten der heutigen Menschen zu symbolisieren.

Diese Weitung des wirtschaftspädagogischen Blickwinkels hat den großen Vorteil, dass nunmehr einer Erziehung über die Lebensspanne und in unterschiedlichen Lebensvollzügen, auch außerhalb der Berufserziehung i.e.S. in den Blick genommen werden kann. Bildung wird als Reflex auf veränderte Lebenssituationen interpretiert. SLOANE (2000) macht dies zum Beispiel an der Wissensgesellschaft sehr deutlich. Die zunehmende Wissensbasierung beruflicher und allgemein gesellschaftlicher Praxis wird zum Ausgangspunkt für bildungstheore-

tische Überlegungen gewählt, an deren Kulminationspunkt die Neubestimmung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung steht. Die Wirtschaftspädagogik entwindet sich hierüber heute den (selbst angelegten) Fesseln einer zu engen Orientierung an der Wirtschaftsschulpädagogik oder der Wirtschaftsberufspädagogik. Die Loslösung des wirtschaftspädagogischen Denkens vom Beruflichen und der stärkeren „sozio-ökonomischen" Orientierung erscheint angesichts der nachlassenden Orientierungskraft des Berufes (WITTWER 1996) weiterführend.

In der Orientierung am „Leben" verwässert aber der Begriff des Sozialen sehr stark. Das dem Ökonomischen als „sozio" oder „sozial" vorangestellte Attribut im Ansatz einer Theorie sozio-ökonomischer Erziehung erscheint eher als Reflex auf die Tatsache, dass Wirtschaftserziehung immer auch eine gesellschaftliche Dimension und unterschiedliche gesellschaftliche Felder und Problemlagen einschließt, bleibt aber hierin eher abstrakt. „'Sozio' soll darauf verweisen, dass ökonomische Aufgaben immer in einen sozialen Kontext eingebettet sind, den es im praktischen Handeln zu berücksichtigen gilt." (EULER/HAHN 2004, 75) Was ein sozialer Kontext ist, wie die Relevanz dieses sozialen Kontextes bestimmt werden kann und was dessen Sozialität genau ausmacht, wird wenig thematisiert. Es geht eher um „Handlungskompetenz von Menschen *in* [Hervorhebung A.O.] sozialökonomischen Feldern und deren Förderung" (SLOANE 2001, 173).

2.2 Mögliche diskurstheoretische Anknüpfungspunkte

Genauere Annahmen und theoretische Konzeptualisierungen zur *Wirkmächtigkeit* sozialer Kontexte oder Aggregate werden in der Wirtschaftspädagogik eher übergangen. Hierzu gäbe es jedoch gute Anschlusspunkte zu sozialkonstruktionistischen Theorien. Sie rütteln allerdings teils am eher aufklärerisch-modernen Fundament der Wirtschaftspädagogik und rufen daher auch sicherlich Widerstand hervor. Oder wie BURR (2003, 10) ausführt: „It [postmodernism] represents a questioning of and rejection of the fundamental assumptions of modernism, the intellectual movement which preceded it and exists alongside it, generating much arguement and debate." Trotzdem lohnt es sich, hier in die wissenschaftliche Diskussion einzutreten, um sich andere Denkhorizonte zu erschließen oder sie ggf. auch wieder zu verwerfen.

Wie kann man sich aber diesen gesellschaftlich-politischen Kontext – oftmals über eine ‚Megatrend-Rhetorik angedeutet – vorstellen? Wodurch wird der erzeugt? Wie wirkmächtig ist er?

Eine Möglichkeit der gedanklichen Konzeptionalisierung dieser Fragen bietet die poststrukturalistische Diskurstheorie von MICHEL FOUCAULT. Sie hat dazu beigetragen, das Soziale in anderen Zusammenhängen sehen zu können. Diskurse sind eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem angehören (FOUCAULT 1981,156). Sie transzendieren Subjekte und bringen diese erst hervor. „Die Etablierung und Ausübung von sozialer Macht besteht in der >>mikrophysischen<< Aufzwingung einer Lebensform, die durch ein ganzes Netz von sozialen Regeln bestimmt ist, durch die wir zur Entwicklung einer bestimmten

Selbstbeziehung, einer bestimmten Art der Herrschaftsbereitschaft und einer bestimmten Form des Sozialkontaktes angehalten werden.“ (HONNETH 2003, 21)

HONNETH (2003,20) stellt fest, dass durch die drei Kategorien ‚Macht’, ‚Wissen’ und ‚Subjekt’, die FOUCAULT in ganz eigentümlicher Weise interpretiert hat und die das ‚Soziale’ bei ihm umspannen, ganz andere Wahrnehmungsmuster des Sozialen entstanden sind. FOUCAULT verweist uns darauf, dass wir sehr viel mehr Aufmerksamkeit den Kräften zuwenden sollten, die bestimmte Ausprägungen menschlichen Seins erst hervorbringen. Insofern geht es vor allem auch um Machtanalyse, allerdings in dem Sinne, dass Macht nicht als Herrschaftsmacht, sondern als (teils recht subtil) disziplinierende Macht interpretiert wird.

Die Wirtschaftspädagogik als Disziplin stellt zwar auf soziale Lebenssituationen und deren Bewältigung ab, selbst wird sie aber nicht als über soziale Konstellationen hervorgebracht betrachtet. Die Sozialität der Wirtschaftspädagogik selbst als disziplinärer Zusammenhang wird zwar nicht ausgeblendet. So haben gerade kritisch-emanzipatorische Perspektiven diesen Aspekt besonders betont. Mit Blick auf den Positivismusstreit stellt beispielsweise ZABECK (1975, 218) fest, dass Übereinstimmung darüber besteht, „(...) dass Wissenschaft ein >>soziales Werk<< ist, dass Wissenschaft in einem gesellschaftlich-politischen Kontext steht.“ Ein poststrukturalistischer Denkrahmen würde dazu beitragen, gerade dieses „In-einem-gesellschaftlich-politischen-Kontext-Stehen“ genauer zu entschlüsseln.

Führt man diese Gedanken weiter, so wird klar, dass eben auch wissenschaftliche (hier wirtschaftspädagogische) Konzepte und Theorien als diskursiv erzeugt angenommen werden können. Insofern wäre es wichtig, wirtschaftspädagogische Theoriebildung auch unter diskursanalytischem Aspekt in den Blick zu nehmen. Dies würde bedeuten, dass z.B. die sog. ‚Megatrends’ nicht nur plakativ als Begründungsmuster verwendet werden, sondern gerade hier erst Forschung auch ansetzt, um diese ‚Megatrends’ in ihrer diskursiven Verflechtung und Machtdimension überhaupt erkennen zu können. Erst über dieses Erkennen werden dann Verhaltensmöglichkeiten zum Diskurs erschließbar.

3 Zum didaktischen Aspekt des „Sozialen“ in der Wirtschaftspädagogik

3.1 Die Gestaltung von Lernumgebungen: rekonstruktive Anmerkungen

In der lernpsychologischen Forschung haben sich in den letzten Jahren insbesondere die sog. Theorien situierter Kognition für didaktisches Handeln als sehr fruchtbar erwiesen. Eine zentrale Konsequenz aus diesen lerntheoretischen Konzepten ist, dass die Gestaltung von komplexen Lernumgebungen eine besondere Bedeutung für berufliches Lehren und Lernen hat (REINMANN-ROTHMEIER/ MANDL 2001). Ferner werden Partizipationsmöglichkeiten in sog. „communities of practice“ als Lernsettings in den Vordergrund gerückt. Lernen ist dabei ein kollektiver Prozess. Es ist „(…) an integral part of generative social practice in the lived-in world.“ (LAVE/ WENGER 1991, 35) Damit wird die Bindung von Lernprozessen an sozio-kulturelle Kontexte besonders betont.

Im Zuge der Rezeption von Theorien situierter Kognition in der Didaktik gab es auch ein Revival der Lerntheorie von L.S. VYGOTSKIJ, der als ein zentraler Vordenker dieser Theorien gesehen werden kann (vgl. hierzu auch OSTENDORF 2004, 73 ff.) Drei Grundthemen, die eng aufeinander bezogen werden, bestimmen das theoretische Gerüst der sozio-kulturellen Theorie VYGOTSKIJS (JOHN-STEINER/ MAHN 1996, 192 ff. und WERTSCH 1996, 32 ff.): Die *genetische Analysemethode*, die *sozialen Wurzeln der individuellen Entwicklung* und die *semiotische Mediation.* Ich greife hier nur die letztere auf, da sie als die zentralste für seine Theorie erachtet werden kann. Der Stimulus-Response-Prozess des Lernens wird bei ihm ersetzt durch einen komplexen mediierten Akt. Hierbei wird ein Hilfsstimulus zwischengeschaltet, der die psychologische Operation auf ein höheres qualitatives Niveau stellt. (vgl. VYGOTSKIJ 1978, 40) Zentraler Aspekt ist sein spezifisches Konzept der Vermittlung durch Werkzeuge und Zeichen (vor allem sprachlicher Art) (vgl. WERTSCH 1996, 34). „Seine Einsichten in das Wesen der Bedeutung von Zeichensystemen (besonders der menschlichen Sprache) legten das Fundament für die Interpretation der genetischen Beziehungen zwischen sozialen und individuellen Prozessen. Sein Verständnis dieser Beziehungen bildet den Kern seines Ansatzes (…)“ (WERTSCH 1996, 34) Auch DAVIDOV (1995, 15) sieht als zentrale Idee von VYGOTSKIJS Theorie „(…) that the genuine, deep determinants of human activity, consciousness, and personality lie in the historically developing culture, embodies in various sign and symbol systems.“

VYGOTSKIJS Vorstellung der Mediation als wichtigster Prozess des Lernens inspirierte v.a. die konstruktivistische Wende in der Lehr-Lernforschung (vgl. LAW 2000, 260). Der Mediationsprozess nach VYGOTSKIJ bezieht jedoch nur kulturelle Werkzeuge und Zeichen als Mediatoren ein, nicht jedoch andere Menschen und soziale Relationen. Dies kann als Kritik an diesem Konzept verstanden werden. Erst LEONT’EV führte hier die Theorie weiter in diese Richtung (vgl. ENGESTRÖM/ MIETTINEN 1999, 4).

3.2 Erweiterungsmöglichkeiten: menschliche und nicht-menschliche Aktanten des Sozialen

Eine Erweiterung wirtschaftsdidaktischen Denkens läge insofern darin, die Mediatoren im Lehr-Lernprozess noch genauer in den Blick zu nehmen und genauer zu bestimmen, wer oder was diese Mediatoren ausmacht und wie sie als Ganzes die Sozialität von z.B. Unterricht bestimmen. Didaktik könnte zum einen noch deutlicher unter dem Beziehungsaspekt zwischen Lehrenden und Lernenden gedacht werden. Zum anderen könnten aber auch Überlegungen aus der neueren Wissenschafts- und Technikforschung fruchtbar sein, die eine Objektivierung des Sozialen und die sozial bindende Rolle von Objekten thematisieren. Seit einiger Zeit gibt es eine neue Aufmerksamkeit für ‚Dinge’, die teils neu konzeptualisiert werden. „Von Quasi-Objekten, Hybriden, Medien, epistemischen Dingen, Wissensobjekten oder nicht-menschlichen Akteuren ist die Rede.“ (ROSSLER 2008, 76).

Didaktisch interessant ist u.a. die von LATOUR in Zusammenarbeit mit CALLON und LAW entwickelte Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT). Hier wird Sozialität als auch durch sog. „non-humans“ (nicht-menschliche Akteure) erzeugt betrachtet. Dinge werden zu Aktanten, zu

Mittlern (LATOUR 2007). Akteure (oder Aktanten) sind alle Einheiten, denen ein Handlungspotenzial zugeschrieben wird und das sind nicht nur die Menschen. Darüber wird der Handlungsbegriff erheblich erweitert. Die Handlungsfähigkeit wird nicht mehr anthropozentrisch-voluntaristisch gedacht, sondern sie wird erst in netzwerkartigen Assoziationen hervorgebracht.

Ohne dies an dieser Stelle genauer ausführen zu können, bedeutet eine Betrachtung von Objekten als agierende Teile eines Netzwerks z.B. eine Erweiterung des mediendidaktischen Blicks. Computerplattformen (wie Moodle), die Ausstattungsgegenstände des Klassenzimmers, Arbeitsmaterialien unterschiedlichster Art können nicht länger nur als ‚Unterrichtshilfsmittel', „Lernumgebung" oder passive ‚tools' betrachtet werden, sondern als agierend-konstituierend für den sozialen Raum. „Die Akteur-Netzwerk-Theorie bezeichnet deshalb alle der sich wechselseitig definierenden Elemente als Aktanten (oder eben auch als Akteure) und ersetzt die Unterscheidung zwischen „sozial" und „technisch" durch die gegenüber dieser Zuschreibung als neutraler angesehene Unterscheidung zwischen ‚menschlich' und ‚nicht-menschlich'" (SCHULZ-SCHAEFFER 2000, 109). Die didaktische Aufgabe einer Gestaltung komplexer Lernumgebungen gewänne hierüber zusätzliche Aspekte und evtl. einen neuen theoretischen Zugang.

4 Relationale und diskursive Sozialität

Die vorangegangenen Rekonstruktionen des ‚Sozialen' im wirtschaftspädagogischen Denken und noch viel mehr die anschließend angedeuteten Erweiterungsmöglichkeiten müssen in diesem Beitrag noch sehr bruchstückhaft erscheinen. Die einzelnen Konzepte sind zu komplex, vielfältig und teils in unserem einen durch die Aufklärung geprägten erziehungs-, wirtschafts- oder sozialwissenschaftlichen Denkrahmen von ihrer Anlage her ungewohnt. Sie zwingen uns, über die Grundkonstanten unseres bisherigen ‚modernen' Vorverständnisses nachzudenken. Der Beitrag soll als eine Einladung aufgefasst werden, in diese Diskussion intensiver einzutreten.

Zusammenfassend lässt sich jedoch an dieser Stelle bereits folgendes festhalten. Für die Wirtschaftspädagogik existieren im Hinblick auf die Deutung des ‚Sozialen' zwei Ebenen, die in sich verwoben sind. Die erste soll mit ‚relationaler', die zweite mit ‚diskursiver' Sozialität umschrieben werden.

Als *‚relationale Sozialität'* werden die sozialen Beziehungen des Menschen bezeichnet, wobei diese Sozialität nicht (wie noch bei KRASENSKY) nur anthropozentrisch gedacht wird, sondern auch non-humans einbezogen werden können. Wirtschaftserziehung vollzieht sich in einem durch menschliche und nicht-menschliche Relationen durchzogenen Raum. Dies führt auch zu einer stärker auf Beziehungen fokussierten Didaktik. Zudem geraten sozialpsychologische Theorien mehr in den Blick.

Unter einer *‚diskursiven Sozialität'* könnte man die Einbindung wirtschaftspädagogischer Theoriebildung in unterschiedliche diskursive Formationen fassen, über die bestimmte For-

men des wirtschaftspädagogischen Denkens hervorgebracht werden. Durch diskursanalytische Studien gewänne die Wirtschaftspädagogik hier einen zusätzlichen Zugang zu Reflexionsmöglichkeiten über ihre eigenen Interpretationsfolien und Praktiken, in denen sich Diskurse artikulieren und wirkmächtig werden.

Literatur

AFF, J./ MANDL, D./ NEUWEG, G./ OSTENDORF, A./ SCHURER, B. (2008): Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.pdf (30-03-2009).

BAUMGARDT, J. (1967): Berufspädagogik-Sozialpädagogik-Wirtschaftspädagogik. Ein Beitrag zur Objektabgrenzung. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Wirtschaftspädagogik – eine erziehungswissenschaftliche Disziplin? Frankfurt a. M., 86-105.

BURR, V. (2003): Social Constructionism, Second Edition, London, New York.

DAVYDOV, V. V. (1995): The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice. In: Educational Researcher, Vol. 24, Nr. 3, April 1995, 12-21.

ENGESTRÖM, Y./ MIETTINEN, R. (1999): Introduction. In: ENGESTRÖM, Y./ MIETTINEN, R./ PUNAMÄKI, R. (Hrsg.): Perspectives on activity theory. Cambridge, 1-16.

ENGGRUBER, R. (2000): Wirtschafts- und Sozialpädagogik – ein Versuch der Annäherung in der „Theorie sozialökonomischer Erziehung“. In: EULER, D./ JONGEBOED, H,.C./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag. Kiel, 23-39.

EULER, D./ JONGEBLOED, H. C./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.) (2000): Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag. Kiel.

EULER, D./ HAHN, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern u.a.

FOUCAULT, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.

HONNETH, A. (2003): Foucault und die Humanwissenschaften. Zwischenbilanz einer Rezeption. In: HONNETH, A./ SAAR, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault Konferenz 2001, Frankfurt a. M., 15-26.

JOHN-STEINER, V./ MAHN, H. (1996): Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. In: Educational Psychologist, Vol. 31, No. 3/4 Summer and Fall 1996, 191-206.

KERSCHENSTEINER, G. (1961): Begriff der Arbeitsschule. In: FLITNER, W./ KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Band 1: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Reihe Pädagogische Texte. Düsseldorf, München, 222-238.

KRASENSKY, H. (1952): Betriebspädagogik. Die erzieherische Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen im Betriebe. Wien.

LATOUR, B. (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a. M.

LAVE, J./ WENGER, E. (1991): Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge.

LAW, L. (2000): Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In: MANDL, H./ GERSTENMAIER, J., (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen u.a., 253-287.

LIPSMEIER, A. (2000): Der Stellenwert des Berufskonzepts im Wandel der beruflichen Bildung oder: Von der Beruflichkeit über die Berufsbildung zur arbeitsbezogenen Allgemeinbildung. In: METZGER, C./ SEITZ, H./ EBERLE, F. (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Zürich, 112-131.

MITTELSTRASS, J. (1996): Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt a. M..

MITTELSTRASS, J. (1997): Der Flug der Eule: von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Frankfurt a. M..

OSTENDORF, A. (2004): Betriebliche Bildung im Wissensdiskurs. Eine betriebspädagogische Diskursanalyse zu Wissensmanagement und organisationalem Lernen. Unveröff. Habilitationsschrift, München.

REINMANN-ROTHMEIER, G./ MANDL, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A./ WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, 601-646.

ROSSLER, G. (2008): Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, epistemische Dinge. In: KNEER, G./ SCHROER, M./ SCHÜTTPELZ, E. (Hrsg.): Bruno Latours Kollektive. Kontroversen zur Entgrenzung des Sozialen. Frankfurt a. M., 76-107.

SCHULZ-SCHAEFFER, I. (2000): Sozialtheorie der Technik. Frankfurt a. M., New York.

SLOANE, P. F. E. (2000): Berufsbildung als Allgemeinbildung in einer Wissensgesellschaft. Zur Auflösung des Gegensatzes von Berufsbildung und Allgemeinbildung in einer wissensstrukturierten Gesellschaft. In: METZGER, C./ SEITZ, H./ EBERLE, F. (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Zürich, 37-51.

SLOANE, P. F. E. (2001): Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. Eine Annäherung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, H. 2, 161-185.

SLOANE, P. F. E./ TWARDY, J./ BUSCHFELD, D. (1998): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn, u.a..

VYGOTSKY, L. S. (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, London.

WELSCH, W. (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a. M..

WERTSCH, J. (1996): Vygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewusstseins. Hrsg. von Rückriem, G., Marburg.

WITTWER, W. (1996): Die nachlassende Orientierungsfunktion des Berufs in ihrer Konsequenz für die berufliche Aus- und Weiterbildung. In: OSTENDORF, A./ SEHLING, H. (Hrsg.): Berufsbildung im Umbruch. Bielefeld, 75-90.

ZABECK, J. (1975): Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: STRATMANN, K./ BARTEL, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zur Grundlegung und Differenzierung. Köln, 216-239.

ZABECK, J. (1992): Interdisziplinarität – Thesen zu einer wissenschaftspolitischen Schimäre. In: ZABECK, J.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler, 199-201.

Zitieren dieses Beitrages

OSTENDORF, A. (2009): Die Bedeutung des „Sozialen“ im wirtschaftspädagogischen Denken: Rekonstruktionen und Anschlusspunkte. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/ostendorf_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Die Autorin:

Prof. Dr. ANNETTE OSTENDORF

Institut für Organisation und Lernen, Bereich Wirtschaftspädagogik, Universität Innsbruck

Universitätsstrasse 15, 6020 Innsbruck, Österreich

E-mail: annette.ostendorf (at) uibk.ac.at

Homepage: www.uibk.ac.at/iol

Karin Reiber (Hochschule Esslingen) &
Marcel Remme (Tübingen)

Das erziehungswissenschaftlich-berufspädagogische Selbstverständnis der Pflegepädagogik – Empirische Befunde und wissenschaftstheoretische Positionierungen

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/reiber_remme_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin
Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (REIBER/ REMME 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/reiber_remme_bwpat16.pdf

Der Beitrag hat zum Ziel, die Bezugsdisziplinen der Pflegepädagogik und insbesondere das Verhältnis von Pflegepädagogik zur Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik zu untersuchen. Darauf aufbauend sollen Chancen und Entwicklungslinien einer erziehungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Verortung der Pflegepädagogik aufgezeigt werden.

Im ersten Schritt des Beitrags werden Qualifikationsarbeiten (Dissertationen), die berufliche Bildungsprozesse (Aus-, Fort- und Weiterbildung) in den Pflegeberufen zum Gegenstand haben, als Repräsentation des Fachgebiets Pflegepädagogik analysiert. Sie werden daraufhin untersucht, auf welchen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Prämissen sie aufbauen und welche theoretischen Schwerpunkte sie setzen. Diese Befunde gelten hier als Indizien bzw. Belege für das explizite und das implizite Selbstverständnis der Pflegepädagogik und ihr Verhältnis zur Erziehungswissenschaft, insbesondere der Berufspädagogik.

Im Weiteren werden diese Ergebnisse kontextuiert mit unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Konzeptionen der Pflegepädagogik. Die verschiedenen vorliegenden Positionsbestimmungen von Pflegepädagogik werden diskutiert und verglichen – mit einer begründeten Präferenz der berufspädagogischen Verortung der Pflegepädagogik. Daraus werden weiterführende Forschungsperspektiven abgeleitet.

The self-concept of the pedagogy of care in terms of educational studies and professional education and training – empirical findings and theoretical positions

This paper aims to investigate the related disciplines of the pedagogy of social care and in particular the relationship between the pedagogy of social care and educational studies/vocational and professional education and training. In a further step, the opportunities and potential lines of development of locating the pedagogy of social care in educational studies and vocational pedagogy are demonstrated.

In an initial step, the paper analyses doctoral theses which focus on the professional education and training processes (initial and further education and training) in the care professions, as a representtation of the specific area of the pedagogy of care. They are then examined to find out which theoretical and methodological premisses they build on and which theoretical areas of focus they use. These findings are used as indicators of or as evidence for the explicit and implicit self-concept of the pedagogy of social care and its relationship with educational studies, and particularly with the field of professional education and training.

Further, these results are contextualised with various different academic and theoretical conceptions of the pedagogy of social care. The different existing positions on locating the pedagogy of social care

are discussed and compared – with a justified preference for locating the pedagogy of social care within professional education and training. Further research perspectives are then derived from this.

KARIN REIBER (Hochschule Esslingen) **& MARCEL REMME** (Tübingen)

Das erziehungswissenschaftlich-berufspädagogische Selbstverständnis der Pflegepädagogik – Empirische Befunde und wissenschaftstheoretische Positionierungen

1 Einleitung

Die Pflegeberufe haben in den vergangenen beiden Jahrzehnten einen bemerkenswerten Professionalisierungsschub vollzogen, was sich mit der Akademisierung ihrer Lehr- und Leitungsfunktionen belegen lässt. Bundesweit wurden neue Studiengänge u. a. zur berufspädagogischen Qualifizierung für das Berufsfeld Pflege und Gesundheit eingerichtet. „Pflegepädagogik“ wird im Folgenden als Arbeitsbegriff für das Arbeitsgebiet verwendet, das die Aus-, Fort- und Weiterbildung in den Pflegeberufen erforscht. Nach zwei Dekaden, in denen sich ein wissenschaftlicher Diskurs zu Fragen pflegeberuflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung entwickelt hat, geht es an dieser Stelle um eine erziehungswissenschaftliche Zwischenbilanz. Das geschieht einerseits durch die Beschreibung des Arbeitsgebiets Pflegepädagogik, seiner Themen, Inhalte, Arbeitsweisen und seines Selbstverständnisses am Beispiel der hierzu vorliegenden wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten. Andererseits werden Möglichkeiten und Chancen der Weiterentwicklung des Arbeitsgebiets erarbeitet, die sich aus erziehungswissenschaftlicher und berufpädagogischer Perspektive ergeben.

Dazu werden im ersten Schritt des Beitrags Qualifikationsarbeiten (Dissertationen), die berufliche Bildungsprozesse (Aus-, Fort- und Weiterbildung) in den Pflegeberufen zum Gegenstand haben, als Repräsentation des Fachgebiets Pflegepädagogik analysiert. Sie werden daraufhin untersucht, welche theoretischen Schwerpunkte sie setzen. Diese Befunde werden in ihrer Bedeutung für das explizite und das implizite Selbstverständnis der Pflegepädagogik und ihr Verhältnis zur Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik rezipiert.

Im Weiteren werden diese Ergebnisse kontextuiert mit unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Konzeptionen der Pflegepädagogik. Die verschiedenen vorliegenden Positionsbestimmungen von Pflegepädagogik werden diskutiert und verglichen – mit einer begründeten Präferenz der berufspädagogischen Verortung der Pflegepädagogik. Daraus werden weiterführende Forschungsperspektiven abgeleitet.

2 Pflegepädagogik im Spiegel ihrer Qualifikationsarbeiten

Im Rahmen der Akademisierung der Pflegeberufe ist seit den Neunzigerjahren eine beachtliche Anzahl von Forschungsarbeiten in Form von Dissertationen entstanden, die sich mit Fragen der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung in der Pflege beschäftigen. Für dieses Arbeits-, Forschungs- und Lehrgebiet hat sich der Terminus „Pflegepädagogik“ etabliert, der hier als Arbeitsbegriff für den Gegenstand der nachfolgenden Untersuchung benutzt wird.

Während der Begriff „Pflegepädagogik“ nahelegt, dass es sich hier um eine aufkeimende Forschungsrichtung der Erziehungswissenschaft geht, nehmen die Verfasser/-innen selbst unterschiedliche Zuordnungen vor: Sie verstehen ihre Studien als pflegewissenschaftliche, allgemein sozialwissenschaftliche oder erziehungswissenschaftliche Forschungsbeiträge.

Zur Klärung dieser Frage werden die Dissertationen zunächst systematisiert nach ihrem Gegenstandsbereich und formaler disziplinärer Zuordnung. Im zweiten Schritt werden die Arbeiten im Hinblick auf ihr Selbstverständnis bzw. die theoretischen Bezugslinien ausgewertet. Einbezogen werden in die hier vorzunehmende Auswertung Dissertationen, die die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pflegeberufe untersuchen. Es erfolgt keine Eingrenzung auf erziehungswissenschaftliche Qualifikationsarbeiten, weil untersucht werden soll, in welche Disziplinen Forschungen zur pflegeberuflichen Bildung eingebunden werden und welchen Stellenwert die Erziehungswissenschaft hierbei bisher hat. Die Begrenzung auf Dissertationen erfolgt zum einen, weil das Wissenschaftssystem hier schon überprüft hat, dass die Qualitätsmerkmale eigenständiger Forschungsarbeiten erfüllt sind. Zum anderen müsste sich an den Qualifikationsarbeiten in besonderem Maße ablesen lassen, wie sich ein noch neuer wissenschaftlicher Diskurs entwickelt und verortet mit dem Ziel der „Rekonstruktion von Wissenschaftsentwicklung“ – wie es im Rahmen eines DFG-Projekts für die gesamte Erziehungswissenschaft untersucht wurde (MACKE 1989).

Bisher existieren nur wenige Übersichtsarbeiten zu pflegepädagogischer Forschung, wie sie in der Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen üblich sind. Für den Ausschnitt der pflegedidaktischen Theorieentwicklung sind zwei wissenschaftlich-systematische Beiträge zu nennen, die Entwicklung und Stand fachdidaktischer Forschung dokumentieren, ordnen und bewerten (ERTL-SCHMUCK 2003, FICHTMÜLLER/ WALTER 2007, 80-105). In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt es zwei prominente Beispiele dafür, wie anhand von Publikationen das Selbstverständnis eines Arbeitsgebiets, seine Perspektiven und Schwerpunkte untersucht werden kann. Jens KLUSMEYER erforscht in seiner Dissertation die Kommunikation der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mithilfe einer quantitativen Inhaltsanalyse der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Er betrachtet dabei die ZBW als das zentrale Publikationsmedium der Disziplin und untersucht die dort verhandelten Beiträge im Hinblick auf formale, soziale und kognitive Aspekte, um daraus eine Selbstreflexion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik abzuleiten (KLUSMEYER 2001). Karin BÜCHTER hat im Rahmen einer Dokumentenanalyse die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach ihrer Rezeption der Qualifikationsforschung befragt (BÜCHTER 2005). Ebenfalls in dem in der ZBW (und ihrer Vorgängerin „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“) geführten Diskurs unterscheidet sie die Beiträge in berufswissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung. Aus ihrer Studie zur Rezeption der Qualifikationsforschung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik leitet sie prospektiv Aufgabenfelder berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung ab. Während sich die genannten Untersuchungen auf die wissenschaftliche Zeitschrift der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beziehen, richtet sich die hier vorzunehmende Analyse ausschließlich auf wissenschaftliche

Qualifikationsarbeiten, da diese als Ausdrucksform eines neuen wissenschaftlichen Arbeitsgebiets betrachtet werden.

In methodischer Hinsicht kann im Rahmen eines Aufsatzes nicht so aufwendig gearbeitet werden wie bei einer Qualifikationsarbeit (KLUSMEYER benutzt die quantitative Inhaltsanalyse; KLUSMEYER 2001) oder in einem DFG-Forschungsprojekt (MACKE rekonstruiert das Korpus erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten mittels qualitativer Inhaltsanalyse; MACKE 1989). Insofern versteht sich der hier folgende Teil des Beitrags als systematischer Review von Qualifikationsarbeiten, die in dem o. g. Sinne als pflegepädagogische Studien ettikettierbar sind. Methodisch orientiert sich der empirische Teil an der Themen-Frequenzanalyse nach FRÜH (2007).

Das Handbuch Berufsbildungsforschung, dessen Selbstverständnis es ist, „die Berufsbildungsforschung als einen originären Zusammenhang ihrer Fragestellungen, Methoden und Forschungsergebnisse umfassend zu dokumentieren“ (RAUNER 2006, Vorwort), enthält im Kapitel „Berufswissenschaftliche Forschung in den Berufsfeldern“ einen Beitrag zum Berufsfeld „Pflege/Gesundheit“ (DARMANN/ KEUCHEL 2006). Dieser Artikel beschreibt unter „Forschungsstand“ für das Berufsfeld Pflege fünf berufswissenschaftliche Studien und führt weitere drei an. Der Beitrag betrachtet die pflegedidaktischen Arbeiten als „Ausgangspunkt für eine empirisch gestützte Entwicklung von Curricula“ (ebd., 179) mit dem Ziel „einer auf ein mehrperspektivisches und reflexives Selbst- und Weltverständnis basierenden Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.). In Erweiterung dieser Darstellung und bezogen auf die berufspädagogische Forschung zu den Berufsfeldern Gesundheit und Pflege werden nachfolgend alle verfügbaren pflegepädagogischen Dissertationen seit 1991 systematisch ausgewertet.

2.1 Systematisierung der Studien

In die Analyse werden alle Dissertationen einbezogen, die bisher zu Fragen der pflegeberuflichen Bildung im wiedervereinigten Deutschland – also seit 1991 – zur Promotion eingereicht und angenommen worden sind und entweder gedruckt vorliegen oder über das Internet verfügbar sind. Die Recherche zu diesen Studien erfolgte über einschlägige Literatur- und Bibliotheksdatenbanken sowie über die Homepages der Hochschuleinrichtungen, die pflegepädagogische bzw. -wissenschaftliche Studiengänge anbieten. Des Weiteren wurden die in den Jahrgängen 1992 bis 2008 der Zeitschrift für Pädagogik gemeldeten Dissertationen und Habilitationen auf pflegepädagogische Studien ausgewertet – soweit diese über den Buchhandel, Verlag, eine Bibliothek in Deutschland oder antiquarisch verfügbar waren.[1]

Zu erwähnen sind zwei außerhalb des Untersuchungszeitraums liegende Studien von nachhaltiger Wirkung; beide thematisieren die Lehrerbildung der Fachrichtungen Pflege. Bernd WANNER (1987) untersucht die historische Entwicklung des Lehrberufs in der Krankenpflege und arbeitet dabei deren Sonderstellung unter dem programmatischen Titel „Lehrer zweiter Klasse?“ heraus. Er bezieht sich u. a. auf die „Überlegungen der kritisch-emanzipato-

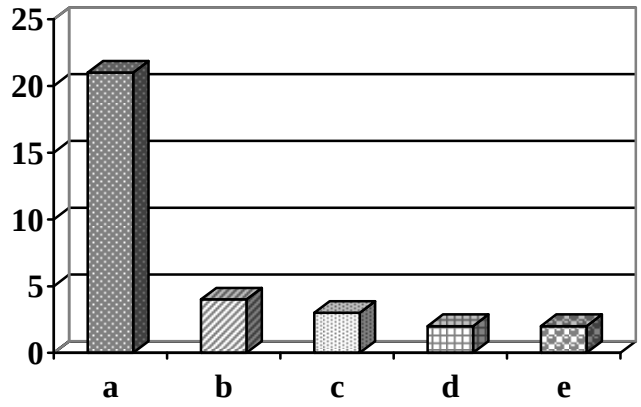
[1] Für weitere Hinweise zu hier nicht aufgeführten Qualifikationsarbeiten, die sich auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pflegeberufe beziehen, sind die Autoren dankbar.

rischen Berufspädagogik (wie sie z. B. von BLANKERTZ, LEMPERT und VOIGT vertreten wird)“ (ebd., 23). Thomas BALS erforscht die „Professionalisierung des Lehrens im Berufsfeld Gesundheit“ (1990) in dezidiert berufspädagogischer Perspektive mit dem Ziel, „berufs- und wirtschaftspädagogische Entwicklungshilfe für die berufliche Bildung im Berufsfeld Gesundheit zu leisten, [um] endlich Bewegung in die überholten Strukturen der Berufsbildung der Gesundheitsfachberufe zu bringen“ (ebd., 327).

Von den hier zu berücksichtigenden 32 Arbeiten beziehen sich 21 auf die Ausbildung, davon sind sechs fachdidaktische Forschungsarbeiten (OELKE 1991, KNIGGE-DEMAL 1999, DARMANN 2000, ERTL-SCHMUCK 2000, SCHWARZ-GOVAERS 2005, FICHTMÜLLER/ WALTER 2007). Die übrigen befassen sich mit der Pflegeausbildung in historisch-gesellschaftlicher (RAU 2001, BÖGEMANN-GROßHEIM 2002, THIEKÖTTER 2006, RIEDEL 2007), ländervergleichender (BEHRENDT 2008), bildungs- und lerntheoretischer (KEUCHEL 2005) bzw. ethischer Perspektive (RABE 2009). Sie untersuchen pädagogisch begründete und intendierte (HOLOCH 2002, BERGJAN 2007) bzw. kontraindizierte Lernprozesse (KERSTING 2002) in der Pflegeausbildung, ausbildungsrelevante Qualifikationsanforderungen (GÜRTLER 1994, STRACKE-MERTES 1996, MEYER 2002), die Umsetzung berufspädagogischer Leitlinien in Lehrplänen (DIETERICH-SCHÖPFF 2008) oder thematisieren die Verbesserung der praktischen Pflegeausbildung (ROES 2004).

Zur pflegebezogenen Fort- und Weiterbildung liegen vier Qualifikationsarbeiten vor (STRITTMATTER-HAUBOLD 1995, SCHULZE 1997, TAUCH 2002, KAISER 2005). Zwei weitere Dissertationen beschäftigen sich mit dem Thema „Lehrer/-innenbildung im Bereich Pflege“ (WITTNEBEN zuerst 1990, GREB 2003).Weiterhin wurden drei Arbeiten zu den neuen pflegebezogenen Studiengängen vorgelegt; eine untersucht den Berufsverbleib von Pflegeakademiker/-innen (WINTER 2005), die anderen beiden evaluieren die Pflegestudiengänge je einer Hochschule (ALBERT 1998, BRINKER-MEYENDRIESCH 2002). Zum Thema „Kompetenzentwicklung“ existieren zwei Studien, wovon die erste eine Theorie der Pflegekompetenz entwickelt (OLBRICH 1999), während die andere auf informelle Lernprozesse (KIRCHHOF 2007) fokussiert.

Gegenstandsbereiche der Qualifikationsarbeiten (N=32)



a = Pflege-Ausbildung (21)
b = Pflegebezogene Fort- und Weiterbildung (4)
c = Pflegebezogene Studiengänge (3)
d = LehrerInnen-Bildung (2)
e = Kompetenzentwicklung (lernortübergreifend) (2)

Abb. 1: Gegenstandsbereiche pflegepädagogischer Qualifikationsarbeiten

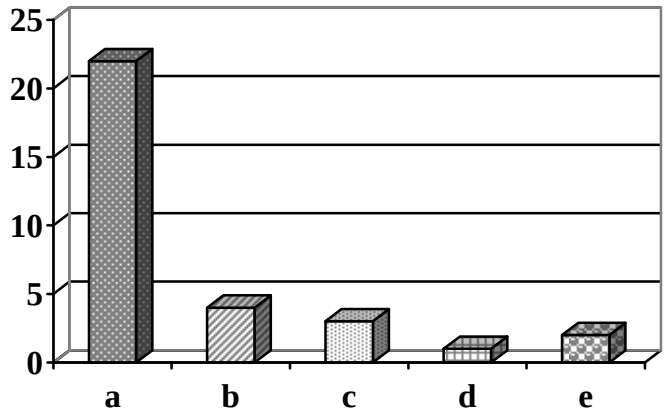
Die formale disziplinäre Zuordnung wird daraus abgeleitet, an welcher Fakultät die Dissertation eingereicht und welchem Fachbereich bzw. Institut sie zugeordnet wurde. Diese formale disziplinäre Zuordnung kann von der subjektiven Einschätzung und Kennzeichnung der eigenen Forschungsarbeit durch die Autor(inn)en abweichen: Einige Arbeiten zu Fragen der pflegeberuflichen Bildung verstehen sich als dezidiert pflegewissenschaftlich und wurden in Ermangelung pflegewissenschaftlicher Lehrstühle in anderen Disziplinen, z. B. der Erziehungswissenschaft, eingereicht. Dafür steht folgendes Exempel aus der Einleitung von Christa OLBRICH:

> „Zum Schluß sei noch eine persönliche Erfahrung erwähnt: Meine Absicht schon vor einigen Jahren mit einem Pflegethema zu promovieren, gelang mir trotz mehrerer Anläufe nicht. Denn Pflegewissenschaft als bisher unbekannte Disziplin beginnt erst seit kurzem, sich an den deutschen Universitäten zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. E. Liebau, Pädagogisches Institut, Universität Erlangen, bedanken, nicht nur für die Betreuung dieser Arbeit, sondern insbesondere für die Offenheit und das Vertrauen, mit einer ihm unbekannten Krankenschwester ein Promotionsthema aus der Pflege zu vereinbaren.“ (OLBRICH 1999, 10)

Da nicht jeder Verlag ausweist, wann und wo die Arbeit zur Promotion angenommen wurde, lässt sich die Frage der formalen Zuordnung in einigen Fällen nur indirekt erschließen. Für diese Arbeiten kann nur aus den Vorworten bzw. Einleitungen entnommen werden, wer die Arbeit betreut hat und welcher Disziplin sie hiernach zuzuordnen ist. 13 Arbeiten (ALBERT 1998, BÖGEMANN-GROßHEIM 2002, DARMANN 2000, DIETERICH-SCHÖPFF 2008, ERTL-SCHMUCK 2000, GREB 2003, GÜRTLER 1994, KAISER 2005, KIRCHHOF 2007,

KNIGGE-DEMAL 1999, MEYER 2002, THIEKÖTTER 2006, WITTNEBEN 1990) werden in den Klappentexten bzw. Ergänzungen der bibliografischen Angaben als erziehungswissenschaftliche Dissertationen ausgewiesen, d. h. eingereicht und angenommen an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bzw. (berufs-)pädagogischen Fachbereichen; eine an einer heilpädagogischen Fakultät (STRACKE-MERTES 1996). Neun Arbeiten lassen sich aufgrund der Angabe ihrer Betreuer formal als erziehungswissenschaftlich ausweisen (BEHRENDT 2008, FICHTMÜLLER/ WALTER 2007, HOLOCH 2002, KERSTING 2002, OLBRICH 1999, RABE 2009, RAU 2001, SCHWARZ-GOVAERS 2005, TAUCH 2002). Bei weiteren vier Arbeiten lässt sich aus den Betreuerangaben eine formale Zuordnung zu gesundheits- und pflegewissenschaftlichen bzw. gerontologischen Fachbereichen ableiten (KEUCHEL 2004, ROES 2004, SCHULZE 1997, WINTER 2005); zwei Dissertationen sind den Fachbereichen Gesellschafts- und Humanwissenschaften zuzuordnen (BERGJAN 2007, BRINKER-MEYENDRIESCH 2002). Den Dissertationen von OELKE (1991) und STRITTMATTER-HAUBOLD (1995) ist nicht zu entnehmen, in welchem Fachbereich sie zur Promotion angenommen wurden.

Formale Zuordnung der Qualifikationsarbeiten (N=32)



a = Erziehungswissenschaftlich/(berufs-)pädagogisch (22)
b = Gesundheits-, pflegewissenschaftlich bzw. gerontologisch (4)
c = Gesellschafts-, human-, verhaltens- bzw. kulturwissenschaftlich (3)
d = Heilpädagogisch (1)
e = ohne Angabe (2)

Abb. 2: Formale Zuordnung der Qualifikationsarbeiten

2.2 Selbstverständnis und theoretische Bezugslinien der Studien

Neben dieser formalen disziplinären Zuordnung anhand der Tatsache, in welchen Fachbereichen die Dissertationen eingereicht und zur Promotion angenommen wurden, wird im nächsten Schritt herausgearbeitet, ob die Arbeiten ein explizites Selbstverständnis ausweisen. Da eine derartige Verortung expressis verbis in nur wenigen Fällen erfolgt, ist weiterhin von Interesse, in welche theoretischen Bezüge die Studien eingeordnet werden.

Ein deutlicher erziehungswissenschaftlicher Theoriebezug ist für acht der 32 untersuchten Studien zu konstatieren; die ersten beiden nachfolgend genannten Dissertationen betonen explizit ihr erziehungswissenschaftliches Selbstverständnis. BÖGEMANN-GROßHEIM bringt dieses Selbstverständnis in der Einleitung zu ihrer Dissertation dezidiert zum Ausdruck, indem sie sie als „erziehungswissenschaftliche Arbeit“ (2002, 15) bezeichnet, mit der sich die Hoffnung verbindet, *„einen Beitrag zur Vermittlung zwischen allgemeinen berufspädagogischen und Pflegebildungsdiskursen zu leisten, die bisher weitgehend unabhängig voneinander bestehen*“ (ebd., 19, kursiv im Original). Ähnlich prononciert stellt sich KEUCHEL in die Tradition eines allgemeinen Bildungsdiskurses, der für einen „grundlegenden Bildungsanspruch [s] im Medium des Berufs“ (2005, 17) eintritt: Sie versucht damit, „die bisher überwiegend pflegedidaktisch orientierten Grundlagenarbeiten der Pflegepädagogik über eine berufsbildungstheoretische Perspektivierung der Pflegeausbildung“ (ebd., 25) zu vertiefen, indem sie die Begriffe „Lernen“ und „Bildung“ auf ihren „pflegepädagogischen Bedeutungsgehalt“ und ihre „handlungsleitende Funktion“ (ebd., 23; im Original fettgedruckt) für die Pflegeausbildung untersucht. Auch OELKE stellt ihre Studie in den Blickwinkel erziehungswissenschaftlicher Perspektive und verortet sich theoretisch in der „‚kritisch-konstruktiven Didaktik bzw. Erziehungswissenschaft’ von KLAFKI“ und der „‚emanzipatorisch-kritischen Berufspädagogik’“ von BLANKERTZ und LEMPERT (1991, 9). ERTL-SCHMUCK untersucht Bildungsprozesse in der Pflegeausbildung „verstanden als Subjektentwicklung“ mithilfe der Konzepte „subjektorientierter Erwachsenenbildung von Erhard Meueler“ und „einer zeitgemäßen Allgemeinbildung von Wolfgang Klafki (…) sowie subjektorientierten Ansätzen der Berufspädagogik“ (2000, 29). KIRCHHOF (2007) stellt seine Studie zum informellen Lernen in den Kontext der Erwachsenenbildung und Berufspädagogik; besonders hervorzuheben ist an seiner Arbeit, dass er die Ergebnisse, die er am Beispiel der Lernprozesse Pflegender gewonnen hat, dezidiert rückbezieht auf den pädagogischen Diskurs, indem er verallgemeinerbare pädagogisch-didaktische Implikationen (Kapitel 4) daraus ableitet. Den Transfer im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen und den Beitrag der „modernen Methoden der Erwachsenenbildung“ (STRITTMATTER-HAUBOLD 1995, 10) zu dessen Optimierung untersucht STRITTMATTER-HAUBOLD am Beispiel des Pflegepersonals eines Klinikums. Diese spezielle Zielgruppe hat sich aus einem Pilotprojekt ergeben; an ihr wird lediglich verallgemeinernd untersucht, wie Methoden über ihre Wirkung auf die subjektiven Theorien der Teilnehmer/-innen den Transfer von der Theorie in die Praxis befördern. ROES gründet ihre Evaluation des Modellprojekts „Wissenstransfer in der Pflege“ auf die „konstruktivistische Auffassung von Wissen“ und auf „innovative Lernkonzepte der beruflichen Bildung“ (2004, 15). BERGJAN (2007) verknüpft Forschung und Entwicklung durch die Anwendung des Design-Based-Research-Ansatzes bei der Konzeption und formativen Evaluation von Blended-Learning in der Pflegeausbildung. Theoretisch bezieht sie sich dabei auf „Erkenntnisse der Erwachsenenpädagogik, der pädagogischen Psychologie, der Pflegedidaktik und der Mediendidaktik“ (ebd., 22). Ihre inhaltsanalytische Untersuchung von Lehrzielformulierungen in Landeslehrplänen zur Krankenpflegeausbildung bezeichnet DIETERICH-SCHÖPFF (2008) selbst als „Pflegebildungsforschung“ (ebd., 3) bzw. „Curriculum-

forschung“ (ebd., 103); dabei rekurriert sie auf erziehungswissenschaftliche, berufspädagogische sowie pflegepädagogische Forschungszugänge (ebd., 103-107).

Ein weiterer Teil der Arbeiten wählt einen doppelten Zugang zu Fragen der pflegeberuflichen Bildung, indem die Untersuchungen sowohl erziehungswissenschaftlich als auch pflegewissenschaftlich kontextuiert werden. KAISER begründet ihre empirische Untersuchung mit den drei Schlüsselbegriffen „Weiterbildung“, „Professionalisierung“ und „Pflege“, „wie und in welchem Zusammenhang die Begriffe […] bislang in der Pflege diskutiert wurden“ (2005, 18). Der theoretische Bezugsrahmen wird dementsprechend weitgehend in der Fokussierung auf „Pflege“ entfaltet; der Theorieteil zum Thema „Weiterbildung“ beinhaltet jedoch „grundsätzliche und berufsfeldübergreifende Aspekte der veränderten Rolle und Funktion berufsbezogener Weiterbildung, die zu einem höheren Stellenwert der Weiterbildung im Gesamtsystem der Bildung führen“ (KAISER 2005, 88). Die Ergebnisse werden wiederum diskutiert in der Engführung auf die pflegebezogene Fort- und Weiterbildung (Kapitel IV.D und IV.E). GREB stellt ihre hochschuldidaktischen Fragen zur pflegebezogenen Lehrerbildung „in den Kontext der Kritischen Erziehungswissenschaft“ (2003, 23) und nutzt die „Negative[n] Dialektik […] [als] Reflexionsmodell für die fachdidaktischen Probleme der Lehrerbildung in der ‚Pflege’“ (ebd., 26 f.). Mithilfe der kritischen Theorie ADORNOs untersucht sie „strukturelle Aspekte der Pflege auf ihre innere Widersprüchlichkeit“ (ebd., 45) und bereitet diese mithilfe des Strukturgitteransatzes von BLANKERTZ hochschuldidaktisch für die Pflegelehrerbildung auf. SCHULZE verbindet in ihrer Arbeit die sozialwissenschaftliche Analyse und Interpretation des Handlungsfelds Geriatrie mit dem „verbindenden erziehungswissenschaftlichen Ansatz des Handlungslernens“, um daraus die „Dimensionen geriatrischen Handlungslernens“ abzuleiten (1997, 279). WITTNEBEN baut ihre Arbeit so auf, dass sie zunächst einen Begriff von Pflege wissenschaftlich expliziert und diesen auf der Basis pflegedidaktischer Literatur erweitert und daraus eine als „heuristisches Modell dienende Typologie einer multidimensional patientenorientierten Pflege“ (1991, 11) ableitet. Die Inhalte der Typologie werden in Anlehnung an KLAFKI zu einer „kritisch-konstruktiven Pflegedidaktik“ (ebd.) aufbereitet.[2] FICHTMÜLLER/ WALTER begreifen ihre Dissertation „als pflegedidaktische Forschung und Theorieentwicklung“ (2007, 30) und bauen ihre empirische Untersuchung theoretisch auf den pflegewissenschaftlichen und -didaktischen Forschungsstand sowie auf „ausgewählte[n] Aspekte[n] der erziehungswissenschaftlichen, berufspädagogischen und psychologischen Lehr-Lern-Forschung“ (ebd., 79) auf. Mit dem Ziel einer empirisch fundierten Curriculumkonstruktion zur „Förderung der professionellen Beziehungsfähigkeit in der Ausbildung zur Krankenschwester und zum Krankenpfleger“ (so der Titel der Dissertation) nutzt KNIGGE-DEMAL (1999) einerseits pflegewissenschaftliche Diskussionsbeiträge zur Professionalisierung der Pflege sowie zur Analyse beruflicher Pflegesituationen; andererseits greift sie auf eine Bandbreite pädagogischer Theoriebestände zurück. BEHRENDT gründet ihre komparatistische Studie zum einen auf „Pflegemodelle[n] und Theorien der Pflege“, zum anderen auf Theorien der „Curriculumentwicklung und Curriculumanalyse“ (2007, 3). Eine empirisch begründete „didaktisch-methodische Struktur“ für den Psychologieunterricht in der

[2] In der fünften erweiterten Auflage der Dissertation hat WITTNEBEN ein Kapitel angefügt, in dem sie die Fachdidaktik im Sinne des Lernfeldansatzes weiterentwickelt.

Altenpflegeausbildung leitet GÜRTLER (1994) auf einer umfassenden erziehungswissenschaftlichen Basis aus Experteninterviews ab; Pflegewissenschaft nimmt als theoretischer Referenzrahmen nur eine marginale Rolle ein. SCHWARZ-GOVAERS rahmt ihre Interviews zum einen mit der pflegewissenschaftlichen Begründung des Pflegeverständnisses als Basis für pflegerisches Handeln, zum anderen mit dem Aufbau handlungsleitenden Wissens aus Sicht der pädagogischen Psychologie. HOLOCH nutzt als Grundlage der „Evaluation des gesamten Lehrplanprojektes der Schule [der Kinderkrankenpflegeschule des Olgahospitals in Stuttgart, KR]“ (2002, 17) das Konzept des Situierten Lernens für pflegewissenschaftliche Begründungen zum Pflegebegriff, Pflegehandeln und zur Pflegekompetenz. STRACKE-MERTES untersucht im Rahmen einer „berufspädagogischen Suchbewegung“ (1996, 3) die Qualifikationsanforderungen für Fachpersonal in der Altenpflege unter Einbeziehung der Gerontologie, die durch Experteninterviews ergänzt werden. Die „Untersuchung in berufspädagogischer Absicht“ (so der Untertitel der Arbeit) hat zum Ziel, Forschungsergebnisse für „die aktuelle Diskussion um die Novellierung der Pflegeausbildung […] und als Grundlage für die Formulierung von Ausbildungsinhalten“ (ebd., 4) bereitzustellen.

Bei einer Gruppe der Arbeiten bilden erziehungswissenschaftliche Theoriebestände einen Teil des Bezugsrahmens, der aus mehreren wissenschaftlichen Disziplinen besteht. OLBRICH kontextuiert ihre empirische Untersuchung mit psychologischen, pädagogischen, soziologischen sowie gerontologischen Beiträgen zur Kompetenzdiskussion. KERSTING stellt ihre Interviews in den Rahmen der Pflegewissenschaft, Soziologie (kritische Theorie) und Erziehungswissenschaft (KOHLBERGs Modell der Moralentwicklung). TAUCH arbeitet mit einer „Verschränkung professionssoziologischer, andragogischer, pflege- und gesundheitswissenschaftlicher Fragestellungen“ (2002, 14), um daraus Leitfragen für den empirischen Teil der Studie abzuleiten. DARMANN integriert im Hinblick auf ihre „drei Bezugspunkte“ didaktische Theorien für die empirische Bestimmung pflegerischer Kommunikationssituationen, „Pflegetheorie“, um daraus „Sollensvorstellungen“ für problematische Kommunikationssituationen sowie eine „tiefenpsychologische Theorie“ zur persönlichkeitstheoretischen Grundlegung der Pflegeausbildung abzuleiten (2000, 29 f.). Einen dezidiert interdisziplinären Zugang wählt RABE (2009) in ihrer Studie zum Stellenwert ethischer Inhalte in der Pflegeausbildung. Auf der theoretischen Basis der Pflegewissenschaft, Philosophie und Didaktik formuliert sie „begründete Vorschläge für ein Bildungsangebot an Auszubildende in der Pflege in Bezug auf Wertorientierung, ethische Reflexion und die entsprechende Kompetenzentwicklung“ (ebd., 14).

Sechs Dissertationen wählen eine je eigene disziplinäre Zuordnung. RAU verortet sich in der „Ausbildungsordnungsforschung“ – „ein noch junger Forschungsbereich, der als sekundärwissenschaftliche Forschungsdisziplin eine spezielle Form der Sozialwissenschaft in Anwendung“ (2001, 21) ist. Gleichzeitig enthält seine Studie „pflegewissenschaftliche Komponenten“ (ebd., 23). THIEKÖTTER ordnet sich der Pflegewissenschaft zu und hier den Forschungsgebieten „Geschichte der Pflege“ und „Bildungsforschung in der Pflege“ (2006, 30; im Original kursiv). WINTER versteht seine Untersuchung als „wissenschaftlicher Beitrag zur Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung in der Pflege“ (2005, 18). ALBERT (1998) stützt

seine Evaluation von zwei Pflegestudiengängen auf professionstheoretische Ansätze unterschiedlicher Provenienz. MEYER fokussiert auf die „Nutzung qualitativer Forschung für das Berufsfeld Altenpflege“ (2002, 15) als Ertrag ihrer Arbeit; die methodologische Zuordnung wird hier vor einer theoretisch-disziplinären favorisiert. Ihre historische Analyse der Altenpflegeausbildung verortet RIEDEL (2007) disziplinär in der Gerontologie und Diakoniewissenschaft. Die Gerontologie wählt die Autorin als Bezugsrahmen, um „deren Relevanz für die professionelle Pflege alter Menschen und die gerontologische Profilbildung pflegeberuflicher Ausbildung hervorzuheben“ (RIEDEL 2007, 21). Der diakoniewissenschaftliche Zugang soll „die grundlegende Bedeutung der Diakoniewissenschaft für die diakonische Bildung“ (ebd., 19) hervorheben

BRINKER-MEYENDRIESCH gründet ihre „Konzeption der Evaluation […] auf konstruktivistische und systemtheoretische Denkauffassungen“ (2002, 4), die nicht näher expliziert werden. Hier könnte über eine qualitative Inhaltsanalyse des Theorieteils erschlossen werden, welche theoretischen Bezugslinien gewählt wurden; diese würde aber den Rahmen des vorliegenden Aufsatzes deutlich überschreiten.

Diese Analyse macht deutlich, dass die Mehrzahl der Arbeiten formal der Erziehungswissenschaft zugeordnet wird. Von ihrem expliziten Selbstverständnis trifft das jedoch nur für die sechs eingangs zitierten Dissertationen zu; die Mehrzahl der Forschungsarbeiten behandelt das eigene Selbstverständnis implizit. Weiterhin zeigt sich, dass die Studien entweder ausschließlich pädagogische Theoriebezüge, die meisten jedoch weitere sozialwissenschaftliche Zugänge wählen. Immerhin fünf Arbeiten zu Fragen der pflegeberuflichen Bildung nehmen keine deutlich ausgewiesene Rezeption erziehungswissenschaftlicher Theoriebestände vor. Alle 32 Dissertationen sind ausschließlich sozialwissenschaftlich ausgerichtet. So zeigt sich also auch bei den Qualifikationsarbeiten zu pflegepädagogischen Fragen, was BALS für die Pflegewissenschaft als „Versozialwissenschaftlichung“ (1998, 182) konstatiert hat. Diese Entwicklung hat u. a. die starken Abgrenzungsbemühungen gegenüber der Medizin zur Ursache (vgl. ebd.). Ob diese ausschließlich sozialwissenschaftliche Positionierung den aktuellen und zukünftigen Kompetenzprofilen der Pflegeberufe entspricht, kann momentan nur als Forschungsdesideratum der Qualifikationsforschung beschrieben werden.

3 Wissenschaftssystematische Verortung der Pflegepädagogik

Die Resultate der ersten beiden Kapitel zur Auswertung wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten unter dem Gesichtspunkt Selbstverständnis der Pflegepädagogik finden ihre Bestätigung in der Analyse von Schriften zur wissenschaftssystematischen Verortung der Pflegepädagogik. Peter VOGEL und Ellen BÖGEMANN-GROßHEIM wiesen im Jahre 2002 darauf hin, „dass zu grundlegenden Fragen [der Pflegepädagogik] noch kein Konsens hergestellt werden konnte“ (VOGEL/ BÖGEMANN-GROßHEIM 2002, 150). In der Literatur lassen sich primär drei verschiedene wissenschaftssystematische Lokalisierungen der Pflegepädagogik nachweisen, je nach ihrer Relationierung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft/ Berufspädagogik und Pflegewissenschaft: erstens als Teildisziplin der Pflegewissenschaft,

zweitens als sozialwissenschaftliche Integrationswissenschaft von Pflegewissenschaft und Erziehungswissenschaft und drittens als Arbeitsfeld bzw. Teildisziplin der Berufspädagogik und damit der Erziehungswissenschaft (vgl. ebd. 149 f.). Im Folgenden wird keine quellengesättigte, präzise historische Rekonstruktion der wissenschaftlichen Einordnung der Pflegepädagogik angestrebt, sondern eine kurze Vorstellung und metatheoretische Analyse ihrer drei wissenschaftssystematischen Lokalisierungen.

3.1 Pflegepädagogik als Teilgebiet oder Subdisziplin der Pflegewissenschaft

In der Denkschrift der Robert Bosch Stiftung aus dem Jahre 1996 mit dem Titel „Pflegewissenschaft. Grundlegung für Lehre, Forschung und Praxis“ werden fünf verschiedene „Gegenstandsbereiche der Pflegeforschung“ (ROBERT BOSCH STIFTUNG 1996, 15 f.) ausgewiesen: „Pflegepraxis als zentraler Bereich der Pflegeforschung“, „Pflege als Organisation und Institution“, „Pflegepolitik als Teil der Gesundheits- und Sozialpolitik“, „Historische Pflegeforschung“ sowie „Bildungsforschung in der Pflege“. Letzteres Forschungsfeld soll sich auseinandersetzen mit den Themen: Analyse von Lehr-Lernprozessen „in allen Bereichen der beruflichen Bildung“, Theorie-Praxis-Transfer, Auswirkungen heterogener „Ausbildungsbedingungen“, „Qualifikationsprofile“ sowie „rechtliche[.] Grundlagen der Ausbildungen und ihrer Verankerung im System der beruflichen Bildung“ (ebd., 15). Genuin erziehungswissenschaftliche Fragestellungen werden der Denkschrift zufolge nicht als Forschungsgegenstände einer autonomen Pflegepädagogik angesehen, sondern als solche der „multidisziplinären“ Pflegewissenschaft (vgl. REMMERS 1999, 369 f.) zugeordnet.

Die wissenschaftssystematische Lokalisierung der Pflegepädagogik im Wissenschaftsgefüge als einer „pflegefachliche[n] Teildisziplin“ (VOGEL/ BÖGEMANN-GROßHEIM 2002, 149) spiegelt(e) sich ebenfalls in ihrer institutionellen Verankerung an den deutschen Fachhochschulen und Hochschulen überwiegend in den Fachbereichen „Pflege“ bzw. „Pflege und Gesundheit“ (vgl. zu den lehrerbildenden pflegebezogenen Studiengängen REIBER 2008, 47-52) wider – bedingt oftmals durch das Fehlen einer eigenen erziehungswissenschaftlichen Fakultät an diesen Einrichtungen, welche als „Mutterdisziplin“ der Pflegepädagogik dienen könnte (VOGEL/ BÖGEMANN-GROßHEIM 2002, 149). Bezüglich der Institutionalisierung der Pflegepädagogik an den Hochschulen gilt es, näher zu unterscheiden zwischen „generalistischen“, d. h. hier „pflegewissenschaftlichen Studiengängen“, in denen auch pflegepädagogische Inhalte vermittelt werden, und speziellen „funktionsbezogenen Studiengängen“ für Pflegepädagogik oder Pflegemanagement (vgl. GENSCH 1995, 12-16).

Das Selbstverständnis von Pflegepädagogik als einer pflegewissenschaftlichen Subdisziplin ist zugleich Ausdruck einer bestimmten Auffassung von der Profession der Pflegelehrer/-innen. 1999 konstatierte VOGEL im „Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, „dass das berufliche Selbstverständnis von Lehrern für Pflegeberufe derzeit primär an der Pflegetätigkeit und erst in zweiter Linie an der Lehrtätigkeit orientiert ist“ (VOGEL 1999, 258). Ein Konzept von Pflegepädagogik, das sich als angewandte bzw. „pädagogisierte“ Pflegewissenschaft begreift, vernachlässigt die fundamentale Differenz zwischen der Logik einer fachwissenschaftlichen Disziplin und der Logik der Lehre bzw. Didaktik einer fachwissenschaftli-

chen Disziplin: „Auf Schienen fahren ist logisch nicht dasselbe wie Schienen legen“ (LOSER 1999, 26), erinnert der Didaktiker Fritz LOSER in Anlehnung an eine Metapher Martin WAGENSCHEINS. Es handelt sich nämlich um einen verbreiteten didaktischen Kurzschluss zu meinen, dass derjenige, der eine Fachwissenschaft gut beherrscht, zugleich auch ein guter Lehrer ist. Auf die problematischen Folgen dieser verkürzten Sichtweise, welche die Logiken unterschiedlicher Praxisfelder einebnet, im Kontext der Vermittlung von Pflege wies Claudia BISCHOFF 1993 mit ihrem Aufsatz zur Geschichte der Pflegelehrerbildung hin, in dem sie das historisch nachweisbare Professionalisierungsdefizit der Pflegelehrkräfte kritisiert: „Durch die enge Bindung an den Beruf erschien zudem eine pädagogische Qualifizierung unnötig. Wer gut pflegt, war eben auch eine gute Lehrerin der Pflege. Lehrschwestern kamen deshalb nicht über das Stadium von praktischen Vermittlerinnen hinaus.“ (BISCHOFF 1993, 23)

Auch Bernhard BONZ warnt vor der Deduktivismusproblematik in der Didaktik durch Verweis auf die pädagogische Unterbestimmtheit von Fachdisziplinen: „Aus einer Fachwissenschaft heraus können keine genuin *pädagogisch verantwortbaren* Ziele abgeleitet werden, denn Menschen als lernende Subjekte spielen in fachwissenschaftlichen Systemen keine Rolle. Eine Fachwissenschaft kann auch ihrerseits keine Lernziele generieren, es sei denn sie erhält pädagogische Leitlinien als Vorgaben.“ (BONZ 1998, 275) Ein an der Sachlogik der jeweiligen Fachwissenschaft orientiertes Verständnis von Didaktik, wie es prominent von den Repräsentanten geisteswissenschaftlicher Didaktik formuliert wurde, führt – so BONZ – dazu, dass die Methoden des Lehrens „in Anlehnung“ an die Methodologie der Fachwissenschaft gewählt werden: „Die Lehr-Lern-Prozesse wurden dann analog zu fachwissenschaftlichem Vorgehen konzipiert.“ (BONZ 1998, 273) Dabei wird einerseits übersehen, dass fachwissenschaftliche Methoden von Ausnahmen abgesehen nicht identisch mit den Lehr-Lern-Methoden sind. Andererseits wird die „lernerschließende“ und „gegenstandskonstituierende Funktion der Lehre“ (LOSER 1999, 29 f.) unterschlagen, die LOSER bereits in den Sechzigerjahren in seiner educativ-konstruktiven Lehr-Lern-Theorie elaborierte (LOSER 1967, vgl. zu Losers Konzept REMME 2001). Unterrichtsmethoden erschließen erstens aufseiten der Lerner Kompetenzen, zweitens generieren sie aus Bildungsinhalten Lerninhalte. Damit wird auch die naive Auffassung einer Abbilddidaktik, die sich an einem „Transportbandverständnis von Methode“ (TERHART 2000, 43) orientiert, zurückgewiesen.

Aufgrund der engen Anbindung der Pflegepädagogik an oder sogar Einbettung in die Pflegewissenschaft droht zudem eine Engführung bzw. Reduzierung von Pflegepädagogik auf Pflegefachdidaktik. Aber genauso wenig wie die Wirtschaftspädagogik mit der Fachdidaktik Wirtschaft aufgrund ihrer unterschiedlichen Gegenstandsbereiche gleichgesetzt wird, ist dieses bei der Relationierung von Pflegepädagogik und Berufsfelddidaktik Pflege angemessen. Berufsfelddidaktiken kommt in der Berufsbildung nach BONZ eine „*Gelenkfunktion* zwischen den Erziehungswissenschaften und insbesondere der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einerseits sowie Fachwissenschaften andererseits“ (1998, 276, kursiv im Original) zu. In der pflegepädagogischen Literatur wird die Fachdidaktik Pflege als „Integrationswissenschaft aus Pflege- und Erziehungswissenschaft“ (PLAUMANN 2000, 61, 74) charakterisiert.

Wird die Pflegepädagogik als Teildisziplin oder Teilfachgebiet der Pflegewissenschaft begriffen, besteht also die Gefahr einer „kategoriale[n] Verfremdung“ (HUFNAGEL 1997, 252) bzw. kategorialen Unterbestimmtheit dieses Arbeitsgebiets. Außerdem leidet eine *sub specie* Pflegewissenschaft konzipierte, also ver*fach*wissenschaftlichte Pflegelehrerausbildung unter einem Professionalisierungsdefizit. Pflegen folgt trotz mancher struktureller Ähnlichkeiten einer anderen Handlungslogik als Lehren.

3.2 Pflegepädagogik als sozialwissenschaftliche „Integrationswissenschaft“ von Erziehungs- und Pflegewissenschaft

Ein spezifisches Profil der Pflegepädagogik als autonomer Disziplin postulierte 1999 Karl-Heinz SAHMEL in seiner Antrittsvorlesung: „Im Rahmen der Kritischen Sozialwissenschaften stellt nach meiner Auffassung die kritisch-konstruktive Pflegepädagogik eine eigenständige Disziplin dar, die sich aus Impulsen der Kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft wie der Pflegewissenschaft speist.“ (SAHMEL 1999, 22) Kritisch-konstruktive Pflegepädagogik, die Bezeichnung verweist unmittelbar auf Wolfgang KLAFKIs kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft, konstituiert sich SAHMEL zufolge im Kontext zweier den „Kritischen Sozialwissenschaften“ zugerechneter Disziplinen, nämlich der „Kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ und der „Kritischen Pflegewissenschaft“ (SAHMEL 2001, 26). Der pflegepädagogische Aussagenbestand wird aber nicht einfach aus der gemeinsamen Schnittmenge von Aussagen aus der Erziehungs- und der Pflegewissenschaft gebildet, da – so SAHMEL – die Aussagen und Kategorien dieser beiden Disziplinen nicht „bruchlos“ in die Pflegepädagogik übertragbar sind (ebd.). Vielmehr erhebt er die von ihm konzipierte kritisch-konstruktive Pflegepädagogik in den Status einer „Integrationswissenschaft“ von Erziehungswissenschaft und Pflegewissenschaft, wobei er von der Prämisse ausgeht, dass „Wittnebens Funktionsbestimmung von Pflegedidaktik als „Integrationswissenschaft“ […] übertragbar ist auf den umfassenden Bereich der Pflegepädagogik“ (ebd., 28). Damit wird von SAHMEL einerseits der Zuordnung der Pflegepädagogik zu der „traditionell eher konservativen Berufspädagogik“ (ebd., 11) andererseits der Eingliederung der Pflegepädagogik in die Pflegewissenschaft eine Absage erteilt. Zudem betont er die interdisziplinäre Offenheit seines Konzepts von Pflegepädagogik gegenüber Nachbardisziplinen und deren Subdisziplinen: „Eine kritisch-konstruktive Pflegepädagogik steht im fruchtbaren Austausch mit der Erziehungswissenschaft (Allgemeine Pädagogik, Berufspädagogik, Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Gesundheitspädagogik), der Pflegewissenschaft, der Gesundheitswissenschaft (Public Health), der Gerontologie und anderen Sozialwissenschaften (Politikwissenschaft, Ökonomie).“ (SAHMEL 2001, 313)

An dieser Stelle soll nicht weiter analysiert werden, ob die unterschiedlichen Varianten Kritischer Erziehungswissenschaft sich als Bezugstheorien für eine Pflegepädagogik eignen oder die Kritische Theorie eine Metatheorie für die Pflegewissenschaft liefert (vgl. insbesondere GREB 2003), sondern nur der Fokus auf die wissenschaftssystematische Lokalisierung der Pflegepädagogik gelenkt werden. Eine „Integrationswissenschaft“ Pflegepädagogik, die *sub specie* Erziehungswissenschaft und *sub specie* Pflegewissenschaft konzipiert ist, birgt die Gefahr einer Vermischung der Kategorialitäten von beiden zentralen Bezugswissenschaften,

was auch nicht durch ihre gemeinsame Zugehörigkeit zu den Sozialwissenschaften kompensiert werden kann. Die entscheidende Prämisse SAHMELs, nämlich die von der Übertragbarkeit des fachdidaktischen Ansatzes von WITTNEBEN auf die Pflegepädagogik, ist, wie im Kapitel zuvor nachgewiesen wurde, aufgrund der unterschiedlichen wissenschaftssystematischen Profile der Berufsfelddidaktik Pflege und dem Arbeitsfeld Pflegepädagogik zumindest sehr fragwürdig. Mit der Erhebung der Pflegepädagogik in den Status einer „Integrationswissenschaft“ stellt sich auch die Frage, ob die Pflegepädagogik damit nicht einer Überforderung ausgesetzt wird, zumal beispielsweise ein Hauptvertreter Geisteswissenschaftlicher Pädagogik wie WILHLM FLITNER die gesamte Erziehungswissenschaft als „letztrangig-universale Integrationswissenschaft“ (HUFNAGEL 1997) versteht.

Des Weiteren besteht in der wissenschaftlichen Zunft kein Konsens darüber, ob die Pflegepädagogik schon eine eigenständige Disziplin oder noch ein Arbeitsfeld ist. Legt man zur Klärung der Frage die Merkmale des Disziplinenbegriffs nach Klaus-Peter HORN zugrunde (vgl. HORN 2008, 6), wird man der Pflegepädagogik noch keinen Status einer Disziplin zusprechen. Sie verfügt mit referierten Publikationsorganen wie „PRINTERNET“, „Pflege“ und „Pflege & Gesellschaft“ über „eigene Medien der Kommunikation“; daneben stehen ihr die wissenschaftlichen Zeitschriften „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ sowie die „bwp@“ für Beiträge zur Verfügung. Auch ist sie seit den Neunzigerjahren „im Wissenschaftssystem verankert“; ob es sich hier um „eine dauerhafte und irreversible Institutionalisierung an Universitäten“ bzw. Hochschulen handelt, wird sich weiterhin bewähren müssen. Was auch erst in Ansätzen vorhanden ist, sind „spezifische Theorienbestände und Methoden der Forschung […], die sowohl innerhalb der jeweiligen Wissenschaft als auch von anderen Wissenschaften anerkannt sind“ (ebd.).

3.3 Pflegepädagogik als Arbeitsgebiet oder Teildisziplin der Berufspädagogik

1995 nahm Thomas BALS in einem Vortrag eine aus heutiger Sicht richtungsweisende Konturierung der Pflegepädagogik vor: „Das Fach ‚Medizin- und Pflegepädagogik’ als Studienbereich im Rahmen der Lehrerausbildung für Gesundheitsfachberufe ist – unabhängig von seiner Institutionalisierung in einer bestimmten Fakultät – weder Bestandteil der Medizin- noch der Pflegewissenschaft, aber auch genausowenig von Gesundheitswissenschaften oder Public Health, sondern repräsentiert eine Ausdifferenzierung der pädagogischen Berufsbildungsforschung bzw. ein Spezialgebiet der Erziehungswissenschaften.“ (BALS 1995, 17) Medizin- und Pflegepädagogik wird von BALS nicht nur als ein in die berufspädagogische Forschung eingebettetes Arbeitsgebiet angesehen, sondern sogar zu einer „erziehungswissenschaftliche[n] Teildisziplin“ (ebd.) erhoben. Als „Mutterdisziplin“ der Medizin- und Pflegepädagogik fungiert demnach die Erziehungswissenschaft, womit die Pflegepädagogik die Kategorialität der Erziehungswissenschaft teilt. Explizit spricht sich BALS dagegen aus, Medizin- und Pflegepädagogik „als Teil der sich konstituierenden Pflegewissenschaft neu zu erfinden“ (ebd.), also de facto eine Reduktion von Pflegepädagogik auf „spezielle Pflegewissenschaft“ vorzunehmen.

Seine wissenschaftssystematische Verortung der Pflegepädagogik begründet BALS mit dem Verweis auf die Theoriegeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: „Ohnehin ist die Geschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein lehrreiches Kapitel für die Medizin- und Pflegepädagogik, kann man sich auf diesem Wege doch einige Umwege ersparen, die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den sechs Dekaden ihrer Existenz schon gegangen ist.“ Ebd.) Mit den „Umwegen“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nimmt BALS hier Bezug auf den in der Wissenschaftsgeschichte von Jürgen ZABECK nachgewiesenen gescheiterten Versuch der Wirtschaftpädagogik, „eine originäre eigene Fragestellung, d. h. ihren spezifischen wissenschaftskonstituierenden Aspekt als besondere, von den Erziehungswissenschaften unabhängige, wirtschaftswissenschaftliche Spezialdisziplin zu formulieren“ (ebd.; vgl. ZABECK 1992, 41).

Wenn man einmal von der die Tradition der Berliner Charité würdigenden Bezeichnung „Medizin- und Pflegepädagogik“ absieht, welche die Differenzen zwischen den Berufsfeldern Gesundheit und Pflege nivelliert (vgl. FEGEBANK 1998, 10f.), so kommt BALS das Verdienst zu, bereits Mitte der Neunzigerjahre die wissenschaftssystematische Position zur Pflegepädagogik formuliert zu haben, die sich gegenwärtig im wissenschaftlichen Diskurs verstärkt durchsetzt. Karin REIBER begreift im Jahre 2007 Pflegepädagogik als „Teilbereich der Berufspädagogik“ (REIBER 2007, 291), also nicht als Arbeitsgebiet oder Subdisziplin der Pflegewissenschaft. Im Unterschied zu BALS spricht sie der Pflegepädagogik noch nicht den Status einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin zu, was, wie zuvor gezeigt, das gegenwärtige wissenschaftliche und institutionelle Profil der Pflegepädagogik genauer trifft. Sie plädiert deshalb für eine stärkere Ausrichtung der Pflegepädagogik „an der etablierten und ausgewiesenen Wissenschaftsdisziplin Berufspädagogik“, da diese ihrer Ansicht nach über ein „noch nicht ausreichend genutztes Potenzial“ (ebd., 295) zur Akademisierung, Professionalisierung und Profilierung der Pflegepädagogik verfügt. Gegenüber einer pflegewissenschaftlichen Konturierung der Pflegepädagogik postuliert REIBER, „pflegepädagogische Fragestellungen noch konsequenter aus erziehungswissenschaftlicher und berufspädagogischer Perspektive zu betrachten und zu behandeln und dabei deren profunden Theorie- und Forschungsbestand kritisch-konstruktiv zu nutzen“ (ebd.). Damit wird die Anschlussfähigkeit der Pflegepädagogik an aktuelle erziehungswissenschaftliche und berufspädagogische Diskurse und Forschungsprojekte gesichert, wodurch die in der pflegepädagogischen Literatur der Neunzigerjahre verbreitete Tendenz, das Rad noch einmal neu erfinden zu wollen, gebannt und ein Rückfall der Pflegepädagogik hinter das in der Erziehungswissenschaft schon erreichte Reflexionsniveau verhindert werden kann.

REIBERs Appell entspricht auch einer vom „DEUTSCHEN BILDUNGSRAT FÜR PFLEGEBERUFE“ erhobenen Forderung: „Vor allem gilt es, die pflegeberufliche Bildung in die derzeitige deutsche und europäische Bildungsdebatte einzubinden.“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT FÜR PFLEGEBERUFE 2006, 7) Gegenüber der „traditionellen Vorstellung von der „Unterrichtsschwester“ […], die als kompetente Pflegekraft ihr Wissen weitergibt“ (VOGEL 1999, 258), wird in der Pflegepädagogik seit ihrer Akademisierung eine „berufsfeldbezogene Lehrerausbildung“ (vgl. FEGEBANK 1998, 10) gefordert, in deren Zentrum die Profession des Pflegelehrers mit seinem Hauptgeschäft des Unterrichtens steht. Aus-

drücklich betont Rolf ARNOLD: „Die Berufspädagogik kann als die Berufswissenschaft der an der beruflichen Bildung beteiligten Akteure verstanden werden. In erster Linie sind das die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Ausbilder und Instruktorinnen, die an den Lernorten der beruflichen Bildung Qualifizierung und Kompetenzentwicklung realisieren." (ARNOLD 2004, 51) Demzufolge ist die Pflegepädagogik berufspädagogischer Provenienz die Berufswissenschaft für Pflegelehrer/-innen. Diese Ausrichtung der Berufsbildung an der beruflichen Handlungskompetenz, nicht allein der Fachkompetenz, spiegelt sich wider in der aktuellen Pflegeausbildung, beispielsweise in dem neuen im Jahre 2003 und 2004 erlassenen gesetzlichen Altenpflege- und Krankenpflegegesetz. Die berufs- und pflegepädagogische Neujustierung der Ausbildung von Lehrern für Pflegeberufe gegenüber einer pflege*fach*wissenschaftlichen Fokussierung verdeutlichen Regina KEUCHEL und Juliane FALK 2007 mit ihrem Postulat: „Der zentrale Fokus einer modernen Pflegeausbildung muss zukünftig berufliche Bildung und kann nicht länger professionelle Pflege sein." (KEUCHEL/ FALK 2007, 8) Überspitzt könnte in Anlehnung an ein von LOSER auf die Mathematik gemünztes Zitat formuliert werden (LOSER 1999, 26): „Der Pflegelehrer ist Experte fürs Lehren von Pflege, nicht für die Pflege selber." Damit ist keine Abwertung pflegerischen Fachwissens verbunden, wohl aber die Erkenntnis, dass dieses keine hinreichende Gewähr für eine professionelle Lehre im Bereich Pflege liefert (vgl. BAUMERT/ KUNTER 2006, 496). Das berufspädagogisch-erziehungswissenschaftlich profilierte Modell der Pflegepädagogik ist ausgerichtet am „Bild des ‚normalen' Berufsschullehrers, der auf der Basis eines wissenschaftlichen Studiums theoretischen Fachunterricht erteilt" (VOGEL 1999, 258). Gegenwärtig wird die Forderung nach einer „Normalisierung" der Pflegelehrerbildung erhoben, nach der ihr „Bezugspunkt […] die Regelausbildung für Lehrer an beruflichen Schulen" (BISCHOFF-WANNER 2008, 29) zu sein hat. Elfriede BRINKER-MEYENDRIESCH sieht in der Reform der Lehrerbildungsstudiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses in Bezug auf „die Lehrerbildung für die Pflegeberufe die Chance, sich erneut im Bildungssystem zu verorten und damit einer Normalität näher zu kommen" (BRINKER-MEYENDRIESCH 2007, 54).

Eine erziehungswissenschaftlich-berufspädagogisch profilierte Pflegepädagogik besitzt gegenüber einer autonomen Pflegepädagogik als Integrationswissenschaft gemäß SAHMELs Modell zwar nur eine Teilautonomie, aber sie entgeht durch die Orientierung an den erziehungswissenschaftlichen Kategorien möglicherweise eher einer Diffusion ihrer disziplinären Identität. Die „Besinnung [der Berufs- und Wirtschaftspädagogik] auf die erziehungswissenschaftliche Zugehörigkeit" ermöglicht ihr es – so Karin BÜCHTER –, sich „bei ihren Überlegungen, Auseinandersetzungen und Vorhaben auf einen identitätsbildenden Ausgangspunkt [zu] beziehen" (BÜCHTER 2008, 508). Außerdem wird mit dem erziehungswissenschaftlich-berufspädagogischen Modell der Pflegepädagogik ihre Engführung auf Pflegefachdidaktik vermieden.

Die Analyse sowohl der Qualifikationsarbeiten zur Pflegepädagogik bzw. im Kontext von Pflegepädagogik als auch die unterschiedlichen wissenschaftssystematischen Verortungen dieses Arbeitsfelds demonstrieren, dass es keineswegs selbstverständlich ist, die Pflegepädagogik als erziehungswissenschaftlich-berufspädagogisches Teilgebiet zu begreifen. Daher entbehrt der von Ulrike GREB und Wolfgang HOOPS gegen REIBER erhobene Vorwurf, sie

trage mit der Forderung nach erziehungswissenschaftlich-berufspädagogischer Profilierung der Pflegepädagogik „keine gewinnbringende Erkenntnis in einen pflegepädagogischen Diskurszusammenhang als vielmehr *Eulen nach Athen*“ (GREB/ HOOPS 2008, 142), einer wissenschaftlichen Grundlage und ist somit nicht haltbar.

Die Akademisierung und Etablierung der Pflegepädagogik an den Hochschulen erinnert an die Disziplingenese und -entwicklung der Wirtschaftspädagogik, die nach ZABECK drei Phasen durchlief (vgl. ZABECK 1992, 35-45). In den ersten drei Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts, als sie noch unter den Bezeichnungen „Fortbildungs- und Handelsschulpädagogik“ firmierte, „entstanden die ersten Ansätze einer wissenschaftlichen Disziplin aus der akademischen Lehraufgabe, künftige Handelslehrer didaktisch-methodisch auf die besonderen Anforderungen des kaufmännischen Unterrichts vorzubereiten“ (ebd., 35). In der zweiten Phase von der Einrichtung von Extraordinariaten für „Wirtschaftspädagogik“ 1930 und 1931 bis hin in die Sechzigerjahre verfolgten die Repräsentanten der Wirtschaftspädagogik das Ziel einer „wissenschaftstheoretischen Begründung einer selbständigen erziehungswissenschaftlichen Spezialdisziplin“ (ebd., 36). Die dritte Phase beginnt nach ZABECK mit dem Einsetzen der „empirischen Wendung in der Erziehungswissenschaft“, da diese der Wirtschaftspädagogik einen „besonderen Wirklichkeitsbereich“ sichert (ebd., 45). Die ersten beiden Phasen, welche gekennzeichnet sind durch den Bedarf an Fort- und Weiterqualifizierung von Lehrkräften sowie der Konstituierung als pädagogische Teildisziplin, lassen sich auch im Autonomisierungsprozess der Pflegepädagogik nachweisen. Die dritte, die empirische Phase ist in der Pflegepädagogik noch nicht angebrochen, da sie die Klärung und die Anerkennung der wissenschaftssystematischen Verortung der Pflegepädagogik zur Voraussetzung hat. Die Pflegepädagogik macht zurzeit die „Karriere eines akademischen Neuankömmlings“, die nach Klaus PRANGE typisch für die Genese der Pädagogik als Wissenschaft und Ausdifferenzierung pädagogischer Subdisziplinen ist: „Am Anfang steht das didaktische Erfordernis, gewissermaßen die Serviceleistung für mannigfaltige gesellschaftliche Aufgaben, in der Mitte die Konsolidierung über Fachinhalte, um die Wissensbasis für die Anschlußberufe bereitzustellen, und am Ende der Anspruch, einen speziellen Problembereich nach Gegenstand und Methode eigenständig zu behandeln.“ (PRANGE 2001, 38)

4 Forschungsperspektiven der Pflegepädagogik

Folgt man dieser Profilierung der Pflegepädagogik unter erziehungswissenschaftlich-berufspädagogischer Provenienz, so lassen sich verschiedene Forschungsperspektiven gewinnen, von denen hier nur zwei mögliche, unseres Erachtens wichtige, skizziert werden. Die metatheoretische Analyse pflegepädagogischer Konzepte bzw. Modelle bzw. Theorien kann als Wissenschaftstheorie der Pflegepädagogik einen Beitrag zur wissenschaftlichen Profilierung dieses Arbeitsfeldes leisten. Empirische Unterrichtsmethodenforschung dient zur Professionalisierung der Pflegelehrer/-innen an unterschiedlichen Pflegeschulen.

4.1 Metatheoretische Analyse pflegepädagogischer Konzepte

Auch wenn nach dem „Paradigmenschwund“ innerhalb der Erziehungswissenschaft (vgl. GARZ 1989) die wissenschaftheoretischen Kontroversen der Siebzigerjahre an Schärfen verloren haben und seit den Achtzigerjahren die „erziehungswissenschaftliche Theorielandschaft durch eine Pluralität von Konzepten gekennzeichnet“ (KRÜGER 1999, 12) ist, die weithin akzeptiert wird, sind Fragen der Wissenschaftstheorie inklusive der Methodologie aufgrund ihrer reflexiven Bedeutung für das Selbstverständnis einer Disziplin nicht zu marginalisieren (vgl. KRON 1999). Dieses gilt erst recht, wenn ein akademischer Neuankömmling, wie die Pflegepädagogik einer ist, die Bühne der Wissenschaft betritt. Reflexionen über die Grundlagen und Methoden einer Disziplin oder einer solchen, die auf dem Wege dazu ist, besitzen – so Klaus BECK – selbst für die Unterrichtspraxis einen Stellenwert: „Professionelles didaktisches Handeln in der öffentlichen Erziehung, auf das die ihr anvertrauten Adressaten einen unbedingten Anspruch haben, speist sich […] aus einer reflektierten, konsistent durchgehaltenen und als solcher offengelegten Orientierung an einem Theorieansatz, dessen (metaphysische) Basishypothesen gerade im Bereich der Berufsbildung nicht nur für die Lehrenden, sondern auch, jedenfalls soweit möglich, für die Lernenden durchschaubar sein müssen.“ (BECK 2006, 583) Bei der metatheoretischen Untersuchung von Theorieansätzen gilt es BECK zufolge, ihre „vorwissenschaftlichen Annahmen“ zur Anthropologie, Sozialphilosophie und Ontologie zu eruieren (ebd., 579). Zu einer metatheoretischen Analyse pflegepädagogischer Konzepte gehört auch ihre Rezeption erziehungswissenschaftlicher bzw. berufspädagogischer Theorien, die Beantwortung von Grundfragen der Allgemeinen Pädagogik wie die nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis, der Methodologie oder der Bildungstheorie sowie die Untersuchung des Verhältnisses von Didaktik und Methodik. Ebenfalls Gegenstand wissenschaftstheoretischer Untersuchungen in der Pflegepädagogik sind die offenen oder verdeckten Rezeptionen von Theorien aus der Pflegewissenschaft und ihren einzelnen Teildisziplinen.

Die Fruchtbarkeit einer metatheoretischen Analyse konnte am Beispiel der seit der Jahrtausendwende verbreiteten Rezeption der anthropologischen und erkenntnisphilosophischen Thesen des Radikalen Konstruktivismus von Ernst von GLASERFELD, Humberto R. MATURANA und Gerhard ROTH in der Pflegepädagogik belegt werden. Die theoretisch-systematische Untersuchung liefert hinreichende Argumente dafür, dass der Neurokonstruktivismus als Metatheorie für eine autonome Pflegepädagogik aufgrund seiner logischen Widersprüchlichkeit und seiner Anthropologie, die sich als Verbindung von Virtualismus, Determinismus und Zerebrozentrismus beschreiben lässt, nicht geeignet ist (vgl. REMME 2008).

4.2 Erforschung der Unterrichtsmethoden von Pflegelehrer/-innen

Die durch internationale Vergleichsstudien wie PISA und TIMMS in Deutschland initiierte „zweite empirische Wende in der schulpädagogischen Forschung und der Schulentwicklung“ (WATERMANN 2007, 217) korrespondiert zu der Veränderung von „Schulpolitik und Schulpraxis […] nachhaltig in Richtung auf *evidence-based policey and practise*“ (KLIEME/ LEUTNER 2006, 877). Mit der erneuten empirischen Wende, nach der ersten von Heinrich

ROTH 1962 in seiner Göttinger Antrittsvorlesung geforderten „realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung“ (ROTH 1962), wurde auch im öffentlichen bildungspolitischen Diskurs anerkannt, „dass fundierte Aussagen über den Erfolg von Schule und Unterricht ohne empirisch gesichertes Wissen nicht möglich sind“ (HELMKE/ HELMKE/ SCHRADER 2007, 527). Dieser Position sieht sich ebenfalls die empirische Lehr-Lern-Forschung in der Berufspädagogik (vgl. ACHTENHAGEN 2006), einem Segment der Berufsbildungsforschung (SLOANE 2006, 620), verpflichtet. Im Januar 2008 wurde vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) die Empfehlung zu einer internationalen Vergleichsstudie in der Berufsbildung, verkürzt „Berufsbildungs-PISA“ genannt, verabschiedet, in welcher neben anderen Berufsfeldern der Sektor „Social & Health Care“ eine nähere Untersuchung erfahren soll. Auch in der Pflegepädagogik wird zunehmend die Notwendigkeit empirischer Forschungen erkannt: „Forschung im Bereich der Lehrerausbildung ist […] auch in der Pflegepädagogik ein dringendes Gebot.“ (BISCHOFF-WANNER/ REIBER 2008, 130)

Nach dem von Jürgen BAUMERT und Mareike KUNTER vorgelegten „Modell professioneller Handlungskompetenz“ zählt auch fachdidaktisches Wissen zum „Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ (BAUMERT/ KUNTER 2006, 482, 489). Ein Element des fachdidaktischen Wissens bildet die fachspezifische Unterrichtsmethodenkompetenz der Lehrer/-innen. Bis zur Jahrtausendwende wurden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Fragen der Unterrichtsmethodik als „Randproblem“ (BONZ 2006, 328) marginalisiert. In der Unterrichtsforschung wird differenziert zwischen der „deskriptiven“ und der „effektivitätsorientierten Unterrichtsmethodenforschung“. Thorsten BOHL charakterisiert in Anlehnung an Ewald TERHATS Begriff der „deskriptiven Lehrmethodenforschung“ (TERHART 2000, 98) die „deskriptive Unterrichtsmethodenforschung“ folgendermaßen: „Während die effektivitätsorientierte Unterrichtsmethodenforschung Vorgaben für einen ‚guten‘ Unterricht zu liefern beabsichtigt, geht es der deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung um ein Erfassen des tatsächlichen Gebrauchs von Unterrichtsmethoden im unterrichtlichen und schulischen Alltag: Was geschieht allmorgendlich in den Klassenzimmern? Welche weiteren Implikationen sind mit der Anwendung der Unterrichtsmethoden verbunden?“ (BOHL 2000, 47) Im Unterschied zur outcome-orientierten Messung von Unterrichtsmethoden, die untersucht, welche Effektivität einzelne Lehrmethoden besitzen, d. h. welche Kompetenzen sie aufseiten der Lerner fördern (vgl. LÜDERS/ RAUIN 2004, 707-711), strebt die deskriptive Unterrichtsmethodenforschung eine Eruierung des Verbreitungsgrads und der Anwendungshäufigkeit bestimmter Unterrichtsmethoden an.

Untersuchungen zum Methodeneinsatz an Realschulen als auch an beruflichen Schulen in unterschiedlichen Berufsfeldern belegen noch immer die Dominanz des Frontalunterrichts (vgl. BOHL 2000, 358; PÄTZOLD/ KLUSMEYER/ WINGELS/ LANG 2003, 241-243; SEIFRIED 2008) Ähnliches lässt sich wohl auch für die Gestaltung der Lehre an den Pflegeschulen vermuten. Bisher fehlen verlässliche, genaue Datenerhebungen zum Methodenrepertoire und Methodeneinsatz von Pflegelehrer/-innen an Pflegeschulen, was mittels Befragungen der Unterrichtsakteure, transkribierten Tonbandaufzeichnungen und/oder videografisch mitgeschnittener Unterrichtsbeobachtungen ermittelt werden kann. Hier sind die Arbei-

ten von Ingrid DARMANN-FINCK zur Interaktion im Pflegeunterricht (DARMANN 2003) und den daraus ableitbaren Bildungskonzepten der Lehrenden (DARMANN-FINCK 2006) sowie ihre empirische Überprüfung der Wirksamkeit von problemorientiertem Lernen (DARMANN-FINCK 2007) zu würdigen. Seitens der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden zur „Beurteilung der alltäglichen unterrichtsmethodischen Realität im berufsbildenden Bereich“ ausdrücklich „weitere Studien“ der deskriptiven Unterrichtsforschung gefordert (PÄTZOLD/ KLUSMEYER/ WINGELS/ LANG 2003, 257).

5 Fazit

In der Zusammenschau der Analyse pflegepädagogischer Qualifikationsarbeiten sowie der wissenschaftssystematischen Prüfung unterschiedlicher Positionierungen der Pflegepädagogik lassen sich heterogene wissenschaftstheoretische, bezugswissenschaftliche sowie methodologische Zugänge zu diesem Arbeitsgebiet konstatieren. Ein einhelliges und explizites Selbstverständnis lässt sich innerhalb des Arbeitsgebiets nicht erkennen; die multiplen Zugänge zur Pflegepädagogik können als produktive Spannung aufgefasst und konstruktiv genutzt werden. Eine deutlichere berufspädagogische Positionierung der Pflegepädagogik lässt sich gleichwohl als aktuellste und zukunftsweisende Entwicklung nachweisen. Um die Genese des Arbeitsgebiets retrospektiv verstehen zu können, zur aktuellen Selbstvergewisserung sowie zur strategischen Weiterentwicklung der Pflegepädagogik wären weitere wissenschaftstheoretische und -systematische Analysen von Nutzen. In diesem Sinne lässt sich als sich hieran anschließendes Forschungsfeld die Analyse und Sichtung des Publikationsbestands – unterschiedlicher Quellen wie z. B. Zeitschriftenaufsätze, Lehrbücher, Lexika-/Wörterbuchartikel –, der Curricula von Pflegepädagogik-Studiengängen sowie von Prüfungsordnungen (vgl. GENSCH 1995) nennen.

Insbesondere bei den Qualifikationsarbeiten wurde deutlich, dass es schon eine Reihe von empirischen Beiträgen zu partikularen pflegepädagogischen Fragestellungen gibt. Diese stärker zu bündeln und rückzubinden an bildungstheoretische Arbeiten wäre ein weiteres Entwicklungsgebiet. Dabei könnten gerade die strukturellen Differenzen zwischen Bildungstheorie und empirischer Forschung genutzt und fruchtbar gemacht werden.

Schließlich ist zu bedenken, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik „etwa ein Vierteljahrhundert“ bedurfte, bevor sie sich „als anerkannte erziehungswissenschaftliche Teildisziplin endgültig etabliert[e]“ und „in ihre weit ausdifferenzierte Mutterdisziplin systematisch eingebunden“ (ZABECK 1992, I) war. So lässt sich abschließend der Zuversicht Ausdruck verleihen, dass sich die Pflegepädagogik sowohl über ihre weiteren Forschungsaktivitäten als auch durch den Ausbau der Studiengänge als erziehungswissenschaftliches Arbeitsgebiet zukünftig profiliert.

Literatur

ACHTENHAGEN, F. (2006): Lehr-Lern-Forschung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A., 586-609.

ALBERT, M. (1998): Krankenpflege auf dem Weg zur Professionalisierung. Eine qualitative Untersuchung mit Studierenden der berufsintegrierten Studiengänge „Pflegedienstleitung/Pflegemanagement“ und „Pflegepädagogik“ an der Katholischen Fachhochschule Freiburg. Pädagogische Hochschule Freiburg. Online: http://opus.bsz-bw.de/phfr/frontdoor.php?source_opus=12&la=de (24-03-2009).

ARNOLD, R. (2004): Berufspädagogik. In: KRÜGER, H.-H./ GRUNERT, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, 47-52.

ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.) (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl., Wiesbaden.

BALS, T. (1990): Professionalisierung des Lehrens im Berufsfeld Gesundheit. Köln.

BALS, T. (1995): Was ist ‚Medizin- und Pflegepädagogik’? In: PflegePädagogik 5, H. 2, 15-17.

BALS, T. (1998): Zur Pflegewissenschaft und ihrer Didaktik. In: BONZ, B./ OTT, B., 174-192.

BAUMERT, J./ KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, 469-520.

BECK, K. (2006): Theorieansätze. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A., 577-585.

BERGJAN, M. (2007): Mediengestütztes, problemorientiertes Lernen in der Ausbildung von Pflegeberufen. Universität Osnabrück. Online: http://elib.ub.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss805_thesis.pdf (16-05-2009).

BISCHOFF, C./ WANNER, B. (1993): Wer gut pflegt, der gut lehrt? Zur Geschichte einer unbekannten Lehrergruppe. In: BISCHOFF, C./ BOTSCHAFTER, P. (Hrsg.): Neue Wege in der Lehrerausbildung für Pflegeberufe. Melsungen, 13-31.

BISCHOFF-WANNER, C./ REIBER, K. (Hrsg.) (2008): Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen. Weinheim/München.

BISCHOFF-WANNER, C. (2008): Die Lehrerbildung in der Pflege im Zeichen von „Bologna“. In: DIES./ REIBER, K., 11-40.

BISCHOFF-WANNER, C./ REIBER, K. (2008): Kompetenzorientierung und Standards in der Ausbildung für Pflegelehrer/-innen. In: DIES./ REIBER, K., 99-132.

BOHL, T. (2000): Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung. Bad Heilbrunn/ Obb.

BONZ, B./ OTT, B. (Hrsg.) (1998): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart.

BONZ, B. (1998): Didaktik der Berufsbildung, Fachdidaktik und Berufsfelddidaktik – Stand und Entwicklungstendenzen. In: BONZ, B./ OTT, B., 268-287.

BONZ, B. (2006): Methoden in der schulischen Berufsbildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A., 328-341.

BRINKER-MEYENDRIESCH, E. (2002): Theorie-Praxis-Vernetzung. Eine mehrperspektivische, formative Evaluation des Studiengangs Pflegepädagogik an der Fachhochschule Münster. Frankfurt/M. u. a.

BRINKER-MEYENDRIESCH, E. (2007): Ist die Normalität ein Plus für die Lehrerbildung? Neue Studiengänge für den Lehrer für Gesundheit/Pflege in Münster. In: Pflege & Gesellschaft, 12, H. 1, 54-61.

BÖGEMANN-GROßHEIM, E. (2002): Die berufliche Ausbildung von Krankenpflegefachkräften. Kontinuitäten, Verunsicherungen, Reformansätze und Zukunftsrisiken. Frankfurt/M.

BÜCHTER, K. (2005): Zur Rezeption der Qualifikationsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit den 1960er Jahren – im Spiegel ihrer Zeitschrift Die Deutsche Berufs- und Fachschule/Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: HUISINGA, R. (Hrsg.): Qualifikations- und Curriculumforschung. Band 3. Frankfurt/M., 15-52.

BÜCHTER, K. (2008): Berufsbildung. In: FAULSTICH-WIELAND, H./ FAULSTICH, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b. Hamburg, 489-509.

DARMANN, I. (2000): Kommunikative Kompetenz in der Pflege – ein pflegedidaktisches Konzept auf der Basis einer qualitativen Analyse der pflegerischen Kompetenz. Stuttgart.

DARMANN, I. (2003): Interaktion im Pflegeunterricht. In: REINISCH, H./ BECK, K./ ECKERT, M./ TRAMM, T. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens. Opladen, 39-50.

DARMANN-FINCK, I. (2006): „Und es wird immer so empfohlen“ – Bildungskonzepte und Pflegekompetenz. In: Pflege, 19, H. 3, 188-196.

DARMANN-FINCK, I. (2007): Zur Wirksamkeit und zu den Wirkhintergründen des problemorientierten Lernens in der Pflegeaus-, -fort- und -weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 1, 59-74.

DARMANN, I./ KEUCHEL, R. (2006): Gesundheit/Pflege. In: RAUNER, F., 175-180.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT FÜR PFLEGEBERUFE (DBR) (Hrsg.) (2008): Pflegebildung offensiv [Eckpunkte]: Das Bildungskonzept des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe 2006. Göttingen.

DIETERICH-SCHÖPFF, J. (2008): Berufliche Handlungskompetenz als neue Zieldimension in der Krankenpflegeausbildung. Programmatische Relevanz und praktische Auslegung in Landeslehrplänen. Universität Kassel. Online:

https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2008120125257/3/Dissertation_Dieterich-Schoepff.pdf (16-05-2008).

ERTL-SCHMUCK, R. (2000): Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive. Frankfurt/M.

ERTL-SCHMUCK, R. (2003): Pflegedidaktische Modelle – Einschätzung und Perspektiven. In: FALK, J./ KERRES, A. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich. (= Grundlagentexte Pflegewissenschaft) Weinheim/München.

FEGEBANK, B. (1998): Der schwierige Weg zur Professionalisierung und Akademisierung in der „Pflege“. In: Der pädagogische Blick, 6, H. 1, 5-15.

FICHTMÜLLER, F./ WALTER, A. (2007): Pflege gestalten lernen: Empirische pflegedidaktische Befunde und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen.

FRÜH, W. (2007): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 6. Aufl., Konstanz.

GARZ, D. (1989): Paradigmenschwund und Krisenbewußtsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: Pädagogische Rundschau, 43, H. 1, 17-35.

GENSCH, S. (1995): Die neuen Pflegestudiengänge in Deutschland. Pflegewissenschaft – Pflegemanagement – Pflegepädagogik. (= Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, N. F. 43) München.

GREB, U. (2003): Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege. Frankfurt/M.

GREB, U./ HOOPS, W. (2008): Replik: Karin Reiber (2007): Pflegepädagogik in erziehungswissenschaftlich-berufspädagogischer Perspektive am Beispiel der Lehrerbildungsstandards. In: ZBW 103. Band, H. 2, S. 291-296, Eulen nach Athen? In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Berufspädagogik, 104, H. 1, 141 f.

GÜRTLER, K. (1994): Didaktische und methodische Aspekte der Aus- und Weiterbildung zum Altenpflegeberuf. Regensburg.

HELMKE, A./ HELMKE, T./ SCHRADER, F.-W. (2007): Qualität von Unterricht: Aktuelle Tendenzen und Herausforderungen im Hinblick auf die Evaluation und Entwicklung von Schule und Unterricht. In: Pädagogische Rundschau, 61, H. 5, 527-543.

HOLOCH, E (2002): Situiertes Lernen und Pflegekompetenz. Entwicklung, Einführung und Evaluation von Modellen Situierten Lernens für die Pflegeausbildung. (= Robert Bosch Stiftung: Reihe Pflegewissenschaft) Bern u. a.

HORN, K.-P. (2008): Disziplingeschichte. In: FROST, U./ BÖHM, W./ KOCH, L./ LADENTHIN, V./ MERTENS, G. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn/München/Wien/Zürich, 5-31.

HUFNAGEL, E. (1997): Pädagogik als letztrangig-universale Integrationswissenschaft. Wilhelm Flitner (1889-1990). In: BRINKMANN, W./ HARTH-PETER, W. (Hrsg.): Freiheit, Geschichte, Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Winfried Böhm zum 22. März 1997. Würzburg, 247-268.

KAISER, K. (2005): Beiträge der Weiterbildung zur Professionalisierung der Pflege. Eine systematisch-empirische Untersuchung. Frankfurt/M.

KERSTING, K. (2002): Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Studie zur moralischen Desensibilisierung. (= Robert Bosch Stiftung: Reihe Pflegewissenschaft) Bern u. a.

KEUCHEL, R. (2005): Bildungs- und lerntheoretische Perspektiven in der Pflegeausbildung. Lage.

KEUCHEL, R./ FALK, J. (2007): Einleitung. In: DIES. (Hrsg.): Moderne Pflegeausbildung heute. Bildungstheoretische Orientierungen und bewährte Praxisbeispiele für den Unterricht. Weinheim/München, 7-12.

KIRCHHOF, S. (2007): Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen. Dargestellt am Beispiel einer qualitativ-explorativen Studie zu informellen Lernprozessen Pflegender und ihrer pädagogisch-didaktischen Implikationen für die Aus- und Weiterbildung. (= Internationale Hochschulschriften, Bd. 489) Münster u. a.

KLIEME, E./ LEUTNER, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, H. 6, 876-903.

KLUSMEYER, J. (2001): Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum. Ein Beitrag zu formalen, sozialen und kognitiven Selbstreflexionsaspekten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand einer Inhaltsanalyse der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. (= Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 15) Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

KNIGGE-DEMAL, B. (1999): Förderung der professionellen Beziehungsfähigkeit in der Ausbildung zur Kinderkrankenschwester und zum Kinderkrankenpfleger. Osnabrück.

KRON, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München/Basel.

KRÜGER, H. H. (1999): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. (= Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Bd. II) 2. Aufl., Opladen.

LOSER, F. (1967): Die Notwendigkeit einer pädagogischen Theorie des Lehrens und Lernens. In: Neue Sammlung, 7, H. 1, 58-70.

LOSER, F. (1999): Didaktik als Professionswissenschaft für Lehrer. In: SOLZBACHER, C./ FREITAG, C. (Hrsg.): Wege zur Mündigkeit – Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Osnabrück, 26-34.

LÜDERS, M./ RAUIN, U. (2004): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: HELSPER, W./ BÖHME, J. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden, 691-719.

MACKE, G. (1989): Rekonstruktion von Wissenschaftsentwicklung. Analyse der methodischen Grundorientierung erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten. In: BOS, W./ TARNAI, C. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster/New York, 86-101.

MEYER, C. (2002): Das Berufsfeld Altenpflege: Professionalisierung – Berufliche Bildung – Berufliches Handeln. Osnabrück.

OELKE, U.-K. (1991): Planen, Lehren und Lernen in der Krankenpflegeausbildung. Begründungsrahmen und Entwicklung eines offenen, fächerintegrativen Curriculums für die theoretische Ausbildung. Basel/Baunatal.

OLBRICH, C. (1999): Pflegekompetenz. (= Robert Bosch Stiftung: Reihe Pflegewissenschaft) Bern u. a.

PÄTZOLD, G./ KLUSMEYER, J./ WINGELS, J./ LANG, M. (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. (= Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 18) Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

PLAUMANN, U. (2000): Umrisse einer Fachdidaktik Pflege. Didaktische, erwachsenbildnerische, berufspädagogische und pflegewissenschaftliche Aspekte. Frankfurt/M.

PRANGE, K. (2001): Pädagogik als Übergangswissenschaft. In: HELLEKAMPS, S./ KOS, S./ SLADEK, H. (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim, 33-43.

RABE, M. (2009): Ethik in der Pflegeausbildung. Beiträge zur Theorie und Didaktik. (= Programmbereich Pflege: Pflegeethik/Pflegepädagogik) Bern u. a.

RAU, F.-S. (2001): Die Situation der Krankenpflegeausbildung in der BRD nach 90 Jahren staatlicher Regelung. (= Robert Bosch Stiftung: Reihe Pflegewissenschaft) Bern u. a.

RAUNER, F. (Hrsg.) (2006): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Aufl., Bielefeld.

REIBER, K. (2007): Pflegepädagogik in erziehungswissenschaftlich-berufspädagogischer Perspektive am Beispiel Lehrerbildungsstandards. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 2, 291-296.

REIBER, K. (2008): Zum Stand der Pflegelehrerbildung – Deutsche Verhältnisse in europäische Perspektive. In: DIES./ REIBER, K., 41-63.

REMME, M. (2001): „Lernerschließung und Gegenstandskonstitution durch Lehre“. Zur Didaktik von Fritz Loser. In: GRAF, P. (Hrsg.): Lehrerbildung und Universität. Reden zur Emeritierung von Fritz Loser. Osnabrück, 45-60.

REMME, M. (2008): Radikaler Konstruktivismus. In: BRANDENBURG, H./ DORSCHNER, S. (Hrsg.): Pflegewissenschaft 1. Lehr- und Arbeitsbuch zur Einführung in das wissenschaftliche Denken in der Pflege. (= Programmbereich Pflege) 2. Aufl., Bern u. a., 84-113, 115-120.

REMMERS, H. (1999): Pflegewissenschaft und ihre Bezugswissenschaften. Fragen pflegewissenschaftlicher Zentrierung interdisziplinären Wissens. In: Pflege, 12, H. 4, 367-376.

RIEDEL, A. (2007): Professionelle Pflege alter Menschen. Moderne (Alten-)Pflegeausbildung als Reaktion auf gesellschaftlichen Bedarf und die Reformen der Pflegeberufe. Marburg.

ROBERT BOSCH STIFTUNG (1996): Pflegewissenschaft. Grundlegung für Lehre, Forschung und Praxis. Denkschrift. Gerlingen.

ROES, M. (2004): Wissenstransfer in der Pflege. Neues Lernen in der Pflegepraxis. (= Pflegepädagogik; Projektreihe der Robert Bosch Stiftung) Bern u. a.

ROTH, H. (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2, H. 6, 481-490.

SAHMEL, K.-H. (1999): Umrisse einer kritisch-konstruktiven Pflegepädagogik. In: Pflege-Pädagogik, 9, H. 1, 22-30.

SAHMEL, K.-H. (2001): (Hrsg.): Grundfragen der Pflegepädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln.

SAHMEL, K.-H. (2001): Möglichkeiten und Grenzen kritisch-konstruktiver Pflegepädagogik. In: DERS., 11-29.

SAHMEL, K.-H. (2001): Ausblick auf die Zukunft von Pflegeausbildung und Pflegepädagogik. In: DERS., 296-313.

SCHULZE, U. (1997): Handlungslernen im Feld geriatrischer Pflege. Ein Konzept zur Initiierung von Lernprozessen. Oberhausen.

SCHWARZ-GOVAERS, R. (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell. (= Pflegepädagogik; Projektreihe der Robert Bosch Stiftung) Bern u. a.

SEIFRIED, J. (2008): Methodische Gestaltung des Unterrichts an kaufmännischen Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 11, 364-370.

SLOANE, P. F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A., 610-627.

STRACKES-MERTES, A. (1996): Qualifikationsanforderungen an Altenpflegekräfte in der stationären Altenarbeit. Eine Untersuchung in berufspädagogischer Absicht. Köln.

STRITTMATTER-HAUBOLD, V. (1995): Handlungsleitung. Eine empirische Studie zum Transfer von Fortbildungsinhalten. Weinheim.

TAUCH, J. (2002): Professionalisierung der innerbetrieblichen Fortbildung: empirische Studie in der psychiatrischen Pflege. (= Internationale Hochschulschriften, Bd. 379) Münster u. a.

TERHART, E. (2000): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 3. Aufl., Weinheim/München.

THIEKÖTTER, A. (2006): Pflegeausbildung in der Deutschen Demokratischen Republik. Ein Beitrag zur Berufsgeschichte der Pflege. Frankfurt/M.

VOGEL, P. (1999): Lehrer für Pflegeberufe. In: KAISER, F-J./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., 257-259.

VOGEL, P./ BÖGEMANN-GROßHEIM, E. (2002): Pflegepädagogik. In: OTTO, H.-U./ RAUSCHENBACH, T./ VOGEL, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Beruf. (= Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, Bd. 4) Opladen, 143-151.

WANNER, B. (1987): Lehrer zweiter Klasse? Historische Begründung und Perspektiven der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern der Pflege. Frankfurt/M. u. a.

WATERMANN, R. (2007): Effektives Lernen in der Schule. Forderungen Heinrich Roths im Lichte aktueller Forschung. In: KRAUL, M./ SCHLÖMERKEMPER, J. (Hrsg.): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited. (= Die Deutsche Schule, 9. Beiheft) Weinheim, 213-228.

WINTER, M. (2005): Die ersten Pflegeakademiker in Deutschland: Arbeitsmarktperspektiven und Berufsverbleib in der Altenpflege. (= Pflegemanagement, Projektreihe der Robert Bosch Stiftung) Bern u. a.

WITTNEBEN, K. (2003): Pflegekonzepte in der Weiterbildung für Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer. Frankfurt/M.

ZABECK, J. (1992): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. (= Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung, Bd. 24) Baltmannsweiler.

Zitieren dieses Beitrages

REIBER, K./ REMME, M. (2009): Das erziehungswissenschaftlich-berufspädagogische Selbstverständnis der Pflegepädagogik – Empirische Befunde und wissenschaftstheoretische Positionierungen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-28. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/reiber_remme_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Die AutorInnen:

Prof. Dr. KARIN REIBER

Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege, Hochschule Esslingen

Flandernstraße 101, 73732 Esslingen

E-mail: reiber (at) hs-esslingen.de

Homepage: www.dr-reiber.de

Dr. MARCEL REMME

Wildermuth-Gymnasium Tübingen

Derendinger Allee 8, 72072 Tübingen

E-mail: jm_remme (at) yahoo.de

Markus Ammann & Michael Thoma
(Leopold-Franzens-Universität Innsbruck)

Über Möglichkeiten, Organisation in der Wirtschaftspädagogik anders zu denken. Ein Beitrag aus der Perspektive poststrukturalistischer Organisationsforschung.

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/ammann_thoma_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (AMMANN/ THOMA 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/ammann_thoma_bwpat16.pdf

Der Begriff der Organisation ist in der wirtschaftspädagogischen Diskussion allgegenwärtig. So wird bei zentralen Fragestellungen – etwa der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in Schulen oder Betrieben – implizit eine bestimmte Sichtweise auf Organisation mittransportiert, ohne jedoch das zu Grunde liegende Organisationsverständnis zu diskutieren bzw. explizit zu machen. In der Organisationsforschung als Teildisziplin der Betriebswirtschaftslehre gibt es seit Anfang der 1990er Jahre eine Reihe von AutorInnen, die Ansätze poststrukturalistischer Philosophie diskutieren, um diese Denkgewohnheiten aufzubrechen und um einen anderen Blick auf Organisationen bzw. das Organisieren zu ermöglichen (vgl. insb. COOPER 1990, CHIA 1994, ORTMANN 2003, 2004). Der vorliegende Beitrag skizziert ausgewählte Konturen poststrukturalistischer Zugänge zur Organisationsforschung, die unter Rückgriff auf das Verfahren der Dekonstruktion nach Jacques Derrida, das jeweils ausgeschlossene Andere des Organisationsbegriffs/der Organisationssemantik – Unordnung, Irrationalität, Desorganisation – in Betracht ziehen und dadurch Ambiguitäten und Paradoxien, die gerade konstitutiv für das Verstehen von Organisationen sind, in die Organisationsanalyse miteinbeziehen. Übergeordnetes Ziel dieses Beitrags ist es, die sich durch diese Denkbewegungen öffnenden Räume im Hinblick auf ihre Implikationen für die Wirtschaftspädagogik zu befragen, um eine Öffnung der eigenen Disziplin für ein v.a. mittlerweile verstärkt auch international diskutiertes, postmodernes Organisationsverständnis voranzutreiben und aktuelle Forschungslinien von Nachbardisziplinen für wirtschaftspädagogisches Denken fruchtbar zu machen.

On the possibilities of thinking differently about organisation in Vocational Education and Business Studies. A contribution from the perspective of post-structuralist organisational research

The concept of the organisation is omnipresent in the discussion in vocational education and business studies. So when dealing with key questions, such as the design of teaching and learning situations in schools or companies, a particular perspective on organisation is implicitly brought to the discussion, but without discussing the fundamental understanding of organisation or making it explicit. In organisation research, as a sub-discipline of management studies, a raft of authors have discussed aspects of post-structuralist philosophy since the early 1990s, in order to break down these thought patterns and to make a new perspective on organisation or organising possible (see, in particular, COOPER 1990, CHIA 1994, ORTMANN 2003, 2004). The present paper sketches selected contours of post-structuralist approaches to organisational research, referring to the process of deconstruction according to Jacques Derrida and considering and including the absent other of the concept of organisation and the semantics of organisation – disorder, irrationality, disorganisation – and thereby including ambiguities and paradoxes, which are constitutive elements of the understanding of organisations, in the analysis of organisations. The over-arching aim of the paper is to question the space created by these

movements in thinking regarding their implications for Vocational Education and Business Studies, in order to push ahead the opening of the discipline for post-modern understanding of organisations, which is increasingly a topic of discussion internationally, and to make current research patterns in related disciplines fruitful for thinking in Vocational Education and Business Studies.

MARKUS AMMANN & **MICHAEL THOMA** (Leopold-Franzens-Universität Innsbruck)

Über Möglichkeiten, Organisation in der Wirtschaftspädagogik anders zu denken. Ein Beitrag aus der Perspektive poststrukturalistischer Organisationsforschung.

1 Problemaufriss

Der vorliegende Artikel kann als eine Art der Dekonstruktion interpretiert werden, nämlich als Versuch, etwas sichtbar zu machen, das unserem Eindruck nach in der wirtschaftspädagogischen Theoriebildung weitgehend ausgeschlossen bleibt, aber konstitutiv ist und in unterschiedlichen Fragestellungen/Konzepten hereinbricht. Es geht uns darum, eine erweiterte Perspektive auf Organisation zur Diskussion zu stellen, die diese nicht ausschließlich auf der Seite des Berechenbaren, Kalkulierbaren, Rationalen – als ein Sein – konzeptualisiert, sondern Organisationen in ihrem ständig wiederkehrenden Werden zu skizzieren, und damit auch ihre konstitutiven Widersprüche, Mehrdeutigkeiten und Irrationalitäten mit zu denken.

Die Relevanz des Organisationsbegriffs für wirtschaftspädagogische Fragestellungen ergibt sich schon deshalb, wenn man bedenkt, dass handlungskompetente Subjekte als Zielgröße beruflicher Bildung nicht im luftleeren Raum agieren, sondern der eigentliche ‚Bestimmungsort' unterschiedliche Arten von Organisationen sind. Sie arbeiten für Unternehmen, sind Mitglieder von Vereinen, oder werden in spezifisch für diesen Zweck gegründeten Organisationen unterrichtet. Die zahlreichen unterschiedlichen Organisationen finden sich bspw. implizit in der Definition von BADER und MÜLLER, die Handlungskompetenz als in „… **beruflichen**, **privaten** und **gesellschaftlichen** Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d.h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln" (BADER/ MÜLLER 2002, 176 f., Hervorhebungen n. i. O.) definieren. Zur Unterstützung dieses Leitziels wird in der wirtschaftspädagogischen didaktischen Diskussion seit längerer Zeit auf die Bedeutung von handlungsorientiertem Unterricht verwiesen. In vielen Fällen wird zu diesem Zweck der Versuch unternommen, die sogenannte „betriebliche Realität" zu simulieren oder „nachzustellen" und insofern einen Bezug zu Organisationen/ organisationaler Praxis herzustellen bzw. zu modellieren. Zum Einsatz gelangen dabei Juniorfirmen, Lernfirmen oder Lernbüros, die dazu dienen sollen, komplexe betriebliche Situationen in komplexe Lernarrangements zu übertragen (vgl. SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004, 165 f.).

Dieser Beitrag stellt den Versuch dar, mögliche Organisationsverständnisse, die sich in derartigen Lernarrangements finden, zu thematisieren. In einem ersten Schritt wird skizziert welches Organisationsverständnis sich im Konzept der Lernfirma wiederfindet. In einem

zweiten Schritt entfalten wir, wie sich das Konzept Organisation in poststrukturalistisch inspirierten Ansätzen der Organisationsforschung anders denken lässt. Dies geschieht in etwas ausführlicherer Form, da es uns in diesem Beitrag gerade darum geht, mögliche Implikationen dieser Perspektive für wirtschaftspädagogische Fragestellungen fruchtbar zu machen.

2 Konturen möglicher Organisationsverständnisse in der Wipäd

KOSIOL schreibt bereits in den 1950er Jahren in dem von ihm veröffentlichten Handbuch über die Grundlagen und Methoden der Organisationsforschung: „Die Organisationsforschung hat in den letzten Jahren nicht nur in den Vereinigten Staaten von Amerika und in anderen europäischen Ländern, sondern auch in Deutschland ohne Zweifel beachtliche Forstschritte gemacht“ (KOSIOL 1959, 73). Die lange Tradition der Organisationsforschung brachte eine Vielfalt an Zugängen, Ergebnissen und theoretischen Ansätzen, die das Geschehen in und um Organisationen zu erklären versuchen. Für einen Überblick verweisen wir auf die entsprechende Einführungsliteratur (bspw. KIESER 2002a; ORTMANN/ SYDOW/ TÜRK 1997, MORGAN 2002 und WEIK/ REINHART 2001). Ursprünglich standen Fragestellungen mit normativer Orientierung im Mittelpunkt der Organisationsforschung. Diese zielten bspw. darauf ab, einen ordnenden Rahmen für das Zusammenspiel von Menschen, Sachmitteln und Einrichtungen in einer Organisation zu finden, um diese zu einer zielstrebigen Organisation zu vereinen, die einem Zweck dient (vgl. KOSIOL 1959, 73). Wohl einer der bekanntesten Vertreter dieses Zuganges dürfte der Begründer des Scientific Managements – FREDERICK WINSLOW TAYLOR – sein. Er war einer der Ersten, der mit wissenschaftlichen Experimenten, wie einer Zeit- und Bewegungsstudie versuchte, Bewegungsabläufe von Arbeitern zu optimieren und begründete somit den nach ihm benannten Taylorismus (vgl. KIESER 2002b, 75 ff.). Produktionsprozesse werden in Teilschritte unterteilt, die entweder von mehreren Arbeitern nacheinander durchgeführt werden oder auch mehrerer Schritte von einer Person. Entscheidend ist, dass es eine als richtig angesehene Prozesskette der Produktion gibt, die so eingehalten werden soll. Ansätze dieser Überlegungen, bei denen Arbeitsabläufe den Mitarbeitern genau und detailliert vorgeschrieben werden, finden sich bis heute und sind keine Seltenheit, was am Beispiel der Produktion eines einfachen Hamburgers oder einer Pizza in entsprechenden Ketten nachvollzogen werden kann (vgl. MORGAN 2002, 38). Die Organisationsforschung nimmt aber auch andere Perspektiven ein, die das Verständnis von rational handelnden Akteuren, die vor klaren und eindeutig formulierten Strukturen handeln, in Frage stellen. Dies kann an der zunehmenden Orientierung am Verständnis der Zusammenarbeit bzw. des Zusammenlebens der Akteure in und um Organisationen gesehen werden, bei dem es bspw. um Fragen des Wohlbefindens am Arbeitsplatz geht (vgl. KIESER 2002c, 101 ff.).

So vielfältig die verschiedenen Ansätze der Organisationsforschung sind, so einig scheinen sich Organisationsforscher in dem zu sein, was sie unter Organisation verstehen: „In modernen Gesellschaften unterscheiden sich Organisationen von Gesprächen in Kneipen und Zusammenkünften in Fahrstühlen, von Familien und Gruppen, von sozialen Bewegungen und

von gesellschaftlichen Teilsystemen wie der Wirtschaft oder der Politik durch drei Merkmale: durch Zwecke, durch Hierarchien und durch Mitgliedschaften“ (STRODTHOLZ/ KÜHL 2002, 11). Es geht immer um Strukturen und Menschen, die in einer Organisation Mitglied sind und um einen oder mehrere (Organisations)Zweck(e) oder aus der Perspektive der Akteure um deren Zwecke. Organisationsforschung setzt sich somit mit dem Entstehen, dem Bestehen und der Funktionsweise von Organisationen auseinander und dient zumindest implizit dazu, Organisationspraxis zu verbessern (vgl. SCHERER 2002, 1).

Um zu veranschaulichen, welche unterschiedlichen Organisationstheorien in wirtschaftspädagogischen Fragestellungen sowohl implizit als auch explizit zum Ausdruck kommen, wird an dieser Stelle der Versuch unternommen, den Begriff der Organisation anhand eines exemplarisch gewählten wirtschaftspädagogischen Konzeptes zu deuten. Zur Veranschaulichung haben wir uns für das Konzept der Lernfirmen entschieden, da dieses als didaktische Antwort auf die gesellschaftlichen Veränderungen der vergangenen Jahre gesehen wird und u. E. hier der Bezug zu dem, was als organisationale Praxis interpretiert werden kann, besonders deutlich wird. Sowohl sozialökonomische, als auch technische Veränderungen erfordern in zunehmendem Maße, dass in beruflichen Ausbildungssituationen darauf reagiert wird (vgl. SLOANE 2004, Sp. 576). Akteure stehen vor komplexen Herauforderungen, die in entsprechenden Settings simuliert werden sollen, um auf diese Herausforderungen vorbereitet zu werden. Die Schwierigkeit, komplexe Situationen nachzustellen, erfordert eine Reduktion der betrieblichen Realität, um diese bspw. in Lernfirmen abzubilden. REETZ (2006, 2 f.) formuliert für Lernfirmen Folgendes:

„Lernobjekt ist das Modell eines Betriebes, der als ein soziotechnisches System aufgefasst wird. Charakteristisches Merkmal ist … zum einen, dass sie je über eine Binnen**struktur** (Organisation) verfügen, die sich – gemäß dem dialektischen Zusammenhang von Struktur und Funktion – in ihrer Ausprägung nach dem Betriebsziel richtet. Zum anderen sind Betriebe zugleich auch dynamische **Systeme** mit der Möglichkeit der Veränderung gegebener Zustände im Ablauf der Zeit. Diese **Prozesse der Veränderung** werden in Gang gesetzt durch menschliches Handeln und Entscheiden.“

Vor diesem Hintergrund werden in einem nächsten Schritt verschiedene Perspektiven der Organisationsforschung diskutiert. Zentral ist die Frage nach dem Verständnis des Funktionierens, Entstehens und Bestehens einer Organisation. Einerseits vor dem Hintergrund der Weberschen Analyse der Bürokratie, welche die organisationalen Strukturen und die daraus resultierenden Hierarchien in den Mittelpunkt stellt. Andererseits wird eine systemtheoretische Perspektive eingenommen, um der Frage nach der Dynamik einer Organisation nachzugehen. In einem letzten Schritt wird vor dem Hintergrund der Strukturationstheorie der Prozess der Veränderung diskutiert.

2.1 WEBERS Analyse der Bürokratie

MAX WEBERs Analyse der Bürokratie diente der modernen Organisationsforschung als Wegbereiter (vgl. KIESER 2002, 39). Demnach sollen Beamte des öffentlichen Verwaltungs-

stabes u. a. persönlich frei sein und nur sachlichen Amtspflichten gehorchen und in einer festen Amtshierarchie mit festen Kompetenzen angestellt sein. Es soll für die Beamten die Möglichkeit bestehen, in der Hierarchie aufzurücken, und es wird eine strenge Amtsdisziplin erwartet (vgl. WEBER 1972, 126 f.).

Die Konturen des Verständnis eines **strukturierten** Betriebes – wie es sich in der Definition der Lernfirma spiegelt –, die sich hier abzeichnen, zeigen eine Organisation, die in hohem Maße einer Maschine – um in der Sprache der Organisationsforschung zu sprechen – zu gleichen scheint, die auf einen Zweck hin ausgerichtet ist. Morgan führt dazu aus: „Wenn ein Ingenieur eine Maschine konzipiert, besteht seine Aufgabe darin, ein Netzwerk ineinandergreifender Teile zu entwickeln, die in bestimmter Folge angeordnet sind und an genau festgelegten Punkten, wo Widerstand und Festigkeit gegeben sind, verankert sind. Die klassischen Theoretiker haben bei ihren Überlegungen über Organisationen etwas Ähnliches zu entwickeln versucht. Dies spiegelt sich in der Verknüpfung von Teilen zu einem Netzwerk. Abteilungen werden zunächst nach ihrer Funktion – also in Fertigung, Finanzierung, Personal, Forschung und Entwicklung etc. – unterteilt und dann weitgehend nach genau festgelegten Aufgaben“ (MORGAN 2002, 35). Klare Aufteilungen von Fachbereichen, von der Organisation vorgegebene Entscheidungsabläufe, die durch die Übertragung von Verantwortung, aber auch Weisungsbefugnissen und dem Einfordern von Gehorsamspflicht verstanden werden, stellen den Versuch dar, eine Organisation von der Spitze aus zu kontrollieren. Diese Überlegungen spiegeln sich auch in der Modellierung und Rekonstruktion von Lernfirmen wider, die dadurch gekennzeichnet sind, dass dabei auf „… situative und wissenschaftliche Formen der Repräsentation von Betrieben zurückgegriffen wird“ (REETZ 2006, 1). Dabei werden Betriebe auf vermeintlich typische Ausschnitte der kaufmännischen Realität, wie Produktion, Logistik, Personal, Rechnungswesen, Absatzplanung usw. reduziert, um diese einen Betrieb strukturierende Merkmale in eine integrative Betrachtung zu bringen, die es ermöglichen soll, Geschäftsprozesse nachzuvollziehen und zu verstehen (vgl. SIEMON 2006, 3 ff.).

Betrachtet man Organisationen vor diesem Analysehintergrund, dann entsteht daraus das Bild einer starren, straffen Organisation mit rational handelnden Akteuren, die sich sowohl durch eine Aufbau- wie auch durch eine Ablauforganisation auszeichnet. Entscheidungswege sind vorgegeben, und die Individuen orientieren sich in ihren Entscheidungen am Organisationszweck.

2.2 Systemtheoretisches Verständnis

Die Definition der Lernfirma nach REETZ (vgl. 2006, 2 f.) konzeptualisiert diese auch als **soziotechnisches System**, welches eine nach dem Betriebsziel ausgerichtete Struktur hat. Darüber hinaus wird aber darauf verwiesen, dass das System dynamisch und in der Lage ist, sich zu verändern. Prozesse werden durch menschliches Handeln in Gang gesetzt. Die Formulierung, dass ein Betrieb ein System ist, lässt die Vermutung zu, dass ein systemtheoretisches Organisationsverständnis zu Grunde gelegt wird.

Übertragen auf Organisationen hat eine systemtheoretisch Perspektive zur Konsequenz, dass diese als „autopoietische Systeme“ verstanden werden, welche Beziehungen zu ihren Umwelten aufbauen. „Die Grundidee der Theorie autopoietischer Systeme lässt sich vielleicht in folgenden Sätzen zusammenfassen: Lebende Systeme sind selbsterzeugende, selbstorganisierende, selbstreferentielle und selbsterhaltende – kurz: autopoietische – Systeme“ (SCHMIDT 1987, 22). Das System organisiert sich und bestimmt durch diese Organisation implizit die Umwelt. Mit der Umwelt tritt das System durch Interaktionen in Kontakt (vgl. ebd., 23). Um die Überlebensfähigkeit eines autopoietischen Systems und somit eines Unternehmens zu gewährleisten, müssen Netzwerke entstehen, die auf Grund der Prozesse des Sich-Vernetzens Abgrenzungen gegenüber der Außenwelt vollziehen (vgl. GRIPP-HAGELSTANGE 1997, 43). Dies hat zur Folge, dass eine Organisation „… aus einer Reihe von Interessensgruppen besteht: Kunden, Mitarbeiter, Anteilseigner, Kapitalgeber, Partner in strategischen Netz-werken, Lieferanten und die Gesellschaft“ (MATZLER/ PECHLANER/ RENZL 2003, 6).

Eine systemtheoretische Perspektive bringt das Bild einer in sich geschlossenen Organisation mit sich, welche mit der Außenwelt in Kontakt treten kann. Organisationen ändern sich aufgrund der gemachten Erfahrungen, die aber von externen Beobachtern nicht gesehen werden können. Die Strukturen werden von den handelnden Akteuren in der Organisation selbst durch Interaktion in Form der Herstellung von Gleichgewichten konstituiert. Somit ist eine Organisation von außen strukturell nicht kontrollier- und planbar (vgl. MARTENS 1997, 268).

2.3 Strukturationstheorie nach GIDDENS

Im WEBERschen Verständnis handelt ein Akteure zweckrational, was unter anderem bedeutet, dass dieser „… die verschiedenen möglichen Zwecke gegeneinander rational abwägt: also jedenfalls weder affektuell (und insbesondere nicht emotional), noch traditional handelt“ (WEBER 1972, 13). Zunehmend mehr rückt in der Organisationsforschung ein anderes Verständnis von Rationalität in den Mittelpunkt. Akteure werden nicht mehr ausschließlich als rational handelnd betrachtet, da diese aus einer Fülle von Gründen – wie bspw. Zeitmangel, unvollständige Informationen, Mangel an Vorstellungskraft, Defizit an Ressourcen oder andere Interessen – nicht in der Lage sind, rational zu entscheiden (vgl. FRIEDBERG 1995, 38). Es geht mittlerweile um Fragen nach Entscheidungen von Akteuren, die unter komplexen und veränderlichen Umweltbedingungen und begrenzter Informationsverarbeitungskapazität getroffen werden (vgl. BERGER/ BERNHARD-MEHLICH 2002, 135).

Dieses Spannungsverhältnis zwischen strukturellen Vorgaben einer Organisation und dem veränderten Rationalitätsverständnis von Akteuren, die auch eigene Ziele und Interessen verfolgen, wird mit der Strukturationstheorie von ANTHONY GIDDENS analysiert und versucht, zu überbrücken (vgl. ORTMANN/ SYDOW/ WINDELER 1997, 322). REETZ formuliert für Lernfirmen, dass Organisationen auch einem **Prozess der Veränderung** unterworfen sind (vgl. REETZ 2006, 2 f.). Dieser wird durch menschliches Handeln und Entscheiden herbeigeführt, und kann vor diesem Hintergrund diskutiert werden. GIDDENS (1988) bringt mit

der Strukturationstheorie die Handlungen von Akteuren und die eine Organisation rahmenden Strukturen in einen Zusammenhang und betrachtet diese, als sich gegenseitig nicht ausschließende Elemente von organisationalem Geschehen, sondern als sich gegenseitig bedingende. Die Struktur wird erst durch die Handlung des Akteurs, der sich auf diese im Austausch mit anderen bspw. in Form von Argumenten bezieht, sichtbar. Durch diesen Austausch mit anderen Akteuren wird die organisationale Struktur gedeutet und somit reproduziert. Zentral in diesem Zusammenhang ist wiederum das Verständnis der handelnden Person: „Ein menschliches Wesen zu sein, heißt, ein zweckgerichtet Handelnder zu sein, der sowohl Gründe für seine Handlungen hat, als auch fähig ist, diese Gründe auf Befragung hin diskursiv darzulegen (oder auch: sie zu verbergen)“ (GIDDENS 1988, 53).

Das Bild der Organisation, welches sich hier abzeichnet, ist eines, welches sowohl die strukturellen Rahmenbedingungen, wie auch die Handlungen der Akteure in die Analyse einbezieht. Handlungen werden von organisationalen Strukturen, die sich als organisierte Menge von Regeln und Ressourcen darstellen, geleitet (vgl. GIDDENS 1988, 77). Um einen Zweck zu verfolgen, muss sich der Akteur im Rahmen seiner Handlungen auf diese eine Organisation rahmenden und strukturierenden Elemente beziehen. Struktur wird somit in dieser Betrachtung nicht ausschließlich als Zwang sondern auch als Ermöglichung von Handeln gesehen.

2.4 Zwischenfazit

Diese drei ausgewählten Beispiele veranschaulichen, wie unterschiedlich und pluralistisch Organisationsforschung sich darstellt und welche verschiedenen Verständnisse des Entstehens, Bestehens oder Funktionierens einer Organisation zu Grunde gelegt werden können. Wird eine Organisation bspw. als Maschine verstanden, die „…Verwaltungsvorgänge genauso in einen Routineablauf zwingen, wie Maschinen die industrielle Herstellung zu einem Routinevorgang werden lassen“ (MORGAN 2002, 30 f.), dann resultiert daraus ein starres und straff hierarchisch organisiertes Organisationsverständnis, mit klar verteilten Aufgaben, mit genau vorgegebenen Dienstwegen und Mitarbeitern und Vorgesetzten, die sich an diese Abläufe halten und rational handeln. Wenn allerdings von einem anderen Verständnis von Rationalität ausgegangen wird, dann ändert sich wiederum das Bild der Organisation und folglich das Verständnis bezüglich der Zusammenarbeit in dieser. So kann eine Organisation auch als komplexes Netzwerk verschiedener Stakeholder gesehen werden, die in ihren Handlungen sowohl die Organisationsinteressen verfolgen, wie auch persönliche Interessen, wozu sie Handlungsspielräume nutzen und ein vielschichtiges Netzwerk an Koalitionen entsteht (vgl. AMMANN 2009, 279). Je nach Betrachtungsweise dienen unterschiedliche Bilder von Organisationen in vielen Fällen als Grundlage der Steuerung von Organisationen, wenngleich damit bewusst und auch unbewusst in Kauf genommen wird, dass Anderes oder auch Andere aus dem Entscheidungsprozess ausgeschlossen werden.

Wie eben gezeigt wurde, scheinen im dargestellten Konzept der Lernfirma verschiedene Organisationstheorien ‚Pate zu stehen’. Der Begriff der Organisation, der zu Grunde gelegt wird, ist entsprechend vielfältig und scheint unhinterfragt zu bleiben oder zumindest nicht

expliziert zu werden. Diese drei Beispiele, in denen eine Organisation einerseits als starr und hierarchisch gedacht wird, andererseits als autopoietisches System und im dritten aus einer strukturationstheoretischen Perspektive, zeigen auf, dass aus diesen Betrachtungsweisen unterschiedliche Konsequenzen gezogen werden können. Wenn eine Lernfirma bspw. in Form einer Aufbau- und Ablauforganisation konzipiert wird, die in einem Organigramm dargestellt wird, sich in Abteilungen und Arbeitsplätze gliedert und Kontakte zu einer Organisationsumwelt hat (vgl. REETZ 2006, 7), dann wird zwar wiederkehrend der Begriff Organisation verwendet, aber was das Bild der Organisation ist, welches dieser Konzeption zu Grunde gelegt wird, entzieht sich der Diskussion. Letztlich endet die Definition von REETZ damit, dass es um menschliche Entscheidungen geht, die in den Betrieben und somit auch Organisationen getroffen werden (vgl. REETZ 2006, 3). Für das Verständnis von Akteurshandlungen macht es aber einen wesentlichen Unterschied, ob diese in einer starren Struktur, wie im WEBERschen Verständnis gedacht werden, oder in einem systemtheoretischen, bei dem Akteurshandlungen im Kontext anderer Handlungen gesehen werden, oder im Sinne eines strukturationstheoretischen Verständnisses, welches die Akteurshandlung als Teil eines (Re-) Produktionsprozess von Regeln und Ressourcen einer Organisation sieht.

Verschiedene Organisationsverständnisse können Implikationen auf die verschiedenen Ausbildungssettings und insbesondere die handelnden Akteure haben, die Prozesse in Gang setzen und Entscheidungen treffen. Die Frage, die sich hier unmittelbar anschließt ist, ob derart gestaltete didaktische Settings die betriebliche Realität adäquat abbilden. Die bisherigen Ausführungen lassen u. E. die Annahme zu, dass das Organisationsverständnis ein eher traditionelles und strukturiertes ist, und in diesem Sinne Organisation prinzipiell eher als berechenbar und kalkulierbar konzeptualisiert wird. Widersprüche, Mehrdeutigkeiten, Nicht-Rationales, Unordnung werden zur Erklärung von Organisationen nur insofern berücksichtigt, als diese als Störfaktoren des reibungslosen Ablaufs zur Zielerreichung betrachtet werden, nicht aber in ihrer konstitutiven Funktion zur Stabilisierung von Organisationen. Wir werden im Folgenden eine Linie der Organisationsforschung skizzieren, die ihren Blick (auch) auf dieses angesprochene Andere – das Ausgeschlossene – richtet und damit eine andere Sichtweise auf Organisationen anbietet.

3 Gründzüge poststrukturalistischer Organisationsforschung

Seit Ende der 1980er Jahre gibt es in der betriebswirtschaftlichen Organisationsforschung eine Reihe von Autoren, die sich mit poststrukturalistischer Philosophie auseinandersetzen und versuchen, ausgewählte Konzepte dieser spezifischen Denkart für ihr eigenes Forschungsfeld fruchtbar zu machen. Als Schlüsseltexte, die gleichsam als Wegbereiter der Ein- und Fortführung poststrukturalistischen Denkens in die betriebswirtschaftliche Diskussion gedeutet werden können, sind insbesondere die im angelsächsischen Raum publizierten Artikel von COOPER (1988), BURREL (1988) bzw. COOPER/ BURREL (1989) zu nennen. In der deutschsprachigen Diskussion wurden Ansätze poststrukturalistischer Philosophie seit den 1990er Jahren insbesondere durch die Arbeiten von WEIK (1996), ORTMANN (1997, 2003, 2004, 2008), SCHREYÖGG (1999) und WEISKOPF (2003, 2004) aufgenommen.

Innerhalb dieser Rezeption lassen sich unterschiedliche Stränge ausmachen, deren Abgrenzung sich durch die jeweilige Bezugnahme auf bestimmte Referenzautoren des Poststrukturalismus wenn auch nicht trennscharf, so doch in gewissem Sinne erfassen lässt. Als solche zentrale Figuren fungieren hierbei insbesondere Michel FOUCAULT, Jacques DERRIDA sowie Gilles DELEUZE. Insgesamt lässt sich sagen, dass poststrukturalistisches Denken kein einheitliches Programm, keine einheitliche, geschlossene, abgrenzbare Theorie darstellt, sondern eher als eine bestimmte Form des Fragens, als ein In-Frage-Stellen vermeintlich natürlicher Gegebenheiten – „warum so und nicht anders?“ (WEISKOPF 2005, 306) – aufzufassen ist.

Das gemeinsame Merkmal poststrukturalistischen Denkens ist die zentrale Stellung der Sprache bzw. sprachlicher Zeichen (Schrift) bei gleichzeitiger Dezentrierung eines sinnstiftenden, wirkmächtigen Subjekts, das diese Zeichen in intentionaler Weise, hervorbringt. Es wird davon ausgegangen, dass die Art und Weise, wie über etwas gesprochen wird und in diesem Sinne auch, wie ein Gegenstand, bspw. die Organisation, theoretisch konzeptualisiert wird, bestimmte Phänomene nicht neutral beschreibt, sondern sie erst herstellt. Dabei wird selbstverständlich nicht das, was gemeinhin als materielle, physikalische Existenz von Dingen bezeichnet wird, in Frage gestellt und auf diskursive Strukturen zurückgeführt. Vielmehr wird die Art und Weise, wie die Dinge betrachtet werden, wie mit ihnen verfahren wird, wie sie geformt, wie sie gerahmt werden und was innerhalb dieses Rahmungsprozesses als außerhalb liegend und damit als sekundär betrachtet wird, als in ihrer sprachlich/diskursiv vermittelten Form problematisiert. Dies könnte als der gemeinsame Blickwinkel der unterschiedlichen Rezeptionslinien poststrukturalistischer Philosophie gedeutet werden. Dieser kleinste gemeinsame Nenner könnte gleichsam auch im Sinne Bert BRECHTs Ausspruch „Begriffe greifen“ interpretiert werden.

Es geht – und hier zeigt sich die fundamentale Differenz zu anderen theoretischen Positionen, die auf die Bedeutsamkeit von Sprache abzielen, wie etwa des Konstruktivismus (‚Unhintergehbarkeit der Sprache’) in seinen unterschiedlichen Spielarten – gerade nicht um eine epistemologische oder ontologische Betrachtung des Menschen. Vielmehr wird dieser selbst als Effekt/Produkt diskursiver Praktiken gedacht.

In diesem Beitrag soll eine Rezeptionslinie der poststrukturalistisch-orientierten Organisationsforschung, die sich als Referenzfigur vorwiegend auf Jacques DERRIDA und sein Verfahren der Dekonstruktion bezieht, vorgestellt werden. Ziel ist es, nachzuzeichnen, wie Organisation anders gedacht werden kann.

3.1 DERRIDAs Kritik an Ferdinand de SAUSSURE oder: Was ist Dekonstruktion?

An dieser Stelle erscheint es uns sinnvoll, zunächst zentrale Gedankengänge DERRIDAs schemenhaft zu skizzieren, um die im nachfolgenden Abschnitt beschriebene Anwendung dieses Denkens auf organisationstheoretische Fragestellungen nachvollziehbar zu machen.

Der Poststrukturalismus entwickelte sich teils in kritischer, teils aber auch in affirmativer Bewegung zum Strukturalismus, so wie er insbesondere vom Schweizer Linguisten Ferdi-

nand de SAUSSURE vertreten wurde. Zu SAUSSUREs sprachtheoretischen Überlegungen verweisen wir an dieser Stelle insbesondere auf sein Werk „Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft“ (SAUSSURE 1967). DERRIDA greift nun die Überlegungen SAUSSUREs auf. Allerdings geht es ihm im Wesentlichen um die Aufwertung der Schrift gegenüber der gesprochenen Sprache. Insofern hat Derrida einen anderen Fokus/Schwerpunkt als Saussure. Er hält an dem bei Saussure so zentralen Differenzgedanken (sprachlicher) Zeichen fest und nutzt ihn für seine eigene Arbeit. Allerdings wendet er sich gegen SAUSSUREs dualistische Aufspaltung des Zeichens in Signifkat (referentielle Bedeutung, das Bezeichnete) und Signifikant (Lautbild) sowie Saussures Auffassung, die Verbindung Signifikat-Signifikant sei in natürlicher Art und Weise feststehend – „ein positives Faktum“ – (ebd., 145), weil er hierbei einen metaphysischen Zeichenbegriff am Werk sieht, der den Sinn immer auf Seiten des Signifkats und in dieser Konsequenz den Signifikanten immer als etwas davon Abgeleitetes, Sekundäres konzeptualisiert (vgl. DERRIDA 1974, 25). Das ist sinngemäß das, was DERRIDA als Irrtum des Logozentrismus bezeichnet. „In Derridas Perspektive muss der Strukturalismus schon deswegen überholt werden, da er … immer noch der Metaphysik der Präsenz verfallen ist und die Möglichkeit eines transzendentalen Signifikats postuliert, von dem aus der Sinn als anwesend festgemacht und eindeutig bestimmt werden kann“ (MÜNKER/ ROESLER 2000, 44). Mit anderen Worten wird bei SAUSSURE ein vorgängiges/ metaphysisches Signifikat postuliert, von dem aus sich die Differenzen überhaupt erst bilden können bzw. welches die Differenzierung ermöglicht.

DERRIDA schlägt vor, das Zeichen nicht mehr als eine Einheit von Signifikant und Signifikat, sondern als Kette von Signifikanten, die auf andere Signifikanten verweisen, zu betrachten (vgl. DERRIDA 1974, 17). Derridas weitere Überlegungen zielen nun insbesondere auf den Prozess, auf das Spiel, auf die Bewegung des Different-Werdens und damit auf die Betrachtung einer zeitlichen Komponente. „Jeder Begriff ist seinem Gesetz nach in eine Kette oder ein System eingeschrieben, worin er durch das systematische Spiel von Differenzen auf den anderen, auf die anderen Begriffe verweist. Ein solches Spiel, die différance, ist nicht einfach ein Begriff, sondern die Möglichkeit der Begrifflichkeit, des Begriffsprozesses und -systems überhaupt“ (DERRIDA 1976, 16). Différance als Kunstwort vereint dabei die doppeldeutige Verwendbarkeit des französischen Verbs différer, das einerseits „sich unterscheiden“ und andererseits einen „Aufschub, eine zeitliche Verschiebung“ bedeuten kann. „Die *différance* ist eine aufgeschobene-verzögerte-abweichende-aufschiebende-sich unterscheidende Kraft oder Gewalt“ (DERRIDA 1991, 15). Das Spiel der Zeichen-Differenzen – die différance – ist also die Bedingung für die sinn-gebende Kraft der Zeichen und damit die „Bedingung der Möglichkeit der Sprache, welche durch Gegensatzpaare wie Sensibles-Intelligibles, Signifikant-Signifikat, Ausdruck-Inhalt usw. bestimmt wird“ (MÜNKER/ ROESLER 2000, 46). Die einzelnen Elemente dieses Systems Sprache unterscheiden sich also einerseits voneinander, verweisen aber gleichzeitig jeweils auf Referenten, deren Stellvertreter sie sind und deren Anwesenheit und damit deren Sinn durch die Bewegung des Bezeichnens zeitlich nach hinten verschoben wird.

Diese zeitliche Verschiebung unter Abwesenheit der Präsenz des Sinns verunmöglicht eine eindeutige Sinn-Fixierung, vielmehr wird Sinn immer aufgeschoben, verzeitlicht. Dies führt zu einem infiniten Prozess der Supplementarität: Der Vorgang des Aufschiebens hinterlässt eine Lücke, die ergänzt/ersetzt werden muss. Da diese Ergänzung aber ihrerseits wiederum nicht zur Sinn – Fixierung beiträgt – die Abwesenheit des Sinns ist unhintergehbar, sofern man nicht in metaphysisches Denken verfallen möchte - muss auch diese Bewegung ergänzt werden, usw. Auf dieses Dilemma antwortet DERRIDA mit einem Verfahren, das er Dekonstruktion (Destruktion und Konstruktion) nennt und welches er konkret bereits in seiner Saussure-Kritik vorführt: Mit SAUSSURE gegen SAUSSURE. Er versucht gleichsam, auf dem theoretischen Fundament SAUSSUREs (mit SAUSSURE) zu zeigen, welche Aspekte dieser ausschließen, abwerten, in die Peripherie verschieben, in eine bestimmte (hierarchische) Ordnung bringen muss, so dass seine Theorie plausibel erscheint (gegen Saussure). Die Idee der Dekonstruktion ist nun, sich eben jenen blinden Flecken zuzuwenden, die notwendig ausgeschlossen werden müssen und durch dieses Ausgeschlossensein zur Plausibilität der Theorie beitragen. Aufgrund der fehlenden Präsenz des Sinns/ Aufgeschobenheit des Sinns, stellt dies eine Unmöglichkeit dar: Das Ausgeschlossene/ Abgeleitete/ Sekundäre bricht stets wieder herein, wird originär, primär.

Im Folgenden soll nun dargestellt werden, wie die eben entfalteten Denkfiguren der Différance, des Supplements bzw. eben der Dekonstruktion für organisationstheoretische Fragestellungen genutzt werden, um im letzten Abschnitt anzudenken, welche Implikationen dies für die Wirtschaftspädagogik haben könnte.

3.2 Konturen poststrukturalistischer Organisationsforschung: Dekonstruktionen

Organisationen gehen mit Regeln einher, die in expliziter oder impliziter Form ihren Ausdruck finden. Man findet sie etwa in den Codes of Conduct eines Unternehmens, zur Be- bzw. Vorschreibung von bestimmten Aufgabenbereichen und Verfahren oder in Form von Dienstvorschriften. Regeln dienen in gewisser Weise dazu, Handlungen im Hinblick auf ein (organisationales) Ziel erwartbar und damit anschlussfähig zu machen und dienen insofern der Stabilisierung und der Koordinierung organisationaler Praxis.

Eine Regel kann im Sinne Giddens als ein verallgemeinerbares Verfahren der Praxis gedeutet werden. In ihnen steckt konstitutiv die Idee ihrer Wiederholbarkeit. Die Befolgung von Regeln impliziert die Anwendung der Regel auf einen speziellen Fall, unter einmaligen kontextuellen Umständen, im Hinblick auf eine konkrete Situation, und damit „ein Abwenden vom allgemeinen Verfahren und ein Hinwenden zum besonderen Fall; ein Wenden des allgemeinen Verfahrens derart, dass es auf den besonderen Fall passt“ (ORTMANN 2003, 34). Das Wort Wendung bringt sprachlich eine Verschiebung und Veränderung der Norm zum Ausdruck.

So kann eine Regel im Rahmen der COC, die besagt, dass ein Unternehmen nicht mit Lieferanten zusammenarbeitet, die zur Herstellung ihrer Waren auf Kinderarbeit setzt u.a., dazu beitragen, dass in bestimmten Regionen der Lieferantenländer, die Kinderprostitution

zunimmt (vgl. WEISKOPF 2004, 231). Die besondere Berücksichtigung und sensible Hinwendung zu situativen Gegebenheiten bzw. die Notwendigkeit und Schwierigkeit der Interpretation der Regel wird an diesem Beispiel besonders anschaulich. Die Bedeutung von Regeln im Allgemeinen erschließt sich erst in ihrer situativen Anwendung, in ihrem Vollzug. D.h. die scheinbar sekundäre (weil zeitlich verzögerte - am Anfang steht die Regel, die angewendet wird) Anwendung im Verhältnis zur primären, formal formulierten Regel, ist eigentlich konstitutiv für den Sinn, für die Bedeutung eben dieser Regel und insofern als deren Supplèment zu interpretieren (vgl. ORTMANN 2003, 12).

Mit anderen Worten: das Sekundäre/Abgeleitete wird primär. Die Kontexte, in denen die Regeln interpretiert und an-gewendet werden, sind nicht stillstellbar, fixierbar, sondern variabel, in Bewegung, im Fluss. Die Regel, bei Hilferufen ist die Polizei zu verständigen, ist im Kontext A (dunkle Straße) anders zu interpretieren, als im Kontext B (Theateraufführung). In dieser Perspektive erscheint die Wiederholbarkeit von Regeln problematisch, da keine Regel auch noch ihren eigenen Anwendungsbereich regulieren kann bzw. ein solches Unterfangen in einen nicht endenden Prozess münden würde. Regeln unterliegen insofern dem, was DERRIDA im Kontext von Zeichensystemen als différance bezeichnet: „Regeln werden in ihrer und durch ihre Anwendung erfüllt, ergänzt, modifiziert, ausgesetzt, ja: ersetzt und unter Umständen pervertiert“ (ebd.). Die Bedeutung für die Organisationsforschung formuliert ORTMANN wie folgt: „Von der Logik des Supplément und der Figur der Différance nun können wir … einen ausgesprochen fruchtbaren Gebrauch machen, weil wir es dort [in Organisationen] mit der Konstellation zu tun haben, dass Organisationen nur funktionieren, wenn ihre Regeln eingehalten werden, dass sie dazu aber interpretiert und angewendet werden müssen, und dass in dieser Anwendung ihre Modifikation, Umgehung, Uminterpretation, Ergänzung, Ersetzung, ja, ihre Pervertierung jederzeit möglich bleiben und je nach Situation auch realisiert werden muss, wenn die Organisation funktionsfähig bleiben soll“ (ORTMANN 2008, 80 f.). Dienst nach Vorschrift kommt im organisationalen Kontext beinahe einer Arbeitsverweigerung gleich. Die Pointe hierbei ist nicht auf die Einsicht beschränkt, dass Regeln auch verletzt werden (können), sondern dass gerade Organisationen durch den Einschluss des Ausgeschlossenen funktionsfähig bleiben, und dass Regeln in diesem Sinne gerade über ihre Befolgung und Verletzung funktionieren (vgl. ebd., 141). Durch die Aufwertung des Sekundärbegriffs – und in diesem Sinne einer dekonstruktiven Bewegung – zeigt sich die Unklarheit und Uneindeutigkeit, die von generellen Regelungen ausgeht und damit ein Stück weit die Destabilisierung der für Organisationen so bedeutsamen Idee, Regeln würden zur Herstellung von Eindeutigkeit beitragen bzw. Komplexität reduzieren. Aus einer dekonstruktiven Perspektive tragen Regeln gerade dazu bei, Komplexität zu steigern (vgl. KORNBERGER 2003, 115) und Mehrdeutigkeiten zu produzieren. Das Organisation-als-Maschine-Bild beginnt zu bröckeln.

Die gleiche Denkbewegung lässt sich auch mit dem für Organisationen so zentralen Konzept der Entscheidung durchführen (vgl. CHIA 1994; ORTMANN 2008). Die Vorstellung, dass es eine Entscheidungssituation gibt, der eine Entscheidung folgt, wird hierbei dekonstruiert, indem die Entscheidung selbst als ein Akt der Realitätskonstruktion und -veränderung inter-

pretiert wird. CHIA verwendet hierfür den Ausdruck „incision“ (CHIA 1994, 795), der einen Schnitt, einen Einschnitt, einen ontologischen Akt des Setzens (vgl. ORTMANN 2008, 126) bezeichnet. Die Entscheidungssituation wird durch das Erfordernis des Entscheidens und der damit verbundenen Interpretationen erst hervorgebracht, mit anderen Worten: in der Entscheidung vollzieht sich erst das (vollständig), was als Entscheidungssituation angesehen wird (vgl. ebd.). Damit wird auch die Vorstellung der Entscheidung als Ursache für sich (zeitlich/chronologisch) anschließende Handlungen unterminiert: Man entscheidet angesichts einer Situation, die gleichzeitig erst im Vollzug der Entscheidung vollends definiert und gleichzeitig verändert wird (vgl. ebd., 133). Die bereits im Zusammenhang mit Regeln angedeuteten Probleme der Wiederholung angesichts nicht stillstellbarer, variabler Kontexte, gilt für die Wiederholung einer Entscheidung analog. Hier zeigt sich wiederum die Figur der Supplementarität, also die Unterminierung reiner Ursprünge bzw. etablierter Ursache-Wirkungsbeziehungen. ORTMANN führt eine Reihe weiterer Beispiele für diese Logik des Suppléments im Zusammenhang mit Organisationen an, von denen zwei nachstehend skizziert werden sollen, um die Anwendung dekonstruktiver Bewegungen nochmals im Kern zu demonstrieren (vgl. ebd., 132 ff.):

- Die Umwelt und das Wirtschaftlichkeitsprinzip bestimmen (als Ursache) das Verhalten - etwa die Form der Produktion - von Unternehmen (als Wirkung); gleichzeitig werden aber die Umwelt und das Wirtschaftlichkeitsprinzip durch das Verhalten von Unternehmen (organisationale Praxis) ihrerseits spezifiziert und insofern erfüllt, ergänzt. In diesem Sinne ließe sich mit ORTMANN in Anlehnung an DERRIDA sagen, dass sich die Logik des Suppléments darin zeigt, dass die Ur-Sache sich auch als durch das Verursachte verursacht erweist. Die Pointe ist hierbei, dass es sich nicht um ein geordnetes Nacheinander handelt – vergleichbar eines Tischtennisspiels –, sondern gerade um eine „Gleichzeitigkeit wechselseitiger und konstitutiver Voraussetzungen“ (ebd., 133).

- Ein vorhandenes Problem (Ursprung/ Primäres) induziert einen Lösungsprozess (Derivat/ Sekundäres); gleichzeitig definiert sich das Problem letztlich erst vollständig durch die gefundene Lösung.

Die hier angedeuteten und in ihrer Anwendung nachgezeichneten Denkfiguren Derridas sind lediglich Ausschnitte aus den dekonstruktiven Einsichten, die in der poststrukturalistischen community der Organisationsforschung hervorgebracht werden/wurden. Uns ging es in diesem Abschnitt insbesondere darum, anschaulich zu machen, inwiefern durch die Anwendung der Denkfiguren der Différance und der Logik des Suppléments - die ja, um im Bild zu bleiben, aus anderen Kontexten entlehnt wurden – ein anderes, was auch immer dieses Andere ist - Organisationsbild entstehen kann, als dies klassischerweise in Organisationsansätzen skizziert wird, in denen Organisationen „eher auf der Seite des Berechenbaren und Kalkulierbaren“ (WEISKOPF 2004, 223) stehen.

Dekonstruktive Einsichten öffnen den Blick für die Betrachtung des Different-Werdens, für das konstitutive Hereinbrechen des ausgeschlossenen Anderen (wie der hier skizzierten Regelverletzung), für das Oszillieren zwischen Ordnung und Chaos (als dem Anderen der

Organisation, das jedoch stets hereinbricht bzw. nicht wirksam ausgeschlossen werden kann und gerade dadurch zu Stabilität und Fortbestand beiträgt), für die Produktion von Mehrdeutigkeiten, beim Versuch Eindeutigkeiten herzustellen. Kurzum: Poststrukturalistische Organisationsanalysen richten den Blick auf jene Paradoxien, auf jene (scheinbaren) Widersprüchlichkeiten, auf jene blinden Flecken, die in „klassischen" Organisationstheorien ausgeschlossen bleiben.

4 Implikationen

Selbstverständlich muss man sich an dieser Stelle die Frage des Wozu (nicht die Frage nach dem Sinn) gefallen lassen. Dazu möchten wir nochmals auf das rekurrieren, was im vorangegangenen Abschnitt in ähnlicher Form als kleinster gemeinsamer Nenner dargestellt wurde: Die Art und Weise, wie über die Dinge gesprochen wird, bestimmt in gewissem Sinne, worüber gesprochen wird. Für wirtschaftspädagogische Fragestellungen bedeutet dies, dass die Art und Weise, wie Organisation gedacht wird, auch handlungsleitend für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse im Allgemeinen und von Lehr-Lernarrangements im Speziellen ist.

Unserer Einschätzung nach zeichnet sich bspw. im angeführten Konzept der Lernfirma ein starres und straffes Organisationsbild ab, welches eingesteht, dass eine Organisation einem Prozess der Veränderung unterworfen ist, der von den handelnden Akteuren initiiert und mitgetragen wird. Dieses Bild dient der Grundlage des Unterrichts und ist gewissermaßen handlungsleitend für die Gestaltung didaktischer Arrangements. Für uns stellt sich in diesem Kontext aber folgende Frage: Wenn „reale" Organisationen in hohem Maße durch Ambivalenzen und Paradoxien, durch Un- bzw. Mehrdeutigkeiten charakterisiert sind, dann wäre zu überlegen, inwiefern dies auch in der Gestaltung von beruflichen Bildungsprozessen Berücksichtigung finden sollte. Dies ist selbstverständlich kein Plädoyer für die gezielte Nichteinhaltung von Regeln. Allerdings wäre zu überdenken, ob nicht ein Bewusstsein geschaffen werden sollte, dass etwa regelkonformes Verhalten auch nicht intendierte Nebenfolgen haben kann. Auf der anderen Seite wird in manchen Fällen die „großzügige" Auslegung – sprich Regelverletzung – von Gesetzen durch einen Mitarbeiter so lange toleriert, so lange diese Verletzung der Zielerreichung der Organisation dient und sanktionslos für die Organisation bleibt. Die Toleranz endet dort, wo die Organisation in ihrem Bestehen bedroht wird – bspw. durch ein Gerichtsverfahren – oder noch schlimmer, es zu Unfällen o. ä. kommt. „Regeln werden befolgt, nicht verletzt oder ihre Verletzung *im Rahmen* der Unternehmungserfordernisse gehalten, nicht nur weil Anreize locken und Kontrolle und Entlassung droht, also weil man *muss*; nicht nur, weil man *will*; sondern auch, weil man es *soll* (und sogar noch das Sollen will), und die letzteren beiden Fälle kosten vielleicht weniger und bringen mehr" (ORTMANN 2003, 249).

Als Wirtschaftspädagoge stellt man sich bspw. dieser Tage – Frühjahr 2009 – möglicherweise die Frage, ob und inwieweit Entscheidungen einzelner Individuen vor dem Hintergrund von ökonomischen Kategorien, dazu beigetragen haben, dass wir uns im Moment in einer globalen Krise befinden. Ausgehend von medial transportierten Schreckenszenarien (Entschei-

dungssituation), folgten weltweit panikartige Verkäufe der Anleger (Entscheidung), die alles andere als vorhersehbar und planbar waren. Die Entscheidungssituation vollzieht sich erst im Vollzug der Entscheidung vollständig, sie wird also insofern erst vollends definiert und gleichzeitig verändert. Erst die vollzogenen Einzelhandlungen vieler Anleger in ihrem Zusammenspiel, in ihrer Gesamtheit, vor dem Hintergrund der medial transportierten Informationen führten letztlich dazu, dass die Krise in diesem Ausmaß entstanden ist. Die Entscheidung auf Basis ökonomischer Kategorien, die als handlungsleitende Regeln interpretierbar sind, führen im beschriebenen Sinne eben auch zu nicht intendierten Auswirkungen: Die Wirtschaftskrise. Die daraus resultierende Frage ist, inwieweit Entscheidungen Auswirkungen in Organisationen, aber auch auf Organisationen selbst haben bzw. wie entscheidende Individuen beeinflusst werden. Konsequenterweise ergibt sich daraus die Überlegung, ob und inwieweit diese Themen auch in beruflichen Bildungsprozessen Berücksichtigung finden sollen?

Uns stellt sich zusammenfassend die Frage: Bleibt das Organisationsverständnis der Wirtschaftspädagogik weitestgehend implizit und in gewissem Sinne unhinterfragt und damit ein zentraler Referenzgegenstand der Theoriebildung „im Dunkeln“? Dies wäre ziemlich erstaunlich, da man sich an dieser Stelle die Frage des „Warum so und nicht anders?“ gefallen lassen müsste: Wie eingangs bereits festgestellt, agiert das handlungskompetente Subjekt als Zielgröße beruflicher Bildung nicht im luftleeren Raum, sondern in Organisationen. Wenn das, was in gewissem Sinne als ‚Bestimmungsort’ der zu bildenden Individuen gesehen werden kann, jedoch nicht explizit theoretisch aufgearbeitet wird, dann bleiben zentrale Fragen, Legitimierungen, aber auch Chancen offen.

Literatur

AMMANN, M. (2009): Stakeholderpartizipation in Schulen. Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischer Perspektive. München und Mering (im Druck).

ARNDT, H. (2006): Modellierung und Simulation im Wirtschaftsunterricht zur Förderung systemischen und prozessorientierten Denkens am Beispiel unternehmensübergreifender Kooperation in Wertschöpfungsketten. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe10/arndt_bwpat10.pdf (24-03-2009).

BADER, R./ MÜLLER, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule 54, H. 6, 176-182.

BERGER, U./ BERNHARD-MEHLICH, I. (2002): Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In: KIESER, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl., Stuttgart, 133-168.

BURRELL, G. (1988): Modernism, Post Modernism and Organizational Analysis 2: The Contribution of Michel Foucault. In: Organization Studies, 9/2, 221-235.

CHIA, R. (1994): The concept of decision: A deconstructive analysis. In: Journal of Management Studies, 31, 781-806.

COOPER, R. (1989): Modernism, Post Modernism and Organizational Analysis 3: The Contribution of Jacques Derrida. In: Organization Studies, 10/4, 479-502.

COOPER, R./ BURRELL, G. (1988): Modernism, Postmodernism and Organizational Analysis: An Introduction. In: Organization Studies, 9/1, 91-112.

DERRIDA, J. (1974): Grammatologie. Frankfurt a. M.

DERRIDA, J. (1976): Randgänge der Philosophie. Frankfurt a. M.

DERRIDA, J. (1991): Gesetzeskraft. Der „mystische Grund der Autorität“. Frankfurt a. M.

FRIEDBERG, E. (1995): Ordnung und Macht. Dynamiken organisierten Handelns. Frankfurt a. M. und New York.

GIDDENS, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M.und New York.

GRIPP-HAGELSTANGE, H. (1997): Niklas Luhmann. Eine erkenntnistheoretische Einführung. 2. verbesserte Aufl., München.

KIESER, A. (Hrsg.) (2002a): Organisationstheorien, 5. Aufl., Stuttgart.

KIESER, A. (2002b): Managementlehre und Taylorismus. In: KIESER, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl., Stuttgart, 65-99.

KIESER, A. (2002c): Human Relations-Bewegung und Organisationspsychologie. In: KIESER, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl., Stuttgart, 101-131.

KORNBERGER, M. (2003): Organisation, Ordnung und Chaos. Überlegungen zu einem veränderten Organisationsbegriff. In: WEISKOPF, R. (Hrsg.): Menschenregierungskünste. Anwendungen poststrukturalistischer Analyse auf Management und Organisation. Wiesbaden, 111-131.

KOSIOL, E. (1959): Grundalgen und Methoden der Organisationsforschung. Mit internationaler Bibliographie. Berlin.

LASKE, S./ HABICH, J. (2004): Kompetenz und Kompetenzmanagement. In: GAUGLER, E./ WEBER, W./ OECHSLER, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Aufl., Stuttgart, Sp. 1006-1014.

MATZLER, K./ PECHLANER, H./ RENZL, B. (2003): Werte schaffen – Perspektiven einer stakeholderorientierten Unternehmensführung. In: MATZLER, K./ PECHLANER, H./ RENZL, B. (Hrsg.): Werte schaffen, Perspektiven einer stakeholderorientierten Unternehmensführung. Wiesbaden, 3-20.

MARTENS, W. (1997): Organisation und gesellschaftliche Teilsysteme. In: ORTMANN, G./ SYDOW J./ TÜRK, K. (Hrsg.).: Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen, 263-311.

MORGAN, G. (2002): Bilder der Organisation. 3. Aufl., Stuttgart.

MÜNKER, S./ ROESLER, A. (2000): Poststrukturalismus. Stuttgart.

NICKOLAUS, R. (2007): Modellierungen zur beruflichen Fachkompetenz und ihre empirische Prüfung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik,104, H. 1, 1-6.

ORTMANN, G. (2003): Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnungen. Frankfurt a. M.

ORTMANN, G. (2004): Als ob. Fiktionen und Organisationen. Wiesbaden.

ORTMANN, G. (2008): Organisation und Welterschließung. Dekonstruktionen. 2. Aufl., Wiesbaden.

ORTMANN, G./ SYDOW, J./ WINDELER, A. (1997): Organisation und reflexive Strukturation. In: ORTMANN, G./ SYDOW, J./ TÜRK, K. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen, 315-354.

REETZ, L. (2006): Struktur- und prozessbetonte Lernfirmenkonzeptionen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe10/reetz_bwpat10.pdf (24-03-2009).

SAUSSURE, F. (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin.

SCHERER, A. G. (2002): Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? – Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: KIESER, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl., Stuttgart, 1-37.

SCHMIDT, S. J. (1987): Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt, 11-88.

SCHREYÖGG, G. (Hrsg.) (1999): Organisation und Postmoderne. Wiesbaden.

SIEMON, J. (2006): Anforderungen an Modellunternehmen durch ERP- und Geschäftsprozessorientierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe10/siemon_bwpat10.pdf (24-03-2009).

SLOANE, P. (2004): Betriebspädagogik. In: GAUGLER, E./ WEBER, W./ OECHSLER, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Aufl., Stuttgart, Sp. 574-585.

SLOANE, P. F. E./ TWARDY, M./ BUSCHFELD, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2., überarb. u. erw. Aufl., Paderborn.

STRODTHOLZ, P./ KÜHL, S. (2002): Qualitative Methoden in der Organisationsforschung – ein Überblick. In: KÜHL, S./ STRODTHOLZ, P. (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 11-29.

WEBER, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe, 5. Aufl., Tübingen.

WEIK, E. (1996): Postmoderne Ansätze in der Organisationstheorie. In: Die Betriebswirtschaft, 56/3, 379-397.

WEIK, E./ LANG, R. (Hrsg.) (2001): Moderne Organisationstheorien. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Wiesbaden.

WEISKOPF, R. (2003): Management, Organisation, Poststrukturalismus. In: ders.: Menschenregierungskünste. Anwendungen poststrukturalistischer Analyse auf Management und Organisation, Wiesbaden, 9-33.

WEISKOPF, R. (2004): Management, Organisation und die Gespenster der Gerechtigkeit. In: SCHREYÖGG, G./ CONRAD, P. (Hrsg.): Managementforschung 14. Wiesbaden, 211-251.

WEISKOPF, R. (2005): Gouvernementabilität: Die Produktion des regierbaren Menschen in post-disziplinären Regimen. In: Zeitschrift für Personalforschung, 19/3, 289-311.

Zitieren dieses Beitrages

AMMANN, M./ THOMA, M. (2009): Über Möglichkeiten, Organisation in der Wirtschaftspädagogik anders zu denken. Ein Beitrag aus der Perspektive poststrukturalistischer Organisationsforschung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/ammann_thoma_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Die Autoren:

Dr. MARKUS AMMANN

Institut für Organisation und Lernen, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Universitätsstr. 15, 6020 Innsbruck, Österreich

E-mail: markus.ammann (at) uibk.ac.at

Homepage: http://www.uibk.ac.at/iol/

Dipl.-Hdl. MICHAEL THOMA

Institut für Organisation und Lernen, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Universitätsstr. 15, 6020 Innsbruck, Österreich

E-mail: michael.thoma (at) uibk.ac.at

Homepage: http://www.uibk.ac.at/iol/

Rita Meyer (Universität Trier) &
Uwe Elsholz (TU Hamburg-Harburg)

Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Desiderata und neue Perspektiven für Theorie und Forschung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/meyer_elsholz_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (MEYER/ ELSHOLZ 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/meyer_elsholz_bwpat16.pdf

In der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist in der Forschung eine deutliche Fokussierung auf die Erstausbildung und die Lehrerbildung bzw. formale Lehr- und Lernprozesse zu konstatieren. Berufliches und betriebliches Lernen, informelle Kompetenzentwicklung und Weiterbildung sind in den Forschungsarbeiten der Disziplin weniger sichtbar. Dies wird deutlich, wenn man die Veröffentlichungen in der ZBW und die Tagungsbeiträge der DGFE-Sektionstagungen zugrunde legt. Wir plädieren in unserem Beitrag für eine Erweiterung des Gegenstandsbereiches und für die (Re-)Formulierung eines Forschungsverständnisses, das der betrieblichen Bildung, dem informellen Lernen und der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung gerecht wird. Deren Bedeutung hat in den vergangenen Jahren zugenommen und wird im Vergleich zur dualen Berufsausbildung zukünftig weiter an Relevanz gewinnen.

In dem Beitrag wird zunächst die Notwendigkeit der inhaltlichen Erweiterung des Gegenstandes der Disziplin begründet. Im Anschluss daran wird der Versuch unternommen, angesichts dieser Erweiterung zu einem neuen Forschungsverständnis zu gelangen, das der beruflichen und betrieblichen Praxis gerecht wird. In diesem Zusammenhang erfolgt eine Bestandsaufnahme für die Berufsbildungsforschung und es werden aktuelle Ansätze aus der Erziehungswissenschaft und aus Nachbardisziplinen im Hinblick darauf geprüft, inwiefern sie für die disziplinäre (Neu-)Ausrichtung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik fruchtbar gemacht werden können. In einem Ausblick werden Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung der Disziplin thematisiert.

Vocational and in-company further training as a subject for in-company and vocational education and business studies – desiderata and new perspectives for theory and research

In the discipline of professional and vocational training and business studies a clear focus on initial training and teaching training as well as formal teaching and learning process is evident. Professional and in-company learning, informal development of competences and further education and training are less visible in the research work of the discipline. This becomes clear on the basis of the publications in the ZBW (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik) and the conference contributions of the DGFE (German Society for Research in Education) department conferences. In this paper we make a plea for an extension of the field of study and for the (re-)formulation of an understanding of research which does proper justice to in-company education and training, informal learning and professional and in-company further education and training. Their significance has increased in recent years and, in future, they will become even more relevant in comparison with the dual system of vocational education and training.

This paper, firstly, explains the necessity for the extension of the content of the field of study of the discipline. It then attempts to reach a new understanding of research in view of this extension, which does justice to professional and in-company practice. In this regard the paper then takes stock of research into vocational education and training and current approaches from educational studies and related disciplines are tested in order to see to what extent they can be of use for the disciplinary (new) orientation of professional and vocational education and training. The prospective consequences for the further development of the content and methodological orientation of the discipline are then discussed.

RITA MEYER (Universität Trier) & **UWE ELSHOLZ** (TU Hamburg-Harburg)

Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Desiderata und neue Perspektiven für Theorie und Forschung

In diesem Beitrag wird für eine Erweiterung des Gegenstandsbereichs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und für die (Re-)Formulierung eines Theorie- und Forschungsverständnisses plädiert, das der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung als Teilbereich Beruflicher Bildung stärker gerecht wird. Der Aufsatz nimmt das Selbstverständnis der Disziplin in den Blick und will in diesem Sinn einen Beitrag zu einer „reflexiven Erziehungswissenschaft“ (FRIEBERTSHÄUSER u.a. 2006) leisten, die sich ihrer bildungs-, betriebs- und wissenschaftspolitischen Rahmenbedingungen stets bewusst ist und diese in die Forschungs- und Theoriekonzeptionen einbezieht.

In sechs Thesen werden die disziplinären Grenzziehungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kritisch beleuchtet, die strukturellen Bedingungen beruflich-betrieblicher Weiterbildung reflektiert sowie eine Erweiterung der methodologischen und methodischen Zugänge diskutiert. Es wird zunächst der Bedarf einer expliziten inhaltlichen Erweiterung des Gegenstandsbereichs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik begründet. Im Anschluss daran werden strukturelle Bedingungen der Erforschung beruflich-betrieblicher Weiterbildung thematisiert. Auf dieser Grundlage wird der Versuch unternommen, angesichts der vorangestellten Analysen zu einem neuen Forschungsverständnis zu gelangen, das der zunehmenden Bedeutung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung gerecht wird. Dies geschieht mit Blick auf die Rahmenbedingungen, unter denen Forschung zu beruflicher und betrieblicher Weiterbildung stattfindet und in Bezug auf das in der sozialwissenschaftlichen Forschung grundsätzlich problembehaftete Verhältnis von Theorie und Praxis. In diesem Kontext werden aktuelle Ansätze aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung und aus Nachbardisziplinen daraufhin geprüft, inwiefern sie für eine Weiterentwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ertragreich sein können. In einem Ausblick werden Schlussfolgerungen für die inhaltliche, theoretische und methodische Ausrichtung der Disziplin gezogen.

These 1: Mit der Fokussierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf das duale System blendet die Disziplin relevante Bereiche der beruflichen Bildung aus. Dies gilt insbesondere für das Feld der beruflich-betrieblichen Weiterbildung

Für die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist in der Forschung eine deutliche Fokussierung auf die berufliche Erstausbildung und die Lehrerbildung bzw. formale Lehr- und Lernprozesse zu konstatieren. Berufliches und betriebliches Lernen und Weiterbildung sind in den Forschungsarbeiten der Disziplin weniger sichtbar. Dies wird deutlich, wenn man die Veröffentlichungen in der ZBW und die Tagungsbeiträge der DGFE-Sektionstagungen

zugrunde legt. Ein weiteres Indiz für die Randständigkeit der Weiterbildung ist auch das Fehlen einer gesonderten Arbeitsgruppe innerhalb der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Die berufliche Erstausbildung als eindeutigen Fokus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik identifizieren auch ARNOLD und GONON (2006) in ihrer „Einführung in die Berufspädagogik". Hinsichtlich des disziplinären Selbstverständnisses kommen die Autoren nach einer Analyse von Festschriften zu dem Schluss: „Die BWP versteht sich demgemäß als Beobachter der Entwicklung des dualen Systems der Berufsbildung" (vgl. ebd., 67). Vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung der Disziplin, ihrer engen Kopplung an die Entwicklungen des Dualen Systems sowie den primären Aufgaben in der universitären Lehre – die Ausbildung von Berufsschullehrkräften – liegt diese Orientierung zwar nahe, erklärt aber nicht die Ausblendung anderer relevanter Bereiche im Feld der Berufsbildung.

Bezug nehmend auf diese Beschränkung auf den Bereich der *schulischen* Erstausbildung, fordern DOBISCHAT und DÜSSELDORF (2002) für die Berufsbildungsforschung ein Aufgabenprofil, das „aus der Koppelung des institutionellen Selbstverständnisses der Forschungsinstitution, ihrer gesellschaftlichen, ökonomischen und auch politischen Aufgabenstellung mit den einschlägigen Bezugs- und Bedingungsfeldern der Beruflichen Bildung über das Duale System als alleinigem Bedingungsrahmen weit hinausweisen muss" (ebd., 318). Diese Entgrenzung über das Duale System hinaus sei – so die Autoren – in der Forschungspraxis zwar durchaus vorzufinden, sie schlage sich aber bisher in der Diskussion der Disziplin nicht terminologisch nieder. Dieser Befund wird durch zwei qualitative Inhaltsanalysen von Forschungsergebnissen der letzten Jahre gestützt, die hier ergebnisorientiert zusammengefasst werden.

1. Eine Analyse über 25 Jahrgänge der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1979-2004) hat ergeben, dass eine wissenschaftliche Ausdifferenzierung der betrieblichen Weiterbildungsforschung nur in Ansätzen zu verzeichnen ist (vgl. zusammenfassend MEYER/ NEUMANN 2006). Im Wesentlichen zeigten sich bei der Untersuchung der rund 30 Zeitschriftenbeiträge zur betrieblichen Weiterbildung grobe Entwicklungslinien entlang von Dekaden: Während die Beiträge, die in den 1980er Jahren veröffentlicht wurden, vor allem durch die technischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen geprägt sind und mit Blick auf die Interessen der Arbeitnehmer auch eine politische Dimension aufweisen, ist in den 1990er Jahren ein deutlicher Rückgang der Beiträge insgesamt und parallel dazu eine tendenzielle Entpolitisierung zu verzeichnen. Seit Ende der 1990er Jahre wird das Lernen im Prozess der Arbeit unter dem Fokus der Gestaltung der betrieblichen Rahmenbedingungen im Kontext der Organisationsentwicklung verstärkt thematisiert. Im Rahmen der Zeitschriftenanalyse ist an der kontinuierlich *abnehmenden* Zahl der Beiträge deutlich geworden, dass die betriebliche Weiterbildung trotz ihrer Bedeutungszunahme in der Realität nicht im Fokus berufspädagogischer Forschung steht (vgl. ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass diese Themen im Selbstverständnis der Disziplin ebenfalls eine untergeordnete Rolle spielen.

2. Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse von Dissertationen und Habilitationen zeigen demgegenüber, dass es zahlreiche Qualifizierungsarbeiten mit vielfältigen methodischen Forschungszugängen gibt, die sich mit Themen jenseits des dualen Berufsausbildungssystems befassen (vgl. SCHLEIFF 2008). Ausgewertet wurden in dieser Analyse die Auflistungen der Dissertationen und Habilitationen aus den Jahren 1999-2006, die relevant für das Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind und jährlich in der ZBW veröffentlicht werden. Die Stichprobe der Titel betrug insgesamt 791 Arbeiten und die nachfolgende Tabelle zeigt, dass sich rund ein Drittel der Arbeiten mit Themen befasst, die über die zuvor beschriebene Engführung der disziplinären Betrachtung hinausweisen:

Häufigkeit N=791	Themen
70	vorberuflicher Bereich
156	Berufsausbildung
258	Weiterbildung, Betrieb und Hochschule
256	Lehr-/Lernprozesse, Lehrerbildung und Adressatenforschung
51	Ohne klare Zuordnung

Abb. 1: Zuordnung der Qualifizierungsarbeiten 1999-2006 nach Lernorten (vgl. SCHLEIFF 2008)

Diese doch recht große Vielfalt und inhaltliche Breite der Qualifizierungsarbeiten schlägt sich allerdings inhaltlich kaum sichtbar im berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachdiskurs nieder. Im Selbstverständnisdiskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist dieses Phänomen allerdings nicht neu: Im Rahmen einer Rekonstruktion von forschungsmethodischen Entwicklungstrends in der Disziplin hat z.B. KLUSMEYER (2002) festgestellt, dass die Fachvertreter viel häufiger *empirische* Forschung betreiben, als das in den Fachzeitschriften zum Ausdruck kommt. Es spricht vieles dafür, dass diese „Schieflage“ nicht nur in methodischer sondern auch in inhaltlicher Perspektive gilt. Die berufs- und wirtschaftspädagogisch relevanten Themen in Bezug auf die berufliche und betriebliche Weiterbildung werden zwar wissenschaftlich bearbeitet, aber sie hinterlassen keine diskursiven Spuren in der Disziplin. Hier ist eine disziplinäre Schließung zu verzeichnen, deren Gründe nicht unmittelbar nachvollziehbar sind und ggf. unter dem Aspekt der Distribution relevanten Wissens in scientific communities näher betrachtet werden könnten.

Insgesamt kann die berufliche und betriebliche Weiterbildung als einer der bislang am wenigsten erforschten Bereiche der beruflichen Bildung gelten. Eine explizite und reflektierte Erweiterung des Gegenstandsbereiches und damit auch des Selbstverständnisses der Disziplin ist insofern notwendig, zumal die Bedeutung beruflich-betrieblicher Weiterbildung in den vergangenen Jahren zugenommen hat und sie im Vergleich zur dualen Berufsausbildung wei-

ter an Relevanz gewinnen wird. Andere Disziplinen erschließen sich angesichts dieser Entwicklung den Betrieb und das Lernen in Arbeitszusammenhängen zunehmend als Forschungsgegenstand.

These 2: Beruflich-betriebliche Weiterbildung ist ein disziplinär umkämpftes Feld. Deutungsangebote der Berufs- und Wirtschaftspädagogik konkurrieren mit anderen Erklärungs- und Gestaltungsansätzen

Systematisierte Erkenntnisse zum *betrieblichen* Lernen und zum Lernen in der Arbeit liegen in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung vor allem als Ergebnisse der Modellversuchsreihen zum „Dezentralen Lernen" vor, die in den 1990er Jahren vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt wurden (vgl. DEHNBOSTEL/ HOLZ/ NOVAK 1996; DEHNBOSTEL 2008, 77ff.). Allerdings ist die berufliche und betriebliche Weiterbildungsforschung nicht die alleinige Domäne der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Vielmehr bearbeiten konkurrierende Disziplinen mit jeweils eigenen Deutungsangeboten das Feld der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Dazu gehören z.B. die Arbeits- und Organisationspsychologie, pädagogische Psychologie, Erwachsenenbildung, Industrie- bzw. Organisationssoziologie sowie betriebswirtschaftlich-ökonomisch ausgerichtete Zugänge. Dies zeigt sich u.a. in der Existenz diverser Fachzeitschriften wie „Wirtschaft + Weiterbildung", „managerseminare", „Personalwirtschaft" oder „Personalführung". Diese bei Weiterbildungsverantwortlichen und Personalentwicklern in den Unternehmen weit verbreiteten Zeitschriften befassen sich überwiegend sehr praxisnah, aber auch forschungsorientiert mit Themen der betrieblichen Weiterbildung.

Durch die jeweils disziplinär geprägten Perspektiven werden entsprechende Termini und Sichtweisen in der Praxis beruflich-betrieblicher Weiterbildung verankert – so z.B. der Begriff des „Trainings" (der damit Weiterbildung semantisch als Sportart auffasst). Zudem wird betriebliche Weiterbildung als Teil des „Human-Ressource-Managements" aufgefasst und die ökonomische und kurzfristige Verwertung von Trainingsmaßnahmen im Sinne eines „return-of-investment" steht damit im Vordergrund. Dadurch kommen vielfach *andere* Zielvorstellungen in der Praxis zur Geltung als aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive sinnvoll wäre. Eine pädagogische Subjektperspektive findet nur marginal Eingang in die Planung und Durchführung betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten. Berufspädagogische Leitbilder wie die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und reflexiver Handlungsfähigkeit, die Entwicklung beruflicher Bildungswege oder die Entwicklung von Gestaltungskompetenz finden wenig Verbreitung in der betrieblichen Bildungspraxis. Es ist zu konstatieren, dass es anderen Disziplinen eher gelingt, anschlussfähig an die Praxis betrieblicher Weiterbildung zu sein, als der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Sofern die Berufs- und Wirtschaftspädagogik den Anspruch erhebt, die Praxis durch die Erarbeitung von wissenschaftlich fundierten Konzepten (vgl. CLEMENT 1999, 147) zu unterstützen, bedarf es insofern entsprechender disziplinärer Forschungsansätze zu einer

gelingenden Verbindung von Theorie und Praxis. Diese gilt es in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erst noch zu entwickeln.

These 3: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik muss ein Theorieverständnis mit entsprechendem Praxisbezug und Nutzenorientierung entwickeln

Wie kann nun ein angemessenes Theorieverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aussehen und wie kann es entwickelt werden? Der Berufsbildungsforschung kommt die Aufgabe zu, Entwicklungen in der Realität zu beobachten und zu beschreiben, dann aber von dieser konkreten Wirklichkeit zu abstrahieren und dabei Begriffe zu entwickeln, die diese angemessen thematisieren. Die Erkenntnisse dieses Prozesses werden in Theorien überführt, wobei in der Regel bestehende Theorien weiterentwickelt werden. Gerade im Bereich der Berufsbildung ist es darüber hinaus jedoch notwendig, dass die Erkenntnisse auch wieder in die Praxis von Aus- und Weiterbildung zurückfließen.

Die Erfahrungen aus Modellversuchen haben gezeigt, dass wissenschaftliche Begleitforschung einerseits die Funktion eines Motors (vgl. DEHNBOSTEL 1998) oder sogar die eines Katalysators (vgl. ZIMMER 1995) von Innovationen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung übernehmen kann. Andererseits zeigen Befunde aus der Modellversuchsforschung aber auch, wie schwierig es ist, ein angemessenes Verhältnis von der Anwendung theoretischen Wissens in der Praxis und gleichzeitiger Theoriegenerierung aus der Praxis zu erzielen. Einigkeit herrscht zudem darin, dass „der Beitrag der Modellversuche bzw. der Begleitforschung zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt jenseits curriculumstrategischer Fragestellungen als relativ bescheiden eingeschätzt wird“ (TRAMM/ REINISCH 2003, 173).

Diese Problematik mangelnder Effekte und des kaum zu identifizierenden Transfers von wissenschaftlicher Forschung war auch Gegenstand eines Schwerpunktprogramms der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), das die Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse in den 1980er Jahren untersuchte (vgl. BECK/ BONß 1989). Die Praxis, so das Ergebnis, verhält sich sehr zurückhaltend gegenüber wissenschaftlichen Deutungsangeboten. Insofern muss auch die Berufsbildungsforschung zur Kenntnis nehmen, dass die Ansprüche der Praxis an sie als forschende und Erkenntnis generierende Disziplin eher gering sind und dass große, „oft sogar zu große Autonomiespielräume aller Instanzen der praktischen Verwendung gegenüber den jeweiligen Wissensangeboten“ (ebd., 10) bestehen. Zu fragen ist jedoch, warum wissenschaftliche Ergebnisse von Praktikern kaum zur Kenntnis genommen werden. Hier liegt wiederum die Vermutung nahe, dass die Berufsbildungsforschung eine der Praxis angemessene und verwendungsorientierte Aufarbeitung ihrer Erkenntnisse gegenwärtig nicht leistet, mit ihren Theorien keine adäquaten Deutungsangebote liefert und zudem die handelnden Akteure mit der Umsetzung ihrer Ergebnisse weitgehend allein lässt.

Damit steht nicht nur die Frage eines adäquaten *Theorieverständnisses* im Raum, sondern auch die Frage angemessener *Theorieanwendung* und entsprechender konstruktiver und gestalterischer Unterstützung der Bildungspraxis wird virulent. In diesem Zusammenhang

erscheint ein Blick auf benachbarte Disziplinen lohnend, die sich mit ähnlichen Herausforderungen bereits intensiv beschäftigen.

These 4: Die Rezeption disziplinübergreifender, sozialwissenschaftlich orientierter Forschungsansätze kann zur Entwicklung eines neuen Theorie- und Forschungsverständnisses für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik beitragen

Bei näherer Betrachtung benachbarter Disziplinen fällt auf, dass es bereits verschiedene Ansätze gibt, die die besonderen Bedingungen der Forschung in diesem Feld thematisieren. Es geht diesen Forschungszugängen vielfach darum, das eigene Forschungsverständnis weiter zu entwickeln. Diese Ansätze könnten auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik Impulse zur Diskussion eines neuen inhaltlichen und methodologischen Selbstverständnisses geben.

Neben Ansätzen aus der pädagogischen Psychologie (vgl. u.a. STARK/ MANDL/ HERZMANN 2007) ist besonders ein Ansatz aus soziologischer Perspektive interessant, in dem das Forschungsverständnis von Sozialwissenschaftlern im Feld organisationsbezogener Forschung und Beratung thematisiert wird. LATNIAK und WILKESMANN (2005) unterscheiden dabei im Bezug auf das Theorie/Praxis-Verhältnis drei unterschiedliche Zugänge und konstatieren einen „neuen Modus“ der Wissenschaft. Zwischen dienstleistungsorientierter Organisationsberatung und theoriegeleiteter Forschung machen sie einen dritten Typus als „anwendungsorientierte Forschung“ aus. Durch die zunehmende Einbindung der Forschung in direkte Anwendungskontexte erfolgt demnach eine problemorientierte Wissensproduktion, woraus zum einen veränderte Qualitätsanforderungen an Forschung erwachsen und sich zum anderen der Legitimationsdruck der Wissensproduktion erhöht. Forschung vermischt sich hier mit Beratung, was dazu führt, dass nicht zuletzt aufgrund der implizierten Kundenorientierung die traditionellen Maßstäbe der quantitativen und auch der qualitativen Sozialforschung tendenziell außer Kraft gesetzt werden. WILKESMANN und LATNIAK fordern daher, dass neue Standards für die Bedingungen der Durchführung und Umsetzung anwendungsorientierter Forschung entwickelt werden und liefern selbst erste Ansatzpunkte: sie plädieren dafür, dass bei den Forschern eine Verbindung von theoretischem Wissen und praktischem Können bestehen sollte, die eine direkte Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis der Institutionen ermöglicht. Darüber hinaus sollte Forschung gegenstandsadäquat und reflexiv gestaltet sein, d.h. es sind Methoden einzusetzen, die den Kommunikationsprozess zwischen dem Forscher und seinem Feld strukturieren und den Reflexionsprozess der Praktiker unterstützen. Nicht zuletzt fordern sie die Anschlussfähigkeit anwendungsorientierten Wissens an den wissenschaftlichen Diskurs einerseits und den praktischen Diskurs andererseits, wobei die Güte der Forschung daran zu messen ist, inwiefern dieser „Brückenschlag“ gelingt. Die Frage der *Gütekriterien* anwendungsorientierter Forschung stellt sich auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und für das Feld der beruflich-betrieblichen Weiterbildung im Besonderen. Neben dem skizzierten Ansatz sind dabei auch Vorarbeiten

aus der qualitativen Forschung (STEINKE 1999) und zu Gütekriterien von Handlungsforschung aufzunehmen (vgl. ELSHOLZ 2006, 89ff.).

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist darüber hinaus auch der von LATNIAK und WILKESMANN fokussierte *Theoriebegriff* relevant, der den Autoren zufolge bei anwendungsorientierter Sozialwissenschaft einen anderen Charakter bekommt. Bisher sei ein weitgehend naturwissenschaftlich geprägter Theoriebegriff vorherrschend. Danach führt eine Theorie zur Bildung von Modellen, die dann an den durch kontrollierte Verfahren gewonnenen Daten empirisch überprüft werden. Ziel ist jeweils die Falsifizierung der Theorie, was zu einem sukzessiven Erkenntnisgewinn führen soll. Demgegenüber steht ein alternativer eher wissenssoziologisch orientierter Theoriebegriff anwendungsorientierter Sozialforschung. In einem konstruktivistischen Verständnis von Theoriebildung werden hier theoretische Konzepte als sozial konstituierte Ergebnisse begriffen, an dessen Zustandekommen Theorie und Praxis beteiligt sind (vgl. ebd., 77ff.).

Gegen eine zu starke Orientierung am naturwissenschaftlichen Paradigma argumentiert auch REINMANN (2007), allerdings explizit mit Blick auf die Entwicklungen in der Bildungsforschung. Diese fasst sie als Human- und Sozialwissenschaft auf und kritisiert das derzeit dominante und aus ihrer Sicht verkürzte Forschungs- und Theorieverständnis, das sich zu stark an einem naturwissenschaftlichen Forschungsverständnis orientiere (vgl. ebd., 207f.). Dieses Verständnis verhindere die Generierung von Bildungsinnovationen. REINMANN plädiert deswegen für eine zusätzliche Orientierung an den ingenieurwissenschaftlichen Paradigmen. Deren Berücksichtigung könne zu einer Stärkung von Bildungsinnovationen führen, da die Ingenieurwissenschaften in ihrem Selbstverständnis den Nutzen und die Anwendung ihrer Forschung von vornherein implizieren. Ingenieurwissenschaften verbinden die Suche nach Inventionen, d.h. nach neuen Erfindungen mit deren Umsetzung in der Praxis, also die Theorienentwicklung mit der Theorieanwendung. Erst in der Anwendung, so die Innovationsforschung, werden Inventionen auch zu Innovationen. Entsprechend entstehen Bildungsinnovationen erst dann, wenn theoretische Erkenntnisse auch praktisch wirksam werden.

Auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik gilt, dass naturwissenschaftlich geprägte Lehr-Lernforschung, die Laborbedingungen nachzuahmen versucht, kaum zu brauchbaren Resultaten für die Bildungspraxis führt (vgl. ebd., 208f.). An ein stärker sozialwissenschaftlich geprägtes Verständnis von Forschung und Theorie wäre auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anzuknüpfen, um ein adäquates Theorie- und Forschungsverständnis im Bezug auf die beruflich-betriebliche Weiterbildung zu entwickeln.

These 5: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik muss ein eigenes, ihren Gegenständen und Feldern angemessenes, disziplinäres Forschungsverständnis einer praxisbezogenen Handlungsforschung entwickeln

In den Sozialwissenschaften wird die Auffassung vertreten, dass wissenschaftliche Handlungserklärungen zwar auf die (Re-)Konstruktion von relevanten Ordnungen zielen, dass sich daraus jedoch keine objektiven Wissensbestände und auch keine „Großtheorie“ mehr ableiten

lässt (vgl. REICHERTZ 2000; MARTENS 2003). Für die Berufsbildungsforschung ist insofern zu bedenken, dass Entscheidungen (auch für Forschungskonzeptionen), die auf der Basis von vermeintlich gültigem, weil regelgeleitetem Wissen erfolgen und Handlungsempfehlungen, die daraus abgeleitet werden, auf Prämissen beruhen können, die ihrerseits infrage zu stellen sind.

Die Senatskommission für Berufsbildungsforschung, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) eingesetzt wurde, hat bereits Anfang der 1990er Jahre in ihrem Gutachten zur Berufsbildungsforschung ausdrücklich eine „Handlungsforschung" empfohlen (vgl. DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT/ KOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG 1990). Im Rahmen wissenschaftlicher Begleituntersuchungen soll damit die Praxis der Berufsbildung unterstützt, beschrieben und analysiert werden. Durch die Arbeit mit „exakten Methoden der empirischen Sozialforschung [...] soll ein Entwicklungsprozess, ein Innovationsprozess in der Praxis – durch ‚Zugabe' von Wissenschaft, etwa im Sinne von Beratung, möglicherweise auch unter Einschluss empirischer Untersuchungen – optimiert werden" (ebd., 87). Es ging damals um eine explizite Erweiterung des Forschungsverständnisses, die von der Disziplin zum Teil auch aufgegriffen wurde. So unterscheidet SLOANE (2006) bezogen auf die Erkenntnis- und Handlungsinteressen für die Modellversuchsforschung drei verschiedene Forschungstypen:

- *Distanzierte Forschung* betrachtet die Praxis als Objekt von Forschung. Wesentliches Ziel ist die Theorieüberprüfung, nachgeordnet wird auch die Theoriebildung als Forschungsaktivität akzeptiert.
- *Intervenierende Forschung* folgt dem Ansatz der Handlungsforschung. Die Praxis ist hier Gegenstand von Veränderung und Verbesserung durch den Forschenden. Wichtige Bestandteile des Vorgehens sind der Diskurs mit den Akteuren und die Durchführung von Aktionen. In den Aktionen verwischt die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis. Im Zentrum steht primär die Theorieanwendung.
- *Responsive Forschung* verbindet demgegenüber Erkenntnisgewinnung mit Praxisgestaltung im Rahmen der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Innovationsprojekten. Evaluationsergebnisse werden nach diesem Verständnis an die Praxis zurückgespiegelt und bilden den Gegenstand gemeinsamer Reflexion. Dabei bleibt die Praxis jedoch unverändert für ihre Handlungen und Entscheidungen verantwortlich.

Wissenschaftliche Forschung bezieht sich in diesem Verständnis eines responsiven Ansatzes auf die Handlungsschwerpunkte Theoriebildung, -überprüfung und auch auf die konkrete Anwendung (vgl. SLOANE 2006, 623). Dieses von SLOANE für die Modellversuchsforschung herausgearbeitete Forschungsverständnis gilt es für die Disziplin und die Forschung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung weiter zu entwickeln.

Die *Verknüpfung von Theorie und Praxis* kann mit Blick auf das Feld der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung als eine der größten Herausforderungen an die Berufsbildungsforschung identifiziert werden. Im Rahmen einer handlungsorientierten Berufsbildungsfor-

schung gilt es, die theoretischen Erkenntnisse aufzuarbeiten, sie für die Praxisgestaltung bereitzustellen, ihre Umsetzung und Anwendung in der Praxis zu erfassen, zu analysieren und die Ergebnisse wiederum so aufzubereiten, dass sie ihrerseits zur Weiterentwicklung der Theorie beitragen. Für einen solchen zyklischen Prozess braucht es allerdings auch veränderte Methoden. Es liegt insofern nahe, in einer interdisziplinären Perspektive Forschungszugänge darauf hin zu prüfen, ob und inwiefern sie sich eignen, eine inhaltliche und methodische Perspektivenerweiterung für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu realisieren. Am Beispiel der ethnographischen Forschung wird dies im Folgenden getan.

These 6: Ethnographische Forschungsmethoden können zur Erweiterung des disziplinären Methodenspektrums beitragen

Ethnographische Forschung spielt in angelsächsischen Ländern in den Educational Sciences eine zentrale Rolle. In Deutschland kann für die Erziehungswissenschaft eine Bedeutungszunahme seit den 1990er-Jahren verzeichnet werden (vgl. zusammenfassend ZINNECKER 2000). Die Schulpädagogik (BREIDENSTEIN 2008), aber auch die Kindheitsforschung (CORSARO 1997; HONIG 2002), die Sozialpädagogik (HÜNERSDORF 2008) und die Erwachsenbildung (KADE/ SEITTER 2007; SEITTER 2002), haben in den letzten Jahren verstärkt mit ethnographischen Methoden geforscht und damit auch zur methodologischen und methodischen Weiterentwicklung dieses Forschungsansatzes beigetragen. In der Berufsbildungsforschung ist dieser Forschungsansatz bisher nur vereinzelt zur Kenntnis genommen worden (vgl. z.B. BAHL 2004; SCHAR 1998; FEUERSTEIN 1998; RAUNER 1998). Angesichts dessen, dass die Handlungsforschung zur Beschreibung und Analyse der beruflichen und betrieblichen Handlungsfelder wie oben eingeführt Grenzen aufweist, stellt sich die Frage, ob und inwiefern ethnographische Forschung für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen Beitrag zu leisten vermag.

Der Beitrag der Ethnographie liegt darin, zum pädagogischen Verstehen sozialer und institutioneller Felder und den ihnen jeweils zugrunde liegenden kulturellen Mustern beizutragen. Ethnographische Forschung wird in Abgrenzung zur Laborforschung als Feldforschung verstanden, d.h. die sozialen Handlungsformen von Menschen werden in ihrer alltäglichen Umgebung erfasst. Es ist Aufgabe des ethnographischen Forschers, seine eigene Perspektive weitest möglich abzulegen, um die spezifische Perspektive der Personen im Feld einschließlich ihrer subjektiven Sinnzuschreibungen nachvollziehen zu können. Es handelt sich im Vergleich zu herkömmlicher teilnehmender Beobachtung um eine Steigerung der Partizipation im Feld, in dessen Mittelpunkt die Beobachtung aus der Perspektive der Akteure im Feld steht (vgl. ZINNECKER 2000, 385). Im Fokus steht die Kontextualisierung sozialer Interaktionen und Umgangsformen und zwar explizit derer, die zur Alltagskultur gehören und sich dadurch üblichen Erhebungsinstrumenten (z. B. Befragungen) entziehen. Hier deutet sich an, dass sich diese Methode z.B. gerade für die Explikation des impliziten und informellen Lernens in der Weiterbildung eignen und damit Aufschluss über bisher Unbekanntes geben könnte.

Merkmale ethnographischen Verstehens sind nach FRIEBERTSHÄUSER (2008): eine *Mehrperspektivität* als Erkenntnishaltung, in dem Sinn, dass einerseits auch die Forschenden ihre aus der ihnen zugeschriebenen Rolle innerhalb der erforschten Kultur und Faktoren wie Alter, Geschlecht etc. resultierende spezifische Sicht in den kulturellen Kontext einbringen (vgl. ebd., 56) und damit auf die Praxis wirken. Andererseits machen sie sich durch Selbstreflexion ihre eigene wissenschaftliche Perspektive immer wieder bewusst. Nach dem *dialogischen Prinzip* verstehen sich die Forscher als Teil einer gemeinsam konstituierten Realität, an der sie durch Kommunikation und Interpretation mitwirken. Letztlich dient die *Reflexivität* als Analyseinstrument, weil das systematische Verstehen (auch des Nicht-Gesagten) im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht.

Mit Blick auf das Theorie/Praxis Verhältnis lassen sich für die Ethnographie unterschiedliche Ansätze kennzeichnen (vgl. KRÜGER 2000): die *klassische Ethnographie* in der Tradition der Kulturanthropologie ist als ein deskriptives Konzept zu verstehen, weil sie primär das Ziel verfolgt, Beschreibungen einer fremden Lebenswelt oder spezifischen Kultur anzufertigen. Die *Ethnomethodologie* untersucht demgegenüber, „wie Menschen in sozialen Situationen Sinn herstellten, aufrechterhalten und verändern“ (ebd., 330). Hier geht es auf einer zweiten Ebene der Beobachtung um die Rekonstruktion der Regeln und Ordnung des sozialen Handelns und die Methoden ihres Entstehens. Die *reflexive Ethnographie* geht noch einen Schritt weiter und betont, dass der Forschungsprozess selbst ein „permanenter Aushandlungsprozess über die Wahrnehmung von Lebenswelten ist“ (ebd., 331). Forscher und Erforschte treten in einen intensiven Dialog ein und tauschen ihre jeweiligen Perspektiven aus. Es geht also nicht um die Repräsentation eines bisher unerforschten Lernkontextes (wie z.B. des betrieblichen Lernens) sondern es geht darum, im Sinne eines empirischen Konstruktivismus soziale Wirklichkeiten im Forschungsprozess interaktiv herzustellen. Es spricht aus berufs- und betriebspädagogischer Perspektive einiges dafür, dass diese Art der Forschung im Sinne der (Re-)konstruktion sozialer Ordnungen ihrerseits einen Beitrag sowohl zur individuellen Kompetenzentwicklung als auch zur betrieblichen Organisationsentwicklung leisten kann. Im Forschungsprozess und in der Interaktion von Forscher und Erforschten werden Anlässe zur Reflexion gegeben, die ihrerseits Lernprozesse auslösen können (vgl. GILLEN 2007).

Ethnographische Forschung kann aber auch einen Beitrag im Diskurs um das Selbstverständnis der Disziplin leisten: Eine reflexive Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die ihren eigenen Standpunkt hinterfragt, könnte sich so in ihrem Selbstverständnis ebenfalls weiterentwickeln. Eine Orientierung auf eine ethnographische Arbeit, die explizit auf Veränderung bezogen ist, herrscht in der Disziplin der Erwachsenenbildung bereits vor (vgl. SEITTER 2002). Sie könnte auch für die BWP ─ gerade auf der Basis der vielfach reflektieren Erfahrungen aus der Modellversuchsforschung und der Handlungsforschung ─ mit dem Fokus auf Prozesse des beruflichen und betrieblichen Lernens methodologisch zu einer berufspädagogischen Ethnographie weiterentwickelt werden. Mit Blick auf die Generierung disziplinspezifischer Forschungsmethoden und Theorieansätze wäre dies dann wiederum auch als eine Professionalisierungsstrategie der Disziplin zu werten. Dies kommt auch dem Modell reflexiver Praxis,

das SLOANE (2006) für die Berufsbildungsforschung formuliert hat, nahe: „Berufsbildungsforschung kann in diesem Modell als eine Form der Feldforschung begriffen werden, bei der sich Forscherinnen auf das soziale System einlassen, Erfahrungen in diesem Feld sammeln und dies im Kontext des sozialen Systems Berufsbildungsforschung reflektieren“ (ebd., 617).

Zusammenfassung und Ausblick

Mit Blick auf die dargelegten Argumente lässt sich zusammenfassen, dass berufliche und betriebliche Weiterbildungsforschung bisher in der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eher randständig ist. Dies gilt insbesondere unter dem Gesichtspunkt, dass es *keinen eigenen Theoriediskurs* gibt. Ausgehend von der These, dass „zur Unterstützung eines rationalen Entscheidungsprozesses […] wissenschaftlich fundierte Analysen und begründete Konzepte mit eigenem Prognosewert benötigt“ werden (CLEMENT 1999, 147), hat CLEMENT im Rahmen einer Sammelrezension nach einer „brauchbaren“ Theorie betrieblicher Weiterbildung gesucht. Dabei kommt sie zu dem Fazit, dass eine Vielzahl von Veröffentlichungen kaum geeignete Theorien liefern und dass trotz zahlreicher Forschungsaktivitäten im Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht vom Vorhandensein einer betrieblichen Weiterbildungstheorie gesprochen werden kann. Hieraus lässt sich schließen, dass die betriebliche Weiterbildungsforschung als Teildisziplin der Berufsbildungsforschung erst noch zu etablieren ist. Nicht zuletzt aus *professionspolitischer Sicht* spricht vieles dafür, theoretische und methodische Ansätze im Rahmen einer theoriegeleiteten und zugleich praxisbezogenen berufspädagogischen Forschung intensiv weiter zu verfolgen. Es geht in diesem Zusammenhang auch darum, die Zuständigkeit der Disziplin für das Feld der Weiterbildung zu reklamieren und zu legitimieren.

Erforderlich ist die Entwicklung eines angemessenen *Theorieverständnisses*, das auch in der Praxis wirksam werden kann und sich nicht ausschließlich am naturwissenschaftlichen Paradigma orientiert. Hier deutet sich an, dass ein eher konstruktivistisches Theorieverständnis der beruflich-betrieblichen Weiterbildung angemessener sein könnte. Nachbardisziplinen können in diesem Prozess wichtige Impulse liefern.

Es geht darüber hinaus um die Entwicklung eines *Forschungsverständnisses*, das Bildungsinnovationen generiert – neben der Handlungsforschung stellt eine Orientierung an ethnographischen Methoden einen weiter zu entwickelnden Ansatz dar. *Gütekriterien* und Qualitätsstandards für eine solche Art der Forschung sind bisher unzureichend ausgewiesen. Sie gilt es zu entwickeln und zu etablieren. Schließlich geht es aber auch um die Entwicklung einer Kultur der „*reflexiven Erziehungswissenschaft*“, die die eigenen Voraussetzungen, Methoden und Ziele permanent reflektiert. Perspektivisch müsste die Berufsbildungsforschung verstärkt in methodologischen Diskursen eine weitere theoretische Fundierung ihrer Forschungskonzeptionen leisten und sich in diesem Vorgehen auch selbst thematisieren. Dazu sollte mit diesem Aufsatz ein Beitrag geleistet werden.

Literatur

AMANN, K./ HIRSCHAUER, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: DIES. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M., 7-52.

ARNOLD, R./ GONON, P. (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen u.a.

BAHL, A. (2004): Telecoaching als neue soziale Praxis in der Beruflichen Bildung. In: HIRSCHFELDER, G./ HUBER, B. (Hrsg.): Die Virtualisierung der Arbeit. Zur Ethnographie neuer Arbeits- und Organisationsformen. Frankfurt a. M., 199-216.

BECK, U./ BONß, W. (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: BECK, U./ BONß, W.: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M., 7-45.

BREIDENSTEIN, G. (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: HÜNERSDORF, B./ MAEDER, C./ MÜLLER, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim/ München, 105-117.

CLEMENT, U. (1999): Auf der Suche nach einer „brauchbaren Theorie“ für die betriebliche Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95, H. 1, 146-153.

CORSARO, W. A. (1997): The Sociology of Childhood. Thousand Oaks California.

DEHNBOSTEL, P. (1998): Begleitforschung von Modellversuchen zwischen Praxisinnovation und Theorieentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94, H. 2, 185-203.

DEHNBOSTEL, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin.

DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (1996): Neue Lernorte und Lernortkombinationen - Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld.

DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2004): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Beiheft 18 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT/ KOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (DFG) (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim.

DOBISCHAT, R./ DÜSSELDORF, K. (2002): Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 315-331.

EGLOFF, B. (2006): Selbstbeobachtung, Reflexion und Kommunikation als Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener. Zur Empirie informeller Lernprozesse im betriebli-

chen Kontext. In: WIESNER, G./ ZEUNER, C./ FORNECK, H. J. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, 202-216.

ELSHOLZ, U. (2006): Gewerkschaftliche Netzwerke zur Kompetenzentwicklung. Qualitative Analyse und theoretische Fundierung als Lern- und Organisationsform. München.

EULER, D. (2007): Berufsbildungsforschung zwischen Wissenschaft und Machenschaft. In: REINMANN, G./ KAHLERT, J. (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt… Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich u.a., 82-100.

FEUERSTEIN, T. J. (1998): Ethnographisches Fremdverstehen in der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. Ein computerunterstütztes Verfahren für die Praxis sozialpädagogisch orientierter Berufsvorbereitung und -ausbildung. In: EULER, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg, 133-146.

FRIEBERTSHÄUSER, B. (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. In: HÜNERSDORF, B./ MAEDER, C./ MÜLLER, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim/München, 49-64.

FRIEBERTSHÄUSER, B./ RIEGER-LADICH, M./ WIGGER, L. (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden.

GILLEN, J. (2007): Reflexion im beruflichen Handeln. Zur Funktion und Differenzierung des Reflexionsbegriffs. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 4, 525-537.

HIRSCHFELDER; G./ HUBERT, B. (Hg.) (2004): Die Virtualisierung der Arbeit. zur Ethnographie neuer Arbeits- und Organisationsformen. Frankfurt a. M.

HONIG, M.-S. (2002): Ethnografie pädagogischer Qualität. Erläuterungen zu einer Strategie sozialpädagogischer Forschung. In: SCHULZE-KRÜDENER, J./ SCHULZ, W./ HÜNERSDORF, B. (Hrsg.): Grenzen ziehen - Grenzen überschreiten. Hohengehren, 162-179.

HÜNERSDORF, B. (2008): Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: HÜNERSDORF, B./ MAEDER; C./ MÜLLER, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim/München, 29-48.

KADE, J./ SEITTER, W. (Hrsg.) (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1 u. 2. Opladen.

KLUSMEYER, J. (2002): Zur Rekonstruktion von forschungsmethodischen Entwicklungstrends in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel ihres Fachschrifttums. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, H. 2, 161-180.

KRÜGER, H.-H. (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, H. 3, 323-342.

LATNIAK, E./ WILKESMANN, Uwe (2005): Anwendungsorientierte Sozialforschung: Ansatzpunkte zu ihrer Abgrenzung von Organisationsberatung und akademischer Forschung. In: Soziologie, 34, H. 1, 65-82.

MARTENS, H. (2003): Die institutionell verfasste Arbeitsgesellschaft im Epochenbruch und die Rolle der Sozialwissenschaften. In: DÖRRE, K./ RÖTTGER, B. (Hrsg.): Das neue Marktregime – Konturen eines nachfordistischen Produktionsmodells. Hamburg, 111-134.

MEYER, R./ NEUMANN, G. (2006): Zwischen wissenschaftlicher Marginalisierung und praktischer Relevanz – Betriebliche Weiterbildung im Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: ELSHOLZ, U./ GILLEN, J./ MEYER, R./ MOLZBERGER, G./ ZIMMER, G. (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden. Bildungspolitik – Kompetenzentwicklung – Betrieb. Münster/New York, 213-226.

RAUNER, F. (1998): Zur methodischen Einordnung berufswissenschaftlicher Arbeitsstudien. In: PAHL, J.-P./ RAUNER, F. (Hrsg.): Betrifft: Berufsfeldwissenschaften. Beiträge zur Forschung und Lehre in den gewerblich-technischen Fachrichtungen. Bremen, 13-30.

REICHERTZ, J. (2000): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: FLICK, U./ KARDOFF, E. von/ STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, 276-286.

REINMANN, G. (2007): Innovationskrise in der Bildungsforschung: Von Interessenkämpfen und ungenutzten Chancen einer Hard-to-do-Science. In: REINMANN, G./ KAHLERT, J. (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt … Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich u.a., 198-220.

SCHAR, K. (1998): Selbstbestimmtes Lernen in der Umweltbildung: Ethnographische Beobachtungen. Opladen.

SCHLEIFF, A. (2008): Forschungslandschaft Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Seminararbeit an der Universität Trier, unveröffentlichtes Manuskript.

SEITTER, W. (2002): Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H. 6, 918-937.

SEYD, W. (1994): Betriebliche Weiterbildung im Lichte neuerer Befunde und Konzepte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90, H. 3, 238-252.

SLOANE, P. F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 610-627.

STEINKE, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim/München.

SPRADLEY, J. P. (1980): Participant Observation. Fort Worth.

TRAMM, T./ REINISCH, H. (2003): Innovationen in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung?. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, H. 2, 161-173.

STARK, R./ MANDL, H./ HERZMANN, P. (2007): Ein integrativer Forschungsansatz zur Überbrückung der Kluft zwischen grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung. In: REINMANN, G./ KAHLERT, J. (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt … Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich u.a, 117–133.

WITTEL, A. (1998): Gruppenarbeit und Arbeitshabitus. In: Zeitschrift für Soziologie, 27, H. 3, 178-192.

ZIMMER, G. (1995): Gesucht: Theorie innovativer Handlungen - Vorschlag für eine neue Konzeption wissenschaftlicher Begleitforschung in Modellversuchen. In: TWARDY, M. (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln, 180-203.

ZINNECKER, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, H. 3, 381-400.

Zitieren dieses Beitrages

MEYER, R./ ELSHOLZ, U. (2009): Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Desiderata und neue Perspektiven für Theorie und Forschung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/meyer_elsholz_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Die AutorInnen:

Prof. Dr. RITA MEYER

Berufliche und betriebliche Weiterbildung, Universität Trier

Universitätsring 15, 54296 Trier

E-mail: Rmeyer (at) uni-trier.de

Homepage: http://www.uni-trier.de/index.php?id=15466

Dr. UWE ELSHOLZ

Institut für Technik, Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung,
Technische Universität Hamburg-Harburg

Eißendorfer Str. 40, 21073 Hamburg

E-mail: uwe.elsholz (at) tu-harburg.de

Homepage: http://www.itab.tu-harburg.de/

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Andreas Diettrich (BIBB) &
Matthias Vonken (Universität Erfurt)

Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschafts-pädagogik

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/diettrich_vonken_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin
Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (DIETTRICH/ VONKEN 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/diettrich_vonken_bwpat16.pdf

Zur Klärung des Selbstverständnisses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zählt unmittelbar der Gegenstandsbereich ihrer Forschung. Traditionell stark vertreten sind insbesondere schulbezogene Themen. Auch Kompetenzforschung von Lehrern und Schülern spielt eine erhebliche Rolle. Dagegen findet sich seltener der eigentlich größte Bereich beruflicher Bildung: die betriebliche Aus- und Weiterbildung.

Obschon der betriebliche Teil der dualen Ausbildung mehr als die Hälfte der Zeit der Auszubildenden beansprucht und im Sinne einer beruflichen Sozialisation erhebliche Konsequenzen hat, scheint für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik der kleinere Teil der schulischen beruflichen Erstausbildung zu dominieren. Eine Analyse der Universität Trier zeigt jedoch, dass dagegen ein großer Teil der weiterführenden Qualifizierungsarbeiten (Promotionen und Habilitationen) sehr wohl im betrieblichen Segment liegt. Allerdings scheinen diese Arbeiten in der Karriere der Forscherinnen und Forscher dann eher schulbezogenen Themen zu weichen. Zudem ist auch eine betriebspädagogische Denomination berufs- und wirtschaftspädagogischer Lehrstühle eher selten vorzufinden.

Der folgende Aufsatz will zum einen aufzeigen, welche Forschungsdesiderate sich aus dieser Praxis ergeben und welche Inhaltsbereiche der betrieblichen Bildung nur rudimentär seitens der Berufs- und Wirtschaftspädagogik abgedeckt werden, zum anderen möchte er ein neues Bewusstsein für einen wichtigen Teil der Disziplin wecken, der sowohl ökonomisch als auch pädagogisch einen erheblichen Stellenwert beanspruchen kann und sollte.

On the status of in-company education and training in the pedagogy of vocational education and training and business studies

The clarification of the self-conception of the pedagogy of vocational education and training and business studies includes its research. Traditionally, school-related themes are particularly strongly represented. The research of the competences of teachers and students also plays a significant role. In contrast, what is in fact the largest area of vocational education and training – in-company training and further training – is less often found.

Although the in-company part of dual education and training occupies more than half of the time of the trainees and, in the sense of a vocational socialisation, has considerable consequences, it seems that for the pedagogy of vocational education and training and business studies the smaller component of the *school-based* vocational initial training *dominates*. An analysis of the University of Trier shows, however, that in contrast a large proportion of the higher degrees (doctoral qualifications and habilitation qualifications) are in the in-company segment. However, this research work seems to shift towards school-oriented themes in the careers of the researchers. In addition, it is rather rare to come

across chairs and departments of the pedagogy of vocational education and training and business studies which include a reference to in-company pedagogy in their titles.

This essay will, on the one hand, outline which gaps in the research emerge from this practice and which areas of content in in-company training are only covered in a rudimentary way by the pedagogy of vocational education and training and business studies, and would also like to create a new awareness for an important part of the discipline, which can and should claim a significant status in both economic and pedagogical terms.

ANDREAS DIETTRICH (BIBB) **& MATTHIAS VONKEN** (Universität Erfurt)

Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

1 Orientierung und Intention

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik befasst sich als erziehungswissenschaftliche Disziplin mit „Voraussetzungen und Bedingungen, Zielen, Möglichkeiten, Realitäten und Wirkungen vorberuflicher Bildung, beruflicher Aus- und Weiterbildung“ sowie der „Professionalisierung für wissenschaftliche und praktische Tätigkeiten in der beruflichen Bildung“ (BÜCHTER/ KIPP/ KLUSMEYER 2009). Berufliche Bildung findet dabei in sehr unterschiedlichen Formen und Strukturen, z. B. als didaktisch organisierter berufsschulischer Unterricht, als formalisiertes oder eher informelles Lernen im Arbeitsprozess, in mehr oder weniger strukturierten Weiterbildungskursen oder als selbstorganisiertes Lernen in Communities und Netzwerken statt. Zudem existiert eine Vielzahl von Lernorten und möglichen Lernumgebungen beruflichen Lernens, wobei – in Analogie zur Definition von Berufsbildung in § 2 BBiG – grob zwischen betrieblichen, schulischen und sonstigen (außerbetrieblichen Lernorten) unterschieden werden kann, inklusive entsprechender Kooperationsformen. Allerdings geht die Komplexität beruflicher Bildung über diese Dreiteilung hinaus und somit hat aus guten Gründen diese grobe Einteilung nicht dazu geführt, dass sich klare intradisziplinäre Stränge einer explizit schulischen Ausrichtung bzw. davon abgegrenzt einer explizit betrieblichen Ausrichtung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Akteure entwickelt haben. Nichts desto trotz werden wir in diesem Beitrag zu zeigen versuchen, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als universitäre Disziplin ihre vor allem empirischen Forschungsbemühungen auf den Lernort Schule konzentriert, während das Lernen im Betrieb zwar theoretisch und programmatisch, deutlich seltener jedoch empirisch thematisiert wird.

Im folgenden Beitrag soll daher der Stellenwert der betrieblichen Bildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Fokus der Analyse stehen. In einem ersten Schritt orientieren wir uns am Gegenstandsbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und beschreiben anhand von Indizien, wie z. b. das mögliche Selbstverständnis der Disziplin. Anschließend interpretieren wir unsere Befunde und setzen uns mit möglichen Hintergründen und Erklärungen auseinander. In einem weiteren Schritt werden der Stand der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung in Bezug auf betriebliche Bildung analysiert und entsprechende Desiderate und Perspektiven abgeleitet, um letztendlich auf die Notwendigkeit zur Stärkung betriebsbezogener Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinzuweisen und entsprechende Anknüpfungspunkte zur Diskussion zu stellen.

2 Zum Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Das Selbstverständnis einer Disziplin wie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auszuloten ist eine schwierige Herausforderung. Zum einen schwierig deswegen, weil die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der beruflichen Bildung über einen umfassenden und differenzierten Bildungsbereich forscht und lehrt. Im Gegensatz zu anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (wie z. B. in der Primarstufenpädagogik) kann sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufgrund ihrer heterogenen Klientel nicht über eine konkret beschreib- und abgrenzbare Gruppe von Lernenden ausweisen und differenzieren, sondern vollzieht dieses traditionell über die disziplin- und identitätsbildenden Kategorien Arbeit, Beruf und Bildung. Somit fällt es der Berufs- und Wirtschaftspädagogik schwer, Teildisziplinen herauszubilden, die trennscharf ihre Teilgebiete abbilden und sich über einen längeren Zeitraum in der Disziplin konturiert und etabliert haben. So kann z. B. die Betriebspädagogik als Teilgebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik i. S. einer ‚speziellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik' (DIETTRICH 2000, 25) oder einer ‚differentiellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik' (BANK 2005) interpretiert werden, allerdings findet sich diese Hierarchisierung keineswegs durchgängig in der Literatur. So ist z. B. nach SCHMIEL/ SOMMER (1992, 16) die Betriebspädagogik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gleichgestellt, wobei es zu Überschneidungsbereichen kommt. TRUMMER (2001, 15 und 71ff.) verweist auf die Wirtschafts- und die Erziehungswissenschaft als Referenzwissenschaften für die Betriebspädagogik und konzipiert einen transdisziplinären Ansatz. Zudem stellen HUISINGA/ LISOP (1999, 104) heraus, dass die Betriebspädagogik „ihre Existenz eher historischen als wissenschaftlich-systematischen Gründen" verdankt. Somit ist es der Betriebspädagogik trotz ihrer langen Geschichte (vgl. z. B. ARNOLD 1997, 45 ff.) und der Entwicklung unterschiedlicher Ansätze (vgl. z. B. WITT 1978) nur begrenzt gelungen, ein eigenständiges Profil zu entwickeln, respektive ihren Gegenstandsbereich fest zu umreißen: So hat nach ARNOLD (1997, 23) die „Betriebspädagogik als die Wissenschaft von der betrieblichen Bildungsarbeit [...] nicht die betrieblichen Organisations- und Funktionszusammenhänge als solche zum Gegenstand, sondern das Individuum (den Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin) als das in seinen Möglichkeiten zu entwickelnde und zu bildende Subjekt. Betriebliche Organisations- und Funktionszusammenhänge stellen für die Betriebspädagogik deshalb nur insofern einen Gegenstand dar, als sie diese Bildungsprozesse determinieren, d. h. auslösen, fördern oder auch behindern". TILCH (1998, 210ff.) dagegen erweitert den Gegenstandsbereich der Betriebspädagogik und benennt als mögliche Gestaltungsfelder neben dem angestammten Bereich des betrieblichen Bildungswesens die Bereiche der Implementierung und des Einsatzes neuer Technologien, der Arbeitsorganisation und der betrieblichen Restrukturierung sowie der sozialen Beziehungen im Betrieb. Somit finden sich Bezüge zur Arbeitspädagogik, Betriebspsychologie, Arbeitswissenschaft und der Industriesoziologie (TILCH 1998, 204; ARNOLD 1997, 22ff.). BANK wiederum stellt eine „Zerfaserung" der Betriebspädagogik fest, zwischen Schwerpunkten wie der Betriebspädagogik eo ipso, der Personalentwicklung, der betrieblichen Weiterbildung und der lernenden Organisation „nebst weiteren wechselnden metaphysischen Modeformeln" (BANK 2005, 2).

Aufgrund dieser am Beispiel der Betriebspädagogik verdeutlichten Unschärfen einer intradisziplinären Abgrenzung von Teilgebieten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der problematischen Zuordbarkeit konkreter Akteure, Lehrstühle oder Institutionen zu diesen Teilgebieten scheint also das Unterfangen, das Selbstverständnis der Disziplin auf diesem eher formalem Weg auszuloten, nur bedingt erfolgversprechend zu sein.

Zum anderen ist die Beschreibung des Selbstverständnisses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aber auch deswegen schwierig, weil sie aus ihrer Professionalisierungsgeschichte heraus auch aus Forschenden und Lehrenden mit den unterschiedlichsten disziplinären Vitae besteht, die sich irgendwo zwischen Pädagogen und Ökonomen, zwischen Philosophen und Ingenieuren etc. verorten lassen. Daraus resultierend divergieren die professionellen Interessen und Zugänge zur Forschung doch erheblich. Ein u. U. erfolgversprechender Weg der Verortung könnte darin bestehen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Forschenden in Bezug auf Inhalte, Methoden und Ziele ihrer Arbeit zu untersuchen, um das Selbstverständnis der Disziplin zu eruieren.

In den Zielen lassen sich dabei vielleicht am ehesten Gemeinsamkeiten entdecken: Es geht darum, Menschen bei ihrer Bildung für ihre berufliche Tätigkeit zu unterstützen, es geht um das Aufdecken und ggf. Verändern beruflicher Bildungsstrukturen und es geht um die Ausbildung beruflicher Lehrkräfte – jeweils aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive heraus. Wenn dies, sehr grob gefasst, gemeinsame Ziele wären, dann unterschieden sich die Inhalte und die Herangehensweisen daran jedoch beträchtlich. Um es nur kurz zu erwähnen: das Spektrum auf der methodischen Seite reicht von der unmittelbaren und pragmatischen Gestaltung der Bildungspraxis bis hin zu Berufsbildungstheorie und empirischer Berufsbildungsforschung (vgl. bspw. KLUSMEYER 2002).

Aber an dieser Stelle wollen wir weder um die Methoden und Ziele, noch um die paradigmatischen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen umfassend darstellen, das werden andere in dieser Ausgabe fundierter ausarbeiten. Uns geht es vielmehr um das Selbstverständnis der Disziplin in Bezug auf die Inhalte, im engeren Sinne um den Gegenstand berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. Hier können wir zunächst zwischen solchen Themen unterscheiden, die sich im Wesentlichen um das Lehren und Lernen im schulischen Teil der beruflichen Bildung drehen, und jenen, die die betriebliche Bildung in den Blick nehmen (Orientierung am Lernort[1]). Zudem können wir unterscheiden zwischen Themenfeldern entlang bildungsbiographischer Phasen, so dass sich folgende Clusterung ergibt:

[1] Wobei die dem Lernortbegriff immanenten Potentiale und Konflikte (vgl. z. B. DEHNBOSTEL 2002 oder BECK 1984) hier nicht diskutiert werden können, er dient uns lediglich als Begriff zur Beschreibung von Forschungsgegenständen.

Tabelle 1: **(Exemplarische) Themenfelder berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung**

Lernort / Phase	schulisch	betrieblich	sonstige
Vorberufliche Bildung	Berufsorientierung, ökonomische Bildung	Ausbildungs- und Qualifizierungsbausteine	Ausbildungsreife, demographischer Wandel
Ausbildung	Lernfelder, Lehrerprofessionalisierung	Handlungsorientierung, neue Lernkonzepte	Übergangsproblematik
Fort- und Weiterbildung	Fachschulen, Umschulung	Fortbildungsberufe, Weiterbildung Älterer	Kompetenzbilanzierung
Sonstige Formen Lebensbegleitenden Lernens	Schulen in Bildungsnetzwerken	Zertifizierung von Ergebnissen informellen Lernens	E-Learning

Auch wenn diese Clusterung wiederum grob vereinfachend ist, ermöglicht sie doch die Zuordnung von z. B. berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsarbeiten zu einzelnen Themenfeldern, die Identifizierung von Schwerpunktthemen und -bereichen sowie Aussagen zu Gegenstandsbereichen und dadurch auch zum Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In den folgenden Ausführungen beschränken wir uns auf die Gegenüberstellung von schulischer und betrieblicher Bildung, wobei wir uns als Kriterien für die Beschreibung des Gegenstandsbereiches an veröffentlichten Beiträgen in berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachzeitschriften (ZBW, *bwp@*) und an Textpassagen bzw. Schwerpunkten einschlägiger Lehrbücher der Disziplin orientieren.

Die Auswahl der Zeitschriftentitel folgt der Argumentation von KLUSMEYER (2002, 162f.). In ihr wird dargelegt, dass an Zeitschriften, die den Anspruch erheben können, als zentrales Kommunikationsmedium einer Wissenschaftsdisziplin zu gelten, die Kriterien „Unabhängigkeit“, „Kontinuität“ und „Wissenschaftlichkeit in der Themenbearbeitung“ anzulegen sind. Nach KLUSMEYER entsprach 2002 lediglich die ZBW diesen Kriterien. Die seit 2001 kontinuierlich erscheinende *bwp@* ist unserer Ansicht nach mittlerweile diesem Kreis ebenfalls zuzuordnen. Daher begründet sich die Analyse auf diese beiden Publikationen. Dabei werden lediglich die regelmäßigen Ausgaben betrachtet, etwaige thematische Sonderbände werden als Sonderfall behandelt und hier nicht weiter berücksichtigt.[2] Zur Auswertung wurden die Titel der Aufsätze der ZBW seit Ausgabe 96/2000 aus dem Gesamtinhaltsverzeichnis im Online-Angebot der Zeitschrift extrahiert, in Weft-QDA importiert und nach Titeln in die Kategorien „betrieblich“, „schulisch“ und „sonstige“ codiert. In gleicher Weise wurde mit den Aufsätzen der *bwp@* Verfahren. Es wurden nur eindeutig im Titel zu identifizierende Schlagwörter für die Codierung verwendet. Für die ZBW wurden dabei nur die tatsächlichen „Aufsätze“ verwendet, da sie u. E. den wissenschaftlichen Extrakt der Zeitschrift darstellen,

[2] Ein thematischer Sonderband, der zur betrieblichen Bildung in der ZBW existiert, fordert Wissenschaftler dazu auf, zu einem besonderen Thema Stellung zu nehmen und versammelt so einzelne Experten dieser Themen. Ein Sonderband kann damit nicht den Anspruch erheben, eine Disziplin zu repräsentieren. Vgl. z. B. zur betrieblichen Bildung den Sonderband von DEHNBOSTEL/ PÄTZOLD (2004).

während sich in den Beiträgen im „Forum“ Persönliches, Programmatisches und Wissenschaftliches vermischen.

Eine quantitativ-inhaltsanalytische Auswertung der Titel der Aufsätze der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik ergibt, dass von 197 Aufsätzen in diesem Zeitraum lediglich 23 Aufsätze mit einem Titel veröffentlicht wurden, der auf ein betriebliches Thema schließen lässt. 39 Artikel lassen ein schulisches und/oder lehrerbildendes Thema deutlich erkennen. Die restlichen 135 Aufsätze beschäftigen sich mit historischen, bildungspolitischen oder berufsbildungstheoretischen Aspekten, die sich zwar nicht auf den ersten Blick dem einen oder dem anderen Lernort zuweisen, die jedoch implizit eine stärkere Schulorientierung erkennen lassen. Insbesondere in Bezug auf die historischen Beiträge verwundert das nicht: „Hinsichtlich der inhaltlichen Dimension liegen die Schwerpunkte der berufspädagogisch-historischen Forschung im Berufsfeld Wirtschaft (Handelslehrerausbildung) und in den ingenieurwissenschaftlich (gewerblich-technisch) orientierten Berufsfeldern (Gewerbelehrerausbildung) und hinsichtlich der hierarchischen Dimension steht die Lehrerausbildung für die (Teilzeit-)Berufsschule im Vordergrund. In eine umfassende Geschichte der Berufsschullehrerbildung müßte die Ausbildung des lehrenden Personals für alle Berufsfelder und für alle Schulformen (-arten, -typen) des berufsbildenden Schulwesens einbezogen und müssten die Entwicklungen in der Qualifizierung von Fachlehrern im schulischen und außerschulischen Bereich, von betrieblichen Ausbildern und von Weiterbildnern in der beruflichen Weiterbildung berücksichtigt werden, wofür es bisher keine systematischen Ansätze gibt“ (BUCHMANN/ KELL 2001, 13). Für die Zeitschrift *bwp@* stellt sich das Verhältnis anders dar. Von 194 Aufsätzen zwischen 2001 und 2008 beschäftigen sich 65 mit betrieblicher Bildung oder Weiterbildung und 72 mit Schule oder Lehrerbildung.[3]

Wissensbestände und zentrale Gegenstandsbereiche einer wissenschaftlichen Disziplin drücken sich aber nicht nur in ihren Zeitschriften, sondern auch durch die inhaltliche Ausrichtung und Schwerpunktsetzung ihrer Lehrbücher aus – somit sind diese ein weiteres Indiz für das disziplinäre Selbstverständnis. In Lehrbüchern sollen Einsteigern in die Disziplin, also i. d. R. Studierenden, die zentralen und relevanten Inhalte der Disziplin präsentiert werden, ähnlich einem Basis- oder Kerncurriculum für die berufs- und wirtschaftspädagogische Lehre (vgl. SEKTION BWP 2003). Allerdings existieren in der Disziplin Lehrbücher mit wirtschaftspädagogischer, berufs- und wirtschaftspädagogischer und explizit berufspädagogischer Denomination. Um dieser Vielfalt zu entsprechen, sind im Folgenden die Lehrbücher von SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD (2004), HUISINGA/ LISOP (1999), REBMANN/ TENFELDE/ UHE (2005), ARNOLD/ GONON (2006) und SCHELTEN (2004) einbezogen worden.

Eine Durchsicht dieser einschlägigen Lehrbücher der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ergibt bzgl. der Schwerpunktsetzung ein differenziertes Bild: In der Einstiegsliteratur zur Wirtschaftspädagogik werden eher lernortübergreifende Themenfelder angesprochen, res-

[3] Allerdings ist darin ein Themenheft zur betrieblichen Bildung enthalten, aus dem allein 18 der 65 Einträge stammen, während bei der ZBW solche Themenhefte als Beihefte erscheinen. Vergleiche dazu auch Fußnote 2.

pektive das Verhältnis zwischen schulischen und betrieblichen Schwerpunkten ist ungefähr gleich verteilt. So verweisen SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD (2004) im Anwendungsteil konsistent immer wieder gleichberechtigt auf schulische und betriebliche Einsatz- und Praxisfelder, bei der Darstellung theoretischer Konzepte der Wirtschaftspädagogik stellen sie z. B. in der intentionalen Wirtschaftspädagogik Didaktische Theorie, Managementtheorie und Institutionentheorie nebeneinander, bei institutionell-organisatorischen Konzepten Schulpädagogik, Betriebspädagogik und Pädagogik der sonstigen Träger (in dieser Reihung). Auch bei HUISINGA/ LISOP (1999), die stark gesellschaftliche und wissenschaftstheoretische Grundfragen thematisieren, findet sich keine eindeutige Schwerpunktsetzung zwischen betrieblicher und schulischer Bildung – allerdings verweisen sie bei der Beschreibung zukunftsträchtiger Themenfelder im Kapitel 7 insbesondere auf Herausforderungen und Trends mit eher betriebswirtschaftlichem Hintergrund, wie z. B. Organisationsentwicklung, Bildungscontrolling, Qualitätssicherung, Wissensmanagement und Führung. Diese neuen „Praxis- und Forschungsfelder der Wirtschaftspädagogik“ (ebd., 287) beziehen sie im Folgenden allerdings wiederum eher auf den Lernort Schule, z. B. im Kontext von Schulentwicklung.

In der an acht Strukturbegriffen orientierten Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von REBMANN/ TENFELDE/ UHE (2005) widmet sich ein Kapitel dem Lernort Schule (31 Seiten), ein anderes, kürzeres (19 Seiten), dem Lernort Betrieb. Allerdings fällt auf, dass bezüglich anderer Strukturbegriffe wie z. B. der Didaktik, im Wesentlichen schulische Aufgabenbereiche und Fragestellungen aufgeführt werden. Hinsichtlich der Einstiegsliteratur in die Berufspädagogik ist bei ARNOLD/ GONON (2006) bemerkenswert, dass nach Ausführungen zur disziplinären Gestalt, Grundbegriffen und Leitfiguren im vierten Hauptkapitel (Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Studium und Praxis) umfangreiche Ausführungen zu eher schulbezogenen Didaktikfragen und zur Schulentwicklung folgen, das Thema betriebliches Lernen und Personalentwicklung wird nur vergleichsweise kurz dargestellt. SCHELTEN (2004) befasst sich zwar kurz mit Fragen der beruflichen Weiterbildung, allerdings ist dieses Lehrbuch insbesondere im dominierenden didaktischen Teil weitgehend schul- und unterrichtsbezogen orientiert.

Ist das Selbstverständnis der Disziplin also ein tendenziell schulisches? Die Herkunft lässt das vermuten, wie STRATMANN formuliert: „Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist jene Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die die pädagogischen Probleme beruflicher Bildungs- und Sozialisationsprozesse, vor allem Jugendlicher, erforscht, reflektiert und konstruktiv zu klären sucht“ (STRATMANN 1998, 176). Und weiter: „Als besonderes Fach an den deutschen Hochschulen konnte sich die Disziplin im Zusammenhang mit der Etablierung der Berufsschullehrerausbildung durchsetzen, fand also in und seit den 20er Jahren ihren hochschulmäßigen Ausbau. Das hat beides großen Einfluß gehabt: Einmal ist daraus die starke Konzentration auf die Berufsschulfragen zu erklären, zum anderen resultiert daraus die Bemühung um eine bildungstheoretische Begründung der Berufsarbeit“ (STRATMANN 1998, 177). Allerdings ist Schule nur ein, zumal kleinerer Teil der beruflichen Bildung. Ein großer Teil, bedenkt man neben dem betrieblichen Teil der Berufsausbildung auch noch die

berufliche Weiterbildung, findet jenseits schulischer Strukturen und auch ein Stück weit unabhängig von universitär examinierten Lehrkräften statt, nicht nur in Bezug auf die Zeitanteile, sondern auch hinsichtlich des Finanzvolumens. Allein für die betriebliche Weiterbildung wandten Unternehmen in Deutschland nach Angaben des IW Köln im Jahr 2007 27 Milliarden Euro auf (LENSKE/ WERNER 2009, 13). Die betrieblichen Bruttokosten für einen Auszubildenden betragen pro Jahr im Schnitt 15.288 € (bei Erträgen in Höhe von 11.692 €; BIBB 2009, 232), insgesamt ergeben sich z. B. für das Jahr 2007 geschätzte Gesamtkosten für den betrieblichen Teil der Ausbildung in Höhe von knapp 28 Milliarden Euro, ohne Finanzierungsanteile des Bundes (ÜBS) oder der Bundesagentur für Arbeit (BIBB 2009, 228). Zum Vergleich: Die Ausgaben für berufliche Bildungsgänge im Sekundarbereich ohne den betrieblichen Teil lagen im Jahr 2005 bei 7,6 Milliarden Euro (STATISTISCHES BUNDESAMT 2008, 19). Diese Größenverhältnisse schlagen sich jedoch nicht auf den ersten Blick in der Forschungsaktivität der Disziplin und damit in einem Teil ihres Selbstverständnisses nieder. Wir wollen versuchen, im Weiteren den Hintergründen dafür auf den Grund zu gehen.

3 Hintergründe und Erklärungsansätze

Eine mögliche Ursache für diese Entwicklung lässt sich in den unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden des Zugangs zum empirisch zu erforschenden Feld vermuten. Für Untersuchungen im schulischen Umfeld sind die Adressaten (Schüler, Lehrer) klar zu identifizieren und ein Zugang ist über die Schulbehörden zu erreichen. Im Vergleich dazu bedeutet die empirische Erforschung betrieblicher Bildungsrealitäten eine oftmals mühselige Akquisearbeit bei einzelnen Betrieben mit zahlreichen Telefonaktionen, Anschreiben etc. Die Erfolgsaussichten sind dabei im Vergleich zum Zugang zu Schulen deutlich geringer, nach eigener Erfahrung liegen sie bei etwa 10-20 %. Was den Zugang zum Bildungspersonal angeht, gestaltet sich das Feld noch schwieriger. Während für den schulischen Bereich angehende Lehrkräfte „vor Ort“ (also in der Hochschule) untersucht werden können und aktive Lehrkräfte über den gleichen Zugang wie zu den Schülern, gibt es für den Bereich der betrieblichen Ausbildung nicht einmal eine gesicherte Erkenntnis über die Qualifikationen, nach denen sie zu suchen wären (vgl. bspw. SCHIERSMANN/ ILLER/ REMMELE 2001, 22), geschweige denn über die Zugehörigkeit zu Organisationen bzw. die tatsächliche Anzahl der mit Aus- und Weiterbildungsaufgaben betrauten Akteure: So differieren entsprechende Angaben aufgrund der problematischen Abgrenzung dieser Personengruppe und der schwierigen empirischen Erfassung zwischen 756.000 (registrierte verantwortliche Ausbilder/-innen) und ca. sechs- acht Millionen (ausbildende Fachkräfte etc.) auf der Grundlage von Schätzungen und Trendfortschreibungen (BAHL/ DIETTRICH 2008, FN 5) – eine Erfassung von Individualdaten betrieblicher Ausbilder über die statistischen Ämter erfolgt erst seit 2007. Insbesondere in der beruflichen Weiterbildung stehen wir zudem vor einem Gemenge aus freien, organisierten und nicht organisierten Dozenten, Betriebsangehörigen, Mitarbeitern freier und öffentlich-rechtlicher Bildungsträger sowie Berufsschullehrkräften.

Ein weiteres Hemmnis stellt die Unstrukturiertheit des Feldes selbst dar. Während im schulischen Kontext sowohl Orientierungs- als auch Einflussmöglichkeiten durch stringente Strukturen im Sinne von Gesetzen, Verordnungen und (Rahmen-)Lehrplänen gegeben sind, bleibt das betriebliche Feld, abgesehen von einzelnen Regulierungen, weitestgehend dem Markt überlassen. Zwar existieren Ausbildungsrahmenpläne für die betriebliche Ausbildung, ihr (überprüfbarer) Verbindlichkeitsgrad ist jedoch vergleichsweise gering, und die betriebliche Praxis zeigt, dass die Ausbildung vor Ort stärker den betrieblichen Notwendigkeiten denn den Plänen folgt – die Gestaltung beruflicher Bildung unterliegt der Rationalität und Funktionalität des Betriebsablaufs (HENDRICH 1999). Das könnte eine Begründung dafür sein, dass der Zugang zu (insbesondere kleinen und mittelständischen) Betrieben in diesen Bereichen eher schwierig ist. So ist z. B. keineswegs empirisch erforscht (bzw. erforschbar), ob und in welchem Maße bzw. mit welchen Differenzierungen die betriebliche Ausbildungsrealität mit den Inhalten der nach § 14 BBiG zu führenden schriftlichen Ausbildungsnachweise übereinstimmt oder welche Bedeutung die in der Ausbildereignung vermittelten Hilfsmittel der betrieblichen Ausbildung wie z. B. Versetzungsplan, Lernortplan, Unterweisungsplan, Medieneinsatzplan und Ausbildereinsatzplan in der betrieblichen Ausbildung haben. Zwar existieren umfangreiche Unterstützungsangebote für das Bildungsmanagement in KMU, z. B. im Kontext der Modellversuche des BIBB, allerdings besteht wenig Erkenntnis über die tatsächliche Ausbildungspraxis in den Betrieben. Zudem lassen sich Betriebe, insbesondere KMU, z. T. nur ungern „in die Karten sehen“ sehen bei der Organisation und Durchführung der Berufsausbildung.

Hinzu kommen noch zwei weitere Aspekte: Betriebliches Lernen findet in sehr unterschiedlichen Formen und an unterschiedlichen betrieblichen, betriebsnahen oder -fernen Lernorten statt (ARNOLD/ MÜNCH 1996) und wird zudem zunehmend durch die Logik der Struktur und Organisation betrieblicher Arbeitsprozesse geprägt, d. h. Aus- und Weiterbildung wird zunehmend prozessorientiert gestaltet (BAETHGE/ SCHIERSMANN 1998, 29f.). Sie ist somit nur schwer identifizierbar. Auch existieren insbesondere um das Lernen in der Arbeit eine Vielzahl von begrifflichen Abgrenzungen und Strukturierungen (z. B. KOHL/ MOLZBERGER 2005), aber auch sehr widersprüchliche Begriffsverwendungen. Diese Komplexität und Unschärfen führen dazu, dass sowohl empirische Forschungsarbeiten als auch Forschungsarbeiten im Kontext von Modellversuchen und Praxisprojekten zu z. T. äußerst kontroversen Ergebnissen z. B. bezüglich des Zusammenhangs von Lernen und Arbeiten kommen (z. B. GRÜNEWALD/ MORAAL/ SCHÖNFELD 2003, 131 und 135ff.). So können Forschungsergebnisse, die z. B. darauf hindeuten, dass der Erwerb von 70 bis 80% der berufsrelevanten Kompetenzen im Rahmen informeller Lernprozesse erfolgt, auch als Appell zur Intensivierung der Erforschung betrieblichen Lernens zu verstehen sein.

Die Komplexität, Vielfalt und schwierige Durchschaubarkeit betrieblichen Lernens führt aber auch dazu, dass sich betriebliches Lernen klassischen didaktischen und z. T. fachdidaktischen Analyse- und Gestaltungsansprüchen entzieht. Verstärkend kommt hinzu, dass in der Praxis die betriebliche Aus- und Weiterbildung bzw. Personalentwicklung „betriebspädagogischen Annährungsversuchen“ mit Skepsis begegnet und eine Pädagogisierung von Ausbildungsper-

sonal, wie z. B. aktuell im Kontext der Qualifizierung ausbildender Fachkräfte diskutiert, häufig abgelehnt wird. Eher konzeptionell angelegte Ansätze zur Didaktisierung betrieblichen oder überbetrieblichen Lernens, z. B. in Lernnetzwerken (z. B. DIETTRICH/ JÄGER 2004) bedürfen noch weiterer Erprobung, Fundierung und letztendlich auch empirischer Überprüfung.

Diese Punkte lassen die Erforschung betrieblicher Aus- und Weiterbildung sperriger erscheinen, als bspw. Leistungstests bei Berufsschülern. Allerdings zeigen sie auch deutlich die Desiderate in der Erforschung der bei STRATMANN (1998) zitierten pädagogischen Probleme beruflicher Bildungsprozesse. Es erscheint also allemal lohnenswert, sich diesem Bereich verstärkt zu widmen und ihm innerhalb des Selbstverständnisses der Disziplin den Stellenwert einzuräumen, der ihm eigentlich gebührte. Tatsächlich zeigt sich in einer Untersuchung von MEYER über Qualifikationsarbeiten in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, dass in diesem Bereich offenbar der wissenschaftliche Nachwuchs eine sehr aktive Position einnimmt. MEYER wertete Promotions- und Habilitationsarbeiten der Jahre 1999-2006 aus und kam zu dem Ergebnis, dass von 791 Arbeiten in diesem Zeitraum sich 227 mit dem Bereich „Weiterbildung und Betrieb“ beschäftigen, gegenüber 156 mit Bezugspunkt Berufsausbildung.[4] Auch wenn für letzteres der Bezugspunkt „Betrieb“ oder „Schule“ nicht eindeutig ist, so zeigen die Befunde doch, dass sich zumindest in den Qualifizierungsarbeiten ein Selbstverständnis finden lässt, dass über Lehrerbildung und Schulforschung deutlich hinaus geht.

Es stellt sich hier die Frage, warum diese Tendenz sich offenbar nicht in weiteren Veröffentlichungen in gleicher Weise niederschlägt. Eine Antwort darauf könnte im erziehungswissenschaftlichen Mainstream und damit verbunden in wissenschaftlichen Karriereaspirationen der Forschenden liegen, die sich einerseits in der Übernahme von Funktionen und Ämtern in Hochschulen oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen konkretisieren, andererseits über Einfluss und Bedeutung in der wissenschaftlichen Community (z. B. über Indikatoren wie Drittmittelaufkommen). Spätestens seitdem der PISA-Studie eine erhebliche öffentliche Aufmerksamkeit zu Teil wurde, hat sich in den Erziehungswissenschaften die Vorstellung etabliert, dass dem Anspruch „wissenschaftlicher“ Forschung insbesondere mit empirischer Forschung zu entsprechen ist, vor allem mit quantitativ-empirischer Forschung, wie z. B. im Kontext von Kompetenzerfassung und -messung. Die Bemühungen um ein „Berufsbildungs-PISA“ zeigen das ebenso eindrücklich wie das jüngst in großem Rahmen begonnene Bildungspanel, ganz abgesehen von den international vergleichenden Studien anderer Disziplinen wie IGLU etc.

Wenn diesen Forschungen eine erhebliche Bedeutung zugemessen wird, dann ist es für einen angehenden Wissenschaftler förderlich, sich dem Mainstream anzuschließen und ebenfalls (vorzugsweise quantitativ ausgerichtete) empirische Forschung zu betreiben, um seine weiteren Karrierechancen zu erhöhen und seine wissenschaftliche Anschlussfähigkeit zu gewähr-

[4] Vgl. den Vortrag von Rita MEYER: „Was forscht die Berufsbildungsforschung?“ auf der Frühjahrstagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2009.

leisten. Zudem ermöglichen aktuelle Programme zur Forschungsförderung eine entsprechende Finanzierbarkeit und institutionelle Einbindung, z. B. in Programmen zur empirischen Lehr-Lernforschung oder Kompetenzforschung. Diese Programme haben die insbesondere bis zur Jahrtausendwende dominierenden Programmtypen, die seitens der BLK und des BIBB auf die Förderungen der Modellversuchsforschung setzten und somit in dieser Phase zur Profilbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung beitrugen, derzeit abgelöst. In Verbindung mit den vorher erwähnten, unterschiedlichen Zugangsschwierigkeiten zum empirischen Feld ergibt sich so fast von selbst eine Orientierung auf berufsschulische Strukturen, in denen ein Testdesign deutlich zeitökonomischer umzusetzen ist als in Betrieben, bei denen der Zugang, wie oben erwähnt, mit größeren Hürden verbunden ist. Das müsste zwar nicht gleichzeitig eine Orientierung auch auf schulische Themen bedeuten – immerhin ließe sich am Lernort Schule auch ein empirisches Design mit inhaltlichem Bezugspunkt Betrieb vorstellen – scheint aber letztlich dazu zu führen. Auch die internationale Anschlussfähigkeit einer solchen Forschung verweist auf den Schulbereich. Lehrstühle für Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind tendenziell ein deutschsprachiges Phänomen. In englischsprachigen Ländern bspw. ist vocational education allenfalls ein Sonderfall der (Schul-)Pädagogik oder der Soziologie, was natürlich auch mit den Ausbildungsstrukturen in anderen Ländern begründet ist. Berufliche oder betriebliche Weiterbildung wird dabei eher im Rahmen von adult education, also Erwachsenenbildung behandelt. International orientierte berufsbildende Forschung findet ihr Gegenstück daher vornehmlich im schulischen Kontext.

Nicht zuletzt ist die klassische Bildungsinstitution die Schule. Ob überhaupt und in welchem Rahmen betriebliche Bildung als Bildung anerkannt wird, ist zwar in Deutschland ein seit HUMBOLDT oft diskutiertes Thema, nicht unbedingt jedoch in anderen Ländern. Und auch in Deutschland ist das Problem formal noch immer nicht gelöst: Weiterhin gibt es keine Ländergesetze (Bildungshoheit!), die den betrieblichen Teil der Berufsbildung im Bereich der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens regeln. Noch immer gibt es nur sehr vereinzelt überhaupt Gesetze, die berufliche Weiterbildung thematisieren. Und erst recht gibt es für den Teil der betrieblichen Weiterbildung (fast) keine inhaltlichen Normen. Man könnte versucht sein, daraus zu schließen, dass betriebliche Bildung wohl doch keine Bildung zu sein scheint, denn sonst hätten die Bundesländer vermutlich längst ihre Gesetzgebungskompetenzen genutzt. Allerdings führen die aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen um die Kompetenz- respektive Outputorientierung und der damit verbundene, tendenzielle „Bedeutungsverlust“ von Lernwegen und institutionellen Abgrenzungen dazu, dass sich die Frage nach der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung neu stellt – allerdings nur, wenn auch der Kompetenzbegriff mit dem erziehungswissenschaftlichen Bildungsverständnis positiv korreliert (vgl. VONKEN 2001). Insbesondere die Umsetzung von bildungspolitischen Instrumenten wie die Etablierung von Qualifikationsrahmen und Leistungspunkten und damit die Aufforderung zur Explikation des „Gleichwertigen“ des betrieblichen Lernens, könnte zu einer Akzentverschiebung berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung hin zu betrieblichen Lehr-Lernprozessen führen.

Zurück kommend auf die Beobachtung, dass der Themenbereich „Weiterbildung und Betrieb“ im Wesentlichen im Rahmen von Qualifikationsarbeiten thematisiert wird (siehe Fußnote 4), lässt sich konstatieren, dass für die weitere berufliche Entwicklung der Forschenden ein Wechsel hin zu schulischen Themen nach der Qualifizierungsphase im Hinblick auf Karriereaspirationen und nationale wie internationale Anschlussfähigkeit erstrebenswert zu sein scheint. So oder so ähnlich ließe sich erklären, warum die betriebliche Bildung im Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine vergleichweise geringe Rolle spielt.

Aber wie weiter oben bereits thematisiert wurde, kommt im Bildungssystem faktisch der betrieblichen Bildung sowohl finanziell als auch im Hinblick auf Teilnahme ein erheblicher quantitativer Stellenwert zu. Sollen die ausgiebigen Diskussionen um die Relevanz lebenslangen Lernens ernst genommen werden, dann sind auch diese ein deutlicher Hinweis auf die Notwendigkeit, mehr Wissen über betriebliche Qualifizierungsaktivitäten zu gewinnen, denn jenseits des zwanzigsten Lebensjahres findet Bildung zu überwiegenden Teilen außerhalb von (staatlichen) Schulen statt und ist zudem häufig in Betrieben mit Fragen einer lernorientierten Arbeitsgestaltung oder einer prozessorientierten Lern- und Arbeitsorganisation verknüpft (z. B. SCHEMME 2004).So fragen auch HUISINGA/ LISOP (1999, 111), ob trotz des enormen pädagogischen Bedarfs in diesem Feld „die Betriebs-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik das neue Feld nur unzureichend reflektierte, sich vielleicht im Bewußtsein der Verantwortlichen für Organisations- und Personalentwicklung lediglich als Ausbildungspädagogik darstellte, und darüber hinaus keine Grenzüberschreitungen [...] wagte“.

4 Schwerpunkte in der Forschung

Um Desiderate betrieblicher bzw. außerschulischer beruflicher Bildungsforschung aufzuzeigen, soll hier zunächst in groben Zügen der Stand der Forschung skizziert werden. Allein dieses Unterfangen birgt bereits gewisse Schwierigkeiten, denn gemäß der Unterteilung zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung ist auch der betriebliche Teil des Lernens in der Forschung separiert (vgl. Tabelle 1). Folgen wir dieser Differenzierung, so lässt sich zumindest für den Bereich der betrieblichen (bzw. beruflichen) Weiterbildung der Forschungsstand anhand einschlägiger Veröffentlichungen skizzieren. Nach der entsprechenden Veröffentlichung des Bildungsministeriums in 1990 (BMBF 1990) folgten Untersuchungen zum Stand der betrieblichen Weiterbildung 1998 (ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM 1998) und 2001 (SCHIERSMANN/ ILLER/ REMMELE 2001). In ihnen wird deutlich, dass die Informationslage bezüglich struktureller Begebenheiten vergleichsweise gut – wenn auch verbesserungswürdig – ist, was nicht zuletzt auf große betriebliche Studien und Personenbefragungen wie das Berichtssystem Weiterbildung, das IAB-Betriebspanel, die BIBB/ IAB- bzw. BIBB/ BAuA-Untersuchung und natürlich den Continuing Vocational Training Survey (CVTS) zurückzuführen ist. Umfang, Teilnehmerzahlen und -fälle, auch Kosten und Finanzierung werden hier mehr oder minder vergleichbar erfasst. Als bemerkenswert kann dabei konstatiert werden, dass alle diese Untersuchungen nicht aus dem universitären Umfeld stammen und auch nicht von einschlägigen pädagogischen Forschungsinstituten wie dem DIPF oder dem

MPIB vorgenommen werden, sondern dass federführend das Bundesinstitut für Berufsbildung und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sind, beides sehr wohl wissenschaftliche, gleichwohl nicht primär erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Institutionen. Ebenfalls thematisiert werden Veränderungen der Lernformen betrieblicher Weiterbildung, die sich auch in den großen und zahlreichen kleineren Untersuchungen wiederfinden. Hier ist seit langem zumindest programmatisch ein Trend zu informellen und non-formalen Lernformen festzustellen, der allerdings in der Realität so nicht umstandslos als gegeben angenommen werden kann (vgl. SCHIERSMANN/ ILLER/ REMMELE 2001, 10). Damit zusammenhängende Themen wie Lernberatung und der Einsatz moderner Medien haben ebenfalls Eingang in die Forschungsarbeiten zu beruflicher/betrieblicher Weiterbildung gefunden.

Was allerdings nach wie vor als Desiderat zu bezeichnen ist, sind zum einen die tatsächlich verwendeten Methoden der Weiterbildung als auch zum anderen damit zusammenhängend die Lehrenden selbst: „Nach wie vor sehr lücken- und bruchstückhaft sind die Erkenntnisse über das in der betrieblichen Weiterbildung tätige Personal, seine Aufgaben und Funktionen, sein Qualifikationsprofil und seine Beschäftigungsformen“ (ebd., 22). Dabei fehlt es auch an Erkenntnissen darüber, inwieweit propagierte didaktische Strömungen bei den Akteuren auch tatsächlich ankommen, ob also bspw. der Wechsel hin zu handlungsorientierten und teilnehmerbezogenen Methoden auch im intendierten Sinne vollzogen wird. Nur anekdotenempirisch aus selbst durchgeführten Weiterbildungen kann hier berichtet werden, dass mitunter betriebliches Bildungspersonal, so es denn mit „Handlungsorientierung“ überhaupt vertraut ist, darunter versteht, dass die Teilnehmer „etwas tun“, also irgendwie handeln müssen – d. h. nicht überall sind in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachdiskussion etablierte Standards in der Praxis angekommen; zudem existieren derzeit keine Wirtschaftsmodellversuchsprogramme als Innovationsförderung gerade im pädagogisch-didaktischen Bereich betrieblichen Lernens. Angesichts fehlender Professionalisierung für dieses Handlungsfeld und fehlender Ausbildungsstrukturen – und letztendlich auch aufgrund der materiellen Arbeitsbedingungen und Ressourcen des Bildungspersonals – wäre jedoch ein professionelles pädagogisches Handeln in diesem Bereich auch kaum zu erwarten. Allerdings ist das betriebliche Bildungspersonal in der letzten Zeit wieder stärker in den Fokus auch berufs- und wirtschaftspädagogischer Konzeptentwicklung und Forschung geraten.

Ebenso wie für die Akteure sind auch die Informationen über die Teilnehmer selbst eher unterentwickelt. Um noch einmal SCHIERSMANN et al. zu bemühen: „Die Teilnehmerforschung muss auch für den Teilbereich der betrieblichen Weiterbildung als nach wie vor unterentwickelt bezeichnet werden. So wissen wir beispielsweise nicht, ob durch die (…) konzeptionellen Veränderungen in der betrieblichen Weiterbildung andere oder gar zusätzliche Teilnehmergruppen erreicht werden, wie sich neue Beschäftigungsformen auf die Möglichkeit zur Weiterbildungsteilnahme auswirken […] oder auf welche beschäftigungsbezogenen Voraussetzungen sich eine Personalarbeit einzustellen hat, die im Zuge des demografischen Wandels altersintegrative Strategien verfolgt“ (SCHIERSMANN/ ILLER/ REMMELE 2001, 23). Wissen über Teilnehmer ist auch in Bezug auf die Programmatik des lebenslangen Lernens bedeutsam. Während im schulischen Bereich davon auszugehen ist, dass Lernen für

einen begrenzten Zeitraum (die Schulzeit) durchaus auch extrinsisch durch die Erziehungsinstitution motiviert werden kann (im Sinne der Kritik Senecas „Non vitae, sed scholae discimus“) bzw. durch den konkreten Bezug zu einem Abschluss, gilt das gleiche nicht umstandslos für die berufliche Weiterbildung, umso mehr als betriebliche Weiterbildung bei weitem nicht in allen Fällen zu einem Zertifikat und/oder anderweitigen Veränderungen wie anspruchsvolleren Tätigkeiten oder höherer Entlohnung führen. Mit anderen Worten: die Motivationsstrukturen der Teilnehmenden an Weiterbildung sind zum einen vergleichsweise wenig erforscht, zum anderen jedoch auch und gerade für moderne didaktische Ansätze, z. B. im konstruktivistischen Verständnis, von erheblicher Bedeutung. Das Lernen mit Erwachsenen folgt auch im beruflichen Bereich anderen Logiken, als das schulische Lernen: „Erziehung wird denen zugemutet, die es nötig haben. Auf Erwachsenenbildung läßt man sich ein, wenn man Zeit und Interesse dafür erübrigen kann“ (LUHMANN 1997, 12). Auch wenn man in der beruflichen und insbesondere der betrieblichen Weiterbildung nur begrenzt von einer Freiwilligkeit des Sich-Einlassens sprechen kann, so trifft LUHMANNs Aussage doch auch hier insofern zu, als im Unterschied zu Schule die Weiterbildung es mit selbstbestimmten Erwachsenen zu tun hat, die umso mehr die Sinnhaftigkeit eines Lernprozesses erkennen können müssen. Dafür sind jedoch Erkenntnisse über Lernstrukturen und -strategien notwendig, die bisher empirisch eher spärlich vorhanden sind. Für das Primat des Lebenslangen Lernens und dafür notwendige Unterstützungsstrukturen wären solche Forschungen wichtig, wenn das Lernen nicht lediglich als gesellschaftlich und/oder ökonomisch induzierte Zumutung an das Individuum (vgl. bspw. BOLDER/ HENDRICH 2000) gesehen wird.

Lässt sich zum Stand der Forschung in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung immerhin noch einiges sagen und Desiderate aufzeigen, so birgt ein solches Unterfangen in Bezug auf den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung deutlich größere Schwierigkeiten. Immerhin kann man hier konstatieren, dass über die Adressaten – bedingt durch die Forschung in Berufsschulen – mehr ausgesagt werden kann als bei der Weiterbildung. Jedoch ist auch und gerade für die betriebliche Ausbildung der Kenntnisstand über die Akteure insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen sehr gering. Eine Literaturrecherche zu den Themenbereichen „betriebliche Ausbildung“ und „Professionalisierung“ ergab, dass die jüngste empirische Veröffentlichung zu diesem Thema die Arbeit von Joachim ROTTMANN zur Professionalisierung von Berufspädagogen in betrieblichen Handlungsfeldern von 1997 darstellt (ROTTMANN 1997). Eine andere, branchenübergreifende Studie stellt die Untersuchung von SCHLÖSSER und DREWES zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit von 1989 dar (SCHLÖSSER/ DREWES/ OSTHUES 1989); bezeichnenderweise stammt auch diese nicht aus dem direkten Umfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern vom Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen. Somit bleibt der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009 (ehemals Berufsbildungsbericht; BIBB 2009) die wichtigste Nachschlagequelle für Daten, Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung respektive der betrieblichen Bildung, wobei hier allerdings auch nur wenig über die tatsächlichen Lernprozesse im Betrieb oder über das Berufsbildungspersonal ausgesagt wird. Zudem existiert in der Literatur eine Vielzahl von Best-Practice-Berichten zur betrieblichen

Ausbildung, die jedoch i. d. R. dem Anspruch an eine berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung nur begrenzt gerecht werden können.

Eine Vielzahl von programmatischen Arbeiten, aber auch von empirischen Studien, hat sich allerdings in den letzten Jahren mit den innovativen Entwicklungen in der IT-Branche befasst (z. B. BORCH 1999; DIETTRICH/ KOHL 2007; MEYER 2006; MOLZBERGER et al. 2008). Die Einführung der IT-Ausbildungsberufe 1997 und des IT-Weiterbildungssystems 2002 stellen vom Konzept her einen grundlegenden Reformansatz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland dar und verfügen über innovative Strukturmerkmale z. B. hinsichtlich der Lernformen oder der Prüfungs- und Zertifizierungskonzepte. Allerdings wurden Untersuchungen zu diesen häufig als prototypisch und Trends antizipierenden Aus- und Weiterbildungskonzepten eher vom Bundesinstitut für Berufsbildung oder über die Sozialpartner initiiert, weniger häufig aus der Disziplin selbst heraus. Es hat den Anschein, als ob dieses wichtige, umfangreiche und richtungweisende Feld der Ausbildung und Weiterbildung von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – wenn überhaupt – nur sehr randständig behandelt würde und zudem z. B. ein Transfer leitender Konzepte des IT-Bereichs auf andere berufliche Fachrichtungen, verbunden mit entsprechenden Studien z. B. zum arbeitsplatzorientierten Lernen eher schleppend erfolgt. Dabei fehlt es nicht an Konzepten und Empfehlungen für die betriebliche Ausbildung (vgl. bspw. DEHNBOSTEL/ PÄTZOLD 2004). Zur Ausbildereignung, Ausbildung der Ausbilder und methodischen bzw. didaktischen Ansätzen der betrieblichen Ausbildung existiert durchaus eine Fülle an Literatur. Allerdings hat es den Anschein, als ob die tatsächliche Umsetzung dieser Konzepte in der betrieblichen Realität nur sehr begrenzt die Aufmerksamkeit der empirischen Forscherinnen und Forscher der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erregt. Mögliche Gründe für diese Zurückhaltung wurden weiter oben bereits benannt.

Allerdings deuten in der letzten Zeit einige gewichtige Veröffentlichungen zum betrieblichen Lernen, wie z.B. REBMANN/ TENFELDE 2008, DEHNBOSTEL 2007 oder in Bezug auf die Forschungsperspektive FISCHER/ SPÖTTL 2008, an, dass die betriebliche Bildung wieder stärker in den Blickwinkel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rücken könnte.

5 Perspektiven

Dennoch ist zu konstatieren, dass in den bisherigen Ausführungen ein Widerspruch deutlich wurde zwischen der Bedeutung der betrieblichen Bildung, insbesondere vor dem Hintergrund einer Vorstellung lebenslangen beruflichen Lernens, und der Schwertpunktsetzungen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschungsarbeiten, die eine eher schulische Orientierung bzw. ein eher schulisches Selbstverständnis der Disziplin implizieren. Für diese Orientierung können in Bezug auf die betriebliche Bildung methodische und methodologische Begründungen hinsichtlich des Zugangs zu den Zielgruppen, der Komplexität und Differenziertheit des Gegenstandsbereichs „betriebliches Lernen“, aber auch professions- und forschungspolitische Erklärungsmuster herangezogen werden. Dies erklärt aber wiederum nicht, warum sich andere Disziplinen wie die Erwachsenbildung und die sich etablierende Organisationspäda-

gogik, die Arbeits- und Organisationspsychologie oder die Arbeits-, Betriebs- und Organisationssoziologie intensiv mit diesem Themenfeld befassen.

Nicht zuletzt, um auch die erziehungswissenschaftliche Perspektive im betrieblichen Lernen nicht zu vernachlässigen, plädieren wir – aus den genannten Gründen – für eine Ausweitung betrieblicher Bildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Nach unserer Einschätzung und auch angesichts der aktuellen Entwicklungen in der deutschen und europäischen Berufsbildungspolitik erscheint es als lohnenswert und sogar notwendig, die bestehende Zurückhaltung aufzugeben und sich verstärkt den Bildungsprozessen im Betrieb zu widmen. Das gilt insbesondere auch vor dem Hintergrund der mit der Etablierung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und der korrespondierenden Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) induzierten Outputorientierung in der beruflichen Bildung. Der EQR dient dabei bezüglich der NQR als „translation device to make national qualifications more readable across Europe, promoting workers' and learners' mobility between countries and facilitating their lifelong learning" (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009).

Die mit EQR und NQR angestrebte Standardisierung der in den unterschiedlichen Mitgliedstaaten erworbenen Qualifikationen bedeutet, dass die im deutschen Berufssystem angelegte Prozessorientierung in Form beruflicher Curricula für die Anerkennung von Qualifikationen an Bedeutung verliert. Nicht mehr die unterschiedlichen Lernwege differenzieren für den Arbeitsmarktzugang, sondern die in (noch zu beschreibenden) ‚Kompetenzprüfungen' erwiesenen fachlichen und überfachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten. Stellen wir nun in Rechnung, dass ein großer Teil dieser Kenntnisse und Fertigkeiten in betrieblichen Zusammenhängen erworben wird, dann ergibt sich daraus die Bedeutung von verstärkter Forschungstätigkeit in diesem Bereich. Eine solche wäre auch und insbesondere in Verbindung mit stärker performanzorientierten Prüfungsverfahren zu sehen, die für eine Überprüfung des Outputs notwendig erscheinen. Da die Performanz als Ergebnis beruflichen Lernens wesentlich im Betrieb ausgebildet wird, ergibt sich auch hier eine Forderung nach mehr Einblick in betriebliche Bildungsrealitäten und nach Möglichkeiten der Beeinflussung betrieblichen Lehrens und Lernens über Ausbilder-/Dozentenqualifizierung und lernförderlicher Arbeitsplatzgestaltung.

Diese hier nur exemplarisch und stellvertretend dargestellte Entwicklung birgt zum einen eine Vielzahl von Forschungsfragen und Gestaltungsnotwendigkeiten, die einer erziehungswissenschaftlichen Orientierung und Fundierung bedürfen. So mögen zwar die europaweit eingeführten Instrumente der Transparenz, Mobilitätsförderung, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit dienen, ein Garant für die Umsetzung von Bildungszielen und für die Förderung des Subjekts sind sie keineswegs. Zudem erfordert die Lernortunabhängigkeit und Kompetenzorientierung dieser Konzepte eine dezidierte Analyse betrieblichen Lernens und der hier stattfindenden Kompetenzentwicklung. So könnte u. E. die europäische Berufsbildungspolitik, nicht zuletzt aber auch die finanzielle Förderung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten in diesem Kontext dazu führen, dass sich der Stellenwert der betrieblichen Bildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wieder etwas erhöht und somit im Selbstverständnis

der Disziplin neue Akzente durch stärker betrieblich ausgerichtete Berufsbildungsforschung gesetzt werden können.

Literatur

ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.) (1998): Kompetenzentwicklung '98. Münster u.a.

ARNOLD, R. (1997): Betriebspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin.

ARNOLD, R./ GONON, P. (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen.

ARNOLD, R./ MÜNCH, J. (1996): Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiterbildung – eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 38, 39-49.

BAETHGE, M./ BAETHGE-KINSKY, V. (2002) Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Münster, 69-136.

BAETHGE, M./ SCHIERSMANN, C. (2004): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2008 – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, 15-87.

BAHL, A./ DIETTRICH, A. (2009): Die vielzitierte ‚neue Rolle' des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 4. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_diettrich_ws25-ht2008_spezial4.shtml (06-04-2009).

BANK, V. (2005): Der Betrieb im erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/bank_bwpat9.pdf (06-04-2009).

BECK, K. (1984): Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: GEORG, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld, 247-262.

BIBB (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorversion. Online:
http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_vorversion_090401.pdf
(02-04-2009).

BMBF (1990): Betriebliche Weiterbildung - Forschungsstand und Forschungsperspektiven. 2 Gutachten. Bad Honnef.

BOLDER, A./ HENDRICH, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.

BORCH, H. (1999): Best practice. Gestaltung der betrieblichen Ausbildung in den neuen IT-Berufen; Umsetzungsbeispiele aus Klein-, Mittel- und Großbetrieben. Bielefeld.

BUCHMANN, U./ KELL, A. (2001): Abschlußbericht zum Projekt "Konzepte zur Berufsschullehrerbildung". im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Förder-Kennzeichen: K 6116.00). Online: http://www.bmbf.de/pub/konzepte_zur_berufsschullehrerbildung.pdf (23-02-2009).

BÜCHTER, K./ KIPP, M./ KLUSMEYER, J. (2008): Call for Papers für die Ausgabe 16 von *bwp@*. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Online: http://www.bwpat.de/vorschau/cfp.shtml (02-04-2009).

DEHNBOSTEL, P. (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H. 3, 356-377.

DEHNBOSTEL, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2004): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Stuttgart.

DIETTRICH, A. (2000): Der Kleinbetrieb als Lernende Organisation - Konzeption und Gestaltung von betrieblichen Lernstrategien. Eine betriebspädagogische Analyse. Markt Schwaben.

DIETTRICH, A./ JÄGER, A. (2004): Netzwerke als innovative Form beruflicher Qualifizierung – Lernpotentiale unterschiedlicher Netzwerktypen. In: REINISCH, H./ ECKERT, M./ TRAMM, T. (Hrsg.): Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems. Forschungsbeiträge zur Struktur-, Organisations- und Curriculumentwicklung. Wiesbaden, 173-187.

DIETTRICH, A./ KOHL, M. (2007): Qualifizierung von IT-Fachkräften zwischen arbeitsprozessorientiertem Lernen und formalisierter Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung und Bewertung der Qualifizierungspraxis auf Ebene der operativen und strategischen Professionals, Wissenschaftliches Diskussionspapier des BIBB Nr. 91. Bonn.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2009): The European Qualifications Framework. Online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm (02-04-2009).

FISCHER, M./ SPÖTTL, G. (2008) (Hrsg.): Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung. Frankfurt am Main u.a.

GRÜNEWALD, U./ MORAAL, D./ SCHÖNFELD, G. (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld.

HENDRICH, W. (1999): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitspolitik – ein unzeitgemäßer Ansatz? In: HENDRICH, W./ BÜCHTER, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. München, 11-31.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München.

KLUSMEYER, J. (2002): Zur Rekonstruktion von forschungsmethodischen Entwicklungstrends in Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel ihres Fachschrifttums. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, H. 2, 161-180.

KOHL, M./ MOLZBERGER, G. (2005): Lernen im Prozess der Arbeit – Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 3, 349-363.

LENSKE, W./ WERNER, D. (2009): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. In: IW-Trends 36, H. 1, 1-18.

LUHMANN, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: LENZEN, D./ LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., 11-29.

MEYER, R. (2006): Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung: Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld.

MOLZBERGER, G./ SCHRÖDER, T./ DEHNBOSTEL, P./ HARDER, D. (2008): Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren: Erfahrungen und Erkenntnisse in kleinen und mittelständischen IT-Unternehmen. Münster.

REBMANN, K./ TENFELDE, W. (2008): Betriebliches Lernen: Explorationen zur theoriegeleiteten Begründung, Modellierung und praktischen Gestaltung arbeitsbezogenen Lernens. München.

REBMANN, K./ TENFELDE, W./ UHE, E. (2005): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe, 3. Auflage, Wiesbaden.

ROTTMANN, J. (1997): Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. Frankfurt am Main.

SCHELTEN, A. (2004): Einführung in die Berufspädagogik. 3., vollständig neue bearbeitete Auflage, Wiesbaden.

SCHEMME, D. (2004): Geschäfts- und arbeitsprozessorientierte Berufsbildung (GAB). In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch zur Berufsbildungsforschung. Bremen.

SCHIERSMANN, C./ ILLER, C./ REMMELE, H. (2001): Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 48, 8-36.

SCHLÖSSER, M./ DREWES, C./ OSTHUES, E.-W. (1989): Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildungstätigkeit. Frankfurt a. M.

SCHMIEL, M./ SOMMER, K.-H. (1992): Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage, München.

SEKTION BWP (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Jena.

SLOANE, P. F. E./ TWARDY, M./ BUSCHFELD, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Paderborn.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2008): Bildungsfinanzbericht 2008. Wiesbaden.

STRATMANN, K. (1998): Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek, 176-179.

TILCH, H. (1998): Zum Handlungsfeld der Betriebspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94, H. 2, 204-214.

TRUMMER, M. (2001): Betriebspädagogik als generische Managementfunktion. Frankfurt a. M.

VONKEN, M. (2001): Von Bildung zu Kompetenz - Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, H. 4, 503-522.

WITT, R. J. W. (1978): Themen und Argumentationsfiguren älterer und neuerer betriebspädagogischer Theorieansätze. In: BRAND, W./ BRINKMANN, D. (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg, 89-116.

Zitieren dieses Beitrages

DIETTRICH, A./ VONKEN, M. (2009): Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-20. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe16/diettrich_vonken_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Die Autoren:

Dr. ANDREAS DIETTRICH

Bundesinstitut für Berufsbildung, Abteilung 3.3.

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: diettrich (at) bibb.de

Homepage: http://www.bibb.de/de/4065.htm

Dr. MATTHIAS VONKEN

Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung, Universität Erfurt

Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt

E-mail: matthias.vonken (at) uni-erfurt.de

Homepage: http://www2.uni-erfurt.de/ibw/personen/vonken/vonken.html

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Peter Slepcevic & Michaela Stock
(Karl-Franzens-Universität Graz)

Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik in Österreich und dessen Auswirkungen auf die Studienplanentwicklung am Standort Graz

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/slepcevic_stock_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (SLEPCEVIC/ STOCK 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/slepcevic_stock_bwpat16.pdf

Ziel dieses Beitrages ist es in einem ersten Schritt einen kurzen Überblick über das Verständnis der Wirtschaftspädagogik an den vier Hochschulstandorten in Österreich mit Fokus auf die Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz zu geben.

Generell liegt für die wissenschaftliche Berufsvorbildung der WirtschaftspädagogInnen in Österreich eine einphasige Studienstruktur vor, die gleichzeitig ihre große Stärke in einer polyvalenten Ausbildung sieht, welche die LehrerInnenausbildung mit der Qualifizierung für unternehmerische und pädagogische Berufsfelder verknüpft. Ebenso wird in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung generell dem Integrationskonzept der Vorzug vor dem Phasenkonzept gegeben.

Aufbauend auf diesen Überlegungen werden in einem nächsten Schritt die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den Standorten, aber vor allem die zur deutschen Bildungslandschaft herausgearbeitet. Die strategische Grundausrichtung der Lehrstühle in Österreich ist grob vereinfacht zweigeteilt. Die wirtschaftspädagogischen Studien in Österreich werden einerseits unter dem Aspekt der Betriebswirtschaftslehre (Wien und Graz) und andererseits aus der Tradition der Erziehungswissenschaft (Innsbruck und Linz) gesehen.

Abschließend stellt sich im vorliegenden Beitrag die Frage, welche Auswirkungen dieses Selbstverständnis auf die forschungsgeleitete Lehre hat. Als Anschauungsobjekt wird hier das neue Masterstudium Wirtschaftspädagogik, welches voraussichtlich ab dem Wintersemester 09/10 am Standort Graz eingeführt werden soll, vorgestellt.

The self-conception of the pedagogy of vocational education and training and business studies in Austria and its consequences for the development of study plans

The aim of this paper is, in an initial step, to give a brief overview of the understanding of the pedagogy of vocational education and training and business studies at the four higher education institutions (HEIs) in Austria, with a focus on pedagogy of vocational education and training at the Karl-Franzens University in Graz.

In general there is a one-phase study structure for the academic and vocational preparation of students of the pedagogy of vocational education and training and business studies, which simultaneously sees its great strength in a polyvalent education, which combines teacher training with a qualification for occupation fields in business and pedagogical fields. Likewise, in the academic professional preparation generally the integration concept is preferred to the concept of phases.

Building on these reflections, the next step outlines the differences and similarities between the HEIs, but above all the differences and similarities with the German educational landscape. The strategic basic orientation of the chairs in Austria is divided into two, an over-simplification of course. Courses in vocational education and training and business studies in Austria are seen, on the one hand, under the aspect of business studies (Vienna and Graz) and, on the other, from the tradition of educational studies (Innsbruck and Linz).

Finally, this paper asks the question of which consequences this self-conception has on research-led teaching. The paper uses as an illustration the new Masters' course in the pedagogy of vocational education and training and business studies, which is scheduled to be introduced in Graz from the Winter Term of 2009/2010.

PETER SLEPCEVIC & MICHAELA STOCK (Karl-Franzens-Universität Graz)

Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik in Österreich und dessen Auswirkungen auf die Studienplanentwicklung am Standort Graz

1 Einleitung

Ziel dieses Beitrages ist es in einem ersten Schritt einen kurzen Überblick über das Verständnis der Wirtschaftspädagogik an den vier Hochschulstandorten in Österreich mit Fokus auf die Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz zu geben.

Generell liegt für die wissenschaftliche Berufsvorbildung der WirtschaftspädagogInnen in Österreich eine einphasige Studienstruktur vor, die gleichzeitig ihre große Stärke in einer polyvalenten Ausbildung sieht, welche die LehrerInnenausbildung mit der Qualifizierung für unternehmerische und pädagogische Berufsfelder verknüpft. Ebenso wird in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung generell dem Intergrationskonzept der Vorzug vor dem Phasenkonzept gegeben.

Aufbauend auf diesen Überlegungen werden in einem nächsten Schritt die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den Standorten, aber vor allem die zur deutschen Bildungslandschaft herausgearbeitet. Die strategische Grundausrichtung der Lehrstühle in Österreich ist grob vereinfacht zweigeteilt. Die wirtschaftspädagogischen Studien in Österreich werden einerseits unter dem Aspekt der Betriebswirtschaftslehre (Wien und Graz) und andererseits aus der Tradition der Erziehungswissenschaft (Innsbruck und Linz) gesehen.

Abschließend stellt sich im vorliegenden Beitrag die Frage, welche Auswirkungen dieses Selbstverständnis auf die forschungsgeleitete Lehre hat. Als Anschauungsobjekt wird hier das neue Masterstudium Wirtschaftspädagogik, welches voraussichtlich ab dem Wintersemester 2009/10 am Standort Graz eingeführt werden soll, vorgestellt.

2 Wirtschaftspädagogik in Österreich – Darstellung eines möglichen Selbstverständnisses der Disziplin

Zu Beginn der Auseinandersetzung mit der Darstellung eines möglichen Selbstverständnisses der Disziplin Wirtschaftspädagogik in Österreich gilt es, einige zentrale Aspekte zur österreichischen beruflichen Bildung bzw. zur LehrerInnenbildung für LehrerInnen an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zu klären, da diese einen wesentlichen Unterschied zwischen Österreich und Deutschland darstellen.

Die berufliche Bildung im Sekundarbereich hat in Österreich, ebenso wie in Deutschland, einen sehr hohen Stellenwert (vgl. AFF 2006, 125ff.), wobei aber die vollzeitschulischen

Varianten in Österreich eine wesentlich höhere Bedeutung als in Deutschland spielen. So entscheiden sich in Österreich rund 80 % der Jugendlichen, die den Sekundarbereich wählen, für die berufliche Bildung und nur rund 20 % für die Oberstufe einer AHS (allgemein bildende höhere Schule). Diese 80 % verteilen sich in etwa 1:1 auf das duale System und auf berufsbildende mittlere und höhere Schulen. Von diesen SchülerInnen, die eine berufsbildende höhere Schule in Österreich besuchen, entscheiden sich mehr als 50 % für eine wirtschaftlich ausgerichtete berufsbildende höhere Schule (vorwiegend sind dies kaufmännische und humanberufliche Schulen sowie Tourismusschulen) und der Rest entscheidet sich mehrheitlich für höhere technische Lehranstalten. All diese berufsbildenden höheren Vollzeitschulen mit einer Dauer von fünf Jahren schließen sowohl mit Matura als auch mit einer Berufsqualifikation ab (STATISTIK AUSTRIA 2009, 138ff.).

Die kaufmännischen Fächer an den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen werden in der Regel von WirtschaftspädagogInnen unterrichtet. Ein großer Unterschied zwischen Österreich und Deutschland besteht in diesem Kontext auch darin, dass das Studium der Wirtschaftspädagogik nicht kombinationspflichtig bzw. -fähig ist und dass es einphasig konzipiert ist, d. h. österreichische Wirtschaftspädagogik-AbsolventInnen absolvieren kein Referendariat nach Abschluss ihres Studiums, da ein wissenschaftlich begleitetes Schulpraktikum im Studium verankert ist. Grundsätzlich müssen die AbsolventInnen aber nach Abschluss ihres Studiums mindestens zwei Jahre in einem wirtschaftlichen Beruf (auf AkademikerInnenniveau) arbeiten, um an einer Schule unterrichten zu dürfen. Weiters unterrichten österreichische Wirtschaftspädagogik-AbsolventInnen fast ausschließlich an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen mit wirtschaftlicher Ausrichtung (vgl. AFF 2007, 2f.).

2.1 Entwicklung und Status Quo der österreichischen Wirtschaftspädagogik

In der bwp@ Spezial 3 – Österreich Spezial *Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht" die berufliche Bildung in AT?* wird von AFF et al. ein guter Überblick zur geschichtlichen Entwicklung der österreichischen Wirtschaftspädagogik gegeben. (vgl. AFF et al. 2008, 7ff.). Wie auch in Deutschland hat sich die österreichische Wirtschaftspädagogik aus der Wirtschaftsschulpädagogik heraus entwickelt. Mit der Geschichte der österreichischen Wirtschaftspädagogik ist ein Name untrennbar verbunden: HANS KRASENSKY. 1935 wurde von KRASENSKY die Wirtschaftspädagogik aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre heraus entwickelt und ein Schlüsselwerk zur österreichischen Wirtschaftspädagogik *Grundzüge der Wirtschaftspädagogik* von ihm veröffentlicht. Die Wirtschaftspädagogik wurde hier als Anwendung der Sozialpädagogik (im Besonderen der Sozialwissenschaften) verstanden (vgl. KRASENSKY 1962, 15) und in der Schnittfläche zwischen Betriebswirtschaftlehre und Erziehungswissenschaft verortet. Die österreichische Wirtschaftspädagogik hat von Beginn an eine enge Verknüpfung mit der Betriebswirtschaft, nicht zuletzt da der erste Lehrstuhl 1951 mit KRASENSKY auch an der Hochschule für Welthandel in Wien (heutige Wirtschaftsuniversität Wien) besetzt wurde und KRASENSKY parallel noch das Institut für Bankbetriebslehre an dieser Hochschule betreute.

Die große Hochschulreform Mitte der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts stellt für die Wirtschaftspädagogik in Österreich einen hochschulpolitischen Meilenstein dar. Am 15.07.1966 wurde vom österreichischen Nationalrat ein Gesetz über die Neuordnung der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studienrichtungen verabschiedet, welches erstmals eine eigenständige wirtschaftspädagogische Studienrichtung mit einer Mindeststudiendauer von (damals) acht Semestern vorsah. Diese neue Studienrichtung wurde zuerst an der heutigen Wirtschaftsuniversität Wien eingeführt. Der Schwerpunkt in Wien lag bei der Einführung des Studiums auf den Bereichen Fachdidaktik, allgemeine Betriebswirtschaftslehre mit Rücksichtnahme auf schulische Inhalte und Praxisorientierung im Sinne eines Aufbaus von Verhaltenssicherheit auf Basis theoriegleiteter Konzepte. (vgl. AFF et al. 2008, 9f.). Nach der Einrichtung einer eigenen Studienrichtung Wirtschaftspädagogik am Standort Wien folgte Linz. Am Standort Linz wurde das Studium der Wirtschaftspädagogik (damals an der Linzer Hochschule für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften) mit Beginn des Wintersemesters 1970/71 eingerichtet, wobei erst 1974 eine eigene Lehrkanzel für Pädagogik, insbesondere Wirtschaftspädagogik folgte (vgl. CZYCHOLL 1983, 131). 1978/79 wurde in Innsbruck das Studium der Wirtschaftspädagogik implementiert und das Grundprinzip kann „schlagwortartig in dem Begriff `Praxisorientierung´ zusammengefaßt werden“ (LASKE/ SCHNEIDER 1983, 243). Für diese Praxis wurde an dem im Jahr 1980 eingerichteten Lehrstuhl in Innsbruck davon ausgegangen, dass zwar der überwiegende Teil der Studierenden das Studium mit dem Ziel verfolgt, später als LehrerIn zu arbeiten, dass dies aber nicht zur Folge haben darf, dass „die Wirtschaftspädagogik-Ausbildung als Einbahnstraße hin zur Schule konzipiert wird“ (LASKE/ SCHNEIDER 1983, 245). Am Standort Graz wurde im Jahr 1979 das Institut für Wirtschaftspädagogik an der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät gegründet bzw. der Lehrstuhl eingerichtet und gleichzeitig erfolgte im Studienjahr 1979/80 die Einführung des Studiums der Wirtschaftspädagogik (vgl. MANDL 1983, 195). Das Studium in Graz war von Beginn an eng mit der Betriebswirtschaft verwoben und hatte eine klare Ausrichtung in Form von „wissenschaftliche Berufsvorbildung für das Lehramt an berufsbildenden mittleren und Höheren Schulen“ (STPL Graz 1979, § 1).

In der nachfolgenden Tabelle findet sich eine Übersicht über die LehrstuhlinhaberInnen, die für die wirtschaftspädagogischen Studienrichtungen an den vier Standorten in Österreich zuständig waren bzw. sind. An der Universität Linz gibt es seit 2007 mit dem einen Lehrstuhl zwei Abteilungen und an der Universität Graz ist der Lehrstuhl derzeit unbesetzt, da Dieter Mandl Ende September 2008 emeritiert ist.

Tabelle 1: **Für die Wirtschaftspädagogik zuständige LehrstuhlinhaberInnen von der Gründung bis heute (vgl. AFF et al. 2008, 12).**

<table>
<tr><th>WU Wien</th><th colspan="2">Universität Linz</th><th>Universität Innsbruck</th><th>Universität Graz</th></tr>
<tr><td>Hans KRASENSKY (1951-1971)</td><td colspan="2">Karl Heinz SEIFERT (1970 – 1974)</td><td>Stephan LASKE (1980 – 1991)</td><td rowspan="2">Gerwald MANDL (1979 – 1986)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Wilfried SCHNEIDER (1971 – 2004)</td><td colspan="2">Reinhard CZYCHOLL (1974 – 1985)</td><td>Herbert ALTRICHTER (1991 – 1996)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Bruno SCHURER (1986 – 2006)
2007 Gründung von folgenden zwei Abteilungen zu diesem Lehrstuhl:</td><td>Peter BAUMGARTNER (1998 – 2003)</td><td rowspan="2">Dieter MANDL (1988 – 2008)

Leitung des Institutes seit April 2008: Michaela STOCK</td></tr>
<tr><td>Josef AFF (seit 2005)</td><td>Abteilung für Wirtschafts-pädagogik, Leitung: Georg Hans NEUWEG</td><td>Abteilung für Berufs- und Betriebspäda-gogik, Leitung: Gerhard NIEDERMAIR</td><td>Annette OSTENDORF (seit 2006)</td></tr>
</table>

Die Bedeutung der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik in Österreich ist nicht zuletzt auch durch den nahezu flächendeckenden Ausbau der vollzeitschulischen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts bestimmt. Mit diesem hoch differenzierten berufsbildenden Schulwesen war und ist auch heute ein hoher Bedarf an entsprechend wissenschaftlich vorgebildeten LehrerInnen gegeben.

Werden die Schwerpunktsetzungen der Wirtschaftspädagogik an den einzelnen Standorten in Österreich betrachtet, so lässt sich folgendes festhalten:

In Wien ist der hohe Stellenwert, der der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung beigemessen wird, beibehalten worden, auch mit dem Ziel den AbsolventInnen „attraktive Beschäftigungsfelder in vielen Feldern der Wirtschaft, und zwar weit über das Segment der betrieblichen Weiterbildung hinaus“ (AFF et al. 2008, 10) zu eröffnen. Das Institut selbst ist dem Department Management zugeordnet, in diesem finden sich die verhaltenswissenschaftlich orientierten betriebswirtschaftlichen Lehrstühle der Wirtschaftsuniversität Wien wieder. Eine ähnliche Richtung verfolgte und verfolgt das Studium der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz – der Fokus lag und liegt auf der Fachwissenschaft

Betriebswirtschaft und der Fachdidaktik und -methodik. Ab dem Studienjahr 2009/10 wird, im Unterschied zu Wien, der Bereich der Betriebspädagogik aber noch stärker als bisher ausgebaut. Die strategische Ausrichtung am Standort Linz unterscheidet sich durchaus von der in Wien und Graz. Dies zeigt sich bereits bei der Gründung, bei der die Wirtschaftspädagogik als Abteilung des Instituts für Pädagogik und Psychologie eingerichtet wurde. Generell wird hier eine stärkere erziehungswissenschaftliche Orientierung vertreten, wie sie vergleichsweise auch in Deutschland vielerorts vorherrscht. Die fachdidaktische Ausbildung wurde in den letzten Jahren verstärkt wahrgenommen, gleichzeitig die Berufs- und Betriebspädagogik aber als eigene Abteilung etabliert (vgl. AFF et al. 2008, 10). In Innsbruck ergab sich die Situation, dass LASKE nicht nur den neu gegründeten Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik, sondern auch jenen für Personalwirtschaft innehatte. Die damit verbundene inhaltliche Ausrichtung zeigt sich auch in der jetzigen Struktur, da hier der Bereich Wirtschaftspädagogik und Evaluationsforschung dem Institut für Organisation und Lernen zugeordnet ist (vgl. AFF et al. 2008, 11 und 32).

2.2 Besonderheiten der Wirtschaftspädagogik in Österreich

Es gilt für den vorliegenden Beitrag nicht, eine *Weltformel* für das Verständnis der Disziplin Wirtschaftspädagogik zu finden; vielmehr gilt es, die Breite und das Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik aufzuzeigen und ihre Besonderheiten in Österreich heraus zu arbeiten.

Bezogen auf die Breite kann die Wirtschaftspädagogik in einer engen Begriffsdefinition verstanden werden und dabei auf die Ausbildung von WirtschaftspädagogInnen im Sinne von LehrerInnen für die kaufmännischen Unterrichtsfächer reduziert werden. CZYCHOLL bezeichnet dies auch als Reduktion auf die „ Methodik der wirtschaftswissenschaftlichen Fächer“ (CZYCHOLL 1983, 132). Wirtschaftspädagogik kann aber auch weit im Sinne von allen pädagogischen Fragestellungen im wirtschaftlichen Kontext definiert werden. D. h. hinausgehend über die LehrerInnenbildung sind „Fragestellungen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ebenso wie der facheinschlägigen Erwachsenenbildung und der Betriebspädagogik integriert“ (STOCK et al. 2008, 9). Das weite Begriffsverständnis entspricht aus Sicht der AutorInnen dem Selbstverständnis der österreichischen Wirtschaftspädagogik.

Bezogen auf die Verortung der Disziplin kann die Wirtschaftspädagogik einerseits als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften verstanden werden (entsprechend ihrer historischen Wurzeln in Deutschland) und andererseits kann eine Zuordnung zu den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften aufgrund der inhaltlichen Nähe vorgenommen werden (entsprechend der Scientific Community im deutschsprachigen Raum als auch beispielsweise in den Vereinigten Staaten). Im österreichischen Verständnis ist die Wirtschaftspädagogik an allen vier Standorten den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften zugeordnet. AFF geht noch einen Schritt weiter und definiert in seinem Beitrag *Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin* Wirtschaftspädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin im Sinne einer Integrationswissenschaft (vgl. AFF 2008).

Werden in dieser Diskussion nun aber auch die Besonderheiten der österreichischen Wirtschaftspädagogik betrachtet, so hat das Studium der Wirtschaftspädagogik in Österreich, unabhängig vom Standort und dessen Schwerpunktsetzung, u.a. folgende drei wesentliche Elemente, die das Selbstverständnis der Disziplin in Österreich prägen und es auch ein Stück weit von anderen Sichtweisen unterscheiden:

- Verständnis der Polyvalenz
- Integrationskonzept – einphasige Studienstruktur
- Kombinationspflicht

2.2.1 Verständnis der Polyvalenz

Die Polyvalenz ist ein hoher Attraktor für die wirtschaftspädagogischen Studienrichtungen in Österreich – nicht zuletzt ist sie maßgeblich für die *Verwertbarkeit* des Studienabschlusses durch die AbsolventInnen verantwortlich. Was bedeutet aber Polyvalenz für die Standorte der Wirtschaftspädagogik in Österreich? Auf diese Frage gibt es zwei Antworten, denn die strategische Grundausrichtung im Bezug auf die Polyvalenz der Standorte Linz und Innsbruck unterscheidet sich wesentlich von der der Standorte Wien und Graz.

Folgt man den Ausführungen der Autoren im Sammelband von SCHNEIDER zur *Wirtschaftspädagogik in Österreich* (vgl. SCHNEIDER 1983) so gilt nicht zuletzt bis heute (vgl. AFF et al. 2008), dass die Studienprogramme in Wien und Graz einerseits ganz klar auf eine wissenschaftliche Berufsvorbildung für LehrerInnen für die kaufmännischen Fächer ausgerichtet sind und andererseits eine umfassende Verankerung der Betriebswirtschaft zu finden ist. Linz und Innsbruck weisen seit jeher im Gegensatz dazu in ihren Studienprogrammen neben der Fokussierung auf die LehrerInnenbildung eine enge Verbundenheit mit der Erziehungswissenschaft auf.

Entsprechend dieser Ausrichtung wird in Wien und Graz die Polyvalenz als Verbindung von Wirtschaftspädagogik und Betriebswirtschaft verstanden. Dies bedeutet, dass durch eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische wissenschaftliche Berufsvorbildung den AbsolventInnen neben dem Berufsfeld einer Lehrerin / eines Lehrers, alle entsprechenden Beschäftigungsfelder in der Wirtschaft weit über den (schulischen wie auch betrieblichen) Bildungsbereich hinaus durch das Studium eröffnet werden. Wirtschaftspädagogik wird so in einem breiten Begriffsverständnis in den Studienplänen umgesetzt und eine starke Verankerung der Betriebswirtschaft ist ebenso offensichtlich.

An den Standorten Innsbruck und Linz wird Polyvalenz als Verbindung von Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft verstanden. Auch an diesen beiden Standorten sind die Curricula auf die LehrerInnenausbildung ausgerichtet, allerdings nicht in dieser starken Ausprägung wie in Wien und Graz. Es erfolgt aber ebenso eine Orientierung auf andere Felder wie beispielsweise Berufsbildungsforschung, betriebliche Aus- und Weiterbildung oder berufliche Erwachsenbildung, d. h. andere pädagogisch aber nichtschulische Arbeitsfelder. Somit

stehen erziehungswissenschaftliche und bildungsphilosophische Themenbereiche im Sinne einer deutschen Tradition im Zentrum der Ausrichtung der Studienpläne.

2.2.2 Integrationskonzept – einphasige Studienstruktur

Bereits Mitte der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts wurde mit der Hochschulreform in Österreich die LehrerInnenbildung für die kaufmännischen Fächer zur Gänze in den Verantwortungsbereich der Universitäten gelegt. Trotz der bereits oben dargestellten Unterschiedlichkeiten der Ausrichtung der wirtschaftspädagogischen Standorte ist, auch nach Umstellung auf die Bachelor-/Masterstruktur an einzelnen Standorten, die einphasige Studienstruktur, d. h. Integration des verpflichtenden Schulpraktikums in das wirtschaftspädagogische Studium, einheitlich und übereinstimmend realisiert.

Entsprechend der Ausführungen bei z. B. NEUWEG (2007) sind im Kontext der Theorie-Praxis-Diskussion folgende zwei grundlegende Basiskonzepte auszumachen: Einerseits das Integrationskonzept, d. h. Wissen soll in umfassendem Ausmaß handlungssteuernd sein und Handeln soll wissenschaftlich reflektiert werden, sowie andererseits das Phasenkonzept, das dem Differenztheorem in Sinne der Trennung zwischen Buch- und Handlungswissen folgt. Unbeschadet dieser beiden theoretischen Konzepte, die an den Standorten unterschiedlich ausgeprägt anzutreffen sind, wird von allen vier Standorten mit hoher Ambition versucht, die Forderung einzulösen, dass „die Lehrenden selbst können und in ihrer Lehre modellhaft vorleben, was sie an Kompetenzen und Haltungen bei den Studierenden aufbauen wollen“ (AFF et al. 2008, 18).

Die unumstrittene Integration des Schulpraktikums in das Studium der Wirtschaftspädagogik, unerheblich ob Diplomstudium oder Masterstudium, bringt mit sich, dass das Masterstudium der Wirtschaftspädagogik in Österreich nicht vier, sondern fünf Semester umfasst.

2.2.3 Kombinationspflicht

Das Studium der Wirtschaftspädagogik ist in Österreich im Unterschied zu Deutschland nicht kombinationspflichtig bzw. -fähig. Es ist als einphasiges Vollstudium mit polyvalenter Ausrichtung konzipiert. Diese Konzeption macht auch eine Umstellung auf ein mehrgliedriges Studium im Vergleich zu Deutschland eindeutiger. So kann im wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudium die Durchdringung des Faches sichergestellt werden. Darauf aufbauend ist dann im Masterstudium eine wissenschaftsbasierte wirtschaftspädagogische Auseinandersetzung gewährleistet.

Entgegen den Fragestellungen, die sich in diesem Zusammenhang in Deutschland stellen, muss in Österreich somit nicht diskutiert werden, in welcher Phase des Bachelor- bzw. Masterstudiums eine fundierte Auseinandersetzung mit dem ersten und mit dem zweiten Fach zu erfolgen hat. Die wirtschaftlichen Fächer stellen genügend Tiefe und Breite sowie ausreichende Herausforderung für die Auseinandersetzung der Wirtschaftspädagogik dar.

2.3 Berufsfelder der Wirtschaftspädagogik in Österreich

In den Studienplänen der vier Standorte finden sich sehr ähnliche Beschreibungen für die Berufsfelder der AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik wieder. Dies geht vom Beruf einer Wirtschaftspädagogin / eines Wirtschaftspädagogen als LehrerIn an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen über den Beruf einer Betriebspädagogin / eines Betriebspädagogen bis hin zu Arbeiten in der Erwachsenenbildung sowie in allen Bereichen der öffentlichen und privaten Wirtschaft (vgl. STPL Graz 2009).

Die angeführten Berufsfelder in den einzelnen Studienplänen bieten zwar interessante Einblicke in das eigene Professionsverständnis, wirklich aussagekräftig sind hingegen nur Untersuchungen über die wirklichen Karriereverläufe der AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik in Österreich. Hier liegen leider nur Ergebnisse aus einer Wiener (AbsolventInnen im Zeitraum 1998 bis 2002) und aus einer Grazer Studie (AbsolventInnen im Zeitraum 1987 bis 2004) vor. Insbesondere die Studie an der Universität Graz bietet durch den umfassenden Erhebungszeitraum und die hohe Rücklaufquote (über 70 %) sehr aussagekräftige Ergebnisse.

Werden die Ergebnisse der Untersuchungen in Wien und Graz gegenübergestellt, so zeigt die Wiener Studie, dass 50,5% der befragten AbsolventInnen in der Wirtschaft und 49,5% im Lehrberuf tätig sind. Für den entsprechenden Zeitraum zeigen die Grazer Ergebnisse, dass ein deutlicher Überhang (64 %) der AbsolventInnen von Graz in der Wirtschaft tätig sind. Wie in der folgenden Abbildung ganz rechts dargestellt, sind auf den gesamten Erhebungszeitraum in der Grazer Studie bezogen (1987 bis 2004) nach wie vor noch immer mehr als 50 % der AbsolventInnen in der Wirtschaft tätig.

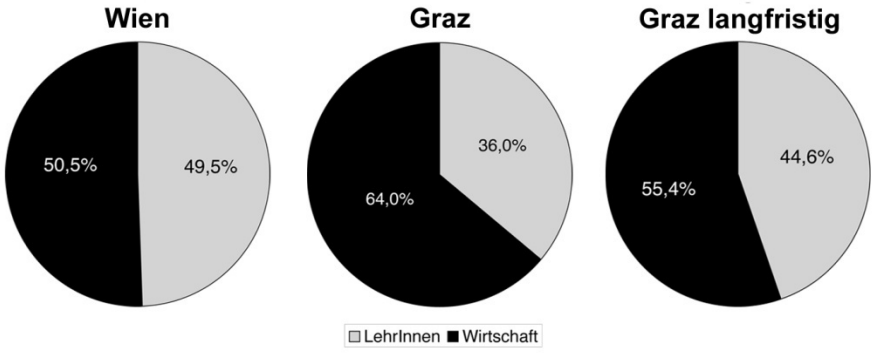


Abb. 1: Lehrende – Nicht-Lehrende im Vergleich Wien – Graz (STOCK et al. 2008, 96)

Werden die beiden großen Gruppen LehrerInnen und Wirtschaft (Nicht-LehrerInnen) einer detaillierten Analyse unterzogen, so zeigt sich, dass der Bereich Rechnungswesen und Controlling mit 27,7% an der Spitze der Berufsfelder außerhalb des Lehrberufes liegt, gefolgt von den Bereichen Technik und Verwaltung mit 14,6% sowie Personal und Unternehmensberatung mit 14,1%. Danach folgen die Bereiche Handel und Marketing mit 11,2%, gefolgt von

Erwachsenenbildung mit 10,2% und Finanzberufe auch mit 10,2%. Es gilt zu vermuten, dass der hohe Anteil der AbsolventInnen im Bereich Rechnungswesen und Controlling daraus resultiert, dass der Grazer Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik traditionell durch eine starke betriebswirtschaftliche Ausrichtung geprägt ist und dabei auch noch eine dominierende Rechnungswesenorientierung aufweist (vgl. STOCK et al. 2008, 61f.).

3 Differenzierte Positionierung der Standorte der Wirtschaftspädagogik in Österreich in Bezug auf die Studienpläne

Bereits bei der Gründung der vier österreichischen wirtschaftspädagogischen Standorte, wie oben ausgeführt, zeigten sich Unterschiede in deren Positionierung. In Wien und Graz wurde ein Studien- und Forschungsprogramm etabliert, welches sich stark an der Betriebswirtschaftslehre orientierte, während in Linz und Innsbruck diese Orientierung zur Erziehungswissenschaft hin vorgenommen wurde. Diese unterschiedliche Positionierung zeigt sich auch in den jeweiligen Studienplänen der vier Standorte, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

3.1 Studienaufbau an den vier Standorten der Wirtschaftspädagogik in Österreich

Das Universitätsgesetz 2002 in Österreich brachte unter anderem auch eine hohe Autonomie im Bereich der Curricula mit sich, was eine verstärkte standortspezifische Ausdifferenzierung bewirkte. Insbesondere zeigt sich dies auch im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses. In Wien wurde bereits im Wintersemester 2007/08 auf diese neue mehrgliedrige Studienstruktur umgestellt und in Graz ist diese Implementierung für die Wirtschaftspädagogik im Wintersemester 2009/10 vorgesehen. In Innsbruck gibt es erste Diskussionen über die Einführung eines Mastercurriculums Wirtschaftspädagogik und eine Umstrukturierung ist für das Studienjahr 2010/11 geplant. Allein Linz hält bis auf weiteres am Diplomstudium fest. Generell wird an den Standorten Wien, Graz und Innsbruck nicht daran gedacht, ein eigenes Bachelorstudium Wirtschaftspädagogik einzuführen. Die Einführung eines eigenen Bachelorstudiums Wirtschaftspädagogik macht, sofern der Bologna-Prozess richtig verstanden wird, keinen Sinn, da die Spezialisierung erst im Masterstudium erfolgen soll und der Bachelor im besonderen Maße der Durchdringung des Faches dienen soll. Weiters herrscht an diesen Standorten auch die Auffassung vor, dass eine gute und umfassende wirtschaftliche Berufsvorbildung unerlässlich für das spätere Unterrichten im kaufmännischen Bereich ist und zusätzlich die Beschäftigungsfähigkeit der AbsolventInnen dadurch nur noch weiter erhöht wird.

3.1.1 Studienaufbau Wirtschaftsuniversität Wien

Das Masterstudium umfasst in Wien fünf Semester mit einem Gesamtlehrangebot von 150 ECTS-Punkten (ECTS – European-Credit-Transfer-System) (51 Semesterwochenstunden) und wird mit dem Titel *Master of Science (WU)* abgeschlossen. Von den 150 ECTS-Punkten entfallen 20 ECTS auf die Masterarbeit, 24 ECTS auf die schulpraktischen Studien inklusive Begleitlehrveranstaltungen und 106 ECTS-Punkte auf die Fächer des Masterstudiums. Die

Wirtschaftsuniversität Wien hat als erster Österreichischer Standort das Studium der Wirtschaftspädagogik auf die neue Bachelor/Master-Struktur umgestellt. Die Konzeption des neuen Masterstudiums baut auf der von KRASENSKY und SCHNEIDER begründeten Tradition auf, d. h. den betriebswirtschaftlichen Inhalten unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik wird großer Stellenwert zugerechnet. Damit soll Professionalität und Polyvalenz gleichermaßen gefördert werden. In der ersten Hälfte des ersten Semesters erfolgt eine Sequenzierungsphase, in der die wichtigsten fachwissenschaftlich berufsrelevanten Kenntnisse angeboten werden. Nur Studierende, die diese Inhalte positiv absolvieren, sind berechtigt, weiter zu studieren (vgl. AFF et al. 2008, 19f. und STPL Wien 2007).

3.1.2 Studienaufbau an der Johannes Kepler Universität Linz

Das Diplomstudium umfasst in Linz neun Semester (unterteilt in zwei Abschnitte mit vier bzw. fünf Semestern) mit einem Gesamtlehrangebot von 270 ECTS-Punkten (143 Semesterwochenstunden) und wird mit dem Titel *Magistra bzw. Magister der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften* abgeschlossen. Von den 270 ECTS-Punkten entfallen 21 ECTS auf die Diplomarbeit, 22 ECTS auf die schulpraktischen Studien inklusive Begleitlehrveranstaltungen, 10 ECTS auf freie Wahlfächer und 217 ECTS-Punkte auf die Fächer des Diplomstudiums. Mit Verweis auf die angestrebte Polyvalenz und Qualitätssicherung ist, wie angesprochen, keine Einführung eines wirtschaftspädagogischen Masterstudiums geplant. Der Linzer Tradition entsprechend umfasst der Studienplan in erheblichem Maße erziehungswissenschaftliche und lernpsychologische Lehrveranstaltungen, auch wenn der fachwissenschaftliche Studienanteil insbesondere für die Qualifizierung der Studierenden betont wird (vgl. AFF et al. 2008, 23f. und STPL Linz 2007). Im Vergleich zu den Studienplänen in Wien und Graz fällt dieser betriebswirtschaftliche Anteil aber um einiges geringer aus.

3.1.3 Studienaufbau an der Leopold Franzens Universität Innsbruck

Das Diplomstudium umfasst in Innsbruck neun Semester (unterteilt in zwei Abschnitte mit vier bzw. fünf Semestern) mit einem Gesamtlehrangebot von 270 ECTS-Punkten (139 Semesterwochenstunden) und wird mit dem Titel *Magistra bzw. Magister der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften* abgeschlossen. Von den 270 ECTS-Punkten entfallen 20 ECTS auf die Diplomarbeit, 30 ECTS auf die schulpraktischen Studien inklusive Begleitlehrveranstaltungen (ein Praktikum ist weiters im ersten Semester mit 2 Semesterstunden aber ohne genaue ECTS Angabe integriert), 15 ECTS auf freie Wahlfächer und 215 ECTS-Punkte auf die Fächer des Diplomstudiums (vgl. STPL Innsbruck 2007).

Die wirtschaftspädagogische Ausbildung in Linz orientiert sich stark am von der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verabschiedeten Basiscurriculum (vgl DGFE 2003). Ergänzungen waren insbesondere durch die einphasige wissenschaftliche Berufsvorbildung in Österreich in der Fachdidaktik erforderlich. Neben der Qualifikation zu beruflichen Tätigkeiten an den wirtschaftlichen Schulen sollen auch solche für außerschulisch-pädagogische Felder erlangt werden. Auch einer intensiven didaktischen Begleitung des Schulpraktikums wird breiter Raum beigemessen. Die wirt-

schaftlichen Berufsfelder werden, insbesondere im Vergleich zu Wien und Graz, grundsätzlich nicht angestrebt (vgl. AFF et al. 2008, 33f.).

3.1.4 Studienaufbau an der Karl-Franzens-Universität Graz

In Graz findet gerade ein Wechsel in der Studienstruktur statt. Voraussichtlich kann das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik mit einer Dauer von neun Semestern (vgl. dazu STPL Graz 2002/05) im laufenden Sommersemester 2009 das letzte Mal inskribiert werden und ab dem Wintersemester 2009/10 wird ein Masterstudium Wirtschaftspädagogik eingeführt, welches auf einem wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudium aufbaut. Eine genaue Beschreibung des geplanten Mastercurriculums der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz soll nun mit den folgenden Ausführungen gegeben werden (vgl. dazu STPL Graz 2009).

3.2 Masterstudium Wirtschaftspädagogik am Beispiel Graz

Die sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz war die erste Fakultät in Österreich, an der im Studienjahr 2002/03 das Studium der Betriebswirtschaft und Volkswirtschaftslehre auf die neue Studienstruktur Bachelor und Master umgestellt wurde. Aufgrund der damals geltenden rechtlichen Bestimmungen war es für die Wirtschaftspädagogik gesetzlich nicht möglich, die Struktur eines Diplomstudiums zu verändern. In der Zwischenzeit haben sich die rechtlichen Rahmenbedingungen verändert, sodass die Curricula-Kommission Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz nach langen und intensiven Diskussionen im Dezember 2008 einen Entwurf für ein Masterstudium Wirtschaftspädagogik zur Begutachtung ausgeschickt hat. Im April 2009 soll der neue Masterstudienplan vom Senat der Karl-Franzens-Universität genehmigt werden und dann mit Beginn des Wintersemesters 2009/10 in Kraft treten.

3.2.1 Studienaufbau Masterstudium Wirtschaftspädagogik

Die grundsätzlichen Überlegungen zu diesem neuen Mastercurriculum waren, dass dieses, aufgrund der unumstrittenen Integration des Schulpraktikums, fünf Semester umfassen muss und die Anbindung zur Betriebswirtschaft in keiner Weise in Frage gestellt wird. Weiters soll die Polyvalenz jedenfalls erhalten bleiben und es soll kein eigenes Bachelorstudium Wirtschaftspädagogik entwickelt werden (die Zulassungsvoraussetzung zum Masterstudium stellt somit ein wirtschaftswissenschaftliches Bachelorstudium dar). Diese Überlegungen führten zu folgendem Studienaufbau:

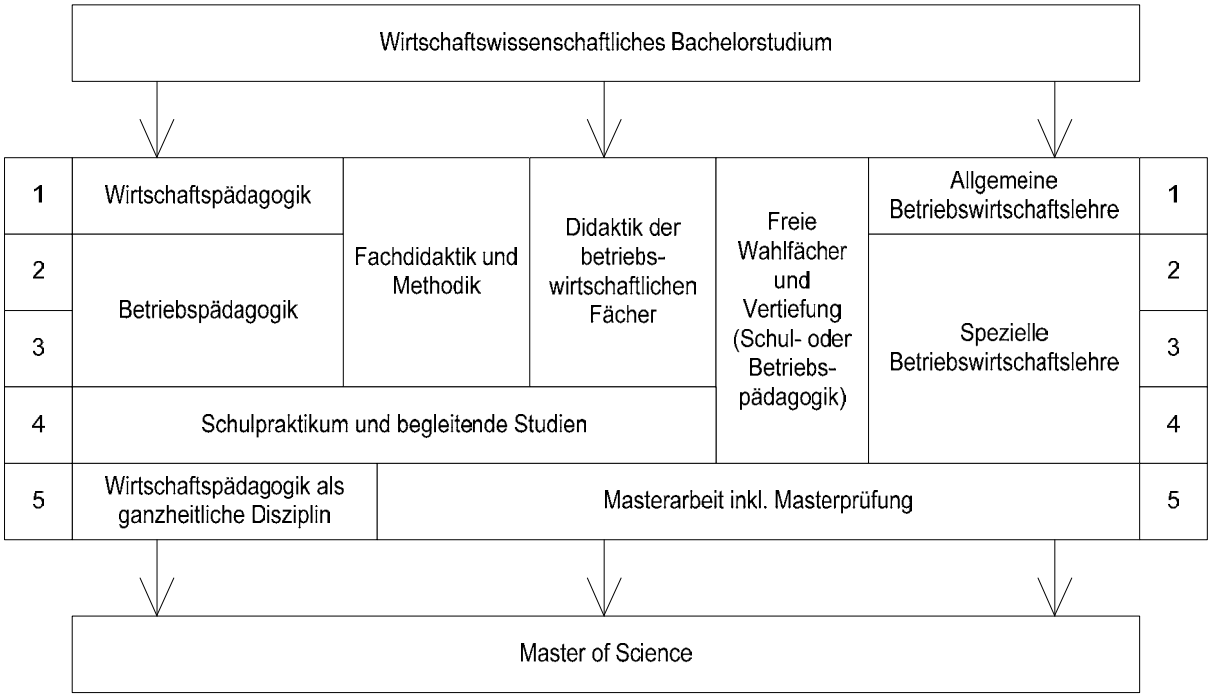


Abb. 2: Übersicht Mastercurriculum Wirtschaftspädagogik

Das Masterstudium in Graz wird fünf Semester mit einem Gesamtlehrangebot von 150 ECTS-Punkten (51 Semesterwochenstunden) umfassen, davon entfallen 20 ECTS auf die Masterarbeit, 16 ECTS auf die schulpraktischen Studien inklusive Begleitlehrveranstaltungen, 8 ECTS auf freie Wahlfächer und 106 ECTS-Punkte auf die Fächer des Masterstudiums. An die AbsolventInnen des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik wird der akademische Grad *Master of Science*, abgekürzt MSc verliehen.

Das Masterstudium ist wie folgt modular strukturiert:

Tabelle 2: **Struktur Master Wirtschaftspädagogik (vgl. STPL Graz 2009)**

	PF/GWF/ FWF	ECTS
Fach Wirtschaftspädagogik		**16**
Modul A: Grundlagen der Wirtschaftspädagogik	PF	7
Modul L: Wirtschaftspädagogik als ganzheitliche Disziplin	PF	7
Masterprüfung Wirtschaftspädagogik	PF	2
Fach Fachdidaktik und Methodik		**16**
Modul B: Didaktische Grundlagen des betriebswirtschaftlichen Unterrichts	PF	8
Modul F: Didaktische Vertiefung des betriebswirtschaftlichen Unterrichts	PF	8
Fach Betriebspädagogik		**16**
Modul E: Grundlagen der Betriebspädagogik	PF/GWF	8
Modul I: Vertiefung der Betriebspädagogik	PF	8
Fach Didaktik der betriebswirtschaftlichen Fächer		**16**
Modul D: Betriebswirtschaft unter didaktischem Aspekt	PF	10
Modul H: Mehrdimensionale Lehr- und Lernarrangements	PF	6
Fach Schulpraktikum		**16**
Modul K: Schulpraktikum und begleitende Lehrveranstaltungen	PF	16
Fach Betriebswirtschaftslehre		**32**
Modul C: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre	PF/GWF	8
Modul G: Spezielle Betriebswirtschaftslehre	GWF	24
Fach Wirtschaftspädagogische Vertiefung		**10**
Modul J/I: Wahlfach Schulpädagogik [oder]	GWF	10
Modul J/II: Wahlfach Betriebspädagogik	GWF	10
Masterarbeit Wirtschaftspädagogik	**PF**	**20**
Freie Wahlfächer	**FWF**	**8**

PF = Pflichtfach, GWF = Gebundenes Wahlfach, FWF = Freies Wahlfach

3.2.2 Fächer und Integration der Erziehungswissenschaft

Die Lehrveranstaltungen des Mastercurriculums gliedern sich in fünf wirtschaftspädagogische Fächer zu je 16 ECTS, einem betriebswirtschaftlichen Bereich mit 32 ECTS und einer Vertiefung (Schulpädagogik oder Betriebspädagogik) mit je 10 ECTS. In dieser Übersicht fällt sofort auf, dass es kein eigenes Fach Erziehungswissenschaft gibt. Dies hat den Grund darin, dass die erziehungswissenschaftlichen Fächer umfassend reformiert wurden. Anstatt von der Wirtschaftspädagogik losgelöst erziehungswissenschaftliche Inhalte anzubieten, wurde versucht, diese stärker in die wirtschaftspädagogischen Lehrveranstaltungen zu integrieren; weiters sollen die Inhalte in Zukunft u.a. auch immer auf eine Oberstufenausbildung fokussiert sein. Die Erziehungswissenschaft ist somit im neuen Mastercurriculum an folgenden Stellen integrativ verankert: VO Erziehungswissenschaft (Modul A); VU Herausforderungen an LehrerInnen der Wirtschaftspädagogik (Modul B); KS Entrepreneurship und Unternehmens-

ethik im Kontext der Betriebspädagogik (Modul E); KS Aspekte der Erziehungswissenschaft (Modul J/I oder Modul J/II), KS Schulrecht für WirtschaftspädagogInnen und KS Begleitung zum Schulpraktikum (Modul K). Mit dieser Integration und Vernetzung der erziehungswissenschaftlichen Inhalte in das Mastercurriculum Wirtschaftspädagogik soll es den Studierenden ermöglicht werden, die Herausforderungen, denen Unterrichtende am Beginn des 21. Jahrhunderts gegenüberstehen, zu meistern.

3.2.3 Schwerpunktsetzungen sowie ergänzende Besonderheiten im Masterstudium

Das neue Masterstudium Wirtschaftspädagogik am Standort Graz bringt auch einige neue Schwerpunktsetzungen und Veränderungen in den Gewichtungen der einzelnen Fächer zueinander und deren inhaltlicher Ausgestaltung mit sich. Dies wurde erst dadurch möglich, dass Konsens darüber besteht, dass das Masterstudium kein reines Abbild des alten Diplomstudiums mit kürzerer Studiendauer sein darf, sondern als Chance der Neuorientierung und Nachjustierung des Studiums aufgefasst wird. Einige dieser Veränderungen und Besonderheiten sollen im Anschluss dargestellt werden.

Betriebswirtschaft als Schwerpunktsetzung

Eine enge betriebswirtschaftliche Verzahnung entspricht der Grazer Tradition und ist ein wichtiger Teil der Polyvalenz in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung der Studierenden der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz. Wie auch aus den Zahlen der AbsolventInnenbefragung ersichtlich, ist eine gute und vor allem auch vertiefende betriebswirtschaftliche Vorbildung für die Studierenden von großem Vorteil. Aus diesem Grund wird als Voraussetzung für die Inskription des Masterstudiums ein wirtschaftswissenschaftliches Bachelorstudium verlangt. Auch im Masterstudium Wirtschaftspädagogik selbst erfolgt eine Vertiefung im Ausmaß von 24 ECTS-Punkten in einer speziellen Betriebswirtschaftslehre.

Ausbau der Betriebspädagogik

Der Grazer Standort folgt dem breiten Begriffsverständnis der Wirtschaftspädagogik, deshalb findet auch die Betriebspädagogik bereits eine erste Verankerung im Studienplan 1986 sowie eine explizite Verankerung als Pflichtfach seit dem Studienplan 1998 für das Studium der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz. (vgl. STPL Graz 1986 und STPL Graz 1998) Durch das neue Mastercurriculum wird eine weitere Stärkung für den Bereich der Betriebspädagogik vorgenommen. Grund dafür war nicht zuletzt das große Interesse von Seiten der Studierenden, aber vor allem auch der Umstand, dass dieser Bereich neben der Schulfokussierung einen zentralen Kern der Wirtschaftspädagogik als Disziplin am Standort Graz darstellt. Im neuen Mastercurriculum absolvieren die Studierenden Pflichtfächer aus dem Feld der Betriebspädagogik im Umfang von 16 ECTS und können zusätzlich weitere 10 ECTS aus diesem Bereich als Pflichtwahlfach besuchen.

Neue Medien in der Lehre und E-Portfolio

Lehr- und Lernformen unter Einsatz neuer Medien wie beispielsweise Web-Based-Training, E-Learning, Blended Learning, Computer-Based-Training sollen in abgestimmter Verbindung mit traditionellen Lehr- und Lernformen und nach fachdidaktischen Anforderungen entsprechend den Zielsetzungen des Studiums Wirtschaftspädagogik besondere Berücksichtigung finden. Dabei sollen Instrumente der Neuen Medien wie beispielsweise Podcasts, Wikis, Blogs, Foren eingesetzt werden. Das Ziel des Einsatzes besteht insbesondere darin, die Studierenden mit diesen Medien einerseits vertraut zu machen und andererseits den richtigen bzw. zielorientierten Einsatz dieser zu vermitteln. Die Neuen Medien werden als Unterstützung und Ergänzung der methodischen Vielfalt und keinesfalls als Selbstzweck angesehen.

Entsprechend einer Output- sowie Outcome-Orientierung auch im Rahmen des Studiums sollen die Studierenden von Beginn an ihres Studiums mit Hilfe eines E-Portfolios begleitet werden, bzw. ihre Lernentwicklung eigenverantwortlich für sich selbst sichtbar machen. Dieses E-Portfolio dient nicht der Beurteilung der Studierenden, sondern ist als Unterstützung für die Studierenden vorgesehen. Die Lehrenden sind mit dem neuen Curriculum bei entsprechenden Schnittpunkten im Studium gefordert, den Einsatz des E-Portfolios zu fördern. Im Rahmen dieses E-Portfolios soll den Studierenden auch die Möglichkeit zur Potentialanalyse geboten werden um den eigenen aktuellen Stand bzw. die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit sichtbar zu machen. Implizit verfolgt das E-Portfolio natürlich auch das Ziel, dass die Studierenden die Bedeutung und den Umgang mit dem eigenverantwortlichen lebenslangen Lernens besser begreifen bzw. auch gleich umsetzen können. Dieses Hinführen zum lebenslangen Lernen, zur Weiterbildung und Entwicklung kann nicht über eigene Lehrveranstaltungen erfolgen und das E-Portfolio stellt einen institutionalisieren Versuch dar diese anzuregen.

Mit dem vorliegenden Mastercurriculum wird es möglich sein, auch mit der Umstellung auf die Bologna-Struktur, zum einen eine professionelle, wissenschaftlich fundierte LehrerInnenbildung zu gewährleisten und zum anderen auch die Handlungsfähigkeit der AbsolventInnen für alle betriebspädagogischen und wirtschaftlichen Bereiche sicherzustellen.

4 Zusammenfassung / Abschluss

In diesem Beitrag wurde versucht, das Verständnis der Disziplin Wirtschaftspädagogik in Österreich näher zu beleuchten. Es zeigt sich, dass einige Unterschiede, sowohl im Selbstverständnis der Disziplin als auch in der Gestaltung der Curricula, die es an den vier Standorten in Österreich gibt, existieren. Diese Unterschiede sollen aber nicht über die in einzelnen zentralen Aspekten gemeinsame Ausrichtung und Zielsetzung hinwegtäuschen. Die Polyvalenz steht ebenso wie das Festhalten an einer einphasigen wissenschaftlichen Berufsvorbildung in Österreich außer Diskussion und beide werden in Österreich als wichtige und wertvolle Bestandteile der wirtschaftspädagogischen Studien angesehen.

Die unterschiedliche Orientierung der vier Standorte (Betriebswirtschaft bzw. Erziehungswissenschaft) stellt jedenfalls eine Bereicherung der wirtschaftspädagogischen Landkarte in Österreich in Lehre und Forschung dar.

Wie die Einführung des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik in Wien gezeigt hat und in Graz ab dem Wintersemester 2009/10 zeigen wird, ist es möglich, die Bologna-Architektur einzuführen und gleichzeitig die Besonderheiten und Vorteile der wirtschaftspädagogischen wissenschaftlichen Berufsvorbildung in Österreich beizubehalten bzw. sogar zu verstärken.

Literatur

AFF, J. (2006): Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunktuabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option? In: ECKERT, M./ ZÖLLER, A. (Hrsg): Der europäische Bildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bonn, 125-138.

AFF, J. (2007): Professionalisierung von Wirtschaftspädagogen im einphasigen Masterstudium „Wirtschaftspädagogik“ an der WU-Wien. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/aff_bwpat12.pdf (15-05-2009).

AFF, J. (2008): Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? – Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_atspezial.pdf (15-05-2009).

AFF, J./ MANDL, D./ NEUWEG, G. H./ OSTENDORF, A./ SCHURER, B. (2008): Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.pdf (15-05-09).

CZYCHOLL, R. (1983): Die Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler – Universität Linz aus Sicht der Abteilung für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: SCHNEIDER, W. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik in Österreich, Festschrift für Hans Krasensky zum 80. Geburtstag. Wien, 131-142.

DGFE (2003): Basiscurriculum zum Studienfach Wirtschaftspädagogik. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Online: http://www.bwp-dgfe.de/uploads/media/Basiscurriculum_BWP_040202.pdf (15-05-2009).

KRASENSKY, H. (1962): Zur geistes- und erziehungswissenschaftlichen Entwicklung der Wirtschaftspädagogik. Wien

LASKE, S./ SCHNEIDER, U. (1983): Leitgedanken zur Wirtschaftspädagogen-Ausbildung an der Universität Innsbruck. In: SCHNEIDER, W. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik in Österreich, Festschrift für Hans Krasensky zum 80. Geburtstag. Wien, 243-250.

MANDL, G. (1983): Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz. In: SCHNEIDER, W. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik in Österreich, Festschrift für Hans Krasensky zum 80. Geburtstag. Wien, 195-202.

NEUWEG, G. H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf (15-05-2009).

SCHNEIDER, W. (1983) (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik in Österreich. Festschrift für Hans Krasensky zum 80.Geburtstag. Wien.

STATISTIK AUSTRIA (2009): Statistisches Jahrbuch Austria 2009, Bereich Bildung. Online: http://www.statistik.at/web_de/static/bildung_stat._jahrbuch_034545.pdf (15-05-2009)

STOCK, M. et al. (2008): Karriereverläufe der Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz. Graz.

STPL Graz (1979): Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 24.e Stück, 15. Sondernummer, ausgegeben am 30.09.1979. Studienplan für die Studienrichtung Wirtschaftspädagogik: Beschlossen von der Studienkommission für die wirtschaftspädagogische Studienrichtung an der Universität Graz am 12.06.1979 bzw. 27.09.1979 und genehmigt vom Bundesminister für Wissenschaft und Forschung mit Erlass vom 30.09.1979, GZ 69.482/7 – 11/79.

STPL Graz (1986): Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz 20.b Stück, 11. Sondernummer, ausgegeben am 29.07.1986. Studienplan für die Studienrichtung Wirtschaftspädagogik: Gemäß dem Beschluss der Studienkommission für die Studienrichtung Wirtschaftspädagogik vom 12.03.1986 und gemäß § 17 Abs. 1 AHStG.

STPL Graz (1998): Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz 24.d Stück, 32. Sondernummer, ausgegeben am 16.09.1998. Studienplan für das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz gemäß Universitäts-Studiengesetz: Beschlossen aufgrund der Bestimmungen des Bundesgesetzes über die Studien an den Universitäten (Universitäts-Studiengesetz – UniStG) von der Studienkommission Wirtschaftspädagogik in ihrer Sitzung vom 04.08.1998.

STPL Graz (2002/05): Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz 21.f Stück, 53. Sondernummer, ausgegeben am 03.08.2005. Änderung des Studienplanes für das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik: Genehmigung der Änderungen des Studienplanes für das Diplomstudium Wirtschaftspädagogik durch den Senat am 22.06.2005 gemäß § 25 Abs. 1 Z. 10 des Universitätsgesetzes 2002 (UG 2002), verlautbart im Mitteilungsblatt Nr. 17.n vom 14.06.2005.

STPL Graz (2009): Curriculum für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz, Beschlossen von der Curriculakommission Wirtschaftspädagogik am 03.04.2009, Online: http://domino.uni-graz.at/IWIP-

Extern/doc.nsf/e639294b9dc2aab2c125701f00303275/b31391279185458dc1257515002ef018/$FILE/Masterstudium%20Wirtschaftsp%C3%A4dagogik%20Beschluss%2003-04-09.pdf (15-05-2009).

STPL Innsbruck (2007): Studienplan für die Studienrichtung Wirtschaftspädagogik an der Universität Innsbruck. Online: http://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/36/anpassung_wipaed_end.pdf (15-05-2009).

STPL Linz (2007): Curriculum für das Diplomstudium der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik an der Universität Linz. Online: http://www.wipaed.jku.at/images/stories/CURRICULUM_2007oa.pdf (15-05-2009).

STPL Wien (2007):Studienplan für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien. Online: http://www.wu-wien.ac.at/lehre/studienangebotaktuell/master/wipaed/wipad (15-05-2009).

Zitieren dieses Beitrages

SLEPCEVIC, P./ STOCK, M. (2009): Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik in Österreich und dessen Auswirkungen auf die Studienplanentwicklung am Standort Graz. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/slepcevic_stock_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Die AutorInnen:

Dr. PETER SLEPCEVIC

Institut für Wirtschaftspädagogik, Karl-Franzens-Universität Graz

Universitätsstrasse 15 / G1, 8010 Graz, Österreich

E-mail: peter.slepcevic (at) uni-graz.at

Homepage: http://www.uni-graz.at/wipaed/

Prof. Dr. MICHAELA STOCK

Institut für Wirtschaftspädagogik, Karl-Franzens-Universität Graz

Universitätsstrasse 15 / G1, 8010 Graz, Österreich

E-mail: michaela.stock (at) uni-graz.at

Homepage: http://www.uni-graz.at/wipaed/

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Jan M. Baumann
(Universität Linz)

Zur inhaltlichen Ausrichtung der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung in Österreich – zehn Jahre Forschungs-dokumentation im Überblick

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/baumann_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

Selbstverständnis der Disziplin
Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (BAUMANN 2009 in Ausgabe 16 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/baumann_bwpat16.pdf

Disziplinäre Selbstvergewisserung lässt sich prinzipiell wissenschaftstheoretisch i. S. einer wissenschaftslogischen und normativen Auseinandersetzung mit Fragen der Gegenstandsbestimmung, des Erkenntnisziels und der forschungsmethodischen Ausrichtung und empirisch-sozialwissenschaftlich, auf wissenschaftspsychologische und -soziologische Erkenntnisinteressen gerichtet, betreiben. Zur dominierenden Form der Selbstreflexion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehörte in der Vergangenheit wohl erstere.

Einen umfangreichen Versuch, die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschungspraxis, mit Fokus auf ihre kommunikative Praxis der Publikation von Forschungsergebnissen, auch empirisch zu „vermessen“, unternahm für die deutsche Berufs- und Wirtschaftspädagogik KLUSMEYER 2001. Eine ähnliche Studie steht für die österreichische Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch aus, scheint allerdings umso notwendiger, kreuzt man die zu großen Teilen trilaterale Diskurspraxis im deutschsprachigen Raum mit der verbreiteten Meinung, der österreichischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik sei etwas distinkt Besonderes zu eigen.

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt, die in Orientierung am methodischen Konzept KLUSMEYERs eine thematische Klassifikation der österreichischen universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsdokumentation versucht, um auch die wissenschaftstheoretischen Bestimmungsversuche in Österreich mit empirischem Gehalt zu unterlegen. Hierfür wurden über 350 Publikationen aus dem Zeitraum 1999 - 2008 hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung ausgewertet und kategorisiert.

On the content orientation of the pedagogy of vocational education and training research at universities in Austria – an overview of ten years of research documentation

Disciplinary self-recognition can be developed in principle in two ways: in academic-theoretical terms, in the sense of a scientifically logical and normative examination of questions regarding defining the object, the aims of the research and the research methods used, and in an empirical and social science-based approach, which aims at insights into the psychology and sociology of research. One of the dominant forms of self-reflection in the pedagogy of vocational education and training and business studies was in the past likely the former.

One comprehensive attempt also to empirically ‘measure’ research practice, with a focus on the communicative practice of the publication of research outcomes in the area of pedagogy of vocational education and training and business studies was undertaken by KLUSMEYER 2001. As yet there is no similar study for the Austrian field, but it seems all the more necessary if one combines the trilateral

discourse practice in the German-speaking countries with the widely-held view that the Austrian field has particular special features.

This paper presents the results of an empirical study which, in alignment with the method concept of KLUSMEYER, attempts a thematic classification of the Austrian university research documentation in the field of pedagogy of vocational education and training and business studies. One of the aims of this is to add empirical weight to the attempts to determine research theory in this field in Austria. In order to do this more than 350 publications from the period 1999-2008 were analysed and categorized according to the main emphasis of their content.

JAN M. BAUMANN (Johannes Kepler Universität Linz)

Zur inhaltlichen Ausrichtung der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung in Österreich – zehn Jahre Forschungsdokumentation im Überblick

1 Hintergrund und Ziel der Untersuchung

Zu Beginn des letzten Jahres wurde die Sonderausgabe der *bwp@* „Österreich Spezial“ um weitere zwölf Beiträge ergänzt und mit insgesamt 29 Beiträgen in den Dienst gestellt, einen „ersten, beträchtlichen Teil der Topographie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich zu kartieren“ (GRAMLINGER/ SCHLÖGL/ STOCK 2008, 4). Neben der Kartierungsleistung, die sich recht frei in die Beitragsvielfalt interpretieren lässt, waren es vor allem die Einzelbeiträge für sich, die – soviel sei vorweggenommen – ein zumindest in den letzten zehn Jahren unterrepräsentiertes, als umso wichtiger umschriebenes Forschungsthema (vgl. SCHURER 2000) jeder wissenschaftlichen Disziplin, das eigene Selbstverständnis, diskutierten und Anregungen für die weitere Forschung gaben. Dabei vermittelten die Beiträge aus dem Bereich der universitären Forschung zugleich ein komplexes Bild, was die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in Forschung und Lehre der vier Universitätsstandorte und zu Teilen die jeweilige wissenschaftstheoretische und -systematische Positionierung anbelangt (AFF/ MANDL/ NEUWEG/ OSTENDORF/ SCHURER 2008; AFF 2008). Neben diesen deskriptiven Aussagen zum Forschungsprogramm der Universitätsstandorte bildeten Schlüsse von den Besonderheiten der Berufsbildungsarchitektur und in der Folge der universitären Lehrer/innen/ausbildung auf eine Besonderheit der österreichischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen inhaltlichen Schwerpunkt der Beiträge (AFF/ MANDL/ NEUWEG/ OSTENDORF/ SCHURER 2008, 1 ff.) und die Grundlage für das zusammenfassende Urteil im Editorial, dass „sich doch sehr unterschiedliche Zugänge und Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung in Deutschland und Österreich ausmachen“ lassen, von denen sich „klar ein eigenständiges, österreichisches Profil der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ableiten“ lässt (GRAMLINGER/ SCHLÖGL/ STOCK 2008, 2).

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, diese Ableitung für das universitäre Forschungsprogramm nachzuvollziehen, indem mittels einer empirischen Erhebung versucht wurde, die thematische Ausrichtung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungspraxis zu bestimmen. Neben der prominenten Frage, ob sich das disziplinäre Selbstverständnis der österreichischen Wirtschaftspädagogik letztlich von dem der deutschen unterscheidet oder zu unterscheiden habe, war es somit zunächst das Ziel, die universitäre Forschungspraxis thematisch zu klassifizieren, damit von der Klassifikation aus Schlüsse auf die – zumindest forschungspraktische – Gegenstandsbestimmung und im weiteren Einschätzungen zur wissenschaftssystematischen Außen- und Binnendifferenzierung der Disziplin möglich werden. Mit Blick auf diese Vorgehensweise ist HENTKE zuzustimmen, wenn er sich in seinem seinerzeitigen Versuch einer disziplinären Binnendifferenzierung in einer „(Wissenschafts-) Theo-

rie und Praxis berücksichtigenden Form“ gegen den Anspruch der systematischen Vollständigkeit solcher Gliederungen und vielmehr für den Weg einer „theoriegeleiteten Erfassung, Sichtung und Ordnung der vorliegenden Forschungsansätze und -resultate“ in Orientierung an einem bereits existierenden Strukturierungsversuch nach DÖRSCHEL entschied (HENTKE 1982, 18).

Mit Blick auf den beschriebenen Ableitungsversuch ergaben sich daher folgende zentrale Fragen für die empirische Studie:

- (Wie) Kann ein nachvollziehbares inhaltliches Bild der österreichischen berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungspraxis gezeichnet werden?
- Können die Ergebnisse der Studie überhaupt mit Ergebnissen aus Deutschland verglichen werden, insbesondere mit der Studie KLUSMEYERs zur inhaltlichen Ausrichtung der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“?
- Wenn ja: Lassen sich signifikante thematische Unterschiede zwischen dem universitären Forschungsprofil der österreichischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik und den Ergebnissen KLUSMEYERs für die Kommunikationspraxis der Disziplin in Deutschland finden?

2 Untersuchungsdesign

Das methodische Konzept der Untersuchung lehnt sich in wesentlichen Punkten an eine in Deutschland bereits durchgeführte ähnliche Untersuchung an, weswegen zunächst – insbesondere für die spätere Vergleichbarkeit der Daten – kontrastierend zu dieser der eigene Untersuchungsaufbau in den wichtigsten Aspekten erläutert werden soll.

KLUSMEYER veröffentlichte 2001 die Ergebnisse seiner Studie „Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum“. Wissenschaftliche Disziplinen, nach SCHRIEWER und KEINER (1993, 280) verstanden als „sozial-kommunikative Netzwerke der Erkenntnisproduktion“ (KLUSMEYER 2001, 24 f.), versuchte er anhand einer Inhaltsanalyse der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (ZBW) einen Beitrag zur formalen, sozialen und kognitiven Selbstreflexion der Disziplin zu leisten. Das methodische Scharnier für den Rückbezug der Ergebnisse inhaltlicher Analyse auf die „Situation“ der Disziplin bildete das in der empirischen Sozialforschung bekannte einfache Kommunikationsmodell „Kommunikator-Nachricht-Rezipient“ (vgl. näher DIEKMANN 2006, 484 ff.; MERTEN 1983, 14 ff.). Mit der erweiterten Annahme, Kommunikation weise das „Letztelement“ sozialer Systeme aus und sei „allein“ für deren Reproduktion konstitutiv, erklärt sich das Verhältnis zwischen Fragen des disziplinären Selbstverständnisses und der inhaltlichen Ausrichtung der ZBW als „zentrales Kommunikationsmedium der Disziplin“ (vgl. KLUSMEYER 2001, 24 f.; 2002a; 2002b).

Mit der Analyse und Interpretation sozialer und formaler Merkmale *der* scientific community und kognitiver Entwicklungsprozesse der Disziplin in Form historischer Zeitreihen anhand

einer Inhaltsanalyse ihrer zentralen Zeitschrift kann die Studie dem outputorientierten Bereich empirisch quantitativer Wissenschaftsforschung zugeordnet werden, der sich nach WEINGART und WINTERHAGER (1984) grundsätzlich nach Input- (bspw. finanzielle Aufwendungen; wissenschaftliches Personal), Struktur- (bspw. Co-Zitationsanalyse) und Outputindikatoren (Orientierung an Ergebnissen der Forschung) aufteilen lässt (zusammenfassend auch TENORTH 1990, 17 ff.).

2.1 Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes

KLUSMEYER konzentrierte sich in seiner Studie ausschließlich auf die inhaltsanalytische Untersuchung *einer* Fachzeitschrift. Dies hat zwei Gründe: Zum einen geht die Wissenschaftsforschung und -soziologie davon aus, „dass Zeitschriften als Indikator genutzt werden können, um Profile und Trends für eine Disziplin insgesamt zu skizzieren“ und zum anderen „sind es die Zeitschriften, die als sozialer und kognitiver Fokus für die Formation disziplinärer Gemeinschaften dienen“ (KLUSMEYER 2002b, 152 f.). Dass die Wahl hierbei auf die „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ fiel, lag daran, dass sie unter den in Deutschland herausgegebenen Zeitschriften als einzige den Kriterien der „Unabhängigkeit“, „Kontinuität und Aktualität“ sowie der „Wissenschaftlichkeit in der Themenbearbeitung“ entspricht. Für valide Rückschlüsse von den Ergebnissen der Inhaltsanalyse auf den disziplinären Kommunikationsprozess war die Einhaltung dieser Kriterien wichtig (vgl. KLUSMEYER 2001, 34).

Für diese Untersuchung stellte sich die Herausforderung, dass eine Zeitschrift mit vergleichbarer Reputation in Österreich nicht existiert. Entsprechend wäre eine Analyse entlang einer willkürlichen Auswahl von Zeitschriften oder einzelnen Beiträgen nötig, aber nicht sinnvoll gewesen. Da sich die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung in Österreich universitär[1] auf vier Standorte beschränkt und alle Standorte seit mindestens zehn Jahren ihre Forschungsergebnisse in öffentlich zugänglichen Datenbanken (Forschungsdokumentationen – „FoDok“) dokumentieren, bot es sich an, eine Vollerhebung der dort verzeichneten Publikationen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung durchzuführen, damit relativ zur Analyse der ZBW das Spektrum der erfassten Publikationsarten zu erweitern und den einbezogenen Personenkreis durch die Beschränkung auf die universitäre Forschung andererseits einzugrenzen. In die Untersuchung einbezogen wurden Publikationen von Mitgliedern österreichischer universitärer Organisations- bzw. Forschungseinheiten (Institute, Abteilungen, Fachbereiche), die in ihrer Denomination die Begriffe Wirtschafts- und/oder Berufspädagogik tragen.

Unter Berücksichtigung des Kriteriums der „Wissenschaftlichkeit in der Themenbearbeitung“ wurden die einbezogenen Publikationen auf die in Tabelle 1 dargestellten Publikationsarten beschränkt. Wissenschaftliche Vorträge, Lehrbücher, Rezensionen und populärwissenschaftliche Publikationen wurden aus verschiedenen Gründen nicht in die Untersuchung einbezogen. Auf eine genauere Erläuterung wird hier aus Raumgründen verzichtet.

[1] Pädagogische Hochschulen wurden nicht in die Erhebung einbezogen.

2.2 Erhebungszeitraum und Datengrundlage

Als Untersuchungszeitraum wurde der Zeitraum 01.01.1999 – 31.12.2008 festgelegt, da zum einen die Informationen in den Forschungsdokumentationen der einzelnen Standorte bis mindestens 1999 zurückreichen und zum anderen ein aktuelles thematisches Profil herausgearbeitet und keine Entwicklungslinien im historischen Verlauf aufgezeigt werden sollten und konnten.

Die Datengrundlage zur Analyse der thematischen Ausrichtung der universitären Forschung bildeten insgesamt *357 Publikationen*, die von *131 Autor/inn/en* in *560 Autoren/innen/schaften* (beteiligte Autor/inn/en je Publikation) an den vier Standorten verfasst wurden. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Verteilung der einbezogenen Publikationsarten.

Tabelle 1: **Verteilung der erfassten Publikationen auf Publikationsarten**

Publikationsart	**In % der Gesamtpublikationen**	**Absolut**
Beiträge in Fachzeitschriften	36,4	130
Beiträge in Sammelwerken	31,1	111
Beiträge in Proceedingsbänden	16,8	60
Monographien	9,2	33
Herausgeberschaften von Sammelwerken	5,6	20
Herausgeberschaften von Proceedingsbänden	0,9	3
Summe	**100**	**357**

Die einzelne Publikation bildet in der Analyse die Elementareinheit und einen Datensatz, der hinsichtlich der im nachfolgenden Kapitel beschrieben Dimensionen untersucht wurde. Dabei wurde jede Publikation in der abschließenden quantitativen Analyse unabhängig ihres Umfangs bzw. ihrer Seitenzahl als eine *Forschungsinitiative* begriffen, wobei entlang der Ergebnisse zur Einschätzung des quantitativen Gewichts der jeweiligen Zuordnungen ein Ausweis des Verhältnisses selbstständiger (S), wie bspw. Monographien, und unselbstständiger (U) Publikationen, wie bspw. Beiträge und Herausgeberschaften, erfolgte.

2.3 Analysedimensionen

Die inhaltsanalytische Untersuchung der Publikationen orientierte sich an den von KLUSMEYER im Rahmen seiner Studie verwendeten Analysedimensionen, wobei aufgrund der enger gefassten Fragestellung auf die Analyse bestimmter Aspekte verzichtet wurde. Abbildung 2 skizziert das reduzierte Analysespektrum und deutet den im Ergebnissteil dieses Artikels näher erläuterten gegenseitigen Bezug der Dimensionen an:

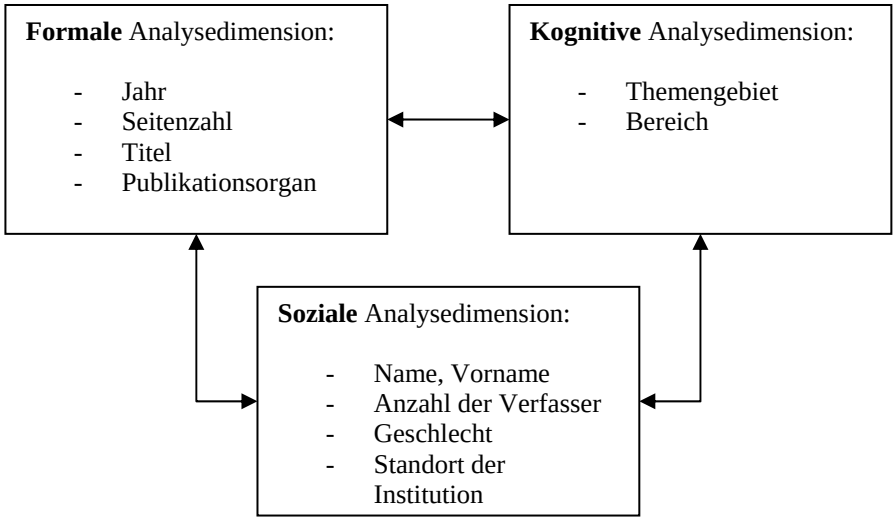


Abb. 1: Analysedimensionen und -einheiten der Untersuchung in Anlehnung an KLUSMEYER (2001)

Innerhalb der jeweiligen Dimensionen wurden Klassifikationsschemata gebildet, um die Daten in den einzelnen Untersuchungseinheiten für einen quantitativen Zugriff aufzubereiten. Da sich insbesondere eine Klassifikation der kognitiven Dimension nicht intuitiv erschließen lässt und im Rahmen dieses Artikels ausschließlich Ergebnisse der Auswertung dieser Dimension vorgestellt werden, wird im folgenden Kapitel das verwendete Klassifikationsschema näher erläutert.

2.4 Das Klassifikationsschema zur Strukturierung der kognitiven Dimension

Da sich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher keine einheitliche Systematik oder Klassifikation zur Darstellung des „berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissens“ etabliert hat, konstruiert KLUSMEYER (2001, 104 ff.) im Rahmen seiner Studie ein eigenes Klassifikationsschema, das sich in einigen Punkten aus bereits existierenden Systematiken gewissermaßen kombinierend (re)konstruiert. So entwickelte er einerseits „deduktiv-ableitend“ aus bereits bestehenden Systematiken von HENTKE und damit indirekt von DÖRSCHEL (vgl. HENTKE 1984, 20) und der in der Disziplin üblichen Einteilung der institutionellen Ausbildungsstufen ein zweidimensionales Klassifikationsschema, dass er andererseits „induktiv-tastend“ im Verlauf der Untersuchung in der Strukturierung ausdifferenzierte. So ließen sich Beiträge einerseits einem Ausbildungsbereich bzw. einer Ausbildungsstufe im beruflichen Bildungsprozess zuordnen und andererseits in eine Kategorie des thematischen Klassifikationsschemas einordnen. Abbildung 3 zeigt den zweidimensionalen Bezug des in der vorliegenden Studie verwendeten Klassifikationsschemas:

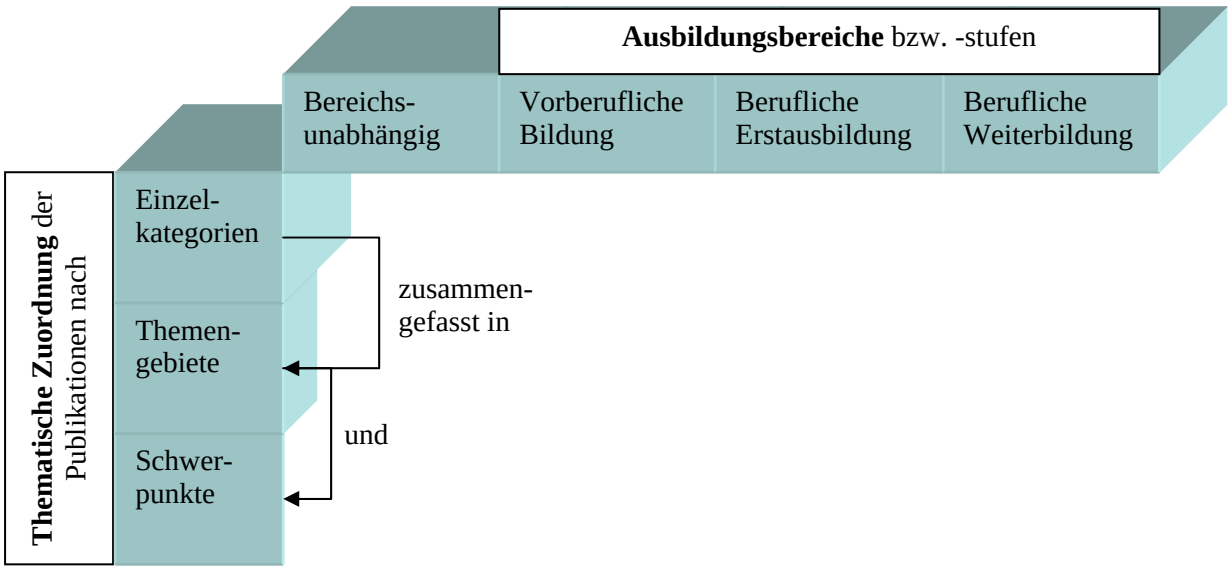


Abb. 2: Der zweidimensionale Bezug des kognitiven Klassifikationsschemas in Anlehnung an KLUSMEYER (2001)

Dieses Grundprinzip der zweifachen Zuordnung wurde in der vorliegenden Untersuchung übernommen, wobei aus den in der Folge erläuterten Gründen Anpassungen in der Strukturierung beider Dimensionen nötig wurden.

2.4.1 Die Struktur der Dimension „Thematische Zuordnung“

Zu Beginn der Studie wurde ein Pretest zur thematischen Klassifikation der analysierten Publikationen durchgeführt. Hierbei wurde versucht, einen ersten beachtlichen Teil der Gesamtpublikationen (60 %) in das von KLUSMEYER (2001, 109 ff.) vorgeschlagene und im Rahmen seiner Studie verwendete Klassifikationsschema[2] einzuordnen. Ein anschließender Test der Intercoder-Reliabilität mit zwei Universitätsassistenten des Faches zeigte, dass der Anteil der Übereinstimmungen in der thematischen Zuordnung von Publikationen zu einzelnen Kategorien einen inakzeptablen Wert von durchschnittlich 32,4 Prozent auswies. Getestet wurden jeweils die Übereinstimmungen in der kategorialen Zuordnung einer Zufallsauswahl von 15,9 Prozent der bis dahin klassifizierten Publikationen. Zwar ließen sich die Übereinstimmungen in den Zuordnungen zu den thematischen Aggregaten „Schwerpunkte“ und „Themengebiete“ auf 54,4 Prozent und 69,1 Prozent steigern, dennoch blieb die Reliabilität weit hinter den Erwartungen an die Klassifikation zurück, für Dritte ein *nachvollziehbares* Strukturbild thematischer Schwerpunktsetzungen zu liefern.

Auf der Suche nach Gründen ließe sich zunächst anführen, dass mit dem im Rahmen dieser Studie konstruierten Klassifikationsschema zwar ein umfangreiches und geschlossenes thematisches Kategorienraster geliefert wird, das in Kombination mit einer fachlichen Codier-

[2] Für eine umfassende Erläuterung des Klassifikationsschemas und eine genaue Ausdifferenzierung und Strukturierung einzelner Kategorien, Gruppen und Obergruppen: KLUSMEYER (2001, 104-115 u. 305-317).

schulung die Strukturprinzipien der Klassifikation verständlich werden lässt – betrachtet man die durchaus positiven Ergebnisse des Reliabilitätstests der zur Hälfte („nicht so intensiv“) geschulten Codierer (vgl. KLUSMEYER 2001, 123 ff.). Dennoch scheint mit Blick auf die Ergebnisse des Reliabilitätstests im Rahmen der vorliegenden Studie gerade der Nachvollzug thematischer Zuordnungen für den ungeschulten Dritten zu Teilen schwierig.

Dieses Problem verschärft sich dadurch, dass sich das mit 222 Einzelkategorien sehr feingliedrige Kategorienraster wohl aufgrund seines Umfangs einer detaillierten Erläuterung im Rahmen der Studie versperrte und auch der Verweis auf den ideengeschichtlichen Hintergrund des Kategorienrasters – einen Vorschlag HENTKEs (1982) zur Wissenschaftssystematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – nur mehr auf eine vergleichbar abstrakte Darstellung eines älteren Strukturierungsversuchs abstellt (KLUSMEYER 2001, 10 ff.). In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass HENTKE (1982, 26) seinen Systematisierungsversuch abschließend kommentierte, indem er „nachdrücklich“ darauf hinwies, dass die „geschlossene Gesamtstruktur“ nur im Kontext der vorgenommenen „Einschränkungen“ angewendet werden dürfe.

Eine Möglichkeit mit diesen insbesondere aus der thematischen Abstraktion hervorgegangenen Einschränkungen umzugehen, ohne sie ausschließlich zu tradieren, besteht darin, im Rahmen inhaltsanalytischer Untersuchungen neben der exakten Definition und der Erläuterung der Kategorien auch Zuordnungsbeispiele anzuführen und damit dem Leser einen Einblick in die eigene Abstraktionslogik zu geben, ohne diese selbst explizieren zu müssen (vgl. RUSTEMEYER 1992, 93). KLUSMEYER (2001, 108 f.) verzichtet auf den Ausweis von Zuordnungsbeispielen mit dem methodischen Einwand, dass die thematische Zuordnung der Artikel nicht auf Basis des Titelmaterials erfolgte, sondern entlang des Inhaltes und damit nur ein eindeutig zurechenbarer Titel die Funktion eines nachvollziehbaren Beispiels erfüllen könnte. Dies ist verständlich, unterstellt man dem Leser ein prinzipielles Desinteresse am mikroskopischen Nachvollzug der Zuordnungsergebnisse, und fraglich, ist man dadurch in dem Vorhaben einer sich anschließenden Vergleichsstudie gezwungenermaßen auf den makroskopischen Blick beschränkt.

Aus diesen Gründen wurde zur thematischen Klassifizierung der Publikationen im Rahmen der vorliegenden Studie ein alternatives Kategorienraster gewählt: das „Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (BWP 2003b). Die Wahl des Basiscurriculums als Kategorienraster begründet sich in mehreren Punkten:

- *Aktualität*: „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.“ (BWP 2003b, 4) Damit ist es die aktuellste systematische Stellungnahme zum disziplinären Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, was den Gegenstandsbereich in Forschung und Lehre anbelangt.

- *Validität*: „Das Basiscurriculum erfasst die konvergierenden Ausprägformen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre, die sich an den verschiedenen

Hochschulstandorten herausgebildet haben“ (BWP 2003b, 4) und ist im Rahmen der Mitgliederversammlung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik beschlossen worden. Die thematische Struktur des Basiscurriculums gründet sich im Wesentlichen auf eine von BECK und ZABECK für diesen Zweck durchgeführte Dephi-Studie (vgl. BWP 2003a, 1).

- *Legitimität*: Das Basiscurriculum findet auch über die Grenzen Deutschlands hinweg im deutschsprachigen Raum Anerkennung. So bezieht sich bspw. das Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität in Wien in der inhaltlichen Konkretisierung der Lehre explizit auf das Basiscurriculum[3]; wenn auch der Bezug vor dem Hintergrund der Einphasigkeit in der Ausbildung der österreichischen Wirtschaftspädagogen relativiert wird.

- *Nachvollziehbarkeit*: Das Basiscurriculum ermöglicht durch die Angabe von insgesamt 750 Literaturhinweisen zu einzelnen Kategorien („Lehrinhalten“), Themengebieten und Schwerpunkten ein Verständnis der inhaltlichen Strukturierung.

In der Testung der Intercoder-Reliabilität erwies es sich mit 76,47 Prozent Übereinstimmungen in den Kategorienzuordnungen zudem als ausreichend trennscharfes Kategorienraster, wenngleich die an der Hochschullehre orientierte Struktur des Basiscurriculums einer Betrachtung aus wissenschaftssystematischem Blickwinkel eine gewisse Integrationsleistung abverlangt. Zudem musste das Basiscurriculum um weitere Kategorien ergänzt werden, die es ermöglichen, die aufgrund der Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes miterfassten fremddisziplinären Publikationen, die sich einer Einordnung in den originären Gegenstandsbereich der Disziplin entziehen, sinnvoll zu strukturieren. Insgesamt verfügt das so entstandene Kategorienraster über 120 Kategorien (welche *teilweise* detaillierter in insgesamt 116 Subkategorien differenziert wurden), die wiederum zu 21 Themengebieten und 8 thematischen Schwerpunkten zusammengefasst sind. Damit wurde auch die Integrationslogik des Basiscurriculum übernommen, wobei auf den Ausweis der Subkategorien im Rahmen dieses Artikels verzichtet wurde. Eine Übersicht der thematischen Struktur des Basiscurriculums erfolgt aus Raumgründen in Zusammenhang mit der Darstellung der Ergebnisse der Studie in Kapitel 3.

2.4.2 Die Struktur der Dimension „Ausbildungsbereiche bzw. -stufen“

Die zweite Dimension wurde geringfügig verändert und an die Architektur des Berufsbildungssystems in Österreich angepasst. Im Bereich der „Beruflichen Erstausbildung“ wurde anstelle der Unterteilung in „Betrieb“ und „Schule“ die Bedeutung der vollschulischen beruflichen Erstausbildung in Österreich berücksichtigt und eine Ausdifferenzierung in die Kategorien „Berufsschulen im Dualen System“ und „Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen im vollzeitschulischen Bereich“ vorgenommen. Ebenso wurde die Kategorie „Bereichsunabhängig“ weiter aufgeschlüsselt nach „Publikationen mit thematischem Schwerpunkt in den Nachbar- oder Bezugswissenschaften“, die sich jedweder sinnvollen Einordnung in Ausbil-

[3] http://www.wu-wien.ac.at/wipaed/entwicklung (12-03-2009).

dungsbereiche entziehen, „Publikationen zum Thema Lehrerbildung“, die ebenso nicht einzuordnen sind und schließlich „Publikationen, die prinzipiell auf bestimmte Bereiche Bezug nehmen könnten, allerdings (bewusst) bereichsübergreifend gestaltet sind“. Diese Ausdifferenzierung wurde notwendig, da aufgrund der fehlenden thematischen Rahmung *einer* Fachzeitschrift ein nicht unerheblicher Teil der erfassten Publikationen thematisch fremddisziplinär angelegt war und über den Gegenstandsbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinweg in der spezifischen Fragestellung originäre Gegenstandfelder anderer Disziplinen bearbeitete, ohne einen Rückbezug (i. S. einer interdisziplinäre Arbeit) zu genuinen Fragestellungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik herzustellen.

2.5 Methodische Aspekte zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit den Ergebnissen KLUSMEYERs

Für die folgende Darstellung der Ergebnisse und die Vergleichbarkeit mit jenen aus der Analyse der ZBW sind einige wichtige Unterschiede im Untersuchungsdesign zu beachten. Grundsätzlich ist festzuhalten, das Forschung und Disziplinen – gefasst als Kommunikationsgemeinschaften – über institutionelle Grenzen hinaus wirken und somit sowohl die personell-restriktive Konzentration auf *universitäre* Forschungsdatenbanken als auch die thematisch-restriktive Einschränkung des Untersuchungsgegenstandes auf *eine bestimmte Fachzeitschrift* nur eine ausschnitthafte und bedingte Darstellung der thematischen Schwerpunktsetzungen einer Disziplin innerhalb eines bestimmten Zeitraums und eines bestimmten geographischen Raums erlauben. Prinzipiell lässt sich unabhängig von Zeit und Raum ein Wechselverhältnis primärer Einschränkungskriterien behaupten, seien sie *medialer* Art (bspw. Publikationen einer bestimmten Zeitschrift), *personaler* Art (bspw. ausschließlich Publikationen Universitätszugehöriger) oder *inhaltlicher* Art (bspw. Publikationen mit ausschließlichem Bezug auf originäre berufs- und wirtschaftspädagogischen Fragestellungen). So hat die hier beispielhaft genannte primäre mediale Eingrenzung sowohl sekundäre Eingrenzungseffekte auf die Abbildung des thematischen Forschungsspektrums als auch auf den Einbezug bestimmter Personengruppen. Für die Studie KLUSMEYERs (2001, 200 ff.) zeigt sich dies in der geringen Gewichtung thematisch interdisziplinär gelagerter Artikel in Randgebieten des disziplinären Gegenstandsbereichs, wie auch immer dieser zeitgeistlich begriffen wird oder wurde. Die Beschränkung auf Publikationen Universitätszugehöriger andererseits blendet die thematische Struktur der außeruniversitären wissenschaftlichen Kommunikationspraxis aus. Festzuhalten bleibt, dass – wie auch immer man *die Disziplin* im Rahmen solcher Untersuchungen zu fassen bekommen will – Eingrenzungen des Untersuchungsgegenstandes eng an der jeweiligen Fragestellung entlang definiert werden müssen. Entsprechend gilt es in der Interpretation und im Vergleich der Ergebnisse auch diesen Rückbezug mitzudenken.

Des Weiteren wirkt sich selbstverständlich die Verwendung unterschiedlicher Kategorienraster einschränkend auf die Vergleichbarkeit der Daten aus. Wenngleich anzumerken ist, dass sich die Unterschiedlichkeit im Wesentlichen in ungleichen Ansätzen zur Aggregation der Kategorien zu „Themengebieten und Schwerpunkten“ (BWP 2003b) bzw. „Gruppen und

Obergruppen“ (KLUSMEYER 2001) begründet. Die Kategorien selbst sind zu einem großen Teil nach vergleichbaren Gesichtspunkten gegeneinander abgegrenzt.

Die folgende Tabelle fasst die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale der beiden Untersuchungen zusammen.

Tabelle 2: **Gegenüberstellung der Studien**

	Inhaltsanalyse der univ. Publikationsdatenbanken	Inhaltsanalyse der ZBW (KLUSMEYER 2001)
Ziel der Untersuchung	Thematische Klassifikation der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungspraxis in Österreich	Beitrag zu formalen, sozialen und kognitiven Selbstreflexionsaspekten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Untersuchungsgegenstand	Alle in den Onlinedatenbanken der vier universitären Standorte verzeichneten Publikationen, die sich den folgenden Publikationsarten zurechnen ließen: - Beiträge in Fachzeitschriften - Beiträge in Sammelwerken - Beiträge in Proceedingsbänden - Herausgeberschaften von Sammelwerken - Herausgeberschaften von Proceedingsbänden - Monographien (inkl. Dissertationen und Habilitationen)	Beiträge innerhalb der ZBW (ausgenommen Rezensionen, Berichte, Bibliographien, Mitteilungen, Nachrufe und Anzeigen)
Methodik	Quantitative Inhaltsanalyse	Quantitative Inhaltsanalyse
Untersuchungsumfang	Vollerhebung (N = 357)	Teilerhebung (N = 1192) Beschränkung der Abfolge der Erhebungsjahre im zweijährigen Rhythmus
Untersuchungszeitraum	10 Jahre (1999 – 2008)	38 Jahre (1960 – 1998) Entsprechend 20 untersuchte Jahrgänge
Primäre Eingrenzungen	Personell: ausschließliche	Medial: Beschränkung auf Artikel

entlang des Kommunikationsmodells	Erfassung von Publikationen Universitätszugehöriger Medial: Beschränkung auf bestimmte Publikationsarten	einer Zeitschrift

3 Ergebnisse

3.1 Ausgewählte Ergebnisse zur thematischen Ausrichtung der österreichischen berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung

Von den insgesamt 357 Publikationen wurden alle thematisch jeweils einer Kategorie zugeordnet, die sich in je ein Themengebiet und einen Schwerpunkt einordnen. Doppelte Kategorienzuordnungen waren nicht nötig.

In der Auswertung der Zuordnungen zeigte sich, dass die untersuchten Publikationen thematisch ihr größtes Gewicht in den beiden Schwerpunkten „3 Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens“ (32,49 %) und „2 Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ (29,97 %) fanden. Gemeinsam vereinen diese beiden Schwerpunkte rund zwei Drittel der Gesamtpublikationen auf sich. Ebenfalls sehr stark ausgeprägt zeigen sich die zum Basiscurriculum hinzugefügten Schwerpunkte „Abhandlungen aus den Nachbar- und Bezugswissenschaften“ (24,37 %) und „Sonstige fremddisziplinäre Abhandlungen“ (2,24 %), die gemeinsam über ein Viertel der Gesamtpublikationen ausmachen.

Für die ZBW kommt KLUSMEYER (2001, 188) zu ähnlichen Ergebnissen. Mit 66,1 Prozent sind Abhandlungen aus dem Bereich „originärer berufs- und wirtschaftspädagogischer Gegenstandsfelder in Theorie und Praxis“ die dominante thematische Obergruppe der Zeitschrift. In der Gegenüberstellung der einzelnen subsumierten Kategorien zeigt sich diese Obergruppe vergleichbar mit den Schwerpunkten 2 und 3 (vgl. Tabelle 3) des hier verwendeten Kategorienrasters.

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der thematischen Zuordnungen zu Schwerpunkten und Themengebieten. Neben der Darstellung der prozentualen Gewichtungen der jeweiligen Schwerpunkte und Themengebiete wird in der dritten Spalte das Verhältnis von selbstständigen und unselbstständigen Publikationen zueinander in absoluten Zahlen ausgewiesen.

Tabelle 3: **Ergebnisse der thematischen Zuordnungen zu Themengebieten und Schwerpunkten (N = 357 Publikationen)**

Schwerpunkte und Themengebiete	**Anteil in %**	**Absolut S/U**
1 Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	**5,61**	*3/17*
1.1 Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik	4,77	
1.2 Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Hauptströmungen der BWP	0,84	
1.3 Ideen-, Sozial- und Institutionengeschichte der Berufsbildung	0	
2 Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung	**29,97**	*7/100*
2.1 Grundlagen und Grundprobleme der Didaktik	2,80	
2.2 Lehrziele und Lernziele im beruflichen Lernen	5,32	
2.3 Didaktische Konzeptionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung	1,40	
2.4 Berufsbezogene Lehr-Lern-Arrangements als Integrationen	20,45	
3 Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens	**32,49**	*7/109*
3.1 Theorien des beruflichen Lehrens und Lernens	7,84	
3.2 Diagnostik und Evaluation beruflicher Lernprozesse und Lernergebnisse	5,88	
3.3 Sozialisation durch Arbeit und Beruf	13,45	
3.4 Institutionen und Institutionsentwicklung der beruflichen Bildung im nationalen und internationalen Rahmen	5,32	
4 Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungsforschung	**1,68**	*0/6*
4.1 Verfahren der beruflichen Lehr-Lern-Forschung	0,84	
4.2 Forschungsprogramme und Forschungsstrategien der Berufsbildungsforschung	0,84	
5 Unterrichts- und unterweisungspraktische Studien	**2,24**	*0/8*
5.1 Analyse beruflicher Handlungskompetenz in beruflichen Praxisfeldern, Vorbereitung eines Praktikums als theoriegeleitete Erkundung beruflicher Unterrichts- bzw. Unterweisungspraxis	2,24	
5.2 Komplexitätsanalyse der Praxis beruflichen Lehrens und Lernens, Praktikumsnachbereitung	0	
6 Abhandlungen aus den Nachbar- und Bezugswissenschaften	**24,37**	*14/73*
6.1 Wirtschaftswissenschaftliche Abhandlungen	13,45	
6.2 Psychologische Abhandlungen	0,56	
6.3 Soziologische Abhandlungen	2,52	
6.4 Abhandlungen aus dem Bereich der Hochschulforschung	7,84	
7 Sonstige fremddisziplinäre Abhandlungen	**2,24**	*1/7*
8 Residualkategorie	**1,40**	*1/4*
Gesamt	**100**	*33/324*

In den folgenden Kapiteln werden aus Raumgründen ausschließlich die differenzierten Kategorienzuordnungen der beiden dominanten am Basiscurriculum orientierten Schwerpunkte 2 und 3 und des hinzugefügten ebenfalls gewichtigen Schwerpunktes 6 auszugsweise detaillierter dargestellt, wobei festzuhalten ist, dass mit der Darstellung dieser drei Schwerpunkte 86,83 Prozent der thematischen Zuordnungen ausgewiesen werden und damit die inhaltliche Struktur eines Großteils der erfassten Publikationen widergespiegelt wird.

3.1.1 Zu den detaillierten Ergebnissen der thematischen Zuordnungen im Schwerpunkt „3 Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens“

Betrachtet man den mit 32,49 Prozent am stärksten vertretenen Schwerpunkt näher und löst ihn in seine Themengebiete und Kategorien auf, zeigt sich, dass das Themengebiet „3.3 Sozialisation durch Arbeit und Beruf“ mit 13,45 Prozent diesen Schwerpunkt deutlich dominiert. Hierbei ist zu beachten, dass die im Rahmen dieses Themengebietes dominierende Kategorie „3.3.5 Schulische Ausbildung“ (10,37 %) im Rahmen des Basiscurriculums unter anderem durch die Bildung der Subkategorie „Lehrpersonal: Qualifizierung, Aufgabe“ sämtliche Publikationen zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrerbildung in sich aufnimmt.

Als weitere vergleichsweise gewichtige Einzelkategorien in anderen Themengebieten dieses Schwerpunktes sind „3.1.4 Tacit Knowledge“ (2,80 %) und „3.2.7 Evaluation von Unterricht und Unterweisung“ (2,52 %) zu nennen.

Tabelle 4 listet die fünf dominantesten Kategorien des Schwerpunktes 3 absteigend in ihrem relativen Anteil an den Gesamtpublikationen.

Tabelle 4: **Dominante Kategorien des Schwerpunktes „3 Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens“ (N = 116 Publikationen)**

Kategorie	**Anteil in %**	**Absolut S/U**
3.3.5 Schulische Ausbildung	10,37	*1/36*
3.1.4 Tacit Knowledge	2,80	*1/9*
3.2.7 Evaluation von Unterricht und Unterweisung	2,52	*1/8*
3.2.5 Entwicklung von Meßinstrumenten	1,96	*1/6*
3.1.6 Wissenserwerb, Domänenspezifität und die Transferfrage	1,40	*1/4*
Andere Kategorien	*13,44*	*2/46*
Gesamt	**32,49**	*7/109*

3.1.2 Zu den detaillierten Ergebnissen der thematischen Zuordnungen im Schwerpunkt „2 Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung“

Gliedert man den Schwerpunkt „Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ in seine Themengebiete und Kategorien auf, zeigt sich, dass dieser Schwerpunkt von dem Themengebiet „2.4 Berufsbezogenen Lehr-Lern-Arrangements als Integrationen didaktischer, methodischer und medialer Entscheidungen“ (20,45 %) dominiert wird. Innerhalb dieses Themengebietes wiederum ist ein deutlicher Schwerpunkt auf methodischen und medialen Aspekten zu erkennen (vgl. Tabelle 5).

Des Weiteren zeigt sich im Themengebiet „2.2 Lehrziele und Lernziele im beruflichen Lernen“ die Kategorie „2.2.6 Zielbereiche/-konzepte: Wissen, Denken; Handeln Verhalten; Fähigkeit, Fertigkeit, Kompetenz, Schlüsselqualifikation […]“ mit 3,08 Prozent als relativ stark ausgeprägt.

Tabelle 5 listet die fünf dominantesten Kategorien des Schwerpunktes 2 absteigend in ihrem relativen Anteil an den Gesamtpublikationen.

Tabelle 5: **Dominante Kategorien des Schwerpunktes „2 Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ (N = 107 Publikationen)**

Kategorie		**Anteil in %**	**Absolut S/U**
2.4.3	Lerneraktivierende Verfahren	7,84	*3/25*
2.4.4	E-Learning/Internetbasiertes Lernen/Telelearning	6,17	*2/20*
2.4.2	Methoden beruflicher Bildung	5,32	*1/18*
2.2.6	Zielbereiche/-konzepte: Wissen, Denken; Handeln, Verhalten; Fähigkeit, Fertigkeit, Kompetenz, Schlüsselqualifikationen […]	3,08	*0/11*
2.2.2	Lehrziele als Elemente von Rahmenvorgaben: Zielpräzision – Zieloffenheit, Lehrzielkonkretisierung […]	1,40	*0/5*
Andere Kategorien		*6,16*	*1/21*
Gesamt		**29,97**	*7/100*

Die Ergebnisse der Auswertung der ZBW zeigen, dass die Kategorie „Methodisch-mediale Abhandlungen“ im Zeitverlauf von einem mit anfangs 25,7 Prozent dominanten Gewicht auf nunmehr 10 Prozent abgefallen ist. Dennoch ist sie die im Durchschnitt am häufigsten zugeordnete Einzelkategorie in der Studie KLUSMEYERs (2001, 195 f.) vergleichbar mit den in dieser Studie verwendeten Kategorien 2.4.2, 2.4.3 und 2.4.4, die eine ähnliche dominante

Stellung ausweisen und zusammengenommen ebenso die meisten Zuordnungen auf sich vereinen.

3.1.3 Zu den detaillierten Ergebnissen der thematischen Zuordnungen in den Schwerpunkten „Abhandlungen aus den Nachbar- und Bezugswissenschaften“ und „Sonstige fremddisziplinäre Abhandlungen“

Auffallend stark repräsentiert zeigen sich Publikationen, die keinerlei Bezug zu genuin berufs- und wirtschaftspädagogischen Fragestellungen aufweisen und sich thematisch im Gegenstandsbereich von Nachbar- und Bezugsdisziplinen bewegen. Zusammengefasst zum Schwerpunkt „6 Abhandlungen aus den Nachbar- und Bezugswissenschaften“ zeigen insbesondere die Themengebiete „6.1 Wirtschaftswissenschaftliche Abhandlungen“ (13,45 %) und „6.4 Abhandlungen aus dem Bereich der Hochschulforschung“ (7,84 %) eine beträchtliche Ausprägung.

Publikationen, die zwar im engeren Sinne als pädagogische Abhandlungen bezeichnet werden können, allerdings keine spezifischen berufs- und/oder wirtschaftspädagogischen Aspekte beinhalten, wurden – weil es der am Basiscurriculum orientierte Teil des Kategorienrasters zuließ – in den entsprechenden Kategorien erfasst und nicht gesondert in Schwerpunkt 6 als allgemeinpädagogische Abhandlungen ausgewiesen. In der Auswertung zeigte sich, dass gut die Hälfte (56,2 %) der in den ersten fünf Schwerpunkten zugeordneten Publikationen einen unmittelbaren berufs- und wirtschaftspädagogischen Bezug aufwiesen und 43,8 Prozent der Abhandlungen inhaltlich allgemeinpädagogisch ausgerichtet waren.

3.1.4 Beispiele zur Nachvollziehbarkeit der thematischen Zuordnungen

Für die Nachvollziehbarkeit der thematischen Zuordnungen seien folgende Publikationen beispielhaft angeführt:

Tabelle 6: **Zuordnungsbeispiele**

Kategorie	**Publikation**
1.1.4	HAUER, E./ STOCK, M. (2007): Karriereverläufe und Berufsperspektiven der Wipäd-AbsolventInnen der Standorte Wien und Graz
2.4.3	NEUWEG, G. H./ MADERTHANER, P./ FREI, J. (2008): Die Übungsfirma in Österreich – Zur Weiterentwicklung des Konzepts durch eine forschungsunterstützte Qualitätsoffensive
3.3.5	OSTENDORF, A./ MATHIES, R. (2008): Struktureller Wandel der Berufsschullehrer/innen-Ausbildung in Österreich
4.2.1	ALTRICHTER, H./ LOBEWEIN, W./ WELTE, H. (2003): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./ PRENGL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative

	Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft
5.1.1	GÜTL, B./ WELTE, H. (2002): Traumtanz Schulpraktikum – das Bewegen in zwei Welten
6.1.1	BERTL, R./ MANDL, D./ MANDL, G./ RUPPE, H.-G. (2000): GmbH oder GmbH & Co KG: Folgen und Gestaltungsmöglichkeiten der alternativen Rechtsformwahl
7.1.1	LAVRIC, E./ OBENAUS, W./ WEIDACHER, J. (2008): "We have been able to increase our export quota again". False friends and other semantic interlinguistic pitfalls in business English and French

3.2 Zur inhaltlichen Bezugnahme der Publikationen auf bestimmte Bereiche beruflicher Bildung

Die ausgewerteten Publikationen wurden neben der Einordnung in bestimmte thematische Kategorien auch hinsichtlich ihres Bezugs zu Ausbildungsbereichen bzw. -stufen beruflicher Bildung eingeordnet (vgl. Kap. 2.4). Hierbei zeigte sich, dass ein Großteil (44,8 %) der Publikationen keinen spezifischen Bezug auf einen der definierten Bereiche beruflicher Bildung nahm. Die jeweiligen Publikationen waren inhaltlich entsprechend offen gestaltet und entzogen sich damit einer genaueren Einteilung. Auf der Suche nach Gründen ließe sich anführen, dass gerade in dem gewichtigen Themengebiet „Berufsbezogenen Lehr-Lern-Arrangements als Integrationen didaktischer, methodischer und medialer Entscheidungen“, das mit 20,45 Prozent immerhin ein Fünftel der gesamten Publikationen bestimmt, ein expliziter Bezug zu bestimmten Bereichen nicht immer notwendig bzw. sinnvoll sein muss. So zeigt sich, dass 72,2 Prozent der methodisch-medialen Abhandlungen bereichsunabhängig gefasst sind.

Lediglich 7,57 Prozent der Publikationen konnten dem Bereich der beruflichen Erstausbildung zugeordnet werden, wobei sich davon ein Teil genauer zuordnen ließ, so bezogen sich insgesamt 0,84 Prozent auf den Bereich der Berufsschule und 5,88 Prozent wiesen einen Bezug zu den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen aus.

Einen spezifischen Bezug zum Bereich der beruflichen Weiterbildung wiesen 4,2 Prozent der Publikationen aus.

Auffallend hoch war der Anteil der Publikationen, die sich mit dem Thema Lehrerbildung beschäftigten (10,37 %) oder aufgrund der thematischen Ausrichtung (im Wesentlichen Publikationen der Schwerpunkte „Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, „Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungsforschung“, „Abhandlungen aus den Nachbar- und Bezugswissenschaften“ oder „Sonstige fremddisziplinäre Abhandlungen“) prinzipiell den Bereichen nicht sinnvoll zuzuordnen waren (33,06 %).

Tabelle 7: **Inhaltliche Bezugnahmen der Publikationen auf bestimmte Bereiche beruflicher Bildung in Prozent der Gesamtpublikationen**

Bereiche bzw. Stufen beruflicher Bildung	**Anteil in %**
Bereichsunabhängig	44,8
Vorberufliche Bildung	0
Berufliche Erstausbildung	7,57
- Berufsschulen	*0,84*
- Berufsbildende mittlere und höhere Schulen	*5,88*
Berufliche Weiterbildung	4,2
Lehrerbildung	*10,37*
Nicht sinnvoll zuzuordnen	*33,06*
Gesamt	**100**

Im Vergleich mit den Ergebnissen aus der Analyse der ZBW fällt auf, dass auch innerhalb der ZBW ein nicht unerheblicher, vergleichbar großer Teil der Artikel bereichsunabhängig formuliert ist. So beträgt der Anteil seit 1972 im Mittel 42,2 Prozent, wobei hierzu anzumerken ist, dass KLUSMEYER (2001, 208 ff.) zwar darauf hinweist, das große Gewicht dieser Kategorie nicht „ursächlich“ auf die Obergruppe „Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft“ zurückzuführen, allerdings die Frage offen lässt, inwieweit sich in dieser Kategorie Beiträge, die *nicht sinnvoll zuzuordnen* sind mit jenen mischen, die bereichspezifisch formuliert werden könnten, aber bewusst in allgemeiner und abstrakter Art formuliert sind.

Der Bereich der beruflichen Weiterbildung ist mit durchschnittlich 8,9 Prozent ähnlich unterrepräsentiert, weist allerdings einen positiven Trend auf. Der Bereich der beruflichen Erstausbildung wird in der ZBW deutlich stärker fokussiert und ist mit durchschnittlich 41,8 Prozent seit Mitte der 1980er Jahre ähnlich stark ausgeprägt wie die Kategorie der bereichsunabhängigen Publikationen (vgl. KLUSMEYER 2001, 206 ff.).

4 Zusammenfassende Rückschlüsse

Mit der empirischen Untersuchung der inhaltlichen Ausrichtung universitärer berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschungspraxis wurde in Österreich gewissermaßen Neuland betreten. Bisherige Darstellungen zu thematischen Schwerpunktsetzungen der Disziplin in Forschung und Lehre waren zwar umfangreich (SCHNEIDER 1983) und integrativ (AFF/

MANDL/ NEUWEG/ OSTENDORF/ SCHURER 2008), aber nicht systematisch aufbereitet und damit zu Selbstbestimmungs- oder Vergleichszwecken untauglich angelegt. Entsprechend wurde die Untersuchung nicht prüfend, sondern konstruierend ausgerichtet und verschrieb sich dem Ziel, jüngeren Beiträgen, die sich – kontrastiv zur deutschen – mit der Profilbildung einer österreichischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik beschäftigten, eine systematische empirische Basis zu bieten, die zugleich die bisherigen Selbstdarstellungen der österreichischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik einem forschungspraktischen Soll-Ist-Vergleich unterzieht. Über dieses Ziel hinaus und als Anstoß für eine weiterführende Diskussion um das Selbstverständnis einer österreichischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollen abschließend interpretative Zugänge zu den dargestellten Ergebnissen aufgespannt werden, die losgelöst von bisherigen Versuchen, eine „Eigenständigkeit" aus Unterschiedlichkeiten in der Berufsbildungsarchitektur abzuleiten, ihren Ausgangspunkt in der thematischen „Kartierung" der Forschungspraxis finden.

I. Ein spezifisch österreichisches Profil der Disziplin bildet sich nicht eindeutig ab – zumindest nicht in der universitären Forschungspraxis.

Ein abschließender Rückschluss bzgl. einer möglichen *spezifischen Eigenart* der österreichischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik fällt trotz der passagenweise eingenommenen Vergleichsperspektive insoweit schwer, als die Unterschiede im Untersuchungsdesign, was Zeitraum, Umfang und Untersuchungsgegenstand anbelangt, einen Vergleich der Ergebnisse nur mit starken Einschränkungen zulassen. Dennoch lassen zumindest die Ergebnisse aus der Zuordnung der Publikationen zu Bereichen bzw. Stufen beruflicher Bildung die begründete Annahme zu, dass sich eine Eigenart der Disziplin nicht linear von Unterschiedlichkeiten in der Berufsbildungsarchitektur ableiten lässt, wenn sich (1) nur ein äußerst geringer Teil der Publikationen thematisch überhaupt mit den Institutionen beruflicher Bildung beschäftigt (5,32 %), (2) ein hingegen recht beachtlicher Teil der Publikationen (44,8 %) bereichsunabhängig ausgerichtet ist und (3) 43,8 Prozent der Abhandlungen allgemeinpädagogischer Spielart waren und keine genuin berufs- und / oder wirtschaftspädagogischen Fragestellungen aufwiesen.

Des Weiteren zeigt ein Vergleich der thematischen Klassifikationen zumindest einerseits in den *sehr stark* und andererseits in den *sehr schwach* ausgeprägten Kategorien eine gewisse Ähnlichkeit der inhaltlichen Profile. So sind sowohl in den Artikeln der ZBW als auch in den Publikationen der universitären Forschungsgemeinschaft wissenschaftstheoretische Publikationen und Publikationen zur Ideen-, Sozial- und Institutionengeschichte der Berufsbildung deutlich unterrepräsentiert, wohingegen didaktische Abhandlungen im weiteren Sinne in beiden Studien das Gros der Publikationen ausmachen (vgl. KLUSMEYER 2001, 189 ff. u. 194 ff.; Tabelle 3).

II. Fragen der disziplinären Binnen- und Außendifferenzierung und -legitimation, damit der Systematisierungsmöglichkeiten des disziplinären Gegenstandsbereichs und der teils überlappenden, teils disjunkten thematischen Bezugsverhältnisse zur Mutter- und zu Nachbardis-

ziplinen, scheinen vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse würdig, weiter intensiv diskutiert zu werden.

Die Verortung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin mag weitestgehend auf Konsens stoßen und Eingang in einschlägige Lehrbücher gefunden haben, kann allerdings insbesondere für Österreich nicht als unhinterfragbare Tatsache dargestellt werden, solange mit OSTENDORF und AFF zwei von fünf Lehrstuhlinhabern der österreichischen scientific community die eindeutige erziehungswissenschaftliche Verortung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugunsten eines transdisziplinären Zugangs in Frage stellen (vgl. OSTENDORF 2007; AFF 2008, 6 f.; FORTMÜLLER/ AFF 1996, 419). Die Ergebnisse dieser Studie können zumindest teilweise Vorwürfe dieser Position an die Forschung zurückweisen, sie habe sich nicht ausreichend ihren Bezugsdisziplinen geöffnet, wenn rund ein Viertel (24,37 %) der Publikationen inhaltlich in den Nachbar- und Bezugswissenschaften zu verorten ist. Zugleich aber muss – ist erst einmal der Schrecken über die Maßlosigkeit der Disziplin gewichen (vgl. TENORTH 1990, 24) – über diese Position neu verhandelt werden, insoweit sie mit einer ausgewogenen Orientierung an den Bezugswissenschaften das fordern, was die universitäre Forschungspraxis bereits tut und dennoch eine Außenseiterposition in der Diskussion einnehmen.

III. Vergleichende Fragen zur Disziplin müssten viel mehr entlang thematischer Vorlieben ihrer Protagonisten, an lebendigen Schulen, als an Landesgrenzen orientiert gestellt werden – zumindest was die Disziplin im deutschsprachigen Raum angeht.

Hierfür spricht der Befund, der aus Raumgründen im Rahmen dieses Artikels nur abschließend skizziert werden kann, dass sich die thematischen Schwerpunktsetzungen der einzelnen österreichischen Universitätsstandorte erwartungsgemäß voneinander unterscheiden, in Verbindung mit der Tatsache, dass sich ein Großteil der Publikationen in Österreich auf wenige Autoren und Zeitschriften konzentriert, die zugleich – was die Autoren anbelangt – in einen transnationalen Diskurs verwoben sind. So kappt der Versuch, ein disziplinäres Selbstverständnis an Landesgrenzen abzustecken, prinzipiell Diskussionszusammenhänge und verzerrt damit gerade für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im deutschsprachigen Raum ein womöglich recht einheitliches Bild thematischer oder paradigmatischer Kreise. Positiv gewendet ist der Forderung KLUSMEYERs (2001, 276) zuzustimmen, in zukünftigen Arbeiten die AutorInnen in den Mittepunkt der Forschung zu stellen und über eine Analyse von Dominanz und Reputation (vielleicht) transnationale Wissenschaftskulturen zu „lokalisieren“, anstatt an das Selbstverständnis der Disziplin ein Korsett aus Landesgrenzen anzulegen.

Literatur

AFF, J. (2008): Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? – Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_atspezial.pdf (13-01-2009).

AFF, J./ MANDL, D./ NEUWEG, G. H./ OSTENDORF, A./ SCHURER, B. (2008): Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschafts-

pädagogik – online, Spezial 3. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.pdf (13-01-2009).

ALTRICHTER, H./ LOBEWEIN, W./ WELTE, H. (2003): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./ PRENGL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 640-660.

BERTL, R./ MANDL, D./ MANDL, G./ RUPPE, H.G. (2000): GmbH oder GmbH & Co KG: Folgen und Gestaltungsmöglichkeiten der alternativen Rechtsformwahl. Wien.

BWP Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2003a): Entwurf für ein Kerncurriculum zum Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Vorlage zu TOP 5 der Mitgliederversammlung am 25.03.2003 im Rahmen der Frühjahrstagung 2003 an der Universität Oldenburg. Jena.

BWP Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2003b): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena.

DIEKMANN, A. (2006): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek.

FORTMÜLLER, R./ AFF, J. (1996) (Hrsg): Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie. Festschrift Wilfried SCHNEIDER. Wien.

GRAMLINGER, F./ SCHLÖGL, P./ STOCK, M. (2008): Editorial zu bwp@ Spezial 3 – Sonderausgabe Österreich: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/editorial.pdf (13-01-2009).

GÜTL, B./ WELTE, H. (2002): Traumtanz Schulpraktikum – das Bewegen in zwei Welten. In: BAUMGARTNER, P./ WELTE, H. (Hrsg.): Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. Innsbruck, 238-262.

HAUER, E./ STOCK, M. (2007): Karriereverläufe und Berufsperspektiven der Wipäd-AbsolventInnen der Standorte Wien und Graz. Einbahnstraße oder Doppelqualifizierung? – Eine Analyse. In: wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 5-06/07, Jg. 25, 42-47.

HENTKE, R. (1982): Zur Wissenschaftssystematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Reaktivierung und Weiterentwicklung verdrängter Konzeptionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78, H. 1, 17-30.

KLUSMEYER, J. (2001): Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum. Ein Beitrag zu formalen, sozialen und kognitiven Selbstreflexionsaspekten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anhand einer Inhaltsanalyse der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. Oldenburg.

KLUSMEYER, J. (2002a): Zur Rekonstruktion von forschungsmethodischen Entwicklungstrends in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel ihres Fachschrifttums. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, H. 2, 161-180.

KLUSMEYER, J. (2002b): Zur kommunikativen Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Fachschrifttum. In: In: ECKERT, M./ HORLEBEIN, M./ LISOP, I./ REINISCH, H./ TRAMM, T. (Hrsg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt a. M., 151-163.

LAVRIC, E./ OBENAUS, W./ WEIDACHER, J. (2008): "We have been able to increase our export quota again". False friends and other semantic interlinguistic pitfalls in business English and French. In: Fachsprache – International Journal of LSP. 30 (1-2), 2-29.

MERTEN, K. (1983): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen.

NEUWEG, G. H./ MADERTHANER, P./ FREI, J. (2008): Die Übungsfirma in Österreich – Zur Weiterentwicklung des Konzepts durch eine forschungsunterstützte Qualitätsoffensive. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/neuweg_etal_atspezial.pdf (19-03-2009).

OSTENDORF, A. (2007): Wirtschaftspädagogik im Zeitalter der Ebay-Generation. Antrittsvorlesung am 11. Mai 2007 an der Universität Innsbruck.

RUSTEMEYER, R. (1992): Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie; Beiheft 2). Münster.

SCHNEIDER, W. (1983) (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik in Österreich. Festschrift für Hans Krasensky zum 80. Geburtstag. Wien.

SCHRIEWER, J./ KEINER, E. (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: SCHRIEWER, J./ KEINER, E./ CHARLE, C. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M., 277-341.

SCHURER, B. (2000): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Wirtschaftspädagogik? Eine problemorientierte Einführung zur inhaltlichen und methodischen Selbstvergewisserung und Neuorientierung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin zwischen klassischer Berufsbildungstheorie, Qualifikationswandel und neuer Beruflichkeit. Bergisch Gladbach.

TENORTH, H.-E. (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, H. 1, 15-27.

WEINGART, P./ WINTERHAGER, M. (1984): Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren. Frankfurt a. M.

Zitieren dieses Beitrages

BAUMANN, J. M. (2009): Zur inhaltlichen Ausrichtung der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung in Österreich – zehn Jahre Forschungsdokumentation im Überblick. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/baumann_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Der Autor:

Dipl.-Hdl. JAN M. BAUMANN

Institut für Pädagogik und Psychologie, Abteilung für Wirtschaftspädagogik, Johannes Kepler Universität Linz

Altenberger Str. 69, 4040 Linz, Österreich

E-mail: jan.baumann (at) jku.at

Homepage: http://www.wipaed.jku.at