

NEUES LERNEN

**Eine subjektwissenschaftlich orientierte Studie
zu aktuellen Fragen der beruflichen Beratung von
Jugendlichen**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

am Fachbereich 2 (Erziehungswissenschaft, Psychologie und
Sportwissenschaft)

der Universität-Gesamthochschule Siegen

Vorgelegt im November 2000

von

Gerhard Renker

Vorwort

Krisen im gesellschaftlichen Makrosystem bewirken zumeist Krisen auch in den lokalen Systemen. Ohne den wachsenden Druck auf die Schnittstelle, an der ich beruflich tätig bin, am Übergang der Jugendlichen vom Zur-Schule-Gehen in das System der Arbeitstätigkeit, wäre die hier vorgelegte Studie zu Fragen der beruflichen Orientierung und Beratung nicht entstanden. Mit der rasanten Bewegung der gesellschaftlichen Entwicklungen verändern sich auch die Orientierungspunkte der beruflichen Beratung. Die gestern noch ausreichend erscheinenden Antworten der Berufswahl- und Beratungstheorie – überwiegend Errungenschaften aus der Prosperitätsphase des vergangenen Jahrhunderts – halten heute den wachsenden Anforderungen in der Beratungspraxis nicht mehr Stand. Wenn aber, was mein Eindruck ist, in dem System, das die neuen Antworten eigentlich zu entwickeln hätte (nämlich das System der näheren Bezugswissenschaften der beruflichen Beratung), eher Stagnation herrscht, dann wird der Praxis selbst die Suche nach den neuen Antworten zugewiesen. Mit dazu beizutragen, daß das Projekt einer neuen Theorie der beruflichen Orientierung und Beratung die erforderliche Start- und Bewegungsenergie erhält, wäre der Wunsch, den ich mit der hier vorgelegten Studie verbinde.

Professor Dr. B. Fichtner hat mir für diese Studie in jeder Hinsicht den Raum geöffnet und mir in der „Zone meiner nächsten Entwicklung“ die Orientierung gegeben. Für seine Anregungen und Hinweise, für die aufgewendete Zeit für Gespräche und besonders für die empathische Weise, mit jemand umzugehen, der gelegentlich in die unumgänglichen Krisen der Entwicklung des Untersuchungsgegenstands gerät – dafür möchte ich mich hier an erster Stelle herzlich bedanken. Seiner Frau, Maria Benites, danke ich für die interessierte und freundschaftliche Aufnahme.

Karin, meine Frau, und Elena und Joana, unsere Kinder, haben die Zumutung einer seltsamen Mischung von Gegenwärtig-Sein und „gegenwärtiger Abwesenheit“ in der Familie, bedingt durch die ausschließlich berufsbegleitende Arbeitssituation, über einen Zeitraum von etwa zwei Jahren nicht nur ertragen, sondern mich lieb und mit viel Verständnis unterstützt. Dafür bin ich sehr dankbar, und ich hoffe, möglichst viel zurückgeben zu können.

Herzlichen Dank möchte ich auch meinen Freunden und Beraterkollegen Rainer Hopfner, Brühl, und Dr. Martin Griepentrog, Bielefeld, für ihre Anregungen und ihre Lektüre- und Diskussionsbereitschaft sagen. Dieter Steffmann, meinem Siegener Kollegen, danke ich für erhellende Hinweise und Hilfen im Computerlabyrinth.

Freudenberg, Oktober 2000

Inhalt

	Vorwort	5
	Inhalt	7
	Verzeichnis der Tabellen	9
	Verzeichnis der Abbildungen	9
0.	Einleitung	11
Kapitel I	Neue Fragen – Zum Zusammenhang von gesellschaftlicher Transformationskrise, Wandel von Produktionsregimen, beruflicher Bildung und Jugendphase	19
1.	<i>Aspekte der aktuellen gesellschaftlichen Transformationskrise</i>	19
2.	<i>Aspekte des Wandels der Produktionsregime</i>	44
3.	<i>Aspekte des Wandels der Berufsbildung</i>	64
4.	<i>Aspekte des Wandels der Jugendphase</i>	96
Kapitel II	Alte Antworten – System und Instrumente der Berufsberatung (BB) in der Bundesanstalt für Arbeit (BA)	113
1.	<i>Die institutionalisierte berufliche Beratung – die Berufsberatung (BB) der Bundesanstalt für Arbeit (BA)</i>	113
2.	<i>Die Instrumente der BB: Funktion und Bedeutung der Berufswahl- und Beratungstheorien</i>	129
3.	<i>Alte Antworten – Fragestellungen zur Entwicklung neuer Perspektiven (Zusammenfassung)</i>	148

Kapitel III	Neue Perspektiven? Das kulturhistorische Paradigma	156
1.	<i>Der Ansatz der Kulturhistorischen Theorie</i>	157
2.	<i>Lernen, Entwicklung und Persönlichkeit</i>	173
Kapitel IV	Berufliche Orientierung und Beratung als gemeinsame Tätigkeit – die Perspektive des Kulturhistorischen Paradigmas	215
1.	<i>Systemisches Beratungsverständnis versus KlientIn-BeraterIn-Dyade</i>	217
2.	<i>Das Transitionssystem – historisch-strukturelle Bedingung der Zerbrechlichkeit beruflicher Orientierung</i>	223
3.	<i>Die Einheit von Aneignung und Selbstreflexion versus „Selbstexploration“ plus „Information“</i>	228
4.	<i>Berufliche Orientierung als Entwicklung – Konzeptansatz einer jugendspezifischen, entwicklungsbezogenen beruflichen Beratung</i>	243
5.	<i>Entwicklung als Selbsttätigkeit – zentraler Inhalt der Zone der nächsten Entwicklung im Jugendalter</i>	250
6.	<i>Die „Verteilung der Mittel“ als Schlüssel einer solidarischen Beratungsbeziehung</i>	255
Kapitel V	Résumé und Ausblick	265
1.	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse</i>	265
3.	<i>Ausblick: Fragen der empirischen subjektwissenschaftlichen Forschung im Zusammenhang beruflicher Orientierung und Beratung</i>	270
	Literatur	281

Verzeichnis der Tabellen

<i>Tabelle 1:</i>	Vergleich traditioneller und neuer industrieller Produktionskonzepte	54
<i>Tabelle 2:</i>	Wandel der industriellen Arbeit	56
<i>Tabelle 3:</i>	Entwicklungen im Bereich der BBiG/HwO-Ausbildung 1986 – 1997	66
<i>Tabelle 4:</i>	Entwicklung der Absolventenzahlen 1993 – 2015 in Deutschland	67
<i>Tabelle 5:</i>	Quantitative Angebotsentwicklung in ausgewählten Berufen 1990 – 1997	73
<i>Tabelle 6:</i>	Ebenen der Methodologie	169

Verzeichnis der Abbildungen

<i>Abbildung 1:</i>	Grundmodell eines Tätigkeitssystems (Y. ENGESTRÖM)	114
<i>Abbildung 2:</i>	Essentielle Interdependenzen zwischen Tätigkeitssystemen (Y. ENGESTRÖM)	115
<i>Abbildung 3:</i>	Grundmodell des Tätigkeitssystems Berufsberatung	116
<i>Abbildung 4:</i>	Systemische Interdependenzen der Berufsberatung	117
<i>Abbildung 5:</i>	Die systemischen Hauptwidersprüche der Berufsberatung	128
<i>Abbildung 6:</i>	Phasenstruktur der Zone der nächsten Entwicklung (n. Y. ENGESTRÖM)	211
<i>Abbildung 7:</i>	Berufliche Beratung als gemeinsame Tätigkeit	219
<i>Abbildung 8:</i>	„Das Gesicht meiner Zukunft“ (1)	234
<i>Abbildung 9:</i>	„Das Gesicht meiner Zukunft“ (2)	236
<i>Abbildung 10:</i>	„Das Gesicht meiner Zukunft“ (3)	237
<i>Abbildung 11:</i>	„Das Gesicht meiner Zukunft“ (4)	239

0. Einleitung

„Der Komplex der Erscheinungen, die die alltägliche Umgebung und die geläufige Atmosphäre des menschlichen Lebens ausfüllen und durch ihre Regelmäßigkeit, Unmittelbarkeit und Selbstverständlichkeit, mit der sie in das Bewußtsein der handelnden Individuen treten, den Schein der Selbständigkeit und Natürlichkeit erlangen, ist die Welt der Pseudokonkretheit...“ (K. KOSIK 1967, 9).

Die Praxis ist das Maß aller Theorie. Gleichsam als unmittelbaren Bezug auf die Realität beruflicher Beratung möchte ich eine kurze Fallschilderung voranstellen:

Fall 1: Mona - Die 20jährige Jugendliche hatte in den letzten rd. drei Jahren immer wieder einmal Kontakt zur Berufsberatung (BB) aufgenommen. Dreimal kam sie zu ausführlichen Beratungsgesprächen, zweimal besuchte sie die offene Sprechstunde im Berufsinformationszentrum. Außerdem gab es noch ein oder zwei nicht dokumentierte Kontakte zum Beraterbüro.

Mona trägt die Nadelstiche der Jugendmode im Gesicht – Piercing an Wange und Nasenflügel, und das linke Ohr ist mit einer Serie farbiger Stickers besetzt. Dennoch ist Mona eine eher unauffällige junge Frau.

Sie wuchs in einer Familie mit zwei Kindern (eine jüngere Schwester) auf. Während ihrer Kindheit waren beide Eltern berufstätig. Nach der Grundschule besuchte sie zunächst die Realschule als eine insgesamt erfolgreiche Schülerin. Mit etwa 15 Jahren traten erste Symptome der Magersucht auf, d. h. sie begann sich mit Regelmäßigkeit zu erbrechen und veränderte, entsprechend dem bekannten Krankheitsbild, ihre Eßgewohnheiten. Die Symptome verschwanden kurzzeitig, um dann massiver wieder aufzutreten. Eine Folge war, daß sie in der Schule mehr und mehr versagte. Sie konnte sich nicht mehr ausreichend konzentrieren. Diese Schwierigkeiten wurden in der Klasse 9 dann so intensiv, daß sie, auch wegen häufiger Fehlzeiten, die Klasse wiederholen mußte. (Damals begann die überwiegend ambulante Behandlung ihrer Krankheit in einer Klinik.) Da auch das Wiederholungsjahr von den fortdauernden Schwierigkeiten überschattet war, wechselte sie zu einer Hauptschule. Dort blieb sie nur kurze Zeit, weil sie die Umgangsformen einiger Mitschüler als schockierend grob erlebte. Der von ihrer Mutter arrangierte Wechsel zu einer anderen Hauptschule ermöglichte ihr dann, die Fachoberschulreife mit dem sog. Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe zu erreichen. Sie begann unmittelbar im Anschluß an einem Berufskolleg mit einer schulischen Ausbildung in einem kaufmännischen Beruf, in dem sie ihr Interesse an Fremdsprachen glaubte verwirklichen zu können. Wegen der weiter anhaltenden Störungen kam es dann aber zum Ausbildungsabbruch gegen Ende des ersten Schulhalbjahres. Seitdem hat sich für sie in der offenen Frage von Bildung und Beruf nichts Relevantes mehr ereignet. Noch vor einem dreiviertel Jahr empfand sie ihre persönliche Stabilität als noch nicht ausreichend zur Bewältigung der Anforderungen eines erneuten Ausbildungsversuchs. Ihre damalige Idee, zunächst das Abendgymnasium zu besuchen, scheiterte daran, daß sie die formale Voraussetzung einer mehrjährigen Berufstätigkeit nicht erfüllen konnte.

Die in ihrer gesundheitlichen Situation grundsätzlich bestehende Möglichkeit, ein Verfahren zur beruflichen Rehabilitation einzuleiten (und damit weitere berufliche Qualifizierungsoptionen zu erschließen), scheiterte früher daran, daß sie nicht bereit war, sich einer ärztlichen und psychologischen Untersuchung zu unterziehen. Auch Alternativangebote der BB, etwa zur Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme, schienen für sie nicht interessant. In der heutigen Beratung schildert sie ihre Situation als „beruhigt“ – das Problem der Magersucht hält sie für im wesentlich überwunden.

Sie selbst erklärt sich die Ursachen ihrer Probleme aus mehreren Faktoren: 1. Das Frauenbild: Als sie etwa fünfzehn Jahre alt war, hätten einige Personen in ihrer sozialen Umgebung plötzlich gesagt: „Was hast Du für einen dicken Hintern!“ Da sie sich tatsächlich als nicht dem in den Medien verbreiteten Bild einer jungen Frau genügend empfand, begann sie mit der Veränderung der Eßgewohnheiten, mit Diäten – und schließlich mit regelmäßigem Erbrechen. 2. Familiäre Turbulenzen: Der Vater, ein Technischer Angestellter, kündigte seine Arbeitsstelle, um den von seinem Betrieb angekündigten Maßnahmen zum drastischen Personalabbau zuvorzukommen. Er wurde aber dann doch zunächst arbeitslos. In diesem Zusammenhang habe er begonnen zu trinken. Schließlich sei er so stark in den Alkoholabusus geraten, daß sie sich zu sehr geschämt habe, weiterhin Freundinnen mit nach Hause zu bringen. Der Vater sei ständig betrunken gewesen, und oft habe er sich dann auch aggressiv verhalten. Meine Frage, daß ja in der medizinischen Forschung zur Magersucht meist eine problematische Beziehung zur Mutter angenommen werde, und ob das denn bei ihr auch so sei, verneint sie. Die Beziehung zu ihrer Mutter sei immer gut gewesen. Die ebenfalls berufstätige Mutter, die als Kaufmännische Angestellte arbeitet, sei wegen ihrer starken beruflichen Inanspruchnahme durch den Betrieb meist erst gegen Abend nach Hause gekommen. Ihre Anwesenheit am Nachmittag, nach der Schule, habe ihr eigentlich immer gefehlt.

In der Situation der Arbeitslosigkeit des Vaters kam es zum Teil zu massiven Auseinandersetzungen zwischen Mona und ihren Eltern. Der Alkoholismus und der Streit wurden Mona so unerträglich, daß sie zu Hause auszog und vom Jugendamt im Rahmen des Betreuten Wohnens untergebracht wurde. Sie beantragte Sozialhilfe und versuchte, ihre Angelegenheiten selbst zu regeln. Selbst für jede Alltagsangelegenheit verantwortlich zu sein, fürs Wäschewaschen, Einkaufen, Kochen, für die Reinigung der Wohnung usw., überforderte sie in einer neuen Weise, was wiederum ihre Magersucht-Problematik eher verschärfte.

Inzwischen habe der Vater, dessen Interesse ganz der Motortechnik gelte, als Busfahrer wieder eine neue Arbeit gefunden. Damit sei er ganz zufrieden. Durch diese neue Tätigkeit habe sich auch sein Alkoholismusproblem vollständig erledigt. Wegen dieser Beruhigung der familialen Situation zog sie, allerdings mit sehr widersprüchlichen Gefühlen, zurück in die elterliche Wohnung.

Sie hält heute ihre Magersucht für überwunden, und sie fühlt sich frei für eine berufliche Ausbildung. Sie sieht die Notwendigkeit, den Einstieg in eine berufliche Qualifizierung noch in diesem Jahr zu realisieren, weil ihr Alter zunehmend zum Hindernis werde. Im Grunde sei ihr nun fast gleichgültig, um welche Ausbildung es sich schließlich handele. Die Hauptsache sei, daß sie überhaupt noch etwas finde, und daß sie von ihrem inhaltslosen Tagesablauf wegkomme. Bei einem Bildungsträger (privatwirtschaftlicher Träger für außerbetriebliche, vom Arbeitsamt geförderte Ausbildung) habe sie Anfang des Jahres wegen einer Ausbildung zur *Hotelfachfrau* bereits nachgefragt. Aber von der Berufsberatung habe sie dann erfahren, daß sie für das sie interessierende Programm nicht berücksichtigt werden konnte, weil sie ja (wegen der damals von ihr offenbarten Probleme) zum Stichtag („Sofortprogramm“ der Bundesregierung) nicht als „Bewerberin“ geführt worden sei. Im weiteren Gespräch wurde die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme vereinbart, die für sie in den nächsten Tagen beginnen konnte. Ihr ging es dabei hauptsächlich darum, „zu Hause rauszukommen“. Zugleich wurde, was sie früher rigoros abgelehnt hatte, die Einschaltung der Fachdienste des Arbeitsamtes (Ärztlicher und Psychologischer Dienst) vereinbart, um die Voraussetzungen von Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation abzuklären. Das noch zu Beginn des Gesprächs geäußerte Berufsziel *Hotelfachfrau* gab Mona wieder auf. Sie selbst sah es als problematisch an, daß sie sich einem eher unregelmäßigen Arbeitszeitrahmen unterwerfen müßte. Mehr nebenbei weist sie auf ihre Asthmaerkrankung hin.

„NEUES LERNEN“ meint einen Zusammenhang von an sich Verschiedenem:

- Die aus den Zentren der Mehrwertproduktion herrührende, in dieser Mächtigkeit bisher unbekannte Beschleunigung des Wandels aller gesellschaftlichen Bereiche – beschrieben in einem eher grellen Strauß von Begriffen wie *Informations-* oder *Wissensgesellschaft*, *Zweite Moderne*, *Ende der Arbeitsgesellschaft*, *Risikogesellschaft*, *flexibler Kapitalismus* etc. – zwingt in allen wichtigen Systemen

der gesellschaftlichen Praxis zur Hervorbringung von Neuem. Die Menschen sind zunehmend gezwungen, nicht mehr nur das Alte, das Gegebene, durch Lernen individuell zu reproduzieren, sondern zu lernen, Neues auszubilden. Die allgemein wachsende Bedeutung, die das kollektive Lernen in der Arbeitstätigkeit beansprucht, markiert dies am nachdrücklichsten. Diese Entwicklungen, wie sie gerade auch in den Veränderungen der Arbeitstätigkeiten, des Arbeitsmarkts und der beruflichen Bildung zum Ausdruck kommen, zu verstehen, den Wandel der zentralen menschlichen Tätigkeit mitzuvollziehen, daraus bezieht die Institution Berufsberatung wesentlich den ihr zugeschriebenen Expertenstatus und darin liegt ein wesentlicher Teil ihres aktuellen gesellschaftlichen Auftrags.

- Jugendliche stehen in ihrer beruflichen Orientierung und Positionierung vor neuen Aufgaben: Es geht nicht mehr nur um die Orientierung in einem über mehrere Jahrzehnte fast statisch erscheinenden, nur eher geringfügig modifizierten System der Berufsbildung. Das System, insbesondere die duale Berufsausbildung, ist in Bewegung geraten. Das Neue fordert von den Individuen, den Wandel der Arbeitstätigkeiten und des Arbeitsmarktes selbst, seine vermuteten Perspektiven, Optionen und sicheren Risiken in Beziehung zu ihren (veränderten) eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen zu setzen. Für die Berufsberatung resultiert daraus die Anforderung, Antworten darauf zu finden, wie die Konfrontation der Jugendlichen mit dem gesellschaftlich Neuen zu einer produktiven Auseinandersetzung werden kann.
- „Neues Lernen“ bezeichnet auch die in Betrieben, Berufsbildungseinrichtungen und Schulen drängender werdende Frage nach dem „richtigen Begriff“ des Lernens. In einer Situation, in der der HUMBOLDT'sche Begriff vom „Lernen des Lernens“ seine Renaissance erlebt, wächst das Unbehagen an den traditionellen Konzepten einer „Vermittlung von (trägem) Wissen“. Die Berufsberatung betrifft diese Frage in doppelter Weise: Einmal in ihrer Funktion als Vermittler von Wissen über die Entwicklungen der Berufswelt und einmal in der Tätigkeit dieser Vermittlung selbst, die, hauptsächlich in ihren Formen von berufsorientierendem Unterricht und von Beratung, auf die Initiierung von Lernprozessen zielt.

Der Allgemeinen Berufsberatung¹ - deren Perspektive ich in der vorliegenden Studie vorrangig einnehme - stellt sich in der alltäglichen Wahrnehmung dieser Wandel in ganz unterschiedlichen Facetten dar: Immer weniger treten Jugendliche als Ratsuchende auf, die zu der irgendwie in den Vorstellungen der Öffentlichkeit umgehenden Idealisierung passen - Jugendliche mit entwickelten Interessen, die von beruflicher Relevanz sein könnten, Jungen und Mädchen mit einem Selbstbewußtsein ihrer individuellen Fähigkeiten, mit einer mehr als vagen und stereotypen Vorstellung von ihrer Zukunft, Jugendliche, die einem persönlichen Traum von der Art einer konkreten Utopie folgen wollen oder die sich mit Elan an die Erforschung ihres Möglichkeitsraums heranmachen. Mehr und mehr treten Schülerinnen und Schüler und junge Erwachsene wie *Mona* auf - mit familialen Turbulenzen in ihrem lebensweltlichen Hintergrund (Scheidung der Eltern, Arbeitslosigkeit, Abhängigkeit von der Sozialhilfe, akute Armut, Heimunterbringung, Alkoholprobleme, Mißbrauch) oder mit einer einfach am Kind nur gering interessierten sozialen Umgebung. Jugendliche mit gesundheitlichen Problemen, mit unheilbarer Schulverdrossenheit, Jugendliche mit Klientenerfahrung aus der Psychotherapie, mit Drogenproblemen, Straffälligkeit, früher Schwangerschaft... Auf den ersten Blick mag eine solche Situationsskizze auf das Sensationelle hin kalkuliert sein, orientiert auf ein bestimmtes Genre der Jugendberichtsliteratur. Was aber kann die Klientel der

¹ Die Allgemeine Berufsberatung der Bundesanstalt für Arbeit ist vorrangig zuständig für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I bzw. für diejenigen Jugendlichen (i. d. R. bis zum 25. Lebensjahr), die noch keine berufliche Erstausbildung absolviert und keine Studienberechtigung erworben haben. Die Abteilung Berufsberatung umfaßt außerdem die für Abiturenten und Hochschüler sowie die für behinderte Jugendliche zuständigen Organisationseinheiten. Exaktere Hinweise zur Organisationsstruktur finden sich w. u. in Kap. II.

Allgemeinen Berufsberatung anderes sein als ein recht schonungsloser Spiegel der realen aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse?

Das Beispiel *Mona* kann verdeutlichen, daß sich ein traditioneller Standpunkt der Berufsberatung – eine gewisse Ausschließlichkeit in der Bearbeitung berufs- und berufsbildungsrelevanter individueller Anliegen (wovon ich behaupte, daß es sich dabei um ein verdecktes ideologisches Programm handelt) – kaum durchhalten läßt. Die lebensweltliche Problematik vieler Jugendlicher läßt sich nicht einfach zugunsten eines davon separierten „Berufswahlproblems“ wie in einem Reagenzglas sedimentieren. Dies aber zwingt – wenn auch vielleicht vorerst noch nicht die Institution, so aber die Beraterinnen und Berater – zur Auseinandersetzung mit der systemischen Realität der Situation der Klienten ebenso wie mit vielleicht eher theoretischen Grundfragen von Jugend und Entwicklung, mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und auch mit der Frage, wie die gesellschaftliche Entwicklung mit der Entwicklung der jugendlichen Subjekte zusammenhängt.

Ich habe mich gelegentlich gefragt, was es in einer Gesellschaft auf früher historischer Entwicklungsstufe bedeutet hätte, einen Teil der nachwachsenden Generation vom Prozeß der gemeinschaftlichen Lebensgewinnung und damit von wesentlichen Aspekten der Teilhabe und Teilnahme am Leben auszuschließen. So naiv die Frage zunächst scheinen mag, sie ist sicher nicht ganz unnützlich. Auf einer solchen historischen Entwicklungsstufe hat gesellschaftliche Exklusion immer den Charakter einer höchsten Strafe und zugleich von Verzicht auf gesellschaftliches Vermögen. Ist es die bloße Komplexität unserer Gesellschaft, daß ein solcher Vorgang so unspektakulär, so verdeckt, so selbstverständlich, inszeniert als individuelles Schicksal, möglich wird? Ist es nicht eine fundamentale axiologische und damit politische Frage, daß die heute am weitesten entwickelten Gesellschaften in dieser Weise mit ihrer Zukunft verfahren? Warum wird dann diese Frage nicht mit allem Nachdruck gestellt? Oder ist es, der neueren Lesart von Demographie und Sozial- oder Arbeitsmarktpolitik entsprechend, nur eine vorübergehende Krise, die sich schon bald in ihr völliges Gegenteil, in einen heute kaum vorstellbaren Bedarf an Fachkräften auflösen wird? Sind Besorgtheit und Unruhe deshalb nur Ausdruck von Kleinkariertheit und fehlendem Überblick? Aber waren Prognosen dieser Art in der Vergangenheit nicht immer auch politisch motiviert und darum selten zutreffend?

Kurzatmige Betrachtungen führen nach den Erfahrungen der letzten zwei Jahrzehnte wohl kaum weiter. Es muß darum gehen, das Wesen, die Essenz der gesellschaftlichen Transformationen unserer Zeit genauer zu erfassen, um neue, für die berufliche Beratung (die im Kern individuelle Zukunftsberatung ist) unverzichtbare Anhalte der Orientierung zu gewinnen.

Berufsberaterinnen und Berufsberater können sich den wachsenden Schwierigkeiten des Übergangs zwischen den Systemen Schule und Arbeit kaum entziehen. Darum ist „Betroffenheit“ von der Situation der Klienten, bei aller Reflexion von „Nähe und Distanz“, nicht nur unvermeidbar; Betroffenheit kann auch Ausdruck von Professionalität sein. Wäre etwa eine Untätigkeit oder Gleichgültigkeit von Ärzten angesichts einer drohenden Epidemie zu akzeptieren?

Allgemeiner Gegenstand dieser Studie sind Fragen der beruflichen Orientierung Jugendlicher im Übergang von der Schule in die Arbeitstätigkeit und der darauf gerichteten (institutionalisierten) beruflichen Beratung². In einer Zeit, in der die

² Zu den Begriffen „Berufsberatung“, „Berufsorientierung“ und „Berufswahl“: Eine umfänglichere Definition erscheint mir hier als verzichtbar. Es ist nicht nur der euphemistische Charakter von „Wahl“ evident (wenn der Begriff etwa auf die Situation exklusionsbedrohter Jugendlicher bezogen wird), sondern auch die darin angelegte Verkürzung auf den Entscheidungsaspekt. Ich spreche deshalb von *beruflicher Orientierung*, weil damit der prozessuale Charakter des individuellen „Sich-in-Beziehung-Setzens“ mit der Arbeitswelt besser betont ist. „Berufsorientierung“ hat, zumindest im institutionellen Kontext der BA, die Bedeutung einer unterrichtsmäßigen Aktivität, deren Subjekt eher die BeraterInnen als die Jugendlichen selbst sind: BeraterInnen unternehmen Aktivitäten, um Jugendliche „zu orientieren“. Den Begriff „Berufsberatung“ verwende ich ausschließlich zur

internen Signale der Bundesanstalt für Arbeit (BA) einerseits eher auf „Selbstinformation“ (Bereitstellung eines breiten Spektrums von Information über audiovisuelle bzw. Online-Medien), andererseits auf „Outsourcing“ (Delegierung von schwierigeren Ratsuchenden-Problemen an private Träger der beruflichen bzw. berufsvorbereitenden Bildung) gestellt zu sein scheinen (sich also auf bemerkenswerte Weise die Substanz der „personalen Dienstleistung“ zu verflüchtigen scheint), mag es als unzeitgemäß gesehen werden, daß hier nun gerade Fragen der beruflichen Beratung untersucht werden sollen. Die hier vorgelegte Studie nimmt aber auf diesen konkreten institutionellen Kontext beruflicher Beratung wenig Rücksicht. Vielmehr wird die individuelle berufliche Orientierung ganz allgemein als eine für das Jugendalter zentrale Entwicklungsaufgabe verstanden, der, ebenso allgemein, ein eher wachsendes gesellschaftliches Bedürfnis nach beruflicher Beratung und ein entsprechender gesellschaftlicher Auftrag dazu korrespondieren. Dieses Bedürfnis und dieser Auftrag lassen sich nicht beliebig nach dem Modus besonderer temporärer institutioneller oder sozialpolitischer Auffassungen konjugieren. Ihre Parameter sind letztlich immer die in der Lebenssituation der Subjekte entstehenden Notwendigkeiten und die Notwendigkeiten, die sich aus dem Gang der gesellschaftlichen Entwicklung (insbesondere aus den neuen Anforderungen) ergeben. Zwar gehe ich auf den institutionellen Kontext als Gegebenheit näher ein (vgl. insbes. Kap. II), ich gebe ihm aber nicht das Gewicht eines Maßstabs zur Entwicklung von neuen inhaltlichen Perspektiven der beruflichen Beratung. Leitlinie für neue grundsätzliche Überlegungen können allein die in der Praxis auftauchenden Probleme und deren Bewältigungsmöglichkeiten sein. Diese Probleme aber sind von äußerst komplexer Natur, und sie widersetzen sich natürlich Lösungsansätzen, die primär bürokratisch akzentuiert sind.

Die grundsätzliche Schwierigkeit einer wissenschaftlichen Bearbeitung dieser Probleme ist mit der Überkomplexität des Gegenstandes gegeben, die sich vor allem aus der Frage nach den *Zusammenhängen* zwischen der Orientierungssituation der Jugendlichen und den aktuellen Entwicklungen in den verschiedenen gesellschaftlichen Feldern, vor allem der Arbeitstätigkeit, ergibt. Den *Zusammenhang* etwa zwischen den mit Schlagwörtern wie „Globalisierung“ oder „Informationsgesellschaft“ bezeichneten Phänomenen, über die neuen Formen der Arbeitsorganisation und den Wandel innerhalb der Systeme der Berufsbildung bis hin zum individuellen Einzelfall eines konkreten Jugendlichen zu erhalten, zum eigentlichen Gegenstand zu machen (anstatt ihn auf Einzelaspekte zu reduzieren und/oder zu elementarisieren oder ihn in statischen Begriffen „bewegungslos“ zu machen), bildet das methodologische Kernproblem aller Berufswahltheorie. Die hier angedeuteten Dimensionen der Komplexität und Kompliziertheit aber sind es gerade, die in der Praxis der beruflichen Beratung (die dem nicht ausweichen kann) zunehmend Unruhe und Unbehagen gegenüber den bisher geläufigen Erklärungsansätzen und Methoden aufkommen lassen. Bei Problemen, wie sie mit der vorangestellten Fallschilderung wenigstens exemplarisch konkretisiert sind, gehen sie mehr oder weniger ins Leere. Den in der Praxis neu auftauchenden Fragen sind die bisher gegebenen alten Antworten nicht mehr gewachsen.

Versteht man – hier als vorläufige Definition – berufliche Beratung als Unterstützung des individuellen Vermittlungsprozesses zwischen Selbstbestimmung und (zukünftigen) gesellschaftlichen Bestimmungen, dann sind damit zugleich auch die Dimensionen der Komplexität einer Wissenschaft der beruflichen Beratung markiert: Sie steht, nach wie vor, vor der grundsätzlichen Aufgabe, das seit Anbeginn der Sozialwissenschaften bestehende Problem des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft so zu erklären, daß der Weg, auf dem Gesellschaftliches zu Individuellem (und Individuelles zu Gesellschaftlichem) wird, theoretisch angemessen modelliert

Bezeichnung der Institution. *Berufliche Beratung* ist als Begriff für die beratende Aktivität vorzuziehen. Berufliche Beratung grenze ich hier (in Abgrenzung zu sog. *life-span*-Modellen) ein auf die Beratung *Jugendlicher*, und ich meine zeigen zu können, daß diese Eingrenzung des Gegenstands wegen der spezifischen sozialen Entwicklungssituation dieser Altersstufe nicht nur zu rechtfertigen, sondern daß sie notwendig ist.

werden kann. In den bisher vorliegenden Berufswahl- oder Beratungstheorien ist m. E. dieses Problem noch nicht befriedigend gelöst worden – weder in den klientenzentrierten oder psychodynamischen Ansätzen, die in ihrer Betonung von Individualität und Selbstbestimmung die gesellschaftliche Dimension geradezu ausblenden, noch in den dominierenden behavioristischen oder differentiell-psychologischen Modellen, die aufgrund ihrer quantifizierenden methodologischen Anlage die Dimension des *menschlichen Handelns* verfehlen. *Monas* Problemen wird weder eine den Akt der Entscheidung akzentuierende, am Modell der *rational choice* orientierte, noch eine das *matching* (auf die Übereinstimmung von persönlichen Eigenschaften mit Berufsprofilen zielend) betonende Theorie gerecht.

Versteht man den Orientierungsprozeß der Jugendlichen als einen Prozeß des Lernens (wie dies etwa in den sog. entwicklungsbezogenen Modellen (etwa D. E. SUPER; J. O. CRITES; vgl. dazu Kap. II) der Fall ist), dann taucht die Frage auf, inwieweit das hier im gegebenen Zusammenhang zu untersuchende Lernen überhaupt in den Kategorien und Begriffen des vorherrschenden Kognitivismus adäquat erfaßt werden kann. Denn im Prozeß der beruflichen Orientierung bzw. Beratung geht es bspw. ja vorrangig nicht um Fragen von Wahrnehmungs- oder Speicher- (Gedächtnis-) Kapazitäten, sondern vielmehr um Fragen der Ausbildung *persönlicher* Interessen, Bedürfnisse, Fähigkeiten, Erwartungen, um Fragen der Reflexion des eigenen Handelns, der Persönlichkeit, von subjektivem Sinn und von Werten. Und versteht man zudem das Jugendalter als eine Phase, in der sich diese Aspekte der Persönlichkeit allesamt (weiter) entwickeln oder teilweise erstmals herausbilden, dann beginnen die mehr oder weniger vertrauten, geradezu selbstverständlich scheinenden theoretischen Ansätze, bei deren eklettizistischer „Verklammerung“ bisher kaum Bedenken auftauchten³ (etwa Behaviorismus und Persönlichkeitstheorien, Lern- und Entwicklungstheorien), einem Mikadospiegel gleich durcheinander zu stürzen. Ohne eine ganz grundsätzliche kategoriale Klärung sind von weiteren aktualempirischen Forschungen m. E. nur sehr begrenzte neue, für die Beratungspraxis kaum wirklich relevante Einsichten zu erwarten. Dies ist die aus der Vorgeschichte dieser Studie gewonnene Einsicht.

Vordergründig stellt sich in der Beratungspraxis die Frage nach erweiterten neuen Handlungsmöglichkeiten nur als eine Frage nach anderen oder neuen Methoden der Beratung, nach Methoden, die zu produktiveren individuellen Orientierungsprozessen beitragen können. In einer Methode drückt sich aber immer auch eine Vorstellung vom Objekt aus, das damit „bearbeitet“ werden soll, d. h. hier, eine theoretische, modellhafte Vorstellung vom *Prozeß* individueller beruflicher Orientierung. Und mindestens hier beginnen die Schwierigkeiten in der Form der Frage nach einem brauchbaren Instrumentarium für eine Prozeßgestaltung bzw. nach einer brauchbaren Methodologie für die wissenschaftliche Untersuchung von Prozessen.

Der Aufgabenstellung der beruflichen Beratung entsprechend, hat der grundsätzliche Bedarf an Klärung folgende Dimensionen:

- *Gesellschaft, Arbeitswelt, Berufsbildung* – Die berufliche Beratung kann sich mit einer bloß phänographischen (die Phänomene in beschreibenden Begriffen fassenden) Aufarbeitung der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung nicht zufrieden geben. Notwendig sind zumindest Ansätze, die diese Entwicklungen in ihren inneren Zusammenhängen *erklären* können. Die ersten drei Abschnitte des Kapitel I entfalten in phänographischer Weise ein Panorama der relevanten Entwicklungen, fragen aber zugleich auch danach, was wir eigentlich an Erklärung dazu in der Hand haben (müßten).
- *Subjekt der beruflichen Orientierung* – Als notwendig erscheint ein Ansatz, der den Zusammenhang etwa von subjektiven Bedürfnissen, Interessen, Werten, Fähigkeiten, von Entwicklung (Jugend), Persönlichkeit und Handeln nicht in

³ Eher wird der Eklettizismus zur Methode erhoben. Ein eindrucksvolles Beispiel liefern dafür B. J. ERTELT / W. E. SCHULZ 1997.

unterschiedliche, miteinander kaum kompatible Theorien zerreißt, sondern in einer ganzheitlichen Theorie erklärend erfaßt und untersuchbar macht. Abgesehen von Kap. I.4, das sich mit Aspekten des Wandels der Jugendphase befaßt, gehe ich auf diese Fragen zentral in Kap. III ein.

- *Individuum-Gesellschaft-Verhältnis* – Allgemeiner Gegenstand beruflicher Beratung ist der *Zusammenhang* von Individuum und Gesellschaft. Notwendig ist deshalb eine theoretische Konzeption, die diesen Zusammenhang in seiner wechselseitigen *Dynamik* erfaßt, statt ihn in unterschiedliche wissenschaftliche Zuständigkeiten (etwa Soziologie, Psychologie, Berufspädagogik) aufzulösen. Berufliche Orientierung ist ein Prozeß, in dem sich eine persönliche Beziehung zur Gesellschaft *entwickelt*. Darum muß eine Theorie der beruflichen Orientierung auch auf Kategorien gegründet sein, die die Logik von Entwicklung abzubilden vermögen.

Ein Herangehen an den Gegenstand erscheint in der Form unmittelbarer empirischer Untersuchung ohne solche kategorialen Vorklärungen nicht sinnvoll. Insofern sind weite Teile dieser Studie (insbesondere Kapitel III) auf Fragen einer solchen Grundlegung konzentriert. In der Praxis der beruflichen Beratung geht es nicht mehr nur darum, daß *einzelne* isolierte Probleme auftauchen, die im Rahmen eines Gesamtkonzepts und nach herkommlichem sozialwissenschaftlichem Muster ⁴ „aufgearbeitet“ werden könnten. Vielmehr geht es um eine grundlegende Revision der Begriffe und Kategorien (z. B. Lernen, Entwicklung, Persönlichkeit, Interessen, Motivation, Bedürfnisse). Keine Einzeltheorie kommt (wenigstens implizit) ohne einen Bezug auf solche Grundbegriffe aus. Das „Mikado-Dilemma“ scheint aber zu sein, daß der in der Praxis unauflösliche Subjekt-Welt-Zusammenhang, der die berufliche Beratung auf ganz eigene Weise so interessant, lebendig, beziehungsreich und komplex macht, in den widersprüchlichen Grundbegriffen bzw. Kategorien voneinander mehr oder weniger isolierter Einzelwissenschaften unweigerlich verloren geht. Irgendwie erscheinen die Dinge dann so, als bekämen wir anstelle der gewünschten Landschaftsaufnahme ein Infrarotfoto eines isolierten Baumes...

Nach einer Definition von K. HOLZKAMP (vgl. 1983, 27 f.) sind Kategorien die Grundbegriffe einer Wissenschaft, mit denen ihr Gegenstand, sein Wesen, seine innere Struktur und seine Abgrenzungen bestimmt sind:

„Solche Kategorien schließen stets bestimmte Vorstellungen darüber ein, wie man wissenschaftlich vorzugehen hat, um den Gegenstand adäquat zu erfassen“ (ebd.).

Kategorien der Humanwissenschaften sind (wenigstens implizit) auf gesellschaftstheoretische und philosophische Prämissen bezogen. Sie sind aber durch diese Ebenen nicht eindeutig bestimmt oder etwa daraus linear deduzierbar. B. FICHTNER (1989) hat (gegenüber einem nur instrumentellen Verständnis) verdeutlicht, daß Kategorien ihre Grundlage in der historischen Entwicklung der menschlichen Tätigkeit haben. Sie sind also keineswegs beliebig produzierbar, sondern ihre Genese ist eine konkret-historische. Dementsprechend müssen Kategorien in besonderen Forschungsprozessen – eben in *kategorialer* Forschung – erst aufgedeckt und entwickelt werden. Beispiele einer diesem Verständnis folgenden kategorialen Forschung finden sich zuallererst bei MARX (etwa die politisch-ökonomische Kategorie *Arbeit*), bei K. HOLZKAMP (vor allem 1983; etwa die psychologischen Kategorien des *Psychischen*, der *Bedeutung*), bei B. FICHTNER (1996 a; etwa die erziehungswissenschaftlichen Kategorien *Bildung* und *Erziehung*) oder bei Y. ENGESTRÖM (1987; etwa die Kategorie *Expansion*).

Diese Auffassung von kategorialer Forschung, von ihrer zwingenden Notwendigkeit als Voraussetzung aktualempirischer Forschung, liegt auch dieser Studie zugrunde.

⁴ Etwa: Problemwahrnehmung – Konzept der Problemstellung – Hypothesenbildung – akualempirische Verifizierung – (Einzel-) Theoriebildung.

Allerdings sind für ihren Gegenstandsbereich zunächst eigene kategoriale Forschungen verzichtbar (wenngleich dazu ein Bedarf – etwa *berufliche Orientierung* – zu erkennen ist). Vielmehr kann ich mich auf vorliegende Forschungsergebnisse (wie etwa die bereits genannten) beziehen und die Aufgabenstellung mehr als einen Transfer auf den hier relevanten Untersuchungsgegenstand akzentuieren. So verstehe ich die Anlage meiner Studie auch als eine Vorbereitung weiterer aktualempirischer Forschung. Eine genauere Erläuterung von Konzeption und Aufgabenstellung gebe ich in Kapitel II.2.

Der Bezug auf die historisch-kategorialen Forschungen der Kulturhistorischen Theorie stellt die Entwicklung des Gegenstands dieser Studie grundsätzlich vor die Schwierigkeit, daß sie sich auf Forschungsergebnisse bezieht, die, zumindest im deutschsprachigen Raum, bisher kaum oder überhaupt nicht rezipiert wurden. Das gilt etwa für den zugänglichen Teil des Gesamtwerks von L. S. VYGOTSKIJ, das international in neuerer Zeit sehr breit aufgenommen und weiter entwickelt wurde⁵, dessen Kenntnis sich in Deutschland aber weiterhin noch auf die Linguistik und den sie primär interessierenden Werkausschnitt begrenzt. Aber auch für eine genuin deutsche Entwicklungslinie der Kulturhistorischen Theorie, die Kritische Psychologie (vor allem das Werk von K. HOLZKAMP), ist festzustellen, daß ihre Ergebnisse nicht oder nur spärlich zur Kenntnis genommen, oder, wo sie tatsächlich rezipiert wurden, gelegentlich auch offenbare Fehlinterpretationen und Falschbewertungen unterliefen⁶. Insofern sehe ich an einigen Stellen (insbesondere in Kap. III und IV) den Rückgriff auf längere als in Forschungsarbeiten i. d. R. übliche referierende Passagen als notwendig an. Insbesondere gilt dies für den Bezug auf die Kritische Psychologie (K. HOLZKAMP).

Vielleicht entsteht bei der Lektüre dieser Studie der Eindruck, es handelte sich mehr um eine Art Skizzenbuch als um eine ausgearbeitete, „in sich geschlossene“ Zeichnung. Dieser Eindruck muß dann verstärkt auftreten, wenn die Erwartung sich auf ein fertiges Resultat, etwa eine elaborierte Theorie der beruflichen Beratung, richtet. Diese Erwartungen gingen aber über die Zielsetzung dieser Studie, die mehr ein solches Projekt anstoßen und vorbereiten möchte, weit hinaus. Eine elaborierte Zeichnung wird dann erkennbar sein, wenn die hier konstatierte Ausgangslage – die Notwendigkeit zu einer gründlichen Revision bisheriger Theoriebildung und ihrer Grundlagen sowie eines Neubeginns – nachvollzogen werden kann.

⁵ Vgl. dazu die Hinweise in Kap. III. Einen ersten Einblick in die aktuelle Forschungssituation gibt die vom *Laboratory of Comparative Human Cognition* der *University of California*, San Diego, publizierte Zeitschrift *Mind, Culture and Activity*.

⁶ So hat bspw. auch L. KOFLER ganz unberechtigt der Kritischen Psychologie vorgehalten, ihr Ansatz sei „biologistisch“.

Kapitel I

Neue Fragen - Zum Zusammenhang von gesellschaftlicher Transformationskrise, Wandel der Produktionsregime, beruflicher Bildung und Jugend

„Berufswahl“ ist in einem wesentlichen Aspekt individuelle Antizipation des zukünftigen Lebens. Aber weniger als je zuvor sind heute die allgemeinen gesellschaftlichen Konturen als Bezugspunkt individueller Lebensplanung und Orientierung zu bestimmen. In diesem ersten Kapitel möchte ich deshalb versuchen, aus dem aktuellen Diskurs diejenigen Befunde herauszufiltern, die es ermöglichen, den aktuellen historischen Kontext, den „großen Rahmen“, in dem sich die Orientierungsprozesse der Jugendlichen gegenwärtig vollziehen, näher zu bestimmen und abzustecken und ihn in seinem Charakter genauer zu erfassen.

Dies ist Aufgabe und Funktion des *ersten* Abschnitts. Dem Wortsinn nach sind Krisen „entscheidende, schwierige Situationen“. Bisher Gewesenes, Altes, befindet sich im Übergang zu etwas Neuem, noch Unbekanntem. Altes steht der Durchsetzung von Neuem entgegen, retardierende widerstreiten mit avancierenden Momenten. Das in die Krise geratene System muß, weil Stagnation unmöglich ist, nach Integration der Gegensätze auf neuem Niveau streben oder, wo dies unmöglich ist, zerfallen.

Wenn ich hier zur Charakterisierung der aktuellen gesellschaftlichen Situation oder der „globalen Lage“ den Begriff *Transformationskrise* verwende, meine ich damit eine solche offene, krisenhafte historische Situation, in der eigentlich nur klar ist, welche Strukturen nicht in die Zukunft fortgesetzt werden können, nicht aber, welche (denkbaren) Optionen historisch realisiert werden können.

Der *zweite* Abschnitt fragt nach der Richtung des gegenwärtigen Wandels der Produktionsregime, der sich vor dem Hintergrund der Transformationskrise vollzieht. Welche Konsequenzen könnte dieser Wandel für die berufliche Bildung haben, und wie versucht die Berufsbildungsforschung aktuell auf die Symptome der krisenhaften Erscheinungen zu reagieren? Dieser Frage gehe ich im *dritten* Abschnitt nach. Im *vierten* Abschnitt schließlich versuche ich nachzuzeichnen, was die Jugendforschung bisher als Antworten auf die Frage beigetragen hat, was eigentlich sich für diejenigen an Konsequenzen heute und morgen ergibt, deren Zukunft gegenwärtig entwickelt wird.

1. Aspekte der aktuellen gesellschaftlichen Transformationskrise

„Die Debatte um die Zukunft der Arbeit gleicht einem Labyrinth“ (U. BECK 1999, 40).

Arbeitslosigkeit ist das erstrangige Symptom der tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformationskrise unserer Zeit. Zumindest in der Mehrzahl der EU-Staaten sind Arbeitslosenquoten zwischen 11 und 12 Prozent zur Normalität geworden. Auch in den Staaten, die als Beispiele der Möglichkeit einer Gegensteuerung galten – Japan oder die USA – rechnet man nach einer OECD-Schätzung mit einem Wiederanstieg in Größenordnungen von bis zu 20 Prozent¹. Dabei ist die generalisierte Unterbeschäftigung weitaus höher zu beziffern, als es die offiziellen Statistiken ausweisen: Für 1997 waren in Deutschland zu der registrierten Arbeitslosigkeit von 4,38 Mio. Menschen weitere 1,95

¹ Vgl. ibv Nr. 3, 20.01.1999, 174.

Mio. verdeckt Arbeitslose zu addieren (Vorruhestand, Kurzarbeit, Umschulung, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen oder Fortbildung)². Rechnet man außerdem die übrige Stille Reserve³ hinzu – Menschen also, die einer unreduzierten Erwerbstätigkeit nachgingen, wenn genügend Arbeitsmöglichkeiten angeboten würden, die aber unregistriert bleiben –, so ist davon auszugehen, daß, gemessen am Gesamtpotential der Erwerbstätigen, etwa jeder Vierte in Deutschland ganz oder teilweise, zeitweise oder dauerhaft, vom Lohnarbeitssystem ausgeschlossen wird. Da Arbeitsmarkt und Arbeitslosigkeit dynamische Größen sind, läßt sich abschätzen, wie hoch der Grad der direkten oder indirekten individuellen Betroffenheit von Ausdrucksformen der verallgemeinerten Arbeitslosigkeit in der Bevölkerung ist. Die Abwälzung der finanziellen Krisenlasten auf den Staat und seine Subsysteme stößt inzwischen an kaum hinauszuschiebende Grenzen: Die im Zusammenhang mit der Arbeitslosigkeit verursachten direkten Ausgaben und Mindereinnahmen – i.w. fehlende Einnahmen aus Einkommen- und Konsumsteuern sowie die Mindereinnahmen der Sozialversicherungen – betragen 1997 bereits knapp 166 Mrd. DM. Das entsprach durchschnittlichen monatlichen Kosten pro Arbeitslosem von rund 3.150 DM. Diese Kosten haben sich allein in dem kurzen Zeitraum von 1992 bis 1997 annähernd verdoppelt⁴.

Besonders bedrückend ist in Europa der hohe Stand der Arbeitslosigkeit Jugendlicher: Im Oktober 1998 war im Durchschnitt der EU-15 fast jeder fünfte junge Europäer arbeitslos. Die Quoten variierten von 33,9 Prozent (Spanien) und 32,5 Prozent (Italien) über 26,8 Prozent (Frankreich) und 10,1 Prozent (Deutschland) bis 6,3 Prozent (Dänemark). Im europäischen Durchschnitt ist die Arbeitslosigkeit der Jugend etwa doppelt so hoch wie die der Gesamtbevölkerung⁵. Es bleibt zu klären, ob die relativ günstige deutsche Situation eher der Leistungsfähigkeit des dualen Berufsbildungssystems oder dem erweiterten Fächer vorhandener Warteschleifen zuzuschreiben ist (s. w. u.).

Einen scharfen Kontrast zeichnet die Situation der sog. Informationswirtschaft: Der Zentralverband Elektrotechnik und Elektronikindustrie (ZVEI) klagt über einen Mangel an Fachkräften in der Informations- und Telekommunikationstechnik-Branche (IT-Branche), die mit einem für 1999 erwarteten Jahresumsatz von rd. 206 Milliarden DM (bei rd. 1,7 Millionen Beschäftigten) tatsächlich zu einer Art *leading sector* zu werden scheint. In Deutschland wurde 1998 die Zahl der fehlenden Spezialisten auf 50.000 bis 60.000 geschätzt, in Europa auf rund 370 000⁶. Dabei zeichnet sich ein Trend ab, nach dem der Softwarebereich und die IT-Dienstleistungen gegenüber dem Hardwarebereich die größeren Raten des Umsatzwachstums aufweisen (1999 voraussichtlich 12,5 Prozent bei Software (auf 25 Milliarden DM) und 10 Prozent bei IT-Dienstleistungen (auf rd. 30 Milliarden DM, darunter vor allem die Bereiche Systemintegration und Beratung)⁷. Während der Anteil des produzierenden Gewerbes an der Gesamtzahl der Beschäftigten in den letzten rd. 50 Jahren (1950 bis 1998) von 43 auf 34 Prozent schrumpfte, wuchs der des Dienstleistungssektors von 7 auf 24 Prozent (Handel und Verkehr von 16 auf 19 Prozent)⁸. Aber auch die Zahl der in Deutschland eingesetzten Industrieroboter stieg in

² Vgl. ibv Nr. 6, 10.02.1999, 383.

³ Zu berücksichtigen wäre ein Großteil der geringfügig und sozialversicherungsfrei Beschäftigten, die für das Jahr 1997 auf 5,6 Mio. geschätzt wurden. Vgl. ibv Nr. 3, 20.01.1999, 175 u. 176. Zum 30.06.1998 wurden 27,2 Mio. sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in der BRD gezählt. Vgl. Bevölkerungs- und Wirtschaftszahlen 1/1999, hrsg. v. d. BA.

⁴ Berechnungen des IAB. Vgl. ibv Nr. 3, 20.01.1999, 173.

⁵ Vgl. IAB-Materialien 1/99, 16. Bei diesen Daten blieb Griechenland unberücksichtigt.

⁶ Vgl. WR 20.03.1999.

⁷ Vgl. ebd. u. FAZ Nr. 65, 18.03.1999, 23.

⁸ Vgl. WR 18.03.1999.

den 90er Jahren rasant an: von rd. 38.000 im Jahr 1992 auf 73.000 im Jahr 1998 (voraussichtlich 96.000 im Jahr 2001) ⁹.

Während das verarbeitende Gewerbe im Zeitraum von 1980 bis 1996 die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten um insgesamt 15,7 Prozent reduzierte, stieg gleichzeitig der Anteil der Beschäftigten mit Hochschulabschluß um 66 Prozent. Und im Wachstumssektor Finanzdienstleistungen (Banken und Versicherungen), in dem die Beschäftigtenzahl insgesamt um 24, 5 Prozent im gleichen Zeitraum wuchs, stieg der Anteil der Hochschulabsolventen um 190 Prozent ¹⁰.

Deuten diese Zahlenbeispiele das „Ende der Arbeitsgesellschaft“ ¹¹ an? Oder sind sie nur Ausdruck eines beschleunigten Wandels zu einer *Informations-* oder *Dienstleistungs-* oder *Wissensgesellschaft*? Der Frage, ob die krisenhaften Phänomene der Gegenwart nicht doch noch im Rahmen des Vergangenen zu verstehen und mit den traditionellen Mitteln zu bewältigen sind, wird die Projektion des „Endes der Arbeitsgesellschaft“ gegenübergestellt. Während die eine, hier grob verallgemeinerte Perspektive die die Phänomene als rein wirtschaftszyklische und damit temporäre deutet, die mit einigen Anpassungen der Betriebswirtschaften, des fiskalischen Systems, der arbeitsmarktpolitischen Instrumente, des Bildungssystems, des Systems der sozialen Sicherung usw. zu überwinden und wiederherzustellen seien, steht in der anderen zumindest ein radikaler Umbau des Beschäftigungssystems als unausweichlich an. Häufig wird zudem die (einzel-) betriebswirtschaftliche Perspektive zur politisch-ökonomischen zu verallgemeinern versucht. Sie erscheint dann meist in der Gestalt des „Sachzwangs“ und der naturalisierten Problemlage.

Der Gegenstand ist seiner Natur nach hochkomplex, und die Diskussion darüber ist entsprechend widersprüchlich. Je nach Interesse, Perspektive und Datenzugriff scheint sich fast jede Behauptung zugleich belegen und widerlegen zu lassen. In der Bewertung der neoliberalen Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik der USA und Großbritanniens wird dies besonders deutlich.

Jedenfalls werfen diese Phänomene zwei Hauptfragen auf:

- Worin liegen die Ursachen der gegenwärtigen Gesellschaftskrise?
- Welches sind die denkbaren gesellschaftspolitischen Optionen, die gesellschaftlichen „Möglichkeitenräume“ oder „Zonen der nächsten Entwicklung“?

Ich möchte mich einer vorsichtigen Beantwortung dieser Fragen in drei Schritten annähern: 1. Ohne theoretische Orientierung besteht die Gefahr der Verirrung im Meinungs- und Datendickicht. Eine Orientierung bietet die (keineswegs einheitliche) marxistische Wirtschafts- und Gesellschaftstheorie ¹². In einem knappen Umriß möchte

⁹ Vgl. ibv Nr. 51, 23.12.1999, 4645.

¹⁰ Vgl. ibv Nr. 36, 9.09.1998, 3379.

¹¹ „Arbeitsgesellschaft“ ist ein von R. DAHRENDORF 1980 eingeführter Begriff, der die folgenden Charakteristika einschließt: Die Mitglieder von Arbeitsgesellschaften haben „Arbeit“ als einen Wert in einer spezifischen Form (etwa als moralische Verpflichtung) verinnerlicht, sozialer Status und Schichtzugehörigkeit sind wesentlich an die Erwerbsarbeit und an Berufstätigkeit gebunden, eine Mehrheit erwirbt den Lebensunterhalt durch Lohnarbeit, die auf freien Arbeitsmärkten nachgefragt/angeboten wird. Schließlich ist die Erwerbsarbeit öffentliche, staatliche Angelegenheit. Arbeitsverhältnisse und Arbeitsmarkt unterliegen gesetzlichen Regulierungen, das Risiko der Arbeitslosigkeit ist versichert. Die Legitimation des Staates ist u.a. abhängig von der Sicherung einer ausreichenden Beschäftigung (vgl. dazu R. SACKMANN 1998, 485).

¹² Außer auf die einschlägigen Werke von K. MARX beziehe ich mich u. a. auf E. MANDELS „Der Spätkapitalismus“, (1972 als Erstausgabe in Deutschland erschienen), dessen grundlegende Analysen mir heute noch, fast 30 Jahre nach der Textproduktion, bestechend aktuell erscheinen. Zwar scheinen, wie die aktuelle Diskussion zeigt, marxistische Ansätze wenig opportun zu sein. Aber gerade in der heutigen, im Wortsinne globalen, Lage scheint mir die Präsenz einer

ich die *Krise der kapitalistischen Wirtschaftsweise als Kern der gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationskrise* herausstellen. 2. Daran anschließend nehme ich einige der diesen Prozeß bezeichnenden Begriffe aus dem aktuellen gesellschaftswissenschaftlichen Diskurs auf, um deren Reichweite zu überprüfen, um 3. dann, vor diesem Hintergrund, auf einige besondere Aspekte und Ergebnisse der aktuellen Diskussion einzugehen.

1.

Die zunehmende Durchsetzung und Anwendung der Neuen Technologien - Informations- und Telekommunikationstechnik, Mikro- und Nanotechnologie, Satellitentechnik, Funk-, Glasfaser- und Lasertechnik, Photonik, Sensorik, Entwicklung und Produktion neuer Werkstoffe, Biotechnologie usw. - führt zunehmend in allen herkömmlichen und neu entstehenden Produktionssektoren zu einer Potenzierung der Produktivität, sie ermöglicht und erzwingt neue Formen der Arbeitsorganisation (insbesondere in der Komposition der Raum-Zeit-Faktoren), verschiebt das Verhältnis zwischen unmittelbarer Produktion und Wissen, aber sie bringt auch neue Produkte und Produktionsbereiche und damit neue Bedürfnisse (z.B. nach neuen oder intensivierten Dienstleistungen) hervor.

In den 1930er Jahren stellte die A. O. Smith Cy in Milwaukee die Produktion von Autochassis auf halbautomatische Fertigung um. Überwacht von nur noch 200 Arbeitern, konnten täglich 7 200 Chassis hergestellt werden. In zeit- und kostenaufwendiger Forschung (5 Jahre, 8 Millionen Dollar) war der Produktionsprozeß in 522 Einzeloperationen zerlegt worden (vgl. E. MANDEL 1968, 765)¹³. Vielleicht markiert diese technische Innovation historiographisch bereits den Beginn der *Dritten industriellen Revolution*, die durch rasch expandierende Automatisierung und, seit den 50er Jahren, Elektronisierung charakterisiert ist. Bereits in den 50er Jahren wurden beispielsweise Reifen, Glas, Papier, Stahlrohre, Munition u. a. in automatisierter Weise produziert. In dem kurzen Zeitraum von 1947 bis 1952 stieg in den USA die Produktion der Elektronikindustrie bereits um 275 Prozent (bei einem Anwachsen der Beschäftigtenzahl um nur 40 Prozent). Visionen einer polarisierten Gesellschaft, in der ein großer Teil der Menschen weitgehend aus dem Produktionsprozeß (und damit auch weitgehend aus einer umfassenderen gesellschaftlichen Teilhabe) ausgegliedert ist und ohne eigenen Beitrag zur produktiven gesellschaftlichen Tätigkeit ihren Lebensunterhalt bekommt, gab es schon zu Beginn der von Arbeitslosigkeit kaum nennenswert betroffenen 60er Jahre (vgl. ebd., 767 f.).

tiefgreifenden Antithese, die fundamentale Kapitalismuskritik, unabdingbar. Aber durch das vollständige Scheitern des historischen Projekts der Entwicklung eines nicht-kapitalistischen Gesellschaftsmodells scheint diese Antithese so vollständig desavouiert, daß nicht einmal die Bedingungen des Scheiterns, die Historizität des Projekts, seine grundsätzlichen Fehler usw., nicht einmal der wissenschaftshistorische Kontext noch diskussionswürdig erscheinen. Man muß selbst nicht Marxist sein, um angesichts der „katastrophische(n) Möglichkeit ... , daß Fortschritt in Barbarei umschlägt“ (U. BECK 1999, 74), die theoretischen und analytischen Potentiale der marxistischen Theorie zu erkennen. Jedenfalls erscheint mir, gerade im wissenschaftlichen Raum, der stillschweigende Verzicht fragwürdig. Wenn nämlich bspw. die kapitalistische Determinierung einer „irgendwie“ sich herausbildenden Weltgesellschaft zu einem naturwüchsigen Prozeß stilisiert wird, dann bleibt der „Antithese“ nur übrig, nach den Nischen zu suchen, in denen sich ein Gesellschaftsmodell entwerfen läßt, das wenigstens so viel soziale Bindekraft zu entfalten verspricht, daß sich die extremen Erscheinungen politisch-kulturellen Verfalls – Totalitarismus, erneute Kriminalisierung der Politik – vermeiden zu lassen scheinen. Darauf werde ich w. u. zurückkommen.

¹³ Die historisch erste voll automatisierte Fabrik war die gegen Ende des Zweiten Weltkriegs in Betrieb genommene Granatenfabrik von Rockford/Illinois (vgl. ebd., 233).

Das heute verschärft auftauchende Grundproblem, daß Steigerungen der industriellen Produktivität einen reziprok umgekehrten Effekt auf das Arbeitsvolumen ausüben, wurde bereits mit der Zweiten industriellen Revolution (Taylorismus, Elektrizität) deutlich. Einer amerikanischen Studie zufolge (M. SKLAR 1979, zit. n. U. BECK 1986, 231) wuchs in den USA von 1919 bis 1929 die Produktivität um rd. 65 Prozent, während im gleichen Zeitraum die Zahl der Arbeiter um 100 000 schrumpfte.

Die mit der Dritten industriellen Revolution verbundene Problematik ist also keineswegs in den 60er oder 70er Jahren neu aufgetaucht ¹⁴. Sie konnte nur in einem allgemeinen Wachstum und einer enormen Expansion der Warenproduktion (Automobile, Unterhaltungs- und Kommunikationselektronik, Flugzeugindustrie, Ausweitung der industriellen Produktion für militärische Zwecke, Raumfahrt usw.), bei gleichzeitiger Ausdehnung des Weltmarktes, leichter verdrängt oder übersehen werden. Erst in der gegenwärtigen Konfrontation mit den ersten großen und unübersehbaren gesellschaftlichen Folgen, worunter in den westlichen frühindustrialisierten Staaten Arbeitslosigkeit und Verarmung inmitten des Reichtums die herausragenden sind, kommt allmählich ein sich verbreitender Diskurs zustande. Erst jetzt wird einer breiteren Öffentlichkeit der qualitative Umschlag deutlicher, indem vor allem die Effekte der Informations- und Kommunikationstechnik so stark durchschlagen, daß allein weitere Ausweitungen der Warenproduktion, die gegensteuernd und balanceschaffend wirken könnten, illusorisch werden – *jobless growth*. Offenbar handelt es sich um den Auftakt einer gesellschaftlichen Transformationskrise, die in ihren Ausmaßen noch nicht vollständig erfaßt werden kann, die aber in ihrer sozialökonomischen und politischen Bedeutung der Umwandlung der Agrar- in Industriegesellschaften im 19. Jahrhundert zu vergleichen sein wird. Neologismen wie *Informationsgesellschaft*, *postnationale Konstellation*, *globale Revolution*, *Wissensgesellschaft*, *Weltgesellschaft* und *Globalisierung*, *Entgrenzung*, *postkapitalistische Gesellschaft*, *Dienstleistungsgesellschaft*, *Risikogesellschaft* und *Individualisierung*, *postindustrielle Gesellschaft*, *Post-Fordismus*, *Postmoderne* oder *Zweite Moderne* greifen – mehr oder weniger plakativ – einzelne Aspekte des Transformationsprozesses auf, der m. E. im Begriff der *Dritten industriellen Revolution* umfassender aufgehoben ist. Er rekurriert auf den mehrdimensionalen Begriff der Ersten industriellen Revolution des 18./19. Jahrhunderts, der sowohl die technologischen als auch die kausal damit verbundenen gesellschaftlichen Transformationen in ihrem *interdependenten* Zusammenhang von technologischer Innovation, Markt, Produktion, Gesellschaft (Kapital und Arbeit) und politisch-struktureller Sphäre (Staat), beinhaltet. In diesem Sinne ist auch angesichts der gegenwärtigen Entwicklungen von E. HOBSBAWMS Feststellung nichts zurückzunehmen:

„The Industrial Revolution marks the most fundamental transformation of human life in the history of the world recorded in written documents“ (1969, 13).

Die Aufgliederung dieses Prozesses in Teilbegriffe und -konzepte kommt einer Fragmentierung der in ihrem Kern (Entwicklung der Produktivkraft der Arbeit) kontinuierlichen und ganzheitlichen Entwicklung der Produktionssphäre gleich. Die sich darin auch ausdrückende Verabsolutierung diskontinuierlicher Aspekte der gesellschaftlichen Entwicklung verzerrt den Blick auf das darin enthaltende Kontinuierliche. Dies gilt für die Entwicklung der Informationstechnologie (Telegraphie, Telefon, Grammophon, Film, Radio, Fernsehen, Computer) ebenso wie für die Entwicklung der Wissenschaften oder die allgemeine Kumulation des Wissens. Widersprüchlich oder unstimmig an diesem Begriff scheint zu sein, daß ja gerade der industrielle Sektor aktuell durch eine enorme Kontraktion der Beschäftigtenzahl

¹⁴ Der Begriff tauchte m. W. im Zusammenhang mit dem im Zweiten Weltkrieg in den USA entwickelten 18.000-Röhren-Großrechner ENIAC auf (vgl. dazu K. KUMAR 1995, 8).

gegenüber dem wachsenden Dienstleistungssektor an Gewicht verliert. Letztlich aber bleibt die produktive Sphäre (und damit insbesondere die Entwicklung der Produktivität) natürlich unverändert das gesellschaftlich bestimmende und zentrale Moment. Ihre Umformungen und Entwicklungen sind das zentrale Bewegungsmoment aller übrigen gesellschaftlichen Prozesse. Nur, was heute und in Zukunft als *Produktion* zu definieren ist und welche Wirkungszusammenhänge sich daraus für die übrigen gesellschaftlichen Breiche ergeben, das ist *eigentlicher* Gegenstand des Diskurses. In dieser Perspektive müssen die neuen Begriffe, sofern sie beanspruchen, die Totalität des Transformationsprozesses abbilden zu wollen, entweder nur als Neuschöpfung und Ersetzung des Vorhandenen oder als mehr das Phänomenale für das Wirkliche nehmende Termini verstanden werden.

Ohne Rückbesinnung darauf, daß der historische Prozeß der Logik der Verwertung von Kapital (oder anders ausgedrückt: der Logik der Suche des Kapitals nach Surplusprofiten) folgt¹⁵, ist m. E. weder der Versuch einer ordnenden Übersicht über die verschiedenen Aspekte des gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Diskurses (die auch nur annähernd zu erschöpfen, ich selbstverständlich nicht beanspruche) möglich, noch ist eine Urteilsbasis zu gewinnen, die über das Phänographische hinausgeht. Zwar wird zumindest in der Debatte um die Globalisierung ja gerade auch das weltweite Operieren des (Finanz-) Kapitals gesehen (insofern z. B. von *global players* die Rede ist), aber die Prozesse erscheinen in ihrer Darstellung oft naturalisiert und dringen eher selten zu eigentlichen Gesetzmäßigkeiten dieser Dynamik durch. Überhaupt erscheinen die im gegenwärtigen Diskurs als Neues verhandelten Aspekte aus der Perspektive marxistischer oder marxistisch orientierter Gesellschaftstheorie keineswegs alle als neu. Darum möchte ich hier zunächst einige, für die Erfassung der gegenwärtigen historischen Situation und den für diese Studie gegebenen Zusammenhang relevante Bewegungsgesetze der kapitalistischen Produktionsweise hervorheben, bevor ich mich der Diskussion von Inhalten, Begriffen und Problemen der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung um den Transformationsprozeß zuwende.

Kapitalismus läßt sich (stark vereinfachend) charakterisieren als eine in viele autonome Verfügungszentren zersplitterte, private Organisation der Arbeit. Die Zentren sind miteinander durch die Überlebensfrage, den Zwang zur Konkurrenz um die Vermehrung des Kapitals, verbunden, dessen Quelle, der Profit, gewissermaßen die möglichst große Differenz zwischen Lohnkosten und auf dem Markt realisiertem Warenwert ist. Maßstab der Mehrwertrealisierung ist die Produktivität der Arbeit. Je höher sie ist, d. h. je höher der Wert des eingesetzten Kapitals, desto höher der realisierte Mehrwert als Grundlage der Erweiterung der Kapitalreproduktion. I. w. ist die Steigerung der Produktivität abhängig von technologischer Innovation, die, wenn sie im Produktionsprozeß realisiert wird, ihrerseits eine Erhöhung der organischen Zusammensetzung des Kapitals bedeutet. Der Einsatz neuer, produktiverer Technologie verschafft dem einzelnen Betrieb zunächst einen über dem sektoriellen Durchschnitt liegenden Vorteil bei der Mehrwertrealisierung (entsprechend dem relativ sinkenden Lohnkostenanteil) solange, bis sich in dem jeweiligen Wirtschaftssektor die Arbeitsproduktivität wieder angeglichen hat.

Technologische Innovation führt insofern tendenziell zu einer Senkung der Profitrate, d. h. zu einer Verlangsamung der Kapitalakkumulation. Dies läßt sich wiederum nur durch eine Minderung des zirkulierenden Kapitals (Kosten für Rohstoffe, Halbzeuge usw.) oder eine Erhöhung der Mehrwertrate ausgleichen, was nur durch Senkung des Lohnkostenanteils am Warenwert möglich ist, also entweder durch direkte Reallohnsenkung (bzw., was etwa gleichbedeutend ist, durch Verlagerung der Produktion in Regionen mit geringem Lohnniveau) oder durch technologische Erneuerung, d.h. durch

¹⁵ Sofern diese Feststellung des Beleges bedarf: Täglich wird allein an der New Yorker Wall Street ein Volumen von rd. 1 Billion Dollar umgesetzt, was in etwa der Geldumlaufmenge der USA entspricht (vgl. M. ALBROW 1998, 418).

die tendenzielle Ausschaltung der lebendigen Arbeit. Dabei treten technologische Innovation und Verdichtung (Intensivierung) der Arbeit meist als wechselseitig bedingte Effekte auf.

Der Prozeß gleicht einem zunehmend beschleunigten Karussell, das mit jeder Drehung in gesteigertem Maße Bewegungsenergie aufnimmt und wachsende Zentrifugalkraft entwickelt: Gesteigerte Produktivität schleudert lebendige Arbeit, die Quelle erweiterter Kapitalproduktion, aus dem Prozeß – das Kapital entzieht sich fortwährend mehr die Grundlage seiner Existenz. Die Dritte industrielle Revolution trägt entsprechende Kennzeichen (vgl. dazu E. MANDEL 1973, 180 ff., 353 ff., pass.):

- Beschleunigte Verdrängung der lebendigen Arbeit durch beschleunigte Erhöhung der organischen Kapitalzusammensetzung. Automation der Produktion (i. w. S.) bedeutet eine Verschiebung im Verhältnis des fixen zuungunsten des variablen Kapitals. Diese Veränderung bedingt eine weitere Beschleunigung von Zentralisierung und Konzentration des Kapitals. Die Formierung von Großkonzernen in der Regie des Finanzkapitals¹⁶ zu „*global players*“ durch Fusionen zeigt dies gerade in der Gegenwart mit Nachdruck.
- Tendenzielle Verschiebung eigentlicher (direkter) Produktionstätigkeit auf Dispositions- und Wartungsarbeiten und notwendige wissenschaftliche Tätigkeiten, was, im Sinne des „sozial kombinierten Arbeitsvermögens“ (MARX) gleichbedeutend mit einem Integrationsprozeß des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens ist (Vergesellschaftung der Arbeit).
- Steiler Anstieg der Kosten für Forschung und Entwicklung durch den permanenten Zwang zu technologischer Erneuerung und Produktentwicklung. Der Begriff „Wissensgesellschaft“ („Lerngesellschaft“ wäre vielleicht treffender) erfaßt von diesem Prozeß nur einen Teilaspekt.
- Verkürzung der Produktions- (z. B. Beschleunigung der Vorbereitungs- und Instandsetzungsarbeiten) und der Zirkulationsperiode (Logistik, „*just-in-time*-Produktion“, Marketing) als Quelle der Akkumulationsbeschleunigung, was zu einer Intensivierung der betrieblichen Produktions- Finanz- und Absatzplanung führt. Begriffe wie „*lean production*“ und „*lean management*“ gehören ebenso in diesen Zusammenhang wie einige andere neuere Termini der Betriebswirtschaft. Einerseits steigt der Druck zu intensiverer Planung, andererseits wird aber durch die rasante Entwicklungsbeschleunigung Planung nur in immer kurzfristigeren Zeiträumen möglich.
- Das zunehmende Problem der Überkapitalisierung einerseits und die Notwendigkeit zum Ausbau der Vermittlungsfunktionen (Transport, Handel und andere Dienstleistungen) durch fortschreitende (welt-) gesellschaftliche Arbeitsteilung und

¹⁶ Mit der Fusion von Deutscher Bank und Bankers Trust (95 000 Beschäftigte, 1,4 Billionen DM Bilanzsumme) zum größten Finanzkonzern der Welt hat dieser Prozeß eine neue Größenordnung erreicht. Beispielhaft sind auch die aktuellen Zentralisationsprozesse in der Stahlindustrie: Die Fusion von British Steel und Hoogovens (1999) deckt zugleich auch die monopolistische Marktorganisation zwischen den Branchenriesen in Europa auf. Steel und Hoogovens übernehmen den Langstahl-, die Thyssen Krupp Stahl AG den Edelstahlbereich. Die Eingliederung von relativ kleineren Stahlkonzernen wie Salzgitter oder Saarstahl bleibt eine Frage der nächsten Zeit. Die enormen Rationalisierungseffekte zeigen sich an der Entwicklung der Beschäftigtenzahl: In nur 20 Jahren wurde sie bei British Steel auf annähernd ein Viertel (27 Prozent) reduziert (vgl. FAZ Nr. 129, 8.06.1999, 23). Vergleichbar ist die Entwicklung der nordrhein-westfälischen Stahlindustrie: 1979 wurden noch 300 000 Menschen beschäftigt, 1999 nur noch 97 000 (rd. ein Drittel). Dabei lag 1989 die Produktivität noch bei 4,63 Stunden/Tonne Rohstahl, 1997 bei 2,63 Stunden/Tonne (Vortrag Wirtschaftsverband Stahl NRW (MÜLLER), 6.03.1999 bei Thyssen Krupp Stahl AG).

Spezialisierung führen zu einer Expansion des Dienstleistungssektors, d.h. auch zur zunehmenden Umwandlung nicht-produktiver Bereiche in solche der Warenproduktion (s. Beispiel der Systemgastronomie).

- Fortschreitende Internationalisierung der Ökonomie und weltweite Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise als logischer Ausdruck des Zwangs zur Expansion des Kapitalismus, die zugleich als Verschärfung der Konkurrenz zurückwirkt.

Der marxistischen Wirtschaftstheorie zufolge verweist die Extrapolation dieser Prozesse – als theoretische Annahme – auf einen Punkt, an dem eine Mehrwertschöpfung aus Lohnarbeit unmöglich würde. In der gesellschaftlichen Praxis läge eine offene soziale Krise vor diesem Punkt, an dem der Widerspruch zwischen kapitalistischer Wirtschaftsweise und den menschlichen Lebensinteressen verabsolutiert wäre ¹⁷. Während also die fortschrittliche Funktion der kapitalistischen Produktionsweise in der Entwicklung der technologischen Möglichkeiten und damit der Entfaltung der Produktivkraft der Arbeit und in ihrer zunehmenden objektiven Vergesellschaftung der Arbeit begründet ist, produziert sie zugleich und fortschreitend ihre Negation:

- *Entwicklung der Produktivität und zugleich ihre Begrenzung.* Denn fortschreitende Automation drosselt tendenziell die Mehrwertschöpfung aus Lohnarbeit – Kapital produziert Kapital nur, indem es Mehrwert produziert ¹⁸.
- Zunehmende objektive *Vergesellschaftung der Arbeit* (inner- und zwischenbetrieblich und über nationalstaatliche Grenzen hinweg) und zugleich *private Aneignung des gesellschaftlichen Mehrwerts*.
- *Rationalität auf betriebswirtschaftlicher Ebene* (Rentabilität und Planung) und zugleich *gesamtgemeinschaftliche Irrationalität*. Die ökologischen Belastungen und Bedrohungen, die finanziellen Lasten und sozialen Folgen der Arbeitslosigkeit, die Vergeudung von Material und Menschen, von Bildung und Qualifikation werden als „Kosten“ ebenso weitgehend sozialisiert wie diejenigen eines Großteils für Forschung und Entwicklung bzw. sie werden aus der einzelunternehmerischen Rechnung entweder ausgliedert oder an die Konsumenten weitergegeben.

2.

Der Begriff *Informationsgesellschaft* hat seit seiner wohl erstmaligen Verwendung in den 60er Jahren ¹⁹ zahlreiche Wandlungen durchgemacht, und er ist inzwischen, durch seine zunehmende alltagssprachliche Verwendung, seine gelegentliche Vulgarisierung (A. TOFFLER 1981) und durch die Funktionalisierung für unterschiedliche

¹⁷ Vgl. dazu K. MARX, Grundrisse, a.a.O.

¹⁸ Die Entwicklung der landwirtschaftlichen Produktion zeigt dies seit einigen Jahrzehnten, indem hier durch Begrenzungen der Produktion, Produktvernichtung und massive staatliche Intervention die Warenwirtschaft künstlich erhalten und die drastische Verbilligung der Waren kompensiert wird.

¹⁹ Der Begriff wurde erstmals in einer Publikation von T. UMESAO 1963 in Japan verwandt. Das Japan Computer Usage Development Institute verwendete ihn 1971 in „The Plan for Information Society: A National Goal Towards the Year 2000 (Tokyo)“. Vgl. dazu H. J. KLEINSTEUBER(1996), 23 f. Es ist im hier gegebenen Rahmen nicht möglich, einen umfassenderen Überblick über den mehr als zwei Jahrzehnte alten internationalen Diskurs zu geben. Ein solcher findet sich z. B. bei K. KUMAR (1995).

wirtschaftspolitische Interessen ²⁰ (bspw. bei der Privatisierung der Telekommunikation) diffus und für den wissenschaftlichen Diskurs eher unbrauchbar geworden ²¹. Er ist heute eher nüchtern reduziert auf das von W. H. MELODY (1990) ²² publizierte Konzept einer Gesellschaft, die von komplexen elektronischen Informations- und Kommunikationsnetzen abhängig geworden ist und wesentliche Teile ihrer Ressourcen Informations- und Kommunikationsaktivitäten zuwendet (vgl. H. J. KLEINSTEUBER 1996, 27). Zunächst verband sich das Konzept der Informationsgesellschaft mit dem der *postindustriellen Gesellschaft*, wie es, in durchaus divergenten Perspektiven, 1966 ²³ und 1973 ²⁴ von DANIEL BELL und 1969 von ALAIN TOURAINE ²⁵ vorgetragen wurde. Darin wurde im wesentlichen die technologisch determinierte zunehmende Bedeutung der „Wissensarbeit“ und der Dienstleistungen gegenüber einem an Bedeutung verlierenden industriell-produktiven Sektor projiziert. Seither oszilliert der Begriff zwischen den Funktionen als Signifikat gleichermaßen für den eigentlichen technologischen Inhalt wie für die unterschiedlichen Projektionen einer sich radikal verändernden Gesellschaft. Im Verhältnis zu dem hier bevorzugten Begriff der *Dritten Industriellen Revolution* steht er etwa wie seinerzeit derjenige des „Zeitalters der Dampfmaschine“ zu dem der *Ersten* industriellen Revolution. Technologisch-inhaltlich erfaßt er die Phänomene der elektronischen Digitalisierung vom *Information Superhighway* und der weltweiten multimedialen Vernetzung der Kommunikation (Internet) bis zum *Computer Integrated Manufacturing* (CIM). Darin liegt sein semantischer Nutzen. Eher problematisch ist die projektive Konnotation und Funktion, indem der darin beschriebene gesellschaftliche Wandel – bspw. die arbeitsorganisatorischen und berufsqualifikatorischen Aspekte, die zunehmende Mediatisierung der Kommunikation, die Möglichkeit zunehmender gesellschaftlicher Polarisierung in Teilhaber und Nicht-Teilhaber und die damit sich verbindenden politisch-strukturellen Potentiale und Gefahren – zu Epiphänomenen der technologischen Entwicklung vereinseitigt und gewissermaßen naturalisiert werden. BELL distanzierte sich vom Konzept der Informationsgesellschaft, weil die Aspekte einer *Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft* darin unzureichend erfaßt seien (vgl. H. J. KLEINSTEUBER 1996, 24). BELLS Konzept der postindustriellen Gesellschaft geht davon aus, daß die Güter- von einer Informationsökonomie abgelöst werde, und daß, an der Stelle von Kapital und Arbeit, Wissen zum bestimmenden Faktor werde. Beide Konzepte, Informationsgesellschaft wie das der nachindustriellen Gesellschaft, suggerieren eine Marginalisierung des industriellen Sektors. Soweit damit die *unmittelbaren* beschäftigungsstatistischen Verschiebungen und die Verlagerungen der Schwerpunkte der produktiven Tätigkeit bezeichnet werden, hat diese Perspektive ihre volle Berechtigung. Sie verhüllt aber die Tatsache, daß sich die Informatisierung und Automation geradezu exponentiell auf die industrielle Produktivität bzw. die Güterproduktion auswirken, und daß genau darin die eigentliche gesellschaftspolitische Sprengkraft liegt. Auf der einen Seite wird durch die Möglichkeit des Güterüberflusses die Warenwirtschaft in Frage gestellt, auf der anderen sinkt die Massenkaufkraft und verengen sich dadurch die

²⁰ Vgl. etwa G. TRAUTWEIN-KALMS (1997). Wie wenig seriös hier einige Quantifizierungen sind und waren, zeigen die Zahlenangaben bei J. NAISBITT(1984, 4; zit. n. K. KUMAR 1985, 12), der für die frühen 80er Jahre den Anteil der in den USA im Informationssektor Beschäftigten auf 65 Prozent veranschlagte und dabei auch alle traditionellen Berufstätigkeiten in seinen inflationären Informationsbegriff vereinnahmte.

²¹ Der wohl größere Teil der bisherigen Diskussion beschäftigte sich mit medienpolitischen Fragen. In der heute gegebenen Aussicht auf eine interaktive Medienwelt wird die monopolartige Verflechtung der großen europäischen Vier (Bertelsmann, Kirch, Murdoch, Berlusconi) in ihrer gesellschaftspolitischen Problematik natürlich mit großer Berechtigung hervorgehoben.

²² W. H. MELODY (1990): Communication Policy in the Global Information Economy. In: FERGUSON (ed.): Public Communication: The New Imperatives. London, 16 – 39.

²³ D. BELL (1966): The reforming of general Education. New York.

²⁴ Ders. (1973): The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting. New York (deutsch 1973).

²⁵ A. TOURAINE (1969): La Société post-industrielle. Paris (deutsch 1973).

Absatzmärkte, indem der Transformationsprozeß eine weiter wachsende Zahl von Menschen aus der Arbeitsgesellschaft ausgrenzt. Denn der industrielle Sektor vollzieht auf qualitativ anderer Stufe nach, was im primären bereits Realität ist.

Die noch Anfang der 90er Jahre weithin bestehenden Hoffnungen, daß eine Expansion des Informations- und Dienstleistungssektors die erforderlichen Kompensationen der zunehmenden verallgemeinerten Unterbeschäftigung leisten könnte, verkannten mindestens zwei Tatsachen:

Erstens, daß die Automatisierung und Rationalisierung in *allen* Sektoren, also auch dem tertiären, beschleunigt parallel läuft ²⁶, daß also die Aufnahmekapazität des tertiären Sektors sich ebenfalls zunehmend einengt. Die bspw. noch zu Beginn der 90er Jahre publizierten euphorischen Schätzungen von Arbeitsplatzzuwächsen in Größenordnungen von 2 Millionen in Deutschland und 10 Millionen in der EU ²⁷ wurden inzwischen von den Autoren der dem zugrunde liegenden Studien relativiert oder zurückgenommen (vgl. U. BERNHARDT/I. RUHMANN 1995). Heute werden eher die wachsenden Rationalisierungspotentiale thematisiert. Selbst dort, wo neue Tätigkeiten sich mit der Informatisierung entwickeln, tragen sie meist temporären Charakter. Die verebbte Flut von Programmierern einfacherer Qualifikationsstufe zeigt dies ebenso wie die Tatsache, daß Aufgaben, die gestern den Experten gefordert haben (bspw. die Gestaltung einer Homepage), heute auch vom mit professionellen Programmen und *Tools* ausgerüsteten Laien erledigt werden können.

Zweitens lag dieser Annahme von der Kompensationsfähigkeit des tertiären Sektors oft die mechainistische Annahme zugrunde, daß, dem „Umschulungskonzept“ entsprechend, eine weitgehende Transferierbarkeit von Arbeitskräftepotential gegeben sei. Der seiner Berufsarbeit beraubte vierzigjährige Verfahrensmechaniker in der Hütten- und Halbzeugindustrie ist aber eben (meist) nicht der Fachinformatiker für Systemintegration von morgen. Häufig verbindet sich damit aber auch die neoliberale Vorstellung einer Abdrängung in die *bad jobs* der sog. Sonstigen Dienstleistungen (vgl. dazu w. u.). Jedenfalls hat sich die noch Anfang der 1990er Jahre bestehende Hoffnung, die Informationswirtschaft könne, auch was die Beschäftigungseffekte anbetreffe, zum dominierenden neuen, vierten, Wirtschaftssektor werden und die Verluste des industriellen Sektors kompensieren, nicht erfüllt ²⁸. Nach einer über zwanzig Jahre andauernden Diskussion um die Informationsgesellschaft erweisen sich im Rückblick viele ihrer Annahmen als überhöht bis teilweise auch den eigentlichen Sachverhalt grob verzerrend. K. KUMAR (1995, 32) stellt resümierend fest, daß die Entwicklung und Verbreitung der IT-Technologie keine fundamental neue Richtung der Gesellschaftsentwicklung hervorgebracht habe. Zwar sei die bemerkenswerte Geschwindigkeit der Verbreitung der „IT's“ ebenso wie ihr Potential zu radikalem Wandel der *social arrangements* zugestehen,

²⁶ Darauf hat der Club of Rome bereits 1982 aufmerksam gemacht (vgl. U. BERNHARDT/I. RUHMANN 1995). K. MARX hat diese Entwicklungen bereits in den *Grundrissen* und in den *Theorien über den Mehrwert* analysiert.

²⁷ Veranlaßt vom EU-Ministerrat wurde 1994 von 19 Vertretern europäischer Elektronik- und Medienkonzerne der „High Level Group on the Information Society“, geleitet vom EU-Industriekommissar M. BANGEMANN (deshalb „Bangemann-Report“), ein Bericht („Europa und die globale Informationsgesellschaft“) vorgelegt, der im wesentlichen ein Liberalisierungskonzept für den Telekommunikations- und Medienmarkt darstellte. Vor diesem Hintergrund von Zweckoptimismus sind solche Prognosen in der Regel zu sehen (vgl. cogito 4/1995, 35 – 40).

²⁸ Eine ältere Untersuchung von CH. JONSCHER (1983) rechnete hoch, daß der bis 1990 am stärksten gewachsene Warenstrom derjenige der industriellen Produktionsgütern in den Informationssektor sein würde (Information Resources an Economic Productivity. In: Information Economics and Policy 1/1983, 13 – 35; zit. bei R. SCHMIEDE (1996, 99).

„(b)ut the new technology is being applied within a political and economic framework that confirms and accentuates existing patterns, rather than giving rise to new ones. Work and leisure are further industrialized, further subjected to Fordist and Taylorist strategies of mechanization, routinization and rationalization“ (ebd.).

Und resümierend stellt er fest:

„To call the information society an ideology, and to relate that ideology to the contemporary needs of capitalism, is to begin, not to end the analysis“ (ebd., 34).

Das Konzept der Informationsgesellschaft greift m. E. aber auch deshalb zu kurz, als es aus der größeren Zahl gegenwärtiger Schlüsseltechnologien (Biotechnik, Energietechnik, neue Werkstoffe, Umweltechnik, Verkehrstechnik, Luft- und Raumfahrttechnik, Sensorik usw.) nur eine, wenn auch sicher die bedeutendste, herausgreift.

Eng verknüpft mit dem Konzept der *Informationsgesellschaft* (und weitgehend auf dieselben Autoren zurückgehend) ist das der *Wissensgesellschaft* (vgl. P. F. DRUCKER 1969, D. BELL 1966, 1973, N. STEHR 1994). Wissen gilt hier als die zentrale Quelle der Wertschöpfung. Nach der Auffassung von Autoren wie P. F. DRUCKER (1995) wird nicht mehr der Zusammenhang von Kapital und Arbeit entscheidend sein, sondern der von Wissen und Arbeit. Wirtschaftlicher Zuwachs entstehe heute aus Produktivität und Innovation. Beides bedeute Anwendung von Wissen auf Arbeit. Die gesellschaftlich führende Gruppe sei in Zukunft in „Wissensführungs Kräften“, „Wissensfachkräften“ und „Wissensmitarbeitern“ zu sehen, die, von kapitalistischen Arbeitsorganisationen quasi verselbständigt und unabhängig, „ausnahmslos in Organisationen beschäftigt“ sein würden. Und im Gegensatz zum kapitalistischen System seien Produktionsmittel und „Produktionswerkzeuge“ im Besitz dieser Gruppe (vgl. ebd., 18 f.):

„Die Produktionsmittel sind ihr Eigentum, das sich in allen hochindustrialisierten Ländern rasch zu dem einzig wahren Eigentum entwickeln wird. Das Produktionswerkzeug ist das ihnen eigene Wissen... Die wirtschaftliche Herausforderung für die postkapitalistische Gesellschaft wird folglich in der Produktivität der Wissensarbeit und damit der ‚Kopferker‘ liegen“ (ebd., 19).

Ähnlich ist die Argumentation bei D. BELL (1973) und anderen Autoren ²⁹. War FRANZ DINNENDAHL, als er im Jahr 1801, noch vor dem eigentlichen Beginn der industriellen Revolution in Deutschland, den Gewerken der Zeche Wohlgermuth die erste „Feuermaschine“ baute, bereits eine „Wissensfachkraft“? Jedenfalls verkennt m. E. diese Art Argumentation zugunsten ihrer Plakativität mehrere wichtige Aspekte:

Erstens wird die Wissenschaft nur dann zur Produktivkraft, wenn sie unmittelbar in die warenproduzierende Tätigkeit einfließt. Eine andere Auffassung hätte nur jenseits kapitalistischer Produktionsverhältnisse ihre Gültigkeit. Insofern erscheint die unausgesprochen zugrunde liegende Vorstellung einer schleichenden Machtübernahme der Wissenschaftler von den das Kapitalverwertungsinteresse vertretenden Vorständen der multinationalen Konzerne in einer „postkapitalistischen“ Ära als recht absurd.

Zweitens ist die Anwendung von Wissen auf Produktion und Produktentwicklung natürlich nichts Neues, wie der Blick auf die Entwicklung der Ausgaben der Konzerne für

²⁹ Der Begriff ist eng verbunden mit der von SCHELSKY beschriebenen Technokratisierungstendenz, die politisches Handeln immer mehr den „Sachgesetzhaltungen“ und „Sachzwängen“ unterwirft (vgl. dazu auch N. STEHR 1994, 212 f.). STEHR (ebd., 10 f.) nennt u. a. als Charakteristika des Wandels zur *Knowledge Society* die Durchdringung nahezu aller Sphären des sozialen Handelns mit wissenschaftlichem Wissen (*scientization*), die zunehmende Verdrängung anderer Wissensformen (vermittelt durch die wachsende Bedeutung und Abhängigkeit von Experten oder Beratern), das Auftauchen von Wissenschaft als unmittelbare Produktivkraft, Wissensproduktion als Herausbildung eines neuen Produktionssektors, den Wandel der Machtstrukturen (*technocracy debate*), Wissen als Basis sozialer Ungleichheit, die Verlagerung gesellschaftlicher Konflikte von Auseinandersetzung über die Einkommensverteilung zu Konflikten über allgemeinere menschliche Bedürfnisse wie (in Anlehnung an A. TOURAINE) *happiness*.

Forschung und Entwicklung seit mindestens den 1930er Jahren zeigt. Die *white-collar workers* existierten nicht nur in der chemischen Industrie vom Anbeginn der Industrialisierung an. Produktivität und Innovation sind auch für den Taylorismus oder die Zweite, elektro- und verkehrstechnische (Verbrennungsmotor) industrielle Revolution ebenso entscheidende Größen wie für die erste Industrialisierungsphase, und das zunehmende Eindringen von Wissen in die produktive Sphäre ist kein neuer, wohl aber ein beschleunigter und intensivierter Vorgang. Im Grunde verstellt diese Argumentation eher den Blick auf die durch die IT-Technologie geschaffene *spezifisch* neue Qualität von Wissen als unmittelbarer Produktivkraft in allen Stufen des Produktionsprozesses, indem sie Invention und Innovation in der Produktion überhaupt als Neuigkeit plakatiert.

Wesentlich ist zunächst, den Zusammenhang von Wissen als unmittelbarer Produktivkraft mit dem Prozeß der fortschreitenden Automation zu sehen. Quasi „von unten“, von den geringer qualifizierten Tätigkeiten her, wandelt die wissenschaftliche Analyse der Produktion mehr und mehr die menschlichen Operationen in maschinelle um: „Was Tätigkeit des lebendigen Arbeiters war, wird Tätigkeit der Maschine“ (K. MARX (o. J.), 591). Von der Tätigkeit des Gesamtarbeiters her gesehen, gehen immer mehr die repetitiven, körperlichen, belastenden Operationen ebenso auf die Maschinerie über wie die mechanistischen, repetitiven, routinisierten geistigen Operationen. Übrig bleiben die steuernden, erhaltenden, überwachenden, entwickelnden - in einer an Komplexität sprunghaft wachsenden Technologie und in sich ständig verändernden Formen. Grundsätzlich gilt hier die Tendenz, daß alle als Algorithmus darstellbaren Operationen potentiell maschinisierbar sind (vgl. B. FICHTNER 1996). Der Weg von der frühindustriellen gußeisernen Brücke über den Severn in Coalbrookdale bis zur computergestützten Simulation der Standfestigkeit moderner ingenieurwissenschaftlicher Brückenbauwerke ist, so gesehen, der Weg einer kontinuierlichen Transformation des operativen Teils der produktiven Tätigkeit in die Maschinisierung. Den wissenschaftlichen Tätigkeiten kommt in diesem unmittelbaren Zusammenhang mit der Produktion vorrangig die Aufgabe der Entwicklung, Optimierung und Erneuerung zu. Unter beschäftigungspolitischen Aspekten ist diese Entwicklung die herausragende. Demgegenüber folgt der Sektor der Wissenschaften selbst einer Entwicklungslogik, die allgemeineren gesellschaftlichen Bedingungen unterliegt. Obwohl sie mit der Produktion in eine intensive Wechselwirkung getreten ist, ist sie unmittelbar nicht mit den wissenschaftlichen Applikationen im Sinne der technologischen Erneuerung der Produktionssphäre identisch (vgl. dazu E. MANDEL 1973, 231 ff. ³⁰). Gleichwohl wurde die Wissenschaft zunehmend in den Gesamtprozeß kapitalistischer Verwertung einbezogen. K. MARX hat die Grundlinien dieser Entwicklung bereits in den *Grundrissen* vorgezeichnet:

„Die Aneignung der lebendigen Arbeit durch das Kapital erhält in der Maschinerie auch nach dieser Seite hin eine unmittelbare Realität: Es ist einerseits direkt aus der Wissenschaft entspringende Analyse und Anwendung mechanischer und chemischer Gesetze, welche die Maschine befähigt, dieselbe Arbeit zu verrichten, die früher der Arbeiter verrichtete. Die Entwicklung der Maschinerie auf diesem Weg tritt jedoch erst ein, sobald die große Industrie schon höhere Stufen erreicht hat und die sämtlichen Wissenschaften in den Dienst des Kapitals gefangen genommen sind; andererseits die vorhandene Maschinerie selbst schon große Ressourcen gewährt. Die Erfindung wird dann ein Geschäft und die Anwendung der Wissenschaft auf die unmittelbare Produktion selbst ein für sie bestimmender und sie sollizitierender Gesichtspunkt“ (K. MARX (o. J.), 591).

Befreit man also das Konzept der Wissensgesellschaft von seinen modischen Verzerrungen, so bleibt im Grunde längst Bekanntes übrig, das es aber in seiner neuen Qualität - also insbesondere vor dem Hintergrund der Besonderheiten der IT-Technologien - neu zu bestimmen gilt.

³⁰ E. MANDEL verweist hier auf die Studie von J. D. BERNDAL (1939): *The Social Functions of Science*. London und Ders. (1967): *Die Wissenschaft in der Geschichte*. Berlin.

In einer gewissen Annäherung an D. BELL, der vom Computer als *central symbol* oder *analytical engine* spricht, charakterisiert B. FICHTNER (1996) ³¹ den Computer als ein in seinen Möglichkeiten noch eher unterschätztes universelles Mittel oder Werkzeug, dessen Potentiale er in drei Punkten hervorhebt:

1. Der Computer befördere die Tendenz, daß das Theoretische, die Formseite des Wissens, immer mehr zu einer eigenständigen Realität werde – der Computer „als Prozessor eines immensen Theoretisierungsschubs des Wissens“.
2. Als „Mittel einer bisher nicht gekannten Erweiterung der Anwendungsbereiche von Wissen“. Insbesondere durch die Möglichkeiten der Simulation erhalte die Selbständigkeit des Praktischen, der Anwendungen und der effektiven Operationen eine völlig neue Qualität, die zur Überwindung der Fremdheit zwischen Theorie und Praxis dadurch beitrage, daß er das jeweils eigenständige anschaulich und selbstverständlicher mache.
3. Der Computer sei zugleich auch ein projektives Mittel, das Denken und Verhalten grundlegend verändere (vgl. ebd., 3).

„Im Unterschied zu allen bisher entwickelten Mitteln kann man den Computer als eine ‚universelle Maschine‘ beschreiben. Der Computer ist nicht ein zusätzliches neues Mittel, neben den traditionellen, er stellt auch keine additive Erweiterung dar – er ist deren Revolutionierung. Er kann Schrift, Klang, Bild und Bewegung als Symbolsysteme auf der Grundlage einer einzigen künstlichen Symbolsprache behandeln und vereinheitlichen. Er ist eine universelle Symbolmaschine. Er hat nicht nur Auswirkungen auf die Basisqualität der traditionellen Literalität, sondern auf alle menschlichen Sinne des Individuums und ‚wirkt‘ zugleich in allen gesellschaftlichen Bereichen“ (ebd.).

Während DINNENDAHL noch die Einheit von geistiger (planender, antizipierender) und physischer Arbeit verkörpert, die mit der industriellen Produktionsweise zunächst auseinandergerissen und im Zuge der F. W. TAYLOR folgenden wissenschaftlichen Betriebsführung geradezu atomisiert wurde, scheint das universelle Werkzeug Computer, als *extension of man*, diese Einheit von Theorie und Praxis auf neuer Stufe wieder zusammenzubinden (vgl. auch F. BÖHLE 1996). Im Zusammenhang dieser Studie von besonderer Bedeutung sind die sich daraus ergebenden Potentiale an „Entörtlichung“, „Entberuflichung“, allgemein an Rationalisierung, an Transparenz und systemischer Einbindung, an Standardisierung, Verwissenschaftlichung und zur Veränderung der biographischen Bedeutung des Lernens, an kommunikativer Vernetzung der Produktion, aber auch an Identifikation und persönlicher Entfaltung. Mit dem Konzept der Wissensgesellschaft sind diese Potentiale nur vage und kaum im Gesamtzusammenhang bezeichnet. Sie aber sind die eigentlich interessierenden Entwicklungen.

Mit dem Konzept der *Dienstleistungsgesellschaft* ³² ist zum einen die w. o. schon angesprochene Tatsache der Expansion der Vermittlungsfunktionen durch fortschreitende gesellschaftliche Arbeitsteilung erfaßt, zum anderen kann es als Ausdruck der Hoffnung verstanden werden, daß das Desaster der Arbeitslosigkeit sich, nach amerikanischem Vorbild, durch einen Ausbau der einfachen Dienstleistungen (vom Schuh- und Fensterputzen bis zu Erweiterungen pflegerischer Tätigkeiten), durch das Schließen einer „Dienstleistungslücke“, wenigstens begrenzen lasse. Beide Aspekte sind isoliert zu betrachten.

³¹ Hier zit. nach: www.erzwiss.uni-hamburg.de (1998).

³² Der Urheber des Konzepts der Dienstleistungsgesellschaft, JEAN FOURASTIÉ, entwickelte seine Prognosen bereits als ein Konzept der Hoffnung: „Le grand espoir du XXIème siècle“ (erschieden 1949, Paris, deutsch: Köln 1954).

Wachsende systemische Integration und funktionale wie räumliche Vernetzung der Produktion (was weitgehend mit der Kategorie *Vergesellschaftung der Arbeit* identisch ist) einerseits und zunehmende gesellschaftliche Arbeitsteilung andererseits führen notwendigerweise zu einer Erweiterung der Vermittlungsfunktionen in den klassischen Feldern von Transport- und Verkehrswesen, Handel, Unternehmensberatung (betriebs- und absatzwirtschaftlich, rechtlich, steuerlich, technologisch), Finanzdienstleistung u. ä. Verstärkt wird diese expansive Tendenz durch die weiter zunehmende Internationalisierung der Ökonomie. Eine weitere Triebkraft bildet die Tatsache der tendenziell stagnierenden Märkte, die einerseits eine Verstärkung der für den Warenabsatz erforderlichen Aktivitäten (Marktforschung, Werbung), andererseits eine Erweiterung des Konsumentenkreditwesens erfordern (z.B. Ausweitung des privaten Leasing). Wachsende Produktivkraft der Arbeit (und der damit wachsende Druck in Richtung permanenter Weiterbildung) in Verbindung mit tendenziell sich verkürzenden (Lebens-) Arbeitszeiten wirken sich ebenfalls expansiv auf den Dienstleistungssektor aus (bspw. Freizeitindustrie einschl. Tourismus, Medienindustrie, privates Bildungsgewerbe) (vgl. dazu E. MANDEL 1973, 366 f.). In allen diesen Branchen ist für die letzten Jahrzehnte ein Beschäftigungszuwachs empirisch zu belegen. Quasi gegenläufig sind hier aber zwei Tendenzen: Die informations- und kommunikationstechnischen Rationalisierungen, die sich teilweise mit jenen Entwicklungen verbinden, die unter den Begriff der *self-service economy* (J. GERSHUNY (1981) ³³) gefaßt wurden. Gemeint ist damit vor allem die Ersetzung der persönlichen Dienstleistungen durch Gebrauchsgüter (z. B. Haushaltsgeräte) ³⁴ oder IT-technologische Lösungen („*e-banking*“, virtuelle Warenhäuser, Ersetzung informatorischer Beratungsanteile usw.) (vgl. R. SCHMIEDE 1996, 99). Möglicherweise wird hier aber die Umsetzung der bereits absehbaren Rationalisierungspotentiale zu dramatischen Stellenverlusten führen (vgl. etwa U. KLOTZ 1996, 89).

Das beschäftigungspolitische Beispiel der USA wird häufig als Vorbild für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit in Deutschland angeführt. Tatsächlich stieg die Zahl der Beschäftigten in den USA zwischen 1970 und 1996 um 61 Prozent, in Westdeutschland dagegen nur um 4 Prozent an (vgl. W. OCHEL 1998, 263). Dieses Wachstum fand zu mehr als 50 Prozent im Dienstleistungsbereich statt. Dabei waren es vor allem die unter dem Kriterium „Sonstige Dienstleistungen“ zusammengefaßten Berufstätigkeiten, die in dem Zeitraum von 1986 bis 1996 um durchschnittlich jährlich 4,2 Prozent zunahmen (insgesamt eine Zunahme von 11,24 Mio. Beschäftigten). Gesundheitsdienstliche Tätigkeiten (678 000 Beschäftigte Zuwachs) und die Allgemeine Gesundheitsvorsorge (1 Mio. Zuwachs) verzeichneten die stärksten absoluten Steigerungen ³⁵.

Bezieht man das US-amerikanische demographische Wachstum in die Betrachtung mit ein (1970 – 1996 eine Zunahme von 29,5 Prozent; Westdeutschland 9,6 Prozent), so erklärt sich bereits ein wesentlicher Teil des Beschäftigungswachstums (etwa im Einzelhandel + 3,75 Mio. Beschäftigte im Zeitraum von 1986 – 1996) in den Sonstigen Dienstleistungen von selbst ³⁶. OCHEL (1998, 265) weist auch darauf hin, daß bei einer Berücksichtigung der statistischen Erfassungsunterschiede die behauptete deutsche

³³ J. GERSHUNY (1981): Die Ökonomie der nachindustriellen Gesellschaft. Produktion und Verbrauch von Dienstleistungen. Frankfurt a. M., New York (engl. Orig. 1978).

³⁴ So sank die Zahl der in privaten Haushalten Beschäftigten auch im Modell-Staat USA zwischen 1986 und 1996 von 1,2 Mio. Beschäftigten auf 0,9 Mio. (vgl. W. OCHEL 1998, 265).

³⁵ Ausführlicheres statistische Material findet sich in dem Beitrag von W. OCHEL 1998.

³⁶ Gemessen an der Gesamtbeschäftigungszahl ist das Wachstum der Beschäftigung des Einzelhandels lediglich als proportional zu sehen: Das relative Wachstum beträgt hier lediglich 0,2 Prozent. Bei den Sonstigen Dienstleistungen beträgt es 5,3 Prozent (eig. Berechnung auf der Basis der Daten von W. OCHEL 1998).

„Dienstleistungslücke“ bereits wesentlich bescheidener ausfällt ³⁷. Durch die neoliberale Reform des sozialen Sicherungssystems in den USA hat sich der Druck zur Aufnahme eines „*bad jobs*“ beträchtlich gesteigert: Lohnersatzleistungen bei Arbeitslosigkeit werden für (i. d. R.) längstens 26 Wochen gezahlt. Aufgrund verschiedener Restriktionen erhalten zudem nur 30 bis 40 Prozent aller Arbeitslosen überhaupt eine Unterstützung. Ähnliches ist über das US-amerikanische Sozialhilfesystem (*Temporary Assistance to Needy Families* (TANF)) zu vermerken (vgl. ebd., 266). 1996 lag in den USA das Mindestlohneinkommen einschließlich eines Lohnzuschusses und der Lebensmittelcoupons unterhalb der Armutsgrenze. Darum wurde der Bezug von Sozialhilfe auf eine Gesamtdauer von 5 Jahren begrenzt und mit der Pflicht zur Arbeitsaufnahme verbunden. Vor allem dieses Instrument vermag zu erklären, warum eine so bedeutende Zahl von US-Amerikanern der Gruppe der *working poor* zuzurechnen ist, die U. BECK (1999) mit etwa 2 Mio. beziffert. Vergleicht man im übrigen die Entwicklung der Arbeitsproduktivität je Erwerbstätigenstunde im Zeitraum von 1970 bis 1996 in den USA (17 Prozent) und in Westdeutschland (92 Prozent), so wird deutlich, daß der Beschäftigungszuwachs ganz wesentlich in Bereichen mit geringer organischer Kapitalzusammensetzung stattgefunden hat, d. h. daß auch hier offenbar eine gewisse Grenze erreicht ist:

„Das Kapital kann eine Sättigung mit materiellen Gütern genausowenig überleben wie eine Ausschaltung lebendiger Arbeit aus der materiellen Produktion. Deshalb sind der durch den Fortschritt von Wissenschaft und Technik ausgelösten Ausdehnung gesellschaftlich-kultureller Dienstleistungen im Spätkapitalismus ähnlich enge Grenzen gezogen wie der Ausdehnung der Automation. Von einem gewissen Entwicklungsgrad an würden beide den Verwertungsprozeß ... sprengen... Der dem kapitalistisch betriebenen Dienstleistungssektor zufallende Bruchteil des gesamtgesellschaftlichen Mehrwerts stellt einen Abzug und nicht eine Vermehrung des vom produktiven Kapital erzeugten Mehrwerts dar“ (E. MANDEL 1973, 371 f.).

In der den USA in vielen Punkten vergleichbaren Entwicklung in Großbritannien (vgl. etwa H. KLODT (1998), CHR. SCHUBERT (1999)) zeigt sich ebenfalls eine gebremste Entwicklung der Arbeitsproduktivität, die sich mit einer drastischen Absenkung der Sozialleistungen und, gegenüber Deutschland, mit geringen Aufwendungen für die aktive Arbeitsmarktpolitik verbindet.

So stellen sich die im Konzept der Dienstleistungsgesellschaft bezeichneten Erscheinungen einerseits als eine notwendige Folge der Ausdifferenzierung der produktiven Sphäre dar, andererseits sind sie Ausdruck des unter der Ägide neoliberaler Politik unternommenen Versuchs, Arbeitslosigkeit und die damit verbundenen Kosten mit einer teilweisen Aufkündigung des Sozialstaats zu bekämpfen ³⁸. Das Problem, vor allem die Masse der Geringqualifizierten in das Beschäftigungssystem zu reintegrieren, bleibt letztlich ungelöst, wie auch die jüngsten Ansätze dazu in Deutschland zeigen. Sie sehen eine Subventionierung bzw. Kompensation von Niedriglohn-Arbeitsplätzen etwa zu Lasten der Sozialversicherungen vor (vgl. A. DANIELS/TH. HANKE 1999, 22 ³⁹).

³⁷ 1996 waren nach einer dies berücksichtigenden Berechnung 76 Prozent in den USA und 74 Prozent der Beschäftigten in Deutschland in einer Dienstleistungstätigkeit beschäftigt (vgl. ebd., 265).

³⁸ Das Mittel, auch wenig produktive Arbeitsplätze zu erhalten oder zu schaffen, wird mit dem Begriff „Lohnspreizung“ bezeichnet. So entwickelte sich der Abstand der mittleren Einkommen von Männern in den USA zu den untersten Einkommen zwischen 1983 und 1995 vom Faktor 1,99 auf 2,33, während in Westdeutschland eher eine Einkommensnivellierung stattfand (vgl. W. OCHEL 1998, 271). Zur Arbeitsmarktpolitik und -entwicklung in Großbritannien vgl. H. KLODT (1998). Hier zeigen sich ebenfalls eine gebremste Entwicklung der Arbeitsproduktivität (vgl. 281), drastische Absenkung der Sozialleistungen (284), gegenüber Deutschland wesentlich geringere Ausgaben für die Arbeitsmarktpolitik (285), geringe Arbeitsplatzsicherheit, deutliche Lohnspreizung (289 f.).

³⁹ Die Autoren setzen sich mit den Vorschlägen der von der Bundesregierung beauftragten „Benchmarking-Gruppe“ auseinander und argumentieren, den Blick wiederum auf die USA gerichtet, mit der bekannten Figur der Dienstleistungslücke in Deutschland, die sie auf 3 Mio. Arbeitsplätze im Niedriglohnsektor beziffern. Auf die

Gerade in dieser Debatte um den Dienstleistungssektor (im Sinne der Sonstigen Dienstleistungen) wird ein großer Teil der politisch-ökonomischen Schwierigkeiten deutlich, die einer Lösung des Problems der Arbeitslosigkeit entgegenstehen: Gibt es ein Potential an Arbeit, das nach den Maßstäben der Kapitalverwertung nicht erschlossen werden kann, dann stellt sich die Frage nach den Mitteln zur Errichtung einer Brücke, die geringqualifizierte Arbeitslose mit diesem Potential verbinden könnte. Diese Mittel werden in Deutschland offenbar in einer Mischung aus neoliberalen und sozialstaatlichen Politikelementen gesehen: Umleitung der unproduktiven Transferleistungen als Subvention in einen unproduktiven Wirtschaftszweig bei gleichzeitiger, dadurch eher legitimierbarer Forcierung der Lohnspreizung, Drosselung von Reallohnanpassungen, Verkürzung der Anspruchsdauer auf Lohnersatzleistungen, Senkung der Leistungshöhe, Verminderung der sog. negativen Arbeitsanreize usw. (vgl. ebd. u. W. OCHEL 1998, 262). Aspekte der damit verbundenen Hauptfrage, ob Lösungen überhaupt in den herkömmlichen systemischen Zusammenhängen möglich sind, werde ich w. u. erneut aufnehmen.

Globalisierung ist mehr ein Schlagwort als ein klar konturiertes Konzept. Es werden darunter die fortschreitende Internationalisierung der Ökonomie ⁴⁰ ebenso subsumiert wie die offensichtliche Erosion des Nationalstaates, die Herausbildung einer Weltgesellschaft und die Frage der Strukturen einer *Global Governance* oder die, vor allem von U. BECK (1986) verdeutlichten, Probleme der Internationalisierung von ökologischen oder militärischen Risiken (vgl. auch U. BECK 1997, 17). Zieht man eine Verbindungslinie zu den neuen Technologien, so wird deutlich, daß das als Globalisierung diskutierte Phänomen *auch* eine technologische Seite zur Voraussetzung hat. Die Vernetzung der Weltfinanzmärkte, die räumliche Dekomposition bzw. Restrukturierung der für die erste und Zweite industrielle Revolution typischen Produktionseinheiten usw. setzen die Verfügung über ein weltweites Kommunikationsnetz der neuen, computerisierten Qualität voraus. Insofern hat die Internationalisierung der Ökonomie eine qualitativ neue Prägung erreicht.

Versteht man *Globalisierung* als Symbol für einen Intensivierungsprozeß weltumspannender Beziehungsverflechtung, so wäre er in seiner gesamten Genese seit der Frühen Neuzeit – mit seinen Etappen des Kolonialismus und Imperialismus, der weltweiten Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise – darzustellen und kaum als überraschend neue Erscheinung. Je mehr (ehemalige) Entwicklungsstaaten selbst zu Warenproduzenten geworden sind und noch werden, desto mehr intensivieren sich zwangsläufig auf allen Ebenen die Austauschbeziehungen und damit die Konkurrenz der Kapitale bzw. Produktionseinheiten. Insofern ist *Globalisierung* auch ein Synonym für gesteigerten Konkurrenzdruck ⁴¹. Überdurchschnittliche Raten der Mehrwertrealisierung sind unter den Bedingungen eines expandierenden und sich vereinheitlichenden Weltmarkts nur erzielbar, wenn die einzelne Einheit gleichzeitig einen Status als Quasi-Monopolist in eben diesem globalen Maßstab erreicht und alle Möglichkeiten der

Beschäftigungsmöglichkeiten im Dienstleistungssektor setzt auch die Expertengruppe der Friedrich-Ebert-Stiftung (vgl. „Aufbruch 2000“ in www.fes.de/cgi-bin).

⁴⁰ „Genauer als ‚Globalisierung‘ ist jedenfalls die Rede von der Internationalisierung des Wirtschaftens (R. DAHRENDORF 1998, 44).“

⁴¹ Für die Gegenwart gilt es allerdings noch, die richtigen Maßstäbe beizubehalten. Wenn behauptet wird, der Weltmarkt sein nicht einmal mehr ein OECD-Markt, sondern „ein beinahe die ganze Welt umfassender Markt“ (R. DAHRENDORF 1998, 41), so gilt das vorerst eher der Tendenz nach. Noch 1998 betrug bspw. der Anteil des deutschen Waren- und Dienstleistungsexports in EU-Staaten, in die USA, nach Polen und in die Schweiz fast drei Viertel des Gesamtexports. Ähnlich verhielt es sich bei den Einfuhren (Daten des Statistischen Bundesamtes, hier zit. n. Blickpunkt Wirtschaft 4/1999, Nr. 6, 32).

Flexibilisierung nutzt, was häufig gleichbedeutend mit der Zersplitterung ehemaliger Raum-Zeit-Einheiten in ein globales Netz von kooperierenden Einheiten ist. Das vor allem erklärt die aktuellen Fusionen von Konzernen in den neuen Größenordnungen. Mehr und mehr wird es möglich, einzelne Stufen der Wertschöpfungskette nach unterschiedlichen Vorteilsabwägungen (Ausnutzung von Niedriglohnstrukturen, u. U. bei gleichzeitiger hoher Arbeitsproduktivität) globalräumlich zu komponieren und digital umfassend zu vernetzen. Dabei entstehen zunehmend neue Handlungsspielräume:

„Mit der Internationalisierung der Produktion bieten sich also den Unternehmen mindestens zwei strategische Vorteile: Es wird eine globale Konkurrenz zwischen teuren und billigen Arbeitskräften hergestellt, und die Steuerkonditionen und Steuerkontrollen der Staaten können gegeneinander ausgespielt und unterlaufen werden... Da die Inanspruchnahme zahlreicher Gemeinschaftsleistungen (Universitäten, Krankenhäuser, Verkehrssysteme, Rechtsprechung, Forschungsgelder) nicht an den Ort der Steuererhebung gebunden ist, sind viele Unternehmen in der Lage, die Steuerlast zu minimieren, während sie sich gleichzeitig in Staaten niederlassen, welche die beste Infrastruktur bieten.

Investitionsort, Produktionsort, Steuerort und Wohnort können voneinander abgekoppelt gewählt werden. Viele Unternehmen nutzen den niedrigen Steuerstand der armen Staaten und genießen den hohen Lebensstandard der reichen Staaten. Sie zahlen Steuern, wo es am billigsten ist, und leben, wo es am schönsten ist“ (U. BECK 1999, 33).

Insofern setze die Globalisierung des Kapitals zugleich Lokalisierung nach einem neuen, andersartigen „sozialräumlichen Kalkül“ voraus. Insbesondere US-Firmen folgen dabei einem erkennbaren globalisierten „Lokalisierungsmuster“: Forschung und Innovation verbleibe ebenso wie die höher qualifizierte Produktion in industriellen Zentren mit hoher Lebensqualität, dagegen verschiebe sich die Produktion des mittleren Qualifikationsniveaus ins Ausland. Der Verkauf, die Vermarktung, werde in regionalen Zentren über den Globus verstreut und meist innerhalb größerer elektronischer Industrieparks angesiedelt (vgl. ebd., 34 f.).

„Arbeit ist lokal, Kapital ist global (ebd., 32, pass.).“ Kapital sei global koordiniert, Arbeit dagegen individualisiert. Mit dieser Formel beschreibt BECK ein qualitativ neues „sozialräumliches Machtgefälle“ zwischen Kapital und Arbeit. Während sich bisher im Nationalstaat Kapital und Arbeit als nach korporatistischem Modell geformte „Organisationsmächte“ gegenübergestanden und als „kollektive Akteure“ regelgeleitet die Anteile am BSP ausgehandelt hätten, werde nun in einem „transnationalen Machtspiel ... diese territoriale Organisationsmacht unterlaufen und ersetzt durch so etwas wie transnationale Entzugsmacht“ (ebd., 32). BECK verweist auch deutlich auf die (sozial-)politische Instrumentalisierung des Begriffs als „gewußte Möglichkeit“:

„Insofern ist die öffentlich inszenierte Globalisierungsrhetorik auch eine diskursive Strategie, die die Macht einer *self-fulfilling prophecy* entfalten kann“ (ebd.).

Vergleichbar kritisch verhalten sich auch andere Autoren zum Begriff:

„Wenn Globalisierung zur Mode, ja zum Alibi für allerlei Interessen wird, geht zuweilen der Sinn dafür verloren“ (R. DAHRENDORF 1998, 45; vgl. bspw. auch J. KÄDTLER 1998, K. DÖRRE/R. ELK-ANDERS/F. SPEIDEL 1997, F. FRANZMEYER 1999).

Tatsächlich ist der Begriff in seiner Bezeichnungsfunktion für objektive Entwicklungen durch diese vordergründigen Funktionalisierungen weitgehend verschlissen – ob in den Runden der Lohntarifverhandlungen, in der Diskussion um die Reform der Flächentarifverträge oder in den der übrigen Wirtschaftsstandort-Debatte angehängten Forderungen nach Bescheidenheit ⁴².

⁴² Vgl. bspw. auch M. ALBROW (1998, 419).

Einige Autoren zentrieren den Begriff vor allem auf die Abkopplung des Finanzkapitalismus („Casino-Kapitalismus“) von Handel und Produktion und behandeln die Produktionssphäre als eine in diesem Zusammenhang (noch) zu vernachlässigende Größe (vgl. dazu E. ALTVATER / B. MAHNKOPF (1996), teilw. auch F. FRANZMEYER 1999). Ein differenziertes Bild der unter dem Begriff der Globalisierung zusammengefaßten tatsächlichen Entwicklungen einerseits und seiner Verwendung als strategisches „Trumpf-As“ in der Form einer „Exit-Option“ des Managements, zeichnen K. DÖRRE / R. ELK-ANDERS/ F. SPEIDEL (1997) für die deutsche Industrie: Empirische Daten gäben Anlaß zu einer Entdramatisierung des Globalisierungstrends, es handele sich weniger um eine bereits vollendete soziale Realität, als vielmehr um ein „voraussetzungsvolles strategisches Konzept weltmarktorientierter Unternehmen“ (vgl. ebd., 1 f). Die häufig bemühte Figur transnationaler Unternehmensnetzwerke, die alle ihre Funktionen an räumlich optimalen Standorten plazierten und in dieser Kombination von Funktionen und Standorten versuchten, Redundanzen zu vermeiden und Lerneffekte innerhalb des Netzwerks rasch zu verallgemeinern, sei bislang ein nur für wenige Unternehmen gültiges Leitbild (vgl. ebd., 4). Triebkräfte der seit der Mitte der 1980er Jahre einsetzenden neuen Internationalisierungsetappe seien in erster Linie nicht einmal primär ökonomischer Natur. Die geoökonomischen (Japan als Auslandsinvestor, USA als Markt für ausländische Direktinvestitionen, wirtschaftliche Öffnung Ost- und Zentraleuropas, Aufholprozeß der *newly industrializing countries* (NICs), zunehmende weltwirtschaftliche Integration Chinas und Indiens usw.) und technologisch-logistischen Veränderungen („in Echtzeit koordiniertes Management grenzüberschreitender Unternehmensaktivitäten“) hätten in diesen Prozessen mehr Gewicht (vgl. ebd., 4). Zugleich entstünden neue Möglichkeiten, über konzerninternes *benchmarking* auch die konzerninterne Konkurrenz zwischen Standorten bzw. Betriebseinheiten zu verschärfen (vgl. dazu w.u., I.2).

Bezogen auf die deutschen Wirtschaftsaktivitäten zeichnen die Autoren etwa folgendes Bild: Die deutschen Direktinvestitionen im Ausland wuchsen zwischen 1985 und 1993 von 147 Mrd. auf 319 Mrd. DM. Sie lagen damit leicht über dem internationalen Durchschnitt. Gegen eine Steigerung globaler Mobilität deutscher Industrieunternehmen spreche der geringe Anteil der Auslandsinvestitionen (10 Prozent) an den Gesamtinvestitionen und die Konzentration auf das europäische Ausland (60 Prozent). Ähnliches gelte für die sog. Niedriglohnoperationen. Zwar seien die Investitionsströme in die osteuropäischen Staaten überproportional gewachsen (1991 – 1993 um etwas mehr als 180 Prozent), aber das entspreche wiederum nur einem Anteil von etwa 10 Prozent der gesamten Auslandsinvestitionen. Es könne darum von einer rasanten Unternehmensabwanderung keine Rede sein. Vielmehr könne, in bezug auf Osteuropa, von „verpaßten Chancen“ gesprochen werden (vgl. ebd., 5).

„Aus all dem folgt, daß sich die Internationalisierung der deutschen Industrie insgesamt langsamer, ungleichzeitiger und widersprüchlicher vollzieht, als es der populäre Globalisierungsdiskurs wahrhaben möchte“ (ebd.).

Andererseits aber gebe es Entwicklungen in einzelnen Unternehmen, Branchen oder Sektoren, die in „Entdramatisierungsargumentationen“ regelmäßig verloren gingen. Dies treffe vor allem auf Schlüsselunternehmen in der Automobilindustrie, der Chemischen Industrie, der Elektroindustrie, der Mineralölverarbeitung, EDV und einige andere zu; Druck, Holz, Bekleidung, Leichtmetallbau, Eisen und Stahl seien dagegen eher „national gebunden“ (vgl. ebd., 6). Eine besondere Entwicklung wird im Bereich von Forschung und Entwicklung (F & E) gesehen. Hier setzten einzelne Unternehmen aus der Chemie-, Pharma- und Elektroindustrie bisher noch eher ungewöhnliche Akzente ⁴³, die befürchten

⁴³ Die Siemens AG beschäftigte 1996 75 Prozent der in Forschung und Entwicklung tätigen Mitarbeiter an ausländischen Standorten. Auch bei der Hoechst AG betrug der Anteil bereits mehr als 50 Prozent (vgl. ebd., 7).

ließen, daß der Verlagerung von F & E später die Produktion folgen könnte, und daß F & E damit zum Schrittmacher ökonomischer Internationalisierung werden könne (vgl. ebd., 7). J. KÄDTLER (1998, 3) weist auch auf umgekehrte Entwicklungen hin, bei denen F & E der zuvor ausgelagerten Produktion folgt. KÄDTLER bringt auch an den teilweise recht grob entworfenen Globalisierungsszenarien in einigen Punkten Korrekturen an:

- Der Grad von Produktinnovation und Qualifikation der Arbeitskraft entscheide mit darüber, inwieweit Produktionsstandorte überhaupt transferierbar sind. Erst die Umstellung der Produktion auf „Jedermannsarbeit“ ermögliche bzw. erzwingen vielleicht sogar Auslagerungen (vgl. ebd., 3 f.).
- Die globale Transferierbarkeit des Finanzkapitals lasse sich nicht undifferenziert auf diejenige des Produktionskapitals übertragen. Einmal getroffene Standortentscheidungen bänden Kapital in der Form von Produktionsanlagen eher langfristig. Dies gelte vor allem für Branchen, in denen der Anteil des variablen Kapitals im Verhältnis zum Sachkapital minimal ist (bspw. Chemische Industrie) (vgl. ebd., 4).
- Die gegenwärtige ökonomische Umbruchsituation enthalte für ein und dasselbe Unternehmen vielschichtige, teilweise komplementäre Handlungsbedingungen und -optionen. Es gebe keine eindeutige Globalisierungsdynamik (vgl. ebd.).
- Die Tatsache der Entkopplung der Finanz- von den Handelsmärkten könne für die strategischen Unternehmensentscheidungen von größerer Bedeutung sein als Produktionskosten, Produktivität und Arbeitsbedingungen (Beispiel: spekulative Unterbewertung des Dollars) (vgl. ebd., 5).
- Vieles, was als Globalisierung diskutiert werde, habe ursächlich eher mehr mit den Verwertungsschwierigkeiten des Kapitals zu tun, u.a. weil neue Massenprodukte (die zu neuen Anschaffungswellen wie in den 50er und 60er Jahren führen könnten) fehlten. Im Globalisierungsdiskurs gerate insofern die Resultante zum Ursprung der Bewegung (vgl. ebd., 6).

Wenn die Internationalisierung der Ökonomie zunehmend Prozesse in Gang setzt, die innerhalb nationalstaatlicher Strukturen nicht mehr steuerbar sind, so ist damit die Frage nach neuen, globalen politischen Ordnungsfunktionen aufgeworfen, die über den Rahmen und die Befugnisse des IWF, der OECD, der WTO oder der UNO weit hinausgehen müßten. Dieser, unter dem Stichwort der *Global Governance* diskutierte Aspekt des Problems kann hier nicht weiter verfolgt werden (vgl. z. B. D. MESSNER 1999). Wesentlich und vorrangig sind im hier gegebenen Zusammenhang m. E. die Auswirkungen einer zunehmenden internationalen Arbeitsteilung, die dem o. g. Lokalisierungsmuster folgt, d. h. sie folgt ausschließlich der Logik der Marktgesetze, der Logik der einzelbetrieblichen Rentabilität und produziert dabei tendenziell eine „Enträumlichung des Sozialen“ (vgl. U. BECK 1999, 35). Wenn politisches Handeln den Maßstab der Rationalität aber weiter in der „Allokationseffizienz des Marktes“ sieht, wie dies in den neoliberalen Politikansätzen der Fall ist, oder sich in einer eher defensiven, passiven Position gegenüber einem quasi naturwüchsigen Prozeß sieht, solange wird dies lediglich zu einer Beschleunigung und Verschärfung aller Wirkungen der Dritten industriellen Revolution führen. Auf einige der mit der Internationalisierung der Ökonomie verbundenen Fragen gehe ich w.u. (I. 2), im Zusammenhang mit der Entwicklung neuer Produktionsregime, noch einmal näher ein.

Das Konzept der *Zweiten Moderne* versucht – vergleichbar und verwandt den Konzepten der *Reflexive Modernization* (u.a. U. BECK), des *Dritten Weges* (A. GIDDENS 1999) oder des

Global Age (M. ALBROW 1998) – aus soziologischer Perspektive die Phänomene der gesellschaftlichen Transformationskrise zu bündeln, indem es das Neue, Offene, Krisenhafte, zur relativen Konsistenz einer *Ersten Moderne* in Kontrast setzt (vgl. U. BECK 1999, 24 ff.). Die *Erste Moderne*, in Europa erst nach dem Zweiten Weltkrieg verwirklicht, zeichnet sich darin gewissermaßen durch ihre Beständigkeit im Wandel aus, denn die Grundkategorien und Leitideen des sozialen Wandels, insbesondere die Überzeugtheit von der Möglichkeit rationaler Lösbarkeit der aus ihr resultierenden Probleme, bleiben konstant. Ihre Grundprämissen gelten für die gesamte Gesellschaft als institutionell und individuell verinnerlichte Selbstverständlichkeiten. BECK (ebd., 24 f.) nennt insbesondere die nationalstaatliche Organisation der Volkswirtschaften, den weitgehenden Ausschluß von Frauen aus dem Arbeitsmarkt, die Vorenthaltung bestimmter Grundrechte für Kinder und Frauen, die Existenz intakter Kleinfamilien als Reproduktionsbasis der zumeist männlichen Ware Arbeitskraft, „geschlossene, ständisch geprägte, proletarische und bürgerliche Lebenswelten als soziale Voraussetzung der Klassenbildung“, auf professionell hergestellten und kontrollierten Wissensmonopolen basierende Hierarchien von Experten und Laien und „die gleichsam ‚natürliche‘ Territorialbindung von Produktion, Kooperation und Betrieb als Bühne, wo die Gegensätze von Kapital und Arbeit auftreten und zugleich organisierbar, zähmbar sind“.

„Im Modell der Ersten Moderne wird also der universalistische Modernitätsanspruch begrenzt durch eine im wesentlichen auf vermeintliche ‚Naturkategorien‘ – wie der Unterscheidung zwischen Männern und Frauen, Kindern und Erwachsenen, einer an der Nationalität orientierten Wirtschaft oder auch der zugleich verfügbar und ausbeutbar unterstellten ‚Ressource Natur‘ – gegründete Axiomatik der gesellschaftlichen Unterschiede und Grenzen“ (ebd., 25).

Demgegenüber werde in der Zweiten Moderne der Modernisierungsprozeß „reflexiv“, indem er zunehmend mit gewollten oder ungewollten „Folgen seiner Erfolge konfrontiert“ werde (vgl. ebd., 25). Dies führe zur Entgrenzung jener als naturwüchsig erscheinenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Ersten Moderne, der „Ewigkeitstraum“ zerbreche. Dementsprechend seien die Merkmale der Zweiten Moderne das Verblässen der ständischen Binnenstruktur der Klassen, die Zunahme sozialer Ungleichheit, die schleichende Revolutionierung der Kleinfamilie dadurch, daß die Generationen- und Geschlechterbeziehungen ihrer Basisprämissen beraubt würden, die durch die Entörtlichung der Produktion in die Krise geratene formelle „Arbeits- und Vollbeschäftigungsgesellschaft“ mitsamt ihrem sozialen Netz, die Repolitisierung der Vorstellungswelt einer Privatsphäre als einer ausschließlich an Marktchancen orientierten Organisation der „Normalbiographie“ und die durch die Erfahrung globaler zivilisatorischer Risiken in Frage gestellte „Expertokratie“, was in der „öffentlichen Dialektik von Experten und Gegenexperten basisdemokratische Bewegungen“ freisetze (ebd., 26).

„Vielleicht liegt hier sogar das Entscheidende: Die institutionalisierten Antworten der Ersten Moderne – mehr und bessere Technik, mehr und besseres wirtschaftliches Wachstum, mehr und bessere Wissenschaft, mehr und bessere funktionale Differenzierung – überzeugen und greifen nicht mehr“ (ebd.).

Es entstehe ein „mehrdeutiges Bezugsfeld von Optionen“, aus denen „neue und unerwartete Formen des Sozialen und des Politischen“ entstünden (vgl. ebd.). Der Paradigmenwechsel zwischen Erster und Zweiter Moderne polarisiere und politisiere die gesellschaftlichen Gruppen als Konflikt eben dieser zwei Modernen (vgl. ebd., 29).

Den hier aufgegriffenen Konzepten bzw. Begriffen – *Informationsgesellschaft*, *Wissensgesellschaft*, *Dienstleistungsgesellschaft*, *Globalisierung* und *Zweite Moderne* – habe ich das Konzept der *Dritten industriellen Revolution* gegenübergestellt, das sich nun, zusammenfassend, näher erläutern läßt. Die aspektreiche Diskussion um die

Berechtigung neuer Begriffe und Konzepte von Gesellschaft entzündete sich Anfang der 70er Jahre vor allem an D. BELLS Konzept der *post-industrial society* ⁴⁴. Dabei scheint es mir letztlich um das Problem der Gewichtung von Kontinuität und Diskontinuität zu gehen bzw. um die Frage, ob die Qualität des Neuen einer so weitgreifenden Negation des Bestehenden gleichkommt, daß es in einem gebräuchlichen Konzept nicht mehr abzubilden ist. Die marxistische Gesellschafts- und Geschichtstheorie konzeptualisiert die Geschichte der Menschheit als den in seiner Komplexität und Wechelseitigkeit *nicht reduzierten* Prozeß der Entfaltung der Produktivkraft der Arbeit. Darin ist das Eindringen des (Handels-) Kapitals in die Produktion (zunächst als sog. Protoindustrialisierung in der arbeitsorganisatorischen Form der Manufaktur, dann in derjenigen der Fabrik) zugleich der Auftakt der Geschichte der Produktivkraftentwicklung *als* Geschichte des modernen Kapitalismus. Die Ersetzung der manuellen menschlichen Arbeit durch Maschinerie (als qualitativer Produktivitätssprung), die Verwandlung der Arbeitskraft in eine Ware, die mit höchsten menschlichen Kosten verbundene Unterordnung der Arbeit unter die Gesetze der Dynamik des Kapitals, der Beginn der *Produktion* von Kapital usw., führten zu den historisch einmaligen gesellschaftlichen Veränderungen (Auflösung der ständischen Verfassung, Konzentration der Arbeit, Nationalstaat, Herausbildung neuer gesellschaftlicher Klassen nach dem Kriterium der Verfügung über die Produktionsmittel, Verwandlung der Familie von einer Produktions- in eine Reproduktionseinheit usw.), die dem Prozeß zu Recht eine Charakterisierung als *Revolution* verliehen. Das Potential zur Entfaltung der Produktivkräfte in exponentieller Weise und zur Entfesselung einer Dynamik, in der „alles Ständische und Stehende“ verdampft, ist ja gerade essentielles Charakteristikum der industriekapitalistischen Entwicklung. Nicht jede einzelne Etappe – seien es die Mobilitätspotentiale der Zweiten industriellen Revolution oder die *de-massified media* (A. TOFFLER 1981) – markiert zugleich eine so tiefgreifend neue Qualität, daß sie sogleich die theoretische Konzeptualisierung eines neuen gesellschaftlichen Grundverhältnisses herausforderte. Diesen historischen Prozeß der Entwicklung des (Industrie-) Kapitalismus zeitlich oder inhaltlich zu fragmentieren (was analytisch notwendig sein kann) und die Fragmente schließlich zu verabsolutieren hat erkenntnistheoretisch zur Konsequenz, den Zugang zum *Sujet* zu verkürzen oder zu schmälern ⁴⁵. Selbst auf die Verengung der Perspektive auf eine Historie des Kapitalismus trifft dies zu, indem damit die historische Option und überlebensnotwendige Entwicklung zu globaler, weltgesellschaftlicher Rationalität verhüllt werden könnte. Seit dem Beginn der industriellen Revolution in England ist die Gesellschaftsgeschichte als Geschichte der zunehmend *beschleunigten* Produktivkraftentfaltung aufzufassen. Das ist wesentlicher Teil des aktuellen Gehalts der marxistischen Kategorie der *Produktionsverhältnisse* als *sämtlicher* Beziehungen, die die Menschen in der Erzeugung ihrer Lebensverhältnisse eingehen. Erst im Bewußtsein der Relation dieser rd. 230 Jahre Geschichte zu den rd. 10 Jahrtausenden seit der neolithischen Revolution wird so recht deutlich, daß allzu eng gewählte Phasierungen und allzu ausschließliche Perspektiven den Blick auf die wirklichen Größenverhältnisse und die Essenz des Prozesses verstellen können. In diesem Sinne erscheint mir der Begriff der Dritten industriellen Revolution zur Bezeichnung eines qualitativen Umschlags in den Produktionsverhältnissen als ausreichend weit und aufnahmefähig gefaßt, um darin alle sozial- und politisch-ökonomischen Einzelaspekte in ihrem inneren Zusammenhang umschließen und überflüssige Aufgeregtheit vermeiden zu können.

⁴⁴ Vgl. dazu die relativ ausführliche Zusammenfassung der Diskussion bei N. STEHR (1994, 58 ff.). Bereits damals wurde von verschiedenen Autoren in Frage gestellt, ob bspw. in der Kooperation von Wissenschaft und Industrie (etwa am Beispiel der chemischen Industrie) nicht eher der kontinuierliche Aspekt zu betonen sei. Es stellt sich natürlich immer auch die Frage, welches Konzept von Geschichte den jeweiligen Auffassungen zugrunde liegt.

⁴⁵ „The important thing to stress here is the need to consider the changes together (K. KUMAR (1995, 150).“

3.

Aus der breitgefächerten Zukunftsdebatte möchte ich im folgenden, dem thematischen Grundriß dieser Studie entsprechend, auf den Diskurs über die Zukunft der Arbeit näher eingehen und dabei vor allem die Frage verfolgen, von welchen längerfristigen Entwicklungen auszugehen ist, wenn etwa im Zusammenhang von Berufswahl und Berufsberatung nicht mehr vorauszusetzen ist, daß das bisherige Beschäftigungssystem auf mittlere Sicht konstant bleibt und dies in den individuellen Zukunftsplanungen eine Rolle spielen muß. Im Zentrum steht dabei die von A. TOURAINE aufgeworfene Frage einer zunehmenden Dualisierung der Gesellschaft (Exklusion einer zunehmenden Zahl von Menschen durch den wachsenden Verlust von industriellen Arbeitsplätzen) und des gesellschaftlichen Umgangs damit. Drei divergente Positionen lassen sich beschreiben (vgl. dazu G. KLEINHENZ 1998, 259):

- a) Die „konservative Fraktion“ der *Arbeitsmarktpolitiker der etablierten Parteien*, die an der Verantwortung des Staates für einen hohen Beschäftigungsstand festhalten, aber zunehmend Ziel und Anspruch relativieren durch Inkaufnahmen der staatlichen Organisierung und Subventionierung eines zweiten und dritten Arbeitsmarkts.
- b) Eine weitere Position sieht KLEINHENZ in der *Gruppe von Arbeitsmarktforschern*, die in der genauen, auf Teilarbeitsmärkte bezogenen Analyse und Diagnose den Weg zumindest für differenziertere Bewertungen suchen (vgl. auch K. GERLACH 1998).
- c) Die Vertreter der sog. *Neuen Sozialphilosophie* (J. RIFKIN 1995, U. BECK 1986, 1999 u.a.) gehen davon aus, daß die beschleunigte technologische Entwicklung und Globalisierung mindestens zu einer einschneidenden Relativierung der Arbeitsgesellschaft führt. Erwerbsarbeit konzentriert sich demnach immer mehr auf eine immer geringer werdende Zahl höchstproduktiver Leistungsträger. Politik müsse die Zweite Moderne durch eine tiefgreifende, transnationale gesellschaftliche Neustrukturierung mit neuen Sinnzentren gestalten.

Die Position der „konservativen Fraktion“ (von R. DAHRENDORF als „Sozialdemokratismus“ charakterisiert) neigt eher zum Verzicht auf die Konkretisierung beschäftigungspolitischer Ziele, weil Wachstum und Beschäftigung Ergebnis einzelwirtschaftlicher Entscheidungen sei. Sie stelle dem das Vertrauen auf das Wirken ökonomischer Gesetzmäßigkeiten entgegen. Arbeitslosigkeit stehe unter dem Verdacht der Freiwilligkeit oder werde als Folge des Außerkräftsetzens der Marktgesetze, u. a. in der Tarifautonomie, verstanden. Deregulierungen, Steuerentlastungen, „richtige“ Lohnpolitik und Beseitigung von „Fehlanreizen“ bei der Arbeitslosenversicherung und der Sozialhilfe seien das Mittel, „unfreiwillige“ Arbeitslosigkeit auf kurzfristig friktionelle und mittelfristig strukturelle Anpassungen zu begrenzen (vgl. G. KLEINHENZ 1998, 259).

„Beschäftigungspolitischer Erfolg wird hier meist schon mit dem Setzen solcher Bedingungen und Anreize angenommen oder aber es werden die Erfolge der Beschäftigungsentwicklung solchen Maßnahmen ohne Prüfung weiterer Ausgangsbedingungen und Ursachen zugeschrieben“ (ebd.).

Im Grunde läßt sich diese Position dem w. o. schon skizzierten neoliberalen Politikansatz zurechnen und im Konzept des *flexiblen Kapitalismus* (vgl. bspw. F. DEPPE 1996, 165 ff.) zusammenfassen. Dieser Ansatz ist aus dem aktuellen politischen Alltagsgeschehen sattsam bekannt und muß hier nicht vertieft werden. Aus der Sicht der Neuen Sozialphilosophie ist er den Denkmustern der Ersten Moderne zuzurechnen. Für diese politisch vorherrschende Position gilt auch heute noch die von U. BECK (1986, 222) getroffene Feststellung, daß sie ignoriere, daß heute die *Prinzipien* des bisherigen

Beschäftigungssystemen zur Disposition stünden – eine Möglichkeit, die bisher weder theoretisch noch politisch systematisch erwogen worden sei.

Die zweite, als Standpunkt der Arbeitsmarktforschung beschriebene Position (b), kommt in ihren Ergebnissen letztlich über die erste (a) nicht wesentlich hinaus, wenn sie, deren Denkmustern folgend, trotz aller eindrucksvollen Differenzierungen in den Forschungsansätzen, in ihren Ergebnissen die Strategien des flexiblen Kapitalismus in moderaterer Form untermauert: Zurückhaltung in der Lohnpolitik, Bekämpfung der Schwarzarbeit, mehr Teilzeitbeschäftigung (und Abkehr vom „Alleinernährer-Modell“), Arbeitszeitverkürzung ohne Lohnausgleich, Entlastung bei den Lohnnebenkosten, Annäherung an Formen der Kombination von Niedriglohn und Sozialeinkommen (vgl. G. KLEINHENZ 1998, 260 f.), Setzen auf die neuen betriebsorganisatorischen Formen (vgl. K. GERLACH 1998, 350) sind ihre Rezeptur.

Die dritte Position (c), zuletzt und m. E. in besonders emphatischer Weise von U. BECK (1999, vgl. auch 1986) vorgetragen ⁴⁶, bündelt die bisherige (sozialwissenschaftliche) Debatte um die gesellschaftliche Zukunft im Konzept der *Zweiten Moderne*, das hier sein Selbstverständnis zugleich darin findet, daß es den Primat der Politik und auch eine Verabschiedung vom verantwortungslosen radikalen Neoliberalismus als einer politischen Handlungsmöglichkeit einfordert.. Es verbindet sich insofern mit einer erneuerten Kapitalismuskritik und hält das Ende der Erwerbsarbeit im Sinne des Vollbeschäftigungsparadigmas für eindeutig gegeben und qualifiziert jede Politik, die die Tatsache der Unmöglichkeit von Vollbeschäftigung nicht anerkenne, als verlogen (ebd., 125 ⁴⁷).

„Niemand täusche sich: Der Eigentümer-Kapitalismus, der auf nichts als Gewinn zielt und die Beschäftigten, den (Sozial-) Staat und die Demokratie ausgrenzt, gibt seine eigene Legitimität auf. Die neoliberale Utopie ist eine Form demokratischen Analphabetentums. Der Markt trägt seine Rechtfertigung gerade nicht in sich. Diese Wirtschaftsweise ist nur im Wechselspiel mit materieller Sicherheit, sozialen Rechten und Demokratie – als dem demokratischen Staat – lebensfähig. Wer nur auf den freien Markt setzt, zerstört mit der Demokratie auch diese Wirtschaftsweise“ (U. BECK 1999, 11).

Niemand stelle heute den Kapitalismus noch in Frage; einzig potenter Gegner sei der die soziale Marktwirtschaft zerstörende „Nur-noch-Gewinn-Kapitalismus“ selbst (vgl. ebd.). Die Utopie des freien Marktes sei nicht die Problemlösung, sondern die Problemursache.

„Wer heute über Arbeitslosigkeit nachdenkt, ... muß fragen: Wie wird Demokratie jenseits der Vollbeschäftigungsgesellschaft möglich? Was als Ende und Verfall erscheint, muß umgemünzt werden in eine Gründerzeit für neue Ideen und Modelle, die Staat, Wirtschaft und Gesellschaft für das 21. Jahrhundert öffnen“ (ebd., 11).

Die Essenz des Ansatzes ist insofern als Reformkonzept für das Modell des „rheinischen Kapitalismus“ zu lesen, indem dieses nach Wegen des Erhalts eines integrationsstarken Gesellschaftskonzepts fragt, das beide Prinzipien – kapitalistische Wirtschaftsweise und

⁴⁶ Die Besonderheit des konsequenterweise in der Form des Essays gehaltenen Beitrags von U. BECK (1999) liegt m. E. darin, daß er eine skandalös schläfrige Zukunftsdebatte mit kreativen, diskutablen Überlegungen und Vorschlägen vitalisiert und in die Öffentlichkeit hinein verbreitert. Er erscheint mir als eher pragmatisch orientierter Versuch, der den „nächsten Schritt“ zu mehr Partizipation und Einfluß der Betroffenen mehr betont als die Ausformung einer radikaleren Antithese. So bezeichnet er zwar den Neoliberalismus, nicht aber grundsätzlich das kapitalistische Prinzip als die Quelle der Bedrohungen.

⁴⁷ BECK verweist hier auf A. GORZ und ergänzt, daß die Lohnarbeit nicht weiter Schwerpunkt des Lebens bleibe, sie bleibe nicht einmal die hauptsächliche Tätigkeit (ebd., 125).

Sozialstaatlichkeit – fortentwickelt (vgl. auch R. DAHRENDORF 1998, 53 ⁴⁸). BECK sieht in der Fortschreibung der gegenwärtigen Entwicklung die Gefahr einer „Brasilianisierung des Westens“, einer zunehmenden Vergleichbarkeit der Entwicklungsprofile der Erwerbsarbeit in der sog. ersten und dritten Welt (vgl. ebd., 8 u. 96 f.). Was aber dabei gleich erscheine, habe ganz unterschiedliche historische Hintergründe, gegenwärtige Dynamiken und Ursachen. Ein „Universalismus des Südens“ bedeute in Europa *Abbau* von Arbeitsrechten, Lebensstandard und sozialer Sicherheit (vgl. ebd., 96 f.). Die Folge sei die Entstehung einer Vier-Klassengesellschaft, worin die „Kolumbus-Klasse“ des globalen Zeitalters“, die Eigentümer global agierenden Kapitals und deren Helfer auf Führungsebene, die obere bilde. Das Einkommen dieser Klasse steige exponentiell ⁴⁹. Die zweite Klasse bildeten die prekären Hochqualifizierten, die zwar ein hohes Einkommen erzielten, die sich aber in einer gesteigerten Konkurrenzsituation bewegten („Drahtseilbiographie“). Die dritte Klasse bildeten die *working poor*, rekrutiert aus Gering- und Unqualifizierten, die direkt durch die Globalisierung bedroht seien, weil Automatisierung und die Arbeitsangebote anderer Länder sie zunehmend ersetzen könnten. Die Unterklasse schließlich bilde das in den USA bereits gegebene Beispiel lokalisierter Armut. Dies seien Menschen, die ihre Hoffnung auf eine Rückkehr in die Gesellschaft aufgegeben hätten. Sie lebten zugleich jenseits und in der Gesellschaft. Die heraufgezogene Gefahr eines gesellschaftlichen Dualismus unter dem Risikoregime sieht auch R. DAHRENDORF ⁵⁰:

„Ausschluß bedeutet, daß Menschen keinen Zugang mehr haben zum Arbeitsmarkt, zu relevanten sozialen Prozessen (einschließlich der Supermärkte, der Fußballstadien und dergleichen), zur politischen Teilnahme.

In der *shareholder-stakeholder*-Sprache formuliert, bedeutet dies, daß die direkt am Unternehmensgewinn Beteiligten alle Vorteile, die indirekt an der Unternehmensexistenz Interessierten alle Nachteile haben. Der Weltmarkt frißt die Teilhabe-Suchenden und läßt die, die Anteile haben, ungeschoren“ (1998, 46 f.).

U. BECK vertritt die Auffassung, daß eingesehen werden müsse, daß ein rund fünfzig Jahre währender kollektiver Sozialaufstieg als historische Ausnahme zu werten sei, und daß die Überwindung der „Vollbeschäftigungsnostalgie“ Voraussetzung dafür sei, sich produktiv mit den „wirklich großen, drängenden Fragen der Zweiten Moderne“ auseinandersetzen, um eine Antithese zum Neoliberalismus entwickeln zu können (vgl. ebd., 14, 97). Diese Antithese entwickelt er in Gestalt der „Vision“ einer „postnationalen Bürgergesellschaft“, die Elemente von Basisdemokratie und Transnationalismus (Europagedanke) miteinander verbindet. Diese Gegenvision sei realisierbar, wenn die „Arbeitsmitte“, der „Wertemperialismus der Arbeit“, durch dieses neue Sinnzentrum ersetzt werde. *En detail* beschreibt BECK als Voraussetzungen generelle Arbeitszeitverkürzungen, Anerkennung anderer Tätigkeiten (Elternarbeit, künstlerische, kulturelle, politische Bürgerarbeit) bei gleichzeitiger Umverteilung der Familienverpflichtungen zwischen Männern und Frauen (vgl. ebd., 12 ff., 122 ff., 151 ff.). Eine vergleichbare, allerdings mehr skizzenhaft aufgezeigte Richtung beschreibt M. ALBROW (1998, 430 ff.) mit dem Konzept einer *Weltgesellschaft*.

Noch eher im Rahmen traditioneller Konzepte einer „Arbeitsgesellschaft“ angesiedelt bewegen sich die Vorstellungen von F. DEPPE (1996, 150), die Kosten der

⁴⁸ „Soziale Marktwirtschaft“ bleibt ein sinnvoller Begriff, auch wenn er in Großbritannien, geschweige denn den USA, keinen rechten Sinn ergibt (Ders., 53).

⁴⁹ M. ALBROW (1998, 431) verweist z. B. darauf, daß heute „... 385 Personen Vermögenswerte besitzen, die der Hälfte des weltweit erzeugten Bruttosozialprodukts entsprechen...“

⁵⁰ DAHRENDORF hält die Quantifizierung der gegenwärtigen Unterklasse mit 10 Prozent in vielen Ländern für eher zu niedrig gegriffen (ebd., 47).

Massenarbeitslosigkeit in die Förderung von qualifizierten Dienstleistungen umzuleiten, um den wachsenden Bedarf an Bearbeitung ökologischer Probleme und von Aufgaben in den Bereichen Gesundheit, Alter, Bildung, Weiterbildung und Kultur zu befriedigen. Dabei beschreibt er aber klar die *politischen* Voraussetzungen:

„Allerdings werden die politischen und sozialen Auseinandersetzungen auf der zentralstaatlichen Ebene einen ‚Machtwechsel‘ zu Lasten des neoliberalen ‚Blocks an der Macht‘ herbeiführen müssen, als eine politische Voraussetzung für einen Prioritätenwechsel bei den wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Schwerpunktsetzungen“ (ebd.).

Damit ist zugleich die wohl entscheidende Einsicht ausgedrückt, daß es in den gegenwärtigen Entwicklungen keine vorgezeichneten „Entwicklungspfade“ und keine „sachgesetzlich“ klar vorgeschriebenen Lösungswege geben kann, sondern daß die möglichen Entwicklungen immer auch ein Subjekt haben. Die eingangs gestellte Frage nach der gesellschaftlichen „Zone der nächsten Entwicklung“ muß insofern auch als die Frage nach den Chancen für eine Erweiterung der Handlungsfähigkeit der von den Entwicklungen betroffenen Subjekte aufgefaßt werden. Ich möchte, die bisherigen Erörterungen zusammenfassend, eine vorläufige Antwort allgemeinerer Art zu geben versuchen.

Die mit der industriellen Revolution entfesselte Produktivkraft der Arbeit ist unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise eine weitgehend ungesteuerte, nicht den Lebensinteressen der Menschen untergeordnete Macht. Ausschließlich Resultat und Ausdruck menschlichen Vermögens, erscheint sie so als bedrohliche, äußerliche, fremde Macht. Steigerungen der Produktivität, eingesetzt als Mittel zur Überwindung der zugleich mit dieser Macht gewissermaßen proportional wachsenden Schwierigkeiten der Kapitalverwertung, zwingt uns einen fremden, den Zyklen der Kapitalreproduktion folgenden Rhythmus der gesellschaftlichen Entwicklung auf. Dadurch erscheinen die Prozesse, die nach der einen Seite das Potential zur Lösung aller drängenden Probleme beinhalten (Welternährung, Armut, Krieg), nach der anderen so überfordernd (Komplexität, individuelle existentielle Anforderungen), bedrohlich (Ökologie) und so enorm akzeleriert. Die produktive Kraft ist immer das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Mensch und Mittel, gleichgültig, ob das Mittel der Faustkeil oder die vollautomatisierte Fabrik ist. Die seit ARKWRIGHT in Gang gesetzte fortschreitende Erweiterung der Mittel betraf zunächst die energetischen (Dampfkraft, Elektrizität, Explosionsmotor, Atomkraft) und manuell-operativen (Arbeitsmaschinen) Dimensionen und erweiterte schließlich die geistig-operativen Potentiale. *Wissensgesellschaft* ist so als begrifflicher Reflex auf eine Entwicklung zu verstehen, der in gewisser Weise widerspiegelt, daß – vor allem mit dem Computer als *universellem* Mittel – eine Stufe der Produktivkraftentwicklung erreicht ist, auf der sich das Verhältnis des Operativen zu menschlicher Reflexivität und Kreativität (zumindest den weiteren Möglichkeiten nach) eindeutig verschoben hat. Insofern hat sich FRANZ DINNENDAHL heute der mühsamen manuellen Operationen entledigt, er hat die ungeschlachte, leistungsschwache, in ihren Funktionen auch dem damaligen technischen Laien erklärliche Feuermaschine in ein hochkomplexes Kernkraftwerk verwandelt, und er hat damit nach allen Seiten hin alle Fragen nach der Bestimmung der Grenzen, nach dem Modus und nach den Folgen der Produktivkraftentwicklung aufgeworfen, darunter auch die Frage, welche Rolle künftig das von ihm mit erzeugte Heer der Heizer und Maschinisten spielen könnte.

Antworten lassen sich vorläufig eher in der Paradoxie weiterer Fragen finden. In allen Ansätzen, auch in den konservativen, wird das wachsende *strukturelle* Beschäftigungsproblem anerkannt. Vorrangig, im Sinne der Ausgrenzung aus dem Beschäftigungssystem, ist davon diejenige Gruppe (Jugendlicher) betroffen, die durch ihre Lebensbedingungen, von den Folgen gesellschaftlicher Erosionserscheinungen (Familie,

Prekarität der Beschäftigung etwa) von vornherein am stärksten benachteiligt ist. Betroffen sind diejenigen vor allem, die nicht erfolgreich am Bildungssystem partizipieren (können). Unter den zahlreichen daran geknüpften Fragen (etwa nach der strukturellen Veränderbarkeit des Bildungssystems, nach dem tendenziellen Wandel seiner Funktionen von Allokation zu Exklusion) ist an die vorgetragenen Konzepte vor allem die Frage zu stellen, wieweit sie überhaupt diese Gruppe berücksichtigen: Wird es *diese* Gruppe sein können, die von einem möglichen und in vielen gesellschaftlichen Bereichen notwendigen und wünschenswerten Ausbau qualifizierter Dienstleistungen profitiert (vgl. F. DEPPE 1996)? Kann *diese* Gruppe für die Einnahme von Positionen qualifiziert werden, die, etwa im Rahmen einer durch Verkürzungen und Flexibilisierungen der Arbeitszeit ermöglichten Umverteilung der Arbeit auf eine größere Zahl von Menschen, frei würden? Und ist *diese* Gruppe der weniger Leistungsfähigen in dem Konzept der „Bürgerarbeit“ – als einer Tätigkeit jenseits des „Werteimperialismus der Arbeit“ – berücksichtigt (U. BECK 1999)? Bleibt für *diese* Gruppe schließlich doch nur die „Chance“ einer Abdrängung in minderwertige, in scharfem Kontrast zum *mainstream* der Gesellschaft stehende und mit Transferleistungen künstlich geschaffene *bad jobs*? Könnte sich eine Gesellschaft mit einer solchen Tendenz zur „Verkastung“ dauerhaft abfinden? Und wenn man in Aspekten dem Konzept der *Wissensgesellschaft* zustimmt und als gültigen Entwicklungstrend bejaht, wo findet dann die Tatsache Berücksichtigung, daß der Lerntätigkeit ein zunehmend größerer – vielleicht zukünftig der größte – biographischer Stellenwert zukommen wird? Wie ist *diese* Gruppe heute und in Zukunft zu quantifizieren, wenn die beschleunigten Entwicklungen zugleich auch eine Beschleunigung der gesellschaftlichen Erosionserscheinungen bedeuten? Soll überhaupt das Bildungssystem als ein in den gesellschaftlichen Kreislauf der Reproduktion von ungleicher Chancenverteilung intervenierendes System gestaltet sein? Und wenn es als ein aktiv intervenierendes System konzipiert wird, auf welche Konzepte von Lernen, Entwicklung und Bildung wird es zugreifen?

Einige dieser Fragen nehme ich in den beiden folgenden Abschnitten (I. 2 und I. 3), die sich u. a. den Aspekten des Wandels der Produktionsregime, des beruflichen Wandels und der Situation der beruflichen Bildung zuwenden, wieder auf.

2. Aspekte des Wandels der „Produktionsregime“

„Under the present division of labour, these transformations take place as if behind the backs or above the heads of working people. In other words, people are only potential subjects of their activity; in actual practice they remain subjects of their discrete actions only.“ (Y. ENGESTRÖM 1986, 7)

Das duale System der beruflichen Bildung steht in einem unmittelbaren Funktionszusammenhang mit dem primären Beschäftigungssystem. Veränderungen dieses Systems sind darum nur in diesem systemischen Zusammenhang zu verstehen und zu beschreiben. Im folgenden werde ich zunächst versuchen, einige mir wesentlich erscheinende Aspekte der Entwicklungen im primären System herauszuarbeiten. Erst auf dieser Basis lassen sich dann einige wichtige Fragen des Wandels der

beruflichen Bildung angehen. Bei der Betrachtung der Entwicklung der (Berufs-) Arbeit stelle ich zunächst die Entwicklungen der *Industriearbeit* ins Zentrum. Dabei geht es vor allem um zwei Fragen: *Erstens* nach den Bedingungen von Arbeit unter dem Einfluß des wachsenden Konkurrenzdrucks, dem die Industriearbeit unterliegt. *Zweitens* nach den Veränderungen des traditionellen (deutschen) Berufskonzepts unter den Bedingungen fortschreitender Automatisierung und zunehmender technischer und arbeitsorganisatorischer Komplexität.

Während sich also die eine Frage auf die Zukunft des Beruflichkeitsprinzips richtet, fokussiert die andere die allgemeinen Prekarisierungstendenzen der industriellen Lohnarbeit. Da aber die Untersuchung der Industriearbeit alleine für die Annäherung an eine gewisse Totalität in der Erfassung der Entwicklung der Arbeit nicht ausreichen kann, beziehe ich in einem folgenden Schritt, in eher exemplarischer als erschöpfender Form, weitere Wirtschaftssegmente in die Betrachtung ein.

Zwei sich wechselseitig verstärkende, voneinander abhängige Grundströmungen haben in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten das Lohnarbeitssystem der frühindustrialisierten Länder zunehmend verändert:

- wachsende Prekarisierung der Lohnarbeit durch Verschärfung der kapitalistischen Konkurrenz und durch Massenarbeitslosigkeit,
- fortschreitende informationstechnische Durchdringung der Produktion.

1.

Der u. a. durch die Internationalisierung der Ökonomie gewachsene *Konkurrenzdruck* zwingt die kapitalistischen Verfügungseinheiten zu permanenter, beschleunigter Produkthanpassung (einschließlich der daran geknüpften Dienstleistungen), zu technologischer Erneuerung und zugleich zu arbeitsorganisatorischen Anpassungen. Der tendenzielle Verlust der Rohstoffgewinnung und -erzeugung (bspw. Steinkohlenbergbau, Roh- und Massenstahlindustrie) sowie allgemein der Produktion von geringerwertigen Massengütern an Produzenten in Niedriglohngebieten ist eine wesentliche Folge konkurrenzvermittelter internationaler Arbeitsteilung. Sie schlägt um so ungebremster durch, je mehr sich die Nationalstaaten, den selbstgesetzten handelsliberalen Regularien (WTO) folgend, der Protektion und Subvention dieser Industriezweige enthalten. Dabei vermittelt sich der Konkurrenzdruck keineswegs nur über den Markt-Preis-Mechanismus, sondern ebenso über den vom Warenmarkt bereits weitgehend entkoppelten Finanzmarkt, d. h. über die Tatsache, daß die Kapitaleinheit, das Unternehmen, selbst zur Ware bzw. zum Gegenstand einer internationalen Spekulation geworden ist, die über den Zufluß oder Abfluß von Kapital entscheidet. Vor allem in dieser Perspektive ist mit mehr Berechtigung von einer Globalisierung zu reden als in bezug auf die Warenhandelsströme, die noch immer mit deutlichem Übergewicht zwischen den industriell entwickelten Staaten fließen (vgl. w.o., I.1) ⁵¹. Der heute auch als *shareholder-stakeholder-contradiction* charakterisierte Kapital-Arbeit-Widerspruch (vgl. R. DAHRENDORF 1998) gestaltet sich in einem tatsächlich global vernetzten 24-Stunden-

⁵¹ J. KÄDTLER (1998, 6) weist in diesem Zusammenhang auf die neue Bedeutung konzerninterner Finanzabteilungen hin: „Die Finanzbereiche, noch vor wenigen Jahren Fachabteilungen, die mit ihrem finanztechnischen Know-how für die reibungslose Abwicklung des internationalen Geschäfts Sorge zu tragen hatten, sind zu strategischen Entscheidungszentren mutiert. Der große Einfluß kurzfristiger shareholder-value-Orientierungen hat eine wesentliche Grundlage in dieser Verschiebung der Gewichte zwischen unterschiedlichen Managementbereichen und den von ihnen jeweils favorisierten Wirtschaftlichkeitsprioritäten, und nicht etwa in einer gewachsenen Einflußnahme der shareholder auf die Unternehmensstrategie selbst.“

Finanzmarkt deutlich verschärft, indem die Renditepotenz eines Unternehmens sich zur objektiv globalen Ware entwickelt und verselbständigt hat. Hier gibt es keine persönliche Unternehmensverbundenheit mehr, kein eigentliches inhaltliches (etwa technisches) Interesse, und die Sozialbindung des Eigentums als verfassungsrechtliches, nationalstaatliches Gebot wird zur Illusion⁵². Die Produktionseinheiten sind in dieser Perspektive nichts anderes als Einheiten der Renditeproduktion.

Lean management und *lean production* sind, zumindest bis in die zweite Hälfte der 90er Jahre, die Schlüsselbegriffe für eine arbeitsorganisatorische Strategie, die diesen Bedingungen – gesteigerter Konkurrenzdruck und Produktion unter neuen technologischen Bedingungen – begegnen will. Die sog. Lean-Philosophie hat ihre Quellen in der Suche nach intensiveren Formen der Nutzung des Arbeitskräftepotentials⁵³ und in der Massenarbeitslosigkeit, die die Voraussetzung für immer weiter ausgreifende Einschränkungen des Normalarbeitsverhältnisses⁵⁴ bildet.

Einige wesentliche Elemente und Zusammenhänge dieser Strategien lassen sich am Beispiel der jüngeren Entwicklung des Volkswagenkonzerns verdeutlichen⁵⁵:

Der in Europa inzwischen auf Platz eins und im globalen Maßstab auf Platz drei, nach Daimler-Chrysler, vorgerückte Automobilhersteller produzierte 1998 weltweit über 4,8 Mio. Fahrzeuge (arbeitstäglich durchschnittlich knapp 20 000 Automobile) mit knapp 300.000 Beschäftigten. Von 1997 auf 1998 wuchs das Produktionsvolumen des Konzerns um 12,4 Prozent, die Produktivität (Fahrzeuge/Jahr pro Beschäftigtem) um rund 12 Prozent. Betrachtet man zunächst die Struktur des Konzerns als *global player*, so ist zwar tatsächlich Globalität in der Verteilung der Produktionsstandorte erkennbar, gleichzeitig ist aber nach wie vor ein klarer Schwerpunkt in Westeuropa zu konstatieren: Über 40 Prozent der Fahrzeuge wurden 1998 allein in Deutschland produziert, und 62 Prozent der Fahrzeugauslieferungen betrafen den westeuropäischen Markt. Die Auslandsproduktionen folgen zunächst einfach dem Prinzip der Marktnähe. Auf diese Weise können Marktanteile von rund einem Viertel in Mexiko, fast einem Drittel in Brasilien und von über 50 Prozent in China erreicht werden. Durch die planetare Verteilung der Standorte läßt sich zugleich aber auch die konzerninterne Strategie der Lohnkonkurrenz und der Flexibilisierung des Normalarbeitsverhältnisses verfolgen. Bei VW geschieht dies auf unterschiedlichen Ebenen: Auf der Produktebene wurde zunächst

⁵² Einen Hinweis auf die Entfernung, die das Unternehmertum seit etwa der Jahrhundertwende in dieser Hinsicht zurückgelegt hat, mag die in DER SPIEGEL 25/1999, 132, zitierte Auffassung Werner von Siemens' sein: „Mir würde das verdiente Geld wie glühendes Eisen in der Hand brennen, wenn ich meinen Gehilfen nicht den verdienten Anteil gäbe.“ Auch die Entwicklung der Verteilung des Volkseinkommens in Deutschland in dem Zeitraum von 1980 bis 1997 gibt darauf einen Hinweis: Die Einkommen aus unselbständiger Arbeit (Löhne und Gehälter) stiegen um den Faktor 1,9, die Einkommen aus Gewinnen dagegen um 3,6 und die Vermögenseinkommen um 3,0. Vgl. ebd. (eig. Umrechnung).

⁵³ Dabei spielten die Vorbilder asiatischer Kapitalismusmodelle (insbesondere Japan) in den 80er Jahren eine besondere Rolle.

⁵⁴ W. DOSTAL (1998, 177) definiert das *Normalarbeitsverhältnis* als die im 19. Jahrhundert entstandene Norm für Erwerbsarbeit: Unabhängig von natürlichen Gegebenheiten, losgelöst von der Familie, führt es in eine wachsende Abhängigkeit der Besitzlosen sowohl vom Arbeitgeber, als auch von den Systemen der sozialen Sicherung. Im 20. Jahrhundert verband es sich mit quasi lebenslanger Arbeitsplatzgarantie, Vollbeschäftigung, stabiler sozialer Absicherung, vorgeschalteter Berufsausbildung und Normalarbeitszeit (vgl. dazu auch W. DOSTAL/F. STOOSS/L. TROLL (1998, 453)). Vgl. dazu auch den von U. BECK (1986, 224 f., 227) eingeführten Begriff des „standardisierten Vollbeschäftigungssystems“, dessen Merkmale die Standardisierung des Arbeitsvertrages, der Arbeitszeit und des Arbeitsortes, lebenslange Ganztagsarbeit, außerhäusliche Arbeit, klare Grenzziehung zwischen Arbeit und Nichtarbeit sind. U. KRESS (1998, 490) nennt in ihrem Literaturbericht außerdem noch das Dauerrisiko des Erwerbsverlusts, das „Vertretungsangebot gesellschaftlicher Großverbände“, den „Produzentenstolz“, den Normalarbeitstag/die Regelarbeitszeit, monatliche Vergütung sowie die Trennung von Person und Arbeitskraft im Arbeitsgeschehen und die Abgrenzung von Arbeitsort und Arbeitszeit gegenüber dem Lebensraum und der Lebenszeit außerhalb des Betriebs.

⁵⁵ vgl. dazu ibv 20, 19.05.1999, 1619 – 1630.

die Kompatibilität der Bauteile von unterschiedlichen Modellen („Plattformstrategie“) so weit gesteigert, daß eine flexible, der jeweiligen Auftragslage angepaßte Auslastung der Standorte durch kurzfristige Produktionsverlagerungen zunehmend ermöglicht wird („Drehscheibenphilosophie“). Dies eröffnet zudem die Möglichkeit der Verschärfung der weltweiten konzerninternen Konkurrenz, die ihre Grenzen lediglich in möglichen Transportkostennachteilen findet. Die Nutzung des geringen Lohnniveaus etwa in Polen, wo demnächst etwa ein Achtel der Motoren produziert werden soll, in der Tschechischen Republik, in Bosnien-Herzegowina oder in Ungarn (nicht zu reden von Shanghai oder Brasilien) wird, in dieser Verbindung mit der Kompatibilität der Produktmodule, zum Hebel für das Aufbrechen bisheriger Beschäftigungsbedingungen. Deutlich wird dies in den jüngsten Tarifverhandlungen, in denen zum Beispiel die drastische Bedingungsverschlechterung für neueingestellte Beschäftigte durchgesetzt werden soll. Grundsätzliche Befristung des Arbeitsvertrages auf zwei Jahre, Verminderung des Lohns um 10,5 Prozent und Arbeitszeitverminderungen sind dabei Verhandlungsziele des Konzerns. Die Strategie der „atmenden Fabrik“ umfaßt zugleich ein breites Spektrum der Arbeitszeitflexibilisierung (individuelle Gestaltbarkeit der Lebensarbeitszeit, Wiedereinführung des Samstags als Normalarbeitstag usw.) und des Lohnabbaus (etwa bei Mehrarbeitszuschlägen). Insgesamt mag dies als Beispiel für die Folgen des Globalisierungsprozesses genommen werden; es zeigt aber eher die Instrumentalisierung der Internationalisierung für die Zurückdrängung westeuropäischer Beschäftigungsstandards. Zumindest verdeutlicht es das von U. BECK (1999, 32) konstatierte „sozialräumliche Machtgefälle“, das er in der Formel „Arbeit ist lokal, Kapital ist global“ zusammenfaßt. Es verdeutlicht „Globalisierung“ auch als eine Strategie der Kapitalseite, die alle Möglichkeiten einer „transnationalen Entzugsmacht“ auch in der Umgestaltung der konzerninternen Strukturen ausspielen kann und will.

Unter der Anforderung einer zunehmenden Verkürzung der Zirkulationsperiode des Kapitals (betriebswirtschaftlicher Terminus: Zeitspanne des Kapitalrückflusses) wird der *short-terminism* zum Programm:

„Ausdruck der neuen Politik ist insbesondere, daß in den Planungsansätzen die Zeitspannen für den Kapitalrückfluß erheblich verkürzt werden. Unter dem Vorzeichen des Sharholder-Value-Kalküls ändern sich dramatisch die Fristigkeiten, in denen vorgegebene Renditen erreicht werden sollen... Der deutlich gestiegene Einfluß der Spezialisten aus dem ‚Controlling‘ steht dafür, daß nur noch in Vorhaben investiert wird, die schon nach kurzer Zeit ein Payback versprechen. Als Instrument, um diese Kurzfrist-Ökonomie zu realisieren, spielt in den Unternehmen das ‚Benchmarking‘ eine entscheidende Rolle. Damit werden Vergleiche zwischen Werken sowohl nach Kosten und Erträgen wie nach technischer Ausstattung, Organisationsstrukturen, Produktivitätskennzahlen und Rationalisierungsmethoden möglich. Daraus werden neue ‚Best-Practice-Beispiele‘ für Produktivitätsverbesserungen erstellt. Im Klartext heißt das, daß die Montagefabriken in den USA, in Großbritannien oder Brasilien für die hiesige Produktion nicht nur die Renditemargen und die Fertigungsstunden-Sollwerte pro Produkt festlegen, sondern auch das ‚Vorbild‘ abgeben für die technisch-organisatorischen Methoden der Herstellung. Bezugspunkt ist dann eine unter gänzlich anderen Kontextbedingungen entstandene Arbeits- und Betriebsgestaltung – und nicht mehr der eigene Stand, wie man ihn durch frühere Entwicklungsstufen erreicht hat. Wer versucht, sich diesen Benchmarkingzwängen zu entziehen, riskiert, im internen Kampf um Standortentscheidungen zu unterliegen (H. KERN / M. SCHUMANN“ (1998, 4)).

Inzwischen hat sich ein weites Spektrum an Strategien dieser „Entzugsmacht“ ergeben, wovon *La Terza Italia* in den 1970er/80er Jahren eher ein Vorbote war (vgl. dazu K. KUMAR 1995, 37 ff.). Sie lassen sich vor allem mit dem Konzept des „atmenden Unternehmens“ zusammenfassend beschreiben. Es muß nicht mehr alle Mitarbeiter in einem Normalarbeitsverhältnis an sich binden. Massenarbeitslosigkeit und wachsende allgemeine Prekarisierung der Arbeit ermöglichen flexible Anpassungen des Arbeitsvolumens bzw. des Beschäftigungsstandes an die Auftragsituation. Eine sorgsam

ausgewählte Stammebelegschaft, die zugleich Träger des betrieblichen Erfahrungswissens ist, wird flexibel ergänzt durch eine Randbelegschaft, die in Deutschland mit den legalen Möglichkeiten von befristeter Beschäftigung, Arbeitnehmerüberlassung, gelockertem Kündigungsschutz oder geringfügiger Beschäftigung organisiert wird (vgl. W. DOSTAL 1998, 178; U. KRESS 1998, 493 ff.).

„So bleibt das Normalarbeitsverhältnis nur noch für die Stammebelegschaften erhalten. Da die Menschen weiterhin ... in die Stammebelegschaften aufgenommen werden wollen, werden die Einstiegsbedingungen (aus Marktgründen) eher ungünstiger werden, denn die Beschäftigungsgarantie wird mit Einschränkungen bei Einkommen und Arbeitsbedingungen erkaufte werden müssen. Allerdings ist der Markt hier deutlich segmentiert: Die bereits Beschäftigten behalten meist ihre Besitzstände, während die Arbeitssuchenden von den verschlechterten Marktbedingungen voll getroffen werden. Diese werden zunehmend in neue Formen freiberuflicher oder selbständiger Existenzen abgedrängt“ (W. DOSTAL 1998, 178).

Grundsätzlicher und radikaler entwarf U. BECK bereits 1986 (vgl. 227 f.) die sich aus der „Entstandardisierung“ zeitlicher und räumlicher Indikatoren ergebende Perspektive eines „risikogesellschaftlichen Unterbeschäftigungssystems“:

„In diesem System ist die Arbeitslosigkeit sozusagen in Gestalt von Unterbeschäftigungsformen ins Beschäftigungssystem ‚integriert‘, damit aber auch eingetauscht worden gegen eine *Generalisierung von Beschäftigungsunsicherheiten*, die das ‚alte‘, industriegesellschaftliche Einheitsvollbeschäftigungssystem in diesem Sinne nicht kannte... Fortschritt und Veränderung greifen in neuer Weise ineinander. Produktivitätsgewinne der Betriebe gehen einher mit Kontrollproblemen. Die Arbeitenden tauschen ein Stück Freiheit von der Arbeit gegen neuartige Zwänge und materielle Unsicherheiten ein. Arbeitslosigkeit verschwindet, aber taucht zugleich in neuen risikvollen Unterbeschäftigungsformen generalisiert wieder auf. Das alles bedeutet, es wird eine doppeldeutige, widersprüchliche Entwicklung in Gang gesetzt, bei der Vor- und Nachteile unauflösbar ineinander verzahnt sind, deren weitreichende Folgen und Risiken gerade auch für politisches Bewußtsein und Handeln aber unabsehbar sind“ (ebd., 227).

Diese Strategie des „atmenden Unternehmens“ erzeugt durch die zum Teil drastischen Reduktionen der Stammebelegschaften einerseits Arbeitslosigkeit und prekäre Beschäftigung (etwa wenn nach der Entlassung vergleichbare Tätigkeiten, manchmal sogar im selben Unternehmen, im Rahmen der Arbeitnehmerüberlassung ausgeführt werden), andererseits bilden Massenarbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung überhaupt erst die Voraussetzung dieser Strategie.

2.

Die fortschreitende *informationstechnische Durchdringung der Produktion* hat den Automatisierungsprozeß forciert, die planetare Vernetzung von Produktions- und Logistikeinheiten, von Waren- und Finanzmärkten ebenso ermöglicht wie die Vernetzung betriebsinterner und -externer Informationsströme, hat den Wissensgehalt und dadurch die Komplexität des Produktionsprozesses gesteigert, und sie weist damit dem menschlichen Arbeitsvermögen eine neue, erweiterte Rolle zu. An die Stelle der tayloristischen oder fordistischen Atomisierung und Vereinseitigung der produktiven Tätigkeit tritt die autonome Gruppe, die abgeflachte Hierarchie, die „lernende Organisation“ (s. w. u.) usw. Die Vergesellschaftung der Arbeit wird als Prozeß beschleunigt. Die Grundlinien des Widerspruchs der kapitalistischen Produktionsweise treten deutlicher hervor, und sie bilden auch die Grundlinien des beruflichen Wandels, der vor allem durch die wachsende Bedeutung des „Humankapitals“ charakterisiert ist.

Die mit der informationstechnischen Durchdringung der Produktion sich ergebenden Fragen der Entwicklung der Arbeit treten natürlich da am deutlichsten hervor, wo der Prozeß der Automation von Produktionsabläufen bereits weiter fortgeschritten ist, was vor allem für die Großserienfertigung gilt. An zwei verschiedenen Beispielen – *Fiat* und *Volkswagen* – möchte ich diese Fragen zunächst etwas ausführlicher entwickeln:

Beispiel 1: Fiat – das „Angelernten-Modell“

1985 startete der italienische Automobilkonzern Fiat sein bis dahin größtes Automatisierungsprojekt (vgl. hierzu B. CATTERO 1998). Passend zur Anlage, die buchstäblich auf der „grünen Wiese“ entstand, wurde das betriebliche Organisationskonzept maßgeschneidert. CATTERO (1998, 1) hält diesen ganzen Vorgang für „ein herrliches Beispiel technokratischer Sichtweise“. Aber bereits nach dem ersten Betriebsjahr befand sich das Werk in einer so dramatischen Produktionskrise, daß eine „organisatorische Revolution nach neuen Prinzipien der Integration und Koordinierung“ notwendig wurde (vgl. ebd., 2). Ursprünglich hatte das Management die mit einem komplexen automatisierten Fertigungssystem verbundenen neuen organisatorischen Anforderungen weitgehend verkannt. Erst mit der Inbetriebnahme der Anlage stellte sich heraus, daß man einen neuen Typ von Produktionsarbeiter, den Anlagenführer (*conduttore*) brauchte. Um dieses Problem kurzfristig lösen zu können, griff man auf die eigene Berufsbildungsstätte zurück und entwickelte in kurzer Zeit neue Kurse, die *addestramento tecnologico*, die, bei nur zweimonatlicher Dauer, eine erhebliche Zahl von Beschäftigten zu durchlaufen hatte. Bei diesen Kursen handelte es sich um ein rein technisches Anlernen, dem jeder Bezug auf die organisatorische Einbettung der Tätigkeit fehlte. Entwickelt und umgesetzt wurden sie ausschließlich vom Bildungswesen der Unternehmenszentrale; die Besonderheiten der Werksstrukturen wurden dabei nicht berücksichtigt. Nach dem theoretischen Kursteil folgte, begleitet von einem technischen Instandhalter, ein *on-the-job*-Training bei laufender Produktion. Der Druck der Produktionsrealität ließ aber die Bildungsziele in dieser Praxisphase in den Hintergrund treten. Die neuen *conduttori* repräsentierten weitgehend die Struktur des italienischen Berufsbildungssystems, das, wohl auch aktuell noch, „einer Art ‚Lazarett‘ zur nachholenden Sozialisierung schulischer Aussteiger gleichkommt“ (ebd., 3). Überwiegend handelte es sich um Un- und Angelernte mittleren Alters mit niedrigem Bildungsniveau. 58 Prozent dieser ersten Kursteilnehmer hatten lediglich die achtjährige Pflichtschulbildung absolviert. Das Management war anfangs von einem „blinden Vertrauen in die Computertechnologie“ geleitet. Es hielt das *monitoring* aller Prozeßvariablen für genügend leistungsfähig, um die an den neuen Arbeitsplätzen selbst noch gestellten Anforderungen als gering einzustufen. Man war überzeugt, es reiche aus, wenn der Arbeiter vor Ort die entsprechend vereinfachten Informationen lesen und, geleitet vom Informationssystem, die notwendigen Korrekturen eingeben könne.

„Die Schwierigkeiten ließen nicht lange auf sich warten: Nicht mal ein Jahr später geriet die ganze traditionelle Organisation der Werkshalle ins Wanken. Jedes nicht an der Anlage lösbare technische Problem, jeder Veränderungsvorschlag mußte die langen Wege über die hierarchische Leiter der Abteilung und dann innerhalb der jeweiligen Unternehmensfunktionen parallel zur Produktion gehen: von der Instandhaltung zu den technischen Abteilungen, von dort zur Arbeitsanalyse, dann vielleicht zur Qualität usw. Je komplexer ein Problem, je komplexer (und damit wichtiger für die Produktionsziele) die vorgeschlagene Änderung, desto länger wurden die Entscheidungsprozesse und desto weiter entfernten sich die Entscheidungsstellen von der Produktion“ (ebd., 4).

Die erneute Anpassung des Organisationskonzepts beinhaltete eine Auflösung der vorher außerhalb der Halle angesiedelten Fachabteilungen. Alle technikbezogenen Fachfunktionen wurden, einschließlich der Instandhaltung, als „Produktionstechnik“ unter einem Dach vereint und mit der Produktion zusammen einer hierarchisch abgeflachten, auf das jeweilige Produkt zugeschnittenen, weitgehend autonomen Einheit

untergeordnet. Als Ergänzung dazu wurden „technologische Teams“ gebildet, denen die *conduttori* und ihre Vorgesetzten ebenso angehörten wie die Instandhalter und die Fachtechniker. Die Leitung und Koordinierung der Teams wurden einem für die Optimierung des Produktionssegments verantwortlichen „Linientechner“ übertragen. Die Flexibilität des Teams wurde dabei durch den organisatorischen Mechanismus der „interfunktionalen Integration“ erreicht.

„Aktiviert wird das Team bei gegebenen technischen bzw. organisationsbedingten Problemen des jeweiligen Prozeß- oder Anlagenabschnitts, bei denen es zuerst darum geht, die ‚richtigen Leute‘ so schnell wie möglich zur gegenseitigen Kommunikation zu bringen. Das Team kann selbst dann weiterbestehen ..., wenn zur Lösung des Problems ... andere Abteilungen (Planung, Einkauf, Qualität) einbezogen, Hersteller-, Zuliefer- oder Wartungsfirmen kontaktiert werden müssen usw.“ (ebd., 4).

Die neue automatisierte Produktionsform stellt Anforderungen also vor allem auf der Ebene der *horizontalen Kommunikation* und der *interfunktionalen, kollektiven Problemlösung*. Auch bei Fiat kollidieren diese Anforderungen mit den traditionellen Mustern von Beruflichkeit. Besonders deutlich wurde dies an der zentralen Stellung des neuen Linientechners, der die verbindende Rolle zwischen verschiedenen Organisationseinheiten einnimmt. Er lenkt die Informationsflüsse und pflegt die lateralen (statt der vorher eher ausschließlich vertikalen) betrieblichen Beziehungen. Seine Aufgabe ist, anders als beim Fachtechniker, der eher für punktuelle technische Lösungen zuständig ist, die Organisation kollektiver Problemlösungen.

„Dabei lassen sich aber beruflicher Hintergrund, betriebliche Laufbahn und persönliche Merkmale ebenso wenig auslöschen wie bei den Spezialisten, mit denen die Linientechner die gleiche berufliche und berufliche Herkunft teilen. Auch in diesem Fall stößt man also auf unterschiedliche Verhaltensweisen, je nachdem, welchem Beruf (Mechanik bzw. Elektrik/Elektronik) die einzelnen Linientechner zugehören und welche betriebliche Biographie sie hinter sich haben: So erweisen sich einige eher als ‚Büro-Techniker‘, die weiterhin möglichst den Schreibtisch der Werkshalle vorziehen und Schwierigkeiten mit den Praktikern bekommen. Andere hingegen verstehen sich eher als ‚Werkstatt-Techniker‘ und gehen manchmal allzu leicht auf Konfrontationskurs mit ehemaligen Bürokollegen“ (ebd., 4).

Weitere Anpassungen der Organisationsstruktur wurden erforderlich, um weiterbestehende Widersprüche bzw. Konfliktlinien zu entschärfen: Die Frage „Qualität vs. Quantität“ blieb bspw. ein alltäglicher Konflikt zwischen den unteren Vorgesetzten (*capisquadra*, die die Probleme unter dem lohnrelevanten Aspekt erreichbarer Stückzahlen sahen) und den Linientechnern. Die organisatorische Korrektur unter dem Namen „Integrierte Fabrik“ versucht den Organisationskonflikt durch die Abschaffung der traditionellen Rolle des *caposquadra* und durch die Umwandlung der Produktionseinheiten in *cost centers* zu lösen. Der Cost-Center-Leiter besitzt die finanzielle Autonomie und Verantwortung für Produktion und Anlagen, der Linientechner bleibt der diesem direkt unterstellte Koordinator.

„Die Notwendigkeit aber, die Integration der Arbeit und nicht nur der Spezialisten neu zu definieren, wird weiterhin nicht anerkannt bzw. abgestritten. Angesichts aber des mittlerweile stark verbesserten Ausbildungshintergrunds der zahlreichen jüngeren *conduttori* und Instandhalter, die nunmehr ein fachliches Diplom oder gar ein technisches Abitur besitzen, findet dies aus beruflicher Sicht keine Rechtfertigung mehr. Und in dem Maße, in dem die zunehmende Kluft zwischen Ausbildungshintergrund und der vom Organisationsmodell verlangten Qualifikation und Eigeninitiative zu einer spürbaren Frustration und Apathie dieser Arbeitskräfte führt, ist sie auch als die entscheidende Schwachstelle des Organisationskonzeptes zu bewerten“ (ebd., 5).

Beispiel 2: Volkswagen – das „Facharbeiter-Modell“

Nachdem in den 80er Jahren die Wolfsburger „Halle 54“ wegen des bis dahin kaum vorstellbaren Automationsgrades der Endmontage und der damit neu verbundenen „Produktionsfacharbeit“ international Aufsehen verursachte, folgten bis heute zahlreiche weitergehende Schübe der Automation von Produktionsabläufen. Aus einer größeren Zahl untersuchter Fälle greift CATTERO (ebd., 5 f.) einen heraus, dem er eine der „Halle 54“ vergleichbare Bedeutung beimißt: Ursprünglich wurde vom Management ein arbeitsorganisatorisches Konzept vorgesehen, das die traditionelle Polarisierung der Arbeitskraft zwischen einerseits Maschinenbedienern und -führern und andererseits einer kleinen Gruppe von Einrichtern unangetastet lassen wollte – bei allerdings zu halbierender Belegschaft. Die Intervention von Betriebsrat und Gewerkschaft führte zu einem „neuen Produktionskonzept“, das den Anlagenführern eine neue Rolle zuwies. Im Mittelpunkt stand die sog. Segmentierungsfrage, die „Kehrseite der neuen Produktionskonzepte“. Gewerkschaft und Betriebsrat wollten den Angelernten den Weg zu qualifizierteren und damit besser gesicherten Arbeitsplätzen offenhalten. Es entstand das Konzept des „integrierten Teams“. Man setzte dabei auf die Integration und Anwendung der beruflich-fachlichen Kompetenzen vor Ort und erwartete erweiterte Effekte auf die Identifikation mit den Produktionszielen. Die Grenzen zwischen (angelernten) Anlagenführern und (beruflich ausgebildeten) Instandhaltern wurden bewußt fließend gehalten: „Anlagenführer mit Instandhaltungstätigkeiten“ vs. „Instandhalter mit Anlagenführertätigkeiten“. Nach und nach wurde das Konzept des „integrierten Teams“ auf alle VW-Werke ausgeweitet. Je nach der spezifischen Situation handelte es sich entweder um ein auf Angelernte zentriertes oder, seit Mitte der 80er Jahre, um ein anspruchsvolles Facharbeiter-Modell. Heute gilt das gesamte Konzept des „integrierten Teams“ als weitgehend gescheitert:

„In allen untersuchten Fällen ist das konkrete Team weit entfernt vom Modell eines „integrierten Teams“ geblieben. Im Fall des ersten, mit der Interessenvertretung verhandelten Angelernten-Konzeptes ist das „integrierte Team“ gar gestorben: Innerhalb des Bereiches haben sich die Instandhalter einen eigenen Raum geschaffen, ihn mit Trennwänden klar nach außen abgegrenzt und darin ihre Werkstatt aufgebaut, ja sogar zwei – Elektriker und Mechaniker, beide voneinander getrennt. In der Mitte steht schließlich die kleine Bude des Meisters mit einem unmißverständlichen Schild: ‚Fertigungsinstandhaltung – Stützpunkt Kostenstelle XY‘. Es ist nicht das einzige, durchaus aber sichtbarste Zeichen der Verselbständigung der ‚Teaminstandhalter‘, was den Anlagenführer in seine arbeitsteilige Vergangenheit als Maschinenbediener oder auch Einrichter zurückwirft. Heute wie damals nimmt er bei etwas komplexerer Störung den (jetzt kürzeren) Weg zu Instandhaltung, trägt dort Maschine und Störung ins Register ein und geht zurück zu seinem Arbeitsplatz. Die ‚Systemregulierung‘ reduziert sich auf eher einfache Systemüberwachung“ (ebd., 6).

Mit diesen beiden Beispielen geht es mir weniger darum zu klären, ob nun das Angelernten- oder das Facharbeiter-Modell den Herausforderungen der automatisierten Produktion besser zu entsprechen vermag – wenn auch hierin eine wesentliche Konfliktlinie deutlich wird. Vielmehr können sie das mit der Automation gegebene qualitativ Neue, sein Wesen und die damit verbundenen Anforderungen und allgemeineren Widersprüche in der Entwicklung der Arbeit verdeutlichen.

Jede Maschine ist die technologische Verwirklichung eines Modells, das sich erst in der Produktionswirklichkeit bewähren muß (vgl. dazu PAQ 1987, 40). Automatisierungen umfänglicher Produktionsabläufe sind entsprechend hochkomplexe Modelle – antizipierende Abbildungen von Wirklichkeit, von naturgesetzlichen Abläufen und darauf bezogenen menschlichen Eingriffen. Insofern erreichen Modelle nie eine vollständige Kongruenz mit der Realität. Mit der Überkomplexität automatisierter Produktion erreicht das „Abbild-Modell“ aber eine Größenordnung, die in den Dimensionen von Zwecksetzung (ingenieurwissenschaftlicher Planung, Management) und Durchführung (unmittelbare

produktive Tätigkeit) – als den MARX'schen Polen der Arbeitsteilung (und der gesellschaftlichen Klassenbildung) – nicht mehr individuell überschaut und beherrscht werden kann. Diese Stufe industrieller Produktion ist nur noch in kollektiver Form, in gesellschaftlicher Arbeit, beherrschbar. Und genau dies ist einer der gegenwärtig sich verschärfenden Grundwidersprüche der kapitalistischen Produktionsweise – wachsende Gesellschaftlichkeit der Arbeit vs. private Aneignung –, der in diesen am weitesten fortgeschrittenen Produktionssektoren nur deutlicher wird als anderswo. Aber es sind nicht einmal nur die technologischen Bedingungen, die hier treibend wirken, sondern ebenso die Anforderungen des Marktes und der Konkurrenz, die, besonders im Erfordernis der „Kundenorientierung“ (was in gewissem Grade einer stärkeren Gebrauchswertorientierung entspricht), hohe Umstellfähigkeit, Qualität, Liefertreue, Service usw. erfordern (vgl. dazu bspw. V. BAETHGE-KINSKY (1999), Y. ENGSTRÖM 1987, 115).

Aber auch die Überkomplexität der hochautomatisierten Prozesse und die Anforderungen des Marktes sind es nicht allein, sondern auch das Wesen der Automation selbst verschärft die Widersprüche der Arbeitstätigkeit. Ohne hier auf den technologischen Inhalt der Automatisierung ausführlicher eingehen zu können⁵⁶, läßt sie sich doch in ihrem wesentlichen Gehalt als Stufe des industriellen Entwicklungsprozesses beschreiben. Sein Prinzip, jeden Produktionsprozeß in seine „konstituierenden Elemente“ aufzulösen und, in Schritten, zunächst die stofflich-energetischen menschlichen Operationen, dann die informationsverarbeitenden durch Maschinerie zu ersetzen (vgl. MEW 23, 510), faßt MARX in den *Grundrissen* zusammen:

„Es ist nicht mehr der Arbeiter, der modifizierten Naturgegenstand als Mittelglied zwischen das Objekt und sich einschiebt; sondern den Naturprozeß, den er in einen industriellen umwandelt, schiebt er als Mittel zwischen sich und die unorganische Natur, deren er sich bemeistert. Er tritt neben den Produktionsprozeß, statt sein Hauptagent zu sein“ (K. MARX (o. J.), 592).

Automation revolutioniert das Verhältnis Mensch – Maschine: Der Mensch ist immer weniger „Lückenbüßer der Technik“ oder bloßes Anhängsel der Maschinerie in einem nach tayloristischen Prinzipien atomisierten Arbeitsprozeß; mehr und mehr agiert er als „Eingreifer“ in den Gesamtprozeß. Seinen Bezug auf den Prozeß muß er denkend herstellen, da sich seine Eingriffe nicht mehr an den „Evidenzen unmittelbarer Naturbearbeitung“ orientieren können (vgl. PAQ 1987, 80).

A. TOURAINE (1955)⁵⁷ hat in seinem, auf die Gegebenheiten der 50er Jahre rekurrierenden, gleichwohl kategorial gültigen, Modell der Entwicklung der Industriearbeit einige Konsequenzen dieser Entwicklung bezeichnet:

„Die qualifizierten Arbeiter ... sind keine Produktionsarbeiter mehr; ihre Qualifikation besteht nicht mehr aus beruflichen Fertigkeiten, sondern aus technischer Kompetenz und den davon untrennbaren sozialen Fähigkeiten, das heißt aus ihrem Vermögen, einen bestimmten Platz in einer zugleich technischen und sozialen Organisation einzunehmen... Zwischen dem beruflichen Wert des Arbeiters und seiner Handlung steht jetzt die Organisation, das informelle und formelle Netz sozialer Beziehungen. Die Handlung kann einfach sein; die Qualität der Arbeit liegt nicht mehr auf der Ebene der Beziehungen zwischen dem Mensch und seinen Arbeitsgeräten, sondern der Beziehungen zwischen Mensch und Gruppe, auf der Ebene des Gesamtgefüges der Arbeit. Die *berufliche Qualifikation wird durch eine soziale Qualifikation ersetzt*, da nun das Paar Mensch-Werkzeug durch das Paar der sozialen Gruppe und des gesamten Produktionssystems ersetzt wird“ (ebd., 54 f.; zit. n. B. CATTERO 1998, 8; Hervorhebg. G. R.).

⁵⁶ Eine sehr umfassende Grundlegung der Analyse der Automationsarbeit liegt in den Arbeiten der PROJEKTGRUPPE AUTOMATION UND QUALIFIZIERUNG vor (vgl. PAQ 1987).

⁵⁷ A. TOURAINE (1955): *L'évolution du travail ouvrier aux Usines Renault*. Edition du C.N.R.S. Paris.

Die neuen Kooperations- (und Lern-) Anforderungen liegen im Aufeinandertreffen unterschiedlicher Eingriffsarten mit unterschiedlichen Erfahrungen und Fähigkeiten unterschiedlicher Akteure:

„Die Kooperationsanforderung ist, sich über die Problemsituation zu verständigen, Lösungsstrategien zu entwickeln, über Prioritäten innerhalb des Zielbündels zu entscheiden, das Vorgehen abzusprechen. Ein bloßes Aufeinanderprallen der Unterschiede würde die Kooperation blockieren. Erforderlich ist im Prinzip ein reziprok ... reflexives und selbstreflexives Verhältnis der Kooperierenden zueinander: Die Begründetheit der fremden Standpunkte in ihren arbeitsteiligen Positionen muß erkannt werden, um sie zum Zwecke einer gemeinsamen Eingriffsstrategie relativierend überschreiten zu können; umgekehrt muß die eigene Standpunktbesonderheit im Verhältnis zu den anderen reflektiert werden, um blockierende Konfrontationen vermeidend ein produktives Verhältnis herzustellen“ (PAQ 1987, 82).

Im Zusammenhang mit der Erörterung von Fragen des Wandels der beruflichen Bildung gehe ich w.u. (I. 3) näher auf die mit den Automatisationsprozessen verbundenen neuen Lernanforderungen ein.

Diese neue Stufe der Produktivkraftentwicklung, das zeigen die geschilderten Beispiele, greift die alte tayloristisch-fordistische Arbeitsorganisation auf mehreren Ebenen an:

- Polarisierungen und starre vertikale Arbeitsteilung werden tendenziell aufgelöst. Die Arbeitsteilung gestaltet sich der Tendenz nach stärker horizontal.
- Die alte Strategie des Kapitals, das Wissen der Arbeiter auf das Notwendigste zu beschränken, wird durch die neuen Produktionskonzepte geradezu umgekehrt: das Wissen der Einzelnen soll in den Gesamtprozeß durchlässig und transparent einfließen.
- Bloße Anpassungsqualifizierung genügt nicht mehr; Lernen und Lerntätigkeit im Arbeitsprozeß müssen neu bestimmt werden.
- Kommunikative und soziale Kompetenzen treten mindestens gleichbedeutend neben die fachlichen. Das Prinzip der Beruflichkeit steht diesen Anforderungen eher im Wege. Die horizontale Abschottung gegeneinander verselbständigter Arbeiten, gefördert durch das Prinzip der Beruflichkeit, wird zunehmend aufgelöst.
- Im Rahmen klarer Vorgaben zur Profitabilität erhalten Teams, Produktionseinheiten oder Projektgruppen eine zum Teil erheblich erweiterte Autonomie. Diese Entwicklung zählt in ihrer Widersprüchlichkeit und durch die in ihr angelegten gesellschaftlichen Entwicklungspotentiale (etwa den Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Gebrauchswertorientierung der Produkte) zu den interessantesten.

M. BAETHGE/V. BAETHGE-KINSKY/P. KUPKA (1998) haben im Rahmen einer industriesoziologischen empirischen Untersuchung alte und neue Produktionskonzepte in der Gegenüberstellung von „diversifizierter Qualitätsproduktion“ und „flexibler Kundenorientierung“ kontrastiert (vgl. ebd., 2 f.; vgl. auch M. BAETHGE/V. BAETHGE-KINSKY 1998, 463; vgl. Tab. 1):

Tabelle 1: Vergleich traditioneller und neuer industrieller Produktionskonzepte

Berufs- und funktionsbezogene Betriebs- und Arbeitsorganisation Konzept „diversifizierter Qualitätsproduktion“	Prozeßorientierte Betriebs- und Arbeitsorganisation Konzept „flexibler Kundenorientierung“
<ul style="list-style-type: none"> • stabiles Profil der Fertigungs- und Dienstleistungstiefe (Leistungsprofil) mit allen für Marktbeobachtung, Produktentwicklung und Produktion erforderlichen technischen und kaufmännischen Dienstleistungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Dynamisierung des Leistungsprofils durch flexibles In- und Outsourcing
<ul style="list-style-type: none"> • Aufbauorganisation nach Fachabteilungsprinzip (funktional gegliederte Stabsabteilung - Produktion) zur optimalen Kompetenzauslastung und betriebsweiten Vereinheitlichung fachlich-funktionaler Standards; sequentiell-additive Auftragsbearbeitung 	<ul style="list-style-type: none"> • Dezentralisierung durch Aufgliederung in multifunktionale Produktionseinheiten mit gemischter Kompetenzstruktur und erweiterter dispositiver und strategischer Verantwortung (Profitcenters mit kaufmännisch-verwaltenden und technischen Planungs-/Betreuungsfunktionen)
<ul style="list-style-type: none"> • Personaleinsatz und Arbeitsteilung nach beruflichen Fachkompetenzen (spezifische Einsatzfelder und Aufgabenzuschnitte) und Kooperationsminimierung durch exklusive Aufgabenzuordnung, horizontal und vertikal eindeutige Abgrenzungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensivierung horizontaler (querfunktionaler) Kooperation durch Formen temporärer (Projekte, Workshops) und dauerhafter Zusammenarbeit (Teams) Beschäftigter unterschiedlicher Ausbildung/Tätigkeitsschwerpunkte
<ul style="list-style-type: none"> • Statusorganisation nach „implizitem Wissen“ als Anwendung von Erfahrungswissen, nicht Preisgabe und Offenlegung von individuellen Wissensbeständen 	<ul style="list-style-type: none"> • partielle Dehierarchisierung (Entdifferenzierung) der Statusorganisation, auf Wissenstransfer zielende Gratifikationsprinzipien

Mit dem Begriff der „Prozeßorientierung“ bezeichnen die Autoren die unternehmenspolitische Zielsetzung, gleichzeitig den Markt- und Kundenbezug, die Produktqualität, Kosten und Innovationen zu optimieren⁵⁸. Dies soll durch eine Verstärkung der Flexibilität der Organisation und zugleich „auch eine in detail kostenbezogene Steuerung betrieblicher Austauschbeziehungen“ erreicht werden (vgl. ebd., 2). Dagegen stand – und steht – das mit der industriellen Facharbeit der 1970er und 80er Jahre verbundene Konzept der „diversifizierten Qualitätsproduktion“, das sich Wettbewerbsvorteile eher einseitig über die „Technologieführerschaft“ zu sichern suchte. Die Markt- und Kundenseite hat gegenüber der Produktionsseite erheblich an Gewicht für die Prozeßorganisation gewonnen (vgl. ebd., 1).

„Aus unserer Perspektive beschreibt der Begriff der Prozeßorientierung ... zunächst einen allgemeinen organisatorischen Konzeptwandel, in dessen Verlauf bürokratische Prozeduren und hierarchische Positionen abgebaut und aufgelöst, die betrieblich erbrachten Leistungen auf den ökonomischen Prüfstand gestellt, Kompetenzfelder neu geordnet, neue Kooperationslinien entwickelt und Kooperationsprozesse intensiviert werden... Dieser Wandel führt dann dazu, daß die

⁵⁸ V. BAETHGE-KINSKY (1999, 2) bezeichnet diese vier Faktoren auch als „magisches Viereck“: Die zu optimierenden Ziele sind nicht gleichgerichtet, sondern sie können miteinander in Konflikt geraten.

traditionellen Formen der Nutzung und Integration von Arbeitskräften mit unterschiedlicher Berufsbiographie, an die unterschiedliche Vorstellungen von Leistungspotential und -bereitschaft gebunden sind, auf den Prüfstand gestellt und die Zuordnung von Aufgabenbündeln zu Belegschaftsgruppen neu definiert werden. In diesem Sinne meint Prozeßorientierung, daß die bestehenden organisatorischen und personellen Zweck-Mittel-Relationen überprüft sowie flexibel und kostenbewußt neu austariert werden“ (M. BAETHGE / V. BAETHGE-KINSKY 1998, 464).

Von besonderer Bedeutung ist hier die Frage, wie sich in diesem Entwicklungsprozeß die Beruflichkeit bzw. das Prinzip der Facharbeit mittelfristig entwickeln wird. In den Beispielen aus der Automobilindustrie wurde bereits deutlich, daß die traditionelle Beruflichkeit die neuen Organisationsentwicklungen durch die Abschottungs- oder Segmentierungstendenzen behindern oder sogar ersticken kann (vgl. B. CATTERO (1998, 6). Zumindest in den bereits stärker prozeßorientierten Betrieben sehen BAETHGE/BAETHGE-KINSKY/KUPKA (1998, 4) einen Wandel des klassischen Facharbeiters zum „Problemlöser“⁵⁹. Der Facharbeiter ist – wie dies im Team-Konzept bei VW vorgedacht war – in die Produktionsgruppe integriert, und er übernimmt Aufgaben sowohl in der unmittelbaren Produktion, als auch in der Prozeßsicherung (Instandhaltung) und Prozeßoptimierung:

„Arbeitsorganisatorisch erfolgt hier im Rahmen von ‚Gruppenarbeit‘ die *allgemeine Übertragung von Aufgaben der Prozeßsicherung und -optimierung an das Produktionspersonal und die verbleibenden ‚Indirekten‘* mit dem Ziel einer deutlichen ‚*Entgrenzung‘* von Aufgabenprofilen. Gleichzeitig werden die beruflichen Einsatzstandards durchgehend aufgeweicht: *Facharbeiter aller Berufsgruppen* werden generell auf Arbeitsplätzen in der Produktion eingesetzt... Maßgeblich für den Einsatz ist, daß die ‚Gruppe‘, der sie zugeordnet werden, weitreichende Befugnisse der Optimierung erhalten hat. Aufgrund der Verbindung von Dezentralisierung und Gruppenarbeit arbeiten Facharbeiter dauerhaft mit den Un- und Angelernten ihres Bereichs oder ihrer Gruppe sowie zeitweise mit Technikern und Ingenieuren zusammen. Unterstützt wird dies durch den *generellen Abbau von Privilegien*, die der Facharbeiter gegenüber Un- und Angelernten hatte: Es entfällt grundsätzlich die deutlich höhere Eingruppierung wie auch der Schutz vor Leistungsintensivierung und vor den Belastungen durch vergleichsweise monotone Arbeitssequenzen.“

Dieses neue Funktionsprofil „bindet ihn in berufs- und statusübergreifende Kooperationsbezüge ein, nimmt ihm aber im Gegenzug einen beträchtlichen Teil jener arbeitsbezogenen Privilegien, die zum betrieblichen Besitzstand der Facharbeiter in der Vergangenheit gehört hatten“ (ebd., 4; Hervorh. i. Orig.).

Den beruflichen Wandel akzentuieren die Autoren in einem Vergleich des Facharbeiters alter Prägung („Herstellungsarbeiter“) mit dem „Problemlöser“⁶⁰ (vgl. ebd., 5 u. V. BAETHGE-KINSKY (1999); vgl. Tabelle 2):

G. G. VOSS (1998)⁶¹ versucht das seit dem deutschen Soziologenkongreß 1998 en vogue befindliche Konzept der „Entgrenzung“ auf die aktuellen Entwicklungen anzuwenden. „Entgrenzung“ versteht er als eine alle sozialen Ebenen der Verfassung von Arbeit berührende „leitende Tendenz“, in der die historisch gewachsenen sozialen Strukturen regulierender Begrenzung sozialer Vorgänge ganz oder teilweise erodierten oder bewußt aufgelöst würden. Diese Entgrenzung vollziehe sich in den „Sozialdimensionen“ von Zeit, Raum, Arbeitsmittel/Technik, Sozialorganisation, Arbeitsinhalt/Qualifikation und Sinn/Motivation (vgl. ebd., 474). Neben den bereits angesprochenen Momenten von Arbeitszeitflexibilisierung, den verschiedenen Auflösungsformen betrieblich-räumlicher

⁵⁹ Der Begriff wird übernommen von U. VOSKAMP/V. WITKE (1991): Junge Facharbeiter in der Produktion. Eine Herausforderung für die Gestaltung der betrieblichen Arbeitsorganisation. In: Informationen zur Gestaltung der Arbeit, 9/91, Siemens. München

⁶⁰ M. BAETHGE/V. BAETHGE-KINSKY/P. KUPKA (1998, 3) beschreiben als eine Zwischenstufe außerdem den „Systemregulierer“, auf die ich hier nicht näher eingehen muß. Vgl. dazu auch M. SCHUMANN et al. (1994): Trendreport Rationalisierung. Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, Chemische Industrie. Berlin.

⁶¹ Auf die von Voss dort erörterten Fragen des beruflichen Wandels komme ich in I.3 noch ausführlicher zurück.

Bindungen (etwa durch Telearbeit) usw., geht VOSS näher auf die Frage der „Autonomisierung der Arbeitenden“ ein (vgl. ebd., 477). Diese tendenzielle Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Arbeitenden werde dadurch auf ein „alltagspraktisch handhabbares Maß“ zu bringen versucht, daß man dies den Arbeitenden als neuartige Aufgabe im Sinne der „Selbstorganisation“ zuweise:

„Die Betriebe ziehen sich dabei auf die Devise zurück: ‚Wie die Arbeit im Detail organisiert wird, ist egal – Hauptsache das Ergebnis stimmt!‘“ (ebd.).

Tabelle 2: Wandel der industriellen Arbeit

„Herstellungsarbeiter“	„Problemlöser“
<u>Anforderungsprofil:</u> handwerkliche Präzision, schrittweise Erstellung des Produkts bzw. Reparatur	Aufspüren/Lösen von Prozeß- oder Produktproblemen, Berücksichtigung von ökonomischen bzw. Kostengesichtspunkten
<u>Basisqualifikationen:</u> handwerkliches Geschick, in Ausbildung und Berufstätigkeit erworbenes Erfahrungswissen	Verständnis für ökonomische Zusammenhänge, erweiterte Wissensqualifikationen: Methodenkompetenz, Fähigkeit zur Wissensaneignung, Analyse- und Interpretationsvermögen, sozial-kommunikative Fähigkeiten (Argumentationsfähigkeit)
<u>Voraussetzung:</u> Erwerb eines fest umrissenen Sets fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten durch Berufsausbildung	breitere theoretische Anlage der Ausbildung, stärkere Betonung nicht-fachlicher Qualifikationen, größere Bedeutung des organisatorischen, konkret-betrieblichen und sozialen Kontextes

Die „aktive Re-Strukturierung“ erfolge aber nicht unter selbstgewählten Bedingungen und diene auch nicht den persönlichen Zielen der Betroffenen, sondern sie sei hochgradig „fremdorganisiert“. Die daraus entstehenden Handlungsformen gingen meist nicht in stabile Regelungen und Routinebildungen über. Es werde oft nicht nur der Grad betrieblicher Regelungen dauerhaft abgesenkt, sondern die von den Arbeitenden selbst geschaffenen Strukturen würden tendenziell immer wieder neu „entgrenzt“:

„Zukünftig werden daher in wesentlich höherer Qualität als bisher Arbeitende kontinuierlich und mit systematisch gesteigerter ‚Reflexivität‘ eine aktive Gestaltung ihres Arbeitens betreiben müssen“ (ebd.).

Es entstehe damit eine systematisch widersprüchliche Anforderung an die Arbeitenden:

„Nutzung der erweiterten Möglichkeiten entgrenzter Arbeitsformen im Sinne betrieblicher Anforderungen zur Steigerung der Komplexität und Dynamik der Betriebsabläufe – zugleich aber auch die selbständige Begrenzung der Möglichkeiten, um einen praktisch bewältigbaren Handlungsrahmen für die eigene Arbeit zu schaffen“ (ebd.).

Neue Leitlinie der Gestaltung von Arbeit werde mehr die Vorgabe von eher diffusen Handlungsrahmen, deren Strukturierungswirkung deutlich gemindert sei. Immer weniger gehe es um die Befolgung klarer Vorgaben, sondern mehr um die Selbststeuerung bei erheblich gesteigerten Leistungsanforderungen – bei Zielen, die nach wie vor nur bedingt,

wenn überhaupt, den eigenen Interessen der Arbeitenden entsprechen (vgl. ebd.). Die Dualität sozialer Strukturierung von Handeln – Begrenzung und Ressource von Handeln – trete in dieser Entwicklung deutlicher hervor:

„Wirken feste Arbeitsstrukturen bis dahin meist als herrschaftliche, autonomes Handeln und Selbstentfaltung behindernde Vorgaben, wird nun zunehmend auch ihre handlungsermöglichende, entlastende und beschützende Funktion deutlich – und die wachsende Erwartung an eine autonome Selbststrukturierung der Arbeit wird als heteronome Anforderung mit eigener Belastungsqualität erkennbar, so daß die individuelle Selbstbegrenzung von Handlungsoptionen in der Arbeit (...) Schutz vor bedrohlicher Überforderung bieten soll. Die erweiterten Möglichkeiten ... bieten damit zwar neue Chancen für ein selbstbestimmteres und damit manchmal auch humaneres Arbeiten – sie kippen jedoch im gleichen Zuge nicht selten in neue *Risiken* um, allem voran in das Risiko der Überlastung mit Strukturierungszwängen“ (ebd.).

Die Übertragung der Funktion der Arbeits-Kontrolle auf die Arbeitenden selbst komme einer Form des Outsourcing gleich. Eine betriebliche Kernfunktion werde auf diese Weise externalisiert und der Instanz übertragen, auf die (oder gegen die) sie sich richte. Dies bedeute eine folgenreiche Veränderung der inneren Qualität des Arbeitsvermögens. Der Produktionsfaktor Arbeit werde damit um ein Kostenvorteile gestattendes Leistungselement bereichert, er werde zu einer höherwertigen Ressource, zu einem „an entscheidender Stelle veredelten *Halbfertigprodukt*“ (vgl. ebd. 478).

H. KERN/M. SCHUMANN (1998) fassen die hier skizzierten Entwicklungen und Herausbildungen neuer Produktionsregimes im Begriff der „innovativen Arbeitspolitik“ zusammen, als deren wesentliches Kennzeichen sie die „Mobilisierung der Produzentenintelligenz“ sehen:

„Die Schlüsselressource des Konzepts bestand in der kreativen Potenz jedes Einzelnen, der Entfaltung der Subjektivität, die in der traditionellen Betriebs- und Arbeitsorganisation in ihren Fähigkeiten nur unzureichend genutzt bzw. gänzlich unterdrückt worden war...“ (ebd., 1).

Es bleibt im gegenwärtigen Stadium des Übergangs, des Nebeneinander verschiedener, alter und neuer „Produktionsregime“ schwierig, im einzelnen die Widersprüche dieser „neuen industriellen Beziehungen“ zu entwirren. Einerseits ist, wie dargestellt, die Vergesellschaftung der Arbeit ein objektives Erfordernis der hochkomplexen Produktionsstrukturen, die sich u. a. aus den automatisierten Prozessen ergeben. In dieser Hinsicht sind alle neuen Organisationskonzepte mehr als eine bloße Managementidee zur Überwindung der Kapitalverwertungsschwierigkeiten durch Förderung der Kreativität, der *corporate identity* usw. Andererseits erscheinen diese Managementkonzepte bei ihrer Übertragung auf die weniger entwickelten Produktionsbereiche doch eher als „strukturkonservative Rationalisierungsstrategien“ (vgl. F. DEPPE 1997, 170). Tendenzen der innerbetrieblichen Demokratisierung, der Abschwächung der Polarisierung innerhalb der Arbeiterschaft, die Tendenz zur Qualifikationsanhebung, die Dekonstruktion von vertikaler Arbeitsteilung (Enthierarchisierung) usw. stehen die Bemühungen um eine allgemeine Entsolidarisierung, um eine „Verbetrieblichung“ des Kapital-Arbeit-Konflikts (etwa durch den Ausstieg aus den Flächentarifen) zugunsten einzelbetrieblicher Regelungen, Brechung der Gewerkschaftsmacht usw. gegenüber ⁶². Überhaupt scheint die Tendenz innerbetrieblicher Polarisierungsminderung ihr Gegenstück in einer Verstärkung der

⁶² H. DÖRRE / R. ELK-ANDERS / F. SPEIDEL (1997, 15) merken in bezug auf die Vorgänge im Vorfeld der Thyssen-Krupp-Fusion von 1999 an: „Inszenierte Globalisierung beschleunigt in diesen traditionellen Hochburgen der Gewerkschaften einen Strukturwandel, der die quantitative Bedeutung und die Verhandlungsmacht dieser hochorganisierten Arbeiter-Frakturen nachhaltig schwächt. Noch sind die Belegschaften im Bündnis mit anderen Kräften (Teilen des Managements und betroffenen Kommunen) in der Lage, Personaleinsparungen zu strecken. Verhindern können sie diesen Prozeß jedoch selbst mit breitester gesellschaftlicher Mobilisierung nicht.“

gesellschaftlichen Polarisierung in der Form von Beschäftigung und Nicht-Beschäftigung zu enthalten.

Y. ENGESTRÖM (1986, 114) fragt:

„What has this got to do with the emergency of learning activity? The answer is rather obvious. There is an obvious pressure, manifesting itself in various forms, toward taking over the mastery of the whole work activity into the hands of the people who participate in that activity. This pressure is felt on both sides of the primary contradiction. Both the strategy of ‚the unmanned factory‘ and the strategy of the ‚skill-based production‘ require, in opposite ways, major qualitative change and expansion in the practical and cognitive steering of work. The former strategy promises to practically exclude the unreliable and costly human operator. The latter builds on the flexibility and inventiveness of the very same operator.“

Die gegenwärtigen Entwicklungen in der Arbeitstätigkeit, verstanden als eine Verschärfung der Widersprüche, spiegeln deutlich das Oszillieren zwischen diesen beiden Polen wider. Der Druck zur Beherrschung der gesamten Arbeitstätigkeit, zur Beherrschung der Komplexität und des beschleunigten, permanenten Wandels, führt das Management auf die Suche nach geeigneten Formen für kollektive Kommunikations- und Lernprozesse, nach geeigneten Formen, in denen die Subjekte sich entwickeln, Wissen aneignen und austauschen und Kreativität in der Lösung von Problemen entfalten können. Es erscheint diese Entwicklung zugleich auch als eine Suche nach einem brauchbareren Konzept von Lernen, als es das behavioristische oder sozial-kognitive darstellt. Diese Oszillation zwischen Expansion und Restriktion spiegelt sich in den Bemühungen um die Entwicklung eines Unternehmens zur „lernenden Organisation“ bzw. von „Organisationslernen“ ebenso wider, wie in den Reformbestrebungen der Berufsbildung im dualen System. Ich möchte zunächst noch dem Aspekt des organisatorischen Unternehmenswandels ein Stück auf konkreter Ebene nachgehen.

Beispiel 3: Eine mittelständische Eisengießerei – „Organisationslernen“

Die Siegener Eisengießerei – ein Siegerländer Traditionsunternehmen – beschäftigt an mehreren Standorten etwa 550 Mitarbeiter ⁶³. Der Impuls für eine Redefinition der Geschäftspolitik des bis dahin streng nach tayloristisch-fordistischen Prinzipien geführten mittelständischen Unternehmens kam konkurrenzvermittelt: Die Rezession 1993/94 veranlaßte das Management und den Betriebsrat, zur Unternehmenssicherung über Veränderungen der inneren Strukturen ebenso nachzudenken wie über die Gestaltung der Kundenbeziehungen. Das Ziel der „Wiederherstellung einer angemessenen Rentabilität“ sollte erreicht werden durch Mitarbeiterqualifizierung und Förderung der Kooperationsbeziehungen, um eine kontinuierliche Verbesserung der Produktionsabläufe (KVP ⁶⁴) zu ermöglichen. Kundenorientiertes Denken und Handeln sollte sich in den internen und externen Beziehungen des Unternehmens etablieren. Für ein Pilotprojekt wurde zunächst ein Werksstandort (Eisengießerei mit Bearbeitungswerkstatt) mit 170 Beschäftigten ausgewählt. Ein Kernteam aus Führungskräften (Geschäftsführung, Leiter der Qualitätssicherung, Controller, Werksleiter, Meister, Verkaufsleiter und Betriebsrat) wurde von einem externen Berater in Moderationstechnik, Gesprächsführung und Mitarbeiterführung geschult, das 1996 die Einführung von Gruppenarbeit in fünf Pilotgruppen beschloß. Es wurden also vorerst nicht alle Fertigungsbereiche des Werkes

⁶³ Die Darstellung bezieht sich auf den vom BIBB begleiteten Siegener Modellversuch „Berufsbildung als Instrument strategischer Unternehmensführung“ (BISU), an dem auch die Gießerei Gontermann-Peipers GmbH, Siegen, beteiligt ist. Vgl. dazu F. FRANZ et al. (1999). Ich hatte Gelegenheit zu einem Gespräch mit Herrn Prof. Dr. G. TOLKSDORF (Westf. Univ. Zwickau), Mitglied der Geschäftsleitung.

⁶⁴ KVP, „Kontinuierlicher Verbesserungsprozeß“, ist gewissermaßen ein Schlüsselbegriff für alle neueren betrieblichen Organisationskonzepte.

einbezogen. Den Kern bildete eine zwölköpfige Gruppe „Produktionssteuerung“, die sich aus den Verantwortlichen (Meistern) aller (auch der nicht in das Projekt einbezogenen) Fertigungsbereiche, dem Assistenten der Werksleitung und (beratend) den Sprechern der übrigen vier Gruppen (Fertigungsbereiche Formguß und Walzen sowie Instandhaltung) zusammensetzte. Diese Kerngruppe stellt eine Mischung aus „Innovations-, Macht- und Fachpromotoren“ dar, die Ziele und Aufgaben definiert (vgl. G. TOLKSDORF 1996, 196). Die überwiegend aus Facharbeitern zusammengesetzten vier Fertigungs- bzw. Instandhaltungsgruppen umfassen 7 bis 17 Mitglieder. Diese Gruppen wurden ebenfalls in Moderations-, Präsentations- und Visualisierungstechniken geschult und mit dem die Gruppenkohäsion stiftenden „Autonomierahmen“⁶⁵ vertraut gemacht:

„Begriffe wie ‚operative‘, ‚dispositive‘ und Kernaufgaben wurden besprochen. Die Begriffe ‚Ressourcen‘, ‚Aufgaben‘ und ‚Ziele‘ wurden vermittelt.

Im Zusammenhang mit ‚Zielvereinbarungen‘ und der Einführung eines betriebsbezogenen Entgelts forderten die Gruppen mehr Kenntnisse über Kosten und Leistungen in ihren eigenen Bereichen. Die Gruppen nahmen die Zielerreichung sehr ernst und erwarteten entsprechende Zahlen, um den Grad der Zielerreichung feststellen und beeinflussen zu können...

Erst im zweiten Jahr gelang eine zufriedenstellende Information, die nun monatlich den Gruppen und Abteilungen zur Kenntnis gegeben wird... Die Arbeitsgruppen diskutieren diese Zahlen nach Bekanntgabe in den 14täglichen stattfindenden Gruppensitzungen. Die Führungskräfte werden vierteljährlich eingehend über die Kosten und Leistungen und die Prognose von der Geschäftsführung informiert.

In der Gruppe ‚Produktionsteuerung‘ wurden, vermittelt durch den Controller unseres Hauses, ‚betriebswirtschaftliche Daten‘ besprochen und an Beispielen der einzelnen Gruppen und Abteilungen abgearbeitet. Das Wissen und die Kenntnisse dieser Gruppen wurden den anderen Gruppenmitgliedern in den anderen vier Pilotgruppen in den regelmäßig stattfindenden Gruppensitzungen während der regulären Arbeitszeit weitervermittelt...“ (F. FRANZ et al. 1999, 42 f.).

In der Startphase wurden Schulungen und Workshops zu Themenbereichen wie „Kommunikation“, „Konfliktumgang“, „personelle Arbeitsorganisation“ und „betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse/Kennzahlen“ angeboten. Im Rahmen einer haustariflichen Regelung wurde der Rahmen des organisatorischen Wandels abgesichert durch Elemente wie finanzielle Ergebnisbeteiligung, durchgehende Übernahme aller Beschäftigten in den Angestelltenstatus, Arbeitszeitflexibilisierung, Kündigungsschutz und durch die Gestaltung neuer, mit Weiterbildung verbundener, betrieblicher Fach- und Führungslaufbahnen.

„Der Einsatz neuer Techniken im Schmelz- und Gießbetrieb und bei der Bearbeitung der gegossenen Produkte, fordert eine kontinuierliche Weiterbildung wie auch Ergänzungen und Korrekturen bei bestehenden Ausbildungsberufen. Nur mit intelligenten Produkten und Verfahren und motivierten Mitarbeitern haben wir als Gießerei im Hochlohnland Deutschland im internationalen Wettbewerb eine Überlebenschance... Das übergeordnete Ziel ... ist die verbesserte Gestaltung einer Unternehmenskultur, die den Wandel als Chance begreift...“ (ebd., 44).

Dieser Modellversuch steht – nach der Art des Unternehmens – mehr im Licht der „Kundenorientierung“ als in dem fortgeschrittener Automation. Das u. a. macht seinen exemplarischen Charakter und seine Übertragbarkeit auf nahezu alle Wirtschaftsbereiche aus. „Kundenorientierung“ bezeichnet als Schlagwort, daß nicht mehr die „Produzentenlogik“, sondern „das Denken und Agieren in Kategorien des Kundennutzens“ als „Leitidee gefragt“ ist (vgl. G. TOLKSDORF 1996, 187). „Produzentenlogik“ steht für ein an den tayloristisch-fordistischen Prinzipien (Redundanz, Hierarchie, Funktionsteilung usw.) orientiertes Managementprinzip, das heute weithin als verantwortlich für die „Wandlungsunfähigkeit“ vieler Unternehmen gilt. Während *Lean Management* die Schlagzeile über einem Bündel von *Downsizing*-Maßnahmen (Schrumpfung der

⁶⁵ Dieser Rahmen umfaßt Ziele (Qualität, Lieferzeit, Kosten), Aufgaben (operative/dispositive Aufgaben, Kernaufgaben) und Ressourcen (Mitarbeiter, Maschinen, Anlagen, Budget) (vgl. ebd., 42).

Belegschaft, Outsourcing usw.) ist, steht „Organisationslernen“ für die Entwicklung der Fähigkeit, im Sinne der „Prozeßorientierung“ die Wandlungsfähigkeit von Organisationen (Unternehmen) durch die Entfaltung der „Humanressourcen“ zu erreichen (vgl. ebd.; vgl. auch M. BAETHGE/V. BAETHGE-KINSKY 1998, 464). TOLKSDORF (1996, 190) stellt bei seinem Konzept des *Organisationslernens* die Organisation als Sozial- und Sinnsystem ins Zentrum. Organisation konzeptualisiert er als von den Individuen unabhängig existent und entwicklungsfähig:

„Gestützt auf Werte und Normen werden Regelungen geknüpft, die Organisationsprozesse, d. h. ineinander verwobene und aufeinander bezogene Handlungen, ermöglichen und zugleich sinnvoll machen. Hier wird Organisation also zunächst personenunabhängig gedacht – ähnlich einem Netz, das zwar von Menschen geknüpft worden ist, aber ohne jene Menschen funktioniert und zum Beispiel zum Fangen von Tieren verwandt werden kann...⁶⁶ Wenn man solch ein Verständnis zugrunde legt, steht nicht mehr die Frage, wie Menschen innerhalb von Organisationen lernen, im Mittelpunkt, sondern wie sich eine Organisation entwickelt oder wandelt. Können Organisationen, angeregt durch ihre Umwelt, lernen, d. h. Differenzen wahrnehmen und in angemessene neue Regelungen umsetzen, die die Sinnhaftigkeit von Handlungen verändern? (...) Das Entwickeln von Regelungen ist der Kern des Lernprozesses, der mit Organisationslernen gemeint ist. Unterschieden werden *Regelungen für Variation* einerseits und *Redundanz* andererseits. Für die Initiierung von Wandel bedarf es bereits Regelungen, die einen kritischen Umgang mit Bestehendem nicht nur erlauben, sondern sogar fordern und ermöglichen, d. h. es geht vorrangig um soziale Kommunikations- und Kooperationsregeln einer Organisation... Ergänzend hierzu bedarf es Regelungen hinsichtlich Entscheidungsprozessen und der Entwicklung von Regelmäßigkeit. Die Entscheidungsprozesse werden als die relevante Organisationsleistung gesehen... Es geht also um die Bestimmung von Verfahrensregeln. Damit diese und andere Regelungen nicht starr und gegen Veränderung resistent werden, ist die Entwicklung von Regelmäßigkeit innerhalb der Organisation selbst regelungsbedürftig... Wandlungsfähigkeit wäre, ebenso wie die Bewahrung von Lernerfolgen, eine normale Erwartung an die Organisationsmitglieder. Die Modellierung des Verhältnisses von Varianz und Redundanz benötigt eine Entsprechung in der Organisationspraxis.“

TOLKSDORF konstatiert, daß die Umwandlung von Organisationen, in denen Wandel (Varianz) bis dahin eher als Prozeßstörung aufgefaßt und erlebt wurde, einer „Abriß-Sanierung“ gleichkomme:

„Während des Umbaus soll das Haus aber bewohnbar bleiben; soll heißen: während teilweise neue Regelungen gelten, gelten zugleich teilweise alte Regelungen – mit der Folge von Desorientierung und Frustration bei den Akteuren (ebd., 192).“

Er empfiehlt eine Doppelstrategie, mit der der organisationelle Umbau in einem Zeitraum von ein bis drei Jahren zu bewältigen sei:

- *top-down* – Ein „Lenkungsausschuß“ (wie im geschilderten Beispiel unter maßgeblicher Regie des Managements) entwickelt „Leitideen“, die aus einer „Vision“ (bspw. Erlangung der Marktführerschaft), Unternehmenszielen (etwa bezogen auf Umsatz und Profit) und Unternehmens- und Führungsgrundsätzen (Normen, Erwartungen) bestehen. Die Bedeutung der Leitideen liege in der Benennung von Sinnhaftigkeit der Zusammenhänge bei geteilter Arbeit. Je stärker auf die Selbststeuerung von Organisationseinheiten und Akteuren gesetzt werden solle, desto wichtiger seien solche grundlegenden Orientierungsangebote – sie seien die „Software des Sozialsystems“. Die Gestaltung dieser Orientierungen entspreche der „Programmierung“ des Systems (vgl. ebd., 194). Die Ausarbeitung der orientierenden Leitideen habe als Voraussetzung den Dialog und die Diskussion mit dem Gesamtsystem.

⁶⁶ TOLKSDORF verweist hier auf einen Beitrag von S. GREIF (1996, 53 - 56): Selbstorganisationstheorien. In: DERS./H.-J. KURTZ (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen.

- *bottom-up* – Parallel beginnt eine auf die dominanten Arbeitsstrukturen gerichtete Analyse, die den Wertschöpfungsprozeß für Produkte und Dienstleistungen in den Mittelpunkt stellt. Teilautonome Arbeitsgruppen, Team-Management und Projektteam müßten mit den neuen Leitideen verzahnt werden, damit sie in den Arbeitsprozessen die erwarteten Effekte unterstützen und stabilisieren könnten (vgl. ebd.). Bei allen Prozessen müsse zudem die Selbstveränderung der Akteure, zunächst unterstützt von (externen) Beratern und Trainern, am Anfang stehen (s. o.: Entwicklung der „Sozialkompetenz“).

Dieses Beispiel eines mittelständischen Betriebes ist keinesfalls mehr nur exotisch; es läßt sich auch längst nicht mehr nur auf den industriellen Bereich beschränken. Es verdeutlicht die allgemein wachsende Bedeutung der Lerntätigkeit in der Arbeitstätigkeit, die gleichermaßen die fachliche und die kooperative Seite umfaßt und miteinander verbindet. Als eine Standardform des kollektiven Lernens hat sich in den Organisationen die sog. Moderationsmethode weithin etabliert und – unter dem Einfluß ökonomischen Interesses⁶⁷ – auch ritualisiert. In eklektizistischer Weise wurden Elemente der Themenzentrierten Interaktion (R. COHN), der Lernpsychologie (Bedeutung der Visualisierung bspw.) und der Gruppendynamik integriert und zu einer eigenständigen Form modifiziert. Ihre gegenüber naturwüchsigeren Formen („Gruppengespräch“) unbestreitbaren Vorteile – bspw. Verminderung individueller Dominanz und destruktiver Handlungsformen, Effizienz der Ergebnissicherung und –orientierung, Prozeßtransparenz, Methoden der Konsensbildung, Erlernbarkeit – begründen ihre besondere Lebensfähigkeit und Verbreitung. Sie ist zum verallgemeinerten Werkzeug der auf Selbstorganisation und Innovation gerichteten betrieblichen Prozesse geworden.

„Innovative Arbeitspolitik“, „Prozeßorientierung“ und „Organisationslernen“ lassen sich zusammenfassend als Weg beschreiben, der Produktivitätssteigerung zur Aufgabe aller betrieblichen Akteure macht und dessen Konsensfähigkeit in der relativen Annäherung der Interessen von Kapital und Arbeit auf den je spezifischen Ebenen liegt: Während sich für die Kapitaleseite Effizienzsteigerungen und damit eine Erhöhung der Mehrwertrate erwarten lassen, führt sie auf der anderen Seite, zumindest tendenziell, zu mehr Aufgabenintegration, Selbstorganisation, Transformation von Einzel- in Gruppenarbeit usw. (vgl. H. KERN / M. SCHUMANN 1998, 2):

„Mit der innovativen Arbeitspolitik wurde eine Modernisierung der Arbeit erreicht, die zwar für die Beschäftigten auch mit intensivierter Auslastung und entsprechend erhöhten Belastungen verbunden sein konnte, die jedoch gleichzeitig die Arbeit qualifizierter und interessanter machte“ (ebd.).

KERN/SCHUMANN (1998, 3) sehen aber nun am Ende der 90er Jahre eine Trendwende heraufziehen, die sich wiederum am tayloristischen Modell zu orientieren suche. Gründe sehen die Autoren darin, daß es nicht gelungen sei, die für das deutsche Produktionsmodell konstitutive Produktionsintelligenz aufzugreifen und zu radikalieren (Stichwort: Erfindungen). Stattdessen suche man die höhere Wettbewerbsfähigkeit in einem erneuten Wechsel des Produktionsmodells. Die „Gemengelage betrieblicher Rationalisierungspolitik“ werde außerordentlich unübersichtlich. Als Indizien dieser Unsicherheit nennen sie:

- *De-Technisierung*: Rücknahme der Technikkonzepte, Reduktion der Automation in Richtung „Einwegfabrik“ und „Wegwerftechnik“ (Produkttypenbindung der Maschinerie);

⁶⁷ Jedenfalls ist es interessant zu beobachten, wie eine Methode mit einem breitgefächerten Set an Medien und Material (Pinwände, flip charts, Impulskarten usw.) quasi als „Softwarepaket“ zum Markenartikel („Neuland“) geworden ist.

- *Arbeitsbedingungen:* Verschiebung der Zumutbarkeitsgrenzen (Pausen-, Schichtregelungen, „die Zeitsouveränität der Beschäftigten zunehmend verletzende Flexibilität“;
- *Organisation:* Renaissance des fordistischen Fließbands und taktgebundene Fertigung, Reduktion der Gruppen-Selbstorganisation, erneute Polarisierungen (Planung/Ausführung – Management/Arbeitsprozeß), Re-Hierarchisierungen (vgl. ebd.; vgl. auch D. GERST 1999).

Die tieferen Ursachen sehen KERN/SCHUMANN im zusammengebrochenen Arbeitsmarkt, in der Revidierung der Kapitalverwertungsstrategien (s. w.o.) und in der durch vergrößerte weltpolitische Stabilität und internationale Transferierbarkeit von Technikkonzepten liegenden Multiplikation der Wahlmöglichkeiten von Standortentscheidungen (vgl. ebd., 3 f.).

„Wird die ‚Weltmarge‘ nicht erreicht, so gilt es, den Wechsel des Anlageortes zu überprüfen. Der Zwang, aus fixen Vorgaben gerade in Langfristperspektiven das Beste zu machen, ist überwunden: eine Politik der ausgepreßten Zitrone wird möglich... Soziale Verantwortung und gesellschaftliche Bindung büßen entsprechend diesem Kalkül ihre ökonomische Rechtfertigung ein. Konkret: In dieser Logik verspricht der meist kleine, aber kurzfristig erreichbare Produktivitätsvorteil tayloristischer Arbeit mehr Gewinn als der der innovativen Arbeitsgestaltung, der mit höherem Aufwand für Human Resource Development erkaufte werden muß und erst mittelfristig abschöpfbar ist“ (ebd., 4).

Letztlich aber sei in dieser Widersprüchlichkeit noch unklar, ob dies wirklich einen Paradigmenwechsel der Arbeitspolitik bedeute, oder ob sich ein Nebeneinander „kontradiktorischer Rationalisierungskonzepte“ herausbilden könne. Die amerikanische Arbeitspolitik habe die Schwächen des neotayloristischen Weges in bezug auf die längerfristige Produktivitätsentwicklung bereits erkannt. Denn dafür müsse sich eben die organische Zusammensetzung des Kapitals (Sachkapitaleinsatz und Steigerung der Qualifikation der Arbeitskräfte) erhöhen (vgl. ebd., 5) ⁶⁸.

Schwierig bleibt es, ein die Totalität der Arbeitstätigkeit umfassendes Bild zu entwickeln. Zwar lassen sich mit weiten Teilen der Industrie vergleichbare Entwicklungen auch im Bereich der Dienstleistungen feststellen, aber die Schwierigkeit besteht in der Modellierung der Totalität, die auch die neuen Formen von Selbständigkeit etwa ebenso einschließt wie das Weiterbestehen traditioneller Organisationsformen, wie etwa in weiten Teilen des Handwerks. Gründe für die der Industrie vergleichbaren Entwicklungen im Dienstleistungssektor lassen sich vor allem in der Verflüssigung der Grenzen zwischen Produktion und Dienstleistung ebenso finden wie in der Tatsache, daß auch Bereiche wie Finanzdienstleistung und Handel unter vergleichbaren Konkurrenz- und Innovationsdruck geraten sind (Präsenz auf internationalen Märkten, Differenzierung zwischen Massenkundengeschäft und selektierten Kundengruppen u.ä.) (vgl. M. BAETHGE/V. BAETHGE-KINSKY (1998, 469)). Weitere Beispiele ließen sich auch in völlig anders strukturierten Bereichen aufzeigen, wie etwa im öffentlichen Dienst, wemgleich hier kaum originäre Marktgesetzmäßigkeiten wirksam werden, sondern sich der

⁶⁸ Auch D. GERST (1999, 2) betont die gegenwärtig diskutierte Bereitschaft zu neotayloristischen Produktionsregimen, differenziert aber zwischen den Bereichen stärkerer Handmontage – wo dies stärker zutrifft – und den hochautomatisierten. Aber auch für die ersteren stellt er fest, eine „schlichte Rückkehr zum Taylorismus dürfte sich nicht ohne weiteres durchsetzen lassen“.

Innovationsdruck über den sekundären, legislativ vermittelten Zwang zur Kostensenkung vermittelt ⁶⁹.

BAETHGE/BAEHTGE-KINSKY/KUPKA (1998, 3) entwickelten für den Industriesektor ein dreistufiges Modell unterschiedlich stark durchgesetzter Prozeßorientierung, das sich durchaus auch auf andere Sektoren anwenden läßt. Es geht aber letztlich nicht über eine bloße Klassifizierung von Produktionsregimen bzw. Organisationsformen hinaus. Dies gilt auch für das von DOSTAL/STOOS/TROLL (1998, 455) entwickelte vierstufige segmentierte Strukturmodell, das versucht, die unterschiedlichen Grade der Beruflichkeit vom Pol der quasi „Nicht-Beruflichkeit“ (Arbeitslosigkeit) bis zu hohen Ausprägungen der Beruflichkeit in den „verkammerten“ freien Berufe zu erfassen. In den Zwischenstufen unterscheidet es Kern- (mit unterschiedlicher Ausprägung der Fachlichkeit) und Randbelegschaften. Einen völlig anderen Zugang wählt Y. ENGESTRÖM (1987, 113) mit einem tätigkeitstheoretischen Modell (auf das ich w. u. ausführlich zurückkomme). Dieses Modell menschlicher Tätigkeit will vor allem die Dynamik und Veränderbarkeit, die systemischen Beziehungen zwischen Subjekt und äußerer Welt sowie die kulturelle Vermitteltheit der Tätigkeit erfassen (vgl. ebd., 39). Die Entwicklung der modernen Arbeitstätigkeit modelliert es insofern in den unterschiedlichen Ausprägungen der Widerspruchsqualitäten – als der Momente der Selbstbewegung – in verschiedenen Dimensionen des Tätigkeitssystems:

- (1) *Subjektebene*: Costs of workforce vs. mastery of work process
- (2) *Instrumentebene*: Costs of instrumentation vs. Usability and Reliability
- (3) *Objektebene*: Material costs vs. manufacturability
- (4) *Ebene der Gemeinschaft/Sozietät*: Accountable unit vs. self-maintaining team
- (5) *Ebene der Arbeitsteilung*: Polar and compartmentalized division of labour vs. flexible combination of tasks
- (6) *Ebene der Regeln*: The pressure from above vs. functional rules created by the team
- (7) *Ebene des Output*: Total costs vs. flexibility and variability of products

Gegenüber den klassifizierenden Modellen bietet ENGESTRÖM einen weitaus umfassenderen Ansatz, mit dem sich, gerade in der Vermittlung der verschiedenen Ebenen ein äußerst differenziertes, auf Dynamik gerichtetes Bild der Totalität entwickeln läßt. Ein solches Modell wäre ergänzend in seinen Beziehungen zum Makrosystem (Markt, Gesellschaft, Staat, Gesetzgebung usw.) noch näher zu bestimmen.

Ich möchte auf dieser Basis des ENGESTRÖM'schen Tätigkeitsmodells eine knappe *Zusammenfassung* versuchen:

- Ausgangspunkt für die Veränderung der Produktionsregime von tayloristisch-fordistischen zu „entgrenzten“ (vgl. G. G. VOSS 1998) bzw. prozeßorientierten, ist die im Sinne der konkurrenzvermittelten Kundenorientierung angestoßene Neubestimmung des Verhältnisses von betrieblichen Kosten zur Flexibilität und Variabilität der Produkte. Beherrschendes Prinzip und für die Gesamtdynamik bestimmendes Moment bleibt natürlich die Profitmaximierung und damit der Primat der Tauschwertproduktion. Informationstechnische Durchdringung und fortschreitende Automation setzen sich in dem Maße weiter durch, wie sie im Verhältnis zur Ersetzung variablen Kapitals eine erweiterte Kapitalreproduktion

⁶⁹ Zumindest erscheint ein ungefilterter Transfer von Managementstrategien der Industrie in die Strukturen staatlicher Institutionen fragwürdig. Besonders hier – wegen der unvergleichbaren Qualität der Strukturerrstarrung – scheint in besonderer Weise zuzutreffen, was B. CATTERO (1998, 9) – allerdings bezogen auf die Situation der Automobilindustrie – feststellt: So wie etwa Just-in-Time Prozesse ohne reengineering von Interdependenzen und Koordinierung nur scheitern könnten, so könne es einem in einer funktional gegliederten Organisation eingegipsten integrierten Team auch nicht besser gehen – eher früher als später werde es ersticken.

versprechen. Die dadurch wachsende Verwissenschaftlichung und Komplexität stellen neue Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskraft und an die Arbeitsorganisation. Die Erkenntnis, daß rigide Machtausübung und Steuerung mit ihrem Regelungsbedarf, ihren notwendigen Hierarchien, Reibungsverlusten Flexibilität und Innovation behindern und, gerade unter der Prämisse von Varianz und Variabilität, kostensteigernd wirken, hat zu einer betriebsorganisatorischen Neubestimmung geführt, die im Begriff der Prozeßorientierung ausgedrückt wird.

- Die Strategie der Minimierung der Qualifikation der Arbeitskraft (vgl. die Angelernten-Problematik als tayloristisches Erbe) ist in den neuen Zusammenhängen nicht in den alten Formen aufrechtzuerhalten. Permanente Qualifizierung der Arbeitskraft, tiefergehende Einbeziehung der individuellen Persönlichkeit in den Arbeitsprozeß (Kommunikation, Kreativität, Lernen), Betonung über- und interfachlicher Kompetenzen öffnen einerseits neue individuelle und kollektive Entwicklungschancen, verdrängen aber andererseits auch zunehmend die geringer Qualifizierten aus der Arbeitstätigkeit. Polarisierung wird im „Inneren“ der Arbeitstätigkeit tendenziell reduziert, gesamtgesellschaftlich aber zunehmend produziert (Arbeitslosigkeit, prekäre Beschäftigung).
- Die Umwandlung tayloristisch geführter Produktionseinheiten in teilautonome Gruppen reagiert auch auf die zunehmende Gesellschaftlichkeit der Arbeitstätigkeit. Die weitgehende Aufhebung der vertikalen Arbeitsteilung und ihre Ersetzung durch Rahmenregelungen („Zielvereinbarungen“) gibt den Gruppen bzw. Individuen Chancen zur „Selbstorganisation“ der Arbeit, behält sie aber zugleich in der ungeminderten Widersprüchlichkeit der Warenproduktion.

3. Aspekte des Wandels der Berufsbildung

„Landebahnen und Anschlußverbindungen sind überfüllt und verstopft, das Betreuungspersonal überreicht angelegentlich einen Bildungscocktail nach dem anderen und bietet Unterhaltungsmagazine an, der Flugkapitän erklärt mit fester Stimme, Zeitpunkt und Ort der Landung seien zwar noch ungewiß, zu Unruhe bestehe aber kein Anlaß. Bei den Passagieren herrscht je nach Temperament Nervosität oder Apathie – die Reise geht ins Ungewisse.“
(K. HURRELMANN 1989, 7, über „Warteschleifen“)

Woran können sich Jugendliche, die vor dem Übergang von dem Tätigkeitssystem des „Zur-Schule-Gehens“ in das System der Arbeitstätigkeit stehen, heute orientieren? Die Frage nach der Zukunft des Systems der dualen Berufsausbildung – die ich im folgenden in den Mittelpunkt stelle – läßt sich in dieser Allgemeinheit kaum beantworten. Zu stark segmentiert erscheint dieses System schon heute, als daß eine für alle Berufe und Berufsfelder gültige Antwort möglich wäre. Zugleich mischen sich in die Diskussion dieser Frage natürlich die unterschiedlichsten Interessen, die alles andere als eine Eindeutigkeit der aktuellen Trends bewirken. Während die einen – aus unterschiedlichen Gründen – das System bereits totsagen (vgl. bspw. I. LOHMANN 1998, 1), bleibt es für andere ein den Produktionsstandort Deutschland fundierender Faktor (vgl. bspw. DIHT 1999). Wie sollte

auch in einem Teilsystem mehr Klarheit herrschen als in dem es determinierenden Referenzsystem? Die den Entwicklungsmöglichkeiten des beruflichen Bildungssystems vorgelagerten Fragen sind die nach der Zukunft des Beruflichkeitsprinzips ebenso wie das allgemeinere Problem der Entwicklung der Nachfrage nach der Ware Arbeitskraft und ihrer Verteilung – und damit nach dem überhaupt verbleibenden zukünftigen Stellenwert einer dem heutigen dualen Berufsbildungssystem vergleichbaren Transition von einer allgemeinbildenden Stufe in die Arbeitstätigkeit. Letztlich muß die Stimmigkeit und Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme gerade am Funktionieren der Transition Schule (Sekundarstufe I) – Berufsbildung (vorrangig duales System) zu messen sein oder, allgemeiner, am mehrheitlichen Gelingen der Statuspassage Jugendlicher – Erwachsener.

Die wesentlichen erwarteten Zukunftstrends, die auch den Diskurs um die Reform der Berufsbildung prägen, lassen sich aus der *Delphi-Studie* herauslesen (vgl. Prognos/InfraTest Burke 1998). Folgt man den Ergebnissen der von der Bundesregierung 1996 in Auftrag gegebenen Expertenbefragung, die die Entwicklungen bis zum Jahr 2020 prognostizieren will, dann wäre zu erwarten, daß

- sich das System der Berufsbildung in den nächsten zwei Jahrzehnten gründlich wandeln wird (76 Prozent der Befragten halten das für „eher“ oder „sehr“ wahrscheinlich, 76 Prozent für wünschenswert),
- berufliche Bildung ein permanenter, lebenslanger Prozeß sein wird (78/87),
- Erstausbildung eng mit Weiterbildung verzahnt sein wird (76/94),
- Berufsabschlüsse auch international modular erworben werden können (60/90),
- die Fachkompetenz zwar den höchsten Stellenwert behalten wird, daneben aber „lerntechnische/lernmethodische“ und „psycho-soziale Kompetenz“ von besonderer Bedeutung sein werden,
- Hochschule (Wunsch von 84 Prozent der Befragten) und allgemeinbildendes System (82 Prozent) unter einen noch stärkeren Reformdruck geraten werden als die berufliche Bildung (71 Prozent),
- eine verbesserte Förderung der Benachteiligten eher nicht gelingen wird (43 Prozent der Befragten erwarten einen Anstieg des Anteils von Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, 24 Prozent einen Rückgang, 33 Prozent erwarten keine Veränderung) (hier zit. n. R. ZEDLER 1999).

Ich möchte aus dem weiten Spektrum der aktuellen Probleme folgende Aspekte aufgreifen und in drei Schritten eine Antwort auf die oben gestellte Frage zu geben versuchen: (1) In einer mehr quantitativ, marktsituativ und phänographisch akzentuierten Perspektive skizziere ich zunächst einige mir wesentlich erscheinende Problemaspekte des deutschen Transitionssystems Schule – Erwerbstätigkeit (mit der dualen Berufsausbildung als Schwerpunkt). Insbesondere gehe ich dabei auf die Fragen der zunehmenden Angebotskontraktion, der Marktsegmentierung und der drohenden Ausgrenzung und Marginalisierung einer wachsenden Zahl Jugendlicher ein. (2) Daran anschließend referiere ich am Beispiel von drei Reformkonzepten wesentliche Konturen der aktuellen Diskussion um die Reform des dualen Systems bzw. der Berufsbildung, um schließlich (3) diese Reformansätze im Kontext des breiteren aktuellen Reformdiskurs so weit zu diskutieren, daß Antworten auf die Ausgangsfrage möglich werden.

1.

In einer knappen, vorwiegend regional (Arbeitsamtsbezirk Siegen ⁷⁰) akzentuierten statistischen Betrachtung möchte ich einige Aspekte zu einer Bestandsaufnahme der aktuellen Situation des Systems der Berufsbildung ausloten. Dabei geht es mir weniger um akribische Quantifizierung als um eine Skizzierung der generellen Trends. Dazu ist es erforderlich, unter die Oberfläche der offiziellen Statistik zu greifen, die sich den Vorwurf gefallen lassen muß, daß sie die Situation auf dem beruflichen Bildungsmarkt nicht klar abbildet. Sie überläßt es einem kleinen Fachpublikum, diejenigen Schlüsse aus verstreutem Datenmaterial zu ziehen, die den aufgestauten bildungspolitischen Handlungsdruck erst in seinem vollen Umfang zu verdeutlichen vermögen. Die Schwierigkeit besteht primär darin, daß weder der Gesamtmarkt mit unterschiedlichen fach- und berufsfachschulischen Bildungsangeboten (bspw. die Berufsausbildungsgänge der Berufskollegs (Erzieherin, Kinderpflegerin, Assistentenausbildungen), der Krankenpflegeschulen und Fachseminare für Altenpflege, die Pharmazeutisch-technischen Lehranstalten, die Lehranstalten für Physiotherapie, Arbeits- und Beschäftigungstherapie u.ä.) in transparenter Form in die Statistik einbezogen wird, noch der Gesamtfächer an Warteschleifen (i. w. berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA gem. SGB III, berufsvorbereitende Bildungsangebote der Berufskollegs, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen für Jugendliche). Zudem fehlt eine klare Differenzierung des ersten vom zweiten Ausbildungsstellenmarkt (BAE - Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen gem. SGB III und Sonderausbildungen wie etwa die im Rahmen des „NRW-Konsens“ oder des „Sofortprogramms“) ⁷¹.

Zunächst gebe ich einen Überblick über die allgemeine deutsche Situation (vgl. Tab. 3):

Tabelle 3: Entwicklungen im Bereich der BBiG/HwO-Ausbildung 1986 - 1997 ⁷²
(früheres Bundesgebiet, jeweils Auszubildende aller Ausbildungsjahre)

	Gesamtvolumen 1986 (in Mio.)	%-Anteil Gesamtvolumen	Gesamtvolumen 1997 (in Mio.)	Veränderungen 1986/1997 in %	%-Anteil Gesamtvolumen
Gesamtvolumen	1,8052	100,0	1,2614	- 30,1	100,0
Industrie/ Handel	0,8822	48,9	0,5750	- 34,8	45,6
Handwerk	0,6578	36,4	0,4745	- 27,8	37,6
öffentlicher Dienst	0,0726	4,0	0,0365	- 49,7	2,9
Freie Berufe	0,1299	7,2	0,1390	+ 7,0	11,0
Sonstige	0,0687	3,5	0,0364	-41,9	2,9

Bezogen auf das frühere Bundesgebiet ist das Gesamtvolumen des Systems der dualen Berufsausbildung von seinem Höchststand im Jahr 1985 bis 1997 um fast ein Drittel geschrumpft. Dabei war der Rückgang im Bereich der IHK-Zuständigkeit deutlicher als im Bereich der Handwerkskammern. Die relativen Anteile veränderten sich in diesem Zeitraum eher nur geringfügig (Industrie und Handel: - 3,3 Prozent, Handwerk + 1,2

⁷⁰ Der Arbeitsamtsbezirk Siegen umfaßt die Kreise Siegen-Wittgenstein und Olpe. Der Bezirk der Industrie- und Handelskammer Siegen-Olpe und der Arbeitsamtsbezirk sind die beiden einzigen administrativen Einheiten dieses Gebietszuschnitts in der Region.

⁷¹ Auch der von einem engen Berufsbildungsbegriff ausgehende Berufsbildungsbericht nennt nur die jeweils im SGB III-Rahmen geförderten außerbetrieblichen Ausbildungen.

⁷² Vgl. dazu Grund- und Strukturdaten 1998/99, 112 bzw. Kap. 3 (hier eigene Berechnungen).

Prozent). Betrachtet man demgegenüber die Entwicklung der Zahlen der Schulabsolventen, so wird deutlich, daß sich, bei einer Fortschreibung des Trends der letzten Jahre, die Schere zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt weiter öffnen muß (vgl. Tab. 4):

Tabelle 4: Entwicklung der Absolventenzahlen 1993 – 2015 in Deutschland ⁷³

	1993	2000	2010	2015
Gesamt in Tausend	794	941	945	872
mit Hauptschulabschluß	215	223	236	
ohne Hauptschulabschluß	72	77	71	68
mit Realschulabschluß	312	375	366	339
mit Fachhochschulreife	6	7	8	8
mit Allgemeiner Hochschulreife	188	258	263	244

Der Höhepunkt der Steigerung der Absolventenzahlen (ohne/mit Abschluß eines Bildungsganges der Sekundarstufe I) wird im Jahr 2006 liegen. Der Höhepunkt der Zahl der Absolventen mit Fachhochschulreife oder Allgemeiner Hochschulreife wird für das Jahr 2010 prognostiziert. Seit Beginn der 90er Jahre hat sich die Übergangsquote ⁷⁴ der Absolventinnen und Absolventen des Schulsystems in eine betriebliche Ausbildung permanent vermindert (1990: 74, 1997: 57 ⁷⁵). Die Differenzierung der Quoten nach Gruppen verdeutlicht auch hier die Problembereiche: Drastisch verloren haben die jungen Frauen (1990 bis 1997 von 65 auf 47), die Hauptschüler (im gleichen Zeitraum von 93 auf 72) und fast ebenso die Realschüler (von 80 auf 63). Dagegen nahm der Anteil der Studienberechtigten leicht zu (von 28 auf 30). Überhaupt wird – gerade in Nordrhein-Westfalen – der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Bildungsabschluß an der gleichaltrigen Bevölkerung von 39,2 Prozent (Bundesgebiet: 32,7 Prozent) im Jahr 1993 auf voraussichtlich 47,0 Prozent im Jahr 2010 – jeweils einschließlich der Absolventen der Berufskollegs – wachsen (Bund: 39,6 Prozent) (vgl. ebd., 79 ff.). In einer mittleren Variante wird für das Jahr 2010 eine Zunahme der Studienanfänger um rd. 26 Prozent gegenüber 1993 angenommen ⁷⁶.

Setzte sich die Kontraktion des Volumens des dualen Berufsbildungssystems mit der aus der Entwicklung 1985 bis 1997 resultierenden durchschnittlichen jährlichen Rate (– 2,4 Prozent) fort, so bedeutete diese Trendfortschreibung, daß im Jahre 2010 mit 867.784 Auszubildenden das Volumen von 1985 mehr als halbiert wäre (47,4 Prozent). Eine andere *statistische* Perspektive ergäbe sich – ebenfalls als Trendfortschreibung – aus der Entwicklung des Verhältnisses von jeweils jährlich neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (BBiG/HwO) zur Gesamtzahl der Schulabsolventen (Übergangsquoten): Betrag der bis 1993 permanent gewachsene Anteil 71,8 Prozent, betrüge er im Jahr 2010 – aufgrund der Angebotskontraktion einerseits und der

⁷³ Vgl. dazu Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 132, Mai 1995. Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 1993 – 2015. Bonn, Tabellenteil, S. 43 ff.

⁷⁴ Übergangsquote = neu abgeschlossene Ausbildungsverträge : Absolventenzahl.

⁷⁵ Vgl. H. ALTHOFF 1999, 9.

⁷⁶ Vgl. Statistische Veröffentlichungen der Kultusminister-Konferenz Nr. 133 – Juni 1996. Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2015. Bonn, 27. Die mittlere Variante geht von einer 80-Prozent-Quote unter den Absolventen mit Fachhochschulreife oder Abitur aus.

angestiegenen Absolventenzahlen andererseits - nur noch 35,7 Prozent. Dies wäre die klare Erledigung der Hoffnung auf eine Problemlösung durch die demographische Entwicklung zur Mitte des nächsten Jahrzehnts. Zugleich wäre damit auch die tatsächliche Marginalisierung des dualen Berufsausbildungssystems angedeutet. Eine solche Situation wäre auch durch kompensatorische Programme wohl kaum noch aufzufangen.

Am Ende des Berichtsjahres 1997/98 ⁷⁷ bezifferte die BA die „Lehrstellen-Lücke“ in Deutschland auf 192.500 Ausbildungsstellen (vgl. ibv Nr. 2, 13.01.1999, 72). Demgegenüber erscheint die in der Jahresstatistik 1998 ausgewiesene Zahl von 47.399 nicht vermittelten Bewerberinnen und Bewerbern – gemessen auch an den Problemen in den neuen Bundesländern – geradezu undramatisch. Wo aber bleiben die übrigen 145.101 Jugendlichen? Überwiegend werden sie mit dem breit aufgefächerten und teuren Programm von Warteschleifen „versorgt“. Ich möchte diesen Sachverhalt exemplarisch regional verdeutlichen: Im Arbeitsamtsbezirk Siegen stand nach der Statistik des AA im Berichtsjahr 1997/98 der Gesamtnachfrage (N) von 3.551 Bewerberinnen und Bewerbern ein Gesamtangebot (A) von 3.407 Ausbildungsstellen gegenüber. Diese Zahlen beziehen sich ausschließlich auf den BBiG/HwO-Ausbildungsstellenmarkt. Die A/N-Relation (95,9) stellte sich im Bundesvergleich noch relativ günstig dar ⁷⁸ (205 statistisch ausgewiesene nicht vermittelte Bewerberinnen und Bewerber). Die Statistik der bei der Berufsberatung insgesamt *gemeldeten* Stellen und Bewerber (also einschließlich von Angebot und Nachfrage außerhalb der BBiG/HwO-Berufe) weist demgegenüber 4.199 Bewerberinnen und Bewerber und 3.512 Ausbildungsstellen aus. Die A/N-Relation fällt hier schon deutlich ungünstiger aus (83,6). Überhaupt müssen die A/N-Relationen immer in ihrem Verhältnis zu der vom Bundesverfassungsgericht als Kriterium realisierbarer Berufswahlfreiheit definierten A/N-Relation von 112,5 (leichter Angebotsüberhang) gesehen werden. Die Schwierigkeit besteht nun vor allem darin, in verlässlicher Form verschiedene Daten miteinander zu verbinden. Addiert man zu dem BBiG/HwO-Gesamtangebot (3.407) die diversen schulischen Ausbildungsangebote des Bezirks an staatlichen und privaten Ausbildungseinrichtungen (etwa 500 Plätze), so ergibt sich ein Gesamtangebot von rd. 3.900 Ausbildungsplätzen und die ebenfalls weniger dramatisch erscheinende Lücke von rd. 300 Plätzen.

Ein völlig anderes Bild resultiert allerdings aus der Betrachtung der Zahlen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Warteschleifen-Angeboten ⁷⁹. Im Schuljahr 1997/98 besuchten im AA-Bezirk 34 Jugendliche eine Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr, 335 Jugendliche ein Berufsgrundschuljahr, 415 eine ein- oder zweijährige Berufsfachschule (davon 94 in den Oberstufenklassen ⁸⁰). 346 Jugendliche wurden in den JOA-Klassen (Jugendliche ohne Auszubildungsverhältnis) gezählt, und die Berufsberatung bot rd. 370 Plätze in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen gem. SGB III an. Unberücksichtigt bleiben hier die Jugendlichen, die in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen der Arbeitsvermittlung einmündeten (rd. 70). Zu der Gesamtzahl von 1.500 Jugendlichen lassen sich durchaus auch die Schülerinnen und Schüler addieren, die eine Höhere Handelsschule (448, einschließlich Unter- und Oberstufe) i. d. R. ausschließlich aus dem

⁷⁷ Das Berichtsjahr der BA entspricht in etwa dem Schuljahr (1.10. – 30.9.).

⁷⁸ Zum Vergleich: Die ungünstigsten A/N-Relationen weisen 1997 das AA Bautzen mit 73,3 unter den neuen Bundesländern, Gelsenkirchen (81,9) unter den West-Ländern aus. Die günstigste Relation erreichte Villingen-Schwenningen mit 110,9 (vgl. Berufsbildungsbericht 1998).

⁷⁹ Diese Daten entnehme ich den Amtlichen Schuldaten des Landes NRW, Schuljahr 1997/98 (nicht veröffentlicht) und der AA-internen Teilnehmerstatistik zu berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen gem. SGB III (ebenfalls unveröffentlicht).

⁸⁰ Mitberücksichtigt habe ich darin die Berufsfachschule für Kinderpflegerinnen als einzige Form, die auch zu einem – sehr begrenzt verwertbaren – Berufsabschluß führt.

Grunde besuchten, weil sie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung erfolglos blieben. Wie die Erfahrungen im Umgang mit dem Sofortprogramm (oder anderen Programmen) gezeigt haben, gibt es außerdem noch eine bemerkenswerte Zahl von Jugendlichen, die in keinem Zahlenwerk (mehr) erfaßt sind.

Geht man von der Zahl von 2.000 Jugendlichen aus, die vom regionalen Ausbildungsstellenmarkt (mit weniger als 4.000 Ausbildungsplätzen) jährlich (zunächst) nicht aufgenommen werden ⁸¹, und berücksichtigt man, daß im Gesamtangebot der BBiG/HwO-Stellen auch der zweite Ausbildungsstellenmarkt ⁸² bereits enthalten ist, so wird erst die eigentliche, öffentlich wenig bemerkte Dramatik der aktuellen Situation deutlich, die sich allein mit der demographischen Entwicklung nicht erklären läßt. Denn immerhin stand im Jahr 1986 noch ein Gesamtangebot von 5.220 BBiG/HwO-Stellen zur Verfügung (+ 65,3 Prozent). Die aktuelle Verfassung des deutschen Berufsbildungssystems wird auch in den Daten einer jüngeren Untersuchung (BIBB/EMNID 1999) deutlich: In der Gruppe der 20- bis 29jährigen bleiben 1,3 Mio. (jeder Neunte) ohne abgeschlossene Berufsausbildung ⁸³.

Einige Erklärungen scheinen auf der Hand zu liegen:

- a) *Ausbildungsunreife/Ausbildungsunfähigkeit* - Eine gebräuchliche rhetorische Abwehrfigur der für die Angebotsseite Verantwortlichen ist der Verweis auf die Ausbildungsunfähigkeit eines Teils der Jugendlichen ⁸⁴. Tatsächlich gab es - beispielsweise - unter den *Ratsuchenden* der BB Siegen im Berichtsjahr 1997/98 (insgesamt 9.116) einen Anteil von 10,3 Prozent Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß. Zu annähernd 40 Prozent rekrutiert sich diese Gruppe aus den Hauptschulen und zu 60 Prozent aus Sonderschulen. Diese Jugendlichen werden i. d. R. (81,4 Prozent) nicht als Bewerberinnen und Bewerber um Ausbildungsstellen geführt, und längst nicht alle nehmen die Berufsberatung in Anspruch. An der BBiG/HwO-Bewerbergruppe stellten sie 1997/98 lediglich einen Anteil von 4,4 Prozent ⁸⁵. Dabei, handelt es sich meist um Vormerkungen für eine Ausbildung im zweiten Markt (BAE). Der Anteil der Jugendlichen mit Hauptschulabschluß nach Klasse 9 oder Sekundarabschluß I - Hauptschulabschluß nach Klasse 10 (Typ A) an den *Ratsuchenden* der BB betrug im gleichen Zeitraum 24,1 Prozent, an den *Bewerbern* 28,2 Prozent (1.115 Jugendliche). Aus diesen Gruppen rekrutieren sich weitgehend die in die Warteschleifen abgedrängten Verlierer auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Aktuell ergibt sich in den meisten Abschlußklassen der Hauptschulen (10, Typ A) das düstere, von U. Beck bereits 1986 gezeichnete Bild:

⁸¹ Unberücksichtigt lasse ich 418 Schülerinnen und Schüler der Fachoberschulen, Typ A, die diese Schulform zum überwiegenden Teil zur Verbesserung ihrer Bewerbungschancen an Krankenpflegeschulen oder Fachschulen für Sozialpädagogik (Erzieher/innen-Ausbildung) gewählt haben. Ebenso unberücksichtigt sind diejenigen (Real-) Schülerinnen und Schüler, die sich auf den risikoreichen Weg durch die gymnasiale Oberstufe machen. Eigenen Erhebungen zufolge liegt die Erfolgsquote an einigen Gymnasien für diese Gruppe bei nur etwa einem Drittel (d. h. ein Drittel etwa erreicht in den vorgesehenen drei Jahren das Abitur). An Gesamtschulen und Berufskollegs gestaltet sich die Erfolgsaussicht günstiger.

⁸² BAE-Plätze und Ausbildungsplätze, die im Rahmen des Sonderprogramms „Ausbildung statt Sozialhilfe“ (ASS) im Berichtsjahr 1997/98 besetzt wurden (insgesamt rd. 220). Diese Zahl entspricht rd. 6,5 Prozent des BBiG/HwO-Gesamtangebots. Im Berichtsjahr 1998/99 dürfte dieser Anteil (vor allem aufgrund der mit dem Sofortprogramm eingerichteten überbetrieblichen Ausbildungsplätze) auf deutlich über 10 Prozent steigen.

⁸³ Vgl. bspw. WR Nr. 181, 6.08.1999. Pro Jahrgang zählt die Studie 130.000 Jugendliche ohne Berufsausbildung.

⁸⁴ So wird bspw. die Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft gleich in die relativierende Formulierung gekleidet, „jedem ausbildungswilligen und -fähigen jungen Menschen ein Angebot zu unterbreiten“ (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft: Schwarzmalerei falsch. In: Berufsausbildung und Jugendarbeitslosigkeit, 24, 3/1999, 2 f.

⁸⁵ Vgl. Arbeitsamt Siegen: Berufsberatung. Ergebnisse der Beratungsstatistik 1997/98 (hektogr. Skript).

„Die Türen zum Beschäftigungssystem sind in diesen unteren Gängen des Bildungssystems... fast vollständig verschlossen“ (239).

Ausbildungsunreife ist ein relativer und normativer Begriff, der seinen Maßstab einerseits am Anforderungsniveau der Ausbildungsberufe und andererseits an der Marktsituation hat. Tendenziell ist das Anforderungsniveau in vielen Berufen – vor allem seit der Neuordnung der (industriellen) Metall- und Elektroberufe 1987 – beträchtlich gestiegen. In einigen Berufsfeldern, die vor einigen Jahren auch Hauptschülern (ohne Fachoberschulreife) noch offenstanden (einzelne Elektroberufe, verschiedene industrielle Metallberufe, Ausbildung in der Mehrzahl der Schwerpunkte des Einzelhandels usw.), hat sich eine recht klare Abkopplung dieser Gruppe ergeben. Schüler mit Abschlüssen unterhalb der Fachoberschulreife sind die primäre Problemgruppe auf dem ersten Ausbildungsstellenmarkt. Dies erklärt sich aber auch durch die deutlichen Einbrüche auf der Angebotsseite gerade in den „Jedermanns-Berufen“, etwa im Handwerk, für die dieser tendenzielle Niveauanstieg oft nicht - oder doch nur sehr eingeschränkt - geltend gemacht werden kann (etwa Bauberufe).

Ein weiterer Aspekt ist hier zu beachten: Die Möglichkeiten, in eine Erwerbstätigkeit für Un- oder Angelernte auszuweichen, sind insbesondere durch die technologischen Innovationen und die Massenarbeitslosigkeit fast völlig ausgeschlossen. Im Gegensatz zu früheren Jahrzehnten ist der Erwerb einer formalen beruflichen Qualifikation (Ausbildungsabschluß) gewissermaßen der Passierschein, um überhaupt, in welcher prekären Form auch immer, am Erwerbsleben teilnehmen zu können. Tätigkeiten (männlicher) Jugendlicher ohne Berufsausbildung im Bereich der Randbelegschaften der Industrie (Arbeitnehmerüberlassung) oder im Dienstleistungssektor (etwa Kraftfahrer) sind eher seltene Ausnahmereischeinungen. Ohne besondere Hilfen und ohne weitreichende Reform des Berufsbildungssystems werden zunehmend Teile dieser Gruppe ihren Anschluß an das Erwerbssystem immer weniger realisieren können. Noch sind die Förderungsinstrumente des SGB III darauf nicht eingestellt. Nur der untere Rand der Gruppe kann davon in der Form des Einmündens in den zweiten Berufsbildungsmarkt (BAE) profitieren (z. B. jugendliche Spätaussiedler mit sprachlichen Defiziten, ausländische Jugendliche mit sozialen Integrationsproblemen, Lernbehinderte usw., vgl. § 241 SGB III). Die bisherigen Ergebnisse der Reformdiskussion (Konzeption „praktisch orientierter Berufe“, Modularisierung, Zertifizierung von Teilqualifikationen; s. w. u.) haben in dieser Hinsicht ihre Verifizierung in der betrieblichen Realität und Angebotspraxis erst noch zu erweisen. Dieser Problemaspekt verlangt aber nach einer sehr differenzierten Betrachtung, die auch Fragen an das System der Allgemeinbildung nicht ausklammert ⁸⁶.

- b) *Kostendruck* – Im Zuge neuer Managementformen wurde in vielen Betrieben die Ausbildung auf den Prüfstand der (kurzfristigen) Rentabilität gestellt, was vielfach zu deutlichen Reduktionen des Ausbildungsangebots geführt hat. Das BIBB (vgl. R. VON BARDELEBEN 1994) hat, offenbar ohne signifikanten Nachhall in den Betrieben, in Berechnungen klargestellt, daß auch für die kostenintensivere Ausbildung in industriellen Großbetrieben ⁸⁷ Ausbildung kostengünstiger ist als die u. a. mit

⁸⁶ Jugendliche, die aus der Klasse 7 oder 8 der Hauptschule nach dem 11. Schulbesuchsjahr entlassen werden, sind in der Praxis der beruflichen Beratung durchaus keine als Einzelfälle abzuqualifizierende Größe. Sie können i. d. R. wenig von besonderer Förderung oder Lernberatung, oft nicht einmal von ausführlicheren persönlichen Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern (der Ausstattung entsprechend noch weniger mit Sozialpädagogen oder Schulpsychologen) berichten.

⁸⁷ Den BIBB-Berechnungen zufolge liegen diese Kosten in Großbetrieben um annähernd das Dreifache über den durchschnittlichen Ausbildungskosten aller Betriebe (u.a. hauptamtliches Ausbildungspersonal, Lehrwerkstatt, Ausstattung) (vgl. R. VON BARDELEBEN 1994). W. H. SCHUSSER (1994, 321) führt für die Siemens AG einen Anstieg der nominalen Netto-Ausbildungskosten von 566 Prozent im Zeitraum von 1970 – 1984 an. Den Anstieg der

Einarbeitungen verbundene Rekrutierung von ausgebildetem Personal auf dem Arbeitsmarkt (vgl. ebd., 285). Aufgrund eigener Untersuchungen weisen M. BAETHGE / V. BAETHGE-KINSKY / P. KUPKA (1999, 5) für den Bereich der deutschen Metall- und Elektroindustrie auf einen generellen Wandel in der betrieblichen Beurteilung der Ausbildungskosten hin: Während lange Zeit Ausbildungskosten als Zunkunftsinvestition in Humankapital gesehen worden seien, was auch in einer betrieblichen Verrechnung der Ausbildungskosten als Gemeinkosten zum Ausdruck gekommen sei, hätten nun, in einer gründlich veränderten Situation, neue Formen des Kosten-Controlling und der Kostensteuerung (neben einer u. a. arbeitsorganisatorisch bedingt veränderten generellen Bewertung des Fachkräftebedarfs), zu einer wesentlich kurzfristigeren Sichtweise geführt. Kostenargumente führen aber, insbesondere nach den verschiedenen Runden der Gesundheitsreform-Gesetzgebung, auch die Ärzte und Apotheker an. Und in Kleinbetrieben des Handwerks, die Ausbildung immer schon mehr unter dem Aspekt des unmittelbaren geschäftlichen Nutzens gesehen haben, wird oft der Kostenvergleich zwischen einer angelernten Vollzeitkraft und einem – während Lehrgangs- und Berufsschulzeiten nicht rentablen – Auszubildenden angestrengt, um fehlende Ausbildungsbereitschaft zu begründen. Die gesamtwirtschaftliche oder gesellschaftliche Perspektive wird dabei nur noch selten mit der einzelbetriebswirtschaftlichen in Verbindung gebracht. Die Frage der Ausbildungsfinanzierung wird vermutlich in den nächsten Jahren eine wachsende Brisanz erfahren, die u. a. aus der Tatsache Energie schöpfen wird, daß schon heute für das sog. Parallelsystem, den zweiten und dritten Markt (wenn man die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen als solchen bezeichnen will), Mittel bereitgestellt werden müssen, die, vermutlich, bereits heute zur vollständigen Finanzierung der Ausbildungsvergütungen – mindestens aber der betrieblichen Ausbildungs-Teilkosten (tatsächliche Kosten abzüglich der von den Auszubildenden erwirtschafteten Betriebserträge) – der regulären BBiG/HwO-Ausbildung ausreichen⁸⁸. Möglicherweise erkennt die Bildungspolitik – bei wachsendem Problemdruck bei weiterer Angebotskontraktion – die Kostenfrage als einen Hebel zur Problemlösung. Sie wird sich dabei aber bereits gegen einen Beharrungstendenzen entwickelnden Block von Bildungsträgern im zweiten Markt durchsetzen müssen. Politischer – zum Beispiel auf Qualität zielender – Gestaltungsspielraum entstünde aber auch durch die darin begründete Relativierung der weitreichenden Autonomie der Wirtschaft in der Berufsausbildung.

- c) *Verdrängungswettbewerb* – Die Beratungsstatistik des AA Siegen zählt 1997/98 unten den Bewerberinnen und Bewerbern einen Anteil von 21 Prozent Jugendlicher mit einer über die Fachoberschulreife hinausgehenden Schulbildung (12 Prozent Abiturienten, Studienabbrecher (2 Prozent) und Fachhochschulabsolventen). Gerade in dieser Gruppe (Selbsthilfe) ist aber der Einschaltungsgrad der BB deutlich geringer als in den übrigen, so daß auf dem Gesamtmarkt von einem deutlich höheren Prozentsatz auszugehen ist (vgl. dazu die Übergangsquoten im Bund). Schülerinnen und Schüler mit Fachoberschulreife (46,4 Prozent) stellen auf dem Ausbildungsmarkt gewissermaßen den Normalfall dar. Welchen Verdrängungsprozessen sie unterliegen, würde erst in einer näheren Untersuchung einzelner Ausbildungssegmente deutlich. Ich beschränke mich auf Beispiele: Im größten Kontingent kaufmännischer Berufe (z. B. *Informatik-, Bank-, Industrie-, Versicherungs-, Reiseverkehrskaufleute*) ist der höhere

Ausbildungsvergütungen beziffert er für denselben Zeitraum mit 530 Prozent (im Vergleich mit einem Anstieg der Facharbeiterlöhne um 290 Prozent).

⁸⁸ 1997 wurden 1,622 Mio. Auszubildende in Deutschland (in allen Ausbildungsjahren) gezählt (vgl. Grund- und Strukturdaten 1998/99, 112). Alleine das Sofortprogramm der Bundesregierung 1999 (knapp 2 Mrd. DM) hätte für einen monatlichen 100 DM-Zuschuß für jeden Auszubildenden ausgereicht.

Schulabschluß die gängige Eintrittskarte. Dies gilt auch – und auch darauf komme ich w. u. zurück – für die als neuen Reformweg des dualen Systems geltenden „gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe“ wie die vier *IT-Berufe* (1997), für die *Mikrotechnologin* (1997)⁸⁹, *Mediengestalterin für Digital- und Printmedien* (1998), teilweise gilt dies auch für die *Mechatronikerin* (1997). Die Verdrängung entfaltet ihren Druck weitgehend vertikal im Sinne der Hierarchie der Schulabschlüsse. Sie findet sich aber auch in mindestens drei weiteren Formen: *Erstens* in der durch das hohe Niveau der Arbeitslosigkeit ermöglichten Wohlfeilheit anzulernender oder einzuarbeitender Kräfte oder bereits ausgebildeter erwachsener Umschüler (die darüber hinaus meist „kostenneutral“ und oft nicht erst wie Jugendliche in die betriebliche Welt zu sozialisieren sind). Wie von allen übrigen Faktoren sind Mädchen bzw. junge Frauen von diesem Marktmechanismus am stärksten betroffen (bspw. Krankenpflege, Altenpflege, Floristik, Einzelhandel, andere Gesundheitsdienstberufe). Die wachsende Frauenerwerbsquote verschärft diesen Trend. *Zweitens* ergibt sich in einigen Berufsfeldern (insbesondere im IT-Bereich und in der Medienbranche) ein gewisser Trend zum *training on the job*: Studienabbrecher (aktuelle Quote in Deutschland: 28 Prozent⁹⁰) kommen in diesen, von eher unkonventionellen Denkweisen gekennzeichneten Feldern oft auch ohne Berufsausbildung in eine Erwerbstätigkeit. *Drittens* trägt die allgemeine Prekarisierung der Beschäftigungsverhältnisse (insbesondere die geringfügige Beschäftigung) zu Verdrängungen bei. Das gilt vor allem für den *Handel* und für das *Hotel- und Gaststättengewerbe*, teilweise aber auch für die *Arztpraxen* und *Apotheken*.

- d) *Technologische und arbeitsorganisatorische Innovation* – In einer Reihe von Produktions- und Servicesegmenten hat die technologische Erneuerung (bspw. neue Anlagentechnik in der Telekommunikation) zu drastischen Verminderungen des Personalbedarfs und damit auch zur Schrumpfung des Ausbildungsangebots geführt. Vielfach ist an die Stelle aufwendiger Wartungen und Reparaturen die Wegwerftechnik getreten. Geradezu klassische Beispiele sind die Ausbildungsberufe *Radio- und Fernsehtechnikerin* (Neuordnung 1987) und *Büroinformationselektronikerin* (1987). Die Entwicklung der klassischen industriellen Instandhaltungsberufe zeigt ein vergleichbares Bild. Die Informatisierung von Arbeitstätigkeiten hat darüber hinaus das Ausbildungsangebot besonders auch in den Druck- und Medienberufen (herausragendes Beispiel: *Schriftsetzerin*) und in den konstruktiv-zeichnerischen Berufen deutlich reduziert. In den kaufmännischen und verwaltenden Berufen sind vergleichbare Reduktionen in Zukunft zu erwarten. Berücksichtigt man außerdem die allgemeineren Tendenzen im industriellen Sektor – Ausweitung der Randbelegschaften, Entdifferenzierung des angebotenen Berufespektrums, zunehmende Rückgriffe auf den externen Arbeitsmarkt (z. B. Rekrutierung von FH-Absolventen anstelle eigener Berufsausbildung), restriktive Definition des Facharbeiterbedarfs aus eigener Ausbildung (vgl. dazu M. BAETHGE/ V. BAETHGE-KINSKY, P. KUPKA 1999, 7) – so könnte dies zu dem Schluß führen, daß „die Facharbeiterproduktion ... quantitativ ein deutlich niedrigeres Niveau als in der Vergangenheit“ haben, und sie „nur noch einen Bruchteil der Beschäftigungsverhältnisse des dualen Systems stellen“ würde. Auf die mit der Informatisierung/Elektronisierung

⁸⁹ Es sei mir für die folgenden Ausführungen die übliche Beschwörungsformel hinsichtlich der Nennung beider Geschlechter gestattet: Ich nenne der Lesbarkeit wegen i. d. R. immer nur die weibliche Form, die, wenn nichts anderes vermerkt wird, immer auch für die männliche Geltung hat.

⁹⁰ Im Vergleich mit anderen Staaten liegt Deutschland im unteren Drittel der OECD-Statistik (vgl. ibv Nr. 19, 12.05.1999, 1601): Spitzenreiter ist Italien mit 66 Prozent, Frankreich: 45, USA 37 Prozent; positives Schlußlicht ist Japan mit 11 Prozent. In Deutschland geben 71 Prozent der Studienabbrecher ihr Studium wegen der Entscheidung für ein neues Berufsziel auf. Auch diese Quote wirft ein bezeichnendes Licht auf den großen Beratungsbedarf dieser vermeintlichen „Selbsthelfer“-Gruppe (vgl. ibv Nr. 36, 8.09.1999, 3039; Quelle: Hochschul-Informationssystem Hannover 1998).

und dem arbeits- und betriebsorganisatorischen Wandel verbundene Tendenz zur Entberuflichung komme ich w. u. wieder zurück. Tabelle 3 verdeutlicht die hier skizzierten Entwicklungen (s. w. u.).

Wenngleich auch in der Angebotsschrumpfung dieser Berufe mehrere Faktoren (z.B. Kostenargument, Arbeitsorganisation) zusammenfließen, lassen sich m. E. doch die Auswirkungen technologischer Erneuerung auf den Ausbildungsmarkt gerade aus diesen Datenbeispielen zumindest umrißhaft herauslesen.

An einem Beispiel der Siemens AG läßt sich illustrieren, wie diese verschiedenen Faktoren in das Ergebnis der Reduktion des Ausbildungsangebots einmünden (vgl. dazu W. H. SCHUSSER 1994): Zunächst bewirkt die technologische Entwicklung im Elektromarkt (von der Elektrotechnik zur Elektronik) insgesamt eine Reduzierung fertigungstechnischer Arbeitsinhalte und damit einen stetig schrumpfenden Fachkräftebedarf. Die tendenzielle Schwerpunktverschiebung von Hard- auf Softwareprodukte wirkt außerdem mildernd auf den Personalbedarf im Bereich der gewerblich-technischen Facharbeit (vgl. ebd., 318). Zugleich bewirkt der Konkurrenz- bzw. Kostendruck innerhalb der Branche forcierte Rationalisierungen der Produktion und damit rasante Produktivitätssteigerungen. Für das Telefonwerk Bocholt bedeutete das bspw., einen jährlichen Preisverfall von rd. 20 Prozent auffangen zu müssen (vgl. Tab. 5):

Tabelle 5: Quantitative Angebotsentwicklung in ausgewählten Berufen 1990 - 1997⁹¹

Beruf/Berufsfeld	1990 (= 100) Deutschland (West)	1997 Deutschland (West)	Veränderungen 1990 (= 100) / 1997 Arbeitsamt Siegen
Elektroberufe Industrie und Handwerk	22.937	76,5	70,1
Industriemechanikerin Fachrichtung Maschinen- und Systemtechnik	9.337	63,3	88,4
Industriemechanikerin Fachrichtung Betriebstechnik	8.033	63,6	70,2
Werkzeugmechanikerin Fachrichtung Stanz- und Umformtechnik	4.003	52,9	64,5
Technische Zeichnerin	4.302	52,6	54,7
Radio- und Fernsehtechnikerin	3.116	44,9	26,9
Gewerblich-industrielle Berufe insges.	47.674	64,1	76,7

„Durch konsequente Prozeßoptimierung und Rationalisierungsmaßnahmen bei der Entwicklung und Fertigung der Telefone ist es uns gelungen, ... den Preisverfall ... aufzufangen. Noch vor wenigen Jahren waren wir stolz darauf, dort mit 2.700 Mitarbeitern jährlich 450 Tausend

⁹¹ Vgl. Berufsbildungsbericht 1998, Tabellenteil. Angeführt sind jeweils die Zahlen der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge.

Fernsprechgeräte zu produzieren, heute stellen wir mit 1.900 Mitarbeitern jährlich 6,5 Millionen her“ (ebd., 319).

Mit anderen Worten: Relativ kurzfristig ist eine Steigerung der Produktivität pro Beschäftigtem um das Zwanzigfache realisiert worden. Vergleichbare, manchmal etwas weniger spektakuläre Beispiele ließen sich anführen. Daß dies in Betrieben, die ihre Ausbildungsquote zumindest lose an den erwarteten Fachkräftebedarf koppeln, reduktive Auswirkungen auf den Umfang der Ausbildungsaktivitäten hat, muß nicht betont werden. Besonders im Bereich industrieller Serienfertigung ist auch im Hinblick auf die Ausbildungsaktivitäten mehr von *jobless growth* und von Schwerpunktverschiebungen zuungunsten der gewerblichen Tätigkeiten bzw. Berufe auszugehen. Es wäre aber sicher eine Illusion, für überschaubare Fristen diese Prozesse als auf die Serienproduzenten begrenzt einzuordnen.

Im Zusammenhang mit der Siemens AG möchte ich auf einen weiteren Aspekt kurz hinweisen: In der Ausbildungsplanung (Personalersatzbedarf) hat der Konzern bisher die Tatsache berücksichtigt, daß rd. 40 Prozent der Ingenieure des Unternehmens vor ihrem Studium eine gewerbliche Ausbildung im dualen System absolviert haben (vgl. ebd., 320). Dieser Faktor wird in die Nachwuchsplanung des Unternehmens mit einbezogen. 1994 zählte der Konzern ca. 8.400 Auszubildende in den gewerblich-technischen Berufen (alle Ausbildungsjahre), eine Ausbildungsquote, die seitdem bereits weiter reduziert wurde. Es wird interessant sein zu beobachten, wie sich die Schrumpfung des Bedarfs an Facharbeit einerseits und der Bedarf an ingenieurwissenschaftlicher Qualifikation andererseits in solchen Unternehmen auf den Stellenwert des dualen Systems⁹² weiter auswirken werden, wie also das duale Ausbildungssystem, möglicherweise zugunsten anderer Formen der Lernortdualisierung bzw. -pluralisierung, unter Druck gerät, wenn es, zumindest in vergleichbaren Segmenten des Marktes, für eine wachsende Zahl Jugendlicher nur die Funktion eines Transitwegs in ein Studium behielte.

Mehr denn je erscheint das System der dualen Berufsausbildung heute nach unterschiedlichen Kriterien segmentiert: Geschlechtsspezifisch betrachtet, müssen die jungen Frauen als die Hauptverlierer betrachtet werden. Nach den Bildungsabschlüssen sind es die Hauptschülerinnen und Hauptschüler (s. o.), und auch Realschülerinnen und Realschüler gehören zunehmend zu den Verlierern in einem Verdrängungswettbewerb mit schulisch Höherqualifizierten. Zu den Verlierern zählen nach wie vor auch die ausländischen Jugendlichen (und darunter wieder vor allem die jungen Frauen)⁹³ und eine größere Gruppe jugendlicher Spätaussiedler. Qua gesetzlicher Regelung bleiben die Kinder von Migrantenfamilien (Flüchtlinge, Asylbewerber) völlig chancenlos. Absolventen der Sonderschulen sind fast durchgängig auf die Angebote des zweiten Marktes verwiesen. Ich möchte, in eher unsystematischer Form, einige wichtige Aspekte der Segmentierung⁹⁴ herausheben:

⁹² Die Siemens AG beschäftigte in Deutschland 1994 für über 10.000 Auszubildende (1.400 Jugendliche in kaufmännischen Ausbildungsberufen, weitere 900 in Verbundausbildungen mit anderen Unternehmen) 770 hauptamtliche und rund 2.000 nebenamtliche Ausbilder und wandte im Geschäftsjahr 1992/93 netto 250 Mio. DM nur für die gewerblich-technische Ausbildung auf (vgl. ebd., 320).

⁹³ Vgl. H. HERRMANN (1999, 144): Noch 1985 erreichten bspw. nur 41,8 Prozent der türkischen Jugendlichen einen Schulabschluß, 1995 bereits 86,5 Prozent. Bezogen auf alle Nationalitäten, nahmen 1995 nur knapp 39 Prozent der ausländischen Jugendlichen eine Ausbildung im dualen System auf.

⁹⁴ Ein eher grobes Segmentierungsschema legt das DJI (vgl. F. BRAUN 1998, 7 f.) vor: BRAUN sieht den Ausbildungsmarkt in zwei Segmente zerlegt: Ein erstes Segment bilde das Ausbildungsangebot von überwiegend Mittel- und Großbetrieben, die Ausbildung als kostenintensive Zukunftsinvestition betrachteten, und die nun, oft als in zukunftsträchtig einzustufenden Ausbildungsgängen, ihr Angebot reduzierten. Das zweite Segment bildeten jene Betriebe, für die sich die Ausbildung finanziell rentieren müsse (aufgrund geringerer Betriebsgröße und knapper Kapitalausstattung). Darum habe

- Einige Ausbildungsberufe haben sich bereits zu mehr oder weniger lupenreinen (nach wie vor sicher sinnvollen) *Transitionsqualifizierungen* für eine anschließende Aufnahme eines (FH-) Studiums entwickelt (Technische Zeichnerin, Bauzeichnerin, Vermessungstechnikerin), ohne die Allgemeine Hochschulreife bereits als Eingangsqualifikation durchgehend vorauszusetzen. Verschiedene gewerblich-technische Berufe (Elektroberufe, einige Metallberufe, IT-Berufe) lassen sich zu Teilen hier bereits zuordnen. Ähnliches gilt für eine Reihe kaufmännischer Berufsausbildungen, die sich, bei weiterer Erhöhung der Zweiten Schwelle, noch stärker dahin entwickeln werden⁹⁵. In diesem Segment haben fast ausschließlich besonders leistungsfähige (gemessen an den betrieblichen Leistungskriterien) Realschüler/innen, Absolventen der Höheren Handelsschule und Abiturientinnen und Abiturienten eine Chance auf Überwindung der Ersten Schwelle⁹⁶.
- Mit den *Assistentenausbildungen der Berufskollegs* hat sich neben diesem Segment ein attraktives Parallelangebot (Doppelqualifizierung) etabliert, das in einigen Regionen bereits ein beträchtliches BBiG/HwO-Nachfragepotential absorbiert. Diese Angebote setzen den Mittleren Bildungsabschluß voraus und ermöglichen teilweise auch das Überschreiten der Zweiten Schwelle in die Betriebe (wenn, anstelle eines FH-Studiums, nicht eine betriebliche Ausbildung im o. g. Segment angeschlossen wird).
- *Gewerblich-technische (industrielle) Berufe* bilden in den meisten Regionen (noch) das quantitativ stärkste Segment. Sie setzen (der betrieblichen Einstellungspraxis nach) fast durchgehend den Mittleren Bildungsabschluß voraus. Mittelfristig dürfte sich, sozusagen in der (auch in Ausbildungsreformen umgesetzten) Zange von zunehmender Prozeßorientierung und Schrumpfung des Personalbedarfs, auch in diesem Segment die Eingangsschwelle weiter erhöhen⁹⁷.
- Das breite Spektrum *handwerklicher Ausbildungsberufe* ist i. w. auch noch für (überwiegend männliche) Jugendliche mit Hauptschulabschluß (nach Klasse 10) aufnahmebereit. Diese Aufnahmefähigkeit hat sich aber in den letzten Jahren durch eine aus verschiedenen Gründen (Kostenargument, konjunkturelle Lage, Berufsschulzeiten) verursachte gesunkene Ausbildungsbereitschaft reduziert (vgl. dazu Berufsbildungsbericht 1998, 138).
- Die Ausbildungsangebote im *Berufsfeld Gesundheit/Medizin* und im sozialpädagogischen Bereich – klassische Mädchendomäne – liegen zum großen Teil außerhalb des BBiG/HwO-Segments. Sie sind, an Erster und Zweiter Schwelle, fast durchgehend abhängig von etatistischen (Spar-) Entscheidungen. Aktuell muß die Lage dieser Berufe – insbesondere an der Zweiten Schwelle – deshalb als besonders prekär eingestuft werden. Dabei handelt es sich i. d. R. um überdurchschnittlich lange Ausbildungszeiten⁹⁸ und um Ausbildungen mit einem relativ hohen Anspruchsniveau.

In diesem Segment findet sich (als BBiG-Beruf) der, gemessen an der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, seit Jahrzehnten meistgefragte (1997 auf Platz 2) Mädchenberuf (48.235 Auszubildende im Jahr 1997 oder 7,4 Prozent der 30 am stärksten

in diesem Segment in der Vergangenheit, solange Rentabilität gegeben, auch deutlich über Bedarf ausgebildet werden können. Speziell aus diesem Segment speise sich die Problematik an der Zweiten Schwelle.

⁹⁵ Schon seit einigen Jahren wird bspw. die Ausbildungsquote der Großbanken und Sparkassen eher aus bildungs- und gesellschaftspolitischen Opportunitätsgründen als aufgrund realer Personalbedarfserwartungen hochgehalten.

⁹⁶ Vgl. dazu Berufsbildungsbericht 1998, 18, Stellungnahme des BIBB-Hauptausschusses: „Das Anforderungsniveau ... ist teilweise derart angehoben worden, daß dem nur noch gute Realschulabsolventen und Abiturienten gewachsen sind.“

⁹⁷ In einzelnen Betrieben bleiben traditionell als wenig attraktiv geltende Ausbildungsstellen (z. B. Gießereimechaniker) gelegentlich unbesetzt, wenn die nachfragenden Jugendlichen nicht auch den mit der Prozeßorientierung eines Betriebes verbundenen querfunktionalen oder sozial-kommunikativen Anforderungen nicht gewachsen erscheinen. Zudem entsteht in Teilen dieses Segments eine Konkurrenz durch (zeitlich verkürzte) Ausbildungsangebote für Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen.

⁹⁸ Die Aufnahme an eine Krankenpflegeschule setzt bspw., über die gesetzlichen Aufnahmevorschriften hinausgehend, in der Regel ein längeres pflegerisches Praktikum und eine höhere Schulbildung voraus. Interessentinnen organisieren die Erfüllung dieser Voraussetzungen meist durch den Besuch der (zweijährigen) Fachoberschule.

besetzten Ausbildungsberufe in Deutschland; vgl. Grund- und Strukturdaten 1998/99, 119) – die *Arzthelferin*. Dieser Beruf ist sozusagen prototypisch für die Problematik einer ganzen Reihe von Frauenberufen: Bei geringer Substituierbarkeit, stark eingeschränkten Weiterbildungsoptionen und unterdurchschnittlicher Vergütung, ist der Übergang in ein Normalarbeitsverhältnis seit Jahren notorisch gering. Die ungebrochen große Affinität junger Frauen zu dieser Berufstätigkeit läßt sich leicht in „Nützlichkeit“ während der dreijährigen Ausbildungszeit ummünzen. Dennoch wird von den Ärzten das Kostenargument – die Ausbildungsvergütung liegt über der Freigrenze der Sozialversicherung – zur Erläuterung sinkender Ausbildungsbereitschaft angeführt.

Für die weiblichen Jugendlichen gilt, daß sie von allen Negativtrends in vollem Umfang betroffen werden: Dabei bedeutet die Kontraktion des Angebots im gewerblich-technischen Segment, daß dem schwierigen Aufbruch der Frauen in ein alternatives Berufsfeld, der in den vergangenen Jahren durch zahlreiche öffentliche Initiativen zu unterstützen versucht wurde, der Boden bereits wieder entzogen wird, bevor längerfristige Prozesse der Neuorientierung überhaupt Wirkung zeigen konnten. In den klassischen Frauenberufen stehen ebenfalls kontrahierenden Angeboten wachsende Bewerberinnenzahlen gegenüber. Am regionalen Beispiel (Arbeitsamtsbezirk Siegen) läßt sich ein genereller Trend wiederum illustrieren (Entwicklung des BBiG/HwO-Angebots 1990 – 1997, neu abgeschlossene Ausbildungsverträge): Arzthelferin: - 37,3 Prozent, Verkäuferin: - 38,2 Prozent, Friseurin: - 50,7 Prozent, Kauffrau im Einzelhandel: - 38,2 Prozent, Fachverkäuferin im Nahrungsmittelhandwerk: - 21 Prozent, Hotel- und Gaststättenberufe: - 28,1 Prozent

- Ein Segment von regional unterschiedlicher quantitativer Bedeutung bilden die speziellen, stark nachgefragten *Abiturientenausbildungen* (bspw. Doppelqualifikation: Ausbildungsabschluß im dualen System/Berufsakademie oder Ausbildungsabschluß und FH-Vordiplom im Fernstudium).
- Angesichts knapp gewordener Ausbildungsressourcen gewinnen auch die (schulgeldpflichtigen) Ausbildungsmöglichkeiten an *Privatschulen* (bspw. Physiotherapeutin, Logopädin, Beschäftigungs- und Arbeitstherapeutin) eine gewisse quantitative Bedeutung.
- Das Segment des *zweiten Ausbildungsmarktes* (sog. Parallelsystem zum ersten Ausbildungsmarkt: BAE, Sofortprogramm, Sonderprogramme, s. o.) stützt sich in der Regel auf Ausbildungsberufe, die eine Vermittlung zwischen Ausbildungswünschen, Arbeitsmarktperspektiven und Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer darstellen können. Hierzu rechnen auch die diversen Sonderprogramme, sowohl die in überbetrieblicher als auch die in subventionierter betrieblicher Form konzipierten. Mit wachsenden Schwierigkeiten auf dem ersten Ausbildungsmarkt ist von einem weiteren quantitativen Wachstum auszugehen⁹⁹. Je mehr die Kontraktion des Marktes auch diejenigen Gruppen in der Form schwindender Realisierungschancen erfaßt, die bisher nicht unter die Kategorie der Benachteiligung zu subsumieren waren (Stichwort: Hauptschüler, Teilgruppen der Realschüler), desto größer wird der gesellschaftspolitische Druck, weitere Etatmittel in Programme fließen zu lassen, die außerhalb des SGB III angesiedelt sind.
- Zum *dritten Markt* rechne ich alle Formen von Warteschleifen, die auf eine Einmündung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den ersten oder zweiten Markt zielen. Dazu zählen die traditionellen Berufsvorbereitungsmaßnahmen der Berufskollegs (Vorklasse Berufsgleichschuljahr, Berufsgleichschule, Berufsfachschulen) ebenso wie die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der BB (Grundausbildungslehrgang, Maßnahmen zur Verbesserung der beruflichen Eingliederungschancen (BBE), „testen, informieren, probieren“ (tip)) und die Jugendlichenmaßnahmen (Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen) der Arbeitsvermittlung der BA¹⁰⁰. Neben diesen traditionell konzipierten Warteschleifen haben sich, eher noch vereinzelt, teilweise im Rahmen des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene

⁹⁹ Die Bundesregierung hat bspw. für das Jahr 1999 eine zweite Auflage des Sofortprogramms bereits beschlossen.

¹⁰⁰ Bezogen auf die Situation der 80er Jahre in Großbritannien stellt W. R. HEINZ (1990, 46) fest, die eigentliche Aufgabe (vergleichbarer) Initiativen für potentiell arbeitslose Jugendliche bestehe in der eines „Lagerhauses, in dem Aspirationen abgekühlt und die düsteren Zukunftsaussichten für Schulabgänger verschleiert werden“.

- Jugendarbeit“ (vgl. Überblick in DJI (Hrsg.) 1998) gefördert, neue Formen herausgebildet, die etwa auf teilweise Refinanzierung durch Produktion und Eröffnung von Beschäftigungschancen in noch nicht von normierter Berufsausbildung erfaßten (Dienstleistungs-) Feldern zielen (bspw. im Bereich Recycling) ¹⁰¹. Allen Angebotsformen dieser Art gemeinsam ist ihre ungebrochene normative Orientierung auf eine Integration in den ersten Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt. Nicht zu unterschätzen ist der reziprok mit der Prekarisierung der beruflichen Bildung gewachsene berufliche Bildungsmarkt (zweiter und dritter Markt), in dem jährlich inzwischen Beträge in, m. W., bisher noch nirgendwo konkretisierter Milliardenhöhe umgesetzt werden. Die von TH. RAUSCHENBACH (1999) vorgelegte statistische Datenanalyse zur Beschäftigungsentwicklung in den sozialen Berufen läßt sich, ohne daß dies dort zum Ausdruck kommt, sicher auch in den Zusammenhang mit dem expandierenden zweiten und dritten Ausbildungsmarkt bringen: Das Beschäftigungsvolumen in den sozialen Berufen (Berufsordnung 86) wuchs in den Jahren 1991 bis 1997 in den alten Bundesländern um 51,1 Prozent (276.000), während die Zahl der insgesamt Erwerbstätigen im gleichen Zeitraum um 1,7 Prozent abnahm (vgl. ebd., 2295). Dies in eine Interpretation einzuschließen, die in dem Gesamtwachstum von Sozial-, Gesundheits- und Erziehungsberufen den Motor oder „Seismographen“ eines Wandels der Arbeits- in die Dienstleistungsgesellschaft sieht (vgl. ebd., 2312), ist sicher höchst problematisch.
- Ein ganz anderes als das marktsituative Kriterium der Segmentierung ergibt sich in eher struktureller Hinsicht: Unter den rd. 360 BBiG-/HwO-Berufen findet sich noch rund ein Fünftel, deren Ausbildungsordnungen aus einer Zeit vor 1980 datiert, darunter wiederum noch solche aus der Zeit vor dem BBiG (1969) ¹⁰². Aber auch einige der seit 1980 neu geordneten oder neu entwickelten Ausbildungsberufe können nach ihrer quantitativen Bedeutung eher als „Exotenberufe“ eingestuft werden ¹⁰³. Es kommt hinzu, daß in der Summe der Berufe zahlreiche Überschneidungen enthalten sind, die oft Ausdruck eines engen Brancheninteresses sind. Nicht zuletzt gilt dies für die rund 40 Ausbildungsberufe im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. Dominiert ist die Systemstruktur durch die im Zeitraum 1980 bis 1995 geleisteten Entwicklungen und Anpassungen (rd. 40 Prozent der BBiG/HwO-Berufe). Etwa ein Drittel der Ausbildungsberufe datiert aus dem Bearbeitungszeitraum seit 1996.

Das aktuelle Bild des deutschen Transitionssystems Schule – Beruf läßt sich etwa folgendermaßen zusammenfassen: Die Kontraktion des Gesamtvolumens an Ausbildungsangeboten findet vor allem im bisher bedeutendsten Segment der industriellen Berufe statt. Das „magische Viereck“, das den Wandel der Produktionsregime und zugleich die Arbeitsmarktkontraktion beschleunigt, verursacht hier und in anderen Sektoren eine deutliche Erhöhung der Ersten Schwelle, nicht zuletzt durch objektive Steigerungen der beruflichen Anforderungen (Stichworte: *job-enlargement*, *job-enrichment*). Konjunkturelle Schwierigkeiten, zugleich aber vor allem das Kostenargument, bewirken in dem zweitgrößten Segment handwerklicher Berufe inzwischen ebenfalls eine deutliche Angebotskontraktion. Durch die Prekarisierung des akademischen Arbeitsmarktes hat sich im Laufe der Jahre schleichend der Abiturientenanteil an den verschiedenen Formen der Berufsausbildung mit der Folge zunehmender Verdrängung von Jugendlichen mit Sekundarabschlüssen I erhöht. Zugleich sind für diese Gruppe Zusatzsegmente entstanden, die dem originären BBiG/HwO-Markt verlorengehen. Unmittelbare Folge ist die zunehmende Marginalisierung von Jugendlichen mit schwächeren Voraussetzungen in der Form ihrer

¹⁰¹ Beispielhaft für diesen Sektor ist etwa die 1992 gegründete „Kasseler Produktionsschule BuntStift“, die in ihrer Aufbauphase mit EU-Mitteln gefördert wurde.

¹⁰² Einige Beispiele: Brillenoptikschleiferin (1937; 1997: 64 Auszubildende bundesweit), Tapetendruckerin (1941; 1997: 17), Vorpolyererin – Schmuck- und Kleingeräteherstellung (1939; 1997: 1), Emailschriftenmalerin (1940; 1997: 3). Vgl. dazu etwa ibv Nr. 14, 7.04.1999.

¹⁰³ Auch dazu einige Beispiele: Edelsteinschleiferin (1992; 1997: 18), Thermometermacherin (1986; 1997: 9), Glasveredlerin (1989/1992; 1997: 33). Eine vollständigere Auflistung verdeutlichte die Berechtigung der Forderung nach stärkerer Zusammenfassung und einer Verminderung sog. „Branchenberufe“.

Abdrängung in das Parallelsystem und die teilweise Entwertung ihrer Bildungsabschlüsse zur „Nonbildung“ (vgl. U. BECK 1986, 245) ¹⁰⁴.

Ein Gesamtbild – in dem dann auch die sog. Studienberufe nicht fehlen dürften – ergäbe sich erst bei einer weitergehenden Einbeziehung der gesamten Problematik vor und nach der Zweiten Schwelle, der verschiedenen Formen von Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung, des gesamten kostenaufwendigen Reparaturbetriebes der Träger von Umschulung und Anpassungsqualifizierung sowie des zweiten und des grauen Arbeitsmarktes.

U. BECK hat bereits 1986 unter der Überschrift „Geisterbahnhof – Ausbildung ohne Beschäftigung“ (vgl. 237 – 248). zu dieser Problematik alle wichtigen „Mammut“- Fragen gestellt, ohne daß die Diskussion darüber, noch weniger natürlich die praktisch-politischen Konsequenzen, ein entscheidendes Stück weitergekommen wären. Noch erscheint diese Diskussion auf dem einen Auge, das die schleichende Exklusion und Polarisierung Jugendlicher sehen sollte, beklemmend schwach. Sie konzentriert sich weiterhin auf das, was sie schon immer sehen konnte: den historisch gewachsenen Ausschließlichkeits-Rahmen einer auf Erwerbsarbeit orientierten Bildung. Die entscheidende, etwas pauschal und überzeichnend gestellte Hauptfrage lautete bei BECK:

„Gilt es in dieser Situation, den Berufsbezug der Ausbildung zu verstärken oder ihn, da er uneinlösbar wird, endgültig aufzugeben? (ebd., 237)“

Bevor ich auf die Erörterung dieser Frage zurückkomme, möchte ich zunächst einige Aspekte der aktuellen Diskussion um die Reform des dualen Systems referieren:

2.

Nähme man die Publikationsflut zu den Fragen von Erosion und Reform des Berufsbildungssystems seit etwa Anfang der 1990er Jahre als Parameter für die Dringlichkeit seiner Reformbedürftigkeit, so ließe sich allein daran ein hoher Innovationsdruck ablesen. Die systeminternen Reformbemühungen hatten insbesondere mit den vier neuen IT-Berufen (1997) bereits ihren Auftakt; dem aktuellen Diskurs war damit eine erste reformpraktische Richtung gegeben. Aber die gegenwärtige Diskussion signalisiert einen darüber hinaus strebenden Reformbedarf, der sich i. w. aus folgenden Quellen speist:

- Der beschleunigte technische Wandel ist in den Formen der bisherigen Anpassungen von Ausbildungsordnungen und der Entwicklung neuer Berufsbilder allein auf Dauer nicht mehr aufzufangen. Als Beleg dafür kann das nur ein Jahr währende Schicksal des Reproherstellers ebenso gelten wie die Öffnung des Berufskonzepts bei den 1997 eingeführten IT-Berufen.
- Der Wandel und die Pluralität der Produktionsregime stellt zumindest partiell das Beruflichkeitsprinzip überhaupt in Frage und führt außerdem zu einer, zumindest in einer Übergangsphase herrschenden, Zunahme an Heterogenität, „Verbetrieblichung“ und Segmentierung des Berufsbildungssystems. Zugleich sorgen die

¹⁰⁴ G. KUTSCHA (1993, 42) bemerkte zur Segmentation, daß sie den Ausbildungsmarkt differenziere und innerhalb der Ausbildungsberufe tendenziell für homogene Teilnehmergruppen Sorge. Dadurch werde der Aufwand an innerbetrieblichen und schulischen Differenzierungsmaßnahmen reduziert.

arbeitsorganisatorischen Versuche zur Bewältigung des „magischen Vierecks“ (Qualität, Kundenorientierung, Innovation, Kosten) für einen schleichenden Anstieg der vorberuflichen Qualifikationen Jugendlicher (Schulabschluß, sog. Schlüsselqualifikationen). Damit gerät aber auch die grundsätzlich weiter bestehende Dichotomie des Bildungssystems (Allgemeinbildung vs. Berufsbildung) unter einen verstärkten Entwicklungsdruck, und zwar auf beiden Seiten: Indem einerseits sich die Allgemeinbildung (insbesondere in ihrer gymnasialen Form) vor der Tatsache einer Übergangsquote in das System der dualen Berufsausbildung von derzeit rd. 30 Prozent nicht verschließen kann, und indem andererseits die Berufsbildung, ebenfalls verstärkt, nach Gleichwertigkeit (insbesondere der durch sie zu vergebenden Berechtigungen) verlangt (Sackgassen-Problematik).

- Wachsende berufliche Anforderungen, technologischer Wandel, derzeit auch die demographische Situation, die Friktionen zwischen den Systemen Allgemeinbildung und Berufsbildung, schrumpfender Fachkräftebedarf in den meisten Sektoren der Industrie und zunehmender objektiver Zwang für alle neu auf den Arbeitsmarkt Drängenden zum Nachweis einer beruflichen Qualifikation überfordern zunehmend die Aufnahmekapazität eines tendenziell weiter kontrahierenden dualen Systems und setzen es, als bisheriges Transitionssystem der Mehrheit, unter einen wachsenden Legitimationsdruck.
- Mit der wachsenden Problematik auch an der Zweiten Schwelle gerät das System der dualen Berufsausbildung auch deshalb tiefer in die Krise, als seine lange Zeit nicht in Frage zu stellende Legitimierung durch die Kopplung eines ausreichenden Angebots an einen ausreichenden Bedarf (interne Arbeitsmärkte) eine stärkere staatliche Planung und Kontrolle – und wenn auch nur nach französischem Muster – als überflüssigen Etatismus erscheinen lassen konnte. Die Situation macht aber staatliche Regulierung, die über den „Tripartismus“ (Staat – Wirtschaftsverbände – Gewerkschaften) bei den Strukturfragen hinausgeht, dringlicher.
- In dem Maße, in dem die Kontraktion des dualen Systems die Aufblähung des höchst kostenintensiven Parallelsystems bewirkt ¹⁰⁵, verschärfen sich auch alle jene Widersprüche, die mit der Bereitstellung erheblicher gesellschaftlicher Ressourcen für Bildung generell verbunden sind. Neben zunehmend drängender werdenden Fragen nach der Effizienz und Zweckmäßigkeit der eingesetzten Mittel stellt sich mehr und mehr auch die grundsätzlichere Systemfrage: Kann die Transition der Jugend weiterhin so weitgehend der gesellschaftlich unsteuerbaren Summe einzelbetrieblicher Rentabilitätsabwägungen überlassen, und kann die Bildungspolitik weiterhin in einem überwiegend reaktiven Handeln belassen bleiben? Doch hinter dieser noch eher vordergründigen Fragestellung lastet die viel grundsätzlichere und tiefer reichende Frage, ob es überhaupt bei der Selbstverständlichkeit einer Schwerpunktsetzung der didaktischen Grundorientierung auf die berufliche Erwerbsarbeit bleiben kann.

Aus der Vielzahl von Beiträgen möchte ich drei herausgreifen, weil sie, zusammengenommen, die wesentlichen Aspekte und den Stand des aktuellen Diskurs thematisieren bzw. repräsentieren: (A) Der *Berufsbildungsbericht 1998* stellt das 1997 von der vormaligen Bundesregierung beschlossene „Reformprojekt Berufliche Bildung“ vor. Er stellt, mit den darin zusammengefaßten Positionen des BIBB, eine Art Plattform der Systembeteiligten dar. (B) Ebenfalls 1998 legte der *Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung* ein „neues Leitbild für das Bildungswesen“ vor, das einen weiterreichenden bildungssystemischen Zusammenhang aufnimmt. (C) 1999 publizierte

¹⁰⁵ Die Kosten eines Ausbildungsplatzes im Parallelsystem liegen deutlich über den durchschnittlichen Nettokosten eines betrieblichen Ausbildungsplatzes.

der DIHT seine „Leitlinien Ausbildungsreform“, die, mit dem propagierten „Satellitenmodell“, eine mehr systemkonservative Reformperspektive vorstellen. Ich werde zunächst diese drei Positionen in knapper Form zusammenfassend referieren.

(A) Das „Reformprojekt Berufliche Bildung“ (vgl. Berufsbildungsbericht 1998 ¹⁰⁶) umfaßt 8 Teilziele:

- *Entwicklung dynamischer und gestaltungsoffener Ausbildungsberufe* – Lernziele sollen offener für den technischen und organisatorischen Wandel formuliert werden, neben einem einheitlichen Kern von Fach- und Schlüsselqualifikationen mehr „Verbetrieblichung“ zugelassen und die Rahmenlehrpläne der Berufsschule stärker an der betrieblichen Praxis orientiert werden. Außerdem sollen die Prüfungsformen in mehr handlungsorientierte Aufgabenstellungen umgestaltet und das Ausbildungsangebot stärker nach Ausbildungszeiten differenziert werden (vgl. ebd., 2 ff.).
- *Differenzierte Ausbildungsangebote* – „Leistungsstarken Auszubildenden“ sollen Zusatzqualifikationen, leistungsschwächeren Chancen durch neue „arbeitsmarktrelevante Berufe für praktisch Begabte“ und durch Zertifizierung von Prüfungsteilleistungen (praktischer Teil) eröffnet werden (vgl. ebd., 3 f.).
- *Entwicklung neuer Berufe* – Neue Berufe sollen in „wachsenden Beschäftigungsfeldern“ geschaffen werden und bestehende durch beschleunigte Modernisierung in beschleunigten Verfahren angepaßt werden (vgl. ebd.).
- *Schaffung moderner Rahmenbedingungen für die Weiterbildung* – „Lebensbegleitendes Lernen in flexiblen Weiterbildungsstrukturen“ soll durch Anerkennung auch informell erworbener Kompetenz bei der Prüfungszulassung, durch Reduktion, Vereinheitlichung und Flexibilisierung der Regularien (Zuständigkeitswechsel von den Kammern zum Bund) und durch den Ausbau der Dualität Betriebe/Fachhochschulen erreicht werden (vgl. ebd., 3, 6f.).
- *Förderung der Mobilität in Europa durch transparente Qualifikationen* (vgl. ebd., 7 f.).
- *Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung* – Dies soll u. a. durch die Gleichstellung einer abgeschlossenen Berufsausbildung mit einem mittleren Schulabschluß realisiert werden (vgl. ebd., 3).
- *Flexibilisierung der rechtlichen Rahmenbedingungen* (vgl. ebd.).
- *Mobilisierung aller Ausbildungspotentiale* – Dies soll (und ist) geschehen durch Werbekampagnen, Einsatz von Lehrstellenentwicklern, Ausbildungsplatzwerbem, mehr Verbundausbildung, regionale Bündnisse für Ausbildung, Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung ausländischer Selbständiger und transparentere Ausbildungsstatistik „zur effizienteren Stellenbesetzung und Bewerbervermittlung“ (vgl. ebd.).

Vor allem die beiden ersten Punkte sind im hier gegebenen Zusammenhang von besonderer Bedeutung: Das „Reformprojekt“ hält am Berufsprinzip/Berufskonzept fest. Die aktuellen Entwicklungen erforderten eine „umfassende berufliche Handlungskompetenz“ (vgl. ebd., 2, 17). Das Berufskonzept sei moderner als das Modularisierungsmodell. Es sichere der Wirtschaft durch bundeseinheitliche, transparente Ausbildungsordnungen und eindeutig definierte Mindeststandards „ein hohes Maß an Effizienz bei der Personalrekrutierung“ (vgl. ebd.). Andererseits seien gestaltungsoffener Rahmenbedingungen erforderlich, „die den Betrieben genügend Raum geben für die immer schnelleren innerbetrieblichen Veränderungen und die zunehmende Spezialisierung“ (vgl. ebd.). Die in ihren Lernzielen offener zu formulierenden Ausbildungsordnungen müßten „neben einem Kern von einheitlich definierten Fachinhalten und

¹⁰⁶ I. w. werden diese Positionen von der Nachfolgeregierung bestätigt und als Programm fortgeschrieben. Vgl. etwa E. BULMAHN 1999.

Schlüsselqualifikationen ein breites und differenziertes Angebot an Wahlmöglichkeiten enthalten“ (wie bei den neuen IT-Berufen) (vgl. ebd.).

Auch in Zukunft müsse das Berufsausbildungssystem „eher praktisch begabten Jugendlichen eine Ausbildungschance eröffnen“ (vgl. ebd. Es bestehe die Gefahr, daß die Ausbildungsberufe im Zuge der Modernisierung immer anspruchsvoller würden und die „mehr praktisch begabte(n) Jugendlichen“ überforderten. Darum müßten für diese Gruppe entsprechend neue Berufe „mit überwiegend praktischen Anforderungen entwickelt werden“ (vgl. ebd.). Ergänzend müsse der Anteil an Stufenausbildungen (wieder) erhöht werden. Die Veränderung der Zertifizierungspraxis bei nicht bestandenen Abschlußprüfungen (jährlich rund 30.000 Betroffene) richtet sich im „Reformprojekt“ auf die Zertifizierung *erfolgreich* bestandener Prüfungsteile. Dies verbindet man mit der Erwartung an eine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für diese Jugendlichen (aufgrund der Vereinbarung zwischen BMBWFT, DIHT und Zentralverband des deutschen Handwerks gibt es dazu bereits Beispiele aus der Praxis).

(B) Der *Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung* (zit. HBS-SRB 1998) hat ein das gesamte deutsche Berufsbildungssystem umfassendes Reform-Leitbild vorgelegt, das die Teilsysteme Erstausbildung, Studium und Weiterbildung zu einem „differenzierten Gesamtsystem lebensbegleitenden Lernens“, das den Anforderungen Flexibilität, Modularität und Dualität (vgl. ebd., 3) genügen kann, entwickeln will. „Plurales Mischsystem“, „dynamisches Berufsverständnis“ und Neuverteilung der Lernzeiten sollen auch zu einer quantitativen Zunahme des Ausbildungsangebots führen (vgl. ebd., 21). Individuelle und öffentliche Bildungsverantwortung will es insoweit in ein neues Verhältnis zueinander setzen, als einerseits die Lernenden mit wachsendem „Qualifikationsniveau, Ausbildungsstand und Lebensalter zunehmend selbststeuernd und eigenverantwortlich bestimmen, wann, wo und was sie lernen“, andererseits „in öffentlicher Verantwortung die Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden“ (vgl. ebd., 1). Der Bildungsbereich soll sich künftig durch Vielfalt, Wettbewerb und Kooperation der Bildungseinrichtungen ebenso auszeichnen wie durch die „Fähigkeit, neue Anforderungen aus sozialen, ökonomischen, technischen, kulturellen oder politischen Entwicklungen zu erkennen und in Bildungsangebote umzusetzen“ (ebd., 3). Eine „hohe „Abnehmer-, Kunden- und Klientenorientierung“ sollen dabei kennzeichnend sein. Die Autorinnen und Autoren sehen ihre Vorschläge als „Abkehr von dem historisch gewachsenen und in der Vergangenheit erfolgreichen System schulischer, berufsbildender und lebensbegleitender Bildung“ (3), und sie schätzen ihre Vorschläge insofern als „fast in den Bereich der Utopie“ verwiesen ein, als das Krisenbewußtsein im Bildungssystem noch zu gering entwickelt und, als Folge davon, die für die Gegenwart konstatierte „Reformunfähigkeit der Bildungsinstitutionen“ sozusagen Maßstab für die Realitätsangemessenheit neuer Vorschläge sei (vgl. ebd.). Gleichwohl nimmt das „Leitbild“ bereits existierende Elemente des Berufsbildungssystems als Ausgangspunkte einer Weiterentwicklung auf: Das Konzept *selbständigen Lernens* zeige sich im Bereich der Hochschul- und der Weiterbildung, *lebensbegleitendes Lernen* finde sich am deutlichsten in den Strukturen und Inhalten der beruflichen Weiterbildung ebenso wie *Modularität* und *Pluralität der Anbieter und Angebote*. *Dualität* sei zentrales Charakteristikum der beruflichen Ausbildung, aber auch eines Teils der Hochschulausbildung (vgl. ebd., 4). Selten finde sich bisher dagegen die hier vorgeschlagene *kumulative Zertifizierung*, und auch eine *individuelle Finanzierung* sei bisher nur in der beruflichen Erstausbildung, der beruflichen Weiterbildung und in der vorschulischen Erziehung zu finden (vgl. ebd.).

Selbststeuerung des Lernens wird verstanden als „Selbststeuerung der Bildungswege“ – ein Recht, das im Lebensfortschritt ebenso zunehme wie die Eigenverantwortung für die Wahrnehmung und Wahl der Bildungsgänge und Bildungseinrichtungen und „die Mitverantwortung für die Finanzierung der Bildung bzw. das Entstehen für die Konsequenzen einer anderen Prioritätensetzung bei der Verplanung des individuellen Zeit- und Finanzbudgets“ (ebd.)¹⁰⁷. Dieser Individualisierung der Bildungsrisiken wird die „öffentliche Verantwortung“ für die Schaffung der Rahmenbedingungen, die Sicherung der Qualität der Bildungseinrichtungen, das Setzen von Ausbildungsstandards, für die Regelung der Abschlüsse und Berechtigungen und für den offenen Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten gegenübergestellt (vgl. ebd., 4, 12, 21). Für die berufliche

¹⁰⁷ In einem vorgängigen Gutachten hat der HSB-SRB (1997) bereits ein Gutachten zur Reform der Finanzierung der Berufsbildung vorgelegt, das u. a. Bildungskonten, Bildungssparen und Bildungsgutscheine einschließt; der hier gegebene Zusammenhang erfordert kein näheres Eingehen darauf.

Erstausbildung, die für die Individuen „zwingende Voraussetzung ist, in der sich wandelnden Arbeitswelt Fuß zu fassen“, müsse die öffentliche Verantwortung noch stärker als in den anderen Bildungsbereichen ausgeprägt sein:

„Öffentliche Verantwortung findet ihren Ausdruck in der Realisierung des Rechts aller Jugendlichen auf eine grundlegende und qualifizierte berufliche Erstausbildung (ebd., 12).“

Die öffentliche Verantwortung Sorge für die Sicherung (u.a. durch das Bereitstellen entsprechender ökonomischer und kultureller Infrastrukturleistungen) des Zugangs aller Ausbildungsplatzbewerber, einschließlich der leistungsschwächeren, zu einer beruflichen Ausbildung“ (vgl. ebd.). Mehr Selbststeuerung und Eigenverantwortung erforderten verbesserte Rahmenbedingungen für Information, Beratung und Sicherung der Bildungsangebote und ihrer Qualität (vgl. ebd., 21). Dazu macht das „Leitbild“ ausführlichere Vorschläge (vgl. ebd., 7 ff.), auf die ich hier nicht näher eingehe.

Die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses (der „grundlegende Wandel der Arbeitslandschaft und Erwerbsarbeit“ (5)) führe zunehmend zu Diskontinuitäten in den Arbeitsbiographien, was als „Ausgleich mehr Kontinuität in den Lernanstrengungen und Lernmöglichkeiten sowie eine individuelle Neuverteilung der Bildungszeiten“ erfordere. Das durch Individualisierung der Arbeitszeiten gewonnene Potential an Freizeit müsse als Lernzeit (in einem Konzept lebensbegleitenden Lernens) mitgenutzt werden (vgl. ebd.).

Da die aktuellen Entwicklungen die Passung von Berufsbildung und Beschäftigung erschwere, sei die *Modularisierung* des Bildungsangebots „eine zentrale Antwort“. Modularisierung gilt den Autoren als Instrument, „mit dessen Hilfe die Flexibilität des Berufsbildungssystems sowohl gegenüber den Anforderungen des Beschäftigungssystems als auch im Hinblick auf verschiedene Bildungsvoraussetzungen und Erfahrungen der Lernenden verbessert und damit das Angebotsspektrum für die unterschiedlichen Teilnehmergruppen erweitert werden kann“ (5). Module sind in diesem Modell „Bausteine oder Qualifikationseinheiten ..., die Teilgebiete aus einem beruflichen Tätigkeitsfeld systematisch in ihren theoretischen und praktischen Aspekten bündeln“ (14). Sie sollen nach „didaktischen Prinzipien bezogen auf Tätigkeitsfelder konstruiert“ werden, was eine genaue Zeitfestlegung für einzelne Einheiten ausschließe. Sie könnten, je nach „Zielsetzung und Umfang des angestrebten Tätigkeitsspektrums unterschiedlich lang sein“ (14). Dies ermögliche zugleich auch Binnendifferenzierung nach unterschiedlichen Leistungsvermögen (vgl. ebd.). Die im modularen Ansatz separat vermittelten, geprüften und zertifizierten Teilqualifikationen können auf „unterschiedliche Gesamtqualifikationen“ als Bezugsrahmen (z. B. Berufsbilder) ausgerichtet sein“ (5). Modularität sei insofern mit dem Berufskonzept vereinbar. Bezugsrahmen für die Zusammenstellung der Module bleibe der Beruf, der nun neben seinem standardisierten ein individuelles Qualifikationsprofil (bspw. berufsübergreifend) ermögliche (vgl. ebd., 13). Das Berufskonzept aber werde offener:

„An die Stelle eines jetzt noch weitgehend standardisierten Pflichtprogramms wird ein aus verpflichtenden Kern- und wählbaren Zusatzbausteinen zusammengesetztes individuelles Profil in einem Beruf treten... So, wie das Abitur heute unterschiedliche Profile hat, wird auch Berufsausbildung zu unterschiedlichen Profilen kombinierbar sein, die aber trotzdem als ‚Beruf‘ identifizierbar sind (ebd., 14).“

Für die Berufsausbildung bedeute dies die Gliederung in Pflicht- und Wahlmodule, die an verschiedenen Lernorten von den Jugendlichen wahrgenommen werden könnten (vgl. ebd., 12). Modularität eröffne zugleich auch Perspektiven für „individuelle Gesamtqualifikationen“, indem sich selbstorganisiertes Zusammenführen von Qualifikationen und Kompetenzen aus unterschiedlichen Erfahrungskontexten auf solche Module stützen müsse, „die neuen Sach- und Problemzusammenhängen in den Beschäftigungsfeldern Rechnung tragen“ (5). Modularisierung erleichtere auch die Modernisierung und Anpassung der Ausbildungsgänge an die sich wandelnden Erfordernisse des Arbeitsmarktes, weil einzelne Module sich schneller verändern oder hinzufügen ließen, als dies bei einer Modernisierung vollständiger Ausbildungsgänge möglich sei (vgl. ebd., 14).

Als Prinzip des Lernens könne mit der *Dualität* den durch die Veränderungen der Erwerbsarbeit ausgelösten „quantitativen und qualitativen Lernanforderungen“ insofern entsprochen werden, als vor allem „Schlüsselqualifikationen“ (genannt werden Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit,

Kreativität und Abstraktionsvermögen) nicht allein durch Lernprozesse in Bildungseinrichtungen nachzukommen sei. Dualität müsse „eine wechselseitige Integration der praktischen und theoretischen Vermittlung von Wissen und Können an unterschiedlichen Lernorten“ beinhalten:

„Praktisches Handeln und Berufstätigkeit sind didaktisch anzuleiten und zu reflektieren, umgekehrt soll theoretische Wissensvermittlung unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen und Handlungsorientierung erfolgen (6).“

Das Konzept *lebensbegleitenden Lernens* bedeute auch eine Neuverteilung der Bildungszeiten. Zum Beispiel könne alternativ neben die drei- oder dreieinhalbjährigen Ausbildungsgänge die „Option eines längeren offenen Bildungsgang(s) in einem gestreckten Zeitraum“ treten (vgl. ebd., 13). Die Erstausbildung konzentriere sich dann auf eine „breite berufliche Grundausbildung mit einem ersten berufsbefähigenden Abschluß nach zwei Jahren. Das restliche Zeitkontingent (auf dem Bildungskonto?) von ein bis eineinhalb Jahren könne dann, im Zuschnitt auf individuelle Belange, „in einem 5 - 10 Jahre umfassenden Zeitrahmen terminiert und absolviert werden“ (vgl. ebd., 13). Aus Beruf und Ausbildungsbereich, individuellen Voraussetzungen, Motivation und Leistungsvermögen ergebe sich, wie die Zeit genutzt werde: zum „Erwerb eines individuellen Qualifikationsprofils im Ausbildungsberuf oder Zusatzqualifikationen im Hinblick auf den Erwerb von weiteren Abschlüssen im Bereich des Studiums oder der Weiterbildung“ (vgl. ebd.). Diese Neuverteilung der Ausbildungszeiten gewährleiste erhebliche motivationale und damit bildungsökonomische Vorteile und erlaube zugleich die Fortsetzung bzw. Wiederaufnahme unterbrochener Lernphasen (vgl. ebd.).

Das neue Ausbildungssystem müsse „hinsichtlich Transparenz, Kohärenz und Entwicklungsfähigkeit“ folgenden Qualifikationsmerkmalen genügen:

- „Individuelle Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen (schulischen, betrieblichen) beruflichen Bildungswegen,
- gegenseitige Anrechenbarkeit von Ausbildungsleistungen in den verschiedenen (schulischen, hochschulischen, betrieblichen) Teilsystemen,
- Förderung besonders Begabter und Schwacher,
- Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung,
- Kompatibilität des deutschen Ausbildungssystems mit der Entwicklung der Qualifikationen und der Ausbildungssysteme in Europa (ebd., 12).“

Darin mitgedacht ist die durch die Schaffung regionaler Verbände von Betrieben, Schulen, Hochschulen und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen (Lernortkooperation) und die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung bewirkte Durchlässigkeit des Gesamtsystems. (vgl. etwa ebd., 17).

(C) Die Abteilung *Berufliche Bildung und Bildungspolitik* des DIHT hat im Mai 1999 (zit.: DIHT 1999) ihre „Leitlinien Ausbildungsreform“ vorgelegt, deren Kern als „Satellitenmodell“ vorgestellt wird. Es gliedert sich in eine „berufsprofilprägende Grundqualifikation“ und in die Trabanten „Wahlpflichtbausteine“ (gewissermaßen Satelliten erster Ordnung) und „Wahlbausteine“ (als Trabanten zweiter Ordnung):

„In einer größeren Flexibilität und betrieblichen Differenzierung als bisher können für die jeweiligen Berufsprofile fachliche Qualifikationen vermittelt, vertieft und erweitert, die spezifische Handlungskompetenz erhöht, Zusatzqualifikationen angeboten und insgesamt eine engere Verbindung der Ausbildung zum Lernen in der Praxis erreicht werden (ebd., 6).“

Das Modell baut auf das Berufsprinzip/Berufskonzept als „Herzstück der Ausbildung“ (vgl. ebd., 3), das, ohne zusätzlich stützende oder überleitende Qualifizierung die volle Berufsfähigkeit und damit die Aufnahme vollwertiger Erwerbstätigkeit nach einem Ausbildungsabschluß gewährleiste (vgl. ebd., 5). Es will, u. a., „verzahnte Qualifikationspakete“ nach dem fachlichen Bedarf von Unternehmen unterschiedlicher Größe zusammenstellen, „Kombinationen von branchen- und technikspezifischen wie betriebsorientierten Qualifikationen mit berufsübergreifenden Lernzielen“ ermöglichen und dabei zugleich die „verlässliche Aussagekraft beruflicher Qualifikationen und ihrer Abschlüsse im gesamten deutschen Wirtschaftsraum“ weiterhin garantieren (vgl. ebd., 6). Konzepte, die Basis- oder Grundberufe favorisierten, seien zu verwerfen, weil sie „unverzichtbare fachliche

Teile der Ausbildung“ in die Weiterbildung verschöben und „Profil, Bildungsziel und Erwartungen an die frühe und verlässliche Berufsfähigkeit“ aufweichten und in der betrieblichen Praxis entwerteten (vgl. ebd.):

„Richtig ist dagegen der Weg, bereits mit der Berufsausbildung die volle Berufsfähigkeit zu erreichen (ebd.).“

Wesentlicher Ansatz zu einer Flexibilisierung der Berufsausbildung (als Vermittlung zwischen betrieblichem Ausbildungsbedarf und individuellem Leistungsvermögen) ist die Aufgabe grundlegender Festlegungen der Ausbildungszeit:

„Stattdessen ist generell ein in den Eckwerten verbindlicher Zeitrahmen für die Ausbildung als Korridor vorzusehen. Danach müßte künftig eine Ausbildung in mindestens zwei, jedoch höchstens dreieinhalb Jahren zu absolvieren sein (ebd., 7).“

Der Zeitkorridor ermögliche „Wahloptionen für Betrieb und Ausbildungsinteressent“, betrieblicher Ausbildungsbedarf und betriebliche Ausbildungsorganisation könnten auf diese Weise „paßgenauer“ auf die Auszubildenden abgestimmt werden (vgl. ebd.):

„Betrieb und Ausbildungsbewerber entscheiden mit Abschluß des Ausbildungsvertrages innerhalb des festzulegenden Zeitkorridors, ob und welche vertiefenden, ergänzenden oder sonstigen Qualifikationen neben den berufsprofilgebenden Standardanforderungen angeboten werden sollen. Innerhalb des Ausbildungskorridors legen beide Vertragspartner nach Maßgabe der Leistungsfähigkeit des Auszubildenden und des betrieblichen Qualifikationsbedarfs die jeweilige Ausbildungsdauer für die Vermittlung der berufsprofilgebenden und ggf. ergänzenden Qualifikationen fest. Sie wählen die Inhalte aus, wenn im Rahmen von mehreren Wahlpflichtbausteinen Alternativen bestehen oder mehr als Mindestqualifikationen für das Berufsbild vermittelt und später auch geprüft werden sollen (Wahlbausteine). Entsprechende fachliche wie überfachliche Bausteine können bedarfs- und leistungsgerecht zusammengestellt und mit einer paßgenauen Bestimmung innerhalb der Ausbildungszeit geplant und festgelegt werden. Dabei kann auch ein bestimmter Zeitanteil für die Vermittlung betrieblich notwendiger Qualifikationen einbezogen werden.

Mit der Bestimmung der Ausbildungsinhalte wird festgelegt, welche Qualifikationen über den berufsprofilgebenden Standard hinaus auch geprüft werden sollen. Ein ausbildender Betrieb entscheidet mit dem Auszubildenden nach den Bedingungen vor Ort darüber, in welcher Form und Zeit er die volle Berufsfähigkeit nach der jeweiligen beruflichen Ausbildung in einem bestimmten Zeitrahmen innerhalb des übergreifenden Zeitkorridors vermittelt (ebd.).“

Der mit diesem Modell verbundene zusätzliche Informations- und Beratungsbedarf soll durch einen Ausbau der vorhandenen Ressourcen gedeckt werden (IHK und BA bzw. BB; vgl. ebd., 8).

3.

Sind diese Ansätze zu einer Reform der Berufsausbildung (denen weitere beigefügt werden könnten ¹⁰⁸) erfolgversprechende Aufbrüche, nach deren Rezeptur sich wenigstens das nächste Jahrzehnt gestalten ließe, oder sind sie eher Wegmarken des Niedergangs und der Aufgabe des deutschen (mitteleuropäischen) Transitionssystems Schule – Erwerbsarbeit ¹⁰⁹? Vor der näheren Diskussion dieser Frage (3.2) möchte ich noch einmal

¹⁰⁸ Vgl. etwa KMK-Überlegungen 1998, DGB-Perspektiven 1999.

¹⁰⁹ F. RAUNER (1998, 157 ff.) beschreibt vier Grundformen der Schule-Arbeit-Transition: 1. den unmittelbaren Übergang, in dem die Berufsform der Arbeit keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielt (Beispiel Japan), 2. den deregulierten Übergang (Beispiel USA oder Großbritannien) mit langer, kaum regulierter Übergangsphase, geprägt von langwierigen Such- und Orientierungsprozessen, 3. den regulierten (überlappenden, „weichen“) Übergang in Systemen, in denen die berufliche Arbeit konstitutives Moment des Arbeitsmarktes, entscheidende Größe für die Organisation betrieblicher

einen Schritt zurücktreten, um die Konturen des historisch gegebenen (dualen) Systems genauer nachzuzeichnen (3.1):

(3.1) Ohne hier näher auf die Berufstheorien einzugehen (vgl. dazu etwa W. DOSTAL/F. STOOSS/ L. TROLL 1998, R. SCHANNE 1990, 23 – 42, U. BECK/ M. BRATER/B. WEGENER 1979, 4 – 9), möchte ich vorab einige Aspekte des *Berufsbegriffs* hervorheben, die mir, etwa im Zusammenhang mit der Diskussion von Fragen der „Entberuflichung“, wesentlich erscheinen.

- Nach der (gängigen) Definition von M. BRATER (1983, 59) sind Berufe die zu Erwerbszwecken gebündelten, spezialisierten, institutionalisierten, tradierten sowie normierten Arbeitsvermögen von Personen.
- Sie haben die Doppelfunktion einer vermittelnden Instanz zwischen objektiven gesellschaftlichen Vorgaben (etwa gesellschaftliche Arbeitsteilung) und subjektiven, individuellen Anliegen sowie als prägendes, vorgegebenes Handlungsmuster und Chance zur Realisierung von individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen (vgl. U. BECK/M. BRATER 1977).
- Der Beruf erfüllt darüber hinaus die Funktion als zentrales gesellschaftliches Integrationsmedium, er funktioniert als hierarchische Positions- und damit soziale Statuszuweisung (innerhalb und außerhalb des Arbeitsprozesses).
- Als eigentlich industriegesellschaftliches Produkt ist der Beruf zum Modell für Leistung und anerkannte Tätigkeit in der Gesellschaft, zum Ort und zur Art gesellschaftlicher Bewährung geworden (vgl. K. STRATMANN 1974, 51).
- Er ist zentral strukturierendes biographisches Element nicht nur der „Normalbiographie“ der Arbeitsgesellschaft.
- Aber der Begriff ist – immer noch – kontaminiert mit dem religiösen Berufungsbegriff, und er hat (nicht nur dadurch) seine mystifikatorische Dimension (Stichwort: Arbeitsethos).
- Der Berufsbegriff übernimmt für die Gesamtheit des Systems der Arbeitstätigkeit eine Symbolfunktion als Bezugspunkt (fast) aller Bildungsprozesse.
- Berufe spezifizieren zugleich die Warenform menschlicher Arbeitskraft (Tauschwertaspekt), und als solche sind sie jeweils konkret-historische Produkte eines gesellschaftlich-politischen Konstruktionsprozesses.

Betrachtet man die Berufe nun unter ihrem Tauschwertaspekt, so wird deutlich, daß sie immer auch historisch-konkreter Ausdruck spezifischer Produktionsregime sind. So ist die Geschichte der (deutschen) Industrieberufe einerseits nicht von ihrem ständisch-handwerklichen Vorbild, andererseits aber auch nicht von den historischen Wirkungen des *Scientific Management* (Taylorismus/Fordismus) zu lösen. Mit Beginn der Berufsbildungsplanung in Deutschland in den 1920er Jahren entstanden zunehmend Berufe, die inhaltlich nicht mehr Arbeitsprozeß- und Zusammenhangswissen (wie in den traditionellen Berufen des Handwerks), sondern mehr abstrakte Grundfertigkeiten und enge berufliche Verrichtungen (Drehen, Fräsen, Schleifen, Fügen usw.) definierten (vgl. F. RAUNER 1998, 162). Mit der Orientierung am „Verrichtungsprinzip“ – an der operativen

Arbeitsprozesse und Bezugspunkt für die duale Berufsausbildung ist (neben Deutschland auch Belgien, Holland, Dänemark, Schweiz) und 4. den *verschobenen Übergang*: Berufsausbildung ist schulisch angelegt (Beispiel Frankreich).

Seite der Tätigkeit – wurden diejenigen beruflichen Aspekte in den Vordergrund gerückt, „die sich primär an den vorübergehend aktuellen Ausformungen und an der Oberfläche einer speziellen Technologie ... orientierten“ (vgl. ebd.). Wenn heute von „Entberuflichung“ die Rede ist, so bezieht sich das ganz überwiegend auf die dem industriellen Sektor zugeordneten Berufe, die, etwa im Gegensatz zu allen akademischen, aber auch vielen handwerklichen Berufen, ihr tayloristisches Erbe in einer Umgebung sich wandelnder Produktionsmodelle abschütteln müssen ¹¹⁰. Betrachtet man die Berufe unter dem tätigkeitstheoretischen Aspekt der unterschiedlichen Ebenen Handlung – Operation (Instrumente), läßt sich feststellen, daß der permanent gewordene Innovationsdruck primär auf diesen betont operativ und instrumentell definierten Berufen lastet, die in solchen neuen Organisationsformen „unpassend“ werden, die, im TOURAIN'schen Sinne, auf die Ersetzung der beruflich-fachlichen durch soziale Qualifikationen zielen. Nicht nur ein Nebenaspekt ist in dieser Betrachtungsweise, daß dies, den tayloristischen Prinzipien von Dequalifizierung und Redundanz gemäß, immer auch Ausdruck historischer Herrschaftsverhältnisse in der Arbeitstätigkeit ist. U. BECK/M. BRATER (1977,102) heben in ihrer Begriffsdefinition diesen Aspekt hervor, indem sie den Zusammenhang zwischen der Standardisierung des Arbeitsvermögens (Beruf) und seiner dadurch gleichzeitig präformierten individuellen Ausrichtung und Beschneidung betonen. In dieser Perspektive ist die neuere Geschichte der Reformen der Ausbildungsordnungen (etwa seit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe 1987) auch als eine – natürlich höchst widersprüchliche und uneindeutige – Entwicklung zunehmender Zurücknahme von Entmündigung in der Arbeit zu lesen.

In dieser Betrachtungsweise muß der gegenwärtige Entberuflichungsdiskurs als insgesamt zu undifferenziert, als zu wenig seinen jeweiligen Bezug auf *konkrete* Segmente des Berufespektrums ausweisend, gesehen werden. Selbst innerhalb des Segments der metall- und elektroindustriellen Berufe sind Differenzierungen in der Beurteilung des weiteren Bestands des Berufsprinzips angebracht. So zeigen die Untersuchungen von M. BAETHGE/V. BAETHGE-KINSKY/P. KUPKA (1999) auch, daß die Durchsetzung neuer Produktionsmodelle nicht zwangsläufig auch die Aufgabe des *Berufskonzepts* ¹¹¹, sondern eher Anpassungen der Berufe im Sinne von „Entspezialisierung und Standardisierung von Basisberufen“ bedeuten kann (vgl. ebd., 8). V. BAETHGE-KINSKY (1999, 3) präzisiert diese Sichtweise mit der Feststellung, daß zwar im Kompetenzprofil gewerblicher Arbeit fachliche Kerne erhalten blieben, daß aber die fachliche Eindeutigkeit sich zunehmend auflöse und sich zu „hybriden Qualifikationsbündeln“ öffne. Indem in der Arbeitstätigkeit theoretische (insbesondere Abstraktions-, Analyse-, Interpretationsvermögen) und methodische (systematische Herangehensweise) Kompetenzen, erweiterte „heterogene Wissensqualifikationen“, Fähigkeiten zur selbständigen Aneignung von Wissen, zusammen mit einem erweiterten Verständnis für technische, ökonomische, kulturelle

¹¹⁰ Aber die Auswirkungen des Taylorismus sind, gerade in der deutschen Industriegeschichte, differenziert zu sehen: Indem zunächst vor allem die Beschäftigung Ungelernter und Angelernter expandierte und damit eine Entberuflichung besonderer Art stattfand, entwickelte sich zugleich, ebenfalls tayloristisch charakterisiert, jene Form der Beruflichkeit, die den besonderen Ruf der deutschen Industriefacharbeit (Qualitätsproduktion) für lange Zeit begründete (vgl. etwa W. DOSTAL, F. STOOSS, L. TROLL 1998, 453). B. CATTERO (1998, 2) verortet denn auch die Industriefacharbeit dieser Epoche eher in den indirekten Bereichen (etwa Instandhaltung) und im Maschinenbau als in der unmittelbaren (Serien-) Produktion.

¹¹¹ Als Basis aller neueren Ausbildungsordnungen zielt das Berufskonzept auf Handlungsfähigkeit, „die die notwendige Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz zur selbständigen Planung, Durchführung und Kontrolle beruflicher Tätigkeiten beinhaltet und zum Transfer des Gelernten befähigt. Es sollen vielfältige Beschäftigungsoptionen auf breitangelegter beruflicher Basis über den rein innerbetrieblichen Verwendungszusammenhang hinaus ermöglicht werden. Mobilität und Transparenz setzen bundesweit anerkannte Ausbildungsabschlüsse und einheitliche Standards hinsichtlich der vorhandenen und nachgefragten beruflichen Kompetenzen voraus. Ausbildung soll die Initialqualifikation zum Weiterlernen und zur Bewältigung beruflicher Veränderungen vermitteln und zur tarif- und sozialrechtlichen Absicherung beitragen. Ausbildungsberufe ... müssen sich am Bedarf des Beschäftigungssystems ausrichten“ (P.-W. KLOAS 1999, 23).

Zusammenhänge an Bedeutung zunehmen, verstärkte sich auch die Auflösung dessen, was bisher als berufstypisches Profil verstanden wurde. Und W. DOSTAL/F. STOOSS/L. TROLL (1998, 458) sehen die Erosion des Berufsprinzips eher in den Rand- als in den Kernbelegschaften. Erosionen ergäben sich außerdem durch die Lockerung des Zusammenhangs von Berufsausbildung und Berufstätigkeit und, allgemeiner, durch die abnehmende Kontinuität von Erwerbsarbeit überhaupt. B. CATTERO (1998, 8) meint, man könne sicher weiterhin alle fachlichen und nicht-fachlichen Anforderungen unter dem Begriff „Beruf“ sammeln, und ein gut funktionierendes Berufsbildungssystem sei nicht hinderlich, entscheidend sei aber letztlich das herrschende Organisationskonzept und das damit verbundene Instrumentarium an organisatorischen Mechanismen und personalpolitischen Maßnahmen. Überspitzt: Wenn schon die extrafunktionalen (gesellschaftlichen) Bedingungen und Traditionen eine Beibehaltung des Berufskonzepts in irgendeiner Weise als sinnvoll erscheinen lassen, so ist das zwar unschädlich, aber aus der Perspektive der Arbeitsorganisation zweitrangig. In dieser Perspektive deuten sich gewissermaßen die Schatten an, die etwa das japanische (hohe Eingangsqualifikation, Abhängigkeit der Berufsbildung von konkreten betrieblichen Organisationsgegebenheiten) oder auch das französische (hohe allgemeine Eingangsqualifikation, relativ weitgehende Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung) auf das deutsche Transitionsmodell werfen.

Nun sind seit Mitte der 90er Jahre neben den drei traditionellen Modellen der Ausbildungskonstruktion – Monoberufe ¹¹², Berufe mit Spezialisierungen ¹¹³, Berufe in einer Stufenausbildung ¹¹⁴– neue Modelle entstanden, die als richtunggebend für die Weiterentwicklung des dualen Systems gelten. Unter der Überschrift „Gestaltungsoffene Ausbildungsberufe“ geht es im wesentlichen darum, Qualifikationsinhalte aus Aus- und Weiterbildung in einen organisatorischen und funktionalen Zusammenhang zu stellen, fachliche Qualifikationen und bisher außerfachliche (etwa technische mit kaufmännischen) Inhalte zu integrieren und betriebsspezifischen Ausbildungsinhalten breiteren Raum zu geben. Im Kern bleibt das Berufskonzept im Sinne eines „berufsbezogenen Qualifikationsbündels“ bestehen („Kernqualifikationen“), „intendiert jedoch darüber hinaus eine höhere betriebs- und personenbezogene Differenzierung und Individualisierung“ (vgl. H. PÜTZ 1999, 38). Im Fall der neuen IT-Berufe ¹¹⁵ basiert die Konstruktion auf einem neuen Strukturmodell, das

- Kern- (für alle vier Berufe gemeinsame elektro-, DV-technische und betriebswirtschaftliche Inhalte) und Fachqualifikationen (Profil-Differenzierung) unterscheidet,
- die lineare Abfolge von Grund- und Fachbildung in einen integrierten Ansatz bringt (indem es beide Qualifikationsarten über die gesamte Ausbildungszeit verteilt),
- Qualifikationen für Betrieb und Berufsschule auf der Basis des Kompetenzbedarfs beschreibt (Prozeßorientierung, Prinzip ganzheitlicher Aufgabenwahrnehmung) und
- das die Berufsprofile insofern dynamisiert, als wählbare Einsatzgebiete oder Fachbereiche dem Bedarf nach „Verbetrieblichung“ der Ausbildung entgegenkommen

¹¹² Beispiele: *Schornsteinfegerin, Arzthelferin.*

¹¹³ Beispiele: *Industriemechanikerin – Fachrichtung Maschinen- und Systemtechnik, Pferdewirtin, Schwerpunkt Pferdehaltung, Technische Zeichnerin – Fachrichtung Stahl- und Metallbautechnik*

¹¹⁴ Berufe in der Bekleidungs- oder Bauindustrie.

¹¹⁵ *IT-Systemelektronikerin, Fachinformatikerin – Fachrichtungen Systemintegration oder Anwendungsentwicklung, IT-Systemkauffrau und Informatikkauffrau.*

- (vgl., neben Ausbildungsordnung (10.07.1997) und Rahmenlehrplan (25.04.1997), etwa D. LENNARTZ 1998).

Vergleichbar ist auch der Ansatz bei der Neugestaltung der Druck- und Medienberufe (1998) ¹¹⁶, der allerdings erstmals eine stärkere Modularisierung („Wahlbausteine“) realisiert. In diesem Ordnungsmodell von „Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten“ werden wesentliche Modernisierungsforderungen umgesetzt, indem zahlreiche Möglichkeiten der Variation bzw. Kombination in ein einheitliches Branchen-Gesamtkonzept gegossen werden (sog. differenzierte Abschlußprofile), und in dem die Wahlmodule (erstmalig) die Aus- mit der Weiterbildung direkt verknüpfen können (vgl. ebd., 239 f, 249). Ob in der gegenwärtigen Neuordnung des Tischlerberufs oder der Laborberufe – das folgende, mit den Vorstellungen des *Reformprojekts Berufliche Bildung* (vgl. (A) w. o.) weitgehend identische Grundmodell setzt sich durch:

„Ein zukünftiger Ausbildungsgang nach § 25 Berufsbildungsgesetz besteht aus einem Kerncurriculum von zwei Jahren, das sich in eine einjährige Grundbildung (Sockel- oder Kernqualifikation) und in eine einjährige Fachbildung mit Vermittlung von Berufserfahrung aufgliedert; dieses zweijährige Kerncurriculum kann über einen verlängerten Zeitraum von drei Jahren vermittelt werden. Die zentralen Ausbildungsinhalte des Kerncurriculums bilden das Berufsbild, das in einer Rechtsverordnung festgeschrieben ist. Das Kerncurriculum ist Gegenstand des Ausbildungsrahmenplans, der zeitlich und sachlich gegliedert ist („Berufsbildungspositionen“) ... Ein weiteres Jahr wird zur Vermittlung von Ausbildungsinhalten vorgesehen, die zum Kerncurriculum in Beziehung gesetzt werden können... Es handelt sich bei diesen Qualifikationseinheiten/Bausteinen/Modulen entweder um Zusatzqualifikationen ... und/oder kompensatorische Ausbildung in Form von Stützkursen, Nachhilfeunterricht, ausbildungsbegleitenden Hilfen, vertiefender praktischer Ausbildung usw. ... Die Zusatzqualifikationen bzw. die kompensatorische Ausbildung können je nach den Bedürfnissen des Ausbildungsbetriebs und des Auszubildenden zu einem Wahlangebot gestaltet werden. Die Ausbildungsleistungen im Kerncurriculum werden in den üblichen Abschlusszeugnissen zertifiziert: Kammerzeugnis, Berufsschulzeugnis, Betriebszeugnis. Die Zusatzqualifikationen und die kompensatorische Ausbildung werden von der Institution zertifiziert, die sie vermittelt hat: Ausbildungsbetrieb, Berufsschule, ausser-/überbetriebliche Ausbildungsstätte (H. PÜTZ 1999, 39).“

(3.2) Zunächst muß es befremdend erscheinen, daß sich der Diskurs um die Reform der *Berufsbildung*, jedenfalls in seinen offizielleren Repräsentationen, vorrangig mit organisatorischen, formalen und normativen Fragen beschäftigt, anstatt die eigentliche *Bildungsfrage* – also Fragen des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung – ins Zentrum zu rücken. Letzteres ereignet sich, vorwiegend unter dem Etikett des *Modernen Konstruktivismus* (vgl. etwa R. DUBS 1995, E. KÖSEL/K. DÜRR 1995, K. BECK et al. (Hrsg.) 1996, K. REBMANN 1999) noch eher als interner Diskurs der Berufspädagogik. Im großen und ganzen scheint der aktuelle Reformdiskurs eher zu ahnen als zu wissen, daß er im Kern die Frage nach einem anderen Konzept des Lernens aufwirft.

Die Dynamisierung konkreter Arbeitsprozesse erfordert, daß sie selbst zum Gegenstand permanenten kollektiven Lernens der darin tätigen Subjekte werden, und zwar eben nicht nur bezogen auf den fachlichen Aspekt des Gegenstands der Tätigkeit (der das traditionelle Berufskonzept beherrschte), sondern mehr noch auf die organisatorischen und sozial-kommunikativen Momente. Das Subjekt kann in diesem Prozeß immer weniger auf die Ausübung einzelner, redundanter Operationen reduziert werden, sondern es soll ja, der Tendenz nach, gerade in einem (kollektiven) Tätigkeitssystem alle seine kreativen, intellektuellen, sozialen und kommunikativen Fähigkeiten (die mit dem Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ umschrieben sind) entfalten und in den Prozeß der Arbeit einfließen lassen können. So erfordern Prozeß *und* Subjekt, als nicht auflösbare Einheit,

¹¹⁶ Mediengestalterin für Digital- und Printmedien, Fachrichtungen Medienberatung, -design, -operating und -technik.

eine zunehmende Zurückführung der Momente, die Fremdbestimmung oder autoritäre „Außenleitung“ des Lernens beinhalten.

Daß sich diese Entwicklung in mehreren Etappen vollzieht, illustriert gerade die Diskussion um die *Modularisierung* der Berufsbildung. PH. GONON (1998, 314) sieht geradezu ein „Modularisierungsfieber“ ausgebrochen, das aber keineswegs unwidersprochen bleibt: Schon bezogen auf die Betonung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung sah K. A. GEISSLER (1994, 330) eine „Qualifikations-Collage“, eine „leere Tiefe, in der das Bildungskonzept der beruflichen Lehre verschwindet“. Andere sehen (oder sahen zeitweise) in der Modularisierung nichts weiter als ein „Fragmentierungskonzept“ (TH. GEISSINGER 1996, 190, zit. bei PH. GONON 1998, 306) oder eine „Demontage des deutschen Berufskonzepts“ (P.-W. KLOAS 1997, 31). Wie schwierig der Diskurs ist, zeigt auch das Modell des DIHT (vgl. 1998, 3), das einerseits einer „fast systemfreie(n) betriebliche(n) Modulausbildung nach englischem Muster“ eine Absage erteilt, um eben diese Modularisierung in der Form von „Wahlpflichtbausteinen“ und „Wahlbausteinen“ im „Satellitenmodell“ vorzuschlagen. Hierin bildet sich ein Widerspruch ab, der in seinen Polen nicht unbedingt bestimmten gesellschaftlichen Interessengruppen zuzuordnen ist, der sich vielmehr, gespeist von tradierten und erfahrenen Konzepten der Lernorganisation, „im eigenen Kopf“, im individuellen Denken niederschlägt. Er ist auch ausgedrückt in dem mit dem „Modularisierungsfieber“ zugleich ausgebrochenen „Zertifizierungsfieber“. Denn wer soll, bei weitreichender Individualisierung, bei Anerkennung auch informeller Lernresultate, von Selbststudium, beruflich und außerberuflich erworbenem Erfahrungswissen usw. die Kontrolle ausüben? So heißt es denn auch – beispielsweise – bei PH. GONON (1998, 313), im Zusammenhang mit einem Plädoyer für die Modularisierung, daß aber die Lernerfolge „freilich zu kontrollieren und zu zertifizieren“ seien.

In den referierten Reformmodellen geht es, mehr (HBS-SRB 1998) oder weniger (Berufsbildungsbericht 1998/BIBB, DIHT 1999), einerseits um die Suche nach Möglichkeiten, den konkreten betrieblichen Prozessen und andererseits der Subjektivität des Lernens mehr Raum zu geben – Raum, den stark formalisierte, standardisierte, außenkontrollierte, hierarchische, fremdbestimmte Lernprozesse (wie solche im Rahmen der traditionellen Berufsausbildung) nicht geben können. Das stark am Vorbild Schweiz orientierte (vgl. dazu PH. GONON 1998, 313 ff.) „Leitbild“ (HBS-SRB 1998, 5; vgl. w. o. (B)) sieht in der Modularisierung „eine zentrale Antwort“ auf diese Problematik. Bemerkenswert an diesem Entwurf ist, im hier angesprochenen Zusammenhang, die darin enthaltene Konzeptualisierung der „Selbststeuerung des Lernens“, die sich – trotz einer zu konstatierenden Aufwertung inzidentellen oder informellen Lernens – fast ausschließlich auf den formalen Aspekt richtet, indem darunter eine Erweiterung der Möglichkeiten der Auswahl von Bildungseinheiten und der Gestaltung des biographischen Lernwegs als wählbare Kette von Modulen verstanden wird und weniger die „Selbststeuerung“ des Lernens im Prozeß selbst.

Die Protagonisten einer Modularisierung der Berufsbildung können viele Gründe für einen Systemwandel anführen:

- Mit Hinweis auf das Individualisierungstheorem (U. BECK, A. GIDDENS) wird die Möglichkeit einer stärkeren Individualisierung des Lernens gesehen, indem, anstelle von „Lernen im Gleichschritt“ (vgl. G. KUTSCHA 1998, 49) ein flexiblerer und individueller Umgang mit der Lernzeit (vgl. HBS-SRB 1998, 14) ebenso möglich werden könne wie der Erwerb einer *individuellen* Gesamtqualifikation (vgl. ebd., 5). Zugleich entstünden mehr Möglichkeiten, die Bildungsangebote auf unterschiedliche Vorqualifikationen, Bildungsziele, Anschlußkarrieren zuzuschneiden, das Angebotsspektrum für unterschiedliche Teilnehmergruppen zu erweitern und u. a.

- damit den Anforderungen an eine erwachsenenpädagogische Gestaltung (bei einem Altersdurchschnitt der Auszubildenden, der über 18 Jahren liegt) (vgl. etwa G. KUTSCHA 1998, 49).
- Modularisierung könne im System der beruflichen Aus- und Weiterbildung gleichzeitig dem institutionellen Differenzierungs- und dem nachfrageorientierten Integrationsbedarf besser entsprechen (vgl. PH. GONON 1998, 308).
- Es entstehe mit der stärkeren Modularisierung eine Möglichkeit, Lerninhalte zeitnäher an die (technologische) Entwicklung anzupassen (anstelle ganzer Ausbildungsordnungen) (vgl. G. KUTSCHA 1998, 49, HBS-SRB 1998, 14).
- Es sei eine größere Durchlässigkeit zwischen Modulen, Lernorten, Aus- und Weiterbildung und damit auch eine bessere „Passung“ von Berufsbildung und Beschäftigung zu erreichen (vgl. ebd., 5, 14).

PH. GONON (1998, 307) faßt den Trend zusammen:

„Die Modularisierung ... schält sich als Forderung heraus, die dem wechselseitigen und oft konfliktiven Verhältnis von individuellen Biographien und Bildungsstrukturen entspringt.“

Mit anderen Worten: Der Widerspruch zwischen einer kapitalistisch verfaßten Gesellschaft - die weder die Warenförmigkeit der Arbeit und ihre darauf gerichtete Definitionsmacht, noch den Herrschaftsanspruch des Kapitals über die Arbeit jemals ganz aufgeben kann, ohne sich selbst aufzugeben - und den Entfaltungsnotwendigkeiten (Prozeßorientierung) und -bedürfnissen der Subjekte ist nicht auflösbar, aber die in der Modularisierung - als formale Modifizierung - auch zum Ausdruck kommende größere Freiheit und Selbstbestimmung der Subjekte ist gleichwohl ein emanzipatorischer Schritt.

D. LENNARTZ (1998, 242) sieht - bezogen auf die „gestaltungsoffenen“ Modelle - die möglichen Folgen der Reformansätze, die, einmal umgesetzt, auch eine zur intendierten Wirkung - der Konservierung des Berufskonzepts - konträre Erosionswirkung entfalten könnten:

„Eine Konsequenz dieser Entscheidung, die Lernziele in Ausbildungsordnungen technikoffen und verfahrensneutral zu formulieren, ist: Qualifikationen werden nicht mehr in Form detaillierter - und damit die Ausbildung didaktisch strukturierender - Lernzielkataloge beschrieben, sondern notwendigerweise komprimierter und abstrakter. Die in Ausbildungsordnungen beschriebenen Qualifikationen normieren ein Kompetenzprofil. Entscheidend für dessen Qualität jedoch ist, wie diese Qualifikationen erzeugt werden. Wenn die Lernzielkataloge bisheriger Art als qualitätssicherndes Gerüst fortfallen, muß in der Ordnungsarbeit die Frage der Qualifikationsvermittlung stärker noch als bisher mitbedacht werden.

Je abstrakter die Ausbildungsinhalte formuliert werden, um so wichtiger wird es sein, in die Konzipierung einer Ausbildungsordnung mit einzubeziehen, wie diese Inhalte vermittelt und angeeignet werden sollen, und dies bei der Formulierung der Ausbildungsziele zu berücksichtigen. Möglicherweise erfordert die Lösung dieses Problems auch neue Formen der Qualifikationsbeschreibungen in Ausbildungsordnungen bzw. differenzierte Implementationshilfen.“

Wenn sich die Standardisierung der Arbeitsvermögen aus der Kontextualisierung der Qualifikationen zurückziehen muß, kann sie sich dann, ohne neue Widersprüche zu erzeugen, normierend an die Lernprozesse selbst halten?

Worauf gründen sich die Hoffnungen, mit der Modularisierung der Berufsbildung zugleich auch mehr leistungsschwächere Jugendliche in das duale System reintegrieren zu können? Im Modell des DIHT (1998, 7) soll das durch die restriktive Modulwahl geleistet werden, im HBS-SRB-Modell wird dies außerdem durch die Möglichkeit einer

individuellen Streckung der Lernzeit angelegt (2 + 1,5 Jahre, der zweite Zeitraum gestreckt auf 5 - 10 Jahre). Verbunden mit der Zertifizierung aller (oder von Prüfungs-) Teilleistungen soll dies nun dazu führen, daß der Jugendliche A (leistungsschwächer), der nur den Minimalparcours, vielleicht noch mit einem Mehr an Zeit, absolviert hat, sich ebenso Chancen auf einem enger werdenden Arbeitsmarkt erworben hat wie der Jugendliche B (leistungsstärker), der, in vielleicht kürzerer Zeit, außer Kern- und Wahlpflichtqualifikationen, sich auch noch weitere Zusatzqualifikationen hat zertifizieren lassen können? Ist der eine für die Rand-, der andere für die Kernbelegschaft qualifiziert? M. E. wird eine solche Rechnung auf dem Arbeitsmarkt kaum aufgehen. Ist nicht die „Meritokratie“ der unterschiedlichen schulischen Qualifikationen bereits ein Parallelbeispiel für denkbare Exklusions- bzw. Selektionsmechanismen?

Wenn von diesem Ansatz kaum stärkere Integrationswirkungen ausgehen dürften, ist dann von dem Vorschlag des *Reformprojekts Berufliche Bildung*, mehr „neue Berufe“ zu etablieren, mehr zu erwarten? Die bisherige Erfahrung (Beispiel: *Gerüstbauerin*) zeigt, daß es nur selten um völlig neue Inhalte, „sondern meist um eine neue Mischung verstreut bereits vorhandener Elemente“ geht (vgl. W. DOSTAL/F. STOOSS, L. TROLL 1998, 451). So sind durch die IT-Berufe die *Kommunikationselektronikerinnen* in den verschiedenen Fachrichtungen quantitativ und fachlich-inhaltlich ebenso weitgehend nur ersetzt worden wie die *Datenverarbeitungskauffrau* durch die *Informatikkauffrau*. Vergleichbar ist die Ersetzungswirkung bei den Druck- und Medienberufen. Zwar ist natürlich jeder zusätzliche Ausbildungsplatz ein Gewinn, und (fast) alle Maßnahmen dazu sind unterstützenswert (z. B. die stärkere Integration ausländischer Firmeninhaber in die duale Ausbildung; vgl. Berufsbildungsbericht 1998), aber ein quantitativ wesentlicher Beitrag zur Problemlösung kann von diesem Ansatz nicht einmal dann erwartet werden, wenn dadurch einzelne Verschiebungen im Verdrängungswettbewerb bewirkt würden.

Ein weiterer Ansatz zur Reintegration der als leistungsschwächer definierten Jugendlichen in die duale Berufsausbildung wird in der Entwicklung „praktisch orientierter Berufe“ gesehen (vgl. Berufsbildungsbericht 1998). P. KLOAS (1999, 1877¹¹⁷) weist anhand statistischer Daten und von Beispielen nach, daß auch von dieser Strategie quantitativ keine größeren Kompensationen zu erwarten sind:

„Zusammengenommen darf der mögliche Effekt, durch neue praktisch orientierte Berufe einer nennenswerten Zahl von Jugendlichen mit ungünstigen schulischen Voraussetzungen bessere Ausbildungsmöglichkeiten zu verschaffen, nicht überbewertet werden, zumindest nicht, wenn damit betriebliche Ausbildungsmöglichkeiten gemeint sind. (...) Die Strategie, Ausbildungsberufe in Beschäftigungsfeldern mit überwiegend praktischen Anforderungen einzurichten, kann mit Blick auf die heterogene Zusammensetzung der Jugendlichen, die bisher ohne Berufsausbildung blieben, nur für die wesentlich kleine(re) Teilgruppe derjenigen gelten, die tatsächlich mit den Theorieanforderungen (und den Theorievermittlungsformen!) der Ausbildung nicht zurecht kommen. Und auch für diese (enger gefaßte Zielgruppe) kann die Einrichtung praktisch orientierter Berufe nur als ein Ansatz unter anderen bezeichnet werden. Mindestens genauso wichtig ist eine handlungsorientierte Theorievermittlung, eine effektive Gestaltung berufsvorbereitender Maßnahmen und eine Stärkung der sozialpädagogisch ausgerichteten Ausbildung.“

Die hier referierten Reformansätze können insofern als *reaktiv* qualifiziert werden, als sie Ausdruck des - formal orientierten - Versuchs sind, die existierende Praxis in daran anpassende Berufsbildung umzusetzen (vgl. F. RAUNER 1998). RAUNER stellt dem das Konzept einer *prospektiven*, „gestaltungsorientierten Berufsbildung“ gegenüber, dessen „Leitidee“ Gestaltungs-kompetenz ist, die Befähigung, Arbeitswelt und Gesellschaft in

¹¹⁷ Hier zit. nach ibv Nr. 22, 2.07.1999.

sozialer und ökologischer Verantwortung mitzugestalten¹¹⁸. Berufsbildungsplanung komme damit in die Lage, über die betriebliche Praxis hinauszudeuten und sie als kritik- und gestaltungsbedürftig zu konzeptualisieren (vgl. ebd., 164 u. pass.). Diese Auffassung teilt H. HEID (1998, 38) in einem allgemeineren Sinn, indem er konstatiert, daß sich aus dem Beschäftigungssystem nicht mehr „linear“ ableiten lasse, welche Qualifikationsanforderungen es längerfristig stellen werde. Die Orientierung sowohl der individuellen wie der kollektiven Bildungsplanung am arbeitsorganisatorischen Gegebenen sei darum eine Desorientierung „im Hinblick auf unabsehbare, aber eher wahrscheinliche Entwicklungen betrieblicher Arbeitsorganisation“ (vgl. ebd.). HEID geht es um die Entwicklung der Fähigkeit, „sich kompetent und kritisch an Diskursen zu beteiligen, in denen zumindest die arbeitsorganisatorischen Bedingungen der Qualifikationsverwertung vorbereitet und begründet werden“ (ebd., 49). Eine vergleichbare Position vertritt auch S. PETERS (1998). Sie sieht angesichts des betriebs- und arbeitsorganisatorischen Wandels die Notwendigkeit, die Beteiligung der Subjekte als Akteure in sich umstrukturierenden Systemen bildungspolitisch stärker zu reflektieren (vgl. ebd., 203).

Wie sehr die bisherigen Reformansätze einem individualistischen Konzept des Lernens korrespondieren – und wie wenig sie dadurch den neuen arbeitsorganisatorischen Ansätzen zu entsprechen vermögen –, verdeutlicht der von R. DUBS (1998) angestellte Vergleich zwischen traditionellem und „konstruktivistischem“ betriebswirtschaftlichem Paradigma und der jeweiligen Entsprechungen der betrieblichen (Aus-) Bildungskonzepte: Das traditionelle Paradigma (feste hierarchische Strukturen, starke Funktionsteilung usw.) sei in der beruflichen Bildung gespiegelt: eindeutige, unmittelbare Qualifikationsanforderungen, individuelles Lernen, Konkurrenzdruck, darbietender, geführter Unterricht usw. Selbst bei der Suche nach Möglichkeiten der Flexibilisierung spielten feste Qualifikationsbausteine (s. Modularisierung) eine Rolle (vgl. ebd., 14). Demgegenüber korrespondieren flache Hierarchien, flexible Organisationsformen, autonomen Arbeitsgruppen, Wissensmanagement usw. eine Konzeption von beruflicher Bildung, die durch selbstregulierendes Gruppenlernen, Handlungsorientierung, kollektives Lernen und Beziehungen, in denen Lehrende zu Lernberatern würden, charakterisiert sei (vgl. ebd., 16).

Die verwickelte Gesamtproblematik des beruflichen Bildungssystems, die sicher im Aspekt der Erosion des Normalarbeitsverhältnisses oder der Arbeitsgesellschaft eine gravierende Zuspitzung erfährt, ist m. E. nicht lösbar, ohne zugleich den Blick auf die Totale des Bildungssystems zu erweitern. Wenn es in der „jüngeren Vergangenheit“ tatsächlich einen „Konsens über die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ gäbe (vgl. E. UHE 1999, 2), so erstreckte sich seine Bedeutung nicht nur auf das BBiG-Teilsystem bzw. das der Berufsbildung, sondern auch auf das System der Allgemeinbildung. Dabei stellt sich die Frage der Integration beider Systeme heute nur in wenigen Akzenten anders als sie vor rund zwei Jahrzehnten von H. BLANKERTZ (1977) gefaßt wurde: Zwar standen für ihn – zu Beginn des Kollegsulversuchs – Allgemeinbildung und Berufsbildung historisch noch in einem schärferen Gegensatz als dies in der Gegenwart der Fall ist: Die Überführung des Schulversuchs in das Regelsystem des Berufskollegs (vor allem mit den darin herausgebildeten, zu Abitur und Fachhochschulreife bzw. zur Doppelqualifikation führenden Höheren Berufsfachschulen

¹¹⁸ F. RAUNER weist darauf hin, daß dies bereits als Bildungsauftrag der KMK an die Berufsschule (1991) verankert ist (vgl. ebd., 164). So heißt es bspw. im Rahmenlehrplan zur Mediengestalterin für Digital- und Printmedien vom 11.09.1998: „*Humankompetenz* (Personalkompetenz) bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfaßt personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewußtsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte (zit. n. ibv DOKU 3 zu ibv Nr. 17, 28.04.1999, 90 169).“

sowie der Erweiterung der Fachoberschulen um die Jahrgangsstufe 13) hat sich zu einem bedeutenden außergymnasialen Systemzweig entwickelt, der zudem vor allem die Realschule – als klassischem Ausdruck vertikaler Gliederung – stärker in die Sekundarstufe II (bzw. in die Vergabe von Studienberechtigungen) integriert. Andererseits hat der relative Schulbesuch des Gymnasiums weiter zugenommen, wie, in der Folge, auch der Druck auf diese Schulform, ihre „Absolventen nicht länger ausschließlich auf akademische Studien“ vorbereiten zu können¹¹⁹ (vgl. H. BLANKERTZ 1995, 92). BLANKERTZ sah darin zugleich die wachsende Notwendigkeit „der vollen organisatorischen und didaktischen Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der Berufsbildung“, weil die Gymnasien (bzw. die gymnasiale Oberstufe) die Verbindung von Studienvorbereitung mit beruflichen Qualifikationen nicht aus eigener Kraft leisten könnten (vgl. ebd., 92 f.). Und die Feststellung zunehmender Konvergenz (auf seiten der Berufsbildung durch zunehmende Entspezialisierung und Verwissenschaftlichung) hat heute – tendenziell – eine deutlich größere Berechtigung. Um so bemerkenswerter erscheint die Tatsache, daß der gesteigerten Heterogenität des heutigen Bildungssystems eher partikulare Reformüberlegungen korrespondieren. So verengt auch das „Leitbild“ (HBS-SRB 1998) seine Reformvorstellungen relativ einseitig auf die Berufsbildung. Angesichts der Veränderungen, denen das Beruflichkeitsprinzip heute unterworfen ist, erhält die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung auch insofern einen weiteren Akzent, als, zumindest in den industriellen Produktionssystemen, der bisherige „untere“ Pol (unmittelbar produktive Tätigkeit) gegenüber dem „oberen“ (Planung, Entwicklung, Entscheidung, Kontrolle) eine erhebliche Aufwertung dadurch erfährt, daß die unterschiedlichen Arbeitsvermögen (wissenschaftlich-theoretisches vs. Prozeß- und Erfahrungswissen) direkter und intensiver kombiniert werden müssen. In diesem Zusammenhang sieht F. RAUNER (1999, 182) zugleich auch eine Überschätzung des akademischen Wissens, das systematisch den Zusammenhang von Arbeitserfahrung und systematischem, von kontextbezogenem und kontextfreiem Wissen vernachlässigt und ausgeklammert habe. Dies bewirke Innovationsbarrieren im Bildungssystem, die durch die Aufwertung der beruflichen Bildung für die partizipative betriebliche Organisationsentwicklung überwunden werden könne (vgl. ebd.).

Eine gänzlich neue Qualität erhält der Diskurs über Entwicklung und Reform des Berufsbildungssystems allerdings durch die relative Entwertung der Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe I und durch eine qualitativ neue Polarität der Bildungssysteme selbst: Die Demarkationslinie zwischen den Systemen verläuft nicht mehr nur allein als Scheidung von höherer allgemeiner und niederer nützlicher Bildung (und damit verbundener qualitativ unterschiedener Berechtigungen), sondern mehr und mehr auch als diejenige von gesellschaftlicher Integrationschance und Bedrohung mit Exklusion. In dieser Perspektive müssen die auf Reintegration der ausgegrenzten Gruppen Jugendlicher gerichteten Reformideen eher als Ausdruck einer die systemischen Zusammenhänge verkürzenden Partikularperspektive (etwa DIHT 1999) gesehen werden, die die Essenz dieser Problematik nicht erfaßt.

Das Reformmodell des Sachverständigenrats (HBS-SRB 1998) antizipiert bereits eine fortgeschrittene *Ökonomisierung der Bildung* und versucht dieser Entwicklung mit der Gegenüberstellung eines eigenen Konzepts der Bildungsfinanzierung zu entsprechen (vgl. w. o.). Mit der Flexibilisierung von Lernzeiten und Lerninhalten sieht S. PETERS (1998, 207) eine weitere Ausdifferenzierung des Berufsbildungssystems heraufziehen, die sie in einem „Drei-Säulen-Modell“ beschreibt: Grundlagen- und Basiswissen werde weiter in den bestehenden Bildungsinstitutionen und Organisationen vermittelt („institutionalisierte Bildungsphasen“), erweiterte oder exemplarisch zu lernende Inhalte oblagern zunehmend „Praxisorganisationen“ außerhalb von Bildungsinstitutionen. Die

¹¹⁹ Vgl. dazu w. o. die Darstellung der Segmentierung des Berufsbildungssystems.

dritte Säule bildeten „freie Modellbausteine“, die der „individuellen Verfügung überantwortet“ würden. Das erforderlich gewordene autodidaktische lebenslange Lernen sieht sie diversifiziert in Fernstudien, Auslandsaufenthalte, Praktika, Lernphasen bei privaten Bildungsträgern, die, mit neuen IT-Technologien, „über nationale Grenzen hinweg“ vernetzt würden. Lange Bildungs- und Ausbildungszeiten seien folglich nicht mehr erforderlich. Statt staatlicher Verantwortung über Berechtigungen und Zertifikate entschieden Image und Wettbewerb der Bildungsanbieter. Die Gestaltung der Lernbiographie, die modulartige Aneinanderreihung „verschiedener institutioneller wie inhaltlicher und zeitlich abfolgender Lernphasen“ obliege der Verantwortung des Einzelnen. I. LOHMANN (1998) hat dieses Szenario neoliberaler (Berufs-) Bildungspolitik, die auf Individualisierung, Kommerzialisierung und Deregulierung setzt, visionär zugespitzt: Zusammen mit den neuen technologischen Voraussetzungen könne die Transformation von Wissen in die Warenform zur Entkopplung von Bildung und Wissenschaft und damit zu einer Marginalisierung des öffentlichen Bildungssystems führen (vgl. ebd., 3):

„Das duale System der Berufsbildung wird bedeutungslos werden; für eine Minderheit wird es unternehmensfinanzierten Qualifizierungsprozessen weichen. Beschäftigungsrelevante Weiterbildung wird ausschließlich den bei zahlungskräftigen Unternehmen Angestellten zukommen und dies auch nur, solange die Beschäftigten bereit sein werden, das neuerworbene Wissen einzig dem Unternehmenszweck zufließen zu lassen. Dazu werden sie sich vertraglich verpflichten müssen. Wenn ihr Arbeitsvertrag ausläuft, wird ihr inkorporiertes Wissen im wesentlichen veraltet sein.

Nicht das Individuum wird Eigentümer seines Wissens sein, sondern das Unternehmen, bei dem es beschäftigt ist. Der Bildungsbegriff wird endgültig der Vergangenheit angehören“ (ebd., 1 f.).

Tatsächlich existiert ja bereits, gerade im Sektor beruflicher Weiterbildung, ein hochdiversifizierter Markt mit privatwirtschaftlichen Bildungsanbietern, der allerdings bisher zu großen Teilen aus öffentlichen Ressourcen (Bundesanstalt für Arbeit) gespeist wird.

Zusammenfassung: Welche Orientierungen lassen sich aus den aktuellen Entwicklungen ableiten? Tempo der technologischen Erneuerung, permanente Produktinnovation, Kostenreduktion, sich fortsetzender allgemeiner Trend zur weiteren Prekarisierung der Erwerbsarbeit – das sind die wesentlichen Energiequellen der Erosion des Normalarbeitsverhältnisses. Die „Normalbiographie“ mit einem nahezu statischen beruflichen Zentrum, dessen Basis eine einmalige, zeitlich kompakt absolvierte berufliche Erstausbildung ist, verliert als Orientierungsmuster individueller Lebensplanung weiter an Bedeutung. Damit verschieben sich zugleich auch die Gewichte zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung ebenso wie zwischen standardisierter Ausbildung und Lernen im Arbeitsprozeß. Das Beruflichkeitsprinzip im Sinne eines vorwiegend *fachlich* standardisierten Arbeitsvermögens verliert an Bedeutung zugunsten „hybrider Qualifikationsbündel“, deren spezifische Kohärenz sich mehr aus den einzelbetrieblichen Gegebenheiten und Anforderungen (Spezialisierung, Arbeitsorganisation) ergibt als aus den Ergebnissen von BBiG-Regulierungsprozessen oder, wie das in den referierten Reformmodellen nahegelegt scheint, aus subjektiven Qualifizierungsbedürfnissen. Die Öffnung des Berufskonzepts zu stärkerer Modularisierung und die zeitliche Entstandardisierung der Ausbildung erschließen verstärkt Möglichkeiten für alternative, z. T. auch eher informelle (*training on the job*) Qualifizierungskonzepte, die zudem wachsenden Anforderungen (Verwissenschaftlichung) eher zu entsprechen vermögen (z. B. Dualisierung der Fachhochschulausbildung). Verwissenschaftlichung der Arbeitstätigkeit bewirkt zudem eine wachsende gegenseitige Durchdringung von Theorie und Praxis, von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und Prozeß- und Erfahrungswissen. Dadurch verringert sich die Bedeutung eines vorwiegend und relativ einseitig auf Erfahrungswissen gerichteten Qualifizierungstyps (duale Ausbildung)

zugunsten (dualer) akademischer Ausbildungen. Die Muster beruflicher Qualifizierung differenzieren sich mit einer Grundtendenz zu stärkerer Verbetrieblichung weiter aus. Vor allem dort, wo das Lernen im Arbeitsprozeß einen höheren Stellenwert erlangt, gewinnen kollektive Lernformen an Bedeutung und werden zugleich traditionelle individualistische Konzeptualisierungen des Lernens in Frage gestellt.

Diese Tendenzen betreffen aber vorrangig die bis heute noch quantitativ dominierenden Segmente industrieller Produktion und qualifizierter Dienstleistungen ¹²⁰, deren Beschäftigungspotentiale aber bei fortschreitender Informatisierung bzw. Automation weiter schrumpfen werden, was wiederum zu einer Verschärfung der beschriebenen Tendenzen führen muß. Ein Ergebnis wird sein, daß die notwendigen allgemeinbildenden Vorqualifikationen – bei ohnehin ansteigender relativer Quote der Jugendlichen mit einem Bildungsabschluß der Sekundarstufe II – durchschnittlich deutlich oberhalb der Sekundarstufe I liegen werden.

Die duale Berufsausbildung nach dem gegenwärtig noch gegebenen Grundmuster (mehrheitlich Abschluß der Sekundarstufe I als Eingangsqualifikation) wird sich am ehesten noch im Segment handwerklicher Berufe (bspw. Bauhandwerk), mit einer Option auf Vollerwerbstätigkeit, erhalten können. Damit wäre die duale Berufsausbildung als traditionelles Transitionssystem für eine Mehrheit der Jugend auf eine Bedeutung zurückgebildet, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts in etwa die Ausgangslage war. Welche Qualifizierungsformen sich im Bereich der Sonstigen Dienstleistungen durchsetzen werden, muß zunächst offen bleiben. In dem Maße, in dem sich die duale Berufsausbildung heutigen Zuschnitts als Mainstream beruflicher Qualifizierung insgesamt zurückbildet, dürfte es aber vermehrt zu Ansätzen kommen, die, vielleicht angelsächsischen, deregulierten Formen folgend, an die Stelle aufwendiger beruflicher Qualifizierung (Lehre) einfachere (Niedriglohn-) Formen setzen (z. B. Einarbeitungsformen in einfache Servicefunktionen wie Verkauf oder Restaurantservice).

Die bisher vorliegenden Ansätze zur Reform des Berufsbildungssystems richten sich noch vorrangig auf formale Prinzipien (Modularisierung, zeitliche Entgrenzung usw.) und suchen nach Möglichkeiten, die Kontrolle über das Lernen (Bildungsziele, Standardisierungen) und die „Zertifizierungshoheit“ dem Prozeß der Verbetrieblichung (und damit der Privatisierung) vorzuenthalten.

Die Kontraktion des Gesamtangebots an betrieblicher Qualifizierung bewirkt – in den Grenzen öffentlicher Finanzierung – eine Zunahme der schulischen Qualifizierungsangebote der Berufskollegs, die, in den Grenzen von Praktika, die Dualität der Lernorte ebenfalls realisieren. Überhaupt ist die Frage nach Funktion und Zukunft des zweiten Lernorts, der Berufsschule, damit aufgeworfen.

Die bisherigen Reformvorstellungen zur Reintegration eines wachsenden Anteils ausgegrenzter Jugendlicher in die berufliche *betriebliche* Qualifizierung (Schaffung neuer Berufe, praktisch orientierte Berufe, Zertifizierung von Teilqualifikationen im Rahmen stärkerer Modularisierung, Stärkung von Ausbildungsverbänden, stärkere Einbeziehung bisher nicht ausbildender Betriebe) können der wachsenden Problematik nicht annähernd gerecht werden.

¹²⁰ „Das Berufsprinzip und die ihm folgende Ausbildung bleibt offensichtlich dort relativ funktional und stabil, wo die arbeitsprozeßliche Basis noch am stärksten traditionelle Formen der Herstellung und Kommunikation aufweist *und* der ökonomische Wettbewerb regional/lokal gebunden und – noch – nicht in globale Konkurrenz eingebunden ist. Beide Bedingungen gelten vor allem für das Handwerk und einzelne ortsgebundene Dienstleistungen des Handels“ (M. BAETHGE 1996, 122).

Je weiter die Entwertung der Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe I voranschreitet, um so mehr muß auch dieses allgemeinbildende System dadurch unter Erneuerungsdruck geraten, daß die Ausschließlichkeit und Selbstverständlichkeit seiner didaktischen Referenz auf Beruflichkeit und Erwerbsarbeit zunehmend in Frage steht. Genauso geraten aber die bisherigen Systeme von Warteschleifen und außerbetrieblicher Berufsausbildung durch die verallgemeinerte Problemlage um so mehr unter Druck. Das diesen kompensatorischen Strategien immanente Versprechen (qualifizierte Erwerbsarbeit) ist nicht mehr einlösbar, die Strategie wird als solche durch ein negatives Kosten-Nutzen-Verhältnis fragwürdig.

4. Aspekte des Wandels der Jugendphase

„Aber solange noch ein Erwachsener meint, er könnte wie seine Eltern und die Lehrer des Althergebrachten in der Innenschau seine eigene Jugend heraufbeschwören und so die jungen Menschen verstehen, ist er verloren.“
(M. MEAD 1971, 113)

In diesem Kapitel geht es primär um die Erfassung und Beschreibung wesentlicher Aspekte des Zusammenhangs von gesellschaftlicher Transformationskrise und Jugendphase auf einer noch eher phänographisch akzentuierten Ebene. Die Schwierigkeit der Darstellung liegt dabei – im gegebenen Zusammenhang – einerseits im Problem der Eingrenzung und Auswahl von relevanten Themen und Befunden der Jugendforschung und andererseits in der vorläufig noch weitgehend notwendig erscheinenden Ausblendung der Erörterung ihrer jeweiligen theoretischen Bezüge und Implikationen, z. B. also der Konzepte von Entwicklung, Identität oder Persönlichkeit. Dies ist u. a. wesentlicher Gegenstand des Kapitels III. In einem ersten Abschnitt referiere ich zunächst einige allgemeinere theoretische Aspekte, die sich weitgehend den Begriffen Entstandardisierung der Jugendphase und Individualisierung subsumieren lassen (1), in einem anschließenden einige mir im gestellten Zusammenhang wesentlich erscheinende Befunde der neueren Jugendforschung (2).

1.

Ein Zahlenspiel ¹²¹ vermag zunächst den Wandel der Jugendphase in einer *quantitativen* Dimension zu beleuchten: Wäre 1994 die jährliche Geburtenrate noch auf dem Niveau von 1960 gewesen, vor dem Aufkommen der Möglichkeit pharmakologischer Geburtenkontrolle, wären, nach einfacher statistischer Hochrechnung, statt der rd. 0,69 Mio. tatsächlich geborener Kinder rd. 0,45 Mio. Kinder mehr im früheren Bundesgebiet zur Welt gekommen ¹²². Und statt nur rd. 2 Mio. Jugendlicher im Alter zwischen 16 bis unter 19 Jahren wären 1994 über 2,7 Mio. verzeichnet worden (vgl. Grund- und

¹²¹ Eigene Berechnungen.

¹²² Die Geburtenrate verminderte sich von 1,73 % im Jahr 1960 auf 1,05 % 1994 (vgl. ebd.). B. SCHÄFERS (1998, 120) beschreibt die Entwicklung zur relativen Kinderlosigkeit mit folgenden Zahlen: 1900 betrug in Deutschland die durchschnittliche Zahl lebendgeborener Kinder pro Ehe nach 19,5jähriger Dauer 4,1, 1910 noch 3,0 und 1991 (alte Bundesländer) 1,42.

Strukturdaten 1999, 347 ff) ¹²³. Natürlich sind die demographischen Entwicklungen zu komplex, um die Konstruktion monofaktorieller Kausalzusammenhänge zuzulassen; die Zahlen verdeutlichen aber angesichts der beschriebenen Probleme auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in anderer Weise, in welchem quantitativen Ausmaß unsere und die meisten anderen westlichen Gesellschaften an sozialökonomischer Integrationskraft verloren haben. Die Daten verdeutlichen ebenfalls den das quantitative Verhältnis von Kindern und Jugendlichen einerseits und Erwachsenen andererseits betreffenden gesellschaftlichen Wandel: Während das frühere Bundesgebiet von 1960 bis 1994 ein Wachstum der Gesamtbevölkerung von 18 Prozent verzeichnete, verminderte sich im gleichen Zeitraum die Zahl der o. g. Jugendlichenkohorte um 15 Prozent. Diese quantitativen Verschiebungen bewirken einen allmählichen, hinlänglich beschriebenen qualitativen Umschlag in eine mehrheitliche Altersgesellschaft, in der Kindheit und Jugend mehr und mehr in einen Minderheitenstatus abgedrängt werden, der langfristig nicht ohne Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen den Generationen bleiben kann ¹²⁴. Die Daten bezeichnen ein gesellschaftliches Grundverhältnis, das bei allen Betrachtungen des Wandels der Jugendphase mitzudenken ist.

K. O. HONDRICH (1999) sieht die Jugend zu einer Minderheit zusammenschmelzen, die „gemessen an der gesellschaftlichen Normalität des Alters“, immer „anormaler und merkwürdiger“ erscheine. Dabei sei aber Jugend eben *keine* Randgruppe, sondern das vitale Herzstück der Gesellschaft. Bemerkenswert sei, daß es zwischen der ökonomischen Produktivität und der biologischen Reproduktivität eine negative Entsprechung gebe, ein „Gesetz der Vernichtung von Jugend durch Produktivität“. Die Erklärung dafür sei nicht in individuellen Entscheidungen zu suchen, vielmehr sei der „Gleichschritt“ erklärungsbedürftig, „zu dem sich die scheinbar freien Individualentscheidungen ausrichten“. Verantwortlich seien „kollektive Mechanismen oder gesellschaftliche Zusammenhänge hinter den Individuen“ (ebd.). Eine weiterreichende Antwort bleibt der Autor allerdings schuldig. Erscheinen die dynamischen, reichen und produktiven Gesellschaften, deren Reichtum an Kindern und Jugendlichen teilweise um 50 Prozent unter dem Weltdurchschnitt liegt, so bedrohlich, riskant und wenig lebenswert? Oder sind die ökonomischen Zwänge zur Erlangung oder Erhaltung eines relativ hohen Konsumniveaus so mächtig, daß eine positive und verantwortliche Entscheidung für Kinder immer weniger möglich erscheint? Sind die stärkere Integration der Frauen in die Systeme von Bildung und Erwerbstätigkeit ¹²⁵ und die Pluralisierung der Lebensformen Ursachen und/oder die sozialpolitische Verweigerung einer stärkeren Übernahme von Erziehungsaufgaben durch die Gesellschaft? Inwieweit gehört der Funktionswandel der Familie zu einer (häufig überlasteten, aus ökonomischer Funktionalität weitgehend herausgelösten und selbst erodierenden ¹²⁶) Institution der „reinen‘ Gefühlsbeziehung“ (K.

¹²³ Die dramatischeren Zahlen in den Neuen Bundesländern seit 1990 verlangen nach gesonderter Interpretation. Der Anteil der unter 1jährigen betrug 1990 noch 1,13 Prozent (etwa Westniveau) und fiel 1996 auf 0,6 Prozent (vgl. ebd., 352).

¹²⁴ K. O. HONDRICH (1999) hält allerdings zu Recht die eher materiellen Probleme (bspw. Alterssicherung einer Mehrheit durch eine Minderheit) durch weitere Produktivitätssteigerungen für lösbar.

¹²⁵ Im früheren Bundesgebiet wuchs die Bevölkerung von 1960 bis 1990 um 7,8 Mio. auf knapp 64 Mio. (+ 14 %), während sich im gleichen Zeitraum die Erwerbsquote um 2,2 % verringerte (bei einer absoluten Zunahme der Zahl der Erwerbstätigen um 2,2 Mio.). Diese absolute Zunahme ist vor allem auf eine Steigerung der Frauenerwerbstätigkeit zurückzuführen (1960 – 1990 + 1,7 Mio. bzw. 18 %); die absolute Zunahme der Männererwerbstätigkeit betrug dagegen nur 3 % (vgl. ebd., 18).

¹²⁶ Während zur Jahrhundertwende die moderne eheliche Kleinfamilie mit zwei oder mehr Kindern, geschlechtsspezifischer Aufgabenteilung und geringer Erwerbsbeteiligung der Frauen gesellschaftsprägender Standard war (1900: 61,6 % Vier- oder Mehrpersonenhaushalte; vgl. J. HUININK/M. WAGNER 1998, 96 f), handelt es sich heute im Spektrum der Lebensformen (bzw. der Haushaltsformen) um eine Minderheit (1995: 27,6 % der Haushalte; 1972 noch 38,9 %; vgl. ebd., 99). Haushalte ohne Kinder (64,5 %), darunter die Einpersonenhaushalte (35,9 %) bilden heute, in einer insgesamt gesteigerten Heterogenität der Lebensformen, den prägenden Standard. B. SCHÄPFERS (1998, 120) nennt als neue

O. HONDRICH 1999) in diesen Zusammenhang? Muß die Frage letztlich auf eine eher spirituelle Ebene transponiert und als Grundwertefrage gestellt werden? Oder bleibt sie die politische Grundfrage nach dem Verhältnis von den ökonomischen Interessen einer Minderheit zu den Lebensinteressen einer Mehrheit, und wäre dann die Frage nach der Lage der Jugend in der Gesellschaft – und damit nach der Zukunft der Gesellschaft – nicht auch das „Herzstück“ gesellschaftspolitischer Fragen? Ich möchte damit zunächst nur andeuten, daß die Frage nach dem Wandel der Jugendphase aus den konkret-historischen Zusammenhängen nicht herausgelöst werden kann. Die Behauptung eines „Gesetzes der Vernichtung der Jugend durch Produktivität“ ist, beispielsweise, nichts anderes als eine Abstraktion von der konkreten Historizität: sie leistet einen Beitrag zur Naturalisierung der Erscheinungsformen spätkapitalistischer Produktionsverhältnisse:

Die Jugendphase muß, „da sie in ihrer Struktur durch ökonomische, soziale und kulturelle Wandlungsprozesse beeinflußt wird, in ihrem konkreten historischen Zusammenhang betrachtet werden“ (J. MANSEL/K. HURRELMANN 1991, 10).

Die gesellschaftliche Verallgemeinerung einer Jugendphase im Sinne einer zeitlichen Ausgliederung und einer aufgeschobenen Integration in das System der Erwachsenengesellschaft bzw. in das der Arbeitstätigkeit ist, zumindest in Mitteleuropa, ein spätes Produkt des Industrialisierungsprozesses im 20. Jahrhundert (vgl. etwa W. HORNSTEIN 1974, 318). Bei einer nur achtjährigen Schulpflicht konnten bis in die 1960er Jahre hinein die für die männliche Jugend der Ober- und oberen Mittelschichten geltenden Ideale von Bildung und Persönlichkeitsentwicklung für eine Mehrheit nur eine sehr begrenzte Relevanz haben. Betriebliche Ausbildung und, noch weniger, die bis zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (1969) verbreiteten Anlernverhältnisse waren mit einem psychosozialen Moratorium im ERIKSON'schen Sinne kaum in Übereinstimmung zu sehen. Erst mit den Bildungsreformen seit dem Ende der 60er Jahre, mit denen die Jugend zum sozialen Träger der ökonomischen Modernisierung wurde (vgl. R. MÜNCHMEIER 1998, 105), insbesondere mit der Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht auf neun oder zehn Jahre, einer insgesamt gewachsenen Bildungsbeteiligung, erhöhter Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen, der quantitativen Zunahme und Pluralisierung der Bildungswege und -angebote einerseits und andererseits der Verkürzung der Wochen- und Jahresarbeitszeit (Freizeit, Urlaub ¹²⁷), der Aufwertung des Lernorts Berufsschule (Allgemeinbildung in größerem Umfang einschließende Curricula, Ausweitung des zeitlichen Unterrichtsvolumens) konnte, wenn auch bei einem weiterhin breiten Nuancenspektrum, überhaupt von einer verallgemeinerten Jugendphase die Rede sein. Betrachtet man die Entwicklung der Arbeiterjugend bzw. der den sozialen Unter- und unteren Mittelschichten zugehörigen Jugend, so handelt es sich um eine Blüte von kaum drei Dekaden Dauer, die mit der ökonomischen Krise der 80er Jahre und der damit einhergehenden Verstetigung der Massenarbeitslosigkeit bereits zu welken beginnt: Die nie wirklich eingelösten Versprechen von Chancengerechtigkeit verlieren mit der Erosion des Normalarbeitsverhältnisses zunehmend ihre Basis. Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen und der damit einhergehenden *Entstrukturierung* oder *Destandardisierung* – Begriffe, auf die ich w. u. zurückkomme –, erscheint diese begrenzte, begrifflich primär an der zeitlichen Expansion der Ausgliederung orientierte Verallgemeinerung als nur im kurzen *golden age* der Prosperitätsphase von den 60er

Familientypen die „gewollte Einelter-Familie“, die Pendler- oder Commuter-Familie und die „binukleare Familie“. 1996 lebten in Deutschland (alte und neue Bundesländer) in 9,4 Mio. Familien 15,6 Mio. Kinder unter 18 Jahren, darunter 2,5 Mio. mit alleinerziehendem Elternteil (85 % Mütter). Über die Hälfte der Kinder wächst geschwisterlos in einer Zwei-Generationen-Konstellation auf (vgl. ebd., 120 f.).

¹²⁷ Noch in der ersten Hälfte der 60er Jahre waren Jahresurlaubszeiten von 15 – 18 Tagen für Lehrlinge ebenso üblich wie ein Berufsschultag pro Woche (häufig mit anschließender Arbeitszeit) und, je nach Tarifbereich, eine 6-Tage-Woche.

Jahren bis in die erste Hälfte der 80er Jahre zutreffend (vgl. dazu R. MÜNCHMEIER 1998, 117).

Jugend gilt in der Jugendtheorie als Phase des „nicht mehr“ und „noch nicht“ (SCHELSKY 1963). Der in einer gesellschaftlichen „Randstellung“ zugewiesene „Interims-Status“ (vgl. D. P. AUSUBEL 1970, 10) ist gekennzeichnet durch Ausgliederung und Integration zugleich: Ausgliederung bedeutet Separierung von gesellschaftlichen Ernstbereichen, Integration bildet die Zielperspektive (vgl. M. GALUSKE 1993, 59). Nach F. TENBRUCK (1962) ist Jugend ein Durchgangsstadium, eine von der Gesellschaft zu sichernde Vorbereitung auf die erwachsenen Rollen und Einführung in die Kultur. Er beschrieb bereits Merkmale der modernen Jugend wie die Verlängerung dieser Lebensphase, die wachsende Bedeutung der Gleichaltrigengruppen und den *Puerilismus* der Gesamtkultur (vgl. ebd., 90). Es ist die Phase, in der der Spannungsgegensatz zwischen Kinderwelt und Erwachsenenwelt in einer „Zwischenwelt“ verarbeitet werden muß (vgl. K. LENZ 1988, 13). In den traditionellen Konzepten beginnt Jugend mit den psychophysischen und soziokulturellen Prozessen der Pubertät, die zunehmend das Doppelgesicht von Akzeleration und Retardation zeigt (vgl. B. SCHÄFERS 1998, 78 f), und sie endet im wesentlichen mit dem Eintritt in das Berufsleben und/oder Heirat (vgl. W. FERCHHOFF 1993, 53). Als Lebensphase ist sie „durch eine Abfolge von Statuspassagen gekennzeichnet, die in Engführung zueinander stehen“ (J. ZINNECKER 1987, 312)¹²⁸. Der Aufbau einer „integrierten und handlungsfähigen Persönlichkeit, deren soziale und fachliche Qualifikation und Identitätsstruktur die Einmündung in einen ‚normalen‘ Lebenslauf befördert“, soll durch die Einbindung der Jugendlichen in gesellschaftlich verantwortete und kontrollierte sozialisations- und qualifikationswirksame Institutionen gewährleistet werden (vgl. M. GALUSKE 1993, 59). Die Lebensphase Jugend ist nach zwei Seiten hin funktional gekennzeichnet: Einerseits tritt der „gesellschaftliche Plazierungsprozeß der jeweils nachwachsenden Generation in seine entscheidende Phase“, andererseits müssen „lebensbiographische Projekte, moralische Urteilsfähigkeit, Wertbindungen sowie subjektive Kompetenzen ausgearbeitet werden“ (vgl. AG BIELEFELDER JUGENDFORSCHUNG 1990, 12). Orientierungsmuster und Zukunftsversprechen ist die auf Erwerbsarbeit gegründete Normalbiographie, für deren Realisation ein mehr oder weniger zeitlich ausgedehnter unterprivilegierter Lebensabschnitt in Kauf genommen werden muß, der vorrangig dem Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen dient (vgl. J. MANSEL 1995, 13). Jugend ist „Hauptphase des Erwerbs kulturellen Kapitals“ (J. ZINNECKER 1987, 314, in Anlehnung an P. BOURDIEU), aus konventionellen und traditionellen Zusammenhängen mehr und mehr herausgelöste „Bildungs- und Orientierungsphase“ (vgl. R. MÜNCHMEIER 1998, 105).

Als geradezu „klassische“ Fassung des modernen Jugendkonzepts können die von K. LENZ (1988, 16 ff.) beschriebenen Handlungsaufgaben (in Abgrenzung zur entwicklungspsychologischen, mit „endogenistischen Assoziationen“ verbundenen Kategorie der *developmental tasks* (J. HAVIGHURST 1972)) gelten. Danach sind den Jugendlichen fünf Handlungsaufgaben gestellt:

1. *Umstrukturierung des sozialen Netzwerks* – Ablösung und Distanzierung von der Herkunftsfamilie, Intensivierung der Peer-Beziehungen.
2. *Übernahme der Geschlechtsidentität/Aufnahme heterosexueller Beziehungen.*

¹²⁸ Die wesentlichen Statuspassagen (Hauptpassagen) sind die vom Kind zum Jugendlichen und vom Jugendlichen zum Erwachsenen, die sich in den unterschiedlich an Bedeutung gewinnenden oder verlierenden Lebensbereichen Familie, Beruf, BürgerIn/KonsumentIn vollziehen. Sie sind begleitet von einer Fülle von Nebenpassagen (vgl. I. BEHNKEN/J. ZINNECKER 1998, 57 f.).

3. *Erwerb von Qualifikationen*, die für die Stellung im System sozialer Ungleichheit zunehmend wichtiger als die soziale Herkunft werden (vgl. dazu J. ZINNECKER 1987, 314).
4. *Ausformung eines relativ stabilen Selbstkonzepts* – Die in der Kindheit erworbenen und zugeschriebenen Selbstdefinitionen sollen, bei Aufrechterhaltung der Vorstellung biographischer Identität, aufgegeben und durch die Selbstdefinition als einmalige, unverwechselbare Person ersetzt werden.
5. *Entwurf eines Lebensplans* – Darin, in einer Vielzahl von Einzelplänen, ist der Beruf zentraler Bestandteil. Lebensziele sollen definiert und die Einbettung des eigenen Lebens in globale Sinnzusammenhänge erreicht werden. (Vgl. dazu auch D. P. AUSUBEL 1970, 62 ff.; K. HURRELMANN/B. ROSEWITZ/H. K. WOLF 1985, 12 f.; J. MANSEL/W. HURRELMANN 1991, 10; W. FERCHHOFF 1993, 59 ff.; J. MANSEL 1995, 13.)

Diese Aufgaben (des sog. zweiten Individuierungsprozesses) werden in und von einer Gesellschaft gestellt, die sich durch ein kompliziertes Neben- und Miteinander relativ autonomer Teilbereiche konstituiert, das nicht oder kaum vorschreibt, „wer man ist oder zu sein hat“, die eine Vielzahl von Entwicklungsoptionen anbietet, die an der Stelle archaischer Einheitlichkeit von Produktion und Reproduktion auch ihren Zusammenhang immer wieder reproduzieren muß, deren *unmittelbare* soziale Beziehungen nicht weit in das komplexe Gesellschaftssystem hineinragen, und die mit dem Ersatz der Unmittelbarkeit, etwa durch die Institution Schule, keine vollwertige und umfassende gesellschaftliche Einführung bieten kann (vgl. T. LUCKMANN 1981, zit. bei B. SCHÄFERS 1998, 97 f.). Allgemeiner formuliert, muß Jugend als eine „geschichtlich-gesellschaftliche Konstruktion“ gesehen werden, in der der „dominierende Vergesellschaftungsmodus einer Formation“, die allgemeinen Erwartungen der Gesellschaft an die Individuen und die „Perioden der ontogenetischen Entwicklungsprozesse“ definiert werden (vgl. G. RÜCKRIEM/J. W. ERDMANN 1996, 41).

Mit den in diesem Lebensabschnitt erworbenen Kompetenzen werden die spätere soziale Plazierung, der berufliche Status und die damit verbundene gesellschaftliche Anerkennung weitgehend präformiert.

„Handelt ein Jugendlicher in den ... unterschiedlichen Handlungsbereichen (a. dem familialen und privaten, b. dem ökonomischen und materiellen und c. dem kulturellen, freizeitbezogenen und politischen Bereich) weitgehend autonom und eigenverantwortlich, gilt die Lebensphase Jugend als abgeschlossen. Erst danach wird in unserem Kulturkreis einer Person der Status eines Erwachsenen zugeschrieben. Einen dominante Rolle bei der Zuschreibung ... erhält ... die materielle und ökonomische Eigenständigkeit“ (J. MANSEL/K. HURRELMANN 1991, 11).

Dieses Konzept der Jugendphase scheint durch die aktuelle Transformationskrise tiefgreifend erschüttert:

„Die gesellschaftlichen Krisen haben das Jugendalter erreicht“ (R. MÜNCHMEIER 1997, 2258).

Diese Feststellung ist sicher das am meisten hervorstechende Ergebnis der zeitgenössischen Jugendforschung, das zugleich auch die weitestreichenden Implikationen für das Konzept Jugend und die Jugendforschung beinhaltet. Die 12. Shell-Jugendstudie (1997)¹²⁹ erfaßt die Grundlinien der Widerspiegelung der aktuellen

¹²⁹ Dagegen zeichnet die Nachfolgestudie (Deutsche Shell (Hrsg.) 2000) ein eher verwaschenes Bild zwischen „optimistischer Zukunftsaussicht“, aber „kein fröhlicher Optimismus“: „Eine fröhliche und selbstsicher-unbefangene Lösung dafür, wie Jugendliche heute ihre persönliche Zukunft im Hinblick auf den Wandel in allen Lebensbereichen angehen, haben wir nicht gefunden. Auch die Zuversicht enthält Irritationen, sie wirkt oft angestrengt und bemüht“ (ebd., Bd. 1, 13).

gesellschaftlichen Transformationskrise in den Denkweisen und Einstellungen der Jugendlichen in besonderer Schärfe:

„Unsere Studie zeigt durchgängig ..., daß die junge Generation heute sich sehr betroffen von den ungelösten Zukunftsproblemen in Wirtschaft, Staat und Gesellschaft erfährt. Sie reibt sich an den aufbrechenden Widersprüchen, etwa zwischen wachsenden Chancen, eine gute Jugend zu erhalten (Bildungs- und Qualifikationschancen, Freiräume und Entfaltungsmöglichkeiten usw.), und den restriktiver werdenden Aussichten, daß sich Bildung und lange Jugend im weiteren Leben auszahlen, oder zwischen dem wachsenden Reichtum einerseits und zunehmender Arbeitslosigkeit und Verarmung andererseits“ (R, MÜNCHMEIER 1997, 2277).

45,3 Prozent der Befragten nannten die Arbeitslosigkeit als „Hauptproblem der Jugendlichen heute“ ¹³⁰(vgl. ebd., 2258). Die gesellschaftlichen Krisenphänomene seien nunmehr zu Sozialisationserfahrungen geworden, die sich mit gewisser Verzögerung bestätigten und verfestigten (vgl. ebd., 2269).

„Daran ist auffällig, daß also nicht irgendein Problem, irgendeine Schwierigkeit der jugendlichen Entwicklung, Konflikte mit Älteren, psychosoziale Krisen, Identitäts- oder Orientierungsprobleme oder ähnliches, die gemäß den Lehrbüchern der Entwicklungspsychologie oder Sozialisationsstheorie im Jugendalter zentral stehen, sondern das gesellschaftlich-ökonomische Problem der Krise der Erwerbsarbeit erlebt wird“ (ebd., 2258).

Während für die Zwölf- bis Vierzehnjährigen noch die Probleme in Schule und Familie deutlich im Vordergrund stehen ¹³¹, die Wahrnehmung von Auswirkungen der gesellschaftlichen Transformationskrise aber noch blaß ist (18 Prozent), steht für die älteren Jugendlichen, gleich ob Berufstätige (64,4 Prozent), Studenten (59,7 Prozent ¹³²) oder Arbeitslose (62,4 Prozent), das Problem der Arbeitslosigkeit mit Abstand an der Spitze (vgl. ebd., 2260).

Diese Befunde sind in mehrfacher Hinsicht von besonderer Bedeutung:

- Für die Jugendlichen seien die gesellschaftlichen Zukunftsperspektiven ¹³³, insbesondere im Erwerbsarbeitssektor zu „einer zentralen Bedingung ihrer Lebenslage geworden“. Jugend sei nicht mehr einfach ein „Schonraum“ oder „psychosoziales Moratorium“, sondern sie sei „belastet mit den Problemen der Lebensplanung und der alltäglichen Lebensbewältigung“ (vgl. ebd., 2268). Die Grundlagen und die mit dem Konzept Jugend verbundenen Zukunftsversprechen würden „ambivalenter, brüchiger, ungewisser“ (Ders. 1998, 105).
- Die Betrachtung der Jugendphase nach ihrem äußeren Erscheinungsbild und als Lebensphase für sich muß als Topos der Jugendforschung hinter die Konzentration auf die eigentliche Sinnstruktur von Jugend, die Frage der Verbindung von Gegenwart und Zukunft, zurücktreten (vgl. Ders. 1997, 2257).

¹³⁰ Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt die EMNID-Jugendumfrage vom Dezember 1996: 99 Prozent der knapp 2.000 befragten Jugendlichen sahen die Arbeitslosigkeit, 97 Prozent (Ost 99 Prozent) die „Ausbildungs- und Lehrstellensituation“ als besonders wichtigen politischen Problembereich (hier zit. n. ibv Nr. 8, 19.02.1997, 575).

¹³¹ „Schul- und Ausbildungsprobleme“: 43,9 %, „Probleme mit Personen im Nahbereich“: 41,0 % (ebd., 2259).

¹³² Bemerkenswert ist außerdem, daß Studenten „Zukunftsangst/Perspektivlosigkeit“ mit einem hohen Wert (42,1 %) an zweiter Stelle nennen (ebd., 2260).

¹³³ Mit einiger Spannung kann man die Ergebnisse der 13. Shell-Jugendstudie, die für das Frühjahr 2000 angekündigt ist, erwarten, die sich besonders auf die Frage der Entwicklung von Zukunftsperspektiven richtet.

- Leitend wird die Einsicht, „daß Jugend nicht per se existiert, sondern vielmehr als mehr oder weniger direktes Produkt einer bestimmten gesellschaftlichen Praxis“ (N. ARBOUD 1971, zit. n. R. MÜNCHMEIER 1998, 106).
- Jugendliche erleben offenbar ihre Lebensphase nicht mehr als eigenständig sinngebend, sondern mehr als „bedroht ... von ihrem Ende her“: Die Verunsicherung der Möglichkeiten, „Jugend (erfolgreich) abzuschließen“, wird gerade von denen besonders scharf wahrgenommen, die bereits eine erste Integration in das System der Erwerbstätigkeit realisiert und Erfahrungen mit den vielfältigen Formen seiner Prekarisierung haben machen müssen (vgl. ebd., 2259).
- Die Transformationskrise verursacht eine neue Art von Polarisierung, die in den Kategorien von Klassen und Schichten *allein* nicht mehr zu erfassen ist: Quer durch alle Formen der Schule-Erwerbsarbeit-Transition ist die gesellschaftliche Integration (als Abschluß der Jugendphase) so prekär geworden, daß selbst die Definition der Kategorie *Integration* diffus werden muß¹³⁴. Kriterien wie soziale Herkunft oder Bildungsbiographie sind längst unzureichend für Prognosen, wer am Ende seiner jugendlichen Bildungskarriere etwa welchen Platz in dem BECK'schen Klassenschema (vgl. w. o., I.1) einnehmen wird¹³⁵.

Die aktuellen Beiträge zum Wandel der Jugendphase lassen sich weitgehend in der Klammer der kohärenten Kategorien *Entstrukturierung* und *Individualisierung* zusammenfassen.

Entstrukturierung bezeichnet den Entwicklungsprozeß, in dem die „Standardabfolge von Übergangsereignissen“ sich aufzulösen beginnt. „Ob“, „Wann“ und „Wie“ sind immer weniger verbindlich fixiert. Die Jugendphase zerfällt „in eine Vielzahl subsystemspezifischer Übergangspassagen mit je eigenen Erscheinungsformen und Zeitstrukturen“ (T. OLK 1985, 294). „Tragende Bestimmungsmerkmale von Jugend“ werden hinfällig oder verändern sich (vgl. R. MÜNCHMEIER 1998, 106). Die Lebensphase repräsentiert sich als eine Gesamtheit „äußerst differenzierter jugendspezifischer Lebenslagen“ (T. OLK 1985, 300). Weniger als je zuvor könne die Rede „von der Jugend als einer sozialen Einheit“ sein (M. BAETHGE 1985, 301; vgl. auch F. PÖGGELER 1984, K. LENZ 1988, 24, 155). Jugend sei nicht mit einem alle Jugendlichen einschließenden Begriff zu fassen, und es müsse heute jeweils genau gesagt werden, von welcher Jugend man spreche, denn „die Unterschiede scheinen größer als die Gemeinsamkeiten“ (vgl. J. HELD 1989, 19 f.). HELD nennt insbesondere die verlängerte Schulzeit, den Modus individualisierter Vergesellschaftung sowie die nach Geschlechtsspezifität oder sozialer Lage gegebenen Differenzen als Merkmale (vgl. ebd. u. W. FERCHHOFF 1993, 57 f.; AG BIELEFELDER JUGENDFORSCHUNG 1990, 22). *Entstrukturierung* meint auch die Destandardisierung der Abfolge der einzelnen Ablösungs- bzw. Autonomisierungsebenen (kulturell, räumlich, sozial, materiell), die als Veränderungen der Abfolge der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (resp. Handlungsaufgaben) gesehen werden kann (vgl. etwa J. MANSEL/K. HURRELMANN 1991, 10 f.) Nicht nur einzelne Verhaltensweisen, Orientierungsmuster und Einstellungen der Jugendlichen wandeln sich, sondern „Qualität, Zuschnitt und Aufgabenstruktur des Jugendalters“. Was Jugend historisch-

¹³⁴ Befristete Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung im Anschluß an Ausbildung *oder* Studium, Projektarbeit als scheinselfständige Honorarkraft, Tätigkeit in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, ausbildungsfremde, unterwertige Überbrückungsjobs, Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen während Phasen der Arbeitslosigkeit, Umschulung nach Ausbildung oder Studium – das sind einige seit den 80er Jahren weit verbreitete Ausdrucksformen der angesprochenen Prekarisierung der gesellschaftlichen Integration.

¹³⁵ U. BECK (1986, 299) charakterisierte die Situation in besonderer literarischer Qualität: „Das Damoklesschwert der Arbeitslosigkeit hängt inzwischen über allen Bereichen und Hierarchiestufen des Ausbildungssystems (wenn auch – statistisch – einmal als Guillotine, einmal als Küchenmesser) und verbreitet entsprechend seine Schrecken.“

gesellschaftlich gewesen sei, löse sich auf, komme an sein Ende, die Kategorie Jugend selbst sei fragwürdig geworden und stehe zur Disposition (W. HORNSTEIN 1988, zit. n. R. MÜNCHMEIER 1998, 106).

„Verliert Jugend ihre einheitliche Struktur..., dann zerfällt die einheitliche kollektive Statuspassage Jugend in plurale Verlaufsformen und Zeitstrukturen (relativ kurze Übergangsphase bei der Arbeiterjugend – relativ lange ‚postadoleszente‘ Lebensformen bei der ‚Bildungsjugend‘, Unterschiede zwischen Geschlechtern, Sozialräumen, Ethnien); es entwickeln sich gleichsam mehrere ‚Jugenden‘, die sich voneinander so stark unterscheiden, daß sie nicht mehr in einem Modell zusammengefaßt werden können“ (ebd.).

Betrachtet man die Bildungssituation in einigen ehemaligen Kolonialstaaten, so läßt sich leicht verstehen, was in diesem Zusammenhang von W. HORNSTEIN als eine „Als-ob-Struktur“ beschrieben wird: Wenn dort – beispielsweise in einigen ehemaligen französischen Kolonien – das Bildungssystem sich in Sprache, Formen und Inhalten (etwa *französische* Geschichte) kolonialistisch erhält, sich also an einer gesellschaftlichen Realität ausrichtet, die mit der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen und der Alltagsrealität der Erwachsenen auf groteske Weise fast nichts mehr gemein hat, entsteht eine solche Pseudo-Struktur. Das „gesellschaftliche Programm Jugend“ ist dann zunehmend charakterisiert durch das „Auseinanderklaffen von Lebensrealität und politisch-pädagogischen Programmen, die dadurch ideologisch werden“ (R. MÜNCHMEIER 1998, 106 ¹³⁶).

„Der ‚Als-ob-Charakter‘ ... liegt aber auch ... darin, daß in der Gegenwart, d. h. in den gegenwärtigen Transformationen und Krisen der Arbeitsgesellschaft und einer globalisierten Neuverteilung von Arbeitsplätzen, Chancen und Risiken, die mit Jugend verbundenen Zukunftsperspektiven (gelingende Jugend = gelingende Zukunft) nicht mehr eingelöst werden können, gleichwohl Jugend nach wie vor nach diesem Programm organisiert und nach den darin liegenden Verhaltenserwartungen sozialisiert wird“ (ebd.).

Sicher trifft diese Feststellung uneingeschränkt zu für die Opfer des gesellschaftlichen Polarisierungsprozesses. Aber selbst für die „Gewinner“ entsteht eine „Als-ob-Struktur“ insofern bspw. ein auf Disziplinierung ¹³⁷ statt Autonomie, Lehren statt Lernen, Individualismus statt Kollektivität, auf einseitige Wissensformen hin ausgelegtes, zudem weiter vertikal gegliedertes Bildungssystem den Wandel der Produktionsregime bzw. der Arbeitsorganisationsformen – im beschriebenen Sinne – ignoriert und es sich auf ein historisch weithin nicht mehr zutreffendes Referenzsystem hin orientiert.

R. MÜNCHMEIER (1998, 106 f.) verweist auch auf die Konsequenzen für die Jugendforschung, die ja schon früh etwa die Ausdehnung der Jugendphase, auch im Sinne unfreiwilliger, durch andauernde ökonomische Abhängigkeit verursachte Verlängerung der Jugend, mit dem Begriff der *Postadoleszenz* (J. ZINNECKER 1981, 100 ff.) erfaßte und die Studien teilweise auf Spannweiten vom 12. bis zum 30. Lebensjahr erweiterten.

U. BECK (1986) hat – zögernd ¹³⁸ – den Begriff *Individualisierung* zur Kennzeichnung eines neuen Modus der Vergesellschaftung, eines kategorialen Wandels im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft eingeführt (vgl. ebd., 205 ff). Zusammengefaßt beinhaltet das vielfach aufgegriffene und diskutierte Individualisierungstheorem – als „historisch-soziologische, gesellschaftshistorische Kategorie“ – etwa folgendes: Im Prozeß der

¹³⁷ Ein Blick in die Mehrzahl der Schulklassenräume verdeutlicht dies eindringlich: Frontale Sitzordnung signalisiert Lehrerzentrierung und einen geringen Grad von intendierter Schüler-Schüler-Interaktion.

¹³⁸ U. BECK selbst nennt den Begriff *überbedeutungsvoll*, er sei „vielleicht sogar ein Unbegriff“ (vgl. ebd., 205).

Modernisierung würden die Individuen, um den Preis des Verlustes von traditionellen Sicherheiten („Entzauberungsdimension“), aus überkommenen Herrschafts- und Versorgungszusammenhängen herausgelöst („Freisetzungsdimension“) und in neue Formen der sozialen Einbindung hineingedrängt („Kontroll- und Reintegrationsdimension“). An der Stelle von Ständen, Klassen und Familie, die, gemessen am alles beherrschenden Arbeitsmarkt, zu sekundären Instanzen hinabsänken, werde das Individuum zur „Reproduktionseinheit des Sozialen“, zum „Handlungszentrum“ der eigenen biographischen Ausfaltung, zum Akteur seiner „marktvermittelten Existenzsicherung“, die „bis in alle Fasern“ durch die Perfektionierung seiner Marktabhängigkeit gekennzeichnet sei. Bei wachsender sozialer Ungleichheit und damit einhergehender Aufspaltung der Gesellschaft in Gewinner und Verlierer verblaßten einerseits die ständischen Binnenstrukturen der sozialen Klassen, werde die Kleinfamilie schleichend dadurch revolutioniert, daß die Basisprämissen der Generationen- und Geschlechterbeziehungen des Scheins ihrer Naturalisierung beraubt würden; andererseits müsse sich die Organisation der Normalbiographie an den Chancen des Marktes orientieren (vgl. Ders. 1999, 26, 87). Die in den Zwängen des Bildungssystems, des Arbeitsmarktes und der Konsumsphäre wirkenden neuen Standardisierungen und sozialen Kontrollen zeigten sich als die scheinbar paradoxe Kehrseite der Individualisierung:

„So wird gerade die individualisierte Privatexistenz immer nachdrücklicher und offensichtlicher von Verhältnissen und Bedingungen abhängig, die sich ihrem Zugriff vollständig entziehen. Parallel entstehen Konflikt-, Risiko- und Problemlagen, die sich ihrem Ursprung und Zuschnitt nach gegen jede individuelle Bearbeitung sperren. (...) Die Individualisierung greift also gerade unter gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die eine individuelle verselbständigte Existenzführung weniger denn je zulassen“ (1986, 211).

Individualisierung ist also charakterisiert durch eine „Marktabhängigkeit in allen Dimensionen der Lebensführung“ (ebd., 212). Diese zunehmende Institutionenabhängigkeit (insbesondere vom Arbeitsmarkt als dem „Schlüssel der Lebenssicherung“) der individuellen Existenz steigere zugleich die Krisenanfälligkeit des Individuums:

„Erst unter diesen Bedingungen fallen diejenigen, die bereits beim Eintritt in das berufliche Ausbildungssystem abgewiesen werden, gesellschaftlich ins Bodenlose. Das Bereitstellen und Vorenthalten von Lehrstellen wird so zur Frage des Einstiegs oder Ausstiegs in die oder aus der Gesellschaft. Zugleich können durch konjunkturelle oder demographische ‚Hochs und Tiefs‘ *ganze Generationen ins existentielle Abseits* driften. D. h. institutionenabhängige Individuallagen lassen gerade entlang von Wirtschafts- und Arbeitsmarkt-Konjunkturen generationsspezifische Benachteiligungen bzw. Bevorzungen in entsprechenden ‚Kohortenlagen‘ entstehen“ (214).

Als Kategorie bezeichnet Individualisierung den Widerspruch zwischen dem Zwang, den eigenen Lebenslauf selbstreflexiv, durch eigene, selbstverantwortete Entscheidungen in einer Situation gestalten zu müssen, in der die Biographie zugleich „nichts als das Produkt der Verhältnisse ist“ (vgl. ebd., 216). Gesellschaftlich-institutionell erzeugte Risiken, Probleme und Widersprüche werden auf diese Weise insofern zunehmend individualisiert, als sie, in der Perspektive der individuellen Lebenslage, als Produkt und Konsequenz selbstgetroffener Entscheidungen erscheinen (vgl. ebd., 217). BECK weist auf die Notwendigkeit der Differenzierung der drei Dimensionen der Individualisierung nach objektiver Lebenslage und subjektivem Bewußtsein hin, auf die Notwendigkeit zu unterscheiden, „was mit den Menschen geschieht“ und „wie sie in ihrem Verhalten und Bewußtsein damit umgehen“ (1986, 207).

J. MANSEL (1995, 18 ff.) beschreibt in insgesamt elf Aspekten den Zusammenhang von „Individualisierung als gesellschaftlicher Prozeß“ mit dem psychosozialen Befinden von Jugendlichen. Individualisierung hebt er zunächst hervor als

„...Chance, die eigene Entwicklung und die persönliche Biographie frei von allen sozialen Zwängen und unabhängig von der sozialen Herkunft gemäß den individuellen Interessen und Ansprüchen, Bedürfnissen und Zielvorstellungen zu planen und gegebenenfalls zu realisieren.“ In der individualisierten Gesellschaft werde „den Personen versprochen, ihre Individualität frei zu entfalten. Fähigkeiten und Fertigkeiten in dem Maße und in die Richtung entwickeln zu können, wie es die Individuen selbst wünschen. Nicht nur privat, sondern auch beruflich stehen alle Optionen offen... Sie oder er bestimmt, was aus ihr/ihm wird“ (ebd., 18).

Außer den bei U. BECK (1986) ¹³⁹ bereits ausgeführten Dimensionen (Verlust traditioneller (Handlungs-) Sicherheiten, Herauslösung, Reintegration und neue Kontrollformen, Eigenverantwortung von Entscheidungen mit individueller Erfolgs-/Mißerfolgzuschreibung, gleichzeitig wachsender Abhängigkeit von gesellschaftlichen Gegebenheiten) hebt J. MANSEL (1995, 18 ff.) außerdem die aus diesen Prozessen resultierende Singularisierung und zunehmende soziale Isolation, den wachsenden Entscheidungszwang bei zunehmend unklarer werdenden Kriterien und das Auf-sich-selbst-gestellt-Sein in Entscheidungssituationen hervor. Das Konzept schließt also eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und, als Kehrseite, eine „Individualisierung der Folgekosten des eigenen Handelns oder Nicht-Handelns“ ein (vgl. M. GALUSKE 1993, 61). Die AG BIELEFELDER JUGENDFORSCHUNG (1990, 22) sieht die besondere Pointe der BECK'schen Argumentation darin, daß die aktuellen Entwicklungsprozesse schicht- und klassenspezifische Formen sozialer Ungleichheit und ihre Verknüpfung mit sozialmoralischen Milieus durch Tendenzen einer „Individualisierung sozialer Ungleichheit“ und einer „Enttraditionalisierung sozialmoralischer Milieus“ überlagerten. T. OLK (1989, 41) verbindet mit der Individualisierung der Jugendphase vor allem die Diffusion der Konturen der Status-Rollenkonfiguration der Erwachsenen, die Jugendlichen heute nicht unbedingt zur Orientierung diene. Damit wachse der Druck auf eine eigenständige Ausgestaltung und damit verbundener subjektiver Begründungen von getroffenen Wahlentscheidungen.

BECKs Individualisierungsthese hat als Erklärungsmuster in den Sozialwissenschaften weite Verbreitung gefunden. Sie übernimmt weithin die Funktion eines Paradigmas für die verschiedensten Versuche zur Erklärung sozialer Prozesse. Für weite Teile der Jugendforschung und -theorie trifft die Feststellung zu, daß selten ein allgemeines soziologisches Theorem derart tiefgreifende Wirkung gezeigt habe wie das Individualisierungstheorem:

„Ein Blick auf die Forschungsaktivitäten, Kontroversen und Debatten der Jugendforschung der letzten Jahre zeigt, daß das Thema der Individualisierung mehr oder weniger unmittelbar in nahezu allen Arbeiten aufscheint (AG BIELEFELDER JUGENDFORSCHUNG 1990, 11).“

Nicht unberechtigt erscheint der Einwand der „Massendaten-Soziologie“ (U. BECK), daß die These unzureichend expliziert (z. B. in ihrer historischen Reichweite) und empirisch nur wenig belegt sei, was zu einem „Eigenleben“ des Theorems in einer Weise geführt habe, als sei seine „scheinbare Plausibilität“ bereits mit empirischer Gültigkeit gleichzusetzen ¹⁴⁰ (vgl. J. FRIEDRICHS 1998, 7). Aber auch jenseits der von der quantitativ

¹³⁹ BECK (1999, 25) sieht im „Individualisierungsprozeß“ eine Bündelung der Erwartungen an ein „eigenes Leben“, je weiter die Integration der Bevölkerung in Ausbildung und Arbeitsmarkt fortschreite.

¹⁴⁰ Einige quantitativ-empirische Untersuchungen wollen denn auch an ausgewählten Gegenständen den empirischen Gehalt der Individualisierungsthese überprüfen (vgl. etwa die Beiträge in: J. FRIEDRICHS (Hrsg.) 1998). So kommt bspw. eine vergleichende, als Längsschnitt (1950/54 – 1990/94) angelegte Untersuchung (M. SACHER 1998) zu dem Ergebnis, daß der (bezogen auf das Qualifikationsniveau) „Kern“ der untersuchten Gruppen „Resistenz gegenüber Veränderungen“

orientierten Sozialforschung vorgetragenen Kritik bleibt zu fragen, was die Individualisierungsthese in ihrem Kern als wirklich Neues beschreibt. So kommt auch B. SCHÄFERS (1998, 110) zu dem Ergebnis, „die tatsächlichen Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Strukturumbrüchen und individuellen Bewältigungschancen“ seien, besonders im Hinblick auf die Jugendphase, mit diesem Begriff kaum zu erfassen.

Wesentlich am Individualisierungskonzept scheint mir die darin enthaltene Beschreibung eines zunehmend wirksamer werdenden Modus der individuellen Interpretation und Verarbeitung gesellschaftlicher Verhältnisse zu sein, der zunehmenden Perfidie individueller Zuschreibung der Verantwortung für die Realisation von Lebenschancen, der aber in seinen Ursachen kaum ausreichend entwickelt wird. Diesen Modus der Selbstzuschreibung verdeutlicht J. MANSEL (ebd., 19) mit Bezug auf U. BECK (1986, 121 ff.) am Beispiel des Ausbildungsmarktes:

„Nicht der objektive Mangel an Ausbildungsplätzen ist schuld, daß eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher keinen Ausbildungsplatz gefunden hat, sondern seine unzureichenden Bemühungen, die nicht ausreichenden (Vor-) Leistungen oder die individuell fehlende Einsatzbereitschaft. Ungleichheitsfragen können somit sozial entschärft werden, ohne daß sich die soziale Ungleichheit objektiv vermindert...“

Die Individualisierungsthese verbindet Prozesse und deren Resultate, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegen, zu einem scheinbar einheitlichen Theorem: Darin ist der Prozeß des gesellschaftlichen Wandels als Bewegung des Spätkapitalismus mit *allen* seinen widersprüchlichen Seiten (auch derjenigen des im allgemeinen vergrößerten individuellen Möglichkeitsraums) die eine Ebene; die Entpolitisierung, die individuelle Verzerrung gesellschaftlicher zu selbstverantworteten Bedingungen, als Ausdruck eines vielleicht heute stärker ausgeprägten Mechanismus gesellschaftlicher Herrschaft, die andere. Auf der einen Seite bezeichnet die These mit den Polen Freisetzung und Wiedereinbindung die gesellschaftliche Bewegung, die MARX zur Charakterisierung kapitalistischer Produktionsverhältnisse als beständige Erosion und Neubildung sämtlicher gesellschaftlicher Verhältnisse, als „ununterbrochene Erschütterung aller gesellschaftlichen Zustände“ beschrieb. Auf der anderen Seite bezeichnet sie die subjektive Widerspiegelung dieser Verhältnisse, die sich aber nicht anders denn als Wechselwirkung mit eben diesen Verhältnissen konzeptualisieren läßt. Der wachsenden Dominanz des Marktes auf der einen Seite muß das fortschreitende Warenförmigwerden (z. B. Standardisierung) auf der anderen entsprechen. Der zunehmende Druck, vermehrt biographisch bedeutende Entscheidungen treffen und sie als eigene Entscheidungen verantworten zu müssen, wird in dieser These gewissermaßen zur „Gelenkstelle“ einer neuen Qualität zwischen objektiven Verhältnissen und subjektiven Verarbeitungsformen überhöht. Betrachtet man unter diesem Blickwinkel aber die von Exklusion betroffene oder bedrohte Gruppe Jugendlicher (wie überhaupt die Frage der Arbeitslosigkeit), so wird es fraglich, ob diese These angesichts fehlender oder stark eingeschränkter Optionen noch weit trägt: Wo es fast nichts mehr zu entscheiden gibt, kann auch die Möglichkeit zu selbstgestalteter „Bastel-Biographie“ kaum noch angenommen werden. Jedenfalls wäre nach der soziologischen Reichweite genauso wie nach der historischen oder geosozialen zu fragen. Ob dann der individuelle Verarbeitungsmodus der Selbstzuschreibung, gewissermaßen die andere Hälfte der These, in einer Situation vergrößerter medialer Möglichkeiten der individuellen *Zuschreibung* soviel sozialwissenschaftliche Innovation

zeige, daß es also mit der Destandardisierung des Erwerbssystems nicht weit her sei. Schon innerhalb der Gütekriterien quantitativer Sozialforschung muss es aber als fraglich gelten, ob eine Erhebungseinheit von n = 535 (darunter bspw. 162 HauptschülerInnen; vgl. ebd., 172) überhaupt zur Erfassung von Destandardisierungsprozessen im Erwerbssystem repräsentativ sein kann, wenn zudem, außer einer Differenzierung nach Voll- und Teilzeitbeschäftigung, andere Kriterien der Destandardisierung und Prekarisierung wie etwa Weiterbildungsphasen, Umschulung, Vertragsbefristung, Arbeitslosigkeitsphasen usw. ausgeschlossen bleiben.

bewegt, daß sich daraus die Energie zu einer neuen Perspektive gewinnen ließe, muß erst recht als zweifelhaft gelten. In einer unkritischen Übernahme dieser These, deren Möglichkeiten zu Mißverständnissen BECK selbst ausdrücklich betont, werden diese qualitativ unterschiedlichen Ebenen verwischt und der besondere Modus der Herrschaft gewissermaßen zu einem der gesellschaftlichen Entwicklung quasi-natürlich inhärenten Phänomen stilisiert. Möglicherweise werden damit zugleich auch die Zugänge der Sozialforschung zur genaueren Aufklärung dieser Mechanismen verengt, indem sie als schon geklärt erscheinen.

2.

J. ZINNECKER (1987, 311 ff.) faßt den sozialen Wandel der Jugendphase in das Konzept des Wandels der Instanzen, Mittel und Mechanismen gesellschaftlicher Herrschaft (sozialer Kontrolle) über Jugend: Die von Jugendlichen parallel oder als Sequenz zu bewältigenden Statuspassagen „sind institutionell inszeniert und kontrolliert“:

„Je unterschiedliche Institutionen mit je eigenen Regeln sind für eine jede Passage zuständig. Institutionelle Kontrolle heißt in diesem Lebensabschnitt in erster Linie: Kontrolle von Statuspassagen... Jedem Typus von Institution sind spezifische Kontrollmodi eigen. Mit einem Wechsel der kontrollierenden Institutionen wird die Art der Herrschaftsausübung gegenüber Jugend gleichfalls verändert“ (ebd., 312).

Jeder Wechsel der Kontrollinstanzen eröffne Jugendlichen auch neue Handlungsmöglichkeiten und lasse zugleich auch ältere Ausdrucksweisen von Jugend sich historisch überleben. Seit den 50er Jahren komme dabei dem Zusammenhang von Jugend-Instanzen mit dem gesellschaftlichen Wandel¹⁴¹ und dem darin eingebetteten Wechsel der sozialen Kontrollinstanzen innerhalb der Erwachsenen-Institutionen besondere Bedeutung zu:

„Institutionen, die ehemals für Jugend allein oder in Kooperation mit anderen zuständig waren, werden durch neue Kontrolleinrichtungen abgelöst“ (ebd., 311).

Das Verhältnis von Jugend und Kontrollinstanzen konzeptualisiert ZINNECKER als ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis:

„Die Machtbalance zwischen beiden Parteien ist eine historisch auszuhandelnde Kampflinie, die sich von Jugendgeneration zu Jugendgeneration verändert. Jugendliche üben – ohne ‚gleichberechtigt‘ zu sein – Gegenmacht aus, veranlassen die Institutionen zu bestimmten Kompromissen. Je nach Art der institutionellen Herrschaft entwickeln Jugendliche spezifische Weisen der Selbstbehauptung und des Arrangements mit den Institutionen. Damit begünstigen unterschiedliche Institutionen je eigene Ausdrucksweisen (sub)kulturellen Lebens in der jugendlichen Gleichaltrigengesellschaft. Die historische Konfiguration von Institutionen, auf die bezogen Jugendliche Statuspassagen durchleben, eignet sich folglich dazu, Kultur und Lebenswelt von Jugend einer Epoche zu kennzeichnen“ (ebd., 312).

Für den von ihm untersuchten Zeitraum (1953 – 1984) hebt ZINNECKER den Entzug der Jugend aus den Kontrollinstanzen der Arbeitsorganisationen als den vielleicht am stärksten einschneidenden Wandel hervor: Während in den 50er Jahren Arbeiten zu lernen als zentrale Aufgabe des Jugendalters gelten könne, sei die Jugend in den 80er

¹⁴¹ ZINNECKER (ebd., 312) beschreibt den gesellschaftlichen Wandel als Übergang zur industriekapitalistischen Dienstleistungsgesellschaft“. Bezogen auf meine Erörterungen unter I.1 findet er damit gewissermaßen einen begrifflichen Kompromiß.

Jahren dadurch gekennzeichnet, „daß die Erfahrung von Arbeit für die meisten noch in den Zukunft liegt“ (ebd., 313). Nicht mehr als Einstiegsphase in den Arbeitsprozeß, sondern als „Zeit des Erwerbs von Bildungstiteln“, von „kulturellem Kapital“ (BOURDIEU) sei Jugend jetzt charakterisiert:

„War in der Vergangenheit Schulzeit mit der Hochphase von Kindheit parallelgeschaltet, Schulabgang gleichbedeutend mit dem Ende der Kindheit, sind heute Schulzeit und Jugendphase (zwischen dem 14. und 18. Lebensjahr) nahezu zu einer Einheit zusammengewachsen“ (ebd.).

Als Konsequenz dieser Entwicklung müsse gesehen werden, daß, anders als noch in den 50er Jahren, Jugend nicht mehr in altersheterogenen Institutionen der Arbeit, unter der direkten Kontrolle Erwachsener aufwache, sondern in überwiegend altershomogenen Institutionen der Bildung, in denen Gleichaltrigengruppen eher einzelnen Erwachsenen gegenüberstünden. Während in den altersgemischten Gruppen Jugendliche eine Tendenz zur Vereinzelnung gezeigt hätten, sei nun eine Tendenz zur Eigenständigkeit und Interessen-Homogenität zu konstatieren. Schule und Hochschule erhielten einen entscheidenden Stellenwert für die Konstituierung und Fortführung des sozialen Netzwerks der Gleichaltrigengesellschaft, was zugleich die Tendenz zur Herausbildung einer Schüler- und Jugendkultur verstärke (vgl. ebd., 313 f.). Werde Jugend als Schülersein definiert, partizipiere diese Lebensphase an der relativen Autonomie des Bildungssektors. Soweit sich der Bildungssphäre eine gewisse soziokulturelle Eigenständigkeit erhalte, sichere sie auch der Lebensphase Jugend zugleich eine gewisse „Unabhängigkeit gegenüber der erwachsenen Arbeits- und Klassengesellschaft“ (ebd., 314):

„Über Schule verzögert sich die Einbindung der Jüngeren in die partikularen Rollen der arbeitsteiligen Erwerbsgesellschaft. Das prädestiniert Jugendliche dazu, als Repräsentanten eines allgemeinen und klassenübergreifenden Bürgerstatus aufzutreten und ein entsprechendes (ideologisches) Bewußtsein zu entwickeln“ (ebd.).

Die Jugendphase, definiert als Zeitspanne des Erwerbs von kulturellem Kapital, trage einerseits zur Aufwertung dieses Lebensabschnitts wesentlich bei, zugleich äußere sich aber auch der gesellschaftliche Bedeutungszuwachs als „Zunahme von Leistungsproblemen und -zwängen des Bildungssystems“. Damit sei auch eine Verlängerung der Jugendphase ins dritte Lebensjahrzehnt (*Postadoleszenz*¹⁴²) angelegt (vgl. ebd., 314 f.). M. BAETHGE et al. (1988, 41 ff.) heben außerdem die Verzögerung der „Konfrontation mit den betrieblichen Normen ökonomischer Zweckrationalität“ und der „unmittelbaren Begegnung mit den Institutionen der Arbeit insgesamt“ hervor sowie den verzögerten Eintritt in die „von Erwachsenen dominierte Kommunikation“, das Hinausschieben „eines produktiven Beitrags zur gesellschaftlichen Reproduktion“ als Erfahrung eigener gesellschaftlicher Nützlichkeit und die „fortschreitende strukturelle und mentale Entkopplung von Lernen und Arbeit“ als „innere Verselbständigung von Lernen“.

„Was sich äußerlich als Wechsel institutionell definierter Aufenthaltsräume, von Arbeit und Betrieb zu Schule und Lernen, darstellt, beinhaltet einen die ganze Person und ihre Entwicklung betreffenden Wandel von Erfahrungen und der inneren Auseinandersetzung mit Natur und Umwelt in dieser Lebensphase“ (ebd., 42).

Für den w. o. diskutierten Zusammenhang mit dem Konzept der Individualisierung erscheint mir wesentlich, daß ZINNECKER (ebd., 315) die stärkere Einbindung der Statuspassagen in das Bildungssystem als einen „Wechsel vom offenen Modus der Reproduktion von Klassengesellschaft in einen verschleiernden“ kennzeichnet:

¹⁴² Zur Diskussion des Begriffs vgl. M. BAETHGE 1989.

„Im Rahmen von Bildungsinstitutionen operieren Jugendliche vor und außerhalb sichtbarer Klassenzugehörigkeit. Über Schule und Hochschule gewinnt das Modell individueller Laufbahnen allgemeine Geltung für diesen Lebensabschnitt.

Im Rahmen des schulischen Laufbahnmodells sind Jugendliche aufgefordert, diesen Lebensabschnitt für die soziale Plazierung und den persönlichen Erwerb kulturellen Kapitals zu nutzen. Dadurch eröffnen sich biografische Optionen jenseits des klassenspezifischen Herkunftsmilieus; gleichzeitig wird auch das Scheiternrisiko individualisiert“ (ebd., 315).

ZINNECKER belegt diese Feststellung mit entsprechenden zeitlich vergleichenden Befunden, die einen Wandel hin zur stärkeren Selbstzuschreibung von Versagen und Mißerfolg als evident erscheinen lassen (vgl. ebd., 315 f.).

Es muß m. E. in diesem Zusammenhang aber gesehen werden, daß der Prozeß der permanenten technologischen und arbeitsorganisatorischen Innovation der Produktionssphäre Druck auf das Bildungssystem insoweit ausübt, als es entsprechend veränderte und gesteigerte Anforderungen an Kompetenzen und Qualifikationen zu erfüllen hat. In diesem Prozeß werden sowohl das durchschnittliche Bildungsniveau – bei aller Vermitteltheit – als auch die Eintrittsschwellen in die Systeme von Berufsbildung und Beschäftigung generell angehoben und zugleich reduziert sich das Gesamtquantum an gesellschaftlichen Teilhabeoptionen. Es verändern sich in diesem Prozeß aber nicht parallel und simultan die sozialen Herkunft- und Orientierungsmilieus der Jugendlichen. Wenn auch vielleicht die Gleichaltrigengruppen und das Bildungssystem selbst eine gewisse Kompensation „jenseits der klassenspezifischen Herkunftsmilieus“ zu stiften vermögen, so muß doch die hypothekarische Distanz zwischen Herkunft und objektiv gegebenen Optionen für eine wachsende Zahl Jugendlicher existentiell problematisch werden. Während also einerseits sich die Bildungschancen und die gesellschaftlichen Positionierungsmöglichkeiten objektiv verändert und verbreitert haben, sich das allgemeine Bildungsniveau erhöht hat (und sich damit oft zwar die Bildungsdifferenz zwischen den Generationen vergrößert hat, gleichwohl aber die Differenz zwischen dem neu erreichten (formalen) Bildungsstand der Jugendlichen und wachsenden gesellschaftlichen Mindestbedingungen der Allokation für zunehmend viele zur Barriere wird), bleibt andererseits die Soziallage der Herkunftsfamilie weiterhin das entscheidende Moment individueller Entwicklungsmöglichkeit. J. MANSEL/K. HURRELMANN (1991, 13) verweisen auf eine Reihe empirischer Belege, die „auch heute noch deutlich lebenslagenspezifisch variierende Sozialisationsverläufe“ unterscheiden ließen, „die in systematischer Beziehung zu den zentralen Dimensionen sozialer Ungleichheit“ stünden. Von diesen Bedingungskonstellationen könnten auch Jugendliche sich nicht ohne weiteres lösen; sie seien gezwungen, sich mit den „Einflüssen der sozialen und materiellen Lebenslage ihrer Familie auseinanderzusetzen“.

Das Göttinger Soziologische Forschungsinstitut (SOFI) stellte Ende der 80er Jahre ebenfalls die Frage, inwieweit der Wandel der Produktionssphäre bzw. von Erwerbsarbeit, Arbeitsmarkt und Berufsbildung nahelegten, ein neues Konzept von Jugend zu entwickeln (vgl. M. BAETHGE et al. 1988 ¹⁴³). Wesentliches Ergebnis der Studie war die Feststellung einer „Umwälzung des Sozialisationsmusters in der Adoleszenz“ (ebd., 42), charakterisiert durch eine „Umstrukturierung des jugendlichen Erfahrungsfeldes von einer vordringlich unmittelbar arbeitsintegrierten oder arbeitsbezogenen Lebensform zu einer vordringlich schulisch bestimmten Lebensform“ (ebd., 40). Die Autoren sehen darin eine Transformation „von einem eher produktivistischen zu einem eher konsumistischen Sozialisationsparadigma“ (vgl. ebd., 44). J. ZINNECKER (1987, 309 f.) hat diese Transformation als „kollektive Entwertung“ jugendlicher Arbeitskraft beschrieben, die seit Ende der 70er Jahre zum „Generations-Geschick“ geworden sei:

¹⁴³ Einige der hier entwickelten Thesen wurde von M. BAETHGE bereits 1985 publiziert.

„Die als dramatisch zu bezeichnende – und historisch bis auf weiteres irreversible – Freisetzung jugendlicher Arbeit aus dem Arbeitsprozeß ist der historisch vorausgegangenen Entwertung kindlicher Arbeitskraft vergleichbar... Wie im Fall der Kinder geht die ökonomische Entwertung dieser Altersphase mit deren psychosozialer und soziokultureller Aufwertung einher. ‚Jugend‘ als Wert folgt ‚Kindheit‘ als kulturell geschätztem Gut historisch nach“ (ebd., 310).

ZINNECKER (1994, 224) weist aber auch darauf hin, daß diese Ausgliederung der Jugend-Kernphase (15. bis 20. Lebensjahr) aus dem System der Erwerbsarbeit nicht gleichbedeutend mit dem völligen Fehlen von Arbeitserfahrung ist. Mit Bezug auf das Ergebnis der Studie von J. MANSEL/K. HURRELMANN (1991, 85), die u. a. auch den Umfang von Nebenerwerbstätigkeiten dieser Jugendlichengruppe zu Beginn der 90er Jahre erhob, kommt er zu der Feststellung, daß eine Mehrheit der Jugendlichen im zweiten Lebensjahrzehnt Arbeit zunächst vor und außerhalb des Systems der Erwerbsarbeit erfahre. Er unterscheidet fünf „Formen und Traditionen“ des Arbeitens: 1. unvergütete Lern-Arbeit im schulischen Kontext, 2. unvergütete oder teilweise vergütete Hausarbeit im familialen Kontext, 3. Hobby-Arbeit als Eigenarbeit auf eigene Rechnung, 4. bezahlte Job-Arbeit und 5. randständige Formen der Erwerbsarbeit an deren schwach institutionalisierten und wenig legitimierten Rändern. Diese vorberuflichen Erfahrungen – so ZINNECKERS These – prägten maßgeblich die Einstellungen zur Berufsarbeit und zum Einstieg in das Erwerbsleben (vgl. ebd.). Damit ist sicher nicht gemeint, daß sich mit diesen Tätigkeiten eine quasi lineare Vorformung von berufsbezogenen Interessen ausbilde (das trifft eher auf den selteneren Typus Hobby-Arbeit zu), sondern mehr, daß sich in diesen Erfahrungen (etwa die Typen Hausarbeit, Job-Arbeit, randständige Formen) tendenziell eine Abgrenzung von einem Modell von Arbeit herausbildete, das stark routinisierte, fremdbestimmte und wenig Sinn stiftende Tätigkeit mit Berufsarbeit gleichsetze. Nicht selten führen auch die (in der Typologie der vorberuflichen Arbeitserfahrungen nicht enthaltenen) meist wenig didaktisch strukturierten Schülerbetriebspraktika zu diesem Effekt, vor allem dann, wenn sie die Jugendlichen ausschließlich in einfachen Helfertätigkeiten sich selbst überlassen und ihnen kaum den Blick auf qualifizierte Berufstätigkeit ermöglichen. Daß, gegenüber früheren Generationen, die zeitliche Ausdehnung der Ausgliederung bzw. der spätere Zeitpunkt der Integration auch den Stellenwert der Berufsarbeit im Wertesystem der heutigen Jugendlichen verändert haben, hat ZINNECKER mit den Befunden der 11. Shell-Jugendstudie belegt. Danach hat sich der Stellenwert von Berufsarbeit und Karriere gegenüber den 50er/60er Jahren insofern „etwas relativiert“, als sich, besonders bei männlichen Jugendlichen, die persönlichen Lebensziele zugunsten von Familie und Familiengründung verlagert haben ¹⁴⁴ (vgl. 1994, 222 f.). Zugleich wird aber auch deutlich, daß die Erwartungen an die eigene persönliche Entwicklung gestiegen sind (vgl. ebd., 223). Auch die Ergebnisse der 12. Shell-Jugendstudie (vgl. R. Münchmeier 1997) unterstreichen ¹⁴⁵, was J. ZINNECKER (1994, 222) bereits auf der Basis der älteren Daten feststellte, daß nämlich die Verwirklichung anspruchsvoller Persönlichkeitsmodelle Teil der Identität geworden zu sein scheine:

„Das läßt vermuten, daß sich die Ansprüche an Ausbildung und Arbeit zugunsten persönlichkeits- und identitätsrelevanter Merkmale verändern. In der Tat läßt sich zeigen, daß die persönlichen Ansprüche, die Jugendliche und junge Erwachsene an die Qualität des Ausbildungs- und Arbeitsbereiches herantragen, sich erhöht haben... Die neue Wertigkeit von Persönlichkeit und

¹⁴⁴ 1955 wären bspw. 41 Prozent der männlichen Jugendlichen auf berufliche Leistungen und Erfolge stolz gewesen, 1984 nur noch 29 Prozent. Dagegen veränderte sich der Wert eines harmonischen Familienlebens als Lebensziel für die jungen Männer von 2 auf 11 Prozent (vgl. J. ZINNECKER 1994, 223).

¹⁴⁵ Als wichtige Eigenschaften/Verhaltensweisen von Menschen stuften ein (Rang in Klammern): „eigene Fähigkeiten entfalten“ 68,8 Prozent (1), „unabhängig sein“ 62,0 Prozent (3), „sich selbst verwirklichen“ 60,9 Prozent (5), „etwas leisten“ 56,3 Prozent (6), „sich anpassen“ 22,8 Prozent (18) (vgl. ebd., 2276).

Subjektivität macht die Jüngeren heute bereiter zur Kritik vorfindlicher Arbeitsbedingungen und anfälliger für die Erfahrungen des Sinnverlusts der Arbeit...“ (ebd.).

Bezogen auf die allgemeinen Arbeitswerte sieht J. ZINNECKER (1994) im Vergleich mehrerer Jahrzehnte aber nur einen „Wandel in Grenzen“. Es mache mehr Sinn, von einer relativ stabilen Orientierung auf Arbeit und von einer „relative(n) Kontinuität der Werte“ als von grundlegendem Wandel oder gar von einem „Wertewandelschub“ zu sprechen (vgl. ebd.). Auch die IAB-Studie von 1996 (vgl. A. KLEFFNER et al. 1996) unterstreicht den zentralen Stellenwert der Berufstätigkeit für Jugendliche. Einen „Wandlungsdruck“, etwa auf das duale Berufsausbildungssystem, sieht ZINNECKER eher vermittelt „über andere Wertebereiche des jugendlichen Lebens“:

„Deren Wandel zeigt Rückwirkungen auf die Vorstellungen davon, was die Jüngeren unter einer angemessenen Arbeit oder Berufsausbildung verstehen“ (ebd., 220).

Damit ist den zahlreichen Versuchen, einen auf Arbeit und Beruf bezogenen grundsätzlichen Werteverfall oder einen „Abschied vom Arbeitsethos“ (H. W. OPASCHOWSKI 1985) zu bezeichnen, deutlich widersprochen. M. BAETHGE et al. (1988, 19) halten diesen Autoren vor, daß sie übersähen, daß es ja möglicherweise die Abkehr der Jugendlichen nur von einem bestimmten Konzept der Erwerbsarbeit sei, „das schon immer denkbar wenig tauglich für die Identitätsbildung war, weil Zwang und Entfremdung in ihm vorherrschend sind“, und das den Hintergrund für den konstatierten Wandel bilde. Jedenfalls macht es die gegenwärtige Pluralisierung der Produktionsregime erforderlich, auch bei der Erfassung arbeitsbezogener Werte Jugendlicher den Arbeitsbegriff differenzierter zu verwenden.

Es scheint so zu sein, daß die Jugendlichen heute sich auf eine überraschende Weise dem gesellschaftlichen Wandel und insbesondere dem Wandel der Produktionssphäre annähern. Die technologisch erneuerte Arbeitstätigkeit erfordert ja gerade ein höheres Maß an Selbständigkeit, Entscheidungs-, Konflikt-, Kommunikations- und Teamfähigkeiten und immer weniger ein am Taylorismus orientiertes Arbeitsethos („Stückzahlmoral“). Hypothetisch konstatieren M. BAETHGE et al. (1988, 178) entsprechend einen Wandel von den „materiell-reproduktionsbezogenen zu den sinnhaft-subjektbezogenen Aspekten von Arbeit“:

„Die Verlagerung im Arbeitsverständnis der Jugendlichen (...) wird schließlich durch Entwicklungsprozesse in der betrieblichen Arbeit in dem Maße gestützt und gefördert, in dem dort auf der Basis neuer Rationalisierungsstrategien inhaltlich komplexere und anspruchsvollere Tätigkeiten entstehen“ (ebd.).

Das von K. HOLZKAMP (1997) in einem älteren Beitrag noch so beschriebene Verhältnis der Generationen, in dem die Jugendlichen lernten und sich entwickelten und die Erwachsenen, befangen in einer Phase der „Behinderung menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten“, durch einen „Status relativer Entwicklungslosigkeit in Abhängigkeit“ charakterisierbar seien, bedarf in *einem* Aspekt einer gewissen Korrektur: Eine Gesellschaft, deren Produktionssphäre sich zunehmend als ein Prozeß verstetigten kollektiven Lernens herausbildet, muß auch das Verhältnis von Jugend und Erwachsenen transformieren:

„Nicht mehr die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersstufe definiert die Beschäftigung mit Bildung. Umgekehrt verhindert das Alter auch nicht die Entwicklung als ‚jugendlich‘ geltender subjektorientierter Ansprüche an die Qualität der Arbeit. Die Identifizierung von ‚alt‘ mit ‚veraltet‘ stimmt nicht mehr“ (G. RÜCKRIEM/J. W. ERDMANN 1996, 57).

Lasse sich diese These im Kontext der Makroebene gesamtgesellschaftlicher Strukturveränderungen verallgemeinern, habe dies Konsequenzen für die Kategorie

Jugend. Auf T. OLK (1985, 294) bezugnehmend (Jugend ist keine einheitliche Statuspassage mehr, sie zerfällt „in eine Vielzahl subsystemischer Übergangsphasen mit je eigenen Erscheinungsformen und Zeitstrukturen“) sehen die Autoren mit der Entstrukturierung der Jugendphase zugleich auch „Jugend als Struktur“ verschwinden und fragen, ob durch die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen nicht auch die kollektive Statuspassage „als gesellschaftlich fixierter Passageritus“ historisch relativiert worden sei:

„... (W)enn sich ... das vorbereitende Lernen, historisch das Charakteristikum der Jugendphase, zu einem für alle Altersstufen zutreffenden Merkmal verflüchtigt und verbreitet – dann zeigen sich darin Anzeichen für diesen Prozeß der Auflösung von Jugend“ (W. HORNSTEIN 1989, 12; zit. n. G. RÜCKRIEM/J. W. ERDMANN 1996, 58).

Jugend, als komplementärer Begriff, sei bezogen auf den an Randschärfe verlierenden Begriff *Erwachsene*. Die erwachsene „Normalexistenz“ sei aber heute weniger eindeutig definierbar, und die Aufweichung der Konturen der Generationen signalisiere zugleich auch die Aufweichung des Übergangs zwischen ihnen (vgl. ebd., 58 f.).

Vielleicht bietet das kulturanthropologische Modell der Unterscheidung von *postfigurativen* (Jung lernt von Alt), *kofigurativen* (Jung lernt von Jung) und *präfigurativen* (Alt lernt auch von Jung) Kulturen von M. MEAD (1971) eine gewisse historisch-genetische Perspektive. Danach ist die *postfigurative* Konstellation Kennzeichen von Gesellschaften mit geringer Dynamik: Die Alten kennen darin als Zukunft der Jungen nur die Extrapolation ihrer eigenen Vergangenheit (und die ihrer Vorfahren) (vgl. ebd., 27). Die *kofigurative* Konstellation war für MEAD die Charakterisierung der westlichen (amerikanischen) Gesellschaft der 60er Jahre: Das Verhältnis zwischen Jungen und Alten wird von der älteren Generation dominiert, es ist entsprechend brüchig und konfliktär. Ebenbürtige Jugendliche liefern „brauchbarere Vorbilder als die Älteren..., deren Vergangenheit ihnen verschlossen bleibt und deren Zukunft sie sich kaum so recht als ihre eigene vorstellen können“ (ebd., 68). Massenmedien und Selbsterziehung (in subkulturellen Gleichaltrigengruppen) sind Kennzeichen der *Kofiguration*. Die *Präfiguration* bezeichnet die Entstehung neuer Kulturformen, die auf eine unbekanntere Zukunft hindeuten. Wenn auch nach den neueren Befunden der Jugendforschung sich der Konflikt zwischen den Generationen deutlich abgemildert hat, so ist die Betonung des *Kofigurativen* sicher auch zur Beschreibung aktueller Formen der Selbstsozialisation Jugendlicher brauchbar, und es spricht m. E. nichts dagegen, auch das aktuelle Verhältnis der Generationen zueinander als im MEAD'schen Sinn als präfigurativ zu bezeichnen.

Kapitel II

Alte Antworten – System und Instrumente der Berufsberatung in der Bundesanstalt für Arbeit

Mit der wachsenden Prekarisierung der Systeme Berufsausbildung und Beschäftigung, mit der Beschleunigung ihres Wandels und der daraus resultierenden Unübersichtlichkeit nimmt der Bedarf an berufsbezogenen Beratungsdienstleistungen rasant zu. Es stellt sich damit die Frage, wie der bei der BA institutionalisierte öffentliche Beratungsdienst, seine organisationale Struktur, seine personalen Ressourcen und seine Instrumente auf diese Situation eingestellt sind.

Die Institution Berufsberatung (BB), verstanden als Produzent beruflicher Orientierung bei Jugendlichen, arbeitet auf einem Terrain, das in einem Schnittpunkt nahe den Zentren der aktuellen gesellschaftlichen Transformationen verortet ist: Die als Erosion der Arbeitsgesellschaft beschriebenen Phänomene, der Wandel der Produktionsregime und die dadurch ausgelöste Suche nach neuen Formen der Berufsausbildung (bei gleichzeitiger Erosion des Beruflichkeitsprinzips), die Krise des allgemeinen Bildungssystems sowie der Wandel bzw. die Entstrukturierung der Jugendphase sind Entwicklungsprozesse, die das Institut BB natürlich unmittelbar berühren müssen. Ich möchte deshalb in diesem Kapitel der Frage nachgehen, inwieweit die BB bisher auf diese neuen gesellschaftlichen Fragen, die in ihren wesentlichen Bezugssystemen Produktionssphäre, Arbeitsmarkt, System der Berufsbildung, Schule und Jugend aufgeworfen sind, angemessene Antworten bereithält. Diese Antworten sind vor allem auf den zwei Gebieten Organisation und Instrumente (Theorien, Methoden) zu geben.

In einem *ersten* Abschnitt gehe ich der Frage nach, inwieweit die in Kapitel I skizzierten Entwicklungen in die Struktur des Tätigkeitssystems der Berufsberatung ausstrahlen und zur Formulierung neuer Antworten drängen. Diesen Zusammenhang möchte ich in der Form von drei Thesen entwickeln. Der *zweite* Abschnitt ist der Untersuchung der Frage gewidmet, inwieweit die „Instrumente“ (Berufswahl- und Beratungstheorien) der BB den neuen Herausforderungen noch angemessen sind bzw. welche Funktion sie im systemischen Zusammenhang haben. Dabei geht es mir weniger um eine auf Vollständigkeit zielende Beschreibung, als um das Herausarbeiten einiger wesentlicher Grundlinien. In einem dritten Abschnitt schließlich versuche ich, die „alten Antworten“ in die wesentlichen Fragestellungen und Ziele dieser Studie zu transformieren.

1. Die institutionalisierte berufliche Beratung – die Berufsberatung der Bundesanstalt für Arbeit

„Wenn der Mensch etwas werden soll, so muß er sich zu beschränken wissen, das heißt sich seinen Beruf ganz zu seiner Sache machen.“ (G. W. F. HEGEL, zit. n. H. BLANKERTZ 1982, 138)

1. *These: Die gesellschaftliche Transformationskrise erzeugt einen erheblichen Wandlungsdruck auf die systemisch zentrumsnah darin eingebundene Institution Berufsberatung. Der beschleunigte Wandel ihrer Referenzsysteme (insbesondere*

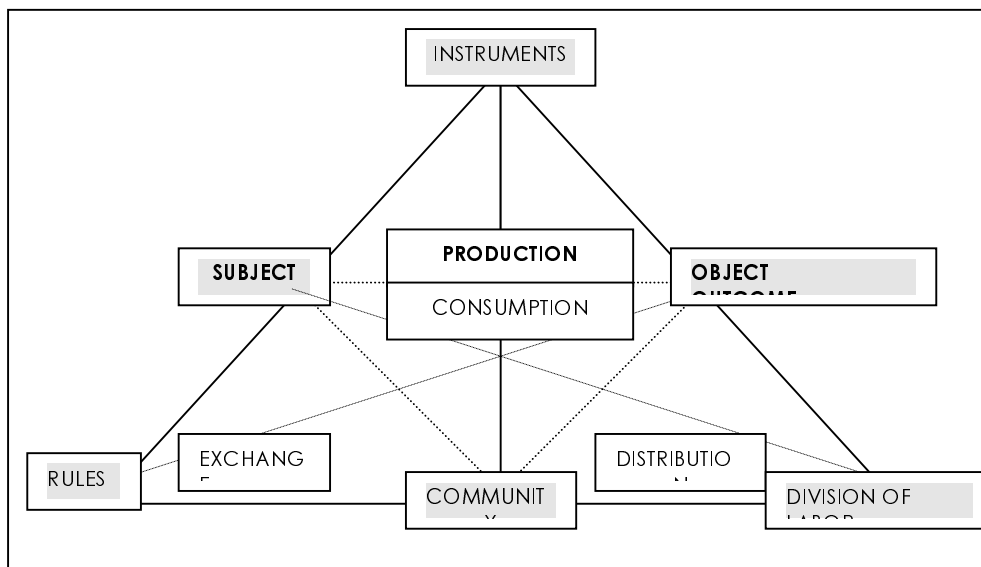
Arbeitsmarkt, Berufsbildungssystem, Jugend) stellt nicht nur ihre Instrumente (Berufswahl- und Beratungstheorien, Beratungsmethoden) in Frage, sondern alle (wechselseitig abhängigen) Komponenten dieses Tätigkeitssystems werden davon durchdrungen.

Y. ENGESTRÖM (1987) hat im Rahmen der entwickelnden (oder entwicklungsbezogenen) Arbeitsforschung (*Developmental Work Research*) ein Grundmodell menschlicher Tätigkeitssysteme entwickelt, das in seiner Vielseitigkeit und dynamischen Perspektive *auch* als Instrument zur Analyse von Organisationsstrukturen und -prozessen eingesetzt werden kann. Es basiert auf der von L. S. VYGOTSKIJ und A. N. LEONT'EV begründeten Tätigkeitstheorie und versteht sich als deren Weiterentwicklung. Dieses Modell möchte ich im folgenden zur Skizzierung einiger Aspekte der organisationalen Struktur der Beratungsinstitution der BA anwenden. Dabei beschränke ich mich zunächst auf einige vorrangig erscheinende notwendige Erläuterungen des Modells; eine ausführlichere Auseinandersetzung damit folgt w. u. (Kap. III).

ENGESTRÖM stellt den systemischen Zusammenhang menschlicher Tätigkeit zunächst in einem aus sechs Basiskomponenten bestehenden Modell von Interdependenzen dar (vgl. Abb. 1). Aus den Relationen zwischen den Komponenten ergeben sich vier essentielle Subprozesse, die in jedem menschlichen Tätigkeitssystem präsent sind: Produktion, Konsumtion, Austausch und Distribution. Jede einzelne Komponente des Systems hat zugleich eine Funktion als Mittler und Regulator zwischen den jeweils verbundenen Komponenten (z. B. Subjekt - Instrument - Objekt). In der realen Tätigkeit werden Komponenten beständig von der einen in die andere transformiert. Menschliche Tätigkeit ist nur in Grenzen als unabhängiges System vorstellbar. Die bestehenden Abhängigkeiten eines Systems sind mit einer es determinierenden „sozioökonomischen Struktur“ als der dahinterliegenden Rahmenbedingungen, nicht wirklich erklärt:

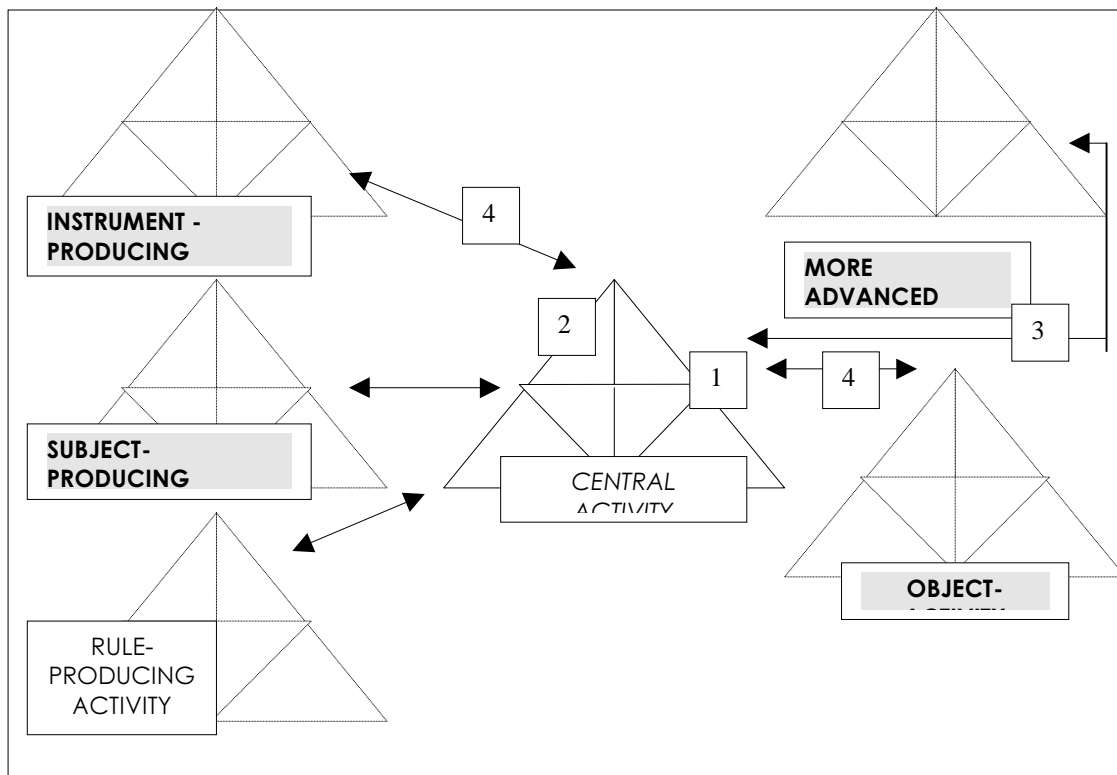
„Such a pseudo-explanation would imply giving up activity as the universal form of human societal existence“ (Ders. 1986, 4).

Abbildung 1: Grundmodell eines Tätigkeitssystems (Y. ENGESTRÖM)



Stattdessen wird die Analyse auf zwei unterschiedlichen Ebenen angelegt: 1. Nach dem Grad von Allgemeinheit: Vom dem am weitesten gefaßten Kontext zu den stärker eingeschränkten Kontexten von Organisation und Suborganisation. 2. Unabhängig vom analytisch gewählten Grad der Allgemeinheit können mehrere „Nachbartätigkeiten“ berührt sein: So ist bspw. die Komponente *Werkzeug/Mittel* immer abhängig von dem sie produzierenden Tätigkeitssystem (primär Wissenschaft und Kunst); die Komponente *Regeln* wiederum ist abhängig von den sie produzierenden Tätigkeitssystemen (vorrangig Legislative) usw. (vgl. Ders. 1987, 74 ff.). Das für eine Analyse fokussierte Tätigkeitssystem gilt in dieser Sicht als *Zentraltätigkeit*. Darüber hinaus stehen alle gesellschaftlichen Tätigkeitssysteme in Beziehung zueinander, die ihre Dynamik u. a. aus den Differenzen ihrer kulturellen Entwicklungsniveaus erhalten. Diese systemischen Interdependenzen stellt ENGSTRÖM (vgl. ebd., 87 ff.) in einem erweiterten Modell dar (Abb. 2).

Abbildung 2: Essentielle Interdependenzen zwischen Tätigkeitssystemen (Y. ENGSTRÖM 1987)

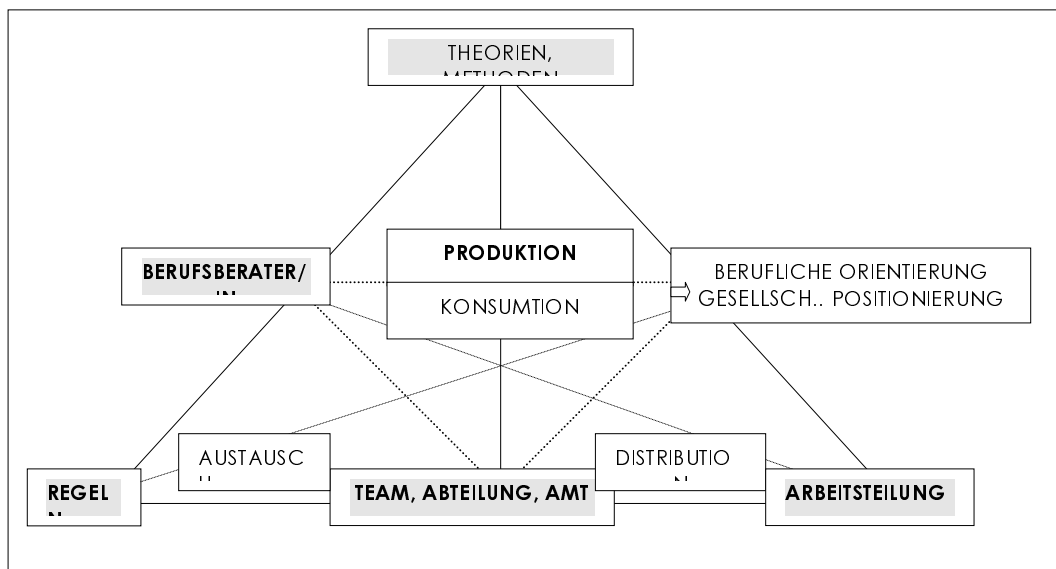


In diesem Modell symbolisieren die doppelseitigen Pfeile die jeweils widersprüchlichen Übergänge und Transformationen zwischen den Systemen. Diese Widersprüche werden als Quelle und Bewegungskräfte der systemischen Entwicklung aufgefaßt. Die Ziffern kennzeichnen die Hauptwidersprüche: 1. den inneren Widerspruch innerhalb jeder Komponente der Zentraltätigkeit, der im wesentlichen durch die Doppelnatur von Tauschwert und Gebrauchswert charakterisiert ist. 2. die inneren Widersprüche zwischen den einzelnen Komponenten der Zentraltätigkeit. 3. den Widerspruch zwischen dem Objekt der dominanten Form der Zentraltätigkeit und dem Objekt einer kulturell weiter fortgeschrittenen Form der Zentraltätigkeit. 4. die Widersprüche zwischen der Zentralaktivität und den Nachbaraktivitäten. Leitende Fragestellung der Entwickelnden

Arbeitsforschung ist, wie die Subjekte theoretisches Begreifen und praktische Einflußnahme auf die qualitativen Transformationen ihrer Arbeitstätigkeit erreichen können. Die Kategorie *Entwicklung* wird als zunehmende Vergesellschaftung der Tätigkeit verstanden, d. h. alle Tätigkeiten werden zunehmend durchdrungen von dem sozialökonomischen Grundwiderspruch. Indem so die relative Isolation der einzelnen Tätigkeitssysteme abnimmt, nehmen zugleich die Verbindungen/Interdependenzen zwischen ihnen zu (vgl. ebd., 6 ff.). Eine weiterführende Erläuterung ist hier zunächst für eine erste Analyse des Tätigkeitssystems *Berufsberatung* nicht erforderlich.

Übersetzt in das Tätigkeitssystem BB lassen sich die komplexen Beziehungen etwa folgendermaßen vereinfacht darstellen (Abb. 3 und 4):

Abbildung 3: Grundmodell des Tätigkeitssystems Berufsberatung



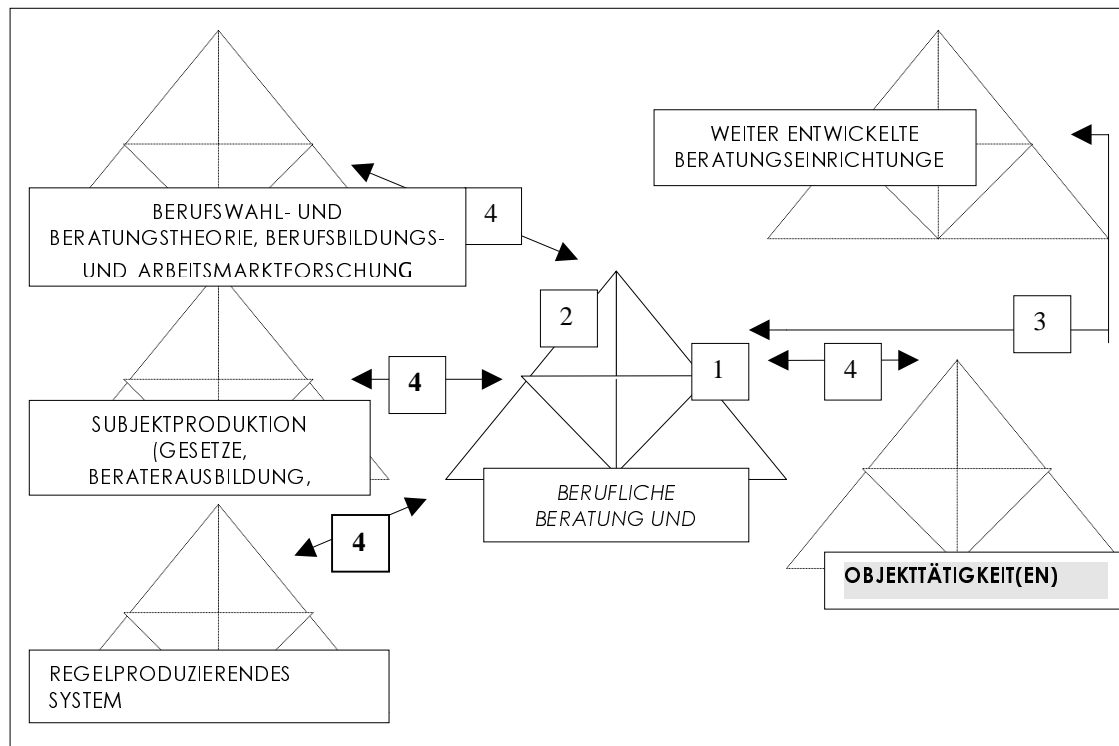
Der hier skizzierte Zusammenhang bedarf einiger zusätzlicher Erläuterungen: In der hier gewählten Perspektive sind die BerufsberaterInnen die Produzenten bzw. die *Subjekte* der Tätigkeit, die ratsuchenden Jugendlichen bzw. deren berufliche Orientierungsproblematik (Problematik der individuellen gesellschaftlichen Positionierung) der Gegenstand bzw. das *Objekt*. *Produkt* der Tätigkeit wäre danach gleichzusetzen mit dem jeweils erreichten Beratungsergebnis (was nicht gleichbedeutend mit der Realisierung von Bildungs- bzw. Berufszielen ist). *Instrumente* sind vor allem die Berufswahl- und Beratungstheorien, die Ergebnisse der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Berufsbildungsforschung, aber auch die unmittelbar eingesetzten Instrumente wie Tests, Selbstinterviewprogramme, Medien der Berufsinformationszentren, Beratungstechniken usw. Diese drei Komponenten ergeben die produktive Sphäre als Subsystem der Tätigkeit. Es erscheint zunächst naheliegend, *Regeln* mit den gesetzlichen Vorgaben für die Tätigkeit gleichzusetzen. Diese werden aber hier dem Nachbarsystem *Subjektproduktion* zugeordnet. Im MARX'schen Sinne sind damit zunächst die gesellschaftlichen Regeln (Gesetze/Legislative) gemeint, die die Verteilung des (in der Distribution) schon Verteilten regeln (Austausch). Insofern ist die Kategorie Regeln in dem hier gegebenen Zusammenhang eher mit den tariflichen Rahmenbedingungen, Einkommensregeln, Arbeitszeitregeln, Zumessung der Arbeitsvolumina usw. gleichzusetzen. In einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive wiederum müßte insbesondere der legislative Aspekt dem regelproduzierenden System zugeordnet werden.

Es besteht hier eine etwas komplizierte Beziehung, die zwischen den Nachbarsystemen Subjektproduktion und Regelproduktion „fließt“ und, je nach dem gewählten analytischen

Standpunkt, jeweils konkret zu bestimmen ist. Zusammen mit der Kategorie *Kollektiv* (Kollegenteam, Abteilung Berufsberatung oder (je nach Fokussierung) Arbeitsamt, Gesamtheit der BerufsberaterInnen, BA) ergibt sie die Sphäre (das Subsystem) des *Austauschs*. Der Gegenstand der Tätigkeit (*Objekt*), die Form der *Arbeitsteilung* und die Gemeinschaft/das *Kollektiv* sind die Komponenten des Subsystems Distribution.

Auch zu der folgenden graphischen Skizze (s. Abb. 3) sind einige Erläuterungen erforderlich: Indem das Tätigkeitssystem BB zum Gegenstand der Analyse wird, wird es zur *Zentraltätigkeit*; die anderen Tätigkeitssysteme sind in dieser Perspektive *Nachbartätigkeiten*. Schwieriger einzuordnen ist in diesem Zusammenhang die *Objektstätigkeit*. Indem ich hier nicht den Jugendlichen an sich, sondern seine im Zusammenhang mit der Aufgabe der individuellen gesellschaftlichen Positionierung verbundene Handlungsproblematik als Gegenstand definiere, sind die Bezugssysteme (Arbeitsmarkt, Ausbildungsmarkt, Entwicklung der Berufe usw.) und die ihnen immanente spezifische Problematik in der Kategorie der *Objektstätigkeiten* mitgedacht.

Abbildung 4: Systemische Interdependenzen der Berufsberatung



2. These: Je weniger Jugendliche ihre Berufswahlproblematik als instrumentalistische Jobsuche, sondern zunehmend als individuelles Entwicklungsproblem (Selbstverwirklichung) an die Berufsberatung herantragen, desto weniger läßt sich berufliche Beratung als die Bearbeitung eines separaten Teilproblems (in relativ großer Beziehungsdistanz) konzeptualisieren. Das gilt erst recht für die Reflexion gesellschaftlicher Exklusionsbedrohung in Beratungssituationen. Läßt sich die berufliche Beratung bzw. lassen sich die BeraterInnen im Verhältnis zu ihren jugendlichen Ratsuchenden aber auf die erforderliche größere Nähe zu den Kognitionen und Emotionen und deren systemischer Bedingtheit und Wechselseitigkeit ein, kann die dem technokratischen Beratungsverständnis immanente Balance (Neutralität) zwischen der Wahrnehmung der

Interessen der Jugendlichen und dem Interesse an der Verwertung von Arbeitskraft nicht mehr gelingen. Subjekt (BeraterInnen) und das System der Subjektproduktion (hier i. w. die Legislative und ihre Subsysteme) geraten in einen zunehmenden Widerspruch, der sich in den Tendenzen von Bürokratisierung vs. Professionalisierung beschreiben läßt.

Die BA ist zentrales Exekutivorgan der Arbeitsmarktpolitik; ihre Strukturen sind in hohem Maße von den jeweiligen gesetzgeberischen Maßnahmen bzw. der krisenhaften Arbeitsmarktsituation, auf die sie zu reagieren versuchen, abhängig. Andererseits weisen Organisationen Tendenzen der Beharrung auf, und sie sind keineswegs direkt und unmittelbar steuerbar. Ohne hier auch nur annähernd eine vertiefte Systemanalyse bieten zu können, möchte ich einige wesentliche Aspekte zu beschreiben versuchen.

Die BA ist nach wie vor eine in hohem Maße zentralistisch und hierarchisch strukturierte Organisation. Mit der Hauptstelle in Nürnberg, den Landesarbeitsämtern als Mittelinstanzen und den Arbeitsämtern auf der unmittelbaren operativen Ebene ergibt sich eine äußerst komplexe Struktur, die ich aus der Perspektive des unmittelbaren „produktiven“ Kontextes beschreibe. Diese Ebene ist die eines Subsystems der Arbeitsämter, der *Abteilung Berufsberatung*. Denn entsprechend den unterschiedlichen Gegenständen der Tätigkeiten (entsprechend den unterschiedlichen gesetzlichen Aufgaben) gliedert sich das „Organisationssystem Amt“ in unterschiedliche Bereiche mit je eigenen Traditionen: Arbeitsvermittlung, berufliche Beratung Erwachsener, Einrichtung von Umschulungs-, Trainings-, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Gewährung von Leistungen zur Unterstützung der Beratung und Vermittlung, Mobilitätshilfen, Strukturanpassungsmaßnahmen, Gewährung von Eingliederungs- oder Einstellungszuschüssen usw. sind Aufgaben der bisherigen Abteilung I ¹. Berechnung und Auszahlung von Geldleistungen (Arbeitslosengeld, Arbeitslosenhilfe, Kurzarbeitergeld, Winter- und Winterausfallgeld, Unterhaltsgeld, Insolvenzgeld, Kindergeld u. a.) obliegt der bisherigen Abteilung III. Neben der Sach- und Personalverwaltung (Abteilung IV) zählt die Berufsberatung (BB) zu den personell kleinen Abteilungen ² mit einem traditionell eher geringen „amtpolitischen“ Gewicht, dessen Ursachen u. a. in dem bis vor wenigen Jahren noch eher geringen Umfang von Geldleistungen, der Arbeit mit Jugendlichen, dem hohen Stellenwert der Beratung (in beratungsfremder organisatorischer Umgebung) und in der primären Orientierung auf das Nachbarsystem Schule zu suchen sind. Die unterschiedlichen Objekte der Subsysteme haben, entsprechend der bisherigen organisatorischen Struktur, deutlich divergente Traditionen entstehen lassen, die vielleicht in der organisationssoziologischen Unterscheidung von „bürokratischer Einbindung“ und „professioneller Einbindung“ zu beschreiben sind (vgl. H. SCHRÖDER 1989). So hat etwa die vormalige Arbeitsberatung durch ihre widersprüchliche Vermischung mit den Aufgaben der Arbeitslosenversicherung (etwa individuelle berufliche Beratung vs. Entscheidung über negative Sanktionen wie Sperrzeiten, Festsetzung von Bemessungsentgelten für die Arbeitslosenhilfe usw.) fast zwangsläufig eine andere Entwicklung genommen als die auf freiwilliger Inanspruchnahme basierende BB.

Gesetzlich hat die Berufsberatung durchaus widersprüchliche Aufgaben zu erfüllen: Im Sozialgesetzbuch III – Arbeitsförderung – ist Berufsberatung unter der Maxime der Unterstützung des *Ausgleichs am Arbeitsmarkt* sozialrechtlich institutionalisiert. Dieser

¹ Mit dem Restrukturierungsprogramm „Arbeitsamt 2000“ werden die Grenzen zwischen den bisher bestehenden Abteilungen „Arbeitsvermittlung und Arbeitsberatung“ (Abteilung I) und der „Leistungsabteilung“ (Abteilung III) im Sinne einer stärkeren „Kundenorientierung“ in der Organisation von „Kundenbereichen“ zusammengefaßt und flexibilisiert.

² Die BB ist von der Restrukturierung „Arbeitsamt 2000“ eher nur am Rande betroffen. Wesentliche Änderung wird die Ausdünnung der Leitungsebene sein.

Ausgleich soll *primär* durch Beratung von „Ausbildungs- und Arbeitsuchende(n) über Lage und Entwicklung am Arbeitsmarkt“ erreicht werden (§ 1). In § 3 (1) wird Berufsberatung zugleich mit Ausbildungs- und Arbeitsvermittlung als „unterstützende Leistungen“ für Arbeitnehmer an erster Stelle der gesetzlichen Maßnahmen genannt. § 29 (2) bestimmt, daß Art und Umfang der Beratung sich „nach dem Beratungsbedarf des einzelnen Ratsuchenden“ richten soll. § 30 definiert – in eher problematischer Weise ³ – Beratung als

„Erteilung von Auskunft und Rat

1. zur Berufswahl, beruflichen Entwicklung und zum Berufswechsel,
2. zur Lage und Entwicklung des Arbeitsmarkts und der Berufe,
3. zu den Möglichkeiten der beruflichen Bildung,
4. zur Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche,
5. zu Leistungen der Berufsförderung“.

Darüber hinaus „erstreckt“ sich Berufsberatung „auch auf die Erteilung von Rat und Auskunft zu Fragen der Ausbildungsförderung und der schulischen Bildung, soweit sie für die Berufswahl und die berufliche Bildung von Bedeutung sind“ (§ 30, Satz 2). Als „Grundsätze der Berufsberatung“ gelten die Berücksichtigung von „Neigung, Eignung und Leistungsfähigkeit der Ratsuchenden sowie die Beschäftigungsmöglichkeiten“ (§ 31 (1)). Soweit dies für die „Feststellung der Berufseignung oder Vermittlungsfähigkeit erforderlich ist“, sollen „ratsuchende Jugendliche mit ihrem Einverständnis ärztlich und psychologisch“ untersucht und begutachtet werden (§ 32). Zu diesem Zweck unterhält die BA in allen Ämtern entsprechende ärztliche oder psychologische Fachdienste. Außerdem hat das Arbeitsamt „zur Vorbereitung der Jugendlichen und Erwachsenen auf die Berufswahl sowie zur Unterrichtung der Ausbildungsuchenden, Arbeitsuchenden, Arbeitnehmer und Arbeitgeber Berufsorientierung zu betreiben“ (§ 33). Es soll dabei „über Fragen der Berufswahl, über die Berufe und ihre Anforderungen und Aussichten, über Wege und Förderung der beruflichen Bildung sowie über beruflich bedeutsame Entwicklungen in den Betrieben, Verwaltungen und auf dem Arbeitsmarkt umfassend unterrichten“ (ebd.). In § 34 wird die „Arbeitsmarktberatung“ als Beitrag zur Unterstützung der „Arbeitgeber bei der Besetzung von Ausbildungs- und Arbeitsstellen“ als Aufgabe geregelt. §§ 35 – 40 schließlich regeln die Aufgabe der Vermittlung von Ausbildungs- und Arbeitsstellen. Vor allem bemerkenswert an diesen Regelungen sind folgende Punkte:

- Die Beratung von Jugendlichen wird mit der Beratung Erwachsener gleichgesetzt. Die Differenzierung von Arbeitsberatung (Erwachsenenbereich) und Berufsberatung (mit dem Schwerpunkt einer Jugendlichenberatung) im vorgängigen AFG wurde mit dem SGB III aufgehoben. Auch in den Dienstbezeichnungen (vormals ArbeitsberaterIn/BerufsberaterIn) wurde die Unterscheidung aufgehoben; in beiden Tätigkeiten gilt nun die Bezeichnung BerufsberaterIn. Eine Definition der Berufsberatung als Beratungsinstitut für Jugendliche wird in keiner Form mehr vorgenommen.
- Die Beratung von Jugendlichen und Erwachsenen (Arbeitnehmer i. w. S.) wird mit der Beratung von Arbeitgebern („Arbeitsmarktberatung“) insofern gleichgesetzt, als beide Aufgaben ohne weitere Gewichtung als solche von Berufsberaterinnen und Berufsberatern inauguriert werden.

³ Problematisch ist die Beratung verkürzende und verzerrende gesetzliche Formulierung „Rat“ und „Auskunft“. „Rat“ hat eine stark direktive Konnotation, „Auskunft“ reduziert Beratung begrifflich auf den informatorischen Anteil.

- Ebenfalls gleichgesetzt werden Beratung und Vermittlung (von Ausbildungs- und Arbeitsstellen).
- Auch in seiner eher einseitigen Betonung des Ausgleichs auf dem Arbeitsmarkt – anstelle der Beratungsbedürfnisse der Individuen – lässt sich das dem SGB III immanente Beratungskonzept als technokratisch charakterisieren.

An anderer Stelle kennt das SGB III aber durchaus die Möglichkeit einer Interessenkollision zwischen den Aufgaben Beratung und Vermittlung: Mit der Aufhebung des Alleinrechts der BA (sog. Beratungsmonopol) zur beruflichen Beratung wurde die privatwirtschaftliche Berufsberatung nur unter der Voraussetzung einer wenigstens räumlichen Trennung von Beratung und Vermittlung zugelassen bzw., im Falle der Zugehörigkeit der Beratungseinrichtung zu einem Arbeitgeber oder „einer Einrichtung“, unter der Voraussetzung der Offenbarung der Identität und des Hinweises auf die mögliche Auswirkung der „Interessenwahrnehmung auf die Beratungstätigkeit“ (§§ 289 und 290). Ausbildungs- und Arbeitsvermittlung wiederum können ebenfalls, bei Erlaubnis durch die BA, privatwirtschaftlich ausgeübt werden (§ 291 (1)). Nicht erlaubnispflichtig dagegen ist u. a. die Vermittlungstätigkeit der Kammern.

H. SCHRÖDER (1989, 158 ff.) folgt bei seiner Analyse ⁴ von „Funktion und Rolle des Berufsberaters“ der organisationssoziologischen Differenzierung von drei idealtypischen Mustern der organisationalen Einbindung der Mitglieder in a) die *instrumentalistische*, b) die *bürokratische* und c) die *professionelle Einbindung*. Die instrumentalistische Einbindung erfasst diejenigen Einbindungen, in denen sich die Konformität mit der Organisation über die Nutzung organisationaler (materieller) Gratifikations- oder Deprivationsmöglichkeiten herstellt. Die bürokratische Einbindung ist durch eine enge Loyalitätsbeziehung der Organisationsmitglieder zum organisationalen Regelgefüge gekennzeichnet:

„Die Bindung ist weniger durch die Identifikation mit den Zielen, Werten und Zwecken der Organisation, als durch die Identifikation mit den Verfahren, Arbeitsvollzügen, Richtlinien, der hierarchischen Struktur usw. bedingt“ (ebd., 178).

Demgegenüber erfolgt die professionelle Einbindung durch die Identifikation mit den Zielen des Handlungssystems. Die Organisation lässt ihren Mitgliedern die Verwirklichung „internalisierte(r) Berufsstandards“ zu (vgl. ebd.). Weiteres Merkmal professioneller Orientierung ist die Ablehnung von Fremdkontrolle durch die Organisation oder die Organisationsumwelten zugunsten der Befürwortung von Selbst- und Kollegenkontrolle (vgl. ebd., 179).

SCHRÖDERS empirische Untersuchung ⁵ unterstreicht, in dieser Dimensionierung, einen recht hohen Grad professioneller Einbindung der Beraterinnen und Berater: Im einzelnen zeigte die Untersuchung u. a.

- einen hohen Grad von Eigenverantwortlichkeit und Dienstleistungsorientierung (99 Prozent ⁶);
- eine starke Bereitschaft, Vorschriften (Regeln) zugunsten einer effektiven Aufgabenerledigung zu vernachlässigen oder zu ignorieren (88,9 Prozent);
- eine geringe Loyalität gegenüber der Organisation (6,8 Prozent);

⁴ SCHRÖDER bezieht sich auf K. TÜRK (1978): Soziologie der Organisation. Eine Einführung. Stuttgart, 133 ff.

⁵ Erhebungseinheit n = 301 Beraterinnen und Berater.

⁶ Die Antwortmöglichkeiten waren in einer 4er-Skala vorgegeben; ich fasse hier jeweils die beiden positiven Antworten zusammen.

- eine starke Distanz zur Einbindung der Berufsberatung in die BA ⁷;
- eine relativ geringe instrumentalistische Orientierung (5,4 Prozent) (vgl. ebd., 180).

Betrachtet man nun mit dem ENGESTRÖM'schen Analyseinstrument das Tätigkeitssystem Berufsberatung, so tritt zunächst der prägnante Widerspruch zwischen den Komponenten *Subjekt* (BeraterIn) und dem Nachbarsystem *Subjektproduktion* hervor: Weil offenbar die über unterschiedliche systemische (hierarchische) Ebenen vermittelten (technokratischen) Vorgaben für die individuellen Handlungen (SGB III, Erlasse, Dienstanweisungen, Richtlinien, Verfügungen) in diesem Subsystem BB (i. w. BerufsberaterIn (Subjekt) – Berufsorientierungsproblematik Jugendlicher (Objekt)) nicht unmittelbar funktional sein können, werden sie von den Subjekten umgeformt oder mehr oder weniger weitgehend ignoriert. Insbesondere geschieht dies an den folgenden Punkten: Die vom SGB III vorgegebene Gleichgewichtung der Aufgaben Beratung und Vermittlung, die den Beraterinnen und Beratern gewissermaßen ein neutrales Verhältnis zu beiden Polen (hier: Interessen der Jugendlichen vs. betrieblicher Interessen) aufbürdet, wird aufgehoben in einer klaren Prioritätensetzung: So vertreten die BerufsberaterInnen SCHRÖDERS Untersuchung zufolge zu 99 Prozent die Auffassung, daß die BB „in erster Linie dem Berufswähler bei der Berufswahl helfen“ solle. Nur 2,3 Prozent vertreten umgekehrt die Position, daß sie in erster Linie der „Vermittlung von Berufsnachwuchs an die Betriebe“ zu dienen habe (vgl. ebd., 190). Ein weiteres Indiz für die professionelle Verschiebung der Gewichte ist in den als Rollenextension aufzufassenden Standpunkten zu sehen, daß die BeraterInnen auch Hilfe „bei der Bewältigung persönlicher Probleme“ der Jugendlichen geben sollten (75,4 Prozent) und sie mehrheitlich (85,1 Prozent) ein professionelles Selbstverständnis als „Anwalt der Ratsuchenden“ haben (vgl. ebd., 185). Eine Reihe weiterer interessanter Befunde ließe sich zu dem Bild verdichten, daß das durch den *Gegenstand* der Beratungstätigkeit erzeugte widersprüchliche Verhältnis zwischen *Subjektproduktion* und *Subjekt* als Widerspruch von *Bürokratismus* und *Professionalismus* wirkt. Dieser Widerspruch muß zugleich auch auf den unterschiedlichen Ebenen des *Kollektivs* erscheinen: Auf der subsystemischen Ebene der vom bürokratischen Einbindungsmuster dominierten Organisation Arbeitsamt müssen die relativ autonom handelnden BeraterInnen durch ihre konträre Orientierung als latent illoyal wahrgenommen werden. Und auch auf der unteren Systemebene Abteilung muß dieser Widerspruch insofern weiterwirken, als die nur indirekt in die Beratungstätigkeit einbezogenen Subjekte (Verwaltungsarbeiten) eher dem bürokratischen Einbindungsmuster zugehörig sind. Folglich müssen die BerufsberaterInnen diesen Grundwiderspruch auch als verstetigten Konflikt, als primären, inneren Widerspruch, subjektiv immer wieder aufs Neue austragen.

Auf der Ebene Abteilung wird dieser Widerspruch durch die Prekarisierung des Ausbildungsstellenmarktes u. a. dadurch verstärkt, daß für den fortschreitenden Ausbau des zweiten und dritten Marktes vermehrt finanzielle Ressourcen aufgewendet und verwaltet werden müssen. Da Geldleistung und -verwaltung immer mit dem ausgeprägten Muster bürokratischer Einbindung korrespondieren, wirkt die Verstärkung des Widerspruchs auf mindestens zwei Ebenen: Diejenigen (beratungsfremden) Mitglieder des Kollektivs, die vorwiegend mit diesen Verwaltungsaufgaben befaßt sind, erfahren eine potentielle Aufwertung gegenüber den BeraterInnen. Diese wiederum werden selbst zunehmend in die bürokratischen Abläufe eingebunden, indem sie bspw. die unterschiedlichen Maßnahmen zu betreuen und für die Jugendlichen die

⁷ Nach dieser Untersuchung haben 70 Prozent der Berufsberaterinnen und Berufsberater „schon einmal darüber nachgedacht ..., daß die Berufsberatung außerhalb der Bundesanstalt für Arbeit organisiert sein müsse“ (vgl. ebd., 181).

Maßnahmeteilnahme verwaltungsmäßig (auf dem Hintergrund von gesetzlichen Vorgaben) zu entscheiden haben ⁸.

Nun wäre es allerdings verfehlt zu meinen, daß der beschriebene Widerspruch nicht auch weit in das System der Subjektproduktion hineinreicht. Wie ich w. u. (II.3 insbesondere) inhaltlich noch näher ausführen werde, gibt es natürlich durchaus auch Strömungen, die zu einer Stärkung der Subjekte und ihrer Position beitragen: Die seit Jahren bestehende Möglichkeit zu arbeitszeitlich abgesicherter *kollegialer Beratung*, grundsätzlich auch Aspekte der Ausbildung der BeraterInnen, die *Fortbildungsangebote* zu Beratungs- und Berufsorientierungsthemen sowie die neuerdings installierte *Supervision* für BeraterInnen sind hier vor allem zu nennen.

Allerdings hat dieser Widerspruch natürlich eine sehr viel tiefer liegende Ebene, die vor allem aus der organisatorischen Struktur (paritätische Selbstverwaltung der BA durch Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen, paritätische Beitragserhebung zur Arbeitslosenversicherung) resultiert. Dieser Widerspruch läßt sich auch bezeichnen als derjenige zwischen dem Interesse an Verwertung von Arbeitskraft und dem mit allen Aspekten von Beruflichkeit verbundenen Subsistenzinteresse der ratsuchenden Individuen. Dies ist von Y. ENGESTRÖM (1986, 7) gemeint, wenn er für alle Tätigkeiten die zunehmende Durchdringung vom Grundwiderspruch des sozioökonomischen Systems (Kapital vs. Arbeit bzw. Gebrauchs- vs. Tauschwert) konstatiert. In dieser Perspektive erscheint die Tätigkeit der Produktion beruflicher Orientierung als sehr unmittelbar vom gesellschaftlichen Primärwiderspruch (Kapital vs. Arbeit) durchdrungen und geprägt. Dieser Widerspruch bleibt nun in der Praxis der BeraterInnen keineswegs nur abstrakt, sondern er reproduziert sich berufsalltäglich in sehr konkreten Formen: In den zur beruflichen Beratung und Berufsorientierung getroffenen Regelungen des SGB III drückt sich, insbesondere in der Gleichsetzung mit der Vermittlung von Ausbildungsstellen, eine eher technokratische, auf (Interessen-) Ausgleich zielende, Auffassung aus. Die Parameter dieses Ausgleichs sind scheinbar leicht in *quantifizierender* Weise zu bestimmen: Quantum des Stellenangebots und Nachfragequantum sind miteinander zu vermitteln und auszugleichen. Beratung kann in dieser Perspektive nur als eine Form der Kompensation von individuellen Informationsdefiziten konzeptualisiert sein, die zu eben diesem Ausgleich auf dem Ausbildungsstellenmarkt führt ⁹. Dieses technokratische Beratungskonzept ignoriert zugleich das Wesen von Beratung (das ich vorläufig als *Beziehungsarbeit* charakterisiere), und es ignoriert das Wesen und die Komplexität des

⁸ Gleiches gilt übrigens für die arbeitsmarktlichen Entscheidungen über die Erteilung von Arbeitserlaubnissen für ausländische Jugendliche.

⁹ Deutlich wird diese Auffassung auch im Kommentar zu § 29 SGB III (vgl. MÜLLER-KOHLBERG 1998): Dort wird die Zielsetzung der „personenbezogenen Beratungsfunktionen“ darin gesehen, „jugendliche und erwachsene Ratsuchende ebenso wie auch Arbeitgeber in die Lage zu versetzen, ihre Entscheidungen über ihre persönliche berufliche Entwicklung in Kenntnis der jeweils maßgeblichen Umstände verantwortlich zu treffen. (...) Beratung hat ... auch stets die Aufgabe eines einzelfallbezogenen Nachteilsausgleichs, d. h. eine kompensatorische Funktion“ (ebd., 3). Hier wäre zumindest festzustellen, daß die „berufliche Entwicklung“ eines Jugendlichen von derjenigen eines Arbeitgebers (gemeint: Entwicklung der betrieblichen Berufsflage) grundverschiedene Sujets darstellen. Es wird im SGB III eine nähere Begriffsbestimmung der beruflichen Beratung nicht gegeben. Die „knapp und abstrakt gehaltenen Bezeichnungen ‚Beratung‘ und ‚Vermittlung‘“ fungierten im SGB III als „Oberbegriffe“, um Berufsberatung (Jugendliche und Erwachsene) und Arbeitsmarktberatung (Arbeitgeber) ebenso wie Ausbildungs- und Arbeitsvermittlung „zusammenzufassen“ (vgl. ebd., 2). Der Kommentator gewinnt auch den problematischen Passagen des Gesetzestextes positive Gesichtspunkte ab, indem er ihre Exegese durch die Heranziehung der *bisher* etablierten Beratungspraxis der BA im Feld der *bisherigen Jugendlichenberatung* betreibt. Aber die Möglichkeit ihrer tiefgreifenden Umgestaltung (Bürokratisierung) eben auf der Grundlage dieser tiefgreifenden neueren gesetzlichen Vorschriften (vom 24. März 1997) läßt sich letztlich nicht ignorieren.

Beratungsobjekts, nämlich die Produktion beruflicher Orientierung¹⁰ bei *Jugendlichen*. Der Erfolg der Beratungstätigkeit wäre demnach auch am statistischen Maß des Ausgleichs zu quantifizieren. Je stärker sich nun die Berufsnot der Jugend zum Politikum entwickelt, desto mehr wird die positive Veränderung der statistischen *Daten* zum Zielpunkt ausbildungsmarktpolitischer Maßnahmen, und desto mehr verschiebt sich im subjektproduzierenden System die faktische Gewichtung der Inhalte des § 1 SGB III von der Beratung auf die Vermittlung. Das regelproduzierende System (hier i. w. die nach außen wirkende Arbeitsmarktpolitik) steht aber in einem grundsätzlichen Dilemma: Es kann, jedenfalls innerhalb der gegenwärtigen rechtlichen Praxis, auf das Angebotsquantum des privatwirtschaftlich dominierten Ausbildungsmarktes keinen direkten regulierenden, sondern lediglich einen appellativen Einfluß ausüben. Indem es aber die BeraterInnen in diese appellativen Gesten einbindet und dafür instrumentalisiert, verstärkt es nur die Erfahrung der relativen Vergeblichkeit dieser Form der Einwirkung auf das Marktsystem.

3. These: Eine technokratische Beratungsauffassung ignoriert den Zusammenhang von Quantität und Qualität. Sie setzt das Ziel der größtmöglichen Menge (quantitatives Effizienzparadigma oder auch „Stückzahlenorientierung“). Dem sozialgesetzlich garantierten Recht auf die Inanspruchnahme beruflicher Beratung ist aber ein primär qualitatives Verständnis unterlegt. Indem die institutionalisierte berufliche Beratung durch eine quantitative Überforderung tendenziell insuffizient werden muß und wird, müssen, bei gleichzeitigem Stellenabbau in der BA, in erheblichem Umfang finanzielle Ressourcen für die Duplizierung ihrer Aufgaben bzw. für das teilweise Outsourcing in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen aufgewandt werden. Die Staatlichkeit der beruflichen Beratung bzw. ihr gesellschaftlicher Ort ist damit zur Disposition gestellt.

Bei i. d. R. relativ hohen selbstgestellten Ansprüchen an die Qualität der Beratungspraxis sehen sich die BeraterInnen für eine (zu) große Menge von ratsuchenden Jugendlichen verantwortlich gemacht. Ich stelle diese Praxis hier zunächst exemplarisch in ihren Umrissen¹¹ vor:

Die Hauptaufgaben der BeraterInnen (der sog. allgemeinen Berufsberatung) lassen sich auch in den Dimensionen Raum und Zeit beschreiben: BeraterInnen arbeiten jährlich rund 1.700 Stunden vor allem in Schulen (Berufsorientierung), in ihren Büros (berufliche Beratung, Verwaltungsarbeiten) und in Betrieben (Ausbildungsvermittlung). Bei großen Divergenzen im Bundesgebiet sind sie für die Jugendlichen in etwa 15 bis 20 Jahrgangsklassen (ca. 400 - 500 SchülerInnen) in drei Jahrgängen von 4 bis 6 Schulen der Sekundarstufe I zuständig (i. d. R. Klassen 8 bis 10). Dabei liegt der Schwerpunkt der Arbeit im 9. Jahrgang. Darüber hinaus können Zuständigkeiten für Berufskollegs (Berufsgrundschuljahre, Berufsfachschulen, Höhere Berufsfachschulen), berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen gem. SGB III, Maßnahmen zur Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BAE) für ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) und verschiedene Sondermaßnahmen (Ausbildung und Qualifizierung Jugendlicher (AQJ), Ausbildung statt Sozialhilfe (ASS), Sofortprogramm) bestehen. Außerdem sind sie Ansprechpartner für etwa 300 bis 500 Ausbildungsbetriebe (Ausbildungsvermittlung). Diese Aufgaben haben im Beratungsjahr (1.10. – 30.09.) etwa folgende Differenzierung und zeitliche Verteilung:

¹⁰ Ebenfalls vorläufig verwende ich den Begriff Orientierung hier zur Bezeichnung des (komplizierten) Prozesses *subjektiven* Erfassens einer (gesellschaftlich produzierten) Situation.

¹¹ Da allzu stark generalisierende Statistiken trügerisch sein können und auch längst nicht alle hier genannten Aspekte erfassen (können), gehe ich von meiner und der Praxis meiner unmittelbaren Kollegen der sog. allgemeinen Berufsberatung des Arbeitsamts Siegen aus.

- a) *Berufsorientierung*: Die erste Aktion (Klassenunterricht: Grundfragen der Berufswahl, Berufswahlhilfen) erfolgt meist gegen Ende der Klasse 8 (ca. 40 Stunden), die zweite (z.B. im Berufsinformationszentrum) etwa zu Beginn der Klasse 9 (40), die dritte (bspw. Fragen des regionalen Ausbildungsangebots, der schulischen Weiterbildungsmöglichkeiten) etwa zum Wechsel des Schulhalbjahres in der Klasse 9 (20) und eine vierte etwa zu Beginn der Klasse 10 (z. B. Fragen der Bewerbung) (20). Zur Berufsorientierung zählen auch die *Arbeit mit Gruppen* (bspw. Seminare zur Vorbereitung der betrieblichen Bewerberauswahlverfahren, offene Gruppenberatung) (60) und Elternveranstaltungen (z.B. Elternabende im BIZ, in der Schule) (10). Zu berücksichtigen sind Kontaktgespräche an Schulen, gelegentliche oder regelmäßige Teilnahme an Lehrerkonferenzen (12). Bei gering veranschlagter Vorbereitungszeit (10) ergibt sich für diesen Aufgabenschwerpunkt ein Zeitanteil von etwa 10 - 12 Prozent des Volumens der Jahresarbeitszeit (ca. 200).
- b) *Beratung*: Einzelberatungen werden einstündig terminiert. Jährlich dürfte sich eine Gesamtzahl von rd. 600 ausführlichen Beratungen ergeben (600). Berücksichtigt ist dabei die Tatsache von Mehrfachkontakten mit einem Faktor von etwa 1,5 und ein Einschaltungsgrad von etwa 80 Prozent. Hinzu kommen die Kontakte in Sprechstunden in der Schule (Zeitaufwand bei monatlichem Angebot jährlich etwa 100 Stunden) und bei Elternsprechtagen (60). Sprechstunden bei Trägern von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen u. ä. ergeben einen weiteren Zeitaufwand (stark schwankend je nach Zuständigkeit) von rd. 30 Stunden. Obwohl eine klare Differenzierung zwischen Sprechstundenkontakten und Einzelberatung nicht möglich ist, läßt sich die Zahl der darin zustande kommenden Einzelkontakte mit Ratsuchenden (einschließlich der Sprechstunden im Arbeitsamt (310)) jährlich etwa mit 800 bis 1.000 rechnen (häufig vorbereitend für Einzelberatung oder Folgekontakt nach Beratung). Die Gesamtzahl der innerhalb dieser verschiedenen Angebotsformen (meist mehrfach) kontaktierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Sprechstunde im Arbeitsamt) liegt etwa zwischen 500 und 800 pro Beratungsjahr. Der jährliche zeitliche Gesamtaufwand für die Hauptaufgabe liegt bei etwa 1.000 bis 1.200 Stunden (60 bis 70 Prozent).
- c) *Ausbildungsstellenvermittlung*: Der Zeitaufwand für die (computerisierte) Ausbildungsstellenvermittlung ist teilweise in die Beratungszeit integriert (sog. Erstvermittlung), teilweise schlägt er (z. B. nach Sprechstunden) als zusätzlicher Zeitaufwand zu Buche (zusätzlicher Zeitaufwand etwa 50 bis 60 Stunden).
- d) *Betriebskontakte*: Besuche der Ausbildungsverantwortlichen in Betrieben, telefonische Kontakte, Gespräche anlässlich von berufskundlichen Informationsveranstaltungen u. ä. ergeben durchschnittlich einen Zeitaufwand von etwa 40 Stunden.
- e) *Sonstige Handlungen*: Dazu rechne ich die zeitlich zunehmenden persönlichen oder telefonischen Kontakte zu Sozialarbeitern (Jugendämter, Betreutes Wohnen, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Bewährungshilfe, ausbildungsbegleitende Hilfen), verschiedene Verwaltungsarbeiten (sog. fachliche Stellungnahmen für die Teilnahme an Maßnahmen, unterschiedlicher Schriftverkehr, jetzt auch zunehmend die Bearbeitung von Emails u.a. Der dafür erforderliche Zeitaufwand ist schwer zu bemessen; 150 Stunden dürften eine eher gering veranschlagte Größe darstellen.
- f) *Fortbildung, Supervision, Kollegengespräche (informelle Fallbesprechung), Selbstinformation*: Dieser ebenfalls nur schwer zu messende Zeitaufwand dürfte ebenfalls mit 100 Stunden eher niedrig veranschlagt sein.

Wenn sich so in der Summe 1.500 bis 1.750 Jahresarbeitsstunden ergeben, dürfte damit ein Durchschnittswert getroffen sein, der aber Krankheitszeiten, Trainertätigkeiten in Fortbildungsmaßnahmen u. ä. nicht berücksichtigt. Die Ausführung von Sonderaufgaben muß zumindest teilweise von Kolleginnen und Kollegen durch Vertretungen aufgefangen werden. Die zunehmende Arbeitsverdichtung ist in diesen Zeitangaben in gewissem Umfang gespiegelt und es ergibt sich eine Basis für die weitere Analyse der organisationalen Prozesse.

Diese Aufgaben stehen nun zunächst als *individuell* zu bewältigende vor jeder/jedem BeraterIn. Den BeraterInnen ist die Organisation dieser Aufgabenbewältigung weitgehend

überlassen; sie handeln in ihren *unmittelbaren* Arbeitsbezügen weitgehend autonom. Gleichwohl sind sie natürlich in mehrfacher Hinsicht in das organisatorische und hierarchische System mindestens in dem Maße eingebunden, als sie a) die Erledigung von eher verwaltungsmäßig akzentuierten Teilaufgaben von den zu bürokratischer Einbindung tendierenden Subsystemen der Abteilung (etwa Beraterbüro, Berufsinformationszentrum) erwarten, b) kraft zentralistisch-hierarchischer Struktur etwa in Sonderaktivitäten eingebunden werden (Betriebskontakte, sog. Ausbildungsbörsen, verordneter Organisationswandel, Zuweisung von Sonderzuständigkeiten, Einbindung in gemeinsame Aktivitäten der Berufsorientierung u. ä.). Geben die BeraterInnen die Erwartung an Mitarbeit der zur Verselbständigung neigenden Subsysteme auf (auch deshalb, weil diese wegen der Personalreduktion teilweise insuffizient werden), erweitern sie dadurch ihr Arbeitsvolumen um eben diese Verwaltungsarbeiten. Und sie geben diese Erwartung auch in dem Maße auf, wie sie eine eher unprofessionelle (d. h. der Zielgruppe inadäquate, bürokratisch akzentuierte) Aufgabenerledigung erwarten. Für ein Funktionieren der Arbeitsteilung sind beide Gruppen, BeraterInnen und „Büros“, auf die (mehr am entweder professionell oder bürokratisch definierten Gegenstand ausgerichteten) organisatorischen Vermittlungen der ihnen hierarchisch vorgesetzten (i. d. R. beratungsfernen) Leitungsebene angewiesen, wenn sie nicht ständig informelle Vermittlungen unterhalb dieser Ebene selbst regeln. Wenn auch mit dem Reorganisationsprogramm „Arbeitsamt 2000“ diese Leitungsfunktionen etwas zurückgenommen werden und anstelle der Abteilung quantitativ nahezu identische „Teams“ gebildet werden, die sich im Rahmen von sog. Zielvereinbarungen selbst organisieren sollen, erlaubt der in der weitgehend unberührt bleibenden übrigen Arbeitsteilung angelegte Widerspruch entweder eine Bewegung in die Richtung naturwüchsig funktionierender, sich stärker am Gegenstand der Tätigkeit orientierender Kollektivbildung oder in die Richtung von Insuffizienz aufgrund des resignierten Rückzugs der BeraterInnen aus der professionellen Einbindung. Letzteres bedeutete eine Entprofessionalisierung, die nicht ohne Auswirkung darauf bleiben kann, inwieweit die Zielgruppe Jugendliche dem System weiter eine hohe Kompetenz zuschreibt¹².

Aus einer stärkeren quantitativen Orientierung (bei qualitativ relativ gleichmäßiger Bearbeitung des Arbeitsvolumens) muß an einem bestimmten Punkt, an dem eine weitere Gewichtsverlagerung zwischen den Einzelaufgaben unmöglich wird, ein Qualitätsverlust auch in der Bearbeitung der Kernaufgabe (Beratung) eintreten. Die Zumessung der (zu großen) individuellen Arbeitsvolumina (*Regeln*) läßt den BeraterInnen verschiedene Bewältigungsstrategien offen. Schließt man die individuellen Entziehungsstrategien als indiskutabel aus der Betrachtung aus, bleiben i. w. drei Möglichkeiten:

1. Gewichtsverlagerung zwischen den Einzelaufgaben, entweder zugunsten der Beratung oder der Vermittlung. Dabei ist zu sehen, daß natürlich die Vermittlung von Ausbildungsstellen *auch* einem wesentlichen Bedürfnis der Jugendlichen entspricht, vordergründig nicht selten sogar dem stärksten. Vor allem diesem Bedürfnis sich zu widmen, bedeutet eine Verschiebung der Selbstdefinition der Berufsrolle vom Berater zum „Vermittler“. Zwar entsprächen (und entsprechen teilweise) die BeraterInnen damit dem in der Sphäre der Subjektproduktion erzeugten (ebenfalls widersprüchlichen)

¹² Vgl. dazu die IAB-Studie von A. KLEFFNER/K. SCHÖBER (1998): Über 80 Prozent der untersuchten Ratsuchenden aus allgemeinbildenden Schulen zeigten sich mit der Beratung „überwiegend zufrieden“ (vgl. ebd., 19 u. Abb. 17) und über 90 Prozent schrieben der BB eine hohe Sachkompetenz zu (vgl. ebd. u. Abb. 20). Die bisherige Abteilung Arbeitsvermittlung und Arbeitsberatung gilt bei BeraterInnen unter dem Stichwort „AVisierung“ (AV = Arbeitsvermittlung) als Beispiel einer der zunehmend verwischten Trennung von Beratung und Vermittlung geschuldeten Bürokratisierung, die *immer* die Gefahr beinhaltet, daß der Gegenstand, die Produktion beruflicher Orientierung, zunehmend verfehlt wird, d. h. daß die Mehrzahl der Handlungen nicht mehr der *eigentlichen individuellen* Problembearbeitung zukommt.

„Klima“, sie begäben sich aber auch auf ein abschüssiges Gelände: Diese Operation (matching von Bewerberprofilen mit betrieblichen Anforderungsprofilen) ist bereits heute in Teilen „maschlinisiert“¹³ und sie erfordert auch kaum eine Qualifikation als BeraterIn. Angesichts der weitgehenden Aufgabe des vormaligen „Vermittlungsmonopols“ der BA durch die Arbeitsmarktpolitik (als Ausdruck angestrebter Deregulierung des Arbeitsmarktes) kann diese Funktion auch von anderen Stellen in abgewandelter Qualität übernommen werden (Kammern¹⁴). 2. Eine weitere Strategie kann die Rücknahme des Qualitätsanspruchs aus der beruflichen Beratung sein. In der Ausweitung der Sprechstunden (zeitlich knapp bemessene Gesprächskontakte) in Schulen und im Arbeitsamt wird von der Leitungsebene ein probates Mittel gesehen, um jetzt und in den kommenden Jahren den demographisch bedingten Anstieg der Beratungsnachfrage zu bewältigen. Wenngleich auch diese Kontaktform durchaus eine wichtige Funktion erfüllt (Erstkontakt zur Vorklärung, Zwischenkontakte im Sinne einer Prozeßbegleitung), eignen sie sich jedoch nicht für eine Instrumentalisierung als Beratungsersatz. 3. Bewußte Konzentration auf die Beratung, die ja (gerade im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe) auch die Realisierungsstrategien der Jugendlichen einschließen kann. Es ist m. E. nur in dieser Strategie eine professionelle Entwicklungsperspektive sowohl für die individuelle berufliche und persönliche Entwicklung der BeraterInnen als auch für die BeraterInnengruppe und den staatlichen/öffentlichen Beratungsdienst insgesamt enthalten. Dafür sprechen mehrere Gründe: a) Das SGB III setzt, wenn auch in dem w. o. skizzierten Beratungsverständnis, die berufliche Beratung an die erste Stelle aller Interventionsformen der BA. Eine konsequente Entwicklung der Beratungsdienste wäre demzufolge eine ihrer vorrangigen Aufgaben. b) Durch die Tendenz der Ausgliederung der Vermittlung aus der beruflichen Beratung begrenzten sich die notwendigen Betriebskontakte auf die berufs- und marktkundlichen Aspekte. c) Die Konzentration auf eine angemessene Problembearbeitung in der individuellen Beratung (§ 29 (2) SGB III gibt dafür ausdrücklich Raum¹⁵) hätte direkte Auswirkungen auf die Weiterentwicklung der Instrumente und Methoden, weil ein stärkeres Sich-Einlassen zugleich auch das Bedürfnis danach und nach einer dadurch notwendiger werdenden Intensivierung des kollegialen Austauschs (z. B. vermehrte Fallbesprechungen) stärkte, was zu einer zunehmenden Überwindung der relativen Isolation der einzelnen BeraterInnen beitrüge. d) Zugleich beinhaltet eine solche Entwicklung Fortschritte im Prozeß der Professionalisierung. Dazu zählte u. a. auch eine solche Begrenzung der Zielsetzung auf die berufliche Beratung ebenso wie die klare und vereinheitlichte, am nun enger gefaßten Gegenstand der Tätigkeit orientierte Gestaltung der beruflichen Qualifizierungswege für BeraterInnen. Zugleich wäre dies auch ein Beitrag zur Überwindung der Segmentierung innerhalb der BeraterInnengruppe¹⁶. Ein im ENGSTRÖM'schen Sinne tertiärer Widerspruch (Verhältnis zu weiter fortgeschrittenen Systemen) ergibt sich in einem internationalen Vergleich der deutschen BB. Gerade der häufige Blick der deutschen BerufsberaterInnen auf die Situation in der Schweiz läßt das

¹³ Das „Ausbildungsstellen-Informationssystem (ASIS)“ der Berufsberatung, das sowohl in den Berufsinformationszentren als auch im Internet zugänglich ist, veröffentlicht bereits einen gewissen Prozentsatz des Ausbildungsstellenangebotes (soweit dies von den Betrieben gewünscht wird). Darüber hinaus geben die Kammern, teilweise auch die Verbände Medien mit Auflistungen von Ausbildungsbetrieben heraus.

¹⁴ Die internationale Entwicklung scheint die Ausgliederung der Vermittlung aus den beruflichen Beratungsdiensten zu bestätigen; vgl. H. HAAS (1999).

¹⁵ Es heißt dort: „Art und Umfang der Beratung richten sich nach dem Beratungsbedarf des einzelnen Ratsuchenden.“

¹⁶ Die gegenwärtige Segmentierung (Trennung von allgemeiner Berufsberatung und Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler) erscheint vor allem auf dem Hintergrund des aktuellen Bildungsverhaltens der Jugendlichen zunehmend fragwürdig: Wenn einerseits ein Drittel der Absolventen der Sekundarstufe I weiterführende Schulen besuchen und andererseits ein Drittel der Abiturienten eine Ausbildung im dualen System anstrebt, so läßt das die an formalen Aspekten (Bildungsabschlüsse) orientierte Differenzierung fragwürdig werden. Die Erosion der Beruflichkeit und die allgemeine Prekarisierung des Beschäftigungssystems bestärken eher diese Einschätzung.

Problem der quantitativen Überlastung besonders deutlich werden: Dort veranschlagt auch die öffentliche BB pro Ratsuchendem eine durchschnittliche Sequenz von drei Beratungssitzungen von je eineinhalb Stunden Dauer. Die privatwirtschaftliche BB geht dort – ähnlich wie in den USA – von einem durchschnittlichen Zeitbedarf von neun Stunden aus¹⁷. Gerade an diesen Differenzen wird i. ü. die Notwendigkeit zu einer systemisch angelegten Analyse der Tätigkeit besonders deutlich: Die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes bestimmter Methoden etwa (Instrumente) sind immer auch abhängig von den Beziehungen zu den übrigen Systemkomponenten.

Die Prekarisierung des Ausbildungsmarktes, die zu einer enormen Ausweitung des Bestandes an außerbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen (BAE) und an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen geführt hat, hat, neben einer Gewichtsverschiebung im Aufgabenbündel der BeraterInnen, außerdem auch zu einer enormen Expansion des Teilarbeitsmarktes für SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen beigetragen. Ohne hier diese Maßnahmen generell in die Kritik zu nehmen, muß aber doch gesehen werden, daß durch sie in einem gewissen Umfang eine Duplizierung der Funktionen der BB vorgenommen wird, ohne daß eine entsprechende Qualifikation für berufliche Beratung gesichert wird. In gewissem Umfang findet hier ein mehr oder weniger kontrolliertes *Outsourcing* von Beratung und Orientierung statt, das gleichwohl in doppelter Form auf die BB zurückwirkt: 1. In der Form vermehrter Kontakte zum Fachpersonal der Maßnahmen und 2. in der über Dritte vermittelten Form der „Fallbearbeitung“ – beide Formen einer Mehrbelastung der BB. Dabei erscheinen die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen gegenüber der BB zumindest in dem einen Aspekt als die fortgeschritteneren Systeme, als darin eine Vervielfachung der zeitlichen und personellen Möglichkeiten realisiert wird. Für die BB geht es nicht um eine Form von Standes- oder Institutionsegoismus, wenn sie eine intensive Restrukturierung anstrebt, die eine Konzentration der Ressourcen und eine Formulierung der jeweiligen Ziele in einer in den zwei zurückliegenden Jahrzehnten eher wildwüchsig entstandenen kostenintensiven Situation im Bereich der Jugendberufshilfe zum Ziel hätte. Diese dringende sozialpolitische Aufgabe müßte selbstverständlich die BB einbeziehen.

Nach der aktuellen Faktizität scheint die politische Entscheidung über den Fortbestand eines staatlichen Instituts für berufliche Beratung bereits getroffen: Die Beseitigung des staatlichen Alleinrechts, das gerade als *berufliche Beratung für Jugendliche* historisch aus dem Gedanken des Jugendschutzes entstanden ist, wurde vom Gesetzgeber als Beitrag zur Deregulierung verstanden¹⁸. Wenigstens für BerufsberaterInnen muß es aber fragwürdig bleiben, ob die Umwandlung ihres Produkts in die Warenform (Privatisierung), die Ökonomisierung beruflicher Beratung, ein im Umgang mit den Lebensperspektiven Jugendlicher zu akzeptierender Weg sein kann. Auch in einem engeren Sinne hat diese Frage für die Entwicklungsperspektiven der Institution große Relevanz: Lösen sich die zu vermarktenden Gruppen bzw. deren Anliegen aus dem staatlichen Beratungsinstitut heraus (kaufkräftige Mittelschicht), kann dies selbstverständlich nicht ohne tiefgreifende Einwirkung auf den Charakter der öffentlichen Berufsberatung bleiben. Gerade in der Bewertung dieser Frage hat m. E. die einzige unmittelbare Organisationsform der BerufsberaterInnen in Deutschland, der *Deutsche Verband für Berufsberatung (dvv)*, einen schwerwiegenden berufspolitischen Fehler begangen, indem er die Aufhebung des staatlichen Beratungsmonopols weniger mit Widerstand gegen die Aufgabe des Schutzbedürfnisses der Jugendlichen als mit Vorbereitungen auf die Privatisierung

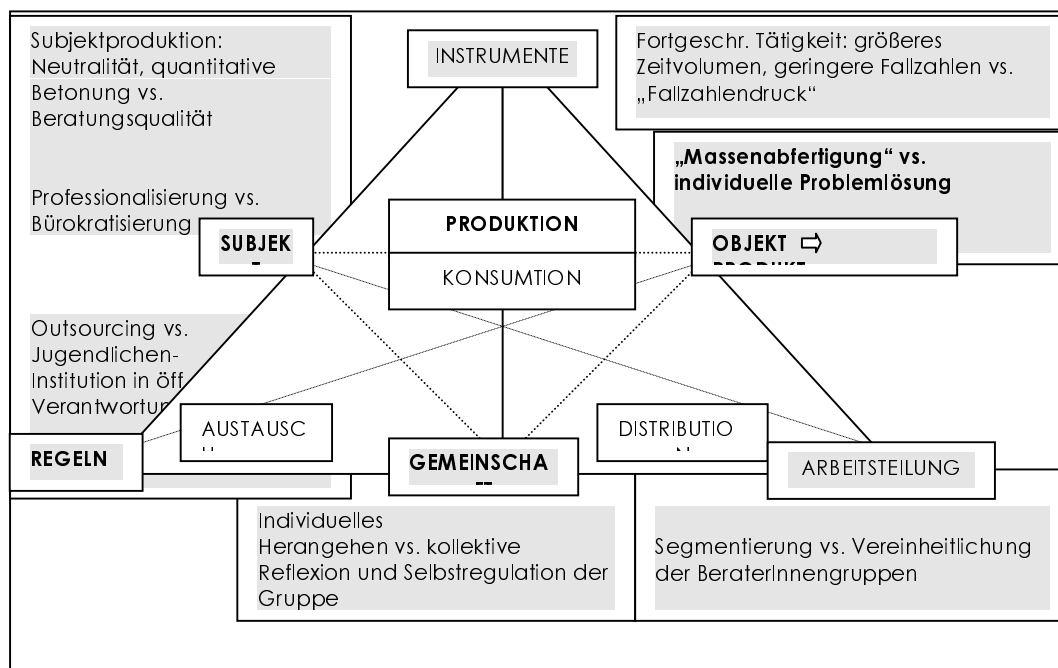
¹⁷ Vgl. „Ähnlich aber anders. Öffentliche und private Berufsberatung. In: Berufsberatung und Berufsbildung 2/1995, 3 – 8.

¹⁸ Bemerkenswert erscheint mir, daß die ursprüngliche Fassung des SGB III den Gedanken der Schutzwürdigkeit ganz aufgegeben hatte. Die relativ geringfügigen (w. o. bereits referierten)einschlägigen Bestimmungen wurden erst nachträglich in das Gesetz eingefügt (vgl. dazu MÜLLER-KOHLBERG 1998, Kommentar zu § 288 a SGB III).

begleitet hat ¹⁹. Dabei waren die im Ergebnis vergebliche Formulierung eines Berufsbilds und die Einrichtung eines „Berufsberatungsregisters“ von vornherein als defensive Maßnahmen charakterisiert. Spekulativ kann gefragt werden, inwieweit die Neigung zu einer Privatisierung auch Ausdruck der hohen Widerspruchsspannung innerhalb der BA gewesen ist ²⁰.

Als zwischenbilanzierende Zusammenfassung lassen sich die im Tätigkeitssystem BB auftretenden Widersprüche und Beziehungen, die ich hier zunächst in ausgewählten Aspekten der Komponenten *Subjekt - Kollektiv - Arbeitsteilung - Objekt* und der entsprechenden Nachbartätigkeiten dargestellt habe, folgendermaßen beschreiben (s. Abb. 5):

Abbildung 5: Die systemischen Hauptwidersprüche der BB



Der Gegenstand der Tätigkeit – die Produktion beruflicher Orientierung auf der Basis einer persönlichen Beziehung zwischen BeraterIn und *jugendlichen* Ratsuchenden, die die Äußerung und Reflexion aller relevanten Kognitionen und Emotionen erlaubt – erfordert die weitere Professionalisierung der BeraterInnen im Sinne einer eindeutigen Beschränkung und Konzentration auf Beratung. Die gleichzeitige Wahrnehmung des betrieblichen Interesses an der Gewinnung geeigneter Arbeitskräfte fußt auf einem sozialtechnokratischen Verständnis von Beratung, das sich vor allem an einem quantitativen Marktausgleich orientiert. Der wesentlich daraus resultierende Widerspruch Quantität/Qualität ist nur durch eine Restrukturierung der Ziele und der Ressourcenverwendung möglich, die alle am System der Berufsorientierung, Bildungs-

¹⁹ Vgl. etwa den für die Privatisierungsneigung symptomatischen Artikel über die erste private Berufsberaterin in Deutschland in: *dvb info* 2/99.

²⁰ I. ü. findet der Seitenblick auf den Arztberuf als eines Modells für die Professionalisierung der BerufsberaterInnen in einem entscheidenden Punkt keine Entsprechung bei einer privatwirtschaftlichen Berufsberatung: Das Gesundheitssystem basiert, trotz seiner Privatheit auf seiten der Ärzteschaft, i. w. auf dem System öffentlicher Sozialversicherung. Innerhalb der bekannten Grenzen unterliegt es damit auch einer öffentlichen Kontrolle und Regulation.

und Berufsberatung und Jugendberufshilfe beteiligten Institutionen einschließt. Hier entwickelt sich der schärfste Widerspruch innerhalb des Systems BB: dem objektiven Professionalisierungsdruck (gleichbedeutend mit Entwicklung der Qualität) steht die aus dem sozialpolitischen Raum herrührende Erwartung an Steigerungen der Quantität gegenüber. Die aktuellen Entwicklungen in den Referenzsystemen Bildung, Berufsbildung und Arbeitsmarkt (insbesondere die Entberuflichungstendenzen, erhöhte Risiken einschließlich der Exklusionsgefahr) führen zwangsläufig zu einer Steigerung der subjektiven Orientierungsproblematik Jugendlicher. Damit steigern sich auch die Anforderungen an die Beratung. Zugleich verflüssigen sich die Grenzen zwischen beruflicher Beratung i. e. S. und Bildungsberatung ebenso wie zwischen den Möglichkeiten, die evtl. weitreichenden relevanten lebensweltlichen Hintergründe einzubeziehen oder sie auszugrenzen. Die Notwendigkeit zu weiterer Professionalisierung verschärft die internen organisatorischen Widersprüche: Den gesteigerten Anforderungen an die Beratung kann im Rahmen einer als individuelles Herangehen falsch verstandenen Autonomie der BeraterInnen nicht mehr ausreichend entsprochen werden. Intensiverer Austausch (Fallbesprechung, Supervision, Methodenentwicklung und -reflexion usw.) wird zur Voraussetzung des Professionalisierungsprozesses. Die diffuser werdenden Grenzen zwischen den Zielgruppen (Bildungs- und Berufsziele) stellen zudem die Segmentierung in divergente Beratergruppen im System der BB zunehmend in Frage.

2. Die Instrumente der BB: Funktion und Bedeutung der Berufswahltheorien

Fall 1: Ayse - Gleichsam als alltagspraktischen Fluchtpunkt in der Realität, möchte ich den folgenden Betrachtungen eine kurze Fallschilderung voranstellen. Sie basiert auf den für die BB üblichen Gesprächsnotizen ²¹. Ayse (Name geändert) besucht seit einigen Wochen die Klasse 10 der Realschule (Oktober).

A. hat im April am Berufswahltest teilgenommen, anschließende Termine zur Beratung mußte sie aus unterschiedlichen Gründen absagen (Türkeiurlaub, Klassenfahrt). Sie erzählt zunächst, daß sie überhaupt nicht wisse, was sie machen solle oder könne. Eher könne sie sagen, was alles nicht in Betracht komme – wie bspw. „handwerkliche Sachen“ oder „Arzthelferin“. In der Klasse 9 hat sie zu diesem Beruf ihr Schülerbetriebspraktikum in einer Arztpraxis absolviert. Sie lehnt den Beruf ab, weil „da nur Frauen sind, die immer über irgendwen herziehen müssen“. Im weiteren Gespräch arbeiten wir folgendes heraus: A. fühlt sich in ihrer gegenwärtigen Lage sehr wohl, insbesondere auch in ihrer Klasse, in der sie eine „tolle Klassengemeinschaft“ hätten. Dies sage auch ihre Lehrerin. Die habe eine solche Gemeinschaft selten erlebt. Gefragt, was sie sich am meisten für die nahe Zukunft wünsche, antwortet A., sie hätte am liebsten, daß die Realschule immer weitergehe. Vom Berufsleben fürchte sie, daß das ihre ganze Zeit verbrauchen könnte, daß sie öder Routine ausgesetzt wäre, daß man keine Ferien mehr habe. Dann berichtet sie von ihrem Tagesablauf, der vor allem von viel Schlaf geprägt sei. So lege sie sich mittags, nach der Schule, für zwei bis drei Stunden schlafen und abends gehe sie in der Regel früh ins Bett, meistens um 9 Uhr. Sie schlafe spätestens gegen 10 Uhr abends. Weil sie so viel schlafe, werde sie irgendwie nie richtig wach. Morgens könne sie trotzdem kaum aufstehen. Das

²¹ Ich habe eine Reihe von Fällen teils für Fortbildungszwecke, teils für die seinerzeit in ihrer Anlage noch nicht klar ausgearbeitete Studie in einer ausführlicheren Form angefertigt. Dabei handelt es sich keineswegs um eine Ansammlung „spektakulärer“ Fälle, sondern solcher, von denen ich annahm, daß in ihnen gleichsam typische Problemgehalte zu verdeutlichen wären. Der Fall beansprucht in keiner Weise eine Repräsentativität, aber er liegt auch nicht weit außerhalb der „Beratungsnormalität“. Dem Beratungskontakt waren die üblichen Kontakte (Klasse) im Rahmen des berufsorientierenden Unterrichts (Schule und BIZ) vorangegangen. Die Ratsuchende hatte außerdem bereits früher an einem „Berufswahltest“ teilgenommen.

gehe so, seit sie 13 Jahre alt geworden sei. Ihre Freunde (Clique/Schulfreunde) fänden sie deshalb auch ziemlich langweilig. Langweilig aber auch deshalb, weil sie deren Vorschläge, „irgendwas zu machen“, meistens ablehne. Sie empfinde auf die Inhalte des Tuns meistens auch wirklich keine Lust. Shopping gehen, zum Beispiel, interessiere sie überhaupt nicht; meist strebe sie unmittelbar nach Betreten eines Geschäfts auch gleich wieder hinaus. Im Sommer gehe sie gern Schwimmen. Und sie sei gern mit der Clique unterwegs, vor allem dann, wenn man irgendwo hingehge, zum Beispiel in eine Eisdielen, und wenn es was zu Lachen gebe. Sie lache gern mit anderen, und in ihrer Klasse hätten sie meistens was zu Lachen.

A. ist das jüngste von vier Kindern. Eine ältere, 24jährige Schwester lebt noch mit in der elterlichen Wohnung. Ein 27jähriger Bruder bewohnt die obere Wohnung im gemeinsamen Haus, und die älteste, über 30jährige Schwester lebt außerhalb der elterlichen Wohnung. Bei dem Versuch, einen „Wunschberuf zu phantasieren“ bricht sie ab und meint, daß sie sich da nichts vorstellen könne, daß sie überhaupt keine Wünsche in dieser (beruflichen) Richtung entwickeln könne. Auf weiteres Nachfragen nennt sie dann aber doch die Arbeit mit Jugendlichen, zum Beispiel in einem Jugendzentrum, weil man dann „wenigstens weiter mit Jugendlichen zu tun“ habe. Sie bestätigt die angebotene Metapher, daß die Zeit ihr im Rücken säße, sie beständig vorwärts schiebe und ihr ein ungewolltes Handeln abnötigte, sie aus einer Geborgenheit herausdrängen wollte. Sie stellt noch einmal fest, daß sie am liebsten weiter zur Schule gehen möchte. Es stellt sich heraus, daß sie dabei an die Oberstufe einer Gesamtschule gedacht hat. Diesen Plan sieht sie aber durch ihren aktuellen Schulleistungsstand blockiert. Dabei verbuchte sie im letzten Zeugnis überwiegend durchschnittliche Leistungsbeurteilungen, lediglich Englisch war mit „ausreichend“ beurteilt. Während des Gesprächs erinnere ich mich, daß A. bereits vor längerer Zeit (da war sie noch in der Klasse 8) einmal als Begleitung einer Freundin zur Beratung mitgekommen war. Damals antwortete sie auf meine Frage, wie es komme, daß so viele Jugendliche die Berufswahlfrage aufschöben oder verdrängten, das sei doch „klar“: „Eigentlich will man was ganz anderes (im Leben). Und dann blättert man in ‚Beruf aktuell‘ herum und stellt fest, daß das alles nichts ist.“ Sie erinnert sich nicht mehr daran, das gesagt zu haben, meint aber, es sei gut möglich, daß das von ihr komme. Noch einmal bezugnehmend auf die Zeitmetapher frage ich, ob sie sich vorstellen könne, sich vor dieser „Walze der Zeit“ bewegen zu müssen, um nicht in von ihr Ungewolltes hineingestoßen zu werden. Sie sieht das als notwendig an. Wir besprechen in der Folge noch Fragen, wie sie etwa durch Veränderungen im Tagesablauf und verstärkten Einsatz für die Schule die Möglichkeit absichern könnte, doch noch die „Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe“ zu erreichen. Sie hält auch Veränderungen in ihrem Schlafverhalten für möglich. Wir verabreden uns für einen weiteren Kontakt im Rahmen meiner Sprechstunde in der Schule. Da trifft Ayse mich auf dem Flur und erzählt mir (gewissermaßen augenzwinkernd) kurz, daß sie aufgehört habe, so viel zu schlafen...

In seiner Studie über Funktion und Rolle der BerufsberaterInnen hat H. SCHRÖDER (1989, 181) ein für viele soziale Berufe typisches ambivalentes Verhältnis der BeraterInnen zur Wissenschaft erhoben. Demnach halten 56 Prozent „manche wissenschaftlichen Empfehlungen“ für so kompliziert, daß sie sich eher „an bewährte Regeln der Praxis“ halten (vgl. ebd.). In der Beratungspraxis dominieren eher subjektive Alltagstheorien und die Orientierung an Erfahrungswissen. Daß sich darin eher Vorbehalte gegenüber Praktikabilität und „Gegenstandsadäquatheit“ wissenschaftlicher Resultate äußern als ein Mangel an Beiträgen, legt zumindest die Berücksichtigung der großen Fülle berufswahltheoretischer Beiträge nahe. Dazu liegt inzwischen eine Reihe ausführlicherer Übersichten vor (vgl. etwa L. BUSSHOFF 1989, J. SCHNEIDER/H. TRAUT 1992, 75 – 186, H. BEYER 1992, 7 – 77). Darum kann ich mich hier auf einen eher knappen, exemplarisch angelegten Überblick beschränken und die in Theorie und Beratungspraxis dominierende *Trait-and-Factor-Theorie* ins Zentrum einer kritischen Betrachtung (1) stellen. Anschließend (2) gebe ich einen Umriß des für die BB-Praxis der beruflichen Beratung maßgeblichen Beratungskonzepts und versuche, die darin aufscheinenden Widersprüche in ihren systemischen Zusammenhang zu stellen.

1.

Die Komplexität des Gegenstandes erscheint in den zahlreichen berufswahltheoretischen Beiträgen als gleichsam kaleidoskopisch widergespiegelt. Wie sind die vielen, an der Berufswahl beteiligten Faktoren - Subjekt, Milieu und Schichtzugehörigkeit, Bildungsstand und -biographie, regionale Struktur des (Berufs-) Bildungsangebots, Inhalte und Anforderungen der Berufe, Allokation und Selektion, Berufsprestige, Werthaltungen, persönliche Eigenschaften, Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse, Motive, Emotionen und Kognitionen - und Prozesse - Entwicklung, Reifung, Lernen, Entscheiden - in einen ganzheitlichen theoretischen Ansatz zu integrieren? Und welcher Standpunkt soll in der wissenschaftlichen Analyse eingenommen werden - der Standpunkt des sich orientierenden, entscheidenden Subjekts, ein „neutraler“ Außenstandpunkt oder der Standpunkt betrieblich definierter Eignung? In den jeweiligen Akzentuierungen der Berufswahltheorien zeigt sich vor allem das Dilemma der theoretischen Desintegration sozial- und individualwissenschaftlicher Theoriebildung. Dabei liegt der Kern der Problematik in der Schwierigkeit einer angemessenen Konzeptualisierung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Die verschiedenen Ansätze oszillieren zwischen diesen Polen. Es kann auch deshalb nicht besonders erstaunen, daß die Berufswahltheorien in der Beratungspraxis nur eine schwache Rezeption erfahren - sie sind offenbar keine ausreichende Hilfe zu „sehen“ (P. BOURDIEU). L. BUSSHOFF (1989, 12) stellt, die Möglichkeiten traditioneller Berufswahlforschung resümierend, eher resignativ fest:

„Die Individualität der Berufswähler bringt eine solche Fülle an Problemen mit sich, daß man nicht hoffen kann, sie jemals restlos auf Regeln bringen zu können.“

Ich greife hier vor allem den integrativen Ansatz von L. BUSSHOFF ²² (1989) aus einer großen Fülle ²³ heraus, weil sich daran einerseits viele wichtige Fragen der Theoriebildung bis in ihre „Bausteine“ verfolgen lassen, und weil dieser Ansatz in der Ausbildung der BerufsberaterInnen der BA eine besondere Relevanz hat. Zugleich ist es, zumindest im deutschsprachigen Raum, m. W. das einzige theoretische Konzept, das sich durch eine deutliche Nähe zur Praxis der beruflichen Beratung auszeichnet. Er referiert zunächst eine Reihe von (älteren) Theorieansätzen (zumeist aus dem US-amerikanischen Forschungsraum), mit denen er die „wesentlichen Aspekte der Berufswahl“ thematisiert sieht (vgl. ebd., 51). BUSSHOFF (1989, 51 ff.) versteht seinen Ansatz als Metatheorie, die den Zusammenhang und die Kompatibilität unterschiedlicher, teilweise weit auseinanderliegender Theorieansätze aufzeigen will. Als Ausgangspunkt wählt er ein „entscheidungstheoretisches Minimalkonzept“, das er i. w. mit einem Entwicklungskonzept verbindet.

Aus den vielgestaltigen *soziologischen* Beiträgen zur Berufswahltheorie (vgl. etwa T. SCHARMANN 1965, W. JAIDE 1966, W. LAATZ 1974, U. BECK/ M. BRATER/B. WEGENER 1979, B. FISCHER 1980) greift L. BUSSHOFF (1989, 14 f.) den *allokationstheoretischen* Ansatz von H. DAHEIM (1970) auf, der sich folgendermaßen kurz zusammenfassen läßt: Die Gesellschaft gliedert sich in unterschiedliche funktionale Subsysteme, in denen jeweils die einzelnen Handlungen der Akteure einen Beitrag zum Erhalt des sozialen

²² L. BUSSHOFF lehrt an der FH Bund – Arbeitsverwaltung – in Mannheim.

²³ Weitere integrative Konzepte finden sich bei W. LANGENHEDER (1973), M. KOHLI (1975), U. KLEINBECK (1975), A. LESCHINSKY (1976), H. MAUSCH (1977), O. KAHL (1981), M. BEYERSDORF/L. SCHÄFFNER (1983), W. MÜLLER (1983), H. D. MÜLLER (1986), V. SCHMID-KAISER (1987). Die erst kürzlich erschienene Arbeit von H. HOLLING et al. (2000), die einen sehr kompakten Überblick insbesondere über die aktuelle angloamerikanische Forschung gibt, konnte hier nicht mehr berücksichtigt werden.

Gesamtsystems leisten. Dieses Gesamtsystem, als kollektiver Akteur, stellt zwischen den Subsystemen und den darin handelnden Einzelnen eine Balance von Leistung und Gegenleistung her. Insbesondere vier Probleme sind innerhalb des Gesamtsystems zu lösen: 1. Für das kollektive Handeln müssen Ziele (gesellschaftliche Erwartungen) vorgegeben und in einem System von Positionen organisiert werden (Aufgabe der Politik). 2. Die Mittel zur Zielerreichung müssen bereitgestellt werden (Wirtschaft). 3. Die Solidarität des Systemmitglieder und die Beiträge zur Zielerreichung müssen durch ein System von Integration und Kontrolle gesichert werden. 4. Die Rollenerwartungen an die Inhaber von Positionen müssen als normative Struktur erhalten bleiben (vgl. H. DAHEIM 1970, 15 ff.). Die gesellschaftlichen Positionen haben sich in einem Verberuflichungsprozeß zu einem Subsystem (Berufssystem) ausgebildet, das nahezu alle anderen gesellschaftlichen Teilsysteme umfaßt. Das Individuum erwirbt im Verlauf des Sozialisationsprozesses bestimmte Orientierungen (Handlungsrichtung). Die Zuweisung einer Berufsposition vollzieht sich als Abgleichung der individuellen Orientierung mit den Rollenerwartungen bestimmter beruflicher Positionen. Bei einer Übereinstimmung kann das Individuum die Berufsposition übernehmen und seinen mit positiver Sanktionierung verbundenen Beitrag zum Systemerhalt leisten. DAHEIM konzeptualisiert das Individuum keineswegs als passiven Akteur, sondern er berücksichtigt durchaus die Möglichkeit zur Anpassung der mit einer Berufsposition verbundenen Rollenerwartungen an die individuelle Orientierung. Andererseits trägt er den potentiell restriktiv wirkenden Faktoren Herkunft, Geschlecht, Rasse, Religion, Nationalität, geistige und körperliche Fähigkeiten, Angebotsstruktur bzw. den Zuweisungsregeln Rechnung. Er unterscheidet drei Stufen des Zuweisungsprozesses, die in ihrer zeitlichen Abfolge von einer zunehmenden Einengung der zugänglichen Alternativen gekennzeichnet sind: 1. Entscheidung für eine *Schulbildung* (Familie als zentraler gesellschaftlicher Agent), 2. Entscheidung für eine *Berufsausbildung* (Lehrer, Berufsberater, Peers, Berufsangehörige als wichtige Systemagenten), 3. Entscheidung zwischen *alternativen Berufspositionen* im Verlauf der weiteren Berufsbiographie.

Die *entscheidungstheoretischen Ansätze* beziehen sich auf Autoren wie D. V. TIEDEMANN/R. P. O'HARA (1963), V. A. VROOM (1964), H. RIES (1970), H. STEFFENS (1975), I. L. JANIS/L. MANN (1977), E. LANGE (1978) ODER D. BENDER-SZYMANSKI (1976, 1980). Unterschieden werden i. d. R. geschlossene (rationale) und offene (heuristische) Entscheidungsmodelle. In den geschlossenen Modellen wird das Subjekt als streng rational handelnder Akteur konzeptualisiert, der alle verfügbaren Handlungsalternativen und deren Realisierungsbedingungen überblickt, eine Zielhierarchisierung bildet (*subjectively expected utility*) und optimale Entscheidungsregeln anwenden kann, um zur Auswahl derjenigen Alternative zu gelangen, „die bei ausreichender Realisierungswahrscheinlichkeit den höchsten Nutzen verspricht“ (vgl. L. BUSSHOFF 1989, 40). Weil das in diesem Ansatz unterstellte Rationalitätsniveau an realen Berufswahlsituationen weit vorbeigehe, bezieht BUSSHOFF sich auf die eine „begrenzte Rationalität“ annehmenden offenen Entscheidungsmodelle, die die Überzeichnung der Rationalität des Entscheidungshandelns zurücknehmen. Es wird darin angenommen, daß das Entscheidungssubjekt eben nicht über ein Optimum an Information verfügt, und daß es weder über eine subjektiv entwickelte Zielrangfolge, noch über adäquate Entscheidungsregeln von vornherein verfüge.

In dem zunächst von BUSSHOFF (1989, 39 – 42) referierten offenen Modell von H. RIES (1970) besteht die Besonderheit darin, daß er ein auf die Jugendphase eingehendes Modell insoweit entwickelt, als er Jugend als Statusunvollständigkeit konzipiert. In sein rollentheoretisches, kybernetisches Modell nimmt RIES die folgenden Faktoren auf: den jugendlichen Akteur als Entscheidungssubjekt, seine Ausgangssituation (mit den Indikatoren Schichtzugehörigkeit, Wohnregion und Bildungsgrad), seine Antizipationen, die Multivalenz der Entscheidungssituation sowie das Informationsverhalten (vgl. ebd., 99

ff.). RIES konzeptualisiert den Entscheidungsprozeß als „sich selbst stützenden Mechanismus“, der sich im Spannungsfeld von *Schichtzugehörigkeit*, „*Niveau der prospektiven Vorstellungen über die Berufslaufbahn*“ und *Informationsniveau* vollzieht (vgl. ebd., 141). Indem der Jugendliche, von der Umwelt zum Statuswechsel gezwungen, seine Statusunvollständigkeit überwinden will und muß – was in ihm „eine Spannung erzeugt und einen Motivationsdruck verursacht“ –, beginnt er mit der Suche nach einer Berufsrolle. Der Druck aktiviert die Antizipationen (Entwurf von Zielen in der Form von Berufspositionen), die in eine Rangfolge gestellt werden. Die Ungewißheit über die Zugänglichkeit der antizipierten Rollen versucht das Individuum durch Information zu reduzieren. Die gewonnenen Informationen „werden schließlich qualifiziert und mit den Alternativen verglichen“ (ebd.). Sind, als Ergebnis der informatorischen Anstrengungen, die Alternativen gefunden, meldet der Jugendliche diese als Statusanspruch an die als „Rollendistributeur“ erscheinende Gesellschaft an (vgl. ebd., 131 f.). Befindet die Gesellschaft die Statusansprüche als angemessen, „wird der Weg frei zur Rollenübernahme und zur beruflichen Sozialisation“. Die Statusunvollständigkeit wurde behoben, das Individuum ist „wieder in die Gesellschaft integriert“ (ebd., 132).

Der Ansatz von D. V. TIEDEMANN/R. P. O'HARA (1963) unternimmt den Versuch einer Integration von Entwicklungs- und Entscheidungstheorie. Die Autoren gliedern den Entscheidungsprozeß in die Phasen *Antizipation* und *Verwirklichung*. Antizipation umfaßt dabei die Schritte *Exploration*, *Kristallisation*, *Wahl* und *Spezifikation*; die Verwirklichung umfaßt *Einführung* (Begegnung des Subjekts mit tatsächlichen Anforderungen und Erwartungen und deren Anpassung), *Umgestaltung* (Durchsetzung eigener Ziele und Vorstellungen) und, als Abschluß, soziale *Integration* (vgl. L. BUSSHOFF 1989, 42 f.).

V. A. VROOM (1964) konzipiert den Berufswahlentscheidungsprozeß unter dem Aspekt der Instrumentalität: Die Entscheidung für eine Alternative ist abhängig einerseits von ihrer Wertigkeit der Erfüllung von „Motivzielen“, andererseits von der Erwartung der Realisierbarkeit. Wird die Instrumentalität des Berufs zutreffend eingeschätzt, wird Berufszufriedenheit das Resultat sein. Die aus diesem Ansatz zu gewinnende Erkenntnis ist einigermaßen trivial (auch dann, wenn man ihn um die Entscheidungstypologie ergänzt):

„... Berufswähler (wählen) deshalb Berufe ... , weil sie als geeignete Mittel angesehen wurden, negative Berufsausübungsfolgen zu verhindern. Darüber hinaus ist es in hohem Maße plausibel, daß der Berufswähler von ihm als wichtig bewertete Ziele durch seinen Beruf anstrebt“ (L. BUSSHOFF 1989, 45).

E. LANGE (1975 u. 1978) versucht, entscheidungstheoretische mit interaktionstheoretischen Ansätzen zu verknüpfen. Er differenziert zwischen einer subjektiven und einer sozioökonomischen Berufswahlsituation. Die subjektive Berufswahlsituation wird als Gesamtheit individueller *Entscheidungsprämissen* definiert, die er in evaluative (Wertorientierungen, Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Anspruchsniveau), kognitive (wahrgenommene Entscheidungsalternativen) und modale (Entscheidungsregeln) Entscheidungsprämissen differenziert. Die sozioökonomische Berufswahlsituation umschließt Faktoren wie Geschlecht, Familie, Freunde, Bekannte, Schule, BB und regionale Marktsituation. Der Berufswahlprozeß wird als Wechselseitigkeit beider Situationen (Interaktion) konzipiert, die schließlich zur Berufsentscheidung führt. LANGES empirischen Untersuchungen zufolge ist der Grad der Rationalität von Entscheidungen von den beruflichen Werthaltungen und Fähigkeiten und von den Informationsaktivitäten abhängig (vgl. L. BUSSHOFF 1989, 47). R. H. JOHNSON (1978) hat in einer Untersuchung gezeigt, daß die Informationsaktivitäten „die Dynamik des Entscheidungsprozesses ausmachen“ (vgl. L. BUSSHOFF 1989, 47). BUSSHOFF (ebd., 49) faßt die entscheidungstheoretischen Ansätze nach ihren „Strukturmomenten“ zu einer

Definition zusammen, derzufolge eine Entscheidungssituation dann vorliege, wenn ein Entscheidungssubjekt unter bestimmten Situationsbedingungen Handlungsmöglichkeiten oder -zwänge wahrnehme, diese informatorisch aufarbeite und sich auf die Alternative festlege oder zu ihr tendiere, deren Ergebnisse vorteilhaft und erreichbar erschienen und dadurch zum „Verwirklichungshandeln“ motivierten. Den Prozeß der Entscheidung gliedert er in die Phasen *Problemwahrnehmung, Informationssuche und -verarbeitung, Entwicklung von Alternativen, Entscheidung, Realisierung, „Bewältigung von Nachentscheidungsproblemen“* (vgl. ebd., 49 f.). Das Entscheidungsverhalten klassifiziert er in den Dichotomien *rational - intuitiv, aktiv - passiv, autonom - abhängig* (vgl. ebd., 50). Mit einem Blick auf die Praktikabilität der entscheidungstheoretischen Theorieansätze in Beratungssituationen wendet er kritisch ein, daß diese häufig nicht als Erklärungstheorien, sondern präskriptiv konzipiert seien, und

„daß die Annahmen über die Rationalität, die Aktivität und die Autonomie im Entscheidungsverhalten der Berufswähler häufig wenig realistisch sind“ (ebd., 51).

Aus dem insgesamt breiteren Spektrum *entwicklungstheoretischer* Arbeiten hat L. BUSSHOFF (ebd., 15 - 28) die Beiträge von E. GINZBERG et al. (1951, 1979), D. E. SUPER et al. (1960, 1963, 1979/81), A. ROE (1973, 1979) und L. S. GOTTFREDSON (1981) ausgewählt.

GINZBERG et al. (1951) entwickelten ein Konzept von Berufswahl (vgl. dazu L. BUSSHOFF 1989, 18 ff.), das die Entwicklungsspanne von der Vorpubertät bis zum Berufseintritt umfaßt. Sie führten damit entwicklungstheoretische Aspekte erstmals in die Berufswahlforschung ein und regten damit eine Reihe von Folgeuntersuchungen an (vgl. ebd. 1989, 17). Auf der Basis einer Querschnittuntersuchung an 11- bis 24-jährigen US-amerikanischen Jugendlichen entwickelten sie ein dreistufiges Phasenmodell mit folgender Struktur: 1. die *Periode der Phantasiewahl* (ca. 7. - 11. Lebensjahr), die durch mangelnden Realitätsbezug, Wunschvorstellungen und fehlende Selbstreflexion charakterisiert sei. 2. In der *Periode der Probewahl* (ca. 11. - 17. Lebensjahr), als der Phase der Geschlechtsreife und der familialen Ablösung, träten nacheinander die Interessen, Fähigkeiten und Werte ins Zentrum subjektiver Wahrnehmung und Reflexion. Diese Periode werde von einer Übergangsphase abgeschlossen, für die eine „Beruhigung der Persönlichkeitsentwicklung“ angenommen wird, und in der die wichtigsten Karriereentscheidungen getroffen würden. 3. In der *Periode der realistischen Wahl* (ab ca. 17. Lebensjahr) stelle der jugendliche Berufswähler einen intensiven Realitätsbezug her, der die Subphasen Exploration, Kristallisation und Spezifikation durchlaufe. In den Folgeuntersuchungen sei empirisch ausreichend belegt worden, daß Interessen, Fähigkeiten und Werte „in der Periode der Probewahl überhaupt eine wichtige Rolle spielen“ (ebd., 17).

D. E. SUPER et al. (1957) entwickelten ein 5-Phasen-Modell, das den gesamten Lebenslauf umspannt: (1) Im *Stadium des Wachstums* (Geburt bis 14. Lebensjahr) entwickle sich durch die Identifikation mit den Bezugspersonen in Familie und Schule das Selbstkonzept. Im Alter von 4 bis 10 Jahren stünden „Bedürfnisse“ im Vordergrund, und das Kind spiele in Phantasievorstellungen verschiedene Rollen. Im Alter von 11 - 12 Jahren bestimmten vorrangig Neigungen (Interessen) die Pläne und Aktivitäten, während im Alter von 13 - 14 Jahren die Fähigkeiten eine größere Bedeutung erlangten. Berufs- und Ausbildungsanforderungen würden nun in die Reflexion einbezogen. (2) Das *Stadium der Erkundung* (15 - 24 Jahre) sei gekennzeichnet durch „Selbstprüfung, Erprobung verschiedener Rollen und Berufserkundungen, schulische Erfahrungen und vorübergehende Beschäftigungen“. Hier werden wiederum drei Substadien differenziert: a) Im *Versuchsstadium* (15 - 17 Jahre) stünden u. a. Antizipationen und vorläufige

berufliche Entscheidungen im Vordergrund; b) das *Übergangsstadium* (18 – 21 Jahre) berücksichtige „vorfindliche Realitäten“ stärker bei dem Versuch, „das Selbstkonzept im beruflichen Bereich zu realisieren“; c) im *Erprobungsstadium* (22 – 24 Jahre) sei eine berufliche Anfangsposition bereits gefunden. Sie werde auf ihre Tragfähigkeit für ein ganzes Berufsleben hin erprobt. Es folgen die hier weniger interessierenden Stadien (3) der Festlegung (25 – 44 Jahre), (4) der *Aufrechterhaltung* (45 – 64 Jahre) und (5) des *Abbaus* (ab 65. Lebensjahr). Von zentraler Bedeutung ist für D. E. Super (1963) die Kategorie *Selbstkonzept*. Bezogen auf den Berufswahlzusammenhang, bilde sich das Selbstkonzept zunächst primär in familialen Situationen heraus (*formation*), werde dann antizipativ auf berufliche Situationen übertragen (*translation*), um schließlich in realen beruflichen Situationen nach Verwirklichung zu suchen (*implementation*). Dieser Prozeß werde von einer „Differenzierung und Integration des Selbst“ begleitet. Von dieser theoretischen Grundlage ließen sich nun Hypothesen über den Zusammenhang von Selbstkonzept und Berufspräferenz, Berufszufriedenheit, Berufserfolg usw. ableiten (vgl. ebd., 21). Von besonderer Bedeutung in SUPERS Theorie sind die beruflichen Entwicklungsaufgaben. U. a. nennt er als solche Aufgaben die „Erkenntnis der Notwendigkeit, eine allgemeine berufliche Zielvorstellung zu formulieren“, „Differenzierung von Interessen und Wertvorstellungen“, „Erkenntnis von Gegenwarts-Zukunfts-Zusammenhängen“, „Formulierung einer allgemeinen Berufspräferenz“, „Informiertheit“, „Realitätsgehalt der Berufspräferenz“ (vgl. D. E. SUPER 1963, 81 ff., hier zit. n. L. BUSSHOFF 1989, 21 f.). Diese beruflichen Entwicklungsaufgaben wurden übertragen in die Konstruktion eines Tests zur Bestimmung der „Berufslaufbahnreife“; mit seiner Hilfe sollen entsprechend die Planungs- und Explorationsbereitschaft, die Informiertheit, Entscheidungskompetenz und Realitätsorientierung kontrolliert werden können (vgl. ebd., 23).

L. S. GOTTFREDSON (1981) (vgl. L. BUSSHOFF 1989, 26 ff.) stellt in einem jüngeren entwicklungstheoretischen Ansatz die Frage nach der Entwicklung von Selbstkonzept und Berufskonzepten (Kognition von Berufen). GOTTFREDSON beschreibt drei sequentielle, teilweise ineinander verschränkte Entwicklungsphasen: Zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr bilde sich die *Geschlechtsidentität* aus; die Kinder identifizierten sich zuerst mit „Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen ... , die als weiblich bzw. als männlich gelten“ (L. BUSSHOFF 1989, 26). Vom 9. bis 13. Lebensjahr bilde sich die *soziale* Identität als Identifikation mit Status, Werten und Lebensansprüchen bestimmter sozialer Gruppen oder Schichten aus. Die persönliche Identität (ab etwa 14. Lebensjahr) schließlich beinhalte die Identifikation mit den „persönlich-individuell erlebten Merkmalen wie Motiven, Interessen und Fähigkeiten“ (vgl. ebd.). Mit der Entwicklung des Selbstkonzepts und der Berufskonzepte gehe ein Prozeß der „Eingrenzung bzw. Ausgrenzung eines Feldes von Berufen“ einher. Empirische Befunde wiesen aus, daß diese Prozesse bereits um das 13. Lebensjahr herum zu vorläufigen Festlegungen führten (vgl. ebd., 28). Entsprechend ihrer ontogenetischen sequentiellen Herausbildung seien diese Identitätsschichtungen auch hierarchisiert: Danach seien die zuerst entstandenen geschlechtsspezifischen Elemente des Konzepts die subjektiv wichtigsten.

„Diese Hypothese ist von erheblicher praktischer Bedeutung. Man müßte beispielsweise davon ausgehen, daß Mädchen in einer schwierigen Ausbildungsstellensituation eher bei der Verwirklichung ihrer Fähigkeiten und Interessen zurückstecken und auch eher bei dem gewünschten Ansehen des Berufes Abstriche machen als sich mit Berufen anzufreunden, die sich nicht mit ihrer Geschlechtsidentität in Einklang bringen lassen“ (ebd., 28).

L. BUSSHOFF weist in diesem Zusammenhang darauf hin, diese Befunde in einer eigenen (deutschen) Untersuchung (1987) bestätigt gefunden zu haben.

Einen explizit *lerntheoretischen* Ansatz bezieht BUSSHOFF mit der Arbeit von J. D. KRUMBOLTZ/A. M. MITCHELL/G. B. JONES (1976) in sein integratives Modell mit ein (vgl. L.

BUSSHOFF 1989, 29 – 33). Das Konzept dieser Autoren basiert i. w. auf den behavioristischen Modellen des instrumentellen, assoziativen und Modellernens. Die in diesen Konzepten modellierten Lernakte werden als Basis der Entwicklung des Selbstkonzepts gesehen, und generalisierte Lernergebnisse führen nach dieser Auffassung zur Herausbildung von Interessen, Präferenzen und Problemlösungsmethoden (*task approach skills*). Als besondere „Laufbahnentscheidungsfertigkeiten“ (*career decision making skills*), also als berufswahlrelevante Problemlösungsmethoden, nennen die Autoren das

„Abklären von Werten, Setzen von Zielen, Prognose künftiger Ereignisse, Entwickeln von Alternativen, Beschaffen von Informationen, Beurteilen, Neuinterpretation vergangener Ereignisse, Aussondern und Auswählen von Alternativen, Planen und Generalisieren“ (vgl. ebd., 31).

In Problemsituationen bestimmten das Selbstkonzept und die erlernten Problemlösungsmethoden die Handlungs- bzw. Berufswahlrichtung und die Art ihrer Realisierung:

„Die unter den jeweiligen Bedingungen der Umwelt tatsächlich vollzogenen Handlungen (einzelne Berufswahlschritte) stellen wiederum Lernerfahrungen dar, die ihrerseits Rückwirkungen auf das Selbstkonzept und die Problemlösungsmethoden haben, die dann in der Folge wiederum die weiteren Handlungen (Berufswahlschritte) beeinflussen. Krumboltz und Mitarbeiter verstehen deshalb die Berufswahl als eine Kette von Lernerfahrungen, aus der die vorberufliche und berufliche Laufbahn hervorgeht“ (ebd., 31 f.).

Bei Anerkennung eines hohen Grades an Plausibilität wendet BUSSHOFF gegen diesen Theorieansatz kritisch ein, daß darin wichtige Berufswahlprobleme unerklärt blieben. Insbesondere bleibe unklar, wie die Berufswahl ablaufe, wenn sich in der individuellen Lerngeschichte keine eindeutigen Interessenschwerpunkte herausgebildet hätten oder Interessen keine eindeutigen beruflichen Bezüge aufwiesen (vgl. ebd., 32 f.).

Die älteste und heute noch für die berufliche Beratung ebenso wie für die Personalauswahl international bedeutendste Theorie, die sog. *Trait-and-Factor-Theorie* ²⁴ (im folgenden TF-Theorie) gründet sich auf die von FRANK PARSONS 1909 ²⁵ in Boston entwickelte Vorstellung des „matching men and jobs“. Ihre Wirksamkeit zeigt sich heute beispielsweise in den meisten Beratungsangeboten der angloamerikanischen *career services* ²⁶ ebenso wie in den meisten Berufswahlmedien der BA ²⁷. R. BAHRENBERG (1997, 2 f.) charakterisiert sie als „Eckpfeiler“ der internationalen Berufswahlforschung und als Grundmodell einer rationalen Berufswahlentscheidung.

PARSONS' im Kern banale und mechanistische Grundidee beinhaltet den bis heute als Konzeptualisierung von Berufswahl und Berufsorientierung bis in die Alltagsvorstellung von Berufswahl hinein wirksamen Dreischritt:

„In the wise choice of a vocation there are three broad factors: (1) a clear understanding of yourself, your aptitudes, abilities, interests, ambitions, resources, limitation; (2) a thorough knowledge of the requirements and conditions of success, advantages and disadvantages, compensation,

²⁴ L. BUSSHOFF (1989, 33) übersetzt TF-Theorie mit „eigenschaftstheoretisch-faktorenanalytischer Ansatz“.

²⁵ F. PARSONS (1909): *Choosing a vocation*. Boston.

²⁶ Beredsames Beispiel sind die US-amerikanischen Internet-Seiten zu Suchwörtern wie „career service“, „occupational counseling/guidance“, „vocational guidance“ oder etwa das Online-Beratungsangebot „Mapping your future“.

²⁷ Vgl. bspw. die in den Berufsinformationszentren der BA vorgehaltenen PC-Programme „Interessen – Ausbildung/Studium – Beruf“ und ebenso die Konzeption des Sekundarstufe I-Mediums „mach's richtig“ in Print- und Digitalform. Auch der vom Psychologischen Dienst der Arbeitsämter eingesetzte „Berufwahltest“ verfolgt in seiner Grundstruktur diesen Ansatz.

opportunities, and prospects in different lines of work; and (3) true reasoning on the relations of these two groups of acts“ (F. PARSONS 1909, 5; zit. n. ICDM 1991, 4-4).

1. In der Analyse des Menschen, der „Person-Seite“ („P-Seite“) geht es darum, daß der Berufswähler sich und der Berater ihn in seinen *traits*²⁸ erkennt, versteht und beschreibt. 2. Studium der Berufswelt (Sammeln von Informationen), der Inhalte, Tätigkeiten, Möglichkeiten, Anforderungen usw. 3. Individuum und Beruf sind, letzteres durch mehr oder weniger direkte Berater-Intervention, in die „optimale Passung“ zu bringen (*matching*). Auch für alle auf PARSONS folgende Weiterentwicklung dieser Theorie gilt das in ihrer ersten Formulierung bereits klargewordene Kalkül: Je gründlicher, breiter, differenzierter auf der „P-Seite“ die *traits (moods, aptitudes, interests (likes und unlikes), values, adjustments, needs)* identifizierbar - und im Sinne der mit dieser Theorie nahezu identischen differentiellen Psychologie - messbar sowie auf der Seite der Berufe (Seite der *environments* oder „E-Seite“) in vergleichbarer Form die Inhalte und Anforderungen erfaßbar (meßbar) würden, desto optimaler müßte die sich als Arbeitsleistung einerseits und Arbeitszufriedenheit andererseits ausdrückende „Passung“ gelingen.

Die ursprüngliche, naive, von D. E. SUPER (1973, 2) ironisch reinterpretierte Auffassung,

„...square pegs were to be guided into square holes, and square holes were to be filled with square pegs“,

stieß schon bald auf die Rätsel ihrer hochkomplexen Implikationen: Während auf der P-Seite die als Variablen in das *matching* einzubeziehenden Aspekte immer weiter aufgefächert werden mußten, um sich der Komplexität menschlicher Persönlichkeit anzunähern, suchte die Berufswissenschaft aus der arbeitsweltlichen Überkomplexität diejenigen Faktoren (Tätigkeitsinhalte, Ausübungsformen, Anforderungsprofile) als Variablen zu isolieren, die, als E-Seite, gleichsam den Negativabdruck von P-Seiten darstellen könnten. Diesem, gerade auch auf der E-Seite unlösbaren Dilemma meinte man seit den 1930er Jahren dadurch entgehen zu können, daß weniger Konstrukte „reiner Berufe“ zu bilden seien, sondern Konstruktionen einer berufsspezifischen Intersubjektivität, der mit den Methoden der positivistischen Berufs- oder Arbeitspsychologie eher beizukommen wäre. Aber schon die Frage, ob etwa die *traits* eines Individuums *Ursache* für das *occupational membership* oder, umgekehrt, wenigstens zum Teil, *Ergebnis* seien, markiert die zahlreichen Schwierigkeiten auch dieser Annäherung.

Wenn unterstellt wird, daß es eine positive Korrelation zwischen *aptitudes* und *satisfaction* gäbe, bleibt die Frage, welchen Wert eine solche Feststellung für die Beratungspraxis hätte, etwa im konkreten Bezug einer Person A zu den Berufen a, b, c..., wenn schon in bezug auf die allgemeine Intelligenz zu konstatieren ist, daß

„...there is a definite hierarchy among occupations, but most occupations have distributions similar to an overall average. Within each occupation there is considerable variation, ranging from the very able to the less able“ (D. E. SUPER 1973, 80).

Ebensolche Schwierigkeiten bereitet der Umgang mit Korrelationen etwa zwischen Berufserfolg und Begabung, zumal *success* eine kaum sinnvoll zu operationalisierende Variable bildet. Und wenngleich auch anzuerkennen ist, daß die differentielle Berufspsychologie durch ihre Begriffsbildungen und empirischen Forschungen die Berufswahlforschung überhaupt erst entwickelt hat, so muß ihr doch auch die Banalität

²⁸ Traits sind „modes of behavior or tendencies to act in certain ways“, „ways of acting in order to meet a need in a given type of situation“ (D. A. SUPER 1973, 24).

ihrer Befunde an vielen Stellen vorgehalten werden ²⁹. Durch ihre positivistische Tendenz zum Sich-Verlieren in der Komplexität konkreter Subjekt-Objekt-Verhältnisse wird die TF-Theorie zunehmend unpraktikabel. Dies gesteht sie sich selbst ein. Wo ein verantwortungsvoller Umgang mit ihr in der Praxis den Einsatz zahlreicher, aufeinander abgestimmter, rechnergestützter testdiagnostischer Verfahren und Beratungssequenzen erfordert, sollte sich ein reduktionistischer Umgang mit ihr in der Beratungspraxis von selbst verbieten (vgl. auch R. BAHRENBURG 1997).

Seit ihren Anfängen trägt die TF-Theorie ein Doppelgesicht: Als Berufswahl- und Beratungstheorie, d.h. als Instrument für Individuen in ihrem beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozeß einerseits und zugleich auch als Instrument zur Bestenauslese auf betrieblicher Seite. Gerade die Betrachtung ihrer historischen Genese (Arbeitskräftebedarf im I. Weltkrieg, Einwanderungsfrage, Fragen der militärischen Personalverwendung) verdeutlicht ihren technokratischen Charakterzug. Klar zum Ausdruck kommt dieser Doppelcharakter bspw. in der von A. HERON vorgeschlagenen Differenzierung der für diese Theorie zentralen Kategorie Berufszufriedenheit in *satisfactoriness* (etwa zu verstehen als Akzeptanz der individuellen Arbeitsleistung durch den Arbeitgeber) und *satisfaction* (als subjektive Berufszufriedenheit).

Kern des TF-Ansatzes ist, auch in diesem doppelten Sinne, eine „Zufriedenheitsprognose“ stellen zu wollen. Seine Prämisse ist, daß es eine

„...accepted conclusion (sei) ... , that what and how well a person will do in the future can be predicted by examination of what and how well he has done in the past“ (D. E. SUPER 1973, 31).

Hier gilt es diese Grundannahme des TF-Konzepts festzuhalten, daß aus den als langfristig in der Persönlichkeitsstruktur eines Individuums überdauernd angenommenen *traits*, aus den in der Vergangenheit erworbenen „Verhaltensdispositionen“, als Prädiktoren die Basis für eine prognostische Verlängerung in die Zukunft liefern könnten. Darauf komme ich w. u., im Zusammenhang mit der Transponierung des TF-Ansatzes in das Beratungskonzept der BB, zurück.

Die TF-Theorie ist durchaus auch auf die Problematik aufmerksam geworden, daß sich berufliche Tätigkeit immer nur in ihrem konkreten spezifischen Kontext verstehen läßt (Form der Arbeitsorganisation, Hierarchie, Qualität der persönlichen Beziehungen, Entscheidungskompetenzen, Lohn usw.; vgl. etwa V. A. VROOM 1964). Nur in dieser Konkretheit und Ganzheit erhalten Berufe ihre volle *individuelle* Bedeutsamkeit ³⁰. Damit aber kommt der Ansatz der differentiellen Psychologie an definitive Grenzen: Die darin angelegte Potenzierung der Zusammenhänge zwischen relevanten Variablen wurde verfahrenstechnisch nicht gelöst, und sie wäre auch kaum noch in eine sinnvolle Theorie mechanistischen Zuschnitts zu übertragen.

L. BUSSHOF (1989, 33 – 39) bezieht sich i. w. auf den Ansatz von J. L. HOLLAND (1978), den er als „die am besten ausgearbeitete Theorie“ klassifiziert (ebd., 39). HOLLANDs Theorie erscheint auch aktuell als die in den internationalen Beratungsdiensten am weitesten verbreitete. Ein Blick etwa in die Internetseiten verschiedener *career services* (USA,

²⁹ Beispiel: „Aptitude is indirectly related to satisfaction in that the more able workers tend to take higher-level positions, and these positions tend to be associated with greater satisfaction. (D. E. SUPER 1973, 80).“

³⁰ Die Vielzahl von Ausbildungsabbrüchen (aktuell knapp unter 30 Prozent der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge), deren Gründe häufig in den kontextualen Bedingungen zu finden sind, die auf der Basis positiver Beziehungserfahrungen (etwa im Rahmen von Praktika) getroffenen Berufswahlentscheidungen oder die nicht selten überhaupt nicht von *Tätigkeitsinhalten*, sondern z. B. eher eine von Bedürfnissen nach sozialer Integration bestimmte Suche nach beruflichen Alternativen etc. unterstreichen in der Erfahrung der Beratungspraxis die Wichtigkeit konkreter Kontexte.

Australien, Großbritannien) vermag das eindrucksvoll zu bestätigen. HOLLANDS Ansatz besteht darin, die umfangreichen Daten, die in modernen TF-Erhebungen anfallen, in eine Typologie von jeweils sechs Grundtypen von Persönlichkeitsmustern (*personality patterns*) und entsprechenden Arbeitsumwelten (*work environments*) zu transformieren. Folgende Typen werden unterschieden: 1. (R) *realistic* („männlich“, aktiv, aggressiv, Interesse am Umgang mit Werkzeugen und Maschinen; genannte Referenzberufe: Farmer, Holzfäller, Maschinenbauingenieur); 2. (I) *investigative* (Arbeit mit Informationen, abstrakten Ideen und Theorien; Chemiker); 3. (A) *artistic* (kreative Tätigkeiten; Maler, Schriftsteller); 4. (S) *social* (Bedürfnis nach Beachtung und zwischenmenschlichen Beziehungen, anderen helfen wollen; Berater, Sozialarbeiter); 5. (E) *enterprising* (Führung übernehmen; Verkaufsrepräsentant, Unternehmer); 6. (C) *conventional* (Daten organisieren; Sekretärin, *night auditor*)³¹. Die Persönlichkeitsmerkmale (*traits*) eines konkreten Individuums werden auf diese sechs Typen projiziert. Das Ergebnis ist eine Rangfolge der *personal patterns* (gleichsam eine „Mischpersönlichkeit“ aus den sechs Grundtypen des „RIASEC“-Spektrums³²). Die Konstruktion der analogen E-Seite basiert auf der These, daß jede soziale Umwelt von einem bestimmten Persönlichkeitstyp dominiert sei und typisiert werde durch *physical settings*, die spezifische Probleme/Aufgaben stellen und spezifische Möglichkeiten bereithalten. HOLLAND führt im Grunde den Ansatz der Intersubjektivität (anstelle sachorientierter, berufssystematischer Deskription der *environments*) weiter. Daß er die Genese der Persönlichkeitsmuster mit spezifischen Sozialisations- und Lernprozessen erklärt, bedarf keiner weiteren Ausführung. BUSSHOFF (1989, 36) faßt die Hauptthese dieses Ansatzes zu einer "Generalhypothese" zusammen:

„Je konsistenter und differenzierter das Persönlichkeitsmuster, je ausgeprägter die Identität und je kongruenter das Persönlichkeitsmuster und der gewählte Beruf, um so wahrscheinlicher sind beruflicher Erfolg, berufliche Zufriedenheit und berufliche Stabilität.“

BUSSHOFF (1989, 51 – 63) unternimmt nun den Versuch, die verschiedenen Ansätze in einem

„Ordnungsschema oder Rahmenmodell zusammenzufassen, das den Zusammenhang vorliegender Berufswahltheorien aufzeigt und den begrenzten Stellenwert der einzelnen Theorien erkennen läßt“ (ebd., 51).

„Minimalkonzeption einer Entscheidungstheorie“ bedeutet nun, auch Grenzfälle rationalen Entscheidungsverhaltens (die, wie BUSSHOFF aufgrund seiner Nähe zur Beratungspraxis weiß, gegenüber den in einem strengeren Sinne als rational klassifizierbaren Handlungsmustern eher überwiegen) noch in der Kategorie *Entscheidung* unterzubringen: So könne die Entscheidungssituation „sehr einfach bis sehr komplex“ sein, und es müßten, um von Entscheidung reden zu können, „wenigstens zwei, und zwar mindestens vage wahrgenommene Handlungsalternativen“ gegeben sein, deren Auflösung wiederum sehr einfach bis sehr komplex verlaufen könne. Die Entscheidungssituation bestehe aus „gedanklichen, von Gefühlen begleiteten Operationen, die in eine Handlungsabsicht einmünden“. Die gedanklichen Operationen umfaßten eine „wenn auch noch so oberflächliche, vergleichende Bewertung von Handlungsalternativen und die Auswahl einer Handlungsmöglichkeit“. Die vergleichende Bewertung könne „eingewöhnten Bewertungsmustern folgen, ohne daß diese über die Schwelle des Bewußtseins gelangen“. Es erscheine aber zweckmäßig, von einem Entscheidungsprozeß

³¹ „RIASEC“ ist ein häufig zitiertes Akronym für Hollands Theorie.

³² In einem neueren Selbstexplorationsprogramm „The Holland Personality Mosaic“ (vgl. „www.wiuadm1.win.edu/miosa/holland/test.htm“) werden beispielsweise Fragen gestellt wie diese: „5. I have confidence in myself that I can make things happen.“ Dies entspricht dem E-Typ (enterprising). „33. I love to try creative new ideas.“ Dies kommt nicht etwa dem investigativen, sondern dem künstlerischen Typ zu. Insgesamt umfaßt dieser „Test“ neunzig Fragen.

erst dann zu sprechen, „wenn die vergleichende Bewertung wenigstens nach einem, und zwar mindestens vage bewußt gewordenen Bewertungskriterium vorgenommen wird“. Zum Minimalbestand zählt zudem, daß eine Handlungsabsicht wenigstens von vagen „Vorstellungen über deren Realisierbarkeit“ begleitet werde. Mit dem Resultat einer Handlungsabsicht erreiche der Entscheidungsprozeß einen vorläufigen Abschluß. Auch hier wirkten nicht allein „Überlegungen“, sondern auch „unbewußte Handlungstendenzen“ konstituierend. Die *Handlungsabsicht* umfasse *Handlungsbereitschaft* und einen, „wenn auch noch so einfachen“ *Handlungsplan*. Vom Versuch der Realisation hänge es dann ab, ob der Prozeß abgeschlossen werde oder, „angereichert um die beim Handlungsversuch gemachten Erfahrungen“, neu aufgerollt werde (vgl. ebd., 52). Dieses Entscheidungsmodell lasse sich „ohne Schwierigkeiten“ mit dem TF-Konzept des *matching* vereinbaren, indem einerseits P-Seite und Entscheidungskriterien und andererseits „Berufe“ (E-Seite) mit Entscheidungsalternativen als identisch gefaßt werden. *Matching* sei so als eine entscheidungstheoretische Variante zu betrachten (vgl. ebd., 52 f.).

Es wird recht deutlich, daß BUSSHOFF den mit den rationalen Entscheidungstheorien i. d. R. verbundenen normativen Anspruch soweit wie möglich aus seinem Konzept eliminieren will, ohne die Kategorie selbst aufgeben zu müssen. Wenn aber die Minimalkonzeption der Kategorie Entscheidung nicht nur eine bestimmte Klasse von Berufswahlprozessen betreffen, sondern in ihrer Funktion innerhalb des Rahmenmodells alle denkbaren Prozesse (auch Aysel) einschließen soll, so ist damit gleichwohl die nicht unproblematische Norm reformuliert, daß nur diejenigen Prozesse zumindest noch als „Grenzfälle“ von Rationalität gelten, die in diesem Modell aufgehen können. Prozesse also, die nicht wenigstens zwei Handlungsalternativen, ein Bewertungskriterium usw. beinhalten, müßten als irrational gelten. Es wird damit, keineswegs nur bei BUSSHOFF, ein Rationalitätsbegriff als Norm an die individuellen Orientierungsprozesse (und damit auch an die berufliche Beratung) herangetragen, dessen theoretische Implikationen w. u. (Kap. III) noch näher zu überprüfen sein werden.

Lernen wird als weitere Kategorie in einer sehr abstrakten Form in das Rahmenmodell eingeführt (vgl. ebd., 53 f.). Die Entscheidungs- oder Bewertungskriterien sind ebenso wie die Entscheidungsoperationen und „das Auswählen einer Handlungsalternative“ jeweils als „Ergebnis von Lernprozessen“ verstanden:

„Dabei müssen diese Lernergebnisse Lernerfahrungen mit wenigstens einigen Elementen der aktuell zu entscheidenden Alternativen beinhalten, wenn eine Vermutung über die Handlungsalternativen nach ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ sowie hinsichtlich der Realisierbarkeit sich einstellen und damit eine wesentliche Grundlage des Entscheidungsprozesses zustande kommen soll“ (ebd., 53).

Lernprozesse werden definiert als „erfahrungsabhängige Vorgänge, die zu einer relativ dauerhaften Veränderung des individuellen Verhaltenspotentials führen“ (vgl. ebd.). Ihre Ergebnisse manifestierten sich in erster Linie im Selbstkonzept, dem Umweltkonzept und in den Problemlösungsmethoden. Diese Lernergebnisse könnten „im Rückgriff auf bestimmte Lernarten teilweise erklärt werden“ (ebd., 54). Allerdings sei es schon schwierig genug, gegenwärtige Handlungspräferenzen halbwegs plausibel aus der „Vielzahl und Komplexität tatsächlich stattgefundenener Lernerfahrungen“ zu erklären; nur begrenzt möglich erscheine demgegenüber eine Prognose künftiger Lerngeschichte. Zwar sei dafür die Tendenz zur Kontinuität (Wiederholung vergangener „Erfolgs- und Befriedigungserlebnisse“) eine Basis, die tatsächliche Entwicklung der zukünftigen Lerngeschichte hänge aber von dem Maß an erfolgversprechenden und zufriedenstellenden Situationen und Handlungen ab, das die Umwelt erlaube (vgl. ebd., 54). BUSSHOFF differenziert die Lern- von einer Entwicklungsgeschichte: Lern- und Reifungsprozesse stünden in „ständiger Wechselwirkung“, deren Resultate als jeweils

mitbestimmende Faktoren der anschließenden Entwicklungsphasen wirkten. Jeder Mensch habe so seine individuelle Entwicklungsgeschichte. Die Entwicklungspsychologie zeige andererseits, „allgemeine altersabhängige Veränderungen im körperlichen Erscheinungsbild, bei den motorischen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten sowie bei den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen (Bedürfnisse, Motive, Interessen)“ (ebd., 56). Schließlich finden „gesellschaftliche Entwicklungserwartungen“ im Rahmenmodell Berücksichtigung, aus deren Spektrum die Lösung der Aufgabe der primären Berufswahl die im gegebenen Zusammenhang relevante ist.

Das bis hierhin Referierte mag ausreichen, um die wesentlichen Probleme der traditionellen Berufswahltheorien zu verdeutlichen. Deutlich wird zunächst, daß, wie alle primär entscheidungstheoretisch angelegten Konzepte, das *matching* (TF-Theorie) durch eine stärkere Tendenz zur Entberuflichung zumindest da einer deutlichen Korrektur bedarf, wo die Vorstellung relativ abgegrenzter, klar konturierter, vorwiegend fachlich-inhaltlich definierter Qualifikationsbündel (Berufe) vorausgesetzt ist. Der Wandel von tayloristisch organisierten Betrieben zu Produktionseinheiten, die sich zumindest annähernd in gleichem Rang durch ihre Organisationsspezifika (als Ergebnis organisationaler Lernprozesse) wie durch ihren fachlichen Ort und Entwicklungsstand bestimmen lassen, läßt auch das *matching* in dem Maße desolat werden, wie *kontextuale* Faktoren der Tätigkeit an Bedeutung zunehmen. Zugespielt formuliert: Das „magische Viereck“ (Qualität, Innovation, Kundenbezug, Kosten) verändert auch deutlich die Konturen der „E-Seite“. Nur noch in bestimmten Segmenten des Arbeits- bzw. Berufsbildungsmarktes (bspw. in Teilen des Handwerks) läßt sich diese theoretische Orientierung vorerst aufrechterhalten. Dies gilt uneingeschränkt auch für die weitere Entwicklung der Berufsausbildung, deren Tendenz zur Modularisierung unverkennbar ist. Denn auch dieser Wandel ist ja gerade gleichbedeutend mit einer Tendenz zu stärkerer Verbetrieblichung der Berufsbildung.

Die in BUSSHOFFS Rahmenmodell dominierende TF-Theorie weist den Entscheidungsprozessen eine zentrale Stellung zu und der Begriff *Berufswahl* steht damit in unmittelbarer Korrespondenz. Es verbindet sich damit die Vorstellung, daß der Prozeß der gesellschaftlichen Positionierung eine vorwiegend individuelle, innerliche Leistung darstellt: Das Individuum tritt in einen introspektiven Prozeß (Selbstexploration) ein, in dem es seine *traits* reflektiert, um dann in den beruflichen Umwelten (i. d. R. sekundäre Repräsentanzen/berufskundliche Medien), nach den passenden „Negativabdrücken“, nach der individuellen „Passung“ zu suchen. Eine mögliche Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt, ein eigentlicher Entwicklungsprozeß, findet in dieser eher mechanistischen Konzeptualisierung keinen rechten Platz. Zwar resümiert BUSSHOFF (1989, 57), Berufswahl sei ein Entwicklungsprozeß, „der aus dem Zusammenspiel von Reifungsprozessen und Lernerfahrungen seine innere Dynamik“ erhalte, aber die Modellkomponenten Entwicklung, Reifung und Lernen (wie auch Sozialisation) treten eher additiv zum Entscheidungsprozeß hinzu. Jedenfalls ist der unmittelbare Orientierungs- und Positionierungsprozeß nicht primär als Lern- oder Entwicklungsprozeß konzeptualisiert: Reifung, Entwicklung und Lernerfahrungen haben das *Selbstkonzept* produziert, aus dem nun das Individuum in *Entscheidungsphasen* seine *Entscheidungskriterien* bezieht. Genauso hat sich das *Umweltkonzept*, aktuell evtl. durch informatorische Aktivität erweitert, entwickelt, das nun die *Entscheidungsalternativen* liefert. Zusammen mit den ebenfalls auf vorgängige Lernerfahrungen zurückzuführenden *Problemlösungsmethoden* (*Entscheidungsstrategie*) entstehen nun *Entscheidungsprämissen*, die, mehr oder weniger, umstandslos in *Handlungspräferenzen* und schließlich in eine *Handlungsabsicht* übergehen (vgl. ebd., 57 f.).

Dieses Modell erfüllt in der Praxis der beruflichen Beratung eine doppelte Funktion: 1. Für die BeraterInnen wird es zur Basis einer subjektiven Erklärungstheorie für die konkreten Prozesse der individuellen Berufsorientierung, aus der auch entsprechende beratungsmethodische Folgerungen gezogen werden. Bei allem Bemühen BUSSHOFFS, die normativen Ansprüche und Zwänge zu reduzieren, können aber zumindest unterschwellige Normierungs- oder Kontrollwirkungen nicht ausbleiben. Überspitzt in eine Berateraussage transformiert: „Du mußt dich nicht wundern, daß du in deinen Orientierungsproblemen nicht vorankommst, wenn du nicht die einzelnen Schritte einhältst!“ Diese Schritte wären also Selbstexploration – Erweiterung des Umweltkonzepts durch Information – *matching* (als individuell gelernte Problemlösungsstrategie) = Entscheidungsprämissen usw. 2. Den sich orientierenden Jugendlichen wird, je nach Zusammenhang mit gewisser Varianz, mit der gleichen normativen Wirkung dieses Modell als Handlungsanleitung bzw. als Werkzeug zur Bewältigung ihrer subjektiven Orientierungsproblematik angeboten. Dies gilt i. ü. nicht nur für den Arbeitszusammenhang der Berufsberatung, sondern ebenso für weite Bereiche des allgemeinen schulischen berufswahlvorbereitenden Unterrichts. In der beratungspraktischen Beobachtung einer beträchtlichen Zahl der Fälle komme ich aber zu dem Ergebnis, daß sie sich kaum in den Grenzen dieses Modells (Begriffe, Kategorien, Konstruktion der Zusammenhänge) abbilden lassen: Wo von Jugendlichen ein Kampf darum zu führen ist, überhaupt Eingang zu finden in das Berufsbildungssystem bzw. um eine wie immer auch prekäre Integration in das Beschäftigungssystem, wo sich Wünsche und Erwartungen also auf die reine Exklusionsvermeidung reduzieren müssen, kann ein in seinem Kern entscheidungstheoretisch angelegtes „Wahl“-Modell zumindest nicht mehr ausreichend adäquat sein. Auch die Beobachtung konkreter Verläufe von Orientierungsprozessen (etwa in Betriebspraktika), die sich eher in Begriffen von Emotionalität, Spontaneität, sozialer Erfahrung als mit Rationalität oder Entscheidung beschreiben lassen, taucht dieses berufswahltheoretische Erklärungsmodell in ein eher mechanistisches Licht. Die mangelnde Berücksichtigung des konkreten Handelns der Subjekte, von Interaktion, durch die TF-Theorie wird an solchen Fällen deutlich. Die offensichtliche Eingebundenheit des beruflichen Orientierungsprozesses in *jugendspezifische* Entwicklungsprozesse und Problemlagen (z. B. die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe für die Werthaltungen, die Überlagerung der beruflichen Orientierungsproblematik von familialen Ablösungsprozessen, die Delinquenzproblematik, Überforderungen wie im geschilderten Fall von Ayse) findet im Grunde keine Berücksichtigung. Jedenfalls erscheint der Rekurs auf die in der Jugendforschung überdies umstrittene Kategorie der Entwicklungsaufgaben (HAVIGHURST) als unzureichend. Das Modell erscheint überdies, wie das in der differentiellen Psychologie bereits angelegt ist, eine soziale Wirklichkeit als soziale Ungleichheit nicht zu kennen. Gerade unter diesem Blickwinkel erscheint es als steril, so als läge seine Funktion zumindest inzidentell eben auch darin, von der sozialen beruflichen Realität ebenso zu abstrahieren wie von jugendspezifischen Problemen und von Orientierungsformen, die in einem solchen rationalistischen Modell keinen Platz finden. Es wird im weiteren besonders auch die Konsistenz der dem Modell unterlegten Kategorien *Lernen, Lernerfahrung, Entwicklung, Reifung, Emotion, Rationalität, Bewußtsein* usw. ebenso kritisch zu überprüfen sein wie das Konzept des *Individuum-Umwelt-Verhältnisses*. Dabei ist auch dem eher grundsätzlichen theoretischen Problem nachzugehen, ob überhaupt *Entwicklung* in den Begriffen und Kategorien der extensionalen Logik konzeptualisierbar sein kann (s. Kap. III).

2.

Instrumentelles Kernstück der BB ist, dem quantitativen Stellenwert der individuellen beruflichen Beratung im Gesamtspektrum der Arbeitsaufgaben der BeraterInnen entsprechend, das Beratungskonzept. Es wurde 1992, nach längeren Vorbereitungen durch eine Arbeitsgruppe als „Praxis der beruflichen Beratung“ (zit. PbB) schriftlich fixiert und, im Sinne einer „Fachlichen Arbeitshilfe“ und Konzeptbasis für die BeraterInnenausbildung, den BeraterInnen der BB als Ausdruck eines gemeinsamen Beratungsverständnisses an die Hand gegeben. Damit wurde das bis dahin in den verschiedenen Formen der Ausbildung ³³ in divergenter Interpretation vorherrschende ältere, als „BA-Modell“ firmierende Konzept (starke Orientierung an der TF-Theorie bzw. an der differentiellen Psychologie), von dem sich die Praxis immer weiter entfernt hatte, abgelöst. Diese Ablösung kann durchaus als objektiver Fortschritt bzw. als Schritt zu einer weiteren Professionalisierung der BeraterInnen interpretiert werden. Es wurden nämlich die allzu eng gewebten „roten Fäden“ von Beratungsabläufen und ein eher direktives Beratungsverständnis, die in einem zunehmend stärkeren Widerspruch zu autonomem Handeln immer besser (vor-) ausgebildeter BeraterInnen in immer komplexeren Situationen standen, endlich zugunsten eines bewußt offengehaltenen Konzepts gelöst. Mit der PbB wurde seitens der BA auch das Ziel verfolgt, eine zumindest bis dahin gegebene Heterogenität der Beratungsstile und -konzepte (nicht nur entsprechend den Segmenten unterschiedlicher BeraterInnengruppen, sondern durchaus auch innerhalb dieser Segmente) wenigstens innerhalb der BB zu überwinden ³⁴ (vgl. ebd., Anlage 2, 13). Die PbB versteht sich mehr als eine Bestandsaufnahme der (fortgeschritteneren) Beratungspraxis, denn als geschlossenes theoretisches Beratungskonzept. Zwar werden einige berufswahl-, beratungs- und kommunikationstheoretische Bezüge durchaus deutlich, sie werden aber an keiner Stelle ausdrücklich angeführt. Dazu erscheinen die jeweiligen Transformationen durch die Praxis auch bereits zu sehr als besonderes und eigenständiges Lernergebnis der BB. Das Konzept umfaßt eine Beschreibung der „beratungsrelevante(n) Einstellungen und Fähigkeiten“ (Teil 1), einen Umriß methodischer „Gestaltungselemente“ (2) und einen Abriß der „kommunikationsfördernden Gesprächstechniken“ (3). Der Anhang umfaßt u. a. eine Ergänzung zur Problematik der „beruflichen Eignung“ und zum Umgang damit in der beruflichen Beratung. Unter den beratungsrelevanten Einstellungen und Fähigkeiten werden i. w. die eher selbstverständlichen persönlichen Grundhaltungen beschrieben, die ihre Nähe zur humanistischen Psychologie (C. ROGERS) nicht verleugnen: Akzeptanz, Echtheit (Kongruenz), Toleranz und soziale Lernfähigkeit, Kontaktbereitschaft und Teamfähigkeit, Aufmerksamkeit und Bereitschaft zu aktivem Zuhören, Empathie. Problemlösefähigkeiten, Konfliktfähigkeit, Verständlichkeit und Balance zwischen Nähe und Distanz werden als besondere „Befähigungen“ skizziert (vgl. ebd., 1, 1 – 11). Der Kern der PbB (Methodik) geht vom Grundsatz einer „problemorientierten Gestaltungsfreiheit“, einer „fallabhängige(n) Flexibilität des beraterischen Handelns“ aus (ebd., 2, 3). Problemorientierte Flexibilität resultiert aus der beraterischen Beherrschung bzw. situativen Reflexion der Wechselseitigkeit der Determinanten „Person des/der Ratsuchenden“, „Person des Beraters/der Beraterin“, „inhaltliche Struktur des

³³ Nebeneinander stehen die folgenden Zugangsformen zur Tätigkeit eines/einer Berufsberaters/Berufsberaterin: 1. Für den höheren Dienst (BB für Abiturienten und Hochschulüler) eine einjährige Einweisungsphase (Voraussetzung i. d. R.: abgeschlossenes sozialwissenschaftliches Hochschulstudium), 2. Für die sog. allgemeine BB (gehobener Dienst) Fachhochschulstudium an der FH Bund, Mannheim (Voraussetzung: abgeschlossenes FH- oder Hochschulstudium, Berufstätigkeit) oder Fortbildung in einem einjährigen Lehrgang (BA-Verwaltungsschulen) mit Zulassungsprüfung für andere MitarbeiterInnen des gehobenen Dienstes (auch BB-fremd) oder (in der Vergangenheit) auch für „Quereinsteiger“ (Voraussetzung: abgeschlossenes Studium und Berufserfahrung).

³⁴ Die BA hat seit etwa Mitte der 90er Jahre versucht, diesen Prozeß durch ein alle BeraterInnen einschließendes Fortbildungsangebot („Methodik der beruflichen Beratung“) bundesweit zu unterstützen.

Beratungsproblems (Situationsbeschreibung)“, „zeitliche und organisatorische Bedingungen“, „Kommunikationssituation und -niveau zwischen Ratsuchenden und Berater/-in (Beziehungsaspekt)“ (vgl. ebd., 4).

Die Bemühung um konzeptuelle Offenheit drückt sich in der bewußt grob beschriebenen Phasierung – *Eröffnungs-, Problembearbeitungs- und Abschlußphase* – aus. Dazu liefert insbesondere der Methodenteil einige funktionale Eckpunkte, die exemplarisch unterlegt werden. Beispielhaft läßt sich die Konstruktion der PbB aus den Hinweisen und Beschreibungen der Eröffnungsphase verdeutlichen (vgl. ebd., 9 – 18): Der Gestaltung und Form des Einstiegs in ein offenes, nicht vorstrukturiertes Gespräch wird „maßgebliche Bedeutung“ beigemessen:

„Gelingt es, Kontakt zu finden und Vertrauen zu wecken? Welche Fragen stehen im Vordergrund des Interesses? Verbinden sich für die Gesprächspartner mit den zunächst angesprochenen Fragen weiterreichende Probleme, Unsicherheiten und Konflikte? Wo liegen die Grenzen? Und wie kann ich als Berufsberater oder -beraterin bei der gewünschten Klärung mitwirken? Entspricht mein Beitrag den Erwartungen meiner Gesprächspartner? Lassen die Gesprächspartner die Bereitschaft erkennen, das Problem gemeinsam mit mir schrittweise zu bearbeiten, um es zu lösen?“ (ebd., 9; i. Orig. Hervorhebungen).

In vager Anlehnung an die Kommunikationstheorie (vgl. etwa P. WATZLAWICK/J. H. BEAVIN/D. D. JACKSON 1969) wird die funktionale Wechselseitigkeit zwischen Inhalts- und Beziehungsebene betont. Daraus resultieren vier „Funktionsbereiche“ (vgl. ebd.):

<i>Beziehungsebene:</i>	<p>a) <i>Kontakt aufnehmen</i> (vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre ermöglichen, tragfähige und verbindliche Kontaktebene herstellen, Sicherheit vermitteln, daß alle Beteiligten als eigenverantwortliche Gesprächspartner akzeptiert sind; vgl. ebd., 10);</p> <p>b) <i>Erwartungen klären</i> (Entlastung der Beratung von unausgesprochenen oder überhöhten/zu gering angesetzten Erwartungen).</p>
<i>Inhaltsebene:</i>	<p>c) <i>Fragen- und Problembereiche wahrnehmen</i> (aktuelle, subjektiv bedeutsame Problemlage von Ratsuchenden zutreffend wahrnehmen; vgl. ebd., 12 ff.);</p> <p>d) <i>Vorgehen abstimmen</i> (insbesondere Transparenz herstellen; vgl. ebd., 15 f.).</p>

Die konzeptuelle Zentrierung der PbB auf die Ratsuchenden wird an dem Element „Vorgehen abstimmen“ (d) vielleicht besonders deutlich: Als Voraussetzung einer fallangemessenen Gesprächsplanung wird ein breites Repertoire an Methoden gesehen, die zunächst möglichst gemeinsam ausgewählt und, orientiert am Gesprächsziel, in eine „passende Reihenfolge“ gebracht werden (vgl. ebd., 17):

„Ein solcher *Planungsschritt*, das beraterische Vorgehen mit den Gesprächspartnern ausdrücklich zu besprechen und von ihrer Zustimmung abhängig zu machen, dient der notwendigen *Transparenz* und *Legitimation* des gesamten Beratungsprozesses. Er unterstützt die Bereitschaft von Ratsuchenden zur aktiven Mitarbeit und zur Übernahme von Mitverantwortung im Verlauf und Ergebnis der Beratung“ (ebd.).

Im einzelnen werden folgende Schritte vorgeschlagen:

- Paraphrasierung von Problem- und Erwartungslage des/der Ratsuchenden,
- sorgfältiger Vergleich von „Gesagtem und Gemeintem“,

- Erläuterung/Diskussion der die Methodenauswahl leitenden Zielvorstellungen und gemeinsame Auswahl der Methoden, Klärung des Zeitbedarfs, evtl. auch Angebot von Alternativen (vgl. ebd., 17 f.).

Für die „Problembearbeitungsphase“ werden methodische Elemente eingehender beschrieben wie „Entscheidungsdruck nehmen“ (vgl. ebd., 19 f.), „Art des Entscheidungsverhaltens klären“ (21 ff.), „Berufliche Interessen ermitteln“ (24 ff.), „Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten erkunden“ (29 ff.), „(Alltags-) Erfahrungen bewußt machen und Phantasien aufgreifen“ (35 ff.), „Soziales Umfeld berücksichtigen“ (38 ff.), „Realistische Vergleichsmaßstäbe anbieten“ (41 ff.), „Perspektiven eröffnen bzw. Alternativen erweitern“ (48 f.), „Mit absehbaren Folgerungen vertraut machen“ (52 ff.), „Informationsfülle überschaubar machen“ (61 ff.), „Fremdeinschätzungen einholen (und vergleichend auswerten lassen)“ (69 ff.) u. a.

Als Funktionen der „Abschlußphase“ werden insbesondere Elemente wie die Zusammenfassung der Gesprächsergebnisse, Vereinbarung von Folgeaktivitäten und Angebote zur weiteren BB-Inanspruchnahme beschrieben.

Während bis hierhin der w. o. beschriebene systemische Grundwiderspruch von Gebrauch- vs. Tauschwertorientierung, der hier als die Polarität von Beratung vs. Vermittlung, Subjekt vs. Beschäftigungssystem oder Professionalisierung vs. Bürokratisierung auftritt, kaum oder nur unterschwellig deutlich wird (z. B. „realistische Vergleichsmaßstäbe anbieten“), wird er durch den im Anhang nachgetragenen Abschnitt „Das Eignungsthema in der beruflichen Beratung und Vermittlung“ (vgl. PbB, Anl. 4) wieder virulent. § 35 SGB III bestimmt die Vermittlungsaufgabe der Arbeitsämter näher. Abs. 2 regelt u. a. die Vermittlung *geeigneter* Auszubildender. Zwar ist dort keineswegs fixiert, daß BeraterInnen die Vermittlungsaufgabe wahrzunehmen hätten, wohl aber schreibt ihnen das SGB III (§§ 31 u. 32) zumindest die „Feststellung der Berufseignung“ als Aufgabe zu. Mit dieser Eignungsproblematik ist eine äußerst verwickelte Thematik angesprochen. Einerseits kann es durchaus der Erwartung von Ratsuchenden entsprechen, von der BB prognostische Aussagen über ihre „Bewährungswahrscheinlichkeit“ (d. h. z. B. auch Aussagen zu individuellen Realisierungschancen) in bestimmten Berufen zu erhalten, andererseits hängt diese Thematik eng mit den (marktabhängigen) betrieblichen Selektionskriterien zusammen.

Die PbB (vgl. 6 – 12) nimmt zunächst Zuflucht beim TF-Ansatz: Durch den Profilvergleich (P-/E-Seite) könne dazu beigetragen werden,

„die Unsicherheit über etwaige künftige Über- oder Unterforderungen am Ausbildungs-, Studien- oder Arbeitsplatz zu verringern, wenn nicht sogar sie ganz auszuschließen“ (ebd., 6).

Durch eine Spreizung der Kategorie in „Minimal-“ und „Maximaleignung“ wird der Versuch gemacht, einerseits eben den Verwertungskriterien von Arbeitskraft zu entsprechen (Maximum), andererseits Ratsuchenden „im Hinblick auf eine Individualnutzenmaximierung ein möglichst breites Spektrum an beruflichen Möglichkeiten“ eröffnen zu können (Minimum; vgl. ebd., 7). Diese Differenzierung des Eignungsbegriffs wird i. d. R. in die Formel „Eignung einer Person für einen Beruf“ vs. „Eignung eines Berufs für eine Person“ gefaßt.

Wenn auch nicht ganz eindeutig, die PbB positioniert sich auf der Seite der Ratsuchenden. Dies wird besonders deutlich durch die Verwendung eines *dynamischen* Eignungsbegriffs:

„Berufseignung bezeichnet ... nicht mehr eine der Person zuzuschreibende unveränderliche Eigenschaft, sondern *bündelt Überlegungen zum praktischen Gestalten der persönlichen beruflichen Zukunft*“ (ebd., 12; Hervorh. i. O.).

Zwar setzt sich mit der dynamischen Auffassung grundsätzlich eine adäquatere Konzeptualisierung der Orientierungsprozesse durch, es bleibt aber zweifelhaft, ob die Versuche der Selbststrettung des TF-Konzepts ihr Ziel erreichen können. R. BAHRENBERG (1997, 6) setzt solchen Zweifeln die modernere TF-Variante von J. B. ROUNDS/T. J. TRACEY (1990) entgegen. Es werde dort die „dynamische Reziprozität“ der Prozesse betont, mit denen eine Person in einen Beruf hineinkomme:

„Personen sind in der Lage, ihre jeweiligen Umwelten bis zu einem gewissen Grade (aktiv oder passiv) zu formen und werden ihrerseits durch neue Umwelten mehr oder weniger geformt. Verwandt damit ist die Auffassung Hollands, daß Individuen aktiv danach streben, Umgebungen aufzusuchen oder zu schaffen, die ihnen erlauben, ihre Wünsche und Fähigkeiten auszuleben und zu verwirklichen. Die Berufswahlentscheidung wird als fortdauernder Interaktionsprozeß wechselseitiger Angleichung gesehen.“

Nicht nur, daß zu fragen wäre, wie denn „Wünsche und Fähigkeiten“ entstehen und sich verändern, wenn schon angenommen wird, daß „Umwelten“ Menschen „formen“; wesentlicher noch wäre die Frage, wie denn im Rahmen eines auf Prognose ausgerichteten quantifizierenden Konzepts die als Wechselwirkung von Individuum und Umwelt gedachte Entwicklung als „wechselseitige Angleichung“ in ihren aus der individuellen Vergangenheit heraus extrapolierten Resultaten zu prognostizieren sein soll. Und wie anders könnte im Rahmen behavioristisch orientierter Konzepte das (BeraterInnen) eigentlich interessierende „Wie“ der Entwicklungsprozesse, das individuelle „psychische Geschehen“ zu konzipieren sein, denn als ein aus dem wissenschaftlichen Interesse bewußt ausgegliedertes *black-box*-Geschehen? Besonders in seiner Anwendung auf Entwicklungsprozesse in der Jugendphase (als *der* Lebensphase der Entwicklung) wird das Unzureichende des TF-Konzepts besonders deutlich: Viele Beispiele könnten aufweisen, wie allein der Wechsel vom Tätigkeitssystem des „Zur-Schule-Gehens“ in das der beruflichen Bildung Entwicklungen in Gang setzen können, die auf der Basis der aus der biographischen Vergangenheit gewonnenen Prädiktoren kaum extrapolierend in die Zukunft zu verlängern gewesen wären. Auch darauf komme ich w. u. (Kap. III) gründlicher wieder zurück.

Geht man einmal davon aus, daß mit der PbB zugleich auch eine empirisch gültige Bestandsaufnahme ebenso der Praxis beruflicher Beratung wie ihrer theoretischen Orientierungen geleistet wurde (die mit der vorstehenden Skizzierung in ihren wesentlichen Gehalten deutlich geworden sein dürfte), so lassen sich nun die widersprüchlichen Beziehungen zwischen den einzelnen Komponenten des Tätigkeitssystems BB genauer erfassen.

Die dynamischste Wechselseitigkeit, die nun zunächst in einigen Grundzügen näher zu bestimmen ist, besteht zwischen den Systemkomponenten *Subjekt - Objekt* bzw. BeraterIn - berufliche Orientierungsproblematik jugendlicher Ratsuchender. Die Kategorie *Objekt* innerhalb von Tätigkeitssystemen entwickelt Y. ENGSTRÖM (1990, 107 ff.) zunächst an einem einfachen Beispiel:

„The blacksmith (subject) uses a hammer (instrument) to mold a piece of iron (object). So the piece of iron is the object. But at one moment the piece of iron is a shapeless chunk, at another moment it is an identifiable, socially meaningful entity. Object is both „anything presented to the mind or senses“ and „an end or aim“ ... So the object is both something given and something projected or anticipated. This very duality of the meaning of the term indicates that the concept of object carries in it the processual, temporal, historical nature of all objects. Objects are objects by virtue of being constructed in time by human subjects. This in no way diminishes their reality and materiality. But

despite its materiality, an unknown particle or a mineral in the rock is not object for us before we somehow make it our object – by imagining, by hypothesizing, by perceiving and by acting on it“ (ebd.).

Ohne Werkzeug kann der Schmied sein Objekt nicht ausformen. Der Werkzeuggebrauch schließt wiederum den Gebrauch sekundärer Instrumente ein: Zeichen oder Modelle, die die Anwendungsweise des Werkzeugs repräsentieren bzw. kommunizierbar machen. Diese sekundären Instrumente existieren außerhalb des Subjekts als Resultat historisch-gesellschaftlicher Erfahrung. Insofern ist die Konstruktion des Objekts niemals individueller, willkürlicher Akt, vielmehr vermitteln die Instrumente zwischen dem konkret-historischen gesellschaftlichen Entwicklungsstand und dem Subjekt. Die Subjekt-Objekt-Beziehung ist keineswegs nur eine einseitige Konstruktion des Objekts durch das Subjekt, sondern das Objekt konstruiert sich zugleich auch selbst. Für die/den BeraterIn ist die/der Ratsuchende zunächst das „Rohmaterial“ – die konkret wahrnehmbare Erscheinungsweise des Objekts, das vom Subjekt umgeformt wird in ein bestimmtes Muster von Merkmalen. Dieser selektive Vorgang basiert auf dem mehr oder weniger bewußten Gebrauch eines vermittelnden Modells/Konzepts von Lösung der Orientierungsproblematik. Dieses Bedeutungsmuster wird zur Grundlage des Handelns, der weiteren Beratungsstrategie. Für den/die Ratsuchende/n ist das Objekt anders definiert: Ihr/sein „Rohmaterial“ ist das konkret wahrgenommene Orientierungs-/Positionierungsproblem, das die/der BeraterIn von *außen* wahrnimmt. Auch die/der Ratsuchende transformiert sein „Rohmaterial“ in ein Bedeutungsmuster, indem sie/er auf ihr/ihm zugängliche Modelle zurückgreift, die i. d. R. von denen des/der BeraterIn sehr verschieden sind. Es handelt sich, im hier gegebenen Zusammenhang, ja nicht um eine BeraterIn-Ratsuchenden-Beziehung, in der das Objekt passiv eine Prozedur erleidet. Es ist aber zugleich selbstkonstruiert *und* konstruiert durch den/die BeraterIn. D. h. auch, daß die Objektkonstruktionen auf seiten des Beraters/der Beraterin nicht alleine das Produkt (Orientierung/Positionierung) bzw. den Prozeß Objekt – Produkt determinieren:

„The encounter takes place within an activity system and is shaped by the interplay and contradictions between the components of the activity system. Moreover, if we want to understand what happens before and after the encounter – which is necessary for any realistic assessment of the outcomes – we must realize that the ... actions (of the object; G. R.) are shaped in one ore more complex activity systems that made up the ... lifeworld (family, life, work, etc.). For the sake of simplicity, we shall treat them as if they were one single activity system – the ‚life activity‘ of the ... (object; G. R.)“ (ebd., 127).

Die unterschiedlichen Tätigkeiten von BeraterIn und Ratsuchenden lassen sich nicht zu einer Einheit verschmelzen – weder analytisch, noch praktisch. „That would be the vision of ‚tyranny of harmony‘...“ (vgl. ebd., 128). ENGSTRÖM sieht stattdessen die Möglichkeit einer expansiven Objektkonstruktion darin, Subjekt und Objekt in die Lage zu versetzen, gemeinsame Modelle oder Repräsentationen des Objekts (Orientierungsproblematik) zu entwickeln. Auch im Zusammenhang beruflicher Beratung bedeutet das Instrumente (Theorien, Konzepte, Modelle von Orientierungsprozessen) zu entwickeln, mit deren Hilfe die Divergenz der Tätigkeiten von jugendlichen Ratsuchenden und BeraterInnen zu einem gemeinsamen Vorteil transformiert werden kann (vgl. ebd.).

Gemessen an dieser Perspektive, erscheint die PbB in ihrer generellen Tendenz der Konzeptualisierung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses als eine brauchbare Basis. Sie ist ja (Lern-) Ergebnis beraterischer Praxis, in dem sich die Gleichberechtigung der Gesprächspartner, die Zentrierung auf die Subjektivität des/der Ratsuchenden, seine Lebenswelt, das Streben nach Prozeßtransparenz usw. als Notwendigkeiten der Praxis widerspiegeln. Unter diesem Blickwinkel erscheint die Veränderung oder Anpassung der Instrumente (PbB) zugleich als die verändernde Rückwirkung des Objekts auf das Subjekt. Gerade dieser Aspekt der Subjekt-Objekt-Beziehung erscheint mir von

herausragender Bedeutung für den dargelegten Systemzusammenhang: Eine erfolgreiche Arbeit der BeraterInnen an der Orientierungsproblematik jugendlicher Ratsuchender erzwingt die Einnahme des Standpunkts ihrer Objekte. Professionalisierung der beruflichen Beratung kann in dieser Perspektive nur heißen: Ich nehme ausschließlich den Objektstandpunkt ein, indem ich mich der Perspektive des Objekts als – je nach *point of view* – des Subjekts seiner Orientierungs-/Positionierungsproblematik annähere. Damit aber verschärfe ich die Widersprüche innerhalb des Systems, das mich zugleich zwingt, das Objekt meiner Tätigkeit auch als Objekt eines Verwertungszusammenhangs zu behandeln.

3. Alte Antworten – Fragestellungen zur Entwicklung neuer Perspektiven (Zusammenfassung)

Ich habe in diesem II. Kapitel versucht, mit wesentlicher Hilfe des ENGSTRÖM'schen Modells einige Widersprüche des Systems BB als der Ressourcen seiner aktuellen Entwicklung herauszuarbeiten. Von dem gewählten analytischen Standpunkt aus ergibt sich zunächst eine interessante Variante des Zusammenhangs in den Nachbartätigkeiten *instrumentenproduzierende* Tätigkeit (hier konkret: Wissenschaft, einschließlich der entsprechenden Bildungseinrichtungen der BA), *subjektproduzierende* Tätigkeit (unmittelbar die BA-Bildungsinstitutionen, mittelbar aber die auftraggebende Sphäre der Sozialpolitik) und *regelproduzierende* Tätigkeit (unmittelbar die BA in ihren verschiedenen zentralistischen Stufen als Arbeitgeber, bei einem allgemeineren Analysestandpunkt aber wiederum die sozialpolitische, legislative Sphäre). Ich habe daran zu zeigen versucht, wie der in den legislativen Voraussetzungen angelegte Widerspruch – als Ausdruck des generellen gesellschaftlichen Widerspruchs Gebrauchswert- vs. Tauschwertorientierung – diese drei Systeme durchdringt und, vom Standpunkt des Subjekts (BeraterIn) aus betrachtet, in das Subsystem BB als Grundwiderspruch in der Tätigkeit der BeraterInnen zum Ausdruck kommt (Beratung vs. Vermittlung, Professionalisierung vs. Bürokratisierung). Ich wollte außerdem verdeutlichen, wie er sich als (kaum erkannt) „roter Faden“ auch durch die zur Verfügung stehenden Instrumente der BB (Berufswahltheorien, subjektive Theorien, Medien für Ratsuchende usw.) hindurchzieht. Aus alledem ließe sich eine Reihe weiterführender interessanter Fragestellungen ableiten, darunter auch die wichtige Frage nach dem Möglichkeitsraum weiterer organisationaler Entwicklung.

Als öffentliche, unabhängige Institution erscheint die BB gegenwärtig von mehreren Entwicklungen bedroht: Die Aufhebung des Alleinrechts der beruflichen Beratung als Deregulierungssignal, verbunden mit der Herausbildung privatwirtschaftlicher Institutionalisierungsformen bei politisch verweigertem Berufsschutz; die Gefahr bürokratischer Überformung durch die sozialpolitische Tendenz, der BB da eine Steigerung der „Stückzahlen“ zu verschreiben (bei Personalminderung), wo, angesichts der Prekarisierung der Systeme Bildung und Beschäftigung, ein qualitativer Ausbau der Beratung erforderlich wäre (und paradoxerweise gesetzlich auch gefordert scheint); die als Folge der Prekarisierung des Berufsausbildungsmarktes ausgeweiteten Formen berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen, die in gewissem Umfang als verdeckte Form des Outsourcing zu einer wildwüchsigen Verdoppelung der BB-Aufgaben führt, ohne daß sich damit eine klare Qualifizierungsstrategie für das außerhalb der BB tätige Fachpersonal verbände; die damit sich verbindende Gefahr eines „Funktionsentzugs“ für

die BB einerseits ³⁵ und einer gewissen Beliebigkeit dessen andererseits, was als Qualitätsmaßstab für die Produktion beruflicher Orientierung zu definieren ist; die in beidem enthaltene Tendenz zur Entprofessionalisierung usw. – all das wären ausreichende Gründe, sich für diese Entwicklungen näher zu interessieren. Es wäre besonders interessant, das Tätigkeitssystem BB in seinen komplexen Beziehungen mit dem ENGSTRÖM'schen Instrumentarium der Entwickelnden Arbeitsforschung umfassender empirisch zu untersuchen. Die Potentiale dieses Ansatzes gehen m. E. über die herkömmlicher betriebssoziologischer oder organisationspsychologischer Forschung weit hinaus. Ein solches Vorhaben wäre aber im Rahmen einer begrenzten Einzelstudie keinesfalls zu leisten. Ich habe mich hier in seiner Anwendung auf nur einige Aspekte beschränkt, um bspw. das BB-Instrumentarium nicht isoliert, außerhalb seines systemischen Zusammenhangs, beschreiben zu müssen. Auch hierzu ließe sich natürlich viel Interessantes durch eine weitere Konkretisierung gerade auch der Beziehungen *Instrumente – Subjektproduktion* nachtragen.

Systemische Entwicklungspotentiale liegen aber, vielleicht sogar in besonders intensiver Form, auch in der Weiterentwicklung der Instrumente, also der Theorien, Modelle, Kategorien und Begriffe, die zur Konstruktion des Objekts, der Entwicklung beruflicher Orientierung, dienen. In Abschnitt II.2 habe ich einige für die Arbeit der BB besonders relevant erscheinende „Theoriebausteine“ am Beispiel des um die Integration divergenter Ansätze bemühten „Rahmenmodells“ von L. BUSSHOFF ausführlicher referiert. Als Instrument von zentraler Stellung für die BB fungiert darin die TF-Theorie, die, als Variante der entscheidungstheoretischen Ansätze, sowohl als Basis subjektiver Theoriebildung der BeraterInnen und damit der Gestaltung von Beratungssituationen und unterrichtlicher Aktivitäten in Schulen wie auch der Gestaltung der auf Selbstnutzung durch Jugendliche hin konzipierten wichtigsten Medien (PC-Programme bspw.) dominiert. Dieses Rahmenmodell repräsentiert durchweg einen älteren Forschungsstand, und es ist in seiner entscheidungstheoretischen Schwerpunktsetzung hochgradig selektiv: Sozialisations-, handlungs- oder jugendtheoretische Ansätze bleiben bspw. weitgehend ignoriert und eine von sozialer Ungleichheit geprägte Realität wird darin nicht abgebildet. Die Alltagspraxis beruflicher Beratung läßt daran zumindest ein mehr oder weniger diffuses Unbehagen insofern aufkommen, als die konkreten Orientierungsprozesse und die in den Beratungssituationen zu bearbeitenden konkreten Problematiken im Rahmen dieser Konzepte oft nicht ausreichend adäquat zu erfassen sind. Gesellschaftliche Realität, an der die Tauglichkeit der Instrumente zu verifizieren ist, dringt in den Beratungsprozeß vor allem über die Objektseite bzw. die Objektaktivitäten ein, über die lebensweltliche Realität der jugendlichen Ratsuchenden. Über ihre konkreten systemischen Beziehungen treten alle die Erscheinungen in die Problembearbeitung „lebendig“ ein, die von der Jugendforschung als jugendspezifische aktuelle Problemlagen beschrieben sind. Und, das habe ich mit dem Bezug auf Y. ENGSTRÖM zu verdeutlichen versucht, diese konkrete Lebenslage ist nicht reduzierbar oder aussonderbar, sie ist, vielleicht, eine Zeitlang ignorierbar.

Die Fokussierung des theoretischen Konzepts auf den Entscheidungsprozeß, auf das *matching*, verkürzt die Problematik der subjektiven beruflichen Orientierung um wesentliche lebensweltliche Bezüge, um die Komponente der sog. Objektaktivitäten. Berufliche Beratung erscheint so gleichsam als ein „chirurgischer Eingriff“, bei dem der Körper des Patienten bis auf jene Stelle verhüllt wird, an welcher die Operation erfolgen soll. Die isolierte „berufliche“ Orientierungsproblematik erscheint auf diese Weise (um im

³⁵ Es kann dabei keineswegs darum gehen, das System BB (als von seinem Gegenstand der Tätigkeit her definiert) in seiner Einbindung in die BA um jeden Preis zu schützen. Sie ist dort ohnehin ein weniger geliebtes Kind. Schützenswert ist einzig der Erhalt einer BB als staatliche, öffentlich kontrollierte und von unmittelbaren ökonomischen Interessen freie Institution. Die Frage konkreter institutioneller Einbindung ist dabei eher nachrangig.

Bild zu bleiben: dem „Facharztprinzip“ folgend) besser faßbar und mit den spezifischen Werkzeugen (berufskundliches Wissen als Kernqualifikation) noch lösbar. Fraglich bleibt natürlich, ob die subjektiv von den Ratsuchenden wahrgenommene Problematik auf diese Weise wirklich besser oder, wenigstens in einer beträchtlichen Reihe von bestimmten Fällen (vgl. den eingangs geschilderten Fall A.), überhaupt lösbar ist – zwar könnte der Blinddarm entfernt sein, aber der Patient hat weiterhin Kopfschmerzen. Bereits einzelne Fakten wie etwa der hohe Stellenwert, den Jugendliche mehrheitlich der Berufstätigkeit im Sinne einer Chance zur Selbstverwirklichung zumessen oder die durch die Berufstätigkeit sich vorrangig vermittelnde soziale Einbindung machen unmittelbar einsichtig, daß eine Problemisolierung subjektiv unmöglich ist. In einem verengenden Konzept aber müssen sich Ratsuchende, wie auch immer sich dies im Beratungsprozeß konkret vermittelt, zu einer Verengung der Problemformulierung veranlaßt sehen. Verkürzte Lösungen sind die zwangsläufige Folge konzeptuell verkürzter Problematiken. Auch die in den Begriffen von Entberuflichung und Modularisierung der Ausbildung zusammengefaßten Momente lassen das TF-Modell als zunehmend desolat erscheinen. Permanenter Wandel, Dynamik, läßt sich darin nicht modellhaft abbilden, auch dann nicht, wenn Kategorien wie Lernen und Entwicklung (kognitivistischer Orientierung) additiv hinzutreten. Eine Arbeitswelt, die sich zunehmend dadurch charakterisieren läßt, daß sie sich allgemein die Beherrschung des Wandels zum Ziel setzt (Stichwort: „magisches Viereck“) und dadurch selbst vor allem zu einer Sphäre des Wandels wird, zu einer Zone stetiger aktiver Veränderung in ihren inneren und äußeren sozialen Beziehungen, der Produktionsverfahren und -regime und der Produkte durch kollektive Lernprozesse – eine solche Sphäre kann kaum noch als ein statischer Bezugspunkt für individuelle Orientierungsprozesse aufgefaßt werden. Vielmehr ließe sich berufliche Orientierung heute beschreiben als eine *Orientierung auf Wandel*. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen kann in dieser Perspektive als eine erste (frühe) Reflexion dieser Entwicklungen durch die Berufsbildungsforschung gewertet werden. Die Abbildung realer Orientierungs-/Positionierungsprozesse kann deshalb nicht adäquat gelingen, weil sie sich allein auf die „innerliche“, individuelle Seite von Entscheidung, Entwicklung usw. einläßt, den gleichzeitigen und permanenten, akzelerierten Wandel der Umwelt aber nicht erfaßt.

Praxis (berufliche Beratung) und Theorie (Konzepte des beruflichen Orientierungs- und Positionierungsprozesses) scheinen im konkreten Arbeitszusammenhang der beruflichen Beratung zueinander in ein Verhältnis geraten zu sein, in dem die Praxis, unter dem Druck der über das Objekt der Tätigkeit vermittelten Realität, als der weiter fortgeschrittene Pol erscheint. Fortschritt wäre hier ein höherer Grad an Adäquatheit in der Wahrnehmung und Konzeptualisierung dieser Realität. Er ließe sich grob charakterisieren als eine stärkere Annäherung an den Standpunkt bzw. die Perspektive der sich orientierenden Subjekte (Jugendliche) und zugleich als eine tendenzielle Abkehr von der Vertretung normativer Ansprüche, die, wie ich w. o. zu verdeutlichen versucht habe, als systemvermittelter Widerspruch in die Struktur der Beratungsbeziehung hineinwirken. Subjektive Theorien oder Alltagstheorien können aber, zumal sich im konkreten Arbeitszusammenhang der BB ihre Kommunikation eher restriktiv und zufällig gestaltet, kaum einen Ersatz für eine umfassendere Durchdringung des Gegenstandes bieten. Zwangsläufig bleiben sie in weiten Bereichen insuffizient, weil sie sich einerseits auf eher hypothetische Schlußfolgerungen auf der phänographischen Ebene beschränken und gleichwohl auf diejenigen angebotenen theoretischen Konzepte („Rahmenmodell“) rekurrieren müssen, die zur pragmatischen Tendenz einer stärkeren Subjektorientierung in dem beschriebenen widersprüchlichen Verhältnis stehen. Es geht damit zugleich eine doppelte Entwertung von Theorie einher: 1. kann sie objektiv ihren Anspruch als Orientierung des Handelns nur noch unzureichend einlösen, 2. entsteht in der Gleichsetzung *dieser* konkreten Ausformung von Theorie mit *aller* Theorie eine zunehmende Stagnation in der Weiterentwicklung der Instrumente.

Die Schwierigkeiten scheinen im Rahmen von Einzeluntersuchungen allein nicht mehr lösbar. Auch eine Fortsetzung des eklektizistischen Vorgehens, wie es etwa in dem Versuch einer Verbindung der dem naturwissenschaftlichen Erklärungsprinzip zugehörigen Kategorie Lernen oder der differentiellen Psychologie (TF-Konzept) mit den aus dem Existentialismus stammenden Konzepten der humanistischen Psychologie (C. ROGERS) zum Ausdruck kommt, läßt kaum eine Erweiterung der Einsichten erwarten. Es scheint an der Zeit, Erscheinungen wie die „Krise der Psychologie“ (K. HOLZKAMP) zusammen mit den in Kap. I skizzierten Phänomenen des Wandels zum Anlaß zu nehmen, von einer bloßen kritischen Revision der Instrumente zur gründlicheren Umschau nach neuen Perspektiven der Reflexion überzugehen. Gründlichkeit kann dann aber nur bedeuten, die Grundlagen (Begriffe, Kategorien, Erklärungsprinzipien, Methodologien) der an der Erforschung und Erklärung beteiligten Wissenschaften (und ihr Verhältnis zueinander) kritisch zu überprüfen. Wenn diese Grundlagen insofern desolat erscheinen, als mit ihrer Weiterverwendung Fortschritte in der adäquaten Abbildung der subjektiven Orientierungsprozesse kaum mehr möglich erscheinen, so lassen einzelempirische Studien wohl auch nur begrenzt neue Einsichten erwarten. Die heutige Situation des TF-Konzepts, das mit seiner zunehmenden Ausdifferenzierung in einer praktisch nicht mehr beherrschbaren Datenfülle untergeht und in die reduktionistische Konstruktion von Typologien ausweicht (HOLLAND), ist für diese wissenschaftliche Problemlage ein recht signifikantes Beispiel.

Der Untersuchungsgegenstand dieser Studie läßt sich nun präziser entfalten. In Kap. I habe ich einerseits wesentlich erscheinende Umriss der Entwicklungen zu erfassen versucht, die als Systeme des Bezugs für Orientierungs-/Positionierungsprozesse relevant sind. Zugleich habe ich versucht, einige kritische Einwendungen gegen bestimmte Formen ihrer wissenschaftlichen Konzeptualisierung (z. B. Informationsgesellschaft, Individualisierung) geltend und ebenso bestimmte Verzerrungen als Ausdruck ökonomischer oder sozialpolitischer Interessen deutlich zu machen. Letzteres gilt vor allem für die verschiedenen Formen des Umgangs mit Prognosen zur weiteren Entwicklung der Arbeitsgesellschaft, für die vorgeschlagenen Rezepturen der sozialpolitischen Gestaltung, allgemein für die Frage des Primats oder der Subordination der Politik über resp. unter die Ökonomie usw. Der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Produktivität, dem durch den Markt vermittelten Wandel der Produktionsregime (bzw. ihrer Diversifizierung) und dem damit direkt in Beziehung stehenden Wandel der Berufsbildung repräsentiert zugleich mehrere Ebenen oder Aspekte des hier relevanten Gegenstandes:

- als der eigentliche Gegenstand der sich orientierenden Individuen,
- als sozialökonomischer Basisprozeß des Wandels ihrer lebensweltlichen Zusammenhänge und Bedingungen,
- als Gegenstand der Sozialwissenschaft, insbesondere der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und der Berufsbildungsforschung, damit
- als fachlich-inhaltliches Bezugssystem der beruflichen Beratung (Begründung der fachlichen Seite des Expertenstatus) und
- als Basisprozeß des Wandels und als Quelle des Wandlungsdrucks für das Tätigkeitssystem BB; schließlich
- als *eine* Seite der Konstruktion sowohl der Instrumente (Modelle, Konzepte) als auch des Objekts (Produktion beruflicher Orientierung).

Eine andere Seite bildet die Erfassung der lebensweltlichen Situation der sich orientierenden Subjekte. Der Durchgang allein durch eine Auswahl von Befunden aus der Fülle des positiven Wissens darüber (Kap. I.4) kann diese Seite nicht fundieren. Die empirischen Befunde spiegeln eher sehr vermittelt die verschiedenen Wirkungen

unterschiedlicher Ebenen des gesellschaftlichen Wandels (etwa Prekarisierung der Lohnarbeit – Erosion der Lebensform Zweigenerationenfamilie). Solange sie nicht mit grundsätzlicheren jugend- und entwicklungstheoretischen Konzepten verbunden sind, bleiben sie von eher flüchtiger phänographischer Qualität. Als sicher wichtigster aktueller Befund sind die unter dem Begriff der Entstrukturierung der Jugendphase zusammengefaßten Phänomene herauszuheben. Da m. E. diese Seite des Untersuchungsgegenstandes nicht ohne eine erweiterte Klärung ihrer jeweiligen Erklärungsprinzipien und methodologischen Prämissen zu entwickeln ist, habe ich dieses Problem zunächst zurückgestellt, um es im folgenden in eben diesen grundsätzlicheren Zusammenhang stellen zu können.

Theorien, Modelle, Konzepte werden erst im konkreten Zusammenhang gesellschaftlicher Praxis „funktional“. Erst ihre praktische „Funktionalität“ begründet die Relevanz einer kritischen Reflexion in besonderem Maße. Die Darstellung berufswahltheoretischer Konzepte habe ich darum unter diesem Aspekt ihrer „Funktionalität“ weitgehend auf den Kontext der BB beschränkt. Diese Einschränkung erscheint m. E. ausreichend begründet, wenn einerseits das Tätigkeitssystem BB – und darin primär die *verwendeten* Instrumente – Untersuchungsgegenstand ist, und wenn andererseits diese Beschränkung eines sonst weiter gefaßten Rahmens noch als ausreichend repräsentativ gelten kann und die Anknüpfungspunkte für eine umfassendere Kritik erhalten bleiben. Diese allgemeine Kritik liegt in verschiedenen Arbeiten aus dem Umkreis der Kritischen Psychologie und der Kulturhistorischen Schule (Tätigkeitstheorie) vor. Mir erscheint deshalb im folgenden eine kurze Zusammenfassung wesentlicher Aspekte als ausreichend (III.1). Dem möchte ich den in zahlreichen Studien entwickelten subjektwissenschaftlichen Ansatz in einigen seiner Essentials gegenüberstellen, um dann diejenigen Kategorien näher zu untersuchen, die für den Zusammenhang als grundlegend erscheinen, in dem die berufliche Beratung steht (Lernen und Entwicklung vor allem; III.2). Abschließend (IV) möchte ich untersuchen, welche Perspektiven eines Transfers sich insbesondere für die Weiterentwicklung einer Theorie der beruflichen Orientierung daraus ergeben können.

Wo ein Fortschritt in der theoretischen Entwicklung durch eine bloße Akkumulation und Ausweitung des positiven Wissens in der Form von analytisch eher unverbundenen Einzeldaten kaum mehr zu erwarten ist oder möglich erscheint, können sich neue Perspektiven nur über eine Erweiterung oder einen Wechsel der Erklärungsprinzipien einstellen, die methodologisch bis in die Voraussetzungen aktualempirischer Forschung zu transformieren wären. Damit wäre ein Forschungsvorhaben großen Umfangs bezeichnet. Die Ziele dieser Studie sind darum auf die immer noch notwendigen ersten Schritte begrenzt. Eine ausführlichere Arbeit zu den Problemen der Berufsorientierung auf der Grundlage des kulturhistorischen Paradigmas liegt in der Form der Studie von SCHNEIDER/TRAUT (1989) vor. Direkten Bezug auf verschiedene Aspekte dieser Thematik nehmen auch einzelne Beiträge aus dem Umfeld der Kritischen Psychologie (vgl. bspw. G. ZIMMER, 1986).

Nach K. HOLZKAMP (vgl. 1983, 27 ff.) wäre eine Erklärung der Natur von Entwicklungskrisen Jugendlicher als eine Theorie auf der einzeltheoretischen Ebene einzustufen. Theorien dieser Ebene enthalten einerseits „Annahmen über Zusammenhänge mit Bezug auf jeweils jetzt und hier“ vorliegende, also ‚aktualempirische‘ Erscheinungen“, andererseits sind sie aber „stets mit kategorialen Bestimmungen als ihren Grundbegriffen gebildet“ (vgl. ebd., 28). Kategorien sind „diejenigen Grundbegriffe ..., mit welchen in einer empirischen Wissenschaft ... ihr Gegenstand, seine Abgrenzung nach außen, sein Wesen, seine innere Struktur, bestimmt sind ...“ (ebd., 27). Kategorien schließen bestimmte methodologische Vorstellungen darüber ein, wie wissenschaftlich vorzugehen ist, um eine adäquate Gegenstandserfassung zu gewährleisten. Den Ebenen

der Aktualempirie und der Kategorien übergeordnet sind diejenigen der Gesellschaftstheorie und der Philosophie.

Einen vergleichbaren Zusammenhang entwickelte E. G. JUDIN (1978). Wissenschaft, als Form des theoretischen Bewußtseins, ist durch Reflexion, durch die bewußte Kontrolle von Verlauf, Form, Bedingungen und Grundlagen des Erkenntnisprozesses charakterisiert (vgl. ebd., 4). Methodologie, als die Lehre von den Aufbauprinzipien, Formen und Verfahren wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit, hat ihre Hauptfunktion in der inneren Organisation und Regulierung des Prozesses der Erkenntnis (vgl. ebd., 31). JUDIN unterscheidet vier Ebenen der Methodologie:

1. Die (höchste) Ebene der *philosophischen Methodologie*. Sie gilt als die „inhaltliche Grundlage jeglichen Wissens“, als prinzipielle methodologische Orientierung einer Untersuchung, als „Zugang“ und allgemeines Prinzip der Erkenntnis (vgl. ebd., 41, 47).
2. Die Ebene der *allgemeinen wissenschaftlichen Forschungsprinzipien und -formen*. Ihre Spezifik bestimmt sich aus einer relativen Indifferenz „gegenüber Typen gegenständlichen Inhalts und gleichzeitig durch die Berufung auf gewisse allgemeine Züge des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses“ (ebd., 42).
3. Die Ebene der *konkret-wissenschaftlichen Methodologie* bezeichnet die „Gesamtheit der Untersuchungsmethoden und -prinzipien und der Prozeduren, die in dieser oder jener speziellen wissenschaftlichen Disziplin angewandt werden“ (vgl. ebd.).
4. Die Ebene der *Untersuchungsmethodik und -technik* betrifft das „System von Prozeduren, die die Gewinnung von einheitlichem und zuverlässigem empirischen Material und seine Erstverarbeitung gewährleisten, nach der es erst in den Fonds des vorhandenen Wissens eingeschlossen werden kann“ (vgl. ebd., 44, 149).

Vor dem Hintergrund eines solchen Wissenschaftsverständnisses erscheint die Klärung wissenschaftlicher (Streit-) Fragen nur möglich „unter der Voraussetzung des konzeptionellen und methodisch bzw. methodologischen Konsenses auf der jeweils nächsthöheren Ebene“ (vgl. K. HOLZKAMP 1983, 29; i. Orig. Hervorhebungen). Damit ist das Erfordernis bezeichnet, im wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß die jeweiligen Grundlagen einer Untersuchung auf den nächsthöheren Ebenen zu klären bzw. herzustellen. So betrachtet K. HOLZKAMP wesentliche Teile der kritisch-psychologischen Forschung als *kategoriale Forschung*, als einen Erkenntnisprozeß gleichsam dritter Ebene. Dieses Konzept von Wissenschaftlichkeit steht in einem recht schroffen Gegensatz zu weiten Teilen des Wissenschaftsbetriebes, in dem „die Erstellung von Kategorien als theoretischen Grundbegriffen lediglich als Sache von beliebigen Definitionen und Begriffssetzungen aufgefaßt werden kann“ (vgl. ebd., 50).

Y. ENGSTRÖM (1987, 10) bezeichnet diese Form kategorialer Forschung im HOLZKAMP'schen Sinne als *theoretical research*. Sie bezieht sich auf eine besondere Art von Daten:

„This specific type of data typically consists of propositions and findings of previous analyses, or more generally, of previous representations of the object of research“ (ebd.).

In Anlehnung an HOLZKAMP unterscheidet ENGSTRÖM zwischen der Ebene „*of constructing specific theories*“ und derjenigen „*of category construction*“ (vgl. ebd., 11). Während für die spezifische Theorieentwicklung aktualempirische Daten unverzichtbar sind, spielen sie auf der Ebene kategorialer Forschung eine eher „*suspended and more mediated role*“. Dabei hat die kategoriale Forschung u. a. die Aufgabe zu zeigen, wie die Resultate (Kategorien) „*into fruitful contact with practice*“ gebracht werden können (vgl. ebd.). B.

FICHTNER (1996, 11 f.) unterscheidet im Datenbezug theoretischer Forschung zwei Datengruppen: überwiegend gegenständliche und überwiegend theoretische. Während die gegenständlichen Daten als Resultate aktualempirischer Forschung klassifiziert werden können, sind theoretische Daten in den Schemata von HOLZKAMP (Ebene der Gesellschaftstheorie) oder JUDIN (allgemeine Forschungsprinzipien) eher der zweiten Ebene zuzuordnen. ENGESTRÖM konzipiert seine theoretische Forschung als Beitrag für konkrete, gemeinsame, arbeitsteilige, expansive Unternehmen („*joint venture*“) von Forschern und Praktikern. Dabei ist Expansion verstanden als emanzipatorische Erweiterung und Veränderung der Handlungen und Handlungsmöglichkeiten innerhalb eines vorfindlichen Tätigkeitssystems, als Überschreitung eines gegebenen Kontextes. Forscher haben dabei die Aufgabe,

„of pushing the cycle of expansive transition forward and introducing instruments or components for new instruments into it“ (1987, 26).

Praktiker haben die Aufgabe,

„of facing and solving the contradictions of their activity system as they are identified and aggravated along the voyage through the zone of proximal development“ (ebd.).

Die Zielsetzung dieser Studie läßt sich nun auf diesem Hintergrund weiter präzisieren: Nach dem skizzierten Wissenschaftsverständnis ist es nur im Rahmen einer monistischen Theorie denkbar, den Zusammenhang von der Ebene des Erklärungsprinzips (philosophische Ebene) bis zum aktualempirischen bzw. einzeltheoretischen Gegenstand (vierte Ebene) in konsistenter Weise zu konzeptualisieren. Eine solche monistische Theorie ist die Tätigkeitstheorie ³⁶.

Nun sind in diesem Sinne weder aus aktuellen Beobachtungen bzw. unmittelbar aus der Empirie kategoriale Bestimmungen möglich (wie dies etwa mancher heuristische Ansatz der Sozialforschung nahelegt), noch sind die Kategorien unmittelbar in die für aktualempirische Untersuchungen notwendigen Methoden zu „übersetzen“ (vgl. dazu K. HOLZKAMP 1983, 509 f.). Ich habe deshalb bei der Konzipierung der Studie zwangsläufig vor der Frage gestanden, inwieweit die kategorialen Bestimmungen bzw. Forschungsergebnisse der Tätigkeitstheorie bereits auf die Ebene empirischer Forschung in dem hier relevanten Gegenstandsbereich (berufliche Orientierung) zu transponieren wären. Immerhin läge ja angesichts meiner praktischen Tätigkeit nahe, die gegebene empirische Fülle zum Ausgangspunkt zu nehmen. Ich bin aber, nach ersten konkreten Versuchen ³⁷, zu dem Ergebnis gekommen, daß sich erst nach einem notwendigen Zwischenschritt – der Anwendung der Kategorien auf den Gegenstandsbereich und der daraus zu entwickelnden Fragestellungen und Methoden – konkrete aktualempirische Vorhaben bestimmen lassen. So ließe sich diese Studie in den Schemata von HOLZKAMP oder JUDIN gewissermaßen auf einem Punkt zwischen dritter und vierter Ebene

³⁶ Wenn ich im folgenden den Begriff Tätigkeitstheorie verwende, so schließe ich darin alle Forschungen ein, die sich auf die kulturhistorische Schule (L. S. VYGOTSKIJ, A. N. LEONT'EV, A. R. LURJA) beziehen, also auch die Kritische Psychologie. K. HOLZKAMP hätte dagegen möglicherweise auch heute noch einige Einwendungen. Ich denke aber, im folgenden auch zeigen zu können, daß die tatsächlichen und die vermeintlichen Differenzen keineswegs unüberbrückbar sind, wenngleich auch die Kritische Psychologie eine eigene Begrifflichkeit bzw. Sprache entwickelt hat. Auch in einem sehr pragmatischen Sinne meine ich, daß, angesichts der breiten Rezeption und Forschung im internationalen Raum, die weitgehend unter dem Label *activity theory* oder *activity research* stattfindet, eine solche Differenzierung eher hinderlich erscheint.

³⁷ Ich habe zunächst eine Reihe von Einzelinterviews und Gruppengesprächen mit jugendlichen Ratsuchenden geführt. In der Beschäftigung mit dem transkribierten Material ist mir allerdings einsichtig geworden, daß dieser Weg vom Konkreten zur Theoriebildung leicht in die bloße Reproduktion des bereits Gegebenen führt oder auf der Ebene des „Berichts der Berichte“ (P. BOURDIEU) stehenbleibt.

lokalisieren – als erforderliche „Vorarbeit“ zwischen theoretischer und unmittelbar aktualempirischer Forschung.

Kapitel III

Neue Perspektiven? Das kulturhistorische Paradigma

Weder für den wissenschaftlichen Versuch des Verstehens, noch, erst recht, für das professionelle Helfen ist es ausreichend, einen anderen Standpunkt als den des betroffenen Subjekts selbst einzunehmen. Denn der Sinn des Handelns, seine persönlichen Begründungen sind nur dem Subjekt selbst zugänglich. Grundsätzlich hat sich diese Erkenntnis in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr in den Humanwissenschaften bzw. in den unterschiedlichen Feldern pädagogischer, sozialpädagogischer, psychologischer oder therapeutischer Praxis durchgesetzt. Humanistische Psychologie (Klientenzentrierung), qualitative Sozialforschung oder Ethnomethodologie, symbolischer Interaktionismus usw. und vor allem die Psychoanalyse haben versucht, die Komplexität und Authentizität der Individuum-Umwelt-Beziehungen, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, von Biologie und Kultur, die Ursachen, Mechanismen und Zusammenhänge des Leidens, der Unterdrückung und Deformation, der Behinderung individueller Entwicklung theoretisch abzubilden. Wo aber nicht bereits Theorielosigkeit programmatisch vorherrscht, da kommt es zu einseitigen und mechanistischen Konzepten, in denen das Subjekt entweder als mehr oder weniger passives Resultat gesellschaftlicher Formung oder als biologisch determiniert und in der Entfaltung seiner Natürlichkeit als gesellschaftlich eingeschränkt oder unterdrückt erscheint. Wo nicht schon eine systematische Einbeziehung der gesellschaftlichen Dimension bereits aufgegeben wurde, verbleiben Individuum und Gesellschaft konzeptuell in unvermittelter Entgegensetzung oder die Vermittlung erscheint als mechanistische Reduktion. Gerade in den praktischen Zusammenhängen geht es aber doch um die Frage, **wie** die Subjekte auf ihre Lebensbedingungen und sich selbst verändernd einwirken, wie sie ihre subjektiven Möglichkeiten erkennen und entfalten, wie und wodurch sie sich entwickeln können – wie Objektives in Subjektives und Subjektives in Objektives übergeht. Theoretische Antworten darauf sind nur im Rahmen einer monistischen Theorie denkbar, die alle dichotomischen Entgegensetzungen (bspw. Individuum – Gesellschaft, Lebenswelt – gesamtgesellschaftliche Determination, Biologie – Kultur wie auch Emotionalität - Rationalität) überwindet, sie als widersprüchliche **Einheiten** begreift und Entwicklungsprozesse in wirklichen Kategorien von Entwicklung konzeptualisiert. Die Kulturhistorische Schule hat solche Antworten in der Form eines subjektwissenschaftlichen Ansatzes erarbeitet. Zu erschließen, welche Antworten sie für den Zusammenhang der beruflichen Orientierung/Positionierung und der beruflichen Beratung anbietet, mache ich mir in diesem Kapitel zur Aufgabe.

Nach meinem Verständnis (und in ihrem Selbstverständnis) ist die Kulturhistorische Theorie in ihrer gegenwärtigen Gestalt und Ausformung weder eine in ihrer Entwicklung abgeschlossene Theorie, noch eine völlig einheitliche wissenschaftliche Schule. Vielmehr sind unterschiedliche historische Perioden und Stufen ihrer ursprünglichen Ausarbeitung in der ehemaligen Sowjetunion ebenso zu differenzieren wie die unterschiedlichen Akzentuierungen ihrer internationalen Rezeption in den letzten drei Jahrzehnten. Die Arbeiten der „zweiten Generation“ sowjetischer Wissenschaftler, der Forscher im internationalen Kreis der Tätigkeitstheorie oder der Kritischen

Psychologie in Deutschland und die vor allem auf das ursprüngliche Werk von LEW S. VYGOTSKIJ¹ sich beziehenden Arbeiten etwa in den USA oder in Lateinamerika bezeichnen ein facettenreiches, breitgefächertes Spektrum, das nur mit Mühe in eine umfängliche monographische Darstellung zu gießen wäre. Ihren gemeinsamen Bezugspunkt finden sie alle in den eine materialistische Subjektwissenschaft begründenden Werken der „Väter“ der Kulturhistorischen Schule – L. S. VYGOTSKIJ, A. N. LEONT'EV und A. R. LURJA².

Es kann hier also nicht darum gehen, auch nur die wesentlichsten Aspekte dieses hochkomplexen theoretischen Konzepts in den wichtigsten Linien seines inneren Zusammenhangs umfassend darzustellen. Im Versuch der Konzentration auf den Gegenstand meiner Studie gebe ich hier nur einen knappen Umriß der Essentials dieses Ansatzes. Gewissermaßen als Verallgemeinerung meiner kritischen Einwendungen zu den traditionellen, vorherrschenden Berufswahltheorien in Kap. II und als exemplarische Konfrontation der „alten Antworten mit den neuen“, referiere ich einleitend die zeitgenössischen sozialisationstheoretischen Ansätze von K. HURRELMANN und P. BOURDIEU. Es läßt sich daran das theoretische Dilemma „soziologischer Determination“, d. h. einer Reduzierung der Einmaligkeit des Individuums auf soziale Superstrukturen, deutlich machen. In einem weiteren Abschnitt führe ich die in Kap. II.3 entwickelte Anlage und Fragestellung dieser Studie in einem methodologischen Sinne weiter. Im Zusammenhang mit den Problemen beruflicher Orientierung und Beratung erscheinen mir vor allem die Zusammenhänge und Fragen von Lernen und Entwicklung, Jugend und Persönlichkeit und die für das kulturhistorisch-theoretische Konzept von Lernen und Entwicklung wesentlichen (verwandten) Kategorien der „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKIJ), des „subjektiven Möglichkeitsraums“ (HOLZKAMP) und der „Expansion“ (ENGESTRÖM) von besonderer Bedeutung. Keineswegs ganz selbstverständlich ist es, die verschiedenen Stränge der Kulturhistorischen Theorie als Einheit zu verstehen und darzustellen (ich komme w. u. kurz darauf zurück). Eher *en passant* möchte ich im folgenden bestehende Übereinstimmungen und gemeinsame Perspektiven herausarbeiten und betonen. Herauszuarbeiten wie diese Kategorien sowohl für den unmittelbaren Praxiszusammenhang von beruflicher Beratung wie für die empirische Forschung fruchtbar oder „wirklichkeitsmächtig“ werden können, mache ich mir vor allem im Kapitel IV zur Aufgabe.

1. Der Ansatz der Kulturhistorischen Theorie

„Die Welt ist eine Einheit. Was in der Wirklichkeit dieser Welt eine Einheit bildet, muß auch in der Theorie eine Einheit darstellen. Man kann die vielfältigen Erscheinungen dieser einheitlichen Welt nicht durch Theorien oder Theorie-Ansätze beschreiben und erklären, die auf völlig unterschiedlichen und gegensätzlichen Voraussetzungen beruhen.“ (B. FICHTNER 1996 a, 30)

¹ Es finden sich verschiedene Namensschreibungen: In Deutschland vor allem die transliterierte, WYGOTSKI, außerdem die transkribierte, VYGOTSKIJ, und die im englisch-amerikanischen Sprachraum übliche, VYGOTSKY. J. LOMPSCHER (1996, 9) weist außerdem darauf hin, daß der Name eigentlich WYGODSKI lautete. Knappe biographische Abrisse finden sich ebd. und u. a. bei D. B. ELKONIN (Einleitung zu L. S. WYGOTSKI 1987, Bd. 2, 11 – 51), J. WERTSCH (1996, 17 – 33), B. FICHTNER (Hrsg.) (1996, 7 ff.), A. MÉTRAUX (Einleitung zu L. S. VYGOTSKIJ 1992) und bei L. HOLZMAN (1997).

² A. R. LURJA gilt als Begründer der Neuropsychologie (vgl. 1998). In der Gesamtschau erfährt die Kulturhistorische Theorie gerade auch durch die Einbeziehung seiner neuropsychologischen Studien eine in dieser Ganzheitlichkeit und Breite m. E. einmalige „Geschlossenheit“ der Theoriebildung. Zum engeren Kreis der Kulturhistorischen Schule zählen darüber hinaus D. B. ELKONIN, P. J. GALPERIN, V. V. DAVYDOV, V. P. ZINCHENKO, L. I. BOZOVICH.

Als sozialisierungstheoretische Ansätze versuchen die Konzepte des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (K. HURRELMANN) und des „Habitus“ (P. BOURDIEU) die Wechselseitigkeit von Individuum und Gesellschaft theoretisch in den Griff zu bekommen. Ihre Bedeutung und ihr besonderes Gewicht im sozialwissenschaftlichen Diskurs rechtfertigen es, daran exemplarisch den Mangel vieler „subjektorientierter“ Theorieansätze zu verdeutlichen, die sich im wesentlichen als Spielarten eines Subjekt-Objekt-Dualismus, einer Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft und/oder Biologie und Kultur darstellen. Grundsätzlich neue theoretische Perspektiven eröffnet der subjektwissenschaftliche Ansatz der kulturhistorischen Theorie. Mir wesentlich erscheinende Grundlinien möchte ich hier zunächst in stark geraffter Form darstellen.

1.

Das in den Theorien von K. HURRELMANN und P. BOURDIEU aufgegriffene (alte) Problem ist das der wissenschaftlichen Konzeptualisierung der Vermittlungen zwischen Gesellschaft und Individuum. Es ist insofern auch ein Problem des Verhältnisses von Soziologie und Psychologie. Interessanterweise gehen beide Ansätze so weit, eine von der vorherrschenden Psychologie ausdrücklich unbehandelt bleibende Frage, nämlich die nach Struktur und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit, aus einer spezifisch soziologischen Sicht beantworten zu wollen und so „die Psychologie um ihren ureigensten Gegenstand ... zu beerben“ (vgl. M. HOLODYSKI / G. RÜCKRIEM / D. SEEGER 1986, 47). Die in beiden Ansätzen berührte Kernfrage lautet:

„Wie ist es theoretisch begreifbar zu machen, daß die allgemeinen objektiven gesellschaftlichen Verhältnisse die einzigartigen Subjekte bestimmen, wie umgekehrt die einzigartigen Subjekte ihre jeweiligen allgemeinen objektiven gesellschaftlichen Verhältnisse produzieren“ (ebd., 48)?

K. HURRELMANNs Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (vgl. Ders. 1983 u. 1988 sowie Ders. / D. ULICH 1998) ist ein Konzept der Entgegensetzungen: Dem Subjekts stehen gesellschaftlich vermittelte Umweltbedingungen gegenüber. Einerseits laufen Prozesse der gesellschaftlichen Institutionalisierung, andererseits intrapsychische Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung ab. Dabei ist die Persönlichkeitsentwicklung ein im Medium zwischenmenschlicher Interaktion verlaufender Prozeß, der sich im „Schnittpunkt“ von äußerer (Gesellschaft) und innerer Realität (Organismus, Psyche) vollzieht. Hier ist Persönlichkeit konzeptualisiert als

„... die individuelle, in Interaktion und Kommunikation mit Dingen wie mit Menschen erworbene Organisation von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen, Handlungskompetenzen und Selbstkonzepten eines Menschen auf der Basis der natürlichen Anlagen und als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben zu jedem Zeitpunkt der Lebensgeschichte“ (vgl. K. HURRELMANN/D. ULICH 1998, 9; i. Orig. hervorgeh.).

Das Modell konzipiert das Subjekt als Produzenten von „Handlungskompetenzen zur Auseinandersetzung mit der äußeren Realität in permanenter Abstimmung mit der und in ständigem Spannungsverhältnis zur inneren Realität“ (vgl. ebd., 10). In diesem Prozeß von „Aneignung und Verarbeitung der räumlichen und sozialen Gegebenheiten und Situationen“ würden sich Handlungskompetenzen und Identitätsbildung wechselseitig bedingen und bauten aufeinander auf. Die Gegebenheiten und Bedingungen der inneren Realität, „wie sie durch die physisch-psychische Grundstruktur der Persönlichkeit gegeben sind“, gingen in diesen Prozeß ein. Die innere Realität sei ihrerseits „durch den Prozeß der sozialen Interaktion und durch den Prozeß der Vergesellschaftung beeinflusst“ (vgl. ebd.). „Kompetenzen zur Bewältigung der äußeren Realität“ würden durch

„eigenaktive Erkundungs- und Erschließungsprozesse“, durch „tastende Erfahrungen im Umgang mit der äußeren Realität“ aufgebaut, deren Resultat „Kategorisierungs- und Problemlösungsmuster“ seien. Der Erwerb von Handlungskompetenzen wird hier als „selbstinitiiertes Vorgang“ verstanden, der, immer in einen sozialen Kontext eingebunden, durch diesen „vermittelt und kanalisiert“ sei (vgl. ebd., 10 f.).

Die Autoren leiten aus ihrem Modell eine Reihe von methodischen Maximen für den Forschungsprozeß ab: Es müßten sozialisationsrelevante Forschungsmethoden durch Verfahren umgesetzt werden, die „Untersuchungen der prozeßhaft und historisch gewachsenen sozialen Strukturierung der Umwelt mit Untersuchungen der subjektiven Wahrnehmungen, Interpretationen und Verarbeitungen dieser Umwelt und den Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit der Umwelt“ verbänden und die diese Verbindung methodisch kontrolliert analysierten (vgl. ebd., 16). Dieser methodischen Leitlinie folgend, könne das Individuum in seinem sozialen Kontext verstanden, und es könnten „Gestaltungsspielräume für subjektive Deutungen, Handlungen und Entwicklungen nachgezeichnet werden“ (vgl. ebd.).

Der HURRELMANN'sche Ansatz fordert die Einhaltung und Unterscheidung der „großen Analyseeinheiten“ äußere und innere Realität (mit der entsprechenden Distribution wissenschaftlicher Zuständigkeiten). Aber die eher idealisierte Arbeitsteilung zwischen Soziologie und Psychologie, in der es die Rolle der Psychologie ist, die „inneren psychischen Prozesse“ zu thematisieren, muß zumindest in dem Grade als zweifelhaft erscheinen, als die traditionelle, herrschende experimentelle Psychologie über Antworten darauf aus konzeptionellen Gründen ja gerade nicht verfügt. Zumindest müßten die aus der Konzeption erwachsenden Anforderungen an eine Psychologie expliziert werden. Denn es bietet die Psychologie keine Persönlichkeitstheorie an, die etwa die Herausbildung von *traits* oder des Selbstkonzeptes in konsistenter Form als einen Zusammenhang mit den (konkret-historischen) gesellschaftlichen Bedingungen erklären könnte. Und ein Rekurs auf die humanistische Psychologie oder das psychoanalytische Persönlichkeitskonzept erbrächte kaum die erwarteten „Berührungspunkte“ – zu sehr werden in diesen Konzepten Individuum und Gesellschaft als konträre Bestimmungen (und eben nicht als widersprüchliche Einheit) aufgefaßt.

Insgesamt bleibt dieses Modell in den Grenzlinien eines disziplinären Denkens befangen und bietet als „Vermittlungsinstanz“ die Kategorie „Persönlichkeit“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ an. Wird der darin formulierte Anspruch auf ein *dialektisches Modell* wirklich eingelöst? Dialektik bedeutet aber doch schon im HEGEL'schen Sinne, Individuum und Gesellschaft als eine widersprüchliche *Einheit* zu verstehen, in der ein das Werden (die widersprüchliche Entwicklung der Gegensätze) vermittelndes Drittes existiert. Persönlichkeit aber ist ein Resultat von Entwicklung. Die Frage, wie der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt werde, müsse *innerhalb* der gegenstandsspezifischen Theorien präzisiert werden. Diese Auffassung unterstreicht den eigentlich undialektischen und *dualistischen* Charakter des Konzepts (vgl. K. HURRELMANN / D. ULICH 1998, 3). Ein dialektischer Theorieansatz läßt sich wohl kaum in unterschiedlichen, geradezu entgegengesetzten Theoriemodellen abbilden, von denen der eine für die äußere, der andere für die innere Wirklichkeit „zuständig“ ist. Zwar wird das Individuum-Gesellschaft-Verhältnis in gewisser Weise als Einheit verstanden, in der das Gesellschaftliche nicht ohne das Individuelle und umgekehrt existiert; aber die als Vermittlung eingesetzte Persönlichkeitsentwicklung bleibt vage Bestimmung: Der bloße Verweis auf „Interaktion und Kommunikation“ beantwortet nicht die theoretisch eigentlich problematische und interessierende Frage nach dem „Wie“. Persönlichkeit erscheint hier gleichsam als die individuelle Ausprägung der „Reibungsfläche“ zwischen „inneren Bedingungen“ („natürlichen Anlagen“) und „äußeren Anforderungen“ (in der Gestalt von Lebensaufgaben). Diese Vermittlungsebene bleibt darum letztlich

mechanistisch. Die beiden Seiten bleiben, nach deren jeweiliger wissenschaftlicher Logik, als „Analyseeinheiten“ isoliert. In der konzipierten wissenschaftlichen Arbeitsteilung muß darum bei der Erforschung des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ der „Gesamtzusammenhang“ immer wieder aufs Neue konstruiert werden. Bejaht man das dialektische Prinzip als adäquates Verständnis der Entwicklung der Realität, dann kann wissenschaftliche Interdisziplinarität aber nicht mehr nur die Addition unterschiedlicher Disziplinen (und ihrer jeweiligen Erklärungsprinzipien) sein. Dabei trifft, in den konzipierten Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen, der Vorwurf einer Erklärungslücke vielleicht weniger die Soziologie als die Psychologie, deren Aufgabe es ja wäre, das „Wesen des Psychischen“ (an sich und in seinem Verhältnis zur Gesellschaftlichkeit des Menschen) zu erklären.

P. BOURDIEU versteht sein „Habitus-Konzept“³ ebenfalls als einen Versuch zur Überwindung „jener Dichotomie von subjektlosem Strukturalismus und Subjektphilosophie“, als theoretischen Weg, das Dilemma einer „mechanistischen Analyse des Verhältnisses von Akteur und Welt“ zu überwinden (vgl. 1992 d, 29). Er beansprucht damit ebenfalls, das objektivistische und das subjektivistische Moment in ihren dialektischen Beziehungen zueinander zu konzeptualisieren (vgl. 1992 c, 138). Er glaubt, damit der Forderung der 1. MARX'schen FEUERBACH-These zu entsprechen, die „tätige Seite“ konzeptuell dem Idealismus „abzutrotzen“ und den sozialen Akteur „in seiner Wahrheit konstituiert“ zu haben, als denjenigen, „der die Konstruktion von Gegenständen praktisch vollzieht“ (vgl. ebd., 31).

BOURDIEU unterscheidet eine phänomenologische (subjektivistische), objektivistische und praxeologische Erkenntnisweise. In letzterer sieht er die Alternative zum Subjekt-Objekt-Dualismus. Gegen die phänomenologischen Ansätze (A. SCHÜTZ, H. GARFINKEL, E. GOFFMAN) wendet er i. w. ein, sie begriffen die soziale Welt als natürlich und selbstverständlich vorgegeben (vgl. 1976, 147) und gäben etwas als wissenschaftliche Erkenntnis aus, was eher die „Projektion eines Gemütszustandes“ (1987, 26), oberflächliche Reproduktion der Alltagserfahrung (1976, 150) sei – ein „Bericht der Berichte“ (1992 c, 136). Während der subjektivistische Ansatz die Illusion unmittelbarer Erkenntnis vermittele, erliege der objektivistische Ansatz der Illusion absoluten Wissens. Die praxeologische Theorie versteht sich dagegen als „Theorie der Praxis als Praxis“ (vgl. 1987, 97). Entscheidendes Kriterium der Praxis sei ihre irreversible Zeitlichkeit. Dagegen sei die Theorie der Handlung entlastet, und die Zeit sei in ihr reversibel aufgehoben, sie verfüge über die „zeitlose Zeit der Wissenschaft“ (vgl. ebd., 148 f.). Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung könnten schon deshalb keine unmittelbare Praxisrelevanz für sich beanspruchen. Es handele sich vielmehr um spezifisch wissenschaftliche Wahrheiten, die unter den Bedingungen von Praxisentlastetheit gewonnen seien. Umgekehrt ließen sich die praktischen Erkenntnisse der sozialen Akteure nicht an wissenschaftlichen Erkenntnisformen messen. Ihre praktische Logik sei für die Zwecke der Praxis ausreichend. Vor diesem Hintergrund ist das „Habitus-Konzept“ zu sehen:

Habitus wird „... verstanden als System von Wahrnehmungs- und Urteilsschemata, als kognitive und evaluative Strukturen, die sie (die sozialen Akteure; G. R.) vermittelt über die dauerhafte Erfahrung einer Position in der sozialen Welt erwerben. Der Habitus ist gleichzeitig ein System von Schemata der Produktion von Praktiken und ein System von Schemata der Wahrnehmung und Bewertung der Praktiken. Und beide Male kommt in seinen Operationen die soziale Position zum Ausdruck, in denen er sich entwickelt hat. Folglich produziert der Habitus Praktiken und Vorstellungen, die klassifiziert werden können, die objektiv differenziert sind; als solche sind sie jedoch unmittelbar nur für Akteure wahrnehmbar, die den Kode besitzen, die zum Verständnis

³ Das Habitus-Konzept ist bei BOURDIEU verbunden mit den Konzepten des „sozialen Raums“ und des ökonomischen und kulturellen „Kapitals“. Diese Zusammenhänge können hier nicht dargestellt werden.

ihres sozialen Sinns notwendigen Klassifikationsschemata. In diesem Sinne impliziert der Habitus einen *sense of one's place* wie einen *sense of other's place*“ (1992 c, 144).

Habitusformen seien „Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken ... , als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen“ (vgl. 1976, 165). Im Habitus sei die „aktive Präsenz“ früherer Erfahrungen gewährleistet, im „Organismus“ niedergeschlagen als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (vgl. 1987, 101). Unter Denkschemata faßt BOURDIEU individuelle Alltagstheorien und Klassifikationsmuster, implizite ethische Normen und ästhetische Maßstäbe (vgl. 1976, 167). Diese Schemata seien eher unbewußt und erreichten nur höchst bruchstückhaft die Ebene diskursiven Bewußtseins. BOURDIEUS Konzept ist vor allem als eine Abgrenzung und Ablehnung von voluntaristischen Handlungstheorien zu verstehen. In BOURDIEUS Perspektive erscheint etwa das handelnde Subjekt der *Rational Choice Theory* als kalkulierender Buchhalter, „der vor jeder Handlung die für ihn jeweils günstigste Kosten-Nutzen-Relation berechnet – und dann auch tatsächlich nach dieser handelt“ (vgl. M. SCHWINGEL 1995, 47). Und an die Stelle des existentialistischen Subjektkonzepts (J. P. SARTRE) – dem nach einem selbstgewählten, freien Entwurf handelnden Subjekt – setzt BOURDIEU den gesellschaftlich geprägten Akteur (vgl. ebd., 55). Nicht der Akteur selbst ist gesellschaftlich determiniert, sondern eben seine (habituellen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die als gesellschaftlich-historisch bedingte Kumulation früherer Erfahrung im gegenwärtigen Handeln aktiv präsent sind (vgl. P. BOURDIEU 1987, 101). Der Habitus ist Basis des *sens pratique*, des Orientierungssinns innerhalb der sozialen Welt, der, jenseits voluntaristischer Kalkulation, mit der automatischen Sicherheit eines Instinkts wirksam ist und als „leibliche Hexis“ (Körperhaltung, Bewegung, Sprechweise) im Körper verankert ist (vgl. ebd., 136, 191).

„Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wieder betrachtetes Wissen, sondern das ist man“ (ebd., 135).

Die Genese des Habitus sei vermittelt über die „objektiv vorgegebenen materiellen und kulturellen Existenzbedingungen“, die „Lebensbedingungen seiner Familie und sozialen Klasse“ (ebd., 113). Er sei die „zur zweiten Natur gewordene, in motorische Schemata und körperliche Automatismen verwandelte gesellschaftliche Notwendigkeit“ (vgl. 1992 a, 739). In diesem Konzept verbleibt dem Subjekt eine „konditionierte und bedingte Freiheit“ (vgl. 1987, 103); der Habitus ist ein System „generativer Schemata“ – innerhalb eines festgelegten, gesellschaftlich determinierten Spielraums (vgl. 1992 a, 27). Aber nicht der Inhalt der sozialen Praxis sei darin festgelegt, sondern die Art und Weise, der *modus operandi* (vgl. ebd., 281 u. M. SCHWINGEL 1995, 65). Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft erscheint eingeschlossen in ein zirkuläres Modell, in dem die Subjekte durch Exteriorisierung ihrer habituellen Dispositionen das Feld (Gesellschaft, die äußere Sozialstruktur) generieren. Diese äußere Struktur wiederum ist Grundlage der Interiorisierung, d. h. die Sozialstruktur wird in innere Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen transformiert, in die innere Disposition. Dieses statisch anmutende Konzept erhält sein dynamisches Moment durch die Ausdifferenzierung relativ autonomer gesellschaftlicher Felder, durch die „Disparität sozialer Klassen und die damit verbundene Dynamik sozialen Wandels“ (vgl. ebd., 70 ff.).

Unter modernen Bedingungen sei die „statistische Wahrscheinlichkeit größer geworden, daß ein Habitus unter Verhältnissen zur Anwendung kommt, die von denen seiner ursprünglichen Genese sehr verschieden sind – sei es aufgrund sozialstrukturellen Wandels, aufgrund individueller Mobilität, innerhalb von bzw. zwischen sozialen Klassen oder sei es aufgrund des Engagements in unvertrauten sozialen Feldern“ (ebd., 72).

Auch der BOURDIEU'sche Ansatz ist ein spezifisch *soziologischer*, und insbesondere trägt er einige Charakteristika der Tradition des französischen Strukturalismus, der immer eine eher einseitige gesellschaftliche Determination der Individuen annahm. Und als solcher füllt er die von der Psychologie gelassene persönlichkeits-theoretische Lücke gewissermaßen im „Handstreich“: Die Kategorie *Persönlichkeit* erscheint für den gesetzten soziologischen Untersuchungszweck nur insoweit relevant, als sie für die Erklärung des Handelns im sozialen Raum (Praxis) erforderlich scheint. Nicht das Individuum an sich, sondern nur die analytisch herausgelösten Denk-, Wahrnehmungs- und Evaluationsmuster, als die für die Explikation der sozialen Praxis notwendig erscheinenden Momente, werden in das Persönlichkeitskonzept einbezogen und als ausschließlich gesellschaftlich determiniert verstanden. Das Habitus-Konzept erweist sich so als eine Variante der Milieutheorie. Die „dauerhafte Erfahrung einer Position in der sozialen Welt“ wird als der Modus konzipiert, in dem das Gesellschaftliche, als „Inkorporierung sozialer Strukturen“ (vgl. P. BOURDIEU 1992 d, 32), zu etwas Individuellem wird. Indem sich die habituellen Muster nun zugleich als Handlungs- und (soziale) Wahrnehmungsmuster ausformen, erhalten sie ihre zirkuläre, reproduktive Wirkung, die selbst nur in langen Zeiträumen und nur in den Grenzen des durch die Resultate des makrosystemischen „Spiels“ erzeugten Veränderungen und durch die individuelle soziale Mobilität sich wandeln können. Individualität ist nur innerhalb der Grenzen gesellschaftlicher Prägung möglich: In Anlehnung an N. CHOMSKYS generative Transformationsgrammatik erscheinen die Handlungs- und Wahrnehmungsschemata (Habitus) als ein Repertoire von Erzeugungsregeln, mit denen unendlich viele (individuelle) Variationen eines sozialisatorisch festgelegten Grundmusters möglich werden – als „Verhältnis der Vielfalt in Homogenität“ (vgl. dazu M. SCHWINGEL 1995, 64 u. P. BOURDIEU 1997, 279).

In beiden Ansätzen tritt nun das in der Betrachtung der berufswahltheoretischen Ansätze (vgl. Kap. II.2) virulente Problem grundsätzlicher und deutlicher hervor:

In Theorieansätzen, die letztlich von einem Zwei-Faktoren-Modell ausgehen, in dem Subjekt und Objekt sich gegenüberstehen, entsteht immer die Notwendigkeit das Problem zu klären, wie denn ein Subjekt zu einem Objekt gelangt. Solche Modelle neigen zwangsläufig entweder zu „soziologistischer“ oder „biologistischer“ Schiefelage. Die Totalität des Menschen, die Ganzheit seines Lebensprozesses, wird auf jeweils einer Seite theoretisch verkürzt. Entscheidende Konsequenz dualistischer Theorieansätze ist, daß sie nur einen Standpunkt außerhalb des Subjekts einnehmen können. Darum verfügen sie auch nur über Wissen, Kategorien und Begriffe über Subjekte, nicht aber für Subjekte. Subjektwissenschaft ist darum grundsätzlich Wissenschaft für Subjekte und Wissenschaft vom Standpunkt des Subjekts aus ⁴.

2.

Im Begriff der Sozialisation ist bereits ein spezifisches Individuum-Umwelt-Verhältnis theoretisch angelegt: Das biologisch-natürliche Individuum muß – überspitzt formuliert – erst in besonderen Prozessen die Kompetenzen seiner gesellschaftlichen Existenz

⁴ Die Auseinandersetzung mit dieser wissenschaftstheoretischen Frage hat innerhalb der Kulturhistorischen Theorie ein großes Gewicht und markiert gewissermaßen ihren Ausgangspunkt. Vorrangig zu verweisen ist hier auf L. S. VYGOTSKIJ (1987): *Die Krise der Psychologie*. In: Ausgewählte Schriften, Bd. I, Köln; A. N. LEONT'EV 1979; M. HOLODYSKI / G. RÜCKRIEM / D. SEEGER 1986; K. HOLZKAMP 1983.

erwerben, vom ursprünglich asozialen Organismus muß es seine Transformation zum gesellschaftlichen Mitglied erst noch erfahren.

Die Kulturhistorische Theorie kehrt dieses Konzept gleichsam um: Die Natürlichkeit des Menschen ist seine Gesellschaftlichkeit, Gesellschaftlichkeit ist die mit der phylogenetischen Entfaltung von Kommunikation, Arbeit und Werkzeuggebrauch entwickelte Form menschlicher Natürlichkeit. In und durch seine sozialen Beziehungen entwickelt der Mensch seine Individualität und sein psychisches Inneres. Seine psychischen Funktionen – Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Denken usw. – sind phylogenetisch wie ontogenetisch zuerst zwischenmenschliche, interpsychische Funktionen, die durch Interiorisierung zu intrapsychischen werden. Und sein Bewußtsein ist zuerst ein „Ur-Wir-Bewußtsein“, woraus sich das Bewußtsein seiner Individualität erst entwickelt:

„Jede Funktion tritt in der kulturellen Entwicklung des Kindes zweimal, nämlich auf zwei Ebenen, in Erscheinung – zunächst auf der gesellschaftlichen, dann auf der psychischen Ebene... Doch es versteht sich von selbst, daß der Übergang von außen nach innen den Prozeß selbst, also dessen Struktur und Funktion verändert. Hinter allen höheren Funktionen und ihren Beziehungen verbergen sich, genetisch gesehen, gesellschaftliche Beziehungen, das heißt reale Beziehungen zwischen Menschen“ (L. S. VYGOTSKIJ 1992, 161).

Die psychische Struktur des Menschen gründet sich demnach auf der Gesamtheit der gesellschaftlichen Beziehungen, sie ist sozialen Ursprungs. Das interiorisierte Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse wird „zu Funktionen der Persönlichkeit und zu Formen ihrer Struktur“ (vgl. ebd., 237). Die Mechanismen sozialen Handelns und die des menschlichen Bewußtseins sind dieselben, sie bilden eine isomorphe Struktur. Die individuellen psychischen Prozesse bilden gegenüber den gesellschaftlichen Lebensformen, dem Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse bzw. der Gesamtheit der Beziehungen zwischen den Menschen, eine genetisch sekundäre Schicht. Interiorisierung ist aber keine bloße Kopie der äußeren Ebene auf eine präformierte innere, sie ist vielmehr der Prozeß, in dem die innere Ebene des Bewußtseins überhaupt erst ausgebildet wird (vgl. Ders. 1974, 85).

VYGOTSKIJ stellte der herrschenden Psychologie seiner (wie auch unserer) Zeit, der experimentellen Psychologie, seinen Ansatz einer genetischen Psychologie gegenüber. Dem Zugang zum Gegenstand über die formale, extensionale Logik stellt er die kausal-genetische Methode, das „Historische Herangehen“ gegenüber:

„Historisch forschen heißt indessen nichts anderes, als die Kategorie ‚Entwicklung‘ auf die Gesamtheit der Phänomene beziehen. Es heißt, eine Sache in ihrer Bewegung zu untersuchen. Und das ist das Postulat der dialektischen Methode. Bei der Erforschung den Entwicklungsprozeß einer Sache in allen Phasen und Wandlungen desselben zu erfassen – vom Ursprung bis zum Zerfall – heißt auch, ihre Natur aufzudecken, ihr Wesen erkennen, denn nur in der Bewegung zeigt der Körper, welche Eigenschaften er besitzt. So bildet also die historische Erforschung des Verhaltens kein Hilfsmittel für die Theoriebildung, sondern deren Grundlage“ (Ders. 1992, 112).

Die höheren psychischen Funktionen ⁵ bilden das System des Bewußtseins. Sie lassen sich nicht aus sich selbst heraus erklären, und sie sind nicht auf neurophysiologische

⁵ In groben Zügen läßt sich VYGOTSKIJ'S zentraler Begriff der höheren psychischen Funktionen etwa folgendermaßen bestimmen: Die Entwicklung der gesellschaftlichen Existenzweise des Menschen hat auf der sozialen Ebene Selbstregulierungsmuster ausgebildet, die durch Zeichen („geschaffene Reize“) vermittelt sind. Diese Muster werden durch Interiorisierung zu Mustern der individuellen Selbstregulation transformiert. Insofern haben die höheren psychischen Funktionen ihren Ursprung in der Gesellschaft: „Die Existenz *geschaffener* Reize zusätzlich zu den *gegebenen* macht in unseren Augen das Wesensmerkmal der menschlichen Psyche aus“ (L. S. VYGOTSKIJ 1992, 135; Hervorhbg. i. Orig.). Für die Entwicklungspsychologie bedeutete dies, daß erstmals Entwicklung/Ontogenese als ein Prozeß von Synthesenbildungen bzw. Wechselwirkungen zwischen biologischen (natürlichen) und höheren (kulturellen) Faktoren verstanden und untersucht werden konnte. Die Synthesenbildung aus diesen zwei Linien ist die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes (vgl. etwa ebd., 77).

Funktionen oder äußeres Verhalten reduzierbar. Sie sind „notwendige Komponenten der Mensch-Welt-Wechselwirkung, d.h. der menschlichen Tätigkeit“ (J. LOMPSCHER 1996, 23). In der Phylogenese erscheinen alle Funktionen zunächst in elementarer, natürlicher Form. Erst mit dem Auftreten menschlicher Gesellschaftlichkeit werden sie dann in höhere oder kulturelle umgewandelt. Diese neue, kulturelle, Qualität der höheren Funktionen läßt sich nicht mit den für die elementaren evolutionären Funktionen gültigen Prinzipien erklären. Diese Forderung nach unterschiedlichen Erklärungsprinzipien für unterschiedliche Gegenstände erscheint dabei als ein wesentliches Charakteristikum der genetischen Methode. Die Untersuchung der Herausbildung der höheren, kulturellen psychischen Funktionen erstreckt sich sowohl auf die evolutionäre bzw. phylogenetische, die gesellschaftshistorische als auch auf die ontogenetische Ebene der Entwicklung. Menschliches Verhalten setzt sich aus diesen drei Hauptlinien, die analytisch zu differenzieren sind, zusammen ⁶. Die höheren psychischen Funktionen bilden eine funktionale Einheit, deren interfunktionelle Beziehungen im Verlauf der Entwicklung nicht konstant bleiben. Gerade diese Veränderungen der funktionalen Struktur, der Wechsel jeweils dominierender zentraler Funktionen, macht den eigentlichen Inhalt der psychischen Entwicklung aus (vgl. L. S. WYGOTSKI 1974, 201 ff.). Insofern ist Entwicklung auf allen Ebenen nicht mehr als ein linearer zeitlicher Ablauf im Sinne steten qualitativen Wachstums, als kontinuierlicher Strom, sondern als „zyklischer oder rhythmisch sich realisierender Prozeß“ zu verstehen (vgl. B. FICHTNER 1996 a, 10).

Die Beziehungen zwischen einem Subjekt und einem Objekt sind nie einfach gegeben. Diese Beziehungen müssen immer und unabdingbar *hergestellt* werden. Erst in der Aktivität des Subjekts, genauer: in seiner *Tätigkeit*, werden sie realisiert. Tätigkeit ist *die* zentrale Kategorie der Kulturhistorischen Theorie, die Schlüsselkategorie, von der aus einerseits die spezifischen kulturellen Aspekte menschlichen Verhaltens, andererseits die Dynamik dieser Beziehung thematisierbar und begreifbar gemacht werden. *Tätigkeit* ist die Gesamtheit oder Ganzheit des Prozesses, in dem die Menschen ihre Lebensgrundlagen produzieren ⁷. Tätigkeit, von der klassischen deutschen idealistischen Philosophie als Kategorie der Vermittlung und als Erklärungsprinzip eingeführt und von MARX auf die Füße des wirklich materiellen, sinnlich-stofflichen Lebensprozesses gestellt, ist

- eine *durch Widerspiegelung vermittelte Lebenseinheit*, deren reale Funktion darin besteht, das Subjekt in der Welt zu orientieren;
- ein *Prozeß, in dem die wechselseitigen Übergänge zwischen den Polen Subjekt und Objekt verwirklicht werden*: Das Objekt, der Gegenstand der Tätigkeit, geht darin über

⁶ Eine weitere (vierte) genetische Ebene sieht VYGOTSKIJ in der von WERTSCH so bezeichneten „Mikrogenese“. Damit sind die Ausbildungen kurzfristiger psychischer Prozesse (etwa in experimentellen Untersuchungssituationen) und die Abläufe individueller Wahrnehmungs- und Verstehensakte angesprochen (vgl. J. WERTSCH 1996,). Die besondere Stellung der gesellschaftshistorischen Entwicklungslinie der menschlichen Psyche gab seinem theoretischen Ansatz später den Namen der *kulturhistorischen* oder *soziohistorischen Schule* (vgl. J. WERTSCH 1996, 48).

⁷ E. G. JUDIN (1977, 268) definiert Tätigkeit als die „spezifisch menschliche Form aktiven Verhaltens zur Umwelt, ... Veränderung und Umgestaltung dieser Welt auf der Grundlage der Aneignung und Entwicklung der vorhandenen Kulturformen ... Die allgemeine Struktur der Tätigkeit schließt das Ziel, das Mittel, das Resultat und den Prozeß der Tätigkeit ein. Der Charakter der Tätigkeit führt dazu, daß eine ihrer wichtigsten Bedingungen und Grundlagen das Bewußtsein ist, das im weitesten Sinne zu verstehen ist – nicht nur als Gesamtheit der verschiedenen Bewußtseinsformen, sondern auch als Menge seiner inneren Regulative (Bedürfnisse, Motive, Einstellungen, Werte usw.)“. „(D)er Begriff der Tätigkeit ... schafft erstmals die theoretische Grundlage für ... (die) Darstellung (der sozialen Wirklichkeit) als naturgeschichtlichen Prozeß... (D)ie soziale Realität (wird) in diesen ihren neuen Grenzen als etwas innerlich Organisiertes und bestimmten Gesetzmäßigkeiten untergeordnetes reproduziert...“ (ebd., 292).

in das (innere) Abbild, in seine subjektive Form; das Subjekt geht über in seine objektive Form, in das Produkt bzw. Resultat seiner Tätigkeit;

- immer *eingeschlossen in das System gesellschaftlicher Beziehungen*. Sie wird von der Gesellschaft produziert, und die gesellschaftlichen Bedingungen enthalten die Motive und Zwecke der Tätigkeit ebenso wie deren Mittel und Verfahren (vgl. A. N. LEONT'EV 1979, 83 f.).
- *gesellschaftlich strukturiert und organisiert*: Die Gesellschaft organisiert die Art der Aufgaben, mit denen sich der Mensch im Prozeß der Lebenserhaltung auseinandersetzen muß. Sie organisiert auch die geistigen und materiellen Mittel (Werkzeuge, Instrumente), die zur Bewältigung dieser Aufgaben zur Verfügung stehen (*kultureller Aspekt*). Die geistigen und materiellen Mittel wurden im Prozeß der Anthropogenese bzw. Sozialgeschichte entwickelt und optimiert. Sie bilden die konkret-historische Voraussetzung der Tätigkeit (*historischer Aspekt*).

Die mit der Gesellschaftlichkeit ins Zentrum gerückte Tätigkeit ⁸ verändert den wissenschaftlichen Zugang grundlegend: Nicht mehr nur die Tatsache bloßer physischer Existenz der Individuen an und für sich ist Ausgangspunkt und Gegenstand, sondern *die Existenz eines alles durchdringenden Zusammenhangs zwischen ihnen* (vgl. E. G. JUDIN 1977, 292):

„Durch das Prisma der Struktur der Tätigkeit (in ihren verschiedenen Aspekten) eröffnet sich eine ganzheitliche Sicht dieser oder jener Sphäre der sozialen Realität und wird die Möglichkeit geschaffen, die verschiedenen sozialen Erscheinungen von einer einheitlichen theoretischen Position aus verallgemeinert zu erklären“ (ebd., 288).

Voraussetzung für die Entstehung des Bewußtseins ist die sinnlich-praktische Tätigkeit. Sie ist durch Werkzeuge vermittelt. VYGOTSKIJ erweiterte diese Dimension um den Begriff der psychischen Werkzeuge (Zeichen, Mittel, sekundäre Instrumente). Psychische Werkzeuge sind begrifflich synonym mit Zeichen, deren wichtigstes System die Sprache ist:

„Das Werkzeug ist Mittel der äußeren, auf die Unterwerfung der Natur gerichteten Tätigkeit des Menschen. Das Zeichen dagegen ändert nichts am Gegenstand der psychischen Operation. Es ist vielmehr ein Medium der psychischen Einwirkung auf das Verhalten – auf fremdes wie auf eigenes. Es ist ein Mittel der inneren, auf die Selbststeuerung ausgerichteten Tätigkeit des Menschen. Das Zeichen ist nach innen gerichtet“ (L. S. VYGOTSKIJ 1992, 154).

Das Mittel ist ursprünglich immer ein Mittel des sozialen Verkehrs, der Kommunikation, ein Mittel der Einwirkung auf andere. Erst durch die individuelle Aneignung und Interiorisierung wird es zum Mittel der Einwirkung auf uns selbst:

„Das Individuum wird für sich zu dem, was es an sich ist, nur durch das, was es für andere ist“ (Ders. 1992, 235).

Wenn alle äußeren Prozesse Tätigkeit sind, so sind, der Interiorisierungs- bzw. Isomorphiethese zufolge, auch alle inneren Prozesse ihrer Form nach Tätigkeit (vgl. W. JANTZEN 1986 a, 105). Tätigkeit ist nicht die isolierte individuelle Aktivität; in der Tätigkeit verwirklicht das Individuum immer eine soziale Beziehung zur Realität, zu den Gegenständen, zu den anderen Menschen wie zu sich selbst (vgl. B. FICHTNER o. J., 3).

Darin ist nun keineswegs eine neue Variante eines sozialen Determinismus bzw. Soziologismus (als unvermittelte Subjektivierung gesellschaftlicher Mittel von objektiver

⁸ Vgl. Abb. 1 (Grundmodell eines Tätigkeitssystems in Kap. II).

Bedeutung) angelegt: Denn die individuelle Aneignung der gesellschaftlich erarbeiteten Mittel bedeutet zugleich die Aneignung der Mittel zur Regulation des eigenen Verhaltens. Die wesentliche Unterscheidung ist die von objektiver Bedeutung und persönlichem Sinn:

„Wenn Tätigkeit der Prozeß ist, in dem und durch den ein Individuum sein reales Leben verwirklicht, dann muß jeder Gegenstand, auf den sich diese Tätigkeit richtet, daraufhin bewertet werden, ob er zur Verwirklichung des Lebens taugt oder nicht. Jeder Akt der Tätigkeit beruht auf einer solchen Wertung. Jeder Gegenstand der Tätigkeit wird unter dem Aspekt der Bewährung widerspiegelt. Erst Gegenstände, die den Bewertungs- und Bewährungsprozeß der gesellschaftlichen Lebenspraxis der Individuen bestanden haben und darüber hinaus in einem Abstraktionsprozeß der Individualität ihrer Bewertung entkleidet werden, gehören zum Bestand der objektiven Bedeutung. In der Bedeutung ist der Sinn tot... Bedeutungen, obwohl sie erst durch ihre Amodalität als solche begründet werden, (existieren) nur in der Form des lebendigen persönlichen Sinns individueller Lebenspraxis... Es ist daher unmöglich, Bedeutungen zu subjektivieren... (D)er Sinn eines Gegenstandes (ergibt sich) nur in den Bewertungsprozessen ... (der) konkreten Lebenstätigkeit (des individuellen Subjekts) und kann davon nicht getrennt werden. Subjektive Bedeutungen werden nur zu Bedeutungen für das Subjekt, indem sie durch den Prozeß seiner sinnhaften Tätigkeit hindurchgehen und sich hier bewähren“ (G. RÜCKRIEM 1990, 9).

Damit ist die Tätigkeit der bewußten Widerspiegelung in ihrem systemischen, sinnhaften Aufbau als Untersuchungsgegenstand der Kulturhistorischen Theorie konstituiert. Der persönliche Sinn ist ihre zentrale Kategorie ⁹. Der persönliche Sinn ist das Prinzip der Tätigkeitsregulation und das Zentrum der Selbstkonstitution des Individuums, der Persönlichkeit. Das Bewußtsein ist ein Produkt des Subjekts, die subjektiv transformierte Erscheinungsform der gesellschaftlichen Bedeutungen. Das Subjekt, als Persönlichkeit, ist Resultat seiner Tätigkeit. Mit der Kategorie des persönlichen Sinns ist zugleich die Möglichkeit einer Persönlichkeitstheorie eröffnet, die nicht mehr zwischen Persönlichkeitspsychologie ¹⁰ einerseits und den konkreten psychischen Prozessen andererseits eine Trennungslinie zieht.

In dieser neuen, subjektwissenschaftlichen Perspektive bildet die Gesamtheit der ihrer Natur nach gesellschaftlichen Beziehungen des Subjekts zur Welt die Basis. Diese Beziehungen werden in der Gesamtheit seiner Tätigkeiten realisiert ¹¹. In seiner Tätigkeit produziert das Subjekt sein integriertes (oder auf Integration gerichtetes), nie endgültig abgeschlossenes, dynamisches und hierarchisch geordnetes System von persönlichen Sinnstrukturen. Je umfassender und vielfältiger die Beziehungen zur Welt werden, desto widersprüchlicher gestalten sie sich und desto einmaliger und unwiederholbarer entwickelt sich das Individuum als Persönlichkeit. In diesem System muß das Subjekt sich orientieren, es muß eine „vertikale“ Ordnung der Bedeutungen für sich immer wieder neu herstellen. In diesem Prozeß bringt es seine Persönlichkeit hervor (vgl. dazu A. N. LEONT'EV 1979, 154 ff.; s. auch w. u.).

Die Kulturhistorische Theorie ist also ein stringent vom Subjekt her gedachter Ansatz, sie nimmt *seinen* Standpunkt ein, den „Standpunkt des Lebens“ (B. FICHTNER 1996, 10). Statt bloßer „Subjektorientierung“ heißt Subjektwissenschaft hier, die Erscheinungsweise

⁹ Die Kategorie des *persönlichen Sinns* ist mit den *subjektiven Handlungsgründen* der Kritischen Psychologie in gewisser Weise identisch. Während aber die Tätigkeitstheorie den persönlichen Sinn in eine Persönlichkeitstheorie einschließt, hat die Kritische Psychologie (bisher) darauf verzichtet und dies als „offenes Problem“ markiert (vgl. K. HOLZKAMP 1997 b, 53). HOLZKAMP spricht stattdessen vom Subjekt als einem *Intentionalitätszentrum* (vgl. etwa Ders. 1993, pass.), G. RÜCKRIEM (1990) ebenfalls von einem *Regulationszentrum*.

¹⁰ In der Psychologie gilt allgemein auch heute noch die Persönlichkeitspsychologie als ein System von Aussagen über ein Individuum, „sofern es einzigartiges, über Situationen relativ stabiles, über Zeitabläufe relativ überdauerndes Verhalten erkennen läßt“ (vgl. H.-J. FISSANI 1991, 11). Für LEONT'EV (1979, 159) steht nicht vorrangig die differentielle Untersuchung an sich im Zentrum der Kritik, sondern der Verzicht auf eine allgemeine, ganzheitliche psychologische Theorie der Persönlichkeit, durch die die Empirie erst sinnvoll ermöglicht werde.

¹¹ K. HOLZKAMP verwendet den Begriff des „handelnden Weltzugriffs“.

subjektiver Welt- und Selbsterfahrung weder von außen zu bewerten oder zu reglementieren, noch sie mit normativen Ansprüchen zu konfrontieren. Sie ist der „unhintergehbare Ausgangs- und Bezugspunkt“ (K. HOLZKAMP 1997 a, 37). Den Standpunkt des Subjekts wissenschaftlich einnehmen heißt, *seinen* Standpunkt mit *seiner* spezifischen Sinnperspektive zu realisieren. Es ist der Standpunkt *seiner* Lebensinteressen, *seines* Verständnisses der Funktionalität *seines* Handelns und Denkens.

Die Entstehung der kulturhistorischen Schule als eines eigenständigen und qualitativ neuen wissenschaftlichen Ansatzes ist in ihrem historischen Kontext der nach 1917 stattfindenden revolutionären Umbrüche in der russischen Gesellschaft zu sehen. Der Psychologie war in jener Zeit vor allem die Aufgabe gestellt, ihren Beitrag zum Aufbau einer neuen Gesellschaft durch Erkenntnisse zur „Erschließung der Leistungs- und Entwicklungspotentiale der Menschheit durch Veränderung ihrer Lebensbedingungen und durch Erziehung“ zu leisten (vgl. J. LOMPSCHER 1996, 15)¹². Es handelte sich um den Versuch, das Subjekt unter revolutionären Bedingungen neu zu bestimmen (vgl. etwa B. FICHTNER o. J., 2). Und darin zeichnet sich auch eine Parallele zur Gegenwart ab: Es erscheint nicht als nur zufällig, daß die intensive (vor allem angloamerikanische) Rezeption¹³ dieses subjektwissenschaftlichen Konzepts in unserer Zeit der gesellschaftlichen Transformationskrise an neuer Bedeutung gewinnt: Die auf nahezu allen Ebenen wachsende Anforderung an Lernen, an die persönliche Entwicklung der Individuen und die humane Gestaltung ihrer verschiedenen Lebenssysteme, an die Beherrschung der permanenten Veränderung der Lebensverhältnisse und an die Abwendung der ökologischen und politisch-ökonomischen Bedrohung der Menschheit, an die Beherrschung der Krise selbst, läßt die alten Konzepte als desolat und unzureichend erscheinen und treibt ganz allgemein die Suche nach neuen Antworten an. Daß die Kulturhistorische Theorie solche Antworten erarbeitet hat, die „wirklichkeitsmächtig“ sind, das belegen die vielfältigen internationalen Arbeiten und Entwicklungen¹⁴. Seit Mitte der 80er Jahre ist die kulturhistorische Schule auf internationaler Ebene durch die *International Society for Cultural Research and Activity Theory* (ISCRAT) repräsentiert, die sich in eine Anzahl nationaler Sektionen in West- und Osteuropa, Nord- und Lateinamerika und Japan gliedert. Von 1988 bis 1994 gab die ISCRAT die Zeitschrift *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory* heraus; heute ist *Mind, Culture and Activity* (San Diego, Kalifornien) das wesentliche Organ. Seit 1986 (Berlin) veranstaltet die ISCRAT in vierjährigem Turnus internationale Kongresse (1998 in Aarhus, 2002 in Amsterdam)¹⁵. In Westdeutschland fanden außerdem seit Mitte der 80er Jahre jährliche Konferenzen statt, die vor allem die Tätigkeitstheorie A. N. LEONT'EVs zum Gegenstand hatten. Offensichtlich erweisen sich VYGOTSKIS Positionen und Ansätze heute als so aktuell, daß in neuerer Zeit das internationale wissenschaftliche Interesse an seinen Arbeiten deutlich zugenommen hat - weit über das Anfang der 70er Jahre einsetzende Interesse der Linguistik hinaus¹⁶. Allerdings sind bis heute noch nicht alle rund 200 Arbeiten veröffentlicht worden. Das gilt auch für die in russischer Sprache 1982 bis 1984 erschienene sechsbändige Ausgabe *Gesammelte Werke* (vgl. J. WERTSCH 1996, 274).

¹² Auf den praktischen Feldern der UdSSR waren insbesondere die Probleme des gravierenden Analphabetismus, der enormen kulturellen Differenzen zwischen den Völkern sowie die Überwindung des Mangels an Rehabilitationsmaßnahmen für psychisch Behinderte anzugehen (vgl. dazu etwa J. WERTSCH 1996, 24). Diese Felder wurden gewissermaßen historisch-naturwüchsig zu wichtigen theoretischen und praktischen Arbeitsgebieten VYGOTSKIS.

¹³ In Westdeutschland wurde VYGOTSKIJ vor allem als Autor von *Denken und Sprechen* (1974) bekannt. Betrachtet man die Rezeption in den einzelnen Humanwissenschaften, so muß man feststellen, daß sie darüber noch nicht weit hinausgegangen ist. Es liegt aber auch nur ein Ausschnitt seines Werkes bisher in deutscher Sprache vor. Eine weitaus intensivere Rezeption hat seit den 1980er Jahren in den USA stattgefunden - A. KOZULIN (1996, 100) verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des von J. WERTSCH (1981) hrsg. *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (New York) für die breite Rezeption in den USA. Einen Überblick zur US-amerikanischen Rezeptionsgeschichte gibt H. DANIELS 1996. Vgl. dazu auch W. JANTZEN 1986 a, 94 ff.

¹⁴ Vorrangig zu nennen sind sicher die verschiedenen Arbeiten von J. WERTSCH, M. COLE, L. HOLZMAN, J. LAVE, Y. ENGSTRÖM, E. WENGER.

¹⁵ Vgl. <http://www.iscrat.org>.

¹⁶ J. LOMPSCHER (1996, 20) spricht von einem „WYGOTSKI-boom“. Beispielhaft verweist er auf eine von der US-amerikanischen Bildungsforschungsassoziation (AERA) gebildete Interessengruppe für die Konzeption der Kulturhistorischen Schule.

Die kulturhistorische Schule hat ihren wissenschaftshistorischen Ausgangspunkt in der kritischen Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen psychologischen Theorien genommen (vgl. dazu vor allem L. S. VYGOTSKIJ 1987, Bd. 1, *Die Krise der Psychologie*). Sie zeichnet sich vor allem auch dadurch aus, daß sie die von VYGOTSKIJ bezeichneten drei genetischen Ebenen (phylogenetisch, gesellschaftshistorisch, ontogenetisch) programmatisch in theoretische und empirische Forschung umgesetzt hat. Auf diesem wissenschaftlichen Grundverständnis basiert m. E. der wesentliche innere Zusammenhang von Arbeiten, die in Diktion und teilweise auch in ihren Begrifflichkeiten und Akzentuierungen so unterschiedlich erscheinen wie etwa die von VYGOTSKIJ und HOLZKAMP bzw. diejenigen der Tätigkeitstheorie und der Kritischen Psychologie¹⁷. Und sie finden natürlich ihren gemeinsamen Bezug in ihrem Erklärungsprinzip, der Tätigkeit bzw. in der materialistischen Philosophie des Marxismus.

3.

In diesen wenigen umrißhaften Strichen wird der monistische Charakter der Kulturhistorischen Theorie deutlich: Äußere und innere Welt müssen nicht mehr als Entgegensetzungen in ein nur mechanistisches Verhältnis zueinander gesetzt werden. An die Stelle mehr oder weniger willkürlicher Begriffs- und Kategorienbildung tritt ein in innerem funktionalem Zusammenhang stehendes theoretisches System, dessen innerster Bezugspunkt der Begriff der *Tätigkeit* ist. Dieser Begriff verkörpert einen durchgehenden Sinn, der das Außen wie das Innen erschließt, der zugleich den elementarsten Akten des Seins und seinen tiefsten Grundlagen Ausdruck gibt. Für E. G. JUDIN (1977, 268 ff.) ist Tätigkeit eine *universale Grenzabstraktion*¹⁸:

Grenzabstraktionen „... konsolidieren den Denkraum einer Epoche, ordnen diesem Raum einen Vektor der Bewegung zu und bestimmen in hohem Maße Typ und Charakter der Gegenstände des Denkens, die von der gegebenen Epoche hervorgebracht werden“ (ebd., 271 f.).

Ihre Durchdringung macht die „wahre Ganzheit der Welt verstandesmäßig faßbar“ (ebd.). Grenzabstraktionen lassen sich nicht durch noch allgemeinere Begriffe überschreiten; hinter ihnen steht unmittelbar die Realität selbst. Es sind im vollen Wortsinne universelle Begriffe. JUDIN (ebd., 272) sieht diese Universalität des Begriffs in seiner Polyfunktionalität¹⁹ begründet: Als *Erklärungsprinzip*²⁰ ist Tätigkeit ein Begriff mit

¹⁷ So verstehe ich gerade die phylogenetischen und gesellschaftshistorischen Studien von VYGOTSKIJ (etwa in *Denken und Sprechen* (1974) oder in der *Geschichte der höheren psychischen Funktionen* (1992)), LEONT'EV (*Probleme der Entwicklung des Psychischen* (1973)) und HOLZKAMP (etwa in der *Grundlegung der Psychologie* (1983)) als eine gemeinsame Basis, die es rechtfertigen kann, von der Kulturhistorischen Theorie zu sprechen. Für eine generösere Betrachtung dieser Frage spricht, daß auch hier das Ganze mehr ist als seine Elemente: Die Bearbeitung von Themenbereichen wie etwa Sexualität oder Rassismus und die materialistisch transformierte Assimilation des heuristischen Potentials der Psychoanalyse (was sich m. E. deutlich durch das Werk von HOLZKAMP hindurchzieht) durch die Kritische Psychologie liefern m. E. wichtige Ausgangspunkte für eine Weiterentwicklung. Überhaupt liegen in dem stringenten Bezug auf die gemeinsame philosophische Ebene (Tätigkeitsbegriff der marxistischen Philosophie) mehr Gemeinsamkeiten zwischen der Tätigkeitstheorie und der Kritischen Psychologie als zwischen diesen und einigen Varianten der moderneren Rezeptionsgeschichte. Sicher sind auch die Gemeinsamkeiten weniger in einzelnen Begriffen als in den Essenzen der jeweiligen Erkenntnis zu suchen.

¹⁸ Grenzabstraktionen haben eine solche Qualität, daß sie sich nicht auf noch allgemeinere Begriffe zurückführen lassen. Hinter ihnen steht gleichsam unmittelbar die Wirklichkeit. Nach JUDIN sind Grenzabstraktionen 1. unmittelbar und empirisch gewiß, 2. haben sie eine theoretische Tiefe und 3. ein hohes methodologisches Potential.

¹⁹ JUDIN nennt fünf Funktionen, auf die hier nicht in ihrer Gesamtheit eingegangen werden muß: Neben den Funktionen als *Erklärungsprinzip* und *Untersuchungsgegenstand* sind es die Tätigkeit als *Gegenstand der Steuerung*, der *Projektion* und als *Wert* (vgl. ebd.).

philosophisch-methodologischem Inhalt, der die universale Grundlage der menschlichen Welt zum Ausdruck bringt. Das Erklärungsprinzip entspricht in JUDINS Klassifizierung der methodologischen Ebenen der ersten, philosophischen Ebene (vgl. w. u. Tab. 6, sowie Kap. II.3). Seine Funktion besteht in der Organisation der allgemeinen Forschungsstrategie und ist der Formulierung des eigentlichen Forschungsproblems vorgelagert. Es ist der erste Schritt der Umwandlung der Realität in einen wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand. Es organisiert den Zugang zur Wirklichkeit. Tätigkeit ermöglicht als Erklärungsprinzip „ein neues, eigentlich überhaupt erst ein theoretisches Verständnis der sozialen Welt“ (vgl. G. RÜCKRIEM 1990, 4). Als *Untersuchungsgegenstand* bezeichnet Tätigkeit etwas, „das sich im theoretischen Bild einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin im Einklang mit ihren methodologischen Prinzipien, der Spezifik ihrer Aufgaben und der Gesamtheit der Grundbegriffe zerlegen und reproduzieren läßt“ (E. G. JUDIN 1977, 272). Der Untersuchungsgegenstand gliedert sich in seine Teile, in die *Analyseeinheiten*, deren Beziehungen und systematischer Zusammenhang, Wechselwirkung und Funktionsweise aufzuklären sind. Analyseeinheiten lassen sich weder aus dem Erklärungsprinzip, noch aus dem Untersuchungsgegenstand direkt ableiten. Keinesfalls korrespondieren sie mit einer Art Elementarismus (*Einheiten*, nicht *Elemente*), sondern sie haben dem von VYGOTSKIJ formulierten Kriterium zu entsprechen, daß jede Einheit über alle Eigenschaften verfügen müsse, die auch dem Ganzen eigen sind, und die „weiter nicht zerlegbare lebendige Teile dieses einheitlichen Ganzen darstellen“ (L. S. VYGOTSKIJ 1964, zit. n. G. RÜCKRIEM 1990, 11). Als Ableitungen aus dem universellen Erklärungsprinzip Tätigkeit müssen sie also in einer subjektwissenschaftlichen Methodologie gegenständlich, vermittelt und subjektiv sein (vgl. ebd., 12). Den Zusammenhang dieses methodologischen Konzepts verdeutlicht Tab. 7:

Die Kulturhistorische Theorie, insbesondere in der Form der LEONT'EVschen Persönlichkeitspsychologie (1979) ist eine in diesem Sinne methodologisch „geschlossene“ Theorie, in der die einzelnen Analyseeinheiten („Zellen“) auf allen Ebenen in einem logischen systematischen Bezug stehen, ohne daß die eine Ebene aus der anderen gleichsam linear deduziert wäre. Die Konstruktion des Gegenstandes ist als ein wechselseitiger Prozeß des Bezuges von Realität und Erklärungsprinzip auf allen methodologischen Ebenen vollzogen.

Tabelle 6: Ebenen der Methodologie (n. E. G. JUDIN 1978)

	Methodologische Ebene	Methodologische Kategorie	Struktur der Kulturhistorischen Theorie
I	Philosophische Methodologie	Erklärungsprinzip	Tätigkeit
II	Allgemeine wissenschaftliche Forschungsprinzipien und formen	Untersuchungsgegenstand	Psychologie/Subjektwissenschaft
III	Konkret-wissenschaftliche Methodologie		
IV	Untersuchungsmethodik und Untersuchungstechnik	Analyseeinheit	Persönlichkeit, persönlicher Sinn, Bewußtsein usw.

²⁰ Für die Antike war der *Kosmos* und für die Wissenschaft der Neuzeit die *Natur* das jeweilige epochale Erklärungsprinzip. Letzteres hat bis heute in der Naturwissenschaft seine Gültigkeit. Für den Übergang vom Natur- zum Tätigkeitsbegriff war ursächlich die neue Einsicht in die Abhängigkeit der Erkenntnis von den Erkenntnisformen (vgl. E. G. JUDIN 1977, 225 f.).

4.

Wie läßt sich nun eine Anwendung der Kulturhistorischen Theorie auf den Gegenstand dieser Studie konzipieren? Die berufliche Beratung ist keine eigenständige Wissenschaft, und es existiert nicht einmal eine eigenständige Beratungswissenschaft. Als Praxisfeld liegt sie in einem Schnittpunkt von Soziologie (z. B. Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Berufsbildungsforschung, Betriebssoziologie), Psychologie (Beratung, Persönlichkeit, Lernen usw.) und Erziehungswissenschaft (berufsorientierender Unterricht, Arbeit mit Gruppen, Elternarbeit usw.), und selbst die Betriebswirtschaftslehre (Personalwesen) und die Rechtswissenschaft (Verwaltungsrecht, Sozialrecht, Arbeitsrecht) sind Bezugswissenschaften. Vielleicht ließe sie sich heute aber am ehesten als ein besonderer Bereich der Sozialpädagogik verorten.

Berufliche Beratung ist interdisziplinär. Interdisziplinär angelegt ist die Kulturhistorische Theorie. Als Subjektwissenschaft ist sie keine reine Bereichswissenschaft, und sie ist m. E. auch nicht nur eine psychologische Theorie ²¹ im traditionellen Verständnis von wissenschaftlicher Disziplinarität. In ihrem Bezug auf das Erklärungsprinzip Tätigkeit als dem universellen Konzept der Ganzheit des menschlichen Lebens, in ihrem monistischen Charakter, ist diese Beschränkung ja aufgegangen. Ganz offensichtlich liegt doch das heuristisch-konstruktive Potential der Kulturhistorischen Theorie *auch* in der Möglichkeit zur Auflösung oder Flexibilisierung disziplinärer Begrenzung und Beschränkung, so daß sich die mit den Fragen der Entwicklung der Subjekte befaßte Praxis (die sich der Logik wissenschaftlicher Disziplinarität nicht beugt) gleichsam zur Subjektwissenschaft hinneigt (was ich durch die neuere Rezeption verifiziert sehe).

Der Prozeß beruflicher Orientierung/Positionierung Jugendlicher – als Gegenstand der institutionalisierten beruflichen Beratung – ist der widersprüchliche Entwicklungsweg zwischen den Polen Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Bestimmung, zwischen persönlichen Zielsetzungen/Entwicklungsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Möglichkeiten und Beschränkungen. Die Beziehung zwischen diesen Polen kann, in den Kategorien der Kulturhistorischen Theorie, in den Übergängen einerseits von gesellschaftlichen Bedeutungen in persönlichen Sinn und andererseits von persönlichem Sinn in die bewußten Handlungen des Subjekts verstanden und untersucht werden. Aber das Tätigkeitskonzept ist nicht selbstexplikativ: Es organisiert zwar die grundlegenden Begriffe in einer neuen Weise, es stellt den „konzeptionellen Apparat“ zur Verfügung; aber ihr heuristisches Potential entfaltet sich erst in einem eigenen Bezug auf die fundamentalen Orientierungen der jeweiligen Disziplin ²², d. h. in dem Zusammenhang von Reflexion der Leitprinzipien, Subjektbestimmtheit und gesellschaftlicher Determination des institutionalisierten Prozesses (vgl. B. FICHTNER o. J., 5 f.). Für die Erziehungswissenschaft sind solche Leitprinzipien oder fundamentalen Orientierungen *Erziehung* und *Bildung*. Sind sie für die berufliche Beratung in gleicher Weise gültig?

Berufliche Beratung Jugendlicher vollzieht sich in einem Spannungsfeld, das, jedenfalls in der Praxis, ohne den Begriff Erziehung nicht ganz auszukommen scheint; allerdings hat die Berufsberatung keinen formalen gesellschaftlichen Auftrag zur Erziehung (Prinzip der „freiwilligen Inanspruchnahme“). Versteht man Erziehung als „Vermittlung der Mündigkeit an Unmündige“, die da endet, wo sich die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ erübrigt (vgl. P. MENCK 1986, 41), so dürfte im Zusammenhang mit der

²¹ Bekanntlich hat VYGOTSKIJ sich ja nicht nur als Psychologe, sondern als Pädologe verstanden, als Begründer eines neuen wissenschaftlichen Zugangs zu den Fragen der Entwicklung, eben einer Subjektwissenschaft

²² E. G. JUDIN (1977, 299) sieht die konstruktive (methodologische) Funktion des Tätigkeitsbegriffs als nur dann in ihrem Potential entwickelbar, wenn er in einem jeweiligen Wissensgebiet eine „gegenständliche Interpretation“ erhalte, wenn er also in bezug auf einen bestimmten Untersuchungsgegenstand strukturell entwickelt wird.

institutionalisierten beruflichen Beratung von Erziehung nicht die Rede sein – sie unterstellt die Arbeit mit mündigen Subjekten. In der gegebenen gesellschaftlichen Organisation der Orientierungstätigkeit hat formal die Schule diesen Erziehungsauftrag in der Form eines „berufswahlvorbereitenden Unterrichts“ mitzuerfüllen. Aus der Tatsache, daß die Berufsberatung es in der Praxis vielfach mit Jugendlichen zu tun hat, die noch eher einer fremden Aufforderung zur Selbsttätigkeit folgen (Eltern, Lehrer, Sozialarbeiter, Gleichaltrige) als eigenen Zielen oder deren Selbsttätigkeit bzw. Selbstbestimmung kaum in einem strengeren Sinne als Mündigkeit entwickelt ist, läßt sich ein Erziehungsauftrag nicht ableiten.

Fundamentale Orientierungen sind für die Berufsberatung eher in verdeckter, impliziter Form gegeben ²³, sie sind darum erst aufzudecken: Die institutionalisierte berufliche Beratung arbeitet an der Schnittstelle von Allgemeinbildung und Berufsbildung (der unterschiedlichen Formen). Der historischen, wohl spezifisch deutschen, Trennung dieser beiden Bildungssphären liegt eine besondere Entwicklung des Bildungskonzepts zugrunde. Im ursprünglichen humanistischen Verständnis galt Bildung als die „Befreiung des Menschen zu sich selbst, zu Urteil und Kritik“. Ausbildung dagegen galt als Anpassung an gesellschaftlich vorgegebene Situationen. Mit der Entwicklung der Industrie verkümmerte die Allgemeinbildung durch den „verschwiegenen Vorgang“ der Ausblendung der Bezüge zu den politisch-gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Handlungsfeldern. Vernünftige Kritik hatte sich zu beschränken auf Text-, Sprach- und Kunstkritik, während die produktive Tätigkeit der Reflexion entzogen wurde. In dem Maße wie die sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnisse für die Bildung ausgeklammert blieben, konnten sie für die Sphäre der Ausbildung als Sachzwang gelten (vgl. H. BLANKERTZ 1974, 68). Die historische Entwicklung der Berufsberatung war in diesen widersprüchlichen Zusammenhang von Bildung und Ausbildung seit ihrer Entstehung nach der Jahrhundertwende stets eingebunden. Ihre institutionelle Plazierung und damit ihre widersprüchliche Position zwischen Verwertungsinteresse und Selbstbestimmung ihrer KlientInnen, ihr widersprüchlicher Auftrag und ihre Selbstentwicklung stehen in diesem historischen gesellschaftlichen Zusammenhang (ausführlicher vgl. Kap. II).

Diese Andeutungen mögen bereits zeigen, daß es *explizite* fundamentale Orientierungen im FICHTNER'schen Sinne in der Berufsberatung nicht geben *kann*. *Implizit*, praktisch, ist diese fundamentale Orientierung am ehesten in einem allgemeinen Bildungsbegriff zu finden, in dem aber der wechselseitige Zusammenhang, die Einheit von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Bestimmung, das eine als Voraussetzung für das andere, im BB-Zusammenhang erst noch theoretisch zu Bewußtsein kommen muß. Ich habe bereits w. u. (Kap. II.2) die eindeutige Einnahme des Subjektstandpunkts als eine Voraussetzung zur Entwicklung der Subjekte der Beratungstätigkeit (BeraterInnen) wie der Instrumente als Bedingung eines Professionalisierungsprozesses zu verdeutlichen versucht. Die Herausarbeitung fundamentaler Orientierungen im o. g. Sinne ist das Bindeglied dieses systemischen Entwicklungszusammenhangs. Die Feststellung des Fehlens expliziter fundamentaler Orientierungen in der Berufsberatung (wie sie für weiter

²³ Von Interesse ist in diesem Zusammenhang, daß der *Deutsche Verband für Berufsberatung (dvb)* in dem höchst widersprüchlichen Prozeß von Privatisierung der Beratung und Professionalisierung sich in den letzten Jahren auch mit Fragen der beruflichen Normen auseinandergesetzt hat. Als Mitglied der *Internationalen Vereinigung für Schul- und Berufsberatung (AIOBP)* hat er sich die 27 Punkte umfassenden *Berufsethischen Normen* der AIOBP zu eigen gemacht, die, von den PraktikerInnen aber bisher kaum beachtet, einen Ausgangspunkt für den Prozeß der Erarbeitung basaler Orientierungen bilden können. Punkt 5 verdeutlicht exemplarisch, daß diese Normen (implizit) einem eher allgemeinen Bildungsgedanken korrespondieren: „Die Mitglieder ... fördern die unabhängigen Aktivitäten ihrer Klienten und verzichten deshalb auf jedes bewußte Vorschreiben oder Erzwingen von Wahlmöglichkeiten, Werthaltungen, Lebensstilen, Plänen oder Überzeugungen ..., die zwar denen der Berater bzw. anderer Menschen entsprechen, nicht aber den persönlichen Einstellungen und Vorstellungen der Klienten“ (vgl. www.berufsberater.de/dvbethiktext.htm).

professionalisierte Tätigkeitssysteme kennzeichnend sind) verweist auf die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der in der Praxis enthaltenen Ansätze dazu:

Indem wir – die BeraterInnen – die Arbeit der Berufsberatung als einen Beitrag zu dem individuellen Entwicklungsprozeß unserer KlientInnen verstehen, der sich in der umfassenden subjektiven Reflexion des Grundwiderspruchs von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Bestimmung vollzieht, bezeichnen wir ein Zentrum des Denkens und Handelns, das Anstoß unserer eigenen Entwicklung und der Weiterentwicklung des Systems, in dem wir arbeiten, ist. Indem wir die Reflexion darüber intensivieren, beginnen wir zugleich mit der bewußten Erarbeitung unserer basalen Orientierungen und der Ausformung der inneren Voraussetzungen für die Entwicklung neuer, anderer, subjektwissenschaftlicher Instrumente.

Vor weiteren konzeptionellen Überlegungen möchte ich den Kreis noch um eine kurze grundsätzliche Betrachtung weiter ziehen: In einem Tätigkeitssystem vermitteln die Instrumente (Werkzeuge, Mittel) die Subjekt-Objekt-Beziehung. Diese Vermittlung realisiert sich in unterschiedlichen funktionalen, *dynamischen* Beziehungen zu den übrigen Systemkomponenten. So vergegenständlichen sich im Instrument in gewisser Weise die Antizipation des Resultats, das Ziel, die Wahrnehmung der Beschaffenheit des Objekts (seine Bedeutungsstruktur), die Antizipation des Prozesses. (Der Hammer zertrümmert, der Meißel formt den Stein...) Das Instrument verkörpert also diese Einheit von Wahrnehmung, Vorstellung, Antizipation und realem Objekt. Es ist wesentlicher Ausdruck der Objektkonstruktion (vgl. Kap. II.2 (2)). Ohne die seinen Gebrauch vermittelnden sekundären Instrumente (hier: Theorien, Kategorien, Begriffe) sind die primären Instrumente (bspw. Beratungsmethoden) nicht anwendbar. Sekundäre Instrumente sind das jeweilige historische Resultat der gesamtgesellschaftlichen Erfahrung. Darin liegt zugleich auch die Potenz zur Herausbildung neuer Instrumente, die den Gegebenheiten des Objekts und/oder der Zielsetzung, der Resultatantizipation usw. adäquater sind. Im Prozeß selbst schließlich, in der Tätigkeit erst wird erfahrbar, welche Potenzen, welche Kräfte das Instrument tatsächlich enthält bzw. freizusetzen vermag. Im Prozeß der Einführung des Instruments in die Praxis wird das Instrument verändert und in diesem Prozeß erfährt das Gedachte seine praktische Verifikation. Dies ist die Basis der Reflexion seiner Beziehungen zu allen übrigen Komponenten des Systems.

Damit ist verdeutlicht, daß es bei dem Bemühen um die subjektwissenschaftliche Entwicklung der beruflichen Beratungspraxis nicht um die Implementierung *irgendwelcher* neuen Instrumente bzw. Theorien gehen kann. Instrumente sind Teil, wenn nicht unmittelbarer Ausdruck der Grundorientierungen und Ziele der Tätigkeit. Aber die Reflexion über die erforderliche Beschaffenheit der Instrumente schließt die Reflexion der Ziele notwendig ein – die Bewegung einer Komponente löst Bewegung im gesamten systemischen Zusammenhang aus.

Die Aufgabe besteht darin, nach Wegen der gemeinsamen Objektkonstruktion (Objektrepräsentationen) zu suchen (vgl. Kap. II.2 (2)). D. h. es geht – im Zielhorizont – um die Erarbeitung von Methoden, die dem Subjekt des Orientierungsprozesses die Reflexion des widersprüchlichen Verhältnisses seiner Bedürfnisse, Interessen, Wünsche, Phantasien, Motive, Ziele, *seiner persönlichen Realität*, zu Inhalten der Arbeitstätigkeit, Arbeitsmarkt, Selektionsmechanismen, persönlichen Entwicklungschancen, Lohnarbeit, Vereinseitigung, Exklusion, Prekarisierung der Arbeit usw., zur *gesellschaftlichen Realität*, ermöglichen, die das Sich-darauf-Einlassen erleichtern. Für die theoretische Erarbeitung wie für die Praxis ist diese Zielbeschreibung keinesfalls trivial: Die „verschwiegene“ Ausblendung der *ganzen* gesellschaftlichen Realität (der Arbeitstätigkeit und der (jugendlichen) Lebenswelt) ist ja gerade eines der essentiellen Charakteristika der

traditionellen Berufswahltheorie *und* (tendenziell weniger) der allgemeinen Beratungspraxis. Dieses Ziel setzt eine ganze Reihe weiterer theoretischer Vorklärungen voraus: Objektkonstruktionen setzen Prozesse der Aneignung gesellschaftlicher Bedeutungen, *Lernen*, voraus und der Prozeß selbst ist Lernen. Aneignungsprozesse sind zugleich auch persönliche Wertungsprozesse, Übergänge in die Strukturen des persönlichen Sinns. Es geht also um den umfassenden Zusammenhang von Lernen, Entwicklung und Persönlichkeit. Ich möchte im folgenden zunächst sukzessive die von der Kulturhistorischen Theorie dazu erarbeiteten Perspektiven diskutieren, bevor ich Möglichkeiten ihres Transfers in die Beratungspraxis und -forschung (Kapitel IV) zu klären versuche.

2. Lernen, Entwicklung, Persönlichkeit

„Both in theory and in practice, human learning seems to be doomed to the role of running after those qualitative changes in people's life contexts. While the learners are engaged in diligent problem solving and structuring in order to cope with changes that have shaken their lives, there are already new qualitative changes quickly getting ripe to fall upon them.“ (Y. ENGESTRÖM 1987, 3)

Die Berufsberatung hat eine ganze Reihe von Gründen, sich mit Fragen des Lernens vertieft auseinanderzusetzen:

- *Berufsorientierender (Klassen-) Unterricht* – Wie läßt sich ein Inhalt von objektiv existentieller, persönlicher Bedeutung für die Jugendlichen im Kontext einer in der Tendenz durch Disziplinierung, „Lernen im Gleichschritt“, Kontrolle, Reproduktivität, Normierung und Selektion charakterisierten Schule vermitteln? Von den in den 1970er Jahren formulierten Ansprüchen²⁴, an die Berufswahlvorbereitung, vom damaligen bildungspolitischen Elan, ist in der gemeinsamen Praxis von Schule und Berufsberatung nicht sehr viel übriggeblieben. Gleichwohl muß die Berufsberatung mit der Schwierigkeit fertig werden, Berufsorientierung „nicht nur als Anhängsel der beruflichen Einzelberatung“, sondern „als eine übergreifende, eigenständige und den Erfolg der Einzelberatung geradezu erst konstituierende Maßnahme“ zu realisieren (vgl. H. DIBBERN / F.-J. KAISER / A. KELL 1974, zit. n. H. DIBBERN 1983, 16). H. KLIPPERT (1987, 30 ff.) hat in einer eigenen (nichtrepräsentativen) Untersuchung einige Schwierigkeiten beschrieben, die von BeraterInnen in diesem Arbeitsschwerpunkt erfahren werden: Einerseits wird es als besondere Schwierigkeit empfunden, „zu viele Informationen“ bei „zu wenig Zeit“ vermitteln zu „müssen“, andererseits finden sich Klagen über „Resignation und Desinteresse“ der SchülerInnen, „Disziplinlosigkeit mancher Klassen“, Funktionalisierung des berufsorientierenden Unterrichts als „Ventil“ für den „Druck in anderen Unterrichtsstunden“, „geringe Betroffenheit ... in der Frühphase der Berufsorientierung“ u. a. m. Zieht man die Ergebnisse anderer Untersuchungen hinzu (vgl. bspw. E. LANGE / U. BECHER 1981, 212, 240 u. A. KLEFFNER et al. 1996, 20), so ergibt sich, insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I, für diese Form ein kaum ermutigendes Bild. KLIPPERS (ebd., 45 ff.) Rezept lautet „Handlungsorientierung“, „aktiv—produktives Lernen“, dem er einen „positiven

²⁴ Vgl. dazu vor allem das 1972 von der BA in Auftrag gegebene Gutachten H. DIBBERN / F. – J. KAISER / A. KELL 1974 sowie das Folgegutachten H. DIBBERN 1983. Neben den Fragen einer Curriculumentwicklung richteten sich die Ansprüche des Gutachtens vor allem auf die Verwirklichung einer engen Kooperation von Schule und BB sowie, eher implizit, auf eine dem Praxisfeld Schule entsprechende verbesserte Qualifikation der BeraterInnen.

Motivationseffekt“ wie eine „größere Lernwirksamkeit“ zuschreibt. „Selbsttätigkeit“ wird hier verstanden als ein „produktives Tun“ in *gegebenen* Lernarrangements. Lernpsychologisch wird die Präferenzierung „sukzessiven Entdeckens und Erarbeitens“ u. a. begründet mit der Entstehung von „Speicherplätzen“ im Gedächtnis der Schüler, „die eine nachhaltige kognitive Verankerung des Gelernten ermöglichen“ (vgl. ebd., 47). Lernen wird hier gleichgesetzt mit *Lehren*, mit dem *Vorgeben* von Inhalten, Materialien, Zielen (dies ist die bisher klar überwiegende Perspektive) in dem spezifischen Kontext von Schule. Die individuelle *Aneignung* von Aspekten des hochkomplexen Inhalts, der Schule (eigentlich) primär legitimiert – von Arbeit als zentraler menschlicher Tätigkeit – scheint nicht anders vorstellbar.

- *Arbeit mit Gruppen*²⁵ – In diesen, i. d. R. aus dem Kontext Schule herausgelösten Arbeitsformen sind vor allem Fragen des Zusammenhangs von Lernen und Gruppendynamik, Inhalten und Kommunikation/Kooperation stärker als im schulischen Kontext angesprochen (in dem *allgemein* der sozial-kommunikative Aspekt gegen den Inhaltsaspekt i. d. R. mehr oder völlig in den Hintergrund tritt). *Themenzentrierte Interaktion* (R. COHN) oder die *Moderationsmethode* bilden für diesen Arbeitszusammenhang die Bezugspunkte.
- *Einzelberatung* – Im Zusammenhang mit dieser Kernaufgabe der Berufsberatung wird Lernen zumeist in Verbindung mit bestimmten (entscheidungstheoretischen) Berufswahltheorien thematisiert (vgl. bspw. J. O. CRITES 1981 u. Kap. II). Im übrigen herrscht ein eher diffuses Bewußtsein davon, daß der Prozeß der Beratung als Prozeß des Lernens verstanden werden kann (vgl. auch PbB). In der Beratungspraxis allerdings werden Fragen des Lernens als ungelöste Probleme virulent: Wie läßt es sich bspw. erklären, daß eine objektiv lebensbedeutsame Anforderung wie die individuelle gesellschaftliche Positionierung nicht selten keinem subjektiven Bedürfnis der jugendlichen Ratsuchenden zu entsprechen scheint (vgl. „Ayse“, Kap. II)? Warum erscheinen uns manche Vorgehensweise der Jugendlichen als oberflächlich, irrational, spontan, defensiv usw.? Liegt unsere dann auch nicht seltene Hilflosigkeit nicht ganz wesentlich in einem unzureichenden Modell dieser Prozesse begründet?
- *Selektionskriterium* – Lernen (bzw. die Resultate schulischen Lernens in der Form von Schulnoten, Zeugnissen, Abschlüssen Berechtigungen) steht als Problemzusammenhang von individuellen Chancen, Optionen und Restriktionen, Exklusion in zunehmend vielen Beratungen an zentraler Stelle.
- *Tests* – In der Verwendung von standardisierten Tests im Arbeitszusammenhang der Berufsberatung wird die Konzeptualisierung von Lernen in einer ganz besonderen Weise virulent, indem hier, in den allgemeinen, mathematisierenden Konzepten der Psychologie zugleich die Behauptung einer zuverlässigen Zukunftsprognose immanent ist.
- *Berufsausbildung* – Die Berufsberatung ist gleichermaßen konfrontiert mit der Entwicklung des Lernens in der Berufsausbildung (und der gegenüber Schule meist fortgeschritteneren theoretischen Auffassung davon) sowie mit den Problemen, die viele Jugendliche mit dem Lernen in der Ausbildung (Berufsschule²⁶) haben (vgl. Kap. I.4).

Im übrigen sind die Gestaltung von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (soweit die Berufsberatung darauf Einfluß nimmt), Weiterbildung der BeraterInnen, Praxisberatung und Supervision als weitere Anlässe der Berufsberatung für eine gründlichere Reflexion von Lernen zu nennen.

Besonders aber bezeichnen die als Lerntätigkeit in der Arbeit beschriebenen Entwicklungen (vgl. I.2) den Prozeß, mit dem die Frage des Lernens *allgemein* in einer neuen Qualität und Grundsätzlichkeit auf der „gesellschaftlichen Tagesordnung“ erscheint: Letztlich bedingt der in Beschleunigung geratene gesellschaftliche Transformationsprozeß eine Suche nach einer theoretisch klareren, den neuen Herausforderungen adäquateren Erfassung der menschlichen Eigenart, die allein zur Beherrschung von Wandel, Krise, Veränderung und Komplexität befähigt – *menschliches Lernen*.

²⁵ „Arbeit mit Gruppen“ ist ein offener Sammelbegriff, der in der BB bspw. Gruppenberatung, Seminare und andere Formen der Arbeit mit (Klein-) Gruppen bezeichnet.

²⁶ Ein entsprechender Zusammenhang ergibt sich zum einen dadurch, daß diese Anforderungen Gegenstand der Beratung sein können, zum anderen durch die entsprechenden kompensatorischen Maßnahmen der BB („ausbildungsbegleitende Hilfen“ (abH), i. w. Nachhilfe zur Berufsschule).

Gerade für die Berufsberatung, in ihrer „Schnittstellenfunktion“, stellt sich damit die Frage nach den Verbindungen zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und individueller Orientierung in besonders drängender, in eben dieser grundsätzlichen Weise.

Es ist nicht meine Absicht, im folgenden die angeführten, für die Berufsberatung spezifischen Zusammenhänge *en detail* zu diskutieren. Davon wäre m. E. so lange wenig Neues zu erwarten, wie sich eine solche Diskussion weiter auf die traditionellen (kognitivistischen) Konzepte von Lernen beziehen müßte. Stattdessen werde ich die subjektwissenschaftliche Perspektive der Kulturhistorischen Theorie weiter aufgreifen und den Zusammenhang von Lernen, Entwicklung und Persönlichkeit in dieser geforderten grundsätzlichen Form zu entwickeln versuchen. Dabei beziehe ich mich vor allem auf die Arbeiten von Y. ENGSTRÖM (1987), B. FICHTNER (1996) und K. HOLZKAMP (1993). In einem ersten Abschnitt fasse ich einige Aspekte der Kritik der Kulturhistorischen Theorie an den traditionellen Konzepten von Lernen zusammen und skizziere daran anschließend die Konzeption der Kulturhistorischen Theorie, die sich in den genannten drei Ansätzen keineswegs einheitlich darstellt. Der dritte Abschnitt untersucht den Zusammenhang von Lernen und Entwicklung. Abschließend vertiefe ich Fragen des Persönlichkeitskonzepts der Kulturhistorischen Theorie. Diese Aufgliederung ist eine eher schreib- und darstellungstechnische, die sich gleichwohl bemüht, den inneren theoretischen Zusammenhang von Lernen, Entwicklung und Persönlichkeit zu bewahren.

1.

Läßt sich, beispielsweise, ein Vorgang wie die Industrielle Revolution in den Begriffen traditioneller Lerntheorie (i. w. also der Kognitiven Psychologie) wirklich erklären? Oder lassen sich mit ihrer Hilfe scheinbare Einzelleistungen wie die Entwicklung der Relativitätstheorie oder die Überwindung des geozentrischen Weltbildes wirklich verstehen? Jedenfalls wäre doch mit diesen Fragen zugleich eine grundsätzliche Anforderung an eine Lerntheorie gestellt, daß sie nämlich in der Lage sein müßte abzubilden, wie Menschen dazu kommen, etwas völlig Neues zu schaffen, wodurch sie fähig werden, einen gegebenen Kontext zu überschreiten, zu verändern oder eben neue Kontexte hervorzubringen. Diese Theorien müßten in der Lage sein zu erklären, worin das Spezifische des menschlichen gegenüber dem tierischen Lernen besteht. Sie müßten also erklären können, was die Entwicklung vom Faustkeil zum Roboter oder vom altsteinzeitlichen Lagerplatz bis zur Wall Street ermöglicht hat.

Im Alltagsverständnis scheint die Vorstellung von Lernen unauflöslich mit schulischem Lernen, d. h. mit der individuellen Erfahrung von fremdbestimmtem, überwiegend reproduktivem Lernen verbunden, dessen Beziehungen zu den subjektiven Lebensinteressen, wenn überhaupt, nur in sehr vermittelter Weise erkennbar werden. Die traditionellen Lerntheorien scheinen dieses Verständnis zu stützen, indem sie menschliches Lernen eher als *Lehren*, eben nicht in der Perspektive eines lernenden Subjekts, sondern der des Lernaufgaben stellenden und steuernden Lehrenden²⁷ immer aber als einen von außen determinierten Vorgang modellieren. Lernen als dauerhafte Veränderung des Verhaltens zu definieren heißt, einen Standpunkt außerhalb des lernenden Subjekts einzunehmen. Das geht i. d. R. zusammen mit einer kontrollierenden

²⁷ K. HOLZKAMP (1993) hat diese Gleichsetzung von Lernen und Lehren im Begriff des „Lehrlerkurschluß“ zusammengefaßt. Bezogen auf den Kontext Schule: „Die Leugnung der Vermittlung von Lernaktivitäten durch subjektive Lerngründe ist schon durch die begriffliche Kurzschließung von ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘, also Gleichsetzung von Lernen mit *Lehrlernen*, bewerkstelligt, womit der Widerspruch zwischen der offiziellen Vorstellung, Lehren erzeuge bei optimaler Unterrichtung durch den Lehrer aufgrund seiner beruflichen Kompetenz ... notwendig die vorgesehenen Lernprozesse und der ‚dazwischen kommenden‘ Schul- und Lernrealität vom Standpunkt der Schülerinnen/Schüler durch mannigfache sprachlich-praktische Bedeutungsverschiebungen ‚gemanaged‘ werden kann“ (ebd., 391, Hervorh. i. Orig.).

oder normierenden Intention bzw. einer solchen immanenten Funktion. Als basale Lebensfunktion ist Lernen darin kaum noch kenntlich.

Mit Bezug auf das *double bind*-Konzept²⁸ von G. BATESON (1981, 178 ff.) unterstreicht B. FICHTNER (1996, 9) die für die traditionellen Lerntheorien (und die daran orientierte Praxis) charakteristische *Fremdbestimmung* des Lernens: Die Lernpsychologie konzeptualisiere Lernen auf der Basis von Bedingtheitsmodellen, in denen das Subjekt grundsätzlich nicht als Produzent seiner Lebensbedingungen gesehen werden könne:

„Ein Lebensvollzug wie Lernen, eine elementare Bestätigung meiner *Subjektfunktion*, wird *angeordnet*. Was als *Weltbezug* in diesem Prozeß für mich lebenswichtig ist, wird von außen festgesetzt und bestimmt“ (ebd., Hervorh. i. Orig.).

Während die bis in die 1960er Jahre dominierende S-R-Psychologie heute – auch im Verständnis der herrschenden Strömungen der Psychologie – als für menschliches Lernen inadäquate allgemeine Theorie gelten muß²⁹, hat die Kognitive Psychologie seitdem die Position des Mainstream innerhalb der Lernpsychologie inne. K. HOLZKAMP³⁰ (vgl. 1993, 41 – 117) hat aber verdeutlicht, daß auch die Kognitive Psychologie gegenüber dem Reiz-Reaktions-Konzept keine wirkliche Neuorientierung beinhaltet: *Selbstkonzept* oder *Selbstwirksamkeitserwartung* (BANDURA) beispielsweise erschienen lediglich als „Zwischenvariablen“ in einem erweiterten, in seiner Essenz aber unberührt gebliebenen S-R-Konzept. Y. ENGESTRÖM (1987, 1 ff) kritisiert an den traditionellen, vorherrschenden Lerntheorien, daß selbst die in den üblichen Hierarchisierungen der Lernformen höchste Form, das Problemlösen (vgl. R. GAGNÉ 1973) oder das Strukturieren (vgl. D. NORMAN 1982), *reaktive* Formen des Lernens darstellten³¹. Immer werde ein *gegebener* Kontext mit einer *vorgegebenen* Lernaufgabe vorausgesetzt (gerade auch in den theoriestiftenden experimentellen *settings*). In diesen Definitionen von Lernen bleibe die Möglichkeit, neue Kontexte zu finden oder zu schaffen – die Möglichkeit der Expansion oder Transgression als spezifisch menschliches Lernen – unbeachtet oder ausgeschlossen. Insofern müsse Lernen in dieser reduktiven Perspektive als nutzlos erscheinen. Nun handelt es sich aber nicht nur um eine folgenlose theoretische Perspektive, sondern um eine das Verständnis von Lernen in allen relevanten institutionellen Praxiszusammenhängen wesentlich formierende Theorie. Gerade darum müsse ein solches Konzept (und eine ihm entsprechende Praxis) in einer historischen Situation Sorge bereiten, in der es doch gerade um die Beherrschung, Antizipation und Steuerung von qualitativen Veränderungen auf allen Ebenen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz gehe (vgl. ebd., 2).

Die Möglichkeiten menschlicher Welterkenntnis werden auf Reizkonstellationen, die Beziehungen des Subjekts zur Welt auf rein innerliche Prozesse verkürzt. Kognitive

²⁸ BATESON (1981, 278 f.) bezeichnet drei Kriterien für ein *double bind*: 1. Eine intensive Beziehung, in der das Individuum die genaue Unterscheidung der Art einer ihm kommunizierten Mitteilung als lebenswichtig empfindet. 2. Das Individuum steckt in einer Falle, weil sein Gegenüber zugleich zwei, sich gegenseitig leugnende Arten von Mitteilungen ausdrückt. 3. Das Individuum ist zur Auseinandersetzung mit den geäußerten Mitteilungen unfähig, es kann keine metakommunikative Aussage machen.

²⁹ K. HOLZKAMP (1993, 43) sieht eine heute weithin akzeptierte Aufspaltung der Lernpsychologie in *animal learning* (S-R-Psychologie) und die für humanes Lernen „zuständige“ Kognitive Psychologie.

³⁰ HOLZKAMP (1993) hat die Kritik am traditionellen Lernkonzept in ausführlicher und radikaler Weise formuliert. Mit speziellen Fragen (etwa psychologische Testverfahren) beschäftigt sich der von H. ZYGOWSKI (1993) hrsg. Band.

³¹ R. GAGNÉ (1973) faßt menschliches Lernen in ein sechsstufiges Hierarchiemodell: 1. Signallernen (gleichbedeutend mit instrumentellem Konditionieren), 2. Kettenbildung (Assoziationslernen), 3. Diskriminations-, 4. Begriffs-, 5. Regellernen, 6. Problemlösen. Vergleichbare Stufenmodelle finden sich auch bei W. EDELMANN (1986): Lernpsychologie. Eine Einführung. Weinheim (2. Aufl.); G. H. BOWER / E. R. HILGARD (1984): Theorien des Lernens. Stuttgart.

Prozesse erscheinen als vom Subjekt abgelöste, durch Reizkonstellationen determinierte Reaktionen:

„So wird menschliche Subjektivität im Prinzip zu einem bloßen Epiphänomen. Das Subjekt als Ursprung von Handlungen, damit auch als Ursprung seiner eigenen Lernaktivitäten, ist in diesem theoretischen Rahmen unvorstellbar. Dies schließt ein, daß die Frage nach meinen Lerngründen in ihrem Interessenbezug ... nicht einmal gestellt werden kann: Das Sich-Einlassen des Lernsubjekts auf (experimentell oder ‚technologisch‘ hergestellte) Zwangslagen als subjektive Scheinbestätigung der bedingungsanalytischen Doktrin der Außendetermination des Verhaltens wird hier – trotz aller kognitiven Erweiterungen – nach wie vor als einzige Form menschlichen Lernens universalisiert“ (K. HOLZKAMP 1993, 117).

Als Kennzeichen der neueren Kognitiven Psychologie weist HOLZKAMP auf den engen Zusammenhang mit der *cognitive science* hin, jener jüngeren Wissenschaft, der es um die Entwicklung der Künstlichen Intelligenz geht³². In nahezu identischer Begrifflichkeit modelliere der Kognitivismus das Subjekt zu einer Art informationsverarbeitenden Apparates, das seinen Weltbezug an die Funktionen von *Input* und *Output* verloren habe. Das lebendige Subjekt sei gleichsam in die Funktionen des Systems verlagert und darin aufgelöst. Alle Bezüge zur „sachlich-sozial bedeutungsvollen Welt“ blieben darin radikal ausgeklammert. Bedeutungen kenne diese Theorie nur als reine Sprachbedeutung, deren Beziehungen zu den realen gegenständlichen Weltbedeutungen unklar bleibe. Das Subjekt schein eingeschperrt in die innere Welt seiner sprachlichen Bedeutungsbezüge. Kein Weg führe „hinaus in die wirkliche, historisch gewordene, von ‚uns allen‘ in unserer Lebenspraxis geteilte gesellschaftliche Lebenswelt“ (vgl. ebd., 151 u. 194). Diese „Weltlosigkeit“ habe ich w.o. (II.2) an den Berufswahltheorien, speziell der neueren TF-Theorie, als eines „Nebenprodukts“ des Kognitivismus, als wesentlichen Mangel herauszuarbeiten versucht. Zugleich ist die Kognitive Lerntheorie auch ein völlig unhistorisches Konzept, das nie zu erklären versucht hat, worin die besondere Funktion menschlichen Lernens im Zusammenhang der Lebensgewinnung besteht und wie sie sich im Prozeß der Phylogenese bzw. der Anthroposoziogenese herausgebildet hat. Die in historisch-genetischen Untersuchungen liegenden Erkenntnismöglichkeiten sind in der kognitivistischen Psychologie kaum genutzt worden.

Ein neuer lerntheoretischer Ansatz muß also diesen entscheidenden Mangel überwinden können, wenn darin Lernen als *subjektiver* Zugang zur realen Welt erfaßt werden soll. Es geht um einen Zugang, in dem Lernen als elementarer Lebensprozeß verstanden werden kann, der genuin auf die Lebenswirklichkeit des Individuums orientiert und von seinen Lebensinteressen initiiert ist (vgl. B. FICHTNER 1996, 10). Die Kulturhistorische Theorie hat die Grundlegung eines solchen neuen Zugangs zum menschlichen Lernen in unterschiedlichen Studien erarbeitet³³.

³² Es ist sicher nicht ohne Ironie, daß sich gerade in einer Zeit der Computerisierung die Lerntheorie auf diejenigen Aspekte des Lernens konzentriert, die als geistige Operationen tatsächlich maschinisierbar geworden sind (oder es noch werden), und daß sie diejenigen ausgelassen hat, die als schöpferisches Handeln das eigentlich Menschliche ausmachen. Wenn menschliche Intelligenz sich konzeptuell auf das flinke Suchen in Speichern und das Verknüpfen von Informationen („Konnektionismus“) beschränkt (was m. E. bisher die Essenz sog. Künstlicher Intelligenz ist), und wenn bspw. die sukzessive Erweiterung der Rechtschreibkontrolle des PC als „Lernen“ verstanden wird, dann ist das, bezogen auf den Menschen, ein sehr eingeschränkter Begriff.

³³ Ich werde mich im folgenden vorrangig auf die Arbeiten von Y. ENGSTRÖM (1987), B. FICHTNER (1996) und K. HOLZKAMP (1993) beziehen, die, in meiner Sicht, zusammen eine Art Grundlegung einer *Kulturhistorischen Lerntheorie* erarbeitet haben. ENGSTRÖM untersucht Lernen vorrangig als die menschliche Fähigkeit der Kreation von Neuem, der Fähigkeit zur Expansion gegebener Kontexte, zur Schaffung von neuen Zusammenhängen. Seine Interpretation und Entwicklung des Tätigkeitskonzepts habe ich w. u. bereits aufgenommen (Kap. II). Ich werde mich hier vorrangig auf seine Analyse der Expansion beziehen. FICHTNER spannt den weiten Bogen von der naturhistorischen Analyse des Lernens über die Bestimmung des anthroposoziogenetischen Ausgangspunktes, einer Analyse der Spezifik menschlichen Lernens (Kap. 4) bis zur Analyse der Herausbildung und des Wesens der Lerntätigkeit. Damit kann diese Studie am

2.

Nach dem HEGEL'schen Postulat, daß das Ganze immer das Resultat zusammen mit seinem Werden sei, ist eine *genetische* Untersuchung von Phänomenen selbstverständliches Vorgehen eines sich als dialektisch verstehenden Ansatzes. Die Kulturhistorische Theorie hat sich darum in breiter Form mit der historischen (d. h. evolutionären, phylogenetischen, soziohistorischen und ontogenetischen) Entwicklung des Lernens auseinandergesetzt und überhaupt erst innerhalb der Psychologie die Historische Herangehensweise als eines ihrer wesentlichen methodologischen Prinzipien hervorgebracht. Wegweisend für alle Studien der letzten drei Jahrzehnte war dabei A. N. LEONT'EVs (1971) hypothetischer Ansatz in *Probleme der Entwicklung des Psychischen* ³⁴. Gemeinsame Basis aller sich daran anschließenden Arbeiten ³⁵ sind mindestens die drei folgenden Überzeugungen, daß

- a) eine Erforschung und *Erklärung des Lernens* ein grundsätzliches *Verständnis der Evolution des Psychischen* voraussetzt;
- b) erst das *Verständnis des qualitativen Sprunges von den Spezifika organismischen Lernens zu den Besonderheiten des menschlichen* ein adäquates Verständnis bzw. eine adäquate Theoriebildung ermöglichen kann;
- c) dazu die empirisch fundierte *Modellierung der Herausbildung der Gesellschaftlichkeit* als Lebensnotwendigkeit unabdingbarer Bestandteil einer historisch-materialistischen Lerntheorie sein muß.

Ich möchte hier zunächst einige Ergebnisse der sich auf diese Probleme beziehenden Forschung zusammenfassend skizzieren:

ehesten den Anspruch einer *Grundlegung* erfüllen. Ich beziehe mich im folgenden vor allem auf seine naturhistorische Untersuchung des Lernens und auf sein Konzept von Aneignung. HOLZKAMPs Studie hat m. E. ihre Stärke vor allem in zwei Punkten: Indem er die Ansätze der traditionellen lerntheoretischen Konzepte in einem subjektwissenschaftlichen Sinne *reinterpretiert*, werden die darin enthaltenen Erkenntnisse in Teilen für den subjektwissenschaftlichen Ansatz nutzbar. Er unternimmt den Versuch (Kap. 3) die Sequenz eines konkreten Lernprozesses (seine eigene Annäherung an die *Orchestervariationen* von A. SCHÖNBERG) in sehr konkreter Form zu modellieren. Dabei sehe ich Schwächen (die er teilweise selbst gesehen, m. E. aber kaum entkräftet hat) darin, daß sein modellierter Lernprozeß ein recht solipsistisches Geschehen ist und sicher nicht gerade ein Modellfall für das ist, was er in der *Grundlegung der Psychologie* als „Handlungsfähigkeit“ entwickelt hat. Zugleich, das sei mehr am Rande vermerkt, zeigt er sich, bei aller Gerechtigkeit gegenüber den zu reinterprezierenden Autoren, gegenüber Arbeiten der Kulturhistorischen Theorie eher ignorant. So mißverstehet er ENGSTRÖMS *Learning by Expanding* als die Einführung eines Stufenmodells des Lernens und grenzt seinen Begriff des expansiven Lernens vom ENGSTRÖM'schen ganz unbegründet ab. Und auch VYGOTSKIJS Konzept (HOLZKAMP: „Zentralkonzept“) der *Zone der nächsten Entwicklung* (ZNE) (s. w. u.) ohne Zögern seinem Begriff des „Lehrlernens“ zu subsumieren, bleibt unverständlich. Zwar verweist er auf seinen Begriff der „Kind-Erwachsenen-Koordination“ (vgl. dazu Ders.1983), der aber m. E. das heuristische Potential der ZNE nicht erreicht. Dagegen setzt er die ZNE nicht mit seiner Kategorie des „subjektiven Möglichkeitsraums“ in Beziehung. Eher wird damit eine weitere Schwäche unterstrichen, die ich darin sehe, daß die sozial-kommunikative Dimension des Lernens unterbelichtet bleibt (vgl. dazu w. u., III.3.)

³⁴ Erstveröffentlichung 1959 (russ.), 1971 erstmals in deutscher Übersetzung erschienen (Berlin). Beispielsweise besteht ein unmittelbarer Bezug zur Entwicklung der Kritischen Psychologie und zu ihren ersten umfassenderen Studien. Vgl. etwa K. HOLZKAMP 1973 und 1983, U. HOLZKAMP-OSTERKAMP 1975, V. SCHURIG 1975 und 1976. Die Hypothese über die Ausdifferenzierung von Reizbarkeit und Sensibilität stellte LEONT'EV bereits 1936 (gemeinsam mit A. W. SAPOROSHEZ) auf (vgl. dazu G. RÜCKRIEM / A. MESSMANN 1986, 56).

³⁵ Ich beziehe mich bei dieser skizzierenden Zusammenfassung vorrangig auf B. FICHTNER (1996, 19 – 78) u. K. HOLZKAMP (1983, 67 ff.). Außer den w. o. genannten Studien vgl. auch M. HILDEBRAND-NILSHON (1980): Die Entwicklung der Sprache. Phylogenese und Ontogenese. Frankfurt a. M.; P. KEILER / V.SCHURIG (1978): Einige Grundlagenprobleme der Naturgeschichte des Lernens. In: Forum Kritische Psychologie, H. 3, 91 – 150.

Von seinem Auftreten in der Evolution an ist Lernen als ein Bewerten von Umwelteigenschaften zu verstehen. Organismen entwickeln die Fähigkeit, Informationen über äußere Bedingungen als lebensbedrohend oder lebenserhaltend zu unterscheiden und zu bewerten (*Reizbarkeit*), sie auf ihre Lebensnotwendigkeiten zu beziehen. Erst durch die Aktivität des Organismus können sich Komponenten der äußeren Bedingungen in ihm widerspiegeln. Widerspiegelung setzt Einwirkung auf die Umwelt voraus und zugleich ist Widerspiegelung eine Voraussetzung der Tätigkeit. Tätigkeit und Widerspiegelung bilden eine *integrative Einheit*. In der evolutionären Ausdifferenzierung der Reizbarkeit in zwei unterschiedliche Formen – eine unmittelbar (*Reizbarkeit*) und eine nur mittelbar (*Sensibilität*) für die Lebenserhaltung relevante Form – sieht LEONT'EV den Ursprung des Psychischen. Reizbarkeit steht für den Bereich des Lebensprozesses, der die Existenz des Organismus positiv oder negativ bestimmt; Sensibilität für das, was ihn zur Tätigkeit anregt und sie steuert. Diese Entwicklung setzt den Übergang von einer homogenen in einer heterogene, gegenständlich ausgeformte Umwelt voraus. Gegenständlich geformte Lebensbedingungen besitzen Eigenschaften, die auf den Organismus einwirken und ihm lebenswichtige Merkmale der gegenständlich geformten Struktur vermitteln. Sensibilität des Organismus ist darum als das Vermögen zur adäquaten Widerspiegelung objektiver Umwelteigenschaften zu verstehen – als *psychische Widerspiegelung*. Die Beziehung des Organismus gewinnt dadurch einen gegenständlichen Inhalt. Für LEONT'EV ist dies gleichbedeutend mit der Herausbildung der frühesten Formen der durch ihre Gegenständlichkeit qualifizierten Tätigkeit aus dem Prozeß der einfachen organismischen, unmittelbaren Lebenstätigkeit:

„Somit beginnt die Vorgeschichte der menschlichen Tätigkeit mit der Vergegenständlichung der Lebensprozesse. Dies bedeutet auch das Auftauchen elementarer Formen der psychischen Widerspiegelung – die Umwandlung der Reizbarkeit (*irribilitas*) in Empfindungsvermögen (*sensibilitas*).

Die weitere Evolution des Verhaltens und des Psychischen der Tiere kann ... nur als die Entwicklungsgeschichte des gegenständlichen Inhalts der Tätigkeit verstanden werden. Von Etappe zu Etappe werden die effektorischen Prozesse der Tätigkeit den objektiven Zusammenhängen und Beziehungen der Eigenschaften der Gegenstände immer mehr untergeordnet, mit denen das Tier in Wechselwirkung tritt. Die gegenständliche Welt wird gleichsam immer mehr in die Tätigkeit „einbezogen“ (A. N. LEONT'EV 1979, 87).

LEONT'EVs (1971) Definition der Grundform des Psychischen charakterisiert ihre evolutionäre Herausbildung zugleich als qualitativen Sprung: Tätigkeit und Widerspiegelung beginnen sich als widersprüchliche Einheit auszudifferenzieren – die Widerspiegelung in der Lebenstätigkeit wird zur Widerspiegelung als Tätigkeit. In diesem Prozeß sieht B. FICHTNER (1996, 36 ff.) das Schlüsselproblem enthalten, von dem aus ein neues Verständnis des Lernens möglich werde:

„Der Subjektstatus des Organismus erhält eine neue Qualität: Lernen erschließt dem Organismus die Dimension der *Individualisierung*. Im Lernen kommt die Qualität des Psychischen gleichsam auf ihren Begriff. Die artspezifische Umwelt des Tieres wird über die verschiedenen Lernformen zu *seiner* individuellen Erfahrungswelt. (...) Lernen erschließt dem Organismus ferner so etwas wie eine psychologische Dimension der Zeit. (...) Lernen erschließt dem Verhalten ... die Dimension der Vergangenheit und der Zukunft als Dimensionen einer subjektiven Realität...“ (ebd., 43; Hervorh. i. Orig.).

B. FICHTNER (1996, 19 – 46) faßt das Spezifische, den Schlüssel zur Definition *menschlichen* Lernens als ein Zugleich von Kontinuität und Diskontinuität der naturhistorischen Entwicklung des Lernens auf: Es schließt einerseits alle naturhistorisch herausgebildeten organismischen Lernformen in sich ein (Kontinuität), andererseits ist es aber auf die biologische Dimension allein nicht reduzierbar: Das Tier ist nicht Souverän, nicht Subjekt seines Lernens. Seine Wertungen von Umweltsignalen sind auch dort, wo von artspezifischem individuellen Lernen die Rede sein kann,

ausschließlich auf biologische Relevanzen eingeschränkt. Tierisches Lernen ist „biologisch egozentrisch“ (vgl. ebd., 44 f.). Für den Menschen sind diese Grenzen aufgehoben. Für ihn werden die Ergebnisse der Evolution des organismischen Lernens zu *Mitteln der Aneignung*. Menschliches Lernen ist nicht mehr nur eine Funktion der Verhaltensorientierung, es kann Neues hervorbringen. Darin liegt der qualitative Unterschied zum tierischen Lernen.

Die genaue Bestimmung menschlichen Lernens fällt mit der Bestimmung der Menschwerdung, d. h. mit der Entwicklung der gesellschaftlichen Lebensweise, als dem Hauptcharakteristikum menschlicher Existenz, zusammen.

Anstelle von eher eindimensionalen theoretischen Perspektiven, die in einem Entweder-Oder des Werkzeuggebrauchs oder der Ausbildung des Sozialverhaltens die Schlüsselrolle in der Anthropozoenese suchen, setzt die kulturhistorische Theorie ³⁶ ein grundsätzlich systemisches Verständnis des „Durchbruchs zur kulturellen Evolution des Menschen“ (Y. ENGSTRÖM 1987, 74): Der allgemeine Modus biologischer Anpassung, als der *tierischen* Form der Tätigkeit, ist dominiert von seinem unbedingt kollektiven und populationsbezogenen Charakter. Der Selbstreproduktion des Systems auf Populationsebene (Funktionskreis Fortpflanzung) ist das individuelle Überleben (Funktionskreis Lebenserhaltung) untergeordnet ³⁷. Die Art oder Population ist als eine „Methodologie des Überlebens“ zu verstehen, in der der Widerspruch zwischen Systemerhaltung und Natur zu lösen ist (vgl. ebd., 73). Aber auch auf der tierischen Ebene handelt es sich keineswegs nur um eine reine Form der Adaption an einen Druck aus der natürlichen Umwelt. Vielmehr durchdringen sich Population und Umwelt gegenseitig. Auch hier sind die Umwelten als Konstruktionen zu verstehen (vgl. dazu w. o. Kap. II.3 zur Frage der Objektkonstruktion).

Im Verlauf der Evolution führen beginnende Teilung der Arbeit (etwa Jungenaufzucht, geschlechtsspezifische Koordination, beginnende Kooperation), anfängliche Werkzeugherstellung und erste Ausbildungen von kollektiven Ritualen und Regeln (etwa der Nahrungsteilung) zu Entwicklung evozierenden Widersprüchen im System der Lebensgewinnung. Dieser Prozeß ist nichts anderes als die einsetzende Entwicklung zum *System* gesellschaftlicher Arbeit. Die Entstehung der menschlichen Lebensweise läßt sich nur als „gegenständliche Vermittlung sozialer Beziehungen“ und als „soziale Vermittlung gegenständlicher Beziehungen“ umfassend, d. h. systemisch erklären (vgl. B. FICHTNER 1996 a, 54 f.). Der qualitative Umschlag von der tierischen sozialen in die humane gesellschaftliche Existenzform läßt sich dann so nur als wechselseitiger Zusammenhang zwischen den sich entwickelnden Komponenten des Systems konzeptualisieren ³⁸ (vgl. ebd., 55 ff.). Y. ENGSTRÖMS Grundmodell vermag hier wiederum die komplexen systemischen Beziehungen und Zusammenhänge zu veranschaulichen.

B. FICHTNER (1996 a, 69) formuliert eine Hypothese, die für das Verständnis der höheren psychischen Funktionen bzw. des Lernens wesentliche Bedeutung hat: Wenn die Zeigegeste (etwa im Zusammenhang kooperativer Jagd) Urform des Zeichens (der Sprache) ist (vgl. dazu L. S. WYGOTSKI 1974, 76 ff. ³⁹), dann handelt es sich um eine Umwandlung der subjektiven Wahrnehmung in die Motorik der Zeigeoperation. Ihre äußere motorische Struktur muß beim Partner einen vergleichbaren Vorgang des Wahrnehmens auslösen können, d. h. es muß eine Beziehung

³⁶ Ich beziehe mich in der folgenden Skizze i. w. auf B. FICHTNER (1996, 47 – 78) und Y. ENGSTRÖM (1987, 73 – 82).

³⁷ Vgl. dazu auch K. HOLZKAMP (1983, 93 f.).

³⁸ B. FICHTNER verdeutlicht bspw., wie Formen der Kooperation ihre quasi spiegelbildliche Entsprechung in Formen der Nahrungsteilung finden, wie erste Formen menschlicher Kooperation Gesten (Mittel, Zeichen) erfordern und wie die Nahrungsteilung die sozialen Beziehungen der Individuen des Systems zueinander entwickelt.

³⁹ L. S. WYGOTSKI bezeichnet die Zeigegeste als „Übergangsgebärde“, als wichtigen Schritt von der rein emotionalen zur objektiven Sprache (vgl. ebd., 78).

Wahrnehmung a → Geste (Zeichen) → Wahrnehmung b
kommunikative Intention

gegeben sein. Die Gesten müssen dabei eine überindividuelle, normierte Qualität erreichen. Mit ihrer Fixierung in einem Zeichensystem (das entsprechende Varianzen gegenüber wechselnden Gegenständen beinhaltet) erreichen sie eine vergegenständlichte, äußere Form der Existenz, d. h. sie sind, um funktionieren zu können, nicht mehr nur individuelles Produkt. Dieses System von Mitteln (Zeichen) erzeugt zwischen Wahrnehmung und Handlung eine neue Struktur, es ermöglicht eine innere Distanzierung vom Gegenstand: Die Wahrnehmung wird nicht mehr (wie beim Tier) direkt in Handlung umgesetzt, sondern Wahrnehmung und Abbild spalten sich auf, das Abbild muß in eine motorische Struktur (Zeichen) umgewandelt werden, daß für den Partner als eindeutiges Zeichen dekodierbar ist. Für den Partner ist die Wahrnehmung ebenso über das Zeichen vermittelt wie die Kooperation beider:

“Der Jäger sieht das Beutetier nicht mehr nur wie ein Raubtier ‘mit eigenen Augen’, sondern gleichsam mit den Augen der anderen Partner. Erstmals wird damit das Objekt als ‘äußerer Gegenstand’ in seiner Äußerlichkeit wahrgenommen. Vermutlich ist eines der grundlegendsten Merkmale von Gegenständen, ihre ‘Äußerlichkeit’, dem einzelnen Subjekt erst über den Bezug zum anderen als Partner einer gemeinsamen Aktivität gegeben” (ebd.).

Es kommt hierin die “Grundform” zum Ausdruck, daß das Mittel in doppelter Weise gesellschaftlichen Charakter hat: Es bezieht sich zugleich auf den Gegenstand (Jagdobjekt), indem es kollektiv festgelegtes Signifikat ist, und auf die Gemeinschaft, indem es die Kooperation vermittelt. Was hier am Beispiel der Zeigegeste theoretisch entwickelt wird, gilt ganz allgemein für den Zusammenhang von Werkzeug- und Zeichenentwicklung: Sie sind Entwicklungsergebnisse der Bewältigung von Problemen der sich herausbildenden gesellschaftlichen Existenzweise, der Herausbildung des gesellschaftlichen Subjekts oder des Subjekts des Systems gesellschaftlicher, menschlicher Tätigkeit (vgl. ebd., 71). Es ist ein neues System “gelernter sozialer Koordination” (vgl. K. HOLZKAMP 1983, 170 f).

Im komplexen System der Tätigkeit übernimmt das Individuum nur noch einzelne Handlungen. Das aus den Lebensnotwendigkeiten des Kollektivs sich ergebende Gesamtziel, der Gegenstand der Tätigkeit, bildet das Motiv. Es läßt sich nicht auf den produktiven Aspekt (Kollektiv - Instrument - Objekt) reduzieren (z. B. Nahrungsbeschaffung), sondern es enthält ebenso Beziehungen zu allen übrigen Systemkomponenten. Die Bedeutungsstruktur des Gegenstandes umfaßt ebenso die Komponenten Arbeitsteilung, Kollektiv und Regeln wie die Momente der Distribution und des Austauschs. Diese systemische Struktur ist notwendig auch in der Struktur der Zeichen enthalten. Die Zeigegeste macht ohne die Voraussetzung der (kollektiven) Intention zu kooperativer Einwirkung auf den Gegenstand wenig Sinn. Sie wäre bestenfalls unmittelbare Gebärde, die einen Affekt zum Ausdruck brächte. Zeichen dagegen bringen Gegenständliches zum Ausdruck. Auch wenn das Tier im Sozialverband lebt, wenn es Anfänge eines Werkzeuggebrauchs (im Sinne von „Bemächtigungsmitteln“) und Signalisationen hervorbringt, bleibt das Psychische auf dieser Ebene doch immer in den Grenzen des biologischen Egozentrismus und der Unmittelbarkeit von S - R oder CS - CR. Für den Menschen entwickelt sich eine neue psychologische Beziehung zur Welt über die neue Qualität seiner Mittel. Mit der Notwendigkeit zur individuellen Aneignung dieser Mittel kommt Lernen, d. h. Aneignung der gesellschaftlichen Mittel, auf eine qualitativ neue Stufe.

Aus der Aufspaltung von individuellem Ziel und kollektivem Motiv, von Handlung und Tätigkeit resultiert für das Individuum die Notwendigkeit, ein Bewußtsein von diesen

systemischen Beziehungen zu entwickeln. Es ist dies i. w. das Bewußtsein von den Beziehungen seiner individuellen Lebensnotwendigkeiten zu den kollektiven. Umgekehrt ist das kollektive Subjekt darauf verwiesen, seinen inneren Zusammenhang ständig zu reproduzieren. Die Lösung dieses Problems sieht B. FICHTNER (1996, 74) in der Ausbildung eines besonderen Typs der sekundären Instrumente ⁴⁰ – der *mimetisch-dramatischen Darstellung* ⁴¹. Sekundäre Werkzeuge sind auf die primären (zu produktiven Zwecken verwendeten) Instrumente bezogen und dienen der Aufbewahrung und Übermittlung der für die Produktion erforderlichen Fähigkeiten, Handlungsformen oder Praktiken. Dem besonderen Typ sekundärer Werkzeuge, den mimetisch-dramatischen Darstellungen,

„... korrespondiert eine kollektive Tätigkeit als symbolische Praxis, die exklusiv menschlich als eine Meta-Praxis zu verstehen ist. In den mimetisch-dramatischen Darstellungen und ihrer Praxis begegnet die Gesellungsinheit gleichsam sich selbst. Mimetisch-dramatische Darstellungen sind die Formen einer kollektiven Selbstreflexion. (...) Funktion dieser symbolischen Praxis ist ein darstellendes Erfassen des sozialen Zusammenwirkens ..., ihr Gegenstand ist die Regelmäßigkeit der Beziehungen „Ich-Du-Andere-Umwelt““ (ebd.).

In dieser groben Skizze sollte deutlich geworden sein, daß

- *die Entwicklung des menschlichen Lernens nur im Zusammenhang – als Bedingung und als Resultat – mit der systemischen Entwicklung der Tätigkeit bzw. der Gesellschaftlichkeit der menschlichen Existenzweise verstanden werden kann;*
- *ein historischer Begriff des Lernens überhaupt erst die für seine Konstruktion notwendigen Komponenten zu erschließen und empirisch zu fundieren vermag;*
- *ein Verständnis der höheren psychischen Funktionen nicht in einer Verkürzung auf einzelne Systemkomponenten wie Werkzeuggebrauch oder Sozialität zu gewinnen ist;*
- *mit dieser radikalen Abkehr von definatorischer Beliebigkeit zugleich auch ein Wechsel von einem extensional-logischen zu einem intensionalen Begriff des Lernens verbunden ist.*

3.

Vereinfacht formuliert, soll eine Theorie des Lernens verständlich machen können, wie der Zugang des Individuums zur Realität sich wirklich vollzieht und welche Bedeutung und Wirkungen dies für das Individuum hat. Genauer formuliert, geht es um die theoretische Konzeptualisierung des Zusammenhangs von Lernen, Entwicklung und Persönlichkeit. Versteht man Lernen als subjektiven Aufschluß der Welt, als Aneignung der in der objektiven Welt gegebenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte, als unmittelbare

⁴⁰ Der Begriff bzw. die Differenzierung sekundärer und primärer Artefakte (Werkzeuge, Instrumente) wurde eingeführt von M. W. WARTOFSKY (1979, 202): *Representation and scientific understanding*. Dordrecht. Primäre Werkzeuge können als Materialisierungen von Operationen verstanden werden. Sie veranschaulichen die Polarität von Produktion („bewirken“) und Repräsentation („darstellen“). Vgl. dazu B. FICHTNER 1996, 75 f.

⁴¹ FICHTNER erläutert diesen Begriff folgendermaßen: „In der mimetisch-dramatischen Darstellung wird über den Körper und seine Leiblichkeit eine Schnittstelle zwischen dem emotional-affektiven Selbstbewußtsein des Einzelnen mit dem anderen erzeugt. In ihr faßt sich die Gruppe als Einheit... (...) Die scharfe Polarität der Erfahrung von Unvorhersehbarkeit, ständigem Wechsel, Unverfügbarkeit der Gegenwart einerseits und der Notwendigkeit von Kontinuität, Dauer und Stabilität andererseits, wird in der mimetisch-dramatischen Darstellung komplementär.“

Lebensäußerung und elementaren, von den Lebensinteressen des Subjekts initiierten Lebensprozeß, so ist für eine theoretische Abbildung von Lernen unmittelbar klar, daß es nicht mehr nur isoliert als aparter Lernakt oder als einzelne psychische Funktion (etwa Gedächtnis), abstrahiert von einem Subjekt und dem inneren Zusammenhang seiner Lebenswirklichkeit, begriffen werden kann. Für eine subjektwissenschaftliche Lerntheorie muß es deshalb darum gehen, die Komplexität des lebendigen, tätigen Zusammenhangs von Mensch und Welt ohne Verkürzungen zu erfassen. Diese theoretische Abbildung der Komplexität umschließt dann den Zusammenhang von Aneignung (Lernen) und Entwicklung mit dem, was subjektives „Bewertungszentrum“ des Lebens- resp. Lernprozesses ist. Für die Kulturhistorische Theorie bildet die menschliche Persönlichkeit diese zentrale Kategorie. Persönlichkeit ist die alles Lernen, alle Tätigkeit integrierende Instanz, Bezugspunkt der Aneignung, Zentrum der Intentionalität. Persönlichkeit ist die spezifisch menschliche Form der Tätigkeit.

Mit diesem Grundverständnis sind mindestens vier Grundfragen aufgeworfen, die ich im folgenden näher erörtere:

1. Was ist unter Lebenswirklichkeit als Kultur als dem globalen Gegenstand der Aneignung zu verstehen?
2. Wie und wodurch vollziehen sich Prozesse der Aneignung (Lernen)?
3. Wie ist Persönlichkeit als spezifisch menschliche Form der Tätigkeit zu verstehen?
4. In welcher inneren Beziehung stehen Lernen, Entwicklung und Persönlichkeit?

Ich beginne im folgenden mit einer eher allgemeinen, knappen Betrachtung einer methodologischen Grundfrage, nämlich der Frage nach der Möglichkeit theoretischer Konzeptualisierung von Bewegung resp. Entwicklung. Der folgende Abschnitt befaßt sich mit der Frage danach, was im menschlichen Lernen als Lebenswirklichkeit, als objektive Welt, als Gegenstand der Aneignung zu verstehen ist und wie die subjektive Aneignung dieser Lebenswirklichkeit theoretisch modellierbar ist. Ich skizziere dann (4.) einige Fragen des theoretischen bzw. intrapsychischen Zusammenhangs, der im Persönlichkeitskonzept LEONT'EVs impliziert ist. Außerdem werde ich kurz erörtern, inwieweit das kritisch-psychologische Konzept der „personalen Handlungsfähigkeit“ (K. HOLZKAMP) in das Persönlichkeitskonzept zu integrieren ist. Anschließend (5.) gehe ich dem Zusammenhang von Aneignung und Entwicklung nach, und stelle schließlich mein Verständnis von L. S. VYGOTSKIJs Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* vor (6).

Die bisherigen Erörterungen zu Fragen der humanwissenschaftlichen Theoriebildung haben die Notwendigkeit einer Reflexion der philosophisch-methodologischen Grundlagen zu verdeutlichen versucht. Diese Notwendigkeit zeigt sich in besonderem Maße in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen sich entwickelnder Systeme bzw. von Entwicklung überhaupt. Es stellt sich nämlich die Frage nach dem logischen System, nach der Denkform, in der Bewegung adäquat erfaßt und abgebildet werden kann. Festzustellen, Entwicklung sei ein Prozeß, ist eine offensichtliche Tautologie. Und dennoch handelt es sich ja nicht um eine Selbstverständlichkeit, wenn zu berücksichtigen ist, daß die mit humanen Lern- und Entwicklungsprozessen befaßte Wissenschaft überwiegend eher Abfolgen von Zuständen, Stufen oder Phasen – Aufreihungen punktueller Zustandsaufnahmen – modelliert als das *eigentlich* Prozessuale. Für die theoretische Modellierung von Entwicklung und Lernen ist die Klärung dieser Frage aber von entscheidender Bedeutung, wenn anzunehmen ist, daß das Mittel der extensionalen (formalen) Logik diesen Gegenstand nicht aufschließen kann. Die Kulturhistorische Theorie verwendet demgegenüber einen *intensionalen* Begriff des

Lernens und der Entwicklung; einen Begriff also, der Lernen und Entwicklung *als Prozeß* modelliert ⁴². Ein solcher Begriff beinhaltet eine vom vorherrschenden wissenschaftlichen Denken grundsätzlich verschiedene Logik, nämlich die Logik der Bewegung, des Widerspruchs und der Totalität (Dialektik). G. W. F. HEGEL faßte die dialektische Bewegung idealistisch, als Bewegung des Denkens auf; K. MARX entwickelte diese philosophische Lehre zu einem Denken als Widerspiegelung der dialektischen Bewegung der realen, materiellen Welt.

Ohne im gegebenen Rahmen auf diese erkenntnistheoretische Grundfrage ausführlicher eingehen zu können, halte ich doch einige Umriss dieser fundamentalen Verschiedenheit schon deshalb für notwendig, weil die Resultate der deutschen idealistischen Philosophie, noch weniger die der historisch-materialistischen Dialektik, im wissenschaftlichen Diskurs über Lernen, Entwicklung und Persönlichkeit nicht gerade zum geläufigen Repertoire zu zählen sind. Für den hier zu entwickelnden Zusammenhang ist ihr Verständnis aber basale Voraussetzung.

Kein Gegenstand der Realität ist ohne Widerspruch, ohne zwei einander entgegengesetzte und notwendige Bestimmungen. Bewegung, Entwicklung beherrscht alles Sein, universelle Bewegung ist das Gesetz aller Existenz. Nach HEGEL ist ein Gegenstand ohne Widerspruch eine reine Abstraktion des Verstandes, „der an einer Bestimmung gewaltsam festhält, eine Anstrengung, das Bewußtsein der anderen Bestimmtheit, die darin liegt, zu entfernen“ (H. LEFÈBVRE 1969, 20). Wo es keine entgegengesetzten Elemente in Koexistenz (Einheit) gibt, wo völlige Homogenität herrscht, gibt es keine Bewegung, kein Leben, keine Existenz.

Die extensionale, formale Logik klammert den Prozeß, die Bewegung, aus dem Denken aus, sie abstrahiert von der Dynamik. Ihre Gesetze des Denkens können die Essenz des Seins, Dynamik, nicht erfassen.

„Die formale Logik ist die Logik des Augenblicks, der Affirmation und des Objekts, isoliert und in ihrer Isoliertheit bestärkt. Sie ist die Logik einer vereinfachten Welt...“ (ebd.,)

Sie vereinseitigt den Inhalt, macht ihn unbeweglich und transponiert ihn ins Metaphysische.

„Nach dem vorbehaltlos angewandten Satz der Identität sind ... Wesenheiten, was sie sind; und das ist alles, was man über sie sagen kann“ (ebd., 14).

Die Dialektik, als Lehre vom Widerspruch bzw. als Logik der Bewegung, nimmt die formale Logik als Instrument der Analyse in sich auf und wendet es da an, wo es nicht um die Erkenntnis von Bewegungsphänomenen bzw. Veränderungsprozessen geht.

„Die dialektische Logik ist somit zugleich eine Methode der Analyse und eine Verlebendigung der Bewegung des Wirklichen vermittels einer Denkbewegung, die dem schöpferischen Werden in seiner Gewundenheit, seinen Zufällen und seiner inneren Struktur zu folgen vermag“ (ebd., 29).

Bewegung, als eine Funktion des Gegensatzes und der Einheit, ist durch fundamentale innere Widersprüche verursacht. Aufgabe einer dialektischen Wissenschaft ist es

⁴² Entsprechend einer üblichen Definition ist die formale Logik *extensionale* Logik – i. w. gerichtet auf den Wahrheitswert und den Umfang einer Aussage. Die *intensionale* Logik richtet sich demgegenüber auf Sinn und Inhalt. Ich setze hier intensionale und *dialektische* Logik (Logik der Bewegung) gleich und folge darin einer Definition E. MANDELS (1979, 182 ff.).

demnach, das einem bestimmten Gegenstand innewohnende widersprüchliche Element zusammen mit der Bewegung, die es verursacht, zu entdecken⁴³.

Der Widerspruch selbst ist relativ. Der absolute Widerspruch wäre absolute Zerrissenheit, sofortige Vernichtung. Der Widerspruch ist relativ zu einer bestimmten Identität; umgekehrt ist die Einheit Einheit eines bestimmten Widerspruchs. Widerspruch und Einheit stellen in ihrem Verhältnis Stufen dar, sie durchlaufen Phasen, Übergänge: Identität, Differenz, Differenzierung, Gegensatz (latenter Widerspruch), Antagonismus (zugespitzter Widerspruch), Lösung und Aufhebung (vgl. H. LEFÈBVRE 1969, 28 bzw. G. W. F. HEGEL).

„Der Unterschied entfaltet sich in der konkreten Entwicklung über die Phasen Verschiedenheit und Gegensatz zu einem vorantreibenden Widerspruch. In der Phase der Verschiedenheit ist der Unterschied noch ein äußerlicher. Eine Vermittlung kann deshalb hier noch gar nicht stattfinden, weil die verschiedenen Seiten noch in keinem Verhältnis zueinander stehen.

Erst als Gegensätze werden sie entgegengesetzte Seiten, zu Momenten *eines* Sachverhaltes, Phänomens oder Prozesses. Die innere Notwendigkeit des Zusammengehörigen und die gleichzeitige selbständige Existenz gegeneinander ist bei Hegel die Grundlage des Widerspruchs. Erst auf die Spitze getrieben werden die Gegensätze regsam und lebendig gegeneinander, erhalten sie ihre Negativität, die innewohnende ‚Pulsation‘ der Selbstbewegung und Lebendigkeit (...)

Der Widerspruch ist also keine außerhalb der Bewegung und Veränderung befindliche Quelle oder Triebkraft. Die spezifische Wirkungsweise des Widerspruchs hängt von der Intensität der Wechselwirkung zwischen den Gegensätzen ab. Von ihrer Vermittlung hängt es ab, in welchem Ausmaß Entwicklungsprozesse in Gang kommen. Entwicklung ist dann die Setzung und Lösung von Widersprüchen, ist die Form der Bewegung, der Realisierung des Widerspruchs. (...) Entwicklung ist nicht primär ein Verändern, ein Übergehen, sondern ein Setzen und Lösen von Widersprüchen, ein Anderswerden, das ein Abbrechen des Allmählichen und ein qualitativ anderes gegen das vorhergehende Dasein ist...“ (B. FICHTNER 1996, 104).

Wissenschaft versucht primär, Realität in Modellen abzubilden. Y. ENGSTRÖM (1990, 49 f.) beschreibt die Entwicklung wissenschaftlichen Denkens als die historische Evolution von fünf Grundmodellen: Von den gestischen und ikonischen Modellen über die Schrift zu algorithmischen (technischen) Modellen. Algorithmisches Denken genügt nicht zur Abbildung von Systemqualitäten. Diese erfordern entsprechend systemische (kybernetische) Modelle, in denen Phänomene wie Rückkopplung und Selbstregulation abbildbar werden. Die Welt als ein universelles Netzwerk von Interdependenzen, die gegenwärtige Welt, erfordert dialektische Modelle, die ENGSTRÖM (nach HEGEL) „Keimzellen-Modelle“ (*germ cell model*⁴⁴) nennt – Modelle, die die Ursache der Selbstbewegung und die Veränderung von Systemen sowohl in ihrer kleinsten Einheit als auch in der Totalität abzubilden vermögen. Damit ist zugleich auch bereits das Programm einer intensionalen Lerntheorie grob umrissen.

⁴³ Grundlegende Widerspruchseinheiten sind Affirmation vs. Negation, Form vs. Inhalt, Ursache vs. Wirkung, Mittel vs. Ziel, Allgemeines vs. Besonderes, Relatives vs. Absolutes, Theorie vs. Praxis, Kontinuität vs. Diskontinuität usw. Einheit und Widersprüchlichkeit des Gegensatzes, Negation und Übergang, quantitative und qualitative Veränderung, Wesen vs. Erscheinung, Ursache vs. Wirkung, Wirklichkeit vs. Möglichkeit, sind grundlegende *Bewegungsgesetze* der dialektischen Logik (vgl. auch E. MANDEL 1979, 183 – 199).

⁴⁴ Was hier als „Keimzelle“ bezeichnet ist, ist für VYGOTSKIJ die *Einheit* als ein Produkt der Analyse, „das zum Unterschied von den Elementen über *alle Eigenschaften* verfügt, die *dem Ganzen eigen* sind und die weiter nicht zerlegbare lebendige Teile dieses einheitlichen Ganzen sind (vgl. Ders., 1974, 10). Dies korrespondiert unmittelbar dem JUDIN'schen Begriff der Analyseeinheit.

4.

Wenn ein Jugendlicher im BIZ eine berufsmonographische Lesemappe aufblättert, dann ist das Teil des Vorgangs, von dem angenommen wird, daß das in dieser Mappe verkörperte Wissen in irgendeiner Weise zu *seinem* Wissen und zur Basis seiner subjektiven Bewertung der Tauglichkeit dieses Berufes wird. Dieser Vorgang wird als „Selbstinformation“ verstanden, das BIZ entsprechend als „Selbstinformationseinrichtung“. Das Wissen über den jeweiligen Beruf hat eine bestimmte Struktur und Form, von der hier vorausgesetzt wird, daß es sich eine jugendliche Leserin oder ein Leser in besonders geeigneter Form „herausholen“ kann, und daß der Gehalt an Information, wenigstens zu wesentlichen Teilen, dadurch zu seinem „Besitz“ werden kann. Offensichtlich implizieren Einrichtungen wie die Berufsinformationszentren eine bestimmte Auffassung von Wissensvermittlung bzw. von Lernen. Vor einer Auseinandersetzung mit der eigentlich interessierenden Frage, wie dieser „Transfer“ von Information aus der Mappe – allgemeiner: von Wissen über die Berufswelt - in den „Kopf“ des Jugendlichen theoretisch zu modellieren wäre, ist zunächst der Begriff der Information oder des Wissens selbst zu klären.

Ich beginne mit einem einfachen Beispiel: Was man mit einer Gehrungssäge, einem primären Artefakt, tun kann, ist durch ihre spezifische Form determiniert: Das eng gezahnte Sägeblatt weist auf den möglichen feinen Schnitt hin. Die Härte des Materials, das damit bearbeitet werden kann, wäre zumindest durch Ausprobieren herauszubekommen. Die Führung des Sägeblatts verheißt Exaktheit, der Winkelmesser und die Drehbarkeit der Blattführung verweist auf eine größere Variationsbreite präziser winkliger Abtrennungen. Der Griff signalisiert, daß es sich um ein mit Körperkraft zu betätigendes Handwerkzeug handelt usw.

Das Wissen über die Anwendbarkeit dieses Artefakts ist in seiner Form fixiert und vergegenständlicht. Indem die Säge angewendet, bewegt, probiert wird, kann es aus der Form „herausgeholt“ werden und zum Wissen eines Subjekts werden. Die Form eines Gegenstandes ist „Wissensträger“:

„In der Form kristallisiert sich gleichsam die Tätigkeit mit ihren Operationen und Verfahren gegenüber dem Objekt“ (B. FICHTNER 1996 a, 87). In der Form „... ist Wissen objektiviert, gleichsam zu einem Gegenüber gemacht. Andererseits ist Wissen nie absolut in seiner Form fixiert; es geht nicht in diese auf und ist nicht mit ihr identisch. Die Beziehung zwischen Wissen und seiner Form ist als ein sozialhistorischer Zusammenhang zu untersuchen und zu begreifen“ (ebd., 88).

B. FICHTNER (ebd., 82 ff.) faßt das Bedeutungssystem bzw. die kulturelle Welt des Menschen (im Zusammenhang mit der Entwicklung seines Aneignungskonzepts) in das *Konzept der objektiven Wissensformen*⁴⁵. Er konzipiert die Form als Träger von Wissen in unterschiedlichen Dimensionen: als Einheit von Herstellen/Bewirken vs. Darstellen, Abbild und Methode und zugleich auch von Begrenzung vs. Universalität (etwa der Anwendbarkeit). Erst indem das Subjekt in praktischen Kontakt mit dem Gegenstand tritt, indem es handelt (gleichsam die Dimension des Bewirkens „betätigt“), beginnt sich ihm die im Gegenstand dargestellte Seite des Wissens zu öffnen. In der Aneignung des Artefakts erschließen sich zugleich auch Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sein Gebrauch erfordert (etwa Körperkraft, Gleichförmigkeit der Armbewegung, geometrische Kenntnisse usw.). An diesem Beispiel, das bereits die Grundlinien eines Konzepts von Wissen

⁴⁵ B. FICHTNER (ebd., 84) definiert *Kultur* als einheitliches und inhaltliches „System von Funktionen, welche die reale Lebenstätigkeit der Gesellschaft, ihrer Gruppen und Individuen über die symbolische Strukturierung ihrer Erfahrungen gewährleistet“. Den Begriff des *Wissens* grenzt er gegen seine übliche Verwendung in Psychologie und Soziologie ab und gebraucht ihn im Sinne einer allgemein-philosophischen Ausrichtung.

aufweist (auf dessen Grenzen ich w. u. zurückkomme), läßt sich nun folgendes verallgemeinernd entwickeln:

Die menschliche Lebenswirklichkeit ist die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt vorfindliche Gesamttätigkeit als ein „historisch geschaffenes Verhältnis zur Natur und der Individuen zueinander“ (MEW 3, 38). Sie ist konkretes materielles Resultat des gesellschaftshistorischen Prozesses – konkreter Entwicklungsstand der Mittel, der Struktur von Distribution und Arbeitsteilung (und damit der sozialen Ungleichheit), der rechtlichen Verhältnisse, aber ebenso des Entwicklungsstands der Bedürfnisse, des Austauschs, der Produkte und der Produktivkräfte. Es ist das, was K. MARX als das jeweils konkret vorfindliche „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ beschrieben hat. Diese gegenständliche Welt, die wir als Bewegung in den Koordinaten von Raum und Zeit wahrnehmen, nehmen wir zugleich wahr als einen „Quasiraum – den Bedeutungsraum“ (A. N. LEONT'EV 1976, zit. n. A. A. LEONT'EV 1987, 134). Es ist dies die *ideelle Existenzform* der gegenständlichen Welt. Die menschliche Lebenswirklichkeit als Kultur ist eine Welt der von den Menschen im gesellschaftshistorischen Prozeß erarbeiteten Bedeutungen⁴⁶. Diese Welt ist gleichsam eine Welt der Resultate des menschlichen Lernens, eine Welt des Wissens über die Welt und der Vergegenständlichung menschlicher Fähigkeiten – sie *ist* das gesellschaftliche Bewußtsein. A. N. LEONT'EV (1979, 256 f.) definiert Bedeutung als

„... jene Verallgemeinerung der Wirklichkeit, die in ihrem sinnlichen Träger, gewöhnlich im Wort oder in der Wortverbindung kristallisiert, fixiert ist. Das ist eine ideelle, geistige Form der Kristallisierung der gesellschaftlichen Erfahrung, der gesellschaftlichen Praxis der Menschen. Der Vorstellungskreis einer Gesellschaft, ihre Wissenschaft, ihre Sprache selbst – das alles sind Bedeutungssysteme“.

Das System der Bedeutungen repräsentiert zum einen die Gesamtheit menschlicher Erfahrung, die erkannten objektiven Beziehungen der gegenständlichen Welt, das „Erbe der Menschheit“ (A. N. LEONT'EV); zum anderen beinhaltet es, als Resultat und als „Programm“, alle Formen und Notwendigkeiten aktueller gesellschaftlicher Praxis. Bedeutungen sind idealisierte Produkte der gesellschaftsgeschichtlichen Praxis, in symbolische Formen verwandelte menschliche Erfahrung der objektiven gegenständlichen Welt⁴⁷. Sie sind Instrumente, mit denen der Mensch die Wirklichkeit erfaßt und sie sind Grundlage seines Handelns gegenüber Dingen und Menschen (vgl. M. HOLODYSKI / G. RÜCKRIEM / D. SEEGER 1986, 64).

Wesentlicher Träger dieses Systems von Bedeutungen ist die Sprache. In ihr sind die Zusammenhänge und Resultate der menschlichen gesellschaftlichen Lebenspraxis repräsentiert (vgl. dazu ebd., 137 ff.).

Sprache verkörpert das gesellschaftliche Bewußtsein, sie ist das zentrale gesellschaftliche Mittel,

⁴⁶ Die Kategorie *Bedeutung* ist in den verschiedenen Wissenschaften recht umstritten. A. A. LEONT'EV (1987, 129) ordnet den Begriff den allgemeinwissenschaftlichen Kategorien zu, die in Linguistik, Semiotik, Logik oder Psychologie verwendet werden. Der Begriff besitze keinen epistemologischen Charakter, weshalb er gnoseologisch über die einzelwissenschaftliche Grenze hinweg zu interpretieren sei. Er spiegele zudem ein hohes wissenschaftliches Abstraktionsniveau, weil er einen „sehr weiten Kreis einzelner Erscheinungen, ihrer Eigenschaften und Verbindungen ‚bedient““.

⁴⁷ Unter genetischem Aspekt beschreibt A. N. LEONT'EV (1979, 140) Bedeutungen als gnostische Resultate von aus der Arbeit ausgegliederten Handlungen, die abstrahiert und als sprachliche Bedeutung idealisiert und damit kommunizierbar werden.

„... das praktische, auch für andere Menschen existierende, also auch für mich selbst erst existierende wirkliche Bewußtsein, und die Sprache entsteht, wie das Bewußtsein, erst aus dem Bedürfnis, der Notdurft des Verkehrs mit anderen Menschen“ (MEW 3, 30).

VYGOTSKIJ (1974) hat die Sprache als ein System von Bedeutungen beschrieben, in dem jedes Wort Träger einer Verallgemeinerung (amodaler Bedeutung) ist. Erst im Gebrauch dieses Systems ist der „dialektische Sprung“ von der subjektiven Empfindung zum Gedanken und vom Gedanken zum Sprechen bzw. zur Kommunikation realisierbar. Sprache als verallgemeinertes Bewußtsein ist demzufolge Bewußtsein des gesellschaftlichen Subjekts. Für das individuelle Subjekt aber ist es zunächst nur potentiell, anzueignendes, in die Modalität des Subjektiven zu transformierendes Bewußtsein. Die Vielfalt der darin angesprochenen widersprüchlichen Beziehungen ist Gegenstand eines intensionalen Konzepts von Lernen.

Gerade auch in diesem Zusammenhang wird die Unverzichtbarkeit eines genetischen Problemzugangs deutlich: Ohne eine genauere Vorstellung von den funktionalen Zusammenhängen der Sprachentwicklung mit ihren phylogenetischen Vorformen in den kommunikativen Sozialbeziehungen einerseits und mit der Entwicklung der kooperativen bzw. gesellschaftlichen Form der Lebensgewinnung andererseits, lassen sich weder die allgemeine gesellschaftshistorische noch die aktuelle gesellschaftliche Funktion überhaupt erfassen. Erst das Wissen vom Entwicklungsweg von den in kooperativen Prozessen entstehenden „praktischen Begriffen“ bis hin zu dem von ihren konkret-stofflichen Inhalten und raumzeitlichen Determinanten emanzipierten Symbolsystem – zu dem spezifisch menschlichen „Quasi-Raum“ – vermittelt auch die Basis einer präziseren Bestimmung von Funktion und Qualität dessen, was in menschlichem Lernen anzueignen ist⁴⁸. Die Sprache erst setzt die aus nur unmittelbaren kooperativen Bezügen in gesellschaftliche Verhältnisse erwachsenen Menschen miteinander ins Verhältnis. Sie übergreift die individuelle Lebensspanne und vermittelt, vor allem seit der Unabhängigkeit vom Sprechakt durch die Schrift, die historische Kontinuität. Der gesamtgesellschaftliche Zusammenhang erscheint erst mit der vollen Ausbildung der Schriftsprache als vollendet, als eine „neue Synthese des Weltbezugs der Individuen“ (K. HOLZKAMP 1983, 232). Die symbolische Repräsentanz ermöglicht in ihrer entwickelten Form die Synthese sämtlicher Daseinsbezüge durch die gesellschaftlich produzierten Bedeutungsverweisungen auch auf diejenigen Zusammenhänge, die nicht unmittelbar Gegenstand des gesellschaftlichen Aneignungsprozesses sind.

Die Grenzen des Säge-Beispiels werden deutlich. Schon wenn man sich zunächst weiter im Bereich der primären Artefakte bewegt – die flexible Fertigungsinsel etwa oder der Personalcomputer lassen sich nicht mehr so unmittelbar aufschließen wie die Säge. Eine Differenzierung des Konzepts in primäre und sekundäre Instrumente (letzteres ist mit VYGOTSKIJ'S Begriff der psychischen Werkzeuge weitgehend gleichbedeutend) ist erforderlich:

„Was die spezifisch menschliche Form der Handlung bestimmt, ist die Schaffung und der Gebrauch von Artefakten, als Werkzeugen in der Produktion der Existenzmittel und in der Reproduktion der Gattung. *Primäre* Artefakte sind solche, die in dieser Produktion direkt benutzt werden; *sekundäre* Artefakte sind solche, die der Aufbewahrung und Übermittlung von Fähigkeiten oder Handlungsformen oder Praktiken dienen, mit deren Hilfe diese Produktion ausgeführt wird. Sekundäre Artefakte sind daher *Repräsentationen* solcher Handlungsformen, und sie sind in diesem Sinne *mimetisch*, nicht einfach in bezug auf die *Gegenstände* einer Umwelt, die bei dieser Produktion interessant oder nützlich sind, sondern in bezug auf diese Gegenstände, insofern sich

⁴⁸ Zur Sprachentwicklung vgl. vor allem L. S. WYGOTSKI 1974. K. HOLZKAMP (1983, 222 – 229) charakterisiert die Sprache als das auffälligste Merkmal der gesellschaftlichen Natur des Menschen. Sie erst qualifiziere die menschlichen Handlungs- und Lernmöglichkeiten *gesellschaftlich*.

die Handlung darauf richtet, oder in bezug auf die Form der Operation oder Handlung, die solche Gegenstände einbezieht. Ein Kanon der Repräsentation besitzt daher umfangreiche konventionelle Elemente, die der Veränderung oder der Evolution von verschiedenen Formen der Handlung oder der *Praxis* entsprechen und die daher nicht auf eine einfache Vorstellung von ‚natürlicher‘ Gestalt oder Ähnlichkeit reduziert werden können. Die Natur oder die Welt wird in diesem Prozeß durch die Vermittlung solcher Repräsentationen zu einer Welt-für-uns“ (M. WARTOFSKY 1979, 202; hier zit. n. Y. ENGESTRÖM 1999, 77; Hervorh. i. Orig.).

WARTOFSKYS Definition der sekundären Instrumente als Repräsentationen von Handlungsformen scheint die Repräsentationen der Arbeitstätigkeit, um die es hier vorrangig geht, in besonderer Weise einzuschließen. Komplexe Repräsentationen gleichen Modellen insofern, als bestimmte Elemente der Realität auf eine symbolische (etwa textliche) Struktur in einer Ähnlichkeitsbeziehung abgebildet werden. Mit einem mathematischen Begriff ließe sich dies als Homomorphismus beschreiben.

Beruf ist nur die historisch-spezifische *Formseite* der Arbeitstätigkeit, die Zusammenfassung von Handlungen und Operationen (oder von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von „Arbeitsvermögen“) in bezug auf bestimmte produktive Gegenstände. Je stärker die Repräsentationen solcher Handlungsformen auf die bloßen formalen Elemente der Arbeitsteilung (*Beruf*) reduziert werden, je weniger also ihr *Wesen* – das sich nur im Zusammenhang mit der historisch besonderen Form der Distribution (Verfügung über die Mittel vs. Lohnarbeit) und Arbeitsteilung, mit gesellschaftlichen Bedürfnissen, Produktivitätsentwicklung usw. erschließen läßt – darin abgebildet wird, desto mehr erscheint die Form der Repräsentation dann als ein Mittel, das wiederum nur den Blick auf eine Form freigibt. In diesem besonderen Sinne wären sie dann Mittel für eine nur *formale* Aneignung.

Beschränkt sich also im Falle der berufsmonographischen Darstellungen (dem Kernstück der Wissensobjektivierungen zur Berufswelt) die Ähnlichkeitsbeziehung auf einige Aspekte der Formseite, so ist in ihr zwangsläufig nicht mehr an Wissen subjektiv aufschließbar als intentional „hineingelegt“ wurde. Vorläufig möchte ich hier damit nur auf die Besonderheiten der objektiven Wissensform hinweisen, die den Prozeß der beruflichen Orientierung vorrangig bestimmen.

Aneignung (Lernen) bezeichnet den Prozeß, in dem die Bedeutungen subjektiviert werden. Dem Subjekt steht das objektive Wissen in seiner Äußerlichkeit und Materialität gegenüber, es kann *nicht unvermittelt* in Subjektives transformiert werden, es muß *in der Tätigkeit angeeignet* werden. Grundlegend ist, daß das Individuum seine Existenz nur in seinem Bezug auf den gesamtgesellschaftlichen Lebenszusammenhang erhalten und entwickeln kann. Diesen Zusammenhang, diese Vermittlung von Individuellem und Gesellschaftlichem, verwirklicht es durch seine Tätigkeit. Durch die Tätigkeit des Subjekts erst gehen die objektiven Bedeutungen in die subjektiven Strukturen des Individuums über. Sie werden zu *subjektiven Wissensformen* als eigene, subjektive Konstruktionen, und nur so existieren Bedeutungen (vgl. B. FICHTNER 1996, 98):

„Wissen ist uns als Wissen eines Subjekts Wissen, außerhalb dieser Beziehung ist die Welt der Wissensformen eine chimärische, tote Welt reiner Dinglichkeit“ (ebd., 86) ⁴⁹.

Subjektivierung bedeutet vor allem „Rückkehr der Bedeutungen zur sinnlichen Gegenständlichkeit der Welt“ (A. N. LEONT'EV 1979, 143), Transformation der Amodalität, Nicht-Sinnlichkeit und Indifferenz der objektiven Bedeutungen in die sinnliche Form des Subjektiven ⁵⁰. Nur diejenigen Bedeutungen, die das Subjekt in seiner Tätigkeit zum

⁴⁹ Ein Begriff der niemandes Begriff ist, existiert nicht. Bedeutungen haben keine andere Existenz als im Bewußtsein konkreter Menschen (vgl. A. N. LEONT'EV 1979, 257).

⁵⁰ A. N. LEONT'EV spricht in diesem Zusammenhang vom „sinnlichen Gewebe“ der Bedeutungen. Ursprung aller Bedeutungen ist die sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung, die, als Widerspiegelung der objektiven, materiellen Welt,

Gegenstand macht, können (subjektiv transformierter) Inhalt seines Bewußtseins sein. Es kann nur in dem Maße die Erfahrung der Menschheit für sich aufschließen und sich aneignen, wie seine Tätigkeit es dazu in Beziehung setzt. Und es muß sich diese Erfahrung erschließen in dem Maße, wie seine Lebensnotwendigkeiten es dazu auffordern oder zwingen. Die Konzeption von objektiven und subjektiven Wissensformen ist als eine widersprüchliche Einheit von objektiven *Entwicklungsmöglichkeiten* und subjektiven *Entwicklungsnotwendigkeiten* zu verstehen.

So wie die objektive Welt, das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse, einen Zusammenhang bildet, so bildet auch das diesen Zusammenhang widerspiegelnde System der gesellschaftlichen Bedeutungen – als das *gesellschaftliche Bewußtsein* davon-, einen inneren Zusammenhang, der von den Mittelbedeutungen, von seinen „Brauchbarkeiten“ (K. HOLZKAMP 1983) her strukturiert ist. So wie die Bedeutungen das System gesellschaftlicher Notwendigkeiten und Möglichkeiten als die „Vernünftigkeiten des menschlichen Lebens“ (LEONT'EV) repräsentieren, vermitteln sie zugleich auch die Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Tätigkeit des Individuums. Die individuelle Aneignung der Bedeutungen, ihre Erfassung, ihre Umsetzung in Tätigkeit, ihre Veränderung durch die Tätigkeit, also das, was auch in einem engeren Sinne als Lernen zu verstehen ist, ist darum als individuelle Aneignung des gesellschaftlichen Bewußtseins zu begreifen – des Bewußtseins von gesellschaftlichen Notwendigkeiten und Möglichkeiten und ihren inneren *widersprüchlichen* Zusammenhängen. Die Tätigkeit bezieht das Subjekt über das, was es aus seinen Notwendigkeiten heraus zum Gegenstand macht, auf diesen gesellschaftlichen Lebenszusammenhang.

Als „kristallisierte Tätigkeit“ existieren die in der Tätigkeit subjektiv aufgeschlossenen Bedeutungen im Abbild. Da die Tätigkeit immer einem Bedürfnis entspricht, enthält das Abbild diejenigen Eigenschaften des Gegenstandes (bzw. Bedeutungsstrukturen), die in der Tätigkeit bedürfnisrelevant waren ⁵¹. Tätigkeit und Abbild bleiben in einem widersprüchlichen Verhältnis, das durch die Bedeutung vermittelt ist. Die Praxis erzwingt über die Tätigkeit den Grad der Entwicklung der Bedeutungen im psychischen Abbild, entsprechend den in der Tätigkeit erfahrenen und benötigten Dimensionen der Vermittlung von Subjekt und Objekt (vgl. W. JANTZEN 1986 a, 107). Daß dies keine kognitivistische Auffassung der Bedeutungstransformation von der objektiven in die subjektive Form ist, ergibt sich bereits aus der Einbeziehung der Bedürfnisdimension: Das Bedürfnis resultiert unmittelbar aus der Lebenssituation, es ist Bedingung und Voraussetzung der Tätigkeit. Und das individuelle Bedürfnis ist immer gesellschaftlich geformtes Bedürfnis. Das Bedürfnis beginnt aber die Tätigkeit erst durch die Begegnung mit dem Gegenstand auszurichten und zu steuern. Das Bedürfnis vergegenständlicht sich in der Tätigkeit, es wird mit Inhalt und Bedeutung erfüllt – der Gegenstand wird zum Motiv der Tätigkeit. Anders formuliert: Die in den Bedeutungsstrukturen des Gegenstandes repräsentierte „Brauchbarkeit“, als ein zugleich ein bestimmtes menschliches Bedürfnis verallgemeinerndes Objekt, kann eine Verbindung mit einem individuellen Bedürfnis eingehen. Am (gesellschaftlich vermittelten) Gegenstand der Tätigkeit konkretisiert sich das subjektive Bedürfnis. LEONT'EV spricht von einer flexiblen Verbindung, die zwischen dem noch ungerichteten subjektiven Bedürfnis und dem

Grundlage der aller Sinnlichkeit entkleideten verallgemeinerten Bedeutung ist. Aneignung heißt in dieser Perspektive: Vermittelter Rückbezug der objektiven, amodalen Bedeutung auf subjektive (vergangene oder gegenwärtige) Sinnlichkeit.

⁵¹ Ohne die Betrachtung ins Banale führen zu wollen, sei dieser relativ abstrakte Zusammenhang mit einem schlichten Beispiel veranschaulicht: Für die Reparatur eines Küchengerätes erschließe ich mir seine Bedeutungen nur soweit, wie es für mein Ziel, die Wiederherstellung seiner Gebrauchsfähigkeit, erforderlich ist. Seine tiefer reichenden (elektrotechnischen und mechanischen) Strukturen und Verweisungen (unter den Bedingungen südostasiatischer Industrieproduktion hergestellt usw.) bleiben weitgehend unaufgeschlossen, solange sie für meine Zielerreichung keine besondere Relevanz bzw. Funktion haben.

gesellschaftlich verallgemeinerten Motiv entsteht. Das Subjekt kann in einem bestimmten Gegenstand die Möglichkeit der Befriedigung des bestimmten Bedürfnisses entdecken. Bedürfnis und Motiv werden also keinesfalls gleichgesetzt. Motive lassen sich im Verständnis der Kulturhistorischen Theorie als die verallgemeinerte, vergegenständlichte Bedürfnisdimension des gesellschaftlichen Subjekts begreifen. Motive verkörpern den gesellschaftlichen Sinn.

Bedeutungen – das ist mit dem Konzept der objektiven Wissensform erklärt – sind Objekt des Bewußtseins, Gegenstand der Aneignung, Medium der Vergesellschaftung des individuellen Subjekts. Die Bedeutungen vermitteln ihm das Bewußtwerden der Welt als eines gesellschaftlichen Wesens. Sie enthalten auch die *Verfahren des Bewußtwerdens* (vgl. A. N. LEONT'EV 1979, 142).

Aneignung, Subjektivierung der objektiven gesellschaftlichen Bedeutungen ist also der Prozeß, in dem das Subjekt diese Bedeutungen durchdringt, bewertet, für sich erschließt und zu persönlicher Bedeutsamkeit umwandelt. Das Subjekt bezieht die objektiven Bedeutungen als Möglichkeiten auf *seine* Lebensnotwendigkeiten. Es transformiert sie im Prozeß der Tätigkeit in *persönlichen Sinn*. Der persönliche Sinn verbindet das Subjekt, seine Lebensrealität, seine Motive, mit der Realität der Welt (vgl. A. N. LEONT'EV 1979, 148).

Das Individuum wird in das historisch entstandene System gesellschaftlicher Bedeutungen (als der Vergegenständlichung verallgemeinerter Bedürfnisse bzw. als gesellschaftliches Bewußtsein) „hineingeboren“. Es eignet sich Bedeutungen nur in dem Umfang und in der Intensität an, wie sie in seiner Bewertung Sinn haben. Persönlicher Sinn ⁵² konkretisiert sich in den gesellschaftlichen Bedeutungen. Im Bewußtsein des Subjekts ist der persönliche Sinn zugleich Ausdruck und Widerspiegelung seiner *eigentlichen* Lebensbeziehungen, d. h. er ist Ausdruck und Resultat seiner Tätigkeit als der widersprüchlichen Bewegung zwischen subjektiver Notwendigkeit und gesellschaftlicher Möglichkeit. Entsprechend ist das subjektive Bewußtsein, als subjektives Bild der Welt, nichts anderes als das System persönlicher Sinnstrukturen. Die individuelle Charakteristik dieser Struktur ist die individuelle Besonderheit der aus dem konkreten Leben resultierenden Beziehung zwischen Sinn und Bedeutung – der Beziehung des individuellen Subjekts zum Gattungssubjekt (vgl. A. N. LEONT'EV 1979, 260 f.).

Ein Verständnis des systemischen Zusammenhangs von individuellen Handlungen mit ihren Zielen bzw. Tätigkeit mit Motiven, mit gesellschaftlichen Bedeutungen, persönlichem Sinn und Persönlichkeit ist ohne ein Verstehen der Funktionalität menschlicher Emotionalität nicht möglich. Dabei handelt es sich aber um ein Gebiet der Psychologie, das, trotz des temporär hohen Stellenwerts dieser Frage in der Anfangsphase dieser Wissenschaft (vgl. L. S. VYGOTSKIJ 1996, 71 ff.) und in den 1980er Jahren (vgl. etwa O. KRUSE 1986), in weiten Teilen als ungeklärt und wenig erforscht gelten muß. Grundsätzlich gilt dies auch für die Kulturhistorische Theorie, für die allerdings das Verhältnis von Affektivem zu Gesellschaftlichem eines der zentralen Themen ist. Dies gilt m. E. besonders für L. S. VYGOTSKIJ ⁵³. Zum einen ist ein Verständnis der Funktionalität

⁵² D. A. LEONT'EV (1994, 9) weist auf den Ursprung des Konzepts des persönlichen Sinns bei L. S. VYGOTSKIJ hin: In einem Beitrag von 1934 betrachtete er die „persönliche Bedeutung“, den *Sinn*, als die Beziehung des Subjekts zur äußeren Welt.

⁵³ L. S. VYGOTSKIJ (vgl. etwa 1974, 14 f.) betrachtete die Isolierung der intellektuellen Seite des Bewußtseins von seiner affektiv-volitionalen Seite als einen schwerwiegenden Fehler der Psychologie seiner Zeit. Das Denken erscheine dann zwangsläufig als „autonom, sich selbst produzierender Gedankenablauf und isoliert sich vom gesamten unmittelbaren Leben, von Lebensimpulsen, Interessen und Neigungen des denkenden Menschen“. „Eine Isolierung des Denkens vom Affekt verschließt für immer die Erklärung der Grundlagen des Denkens selbst, wie die Analyse der das Denken

des Emotionalen für die zentrale Kategorie der Tätigkeitstheorie, Persönlichkeit, unerläßliche Voraussetzung; zum anderen ist es für die besondere Praxis, der sich diese Studie widmet, (dementsprechend) von besonderer praktischer Relevanz. Deshalb gehe ich im folgenden etwas ausführlicher auf diese Frage ein.

A. N. LEONT'EV (1979, 189 ff.) hat in einer grundsätzlichen Betrachtung die Funktion des Emotionalen etwa folgendermaßen beschrieben: Emotionen sind *innere* Signale, die die Beziehungen zwischen den Motiven bzw. Bedürfnissen des Subjekts und dem Grad ihrer Realisierungsmöglichkeit widerspiegeln⁵⁴. Emotionen⁵⁵ entstehen unmittelbar nach der Aktualisierung des Motivs (d. h. der Entstehung jener flexiblen Bedürfnis-Motiv-Beziehung) und sind der rationalen Wertung durch das Subjekt vorgelagert. Emotionen sind also nicht die unmittelbare psychische Widerspiegelung der gegenständlichen Tätigkeit, sondern die unmittelbar-*sinnliche* Widerspiegelung der Motiv-Realisierbarkeits-Beziehung, d. h. letztlich der Beziehung zwischen den Lebensnotwendigkeiten und –interessen des Subjekts und den Umsetzungs- oder Subjektivierungsmöglichkeiten entsprechender gesellschaftlicher Bedeutungen. Ganz allgemein formuliert, sind Emotionen der unmittelbarste und intim-subjektive Ausdruck der Wertung einer durch Tätigkeit vermittelten aktuellen Beziehung zwischen individuellem und Gattungssubjekt. Phylogenetisch sind die Emotionen das Ergebnis der Aufspaltung der primären Sinnlichkeit in gnostische (kognitive) und affektive Momente. Diese Momente haben sich in der menschlich-gesellschaftlichen Entwicklung differenziert und verändert, gleichwohl aber bilden sie als divergente psychische Ebenen eine Einheit, die in ihrem Kern als die widersprüchliche Beziehung zwischen Wertung und Realisierung zu charakterisieren wäre. Zugleich vermittelt die Emotionalität als Wertung zwischen Kognition und Tätigkeit: Was das Subjekt in seiner gesamten gegenwärtigen emotionalen Befindlichkeit ist, ist Grundlage oder Maßstab für die Wertung der kognitiv erfaßten Bedeutungen. Nur über die (veränderliche, in der Tätigkeit sich entwickelnde) emotionale Wertung des Kognizierten kommt die Tätigkeit zustande (vgl. dazu etwa K. HOLZKAMP 1983, 95 ff.⁵⁶).

In diesem Verständnis sind die Emotionen also weder unabhängig von der gegenständlichen Welt, noch von der gnostischen Beziehung des Subjekts zu ihr. Sie gehen im Abbild gleichsam als wertende „Färbung“ eine Verbindung ein mit dem gegenständlichen Inhalt als dem in der Tätigkeit gewonnenen Resultat der Widerspiegelung. Das Abbild enthält also immer den Bezug der in der Tätigkeit widergespiegelten gegenständlichen Bedeutung auf die Lebenssituation (Wertungsgrundlage) des Subjekts.

determinierenden Faktoren notwendig die Aufdeckung der Motive des Denkens, die Bedürfnisse und Interessen, die Impulse und Tendenzen voraussetzt, die die Richtung der Gedankenfolge voraussetzt“ (ebd.; vgl. auch Ders. 1996 b).

⁵⁴ V. V. DAVYDOV (1999, 41 f.) hält die Einführung der Kategorie *desire* (im englischen Text dem deutschen *Bedarf* gleichgesetzt) in die Tätigkeitstheorie für so unabdingbar, daß er meint, „... nothing can be said about activity, unless one understands spiritual or organic desire and how it is transformed into a need“. *Bedarf* solle, anders als bei LEONT'EV, als Element der Tätigkeitsstruktur betrachtet werden. Interessant erscheint mir daran u. a., daß die Kritische Psychologie ja eben diese Kategorie *Bedarf* eingeführt hat (K. HOLZKAMP 1983, 100). Hier ist Bedarf als die Ausprägung einer bestimmten Dimension von Bedürftigkeit definiert, gleichsam als Disposition zu bestimmten Bedürfnissen. Wenn dann auch ein *Bedürfnis* als Aktualisierung eines *Bedarfs* verstanden wird, erscheint mir diese Erweiterung eher als marginal, auch wenn DAVYDOV (ebd., 42) in Bedürfnis *und* Bedarf die Basis der Emotionen sieht.

⁵⁵ A. N. LEONT'EV (1979, 191) unterscheidet vier Ebenen von Emotionen: 1. Affekte, 2. die eigentlichen Emotionen als ideatorische und situative Zustände, 3. gegenständliche Gefühle (stabiles, im Gegenstand gleichsam kristallisiertes emotionales Erleben), 4. Stimmungen.

⁵⁶ K. HOLZKAMP (1983) stellt in seiner phylogenetischen Analyse der Genese der Emotionalität den Zusammenhang mit dem die genetische Fixierung übersteigenden, qualitativ neuen Explorationsverhalten her. Damit differenziere sich die ursprünglich primäre Sinnlichkeit in Wertung (Emotion) und Kognition.

Mit dieser allgemeinen Charakterisierung der menschlichen Emotionalität ist aber zugleich eine Reihe neuer Fragen aufgeworfen, von denen einige aufgrund des Forschungsstandes wohl nur eher spekulativ, also vorläufig zu beantworten sind. O. KRUSE (1986, 42) hat den Rahmen beschrieben, der durch weitere Forschung substantiell aufzufüllen wäre. Danach wären Emotionen 1. in ihren neurophysiologischen Basisprozessen, 2. in ihrer Expressionsfunktion (Mimik, Gestik, Körper- und Stimmausdruck), 3. als emotionale Färbung des Bewußtseins, 4. in ihrer sozialen Dimension (Bindung, Aggression, Liebe usw.) und 5. in ihrer Funktion als Regulator (LEONT'EV: „Mechanismus“) motivierter Handlungen (Tätigkeitsregulation) zu erforschen.

Zu den neuropsychologischen emotionellen Aspekten hat auch A. R. LURLJA (1998, 347) angemerkt, daß die komplexen Gefühlsformen noch nicht ausreichend untersucht worden seien. Als spekulativer Gedanke läßt sich m. E. aber bereits aus der morphologischen Struktur des menschlichen Gehirns eine Annahme ableiten, die unterstreichen kann, was LEONT'EV (1979, 190) mit der eigenen „Sprache“ der Emotionen eher nur andeutet: Betrachtet man die älteren (inneren) Teilsysteme des Gehirns (Formatio reticularis, Thalamus, Hypothalamus, Limbisches System) in ihrem organisch-räumlichen und funktionalen Verhältnis zum Neokortex, und identifiziert man grob die Affekte und Emotionen mit dem phylogenetisch älteren, die höheren Funktionen mit dem mehr die jüngeren, kulturhistorischen Entwicklungen verkörpernden Neokortex, so läßt sich zumindest andeutungsweise auch aus dieser Perspektive der andersartige Charakter, die andere „Sprache“ der Emotionen bezeichnen: Ihre größere Nähe zu den vegetativen Funktionen, ihre phylogenetisch ältere Struktur, ihre größere „Körperrnähe“ machen ihren *unmittelbaren* Zusammenhang mit der biologisch-materiellen Lebensgrundlage deutlich. Daraus ist aber keineswegs eine „unabhängige Existenz“ des Emotionalen abzuleiten. Gerade A. R. LURLJA (1998) hat ja die komplexe neuropsychologische „Vernetzung“ der psychischen Funktionen verdeutlicht. Eher erscheint dieser Zusammenhang in neuropsychologischer Perspektive als das Wechselwirkungsverhältnis von „Natürlichem“ (morphologisch ältere Komponenten) und „Kulturellem“ (Neokortex).

O. KRUSE (1986, 45 ff.) beschreibt die Emotionen als eine Widerspiegelungsform der Realität, die nach einem anderen „Kode“ – eben dem „emotionalen“ oder „natürlichen Kode“ – funktionierte: Emotionen reduzierten alle Informationen auf einen wesentlichen Gehalt, sie sagten, was wichtig sei. Sie haben in diesem Sinne eine integrative Funktion. KRUSE (ebd., 57 ff.) verdeutlicht aber auch, daß es wenig Sinn mache, von einer Einheitsemotion zu reden. Stattdessen komme es darauf an, ihre Differenziertheit zu untersuchen. Er nimmt an, daß die einzelnen Emotionen durch ihre spezifische „Lust- oder Unlustqualität“ zu differenzieren seien. Man könne sich das Emotionssystem als eine „innere Orgel“ vorstellen, die das Bewußtsein mit unterschiedlichen Tönen versorge. Ausgehend von den Befunden der Ethologie zur tierischen Emotionalität hält KRUSE ein System aus „sechs bis zehn“ Emotionen (vgl. ebd., 46 u. 51) – davon fünf negative und drei positive Emotionen – für möglich. Anstelle solcher – psychoanalytisch inspirierten und den Blick hedonistisch verengenden – „Lustgradienten“ erscheint m. E. die Vorstellung einer auf die reale Lebenssituation als Bewertungsmaßstab bezogenen *Sinn-*Signalisation angemessener und theoretisch weiter ausgreifend.

Wesentlich in diesem Zusammenhang ist festzustellen, daß *alle* Emotionen in ihrer sozialen Qualität, in der Qualität sozialer Beziehungen, gesehen werden müssen: Trauer, Liebe, Haß, Dankbarkeit, Schuldgefühl, Selbstwertgefühl, Mitleid, Bedauern, Erbarmen, Ekel, Scham, Bewunderung, Verachtung, Bindung, Aggression usw. sind sozialrelationale Qualitäten. Für ihre spezifische Form liefert die Kultur die *guide lines* (vgl. C. RATNER 1990).

In der Tätigkeit des Individuums können die Emotionen oder die emotionale Befindlichkeit zum Gegenstand der Selbstreflexion werden. Als subjektive

Erlebnisqualitäten sind sie nur dem Subjekt selbst zugänglich. Zu sehen ist allerdings, daß dazu das Individuum eine Differenzierungsfähigkeit erst entwickeln muß, um in der Globalität der emotionalen Befindlichkeit die Heterogenität und Hierarchisierung der „Töne“ zu erkennen. Die reflexive Klärung der Emotionen ist ohne Kognizierung, ohne Konzeptualisierung nicht möglich (vgl. etwa A. HELLER 1980, 37 f.; O. KRUSE 1986, 50). Dies erfordert die Verbalisierung der Emotionen (zumindest als inneres Sprechen bzw. Denken), d. h. ihre *Konkretisierung* an gesellschaftlichen Bedeutungen.

Der LEONT'EV'sche Begriff der „emotionalen Färbung“ bringt auch zum Ausdruck, was als „äußerer Rest“ dieser inneren Bewegung von außen beobachtbar ist. Am stärksten kommen die Emotionen als Expression in den non-verbalen Formen zum Ausdruck (vgl. dazu D. SEEGER / M. HOLODYSKI 1985, 55) ⁵⁷.

Die menschliche Ontogenese ist ein Prozeß sich ständig erweiternder Tätigkeiten, ein Prozeß ständiger Erweiterung der subjektiven Wirklichkeit. Die Kenntnis des Existierenden übersteigt die Grenzen der aktuellen praktischen Tätigkeit und der direkten Kommunikation. Die Möglichkeiten, das Zukünftige, sind weiter als das Gegenwärtige. Das Wissen um andere Gegenstände, andere mögliche Motive, eilt der Gegenwart des Subjekts immer voraus als ein Wissen um subjektive Möglichkeiten, das zur Begrenztheit der Gegenwart im Widerspruch steht. Innere Triebkraft dieses Prozesses ist der Doppelcharakter der Weltbeziehungen des Subjekts, ihre gleichzeitige gegenständliche und kommunikative Vermitteltheit. Der daraus resultierende Doppelcharakter der Motive erfordert eine kontinuierliche Koordinierung im Bewußtsein des Subjekts, eine Hierarchisierung oder „vertikale“ Strukturierung im Sinne eines ständigen Prozesses von Über- oder Unterordnung, Integration oder Ausgliederung. In diesem Prozeß entsteht ein integriertes System von persönlichen Bedeutungen, das gleichbedeutend mit der Entstehung der Persönlichkeit ist. Je umfassender die subjektiven Beziehungen zur Welt werden, desto widersprüchlicher gestalten sie sich. Die einzelnen Handlungen des Subjekts realisieren gleichzeitig unterschiedliche Tätigkeiten und unterschiedliche Beziehungen. Jede Handlung und jeder kommunikative Akt wird zwangsläufig einbezogen in die „sich kreuzenden Beziehungen des Subjekts zur Welt“ (vgl. A. N. LEONT'EV 1979, 201 ff.). Im System dieser Beziehungen muß sich das Subjekt orientieren und diese vertikale, hierarchische Ordnung der persönlichen Bedeutungen immer wieder neu organisieren. In diesem Prozeß bringt das Individuum seine Persönlichkeit hervor. Persönlichkeit setzt insofern Bewußtsein, bewußte Regulation der Tätigkeit und Selbstbewußtsein voraus (vgl. ebd., 171). Der inneren Umstrukturierung seiner Motive entspricht die äußere Umstrukturierung seiner unmittelbaren zwischenmenschlichen Beziehungen und der allgemeineren gesellschaftlichen Beziehungen. Im Verlauf der Ontogenese erweitern sich die Motive von ihrer unmittelbaren sozialen Ebene zu den objektiven gesellschaftlichen Beziehungen. Diese Beziehungen werden in das subjektive Sinnsystem integriert. Die Entwicklung der Persönlichkeit und die Persönlichkeit selbst ist Resultat der Beziehungen des Subjekts zur Welt. Die Persönlichkeit ist darum immer

⁵⁷ Die humanistische Psychologie (C. ROGERS) hat mit ihrem therapeutischen Begriff der „Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte“, als einer Spiegelung der vom Therapeuten wahrgenommenen „äußeren Reste“, diesen Zusammenhang *praktisch* ausgearbeitet. Dabei wurde grundsätzlich die Bedeutung der Emotionen für den Prozeß der Selbstreflexion erkannt. Theoretisch aber wurden die Emotionen in den Zusammenhang der „Selbstaktualisierungstendenz“ und damit eines existentialistischen Menschenbildes gestellt, das Entwicklung als endogenen, gegen die soziale Welt durchzusetzenden Prozeß konzeptualisiert. Gerade auf der praktischen Ebene lassen sich m. E. ROGERS durchaus einige Einsichten in einem subjektwissenschaftlichen Sinne abgewinnen. Eine Gemeinsamkeit mit der Kulturhistorischen Theorie findet sich mindestens in der fundamentalen Kritik an einer Psychologie, die ihren Gegenstand verfehlt: „Es kann sein, daß wir wieder von vorn anfangen müssen, mit natürlichen Beobachtungen... Dann wird es vielleicht eines Tages zu einer echten psychologischen Wissenschaft kommen, die keine Imitation der Physik ist“ (C. ROGERS 1972, 25). – Auch die Gestaltpsychologie arbeitet bekanntlich mit der Verstärkung oder „Vergrößerung“ der emotionalen Tönungen, um in einer Situation allgemeiner Desensibilisierung, für die subjektive emotionale Befindlichkeit einen bewußten Zugang zu den Emotionen und damit zu den Motiven zu ermöglichen (vgl. etwa O. KRUSE 1985, 61).

einmalig, individuell und unwiederholbar. Die Persönlichkeitsentwicklung ist in ihrer Einmaligkeit abhängig von den konkret-historischen Bedingungen, von der sozialen Position. Diese Position bildet den Rahmen für die Möglichkeiten und die Art der Entwicklung der Beziehungen zur Umwelt, sie begrenzt den Umfang der praktischen Tätigkeit, des Wissens, der Zugangsmöglichkeiten usw.

Die sich für das Subjekt ständig erweiternde aktuelle Wirklichkeit bedeutet zunehmend auch eine Erweiterung der zeitlichen Dimension. Insbesondere die Vergangenheit, als Geschichte der individuellen Erfahrung, wird Gegenstand seiner Beziehungen. Die früheren Erfahrungen und eigenen Handlungen sind *keine* ruhenden Schichten oder statischen Formationen der individuellen Biographie. Die hierarchische Struktur des Vergangenen verändert sich in einem fortwährenden Prozeß. Das Bewußtsein hat dabei nur die Funktion der Vermittlung in diesem Umwertungsprozeß. Konkret erfolgt diese Umwertung auf der Ebene der Handlungen des Subjekts: teilweise in äußeren Handlungen, wie der Neuorientierung in den zwischenmenschlichen Beziehungen, beruflicher Neuorientierung u. ä. (vgl. ebd., 206 f.).

In dieser Konzeption hat das Subjekt ein aktives Verhältnis zu seiner Lebenserfahrung, sie wird zu einem Bestandteil seiner Gegenwart. Persönlichkeit ist in dieser Konzeption kein unvermitteltes Resultat der Biographie. Die Persönlichkeit gestaltet auch die Zukunft. Zukunftsperspektive bedeutet mehr als nur „Produkt antizipierender Widerspiegelung“; Zukunftsperspektive ist auch „Besitz“ des Subjekts (vgl. ebd., 207). Die entwickelte Persönlichkeit hat auch die Hierarchisierung der Motive soweit entwickelt, daß die einzelnen Handlungen einem führenden Leitmotiv untergeordnet werden. Dieses Leitmotiv ist auch Bewertungsmaßstab für die einzelnen Handlungen. LEONT'EV nennt drei Parameter der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung: Umfang der Beziehungen zur Welt, Hierarchisierungsgrad der Motive und den allgemeinen Typ der Persönlichkeitsstruktur⁵⁸ (vgl. ebd., 209 u. W. JANTZEN 1986 a, 108).

LEONT'EV gibt zwar einige grundsätzliche Hinweise auf die soziale Positionsspezifität der Persönlichkeitsentwicklung und auch auf die Ideologisierung von Bedeutungen; aber die Frage der Formationsspezifität und ihrer Auswirkungen bleibt noch weitgehend unausgearbeitet. Zwar entwickelt LEONT'EV, daß das System der objektiven Bedeutungen die ideale Form des *realen* Ensembles der gesellschaftlichen Verhältnisse ist und daß alle gesellschaftlichen Widersprüche, alle gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen notwendig darin ihre Entsprechung haben; aber wie sie als Interiorisierungen im Ensemble der intrapsychischen Verhältnisse des Individuums *wirksam* werden, das eben bleibt wenig elaboriert. Von den damit angesprochenen konkreten aktuellen gesellschaftlich-strukturellen Restriktionen der Verfügung über die Lebensbedingungen handelt i. w. das erste Kapitel dieser Studie. Hier geht es also nun um das Problem einer psychologischen Konzeptualisierung dieses Problemkreises. Konkret geht es also etwa um Fragen, wie sich die Funktion der Emotionalität unter klassenspezifisch bestimmten Lebensbedingungen verformt, welche Form das Denken und das Unbewußte annehmen, wie der psychologische Modus zu bestimmen ist, nach dem diese Verhältnisse unter Verzicht auf eine Steigerung der Lebensqualität reproduziert werden, wie die Phänomene psychischer Erkrankung aus der Struktur dieser Verhältnisse zu erklären sind usw. Dieser Aufgabe hat sich vor allem K. HOLZKAMP (zusammenfassend 1983) gestellt. In seiner *Grundlegung der Psychologie* ging es ihm vor allem gerade darum, die mit den historisch determinierten positionsspezifischen Lebensbedingungen zusammenhängenden Erscheinungsformen der

⁵⁸ Unter dem allgemeinen Typ der Persönlichkeitsstruktur versteht LEONT'EV „die inneren Wechselbeziehungen der hauptsächlichsten Motivationslinien, die in der Gesamtheit der Tätigkeiten eines Menschen gleichsam das allgemeine ‚psychologische Profil‘ der Persönlichkeit bilden“ (W. JANTZEN 1986 a, 108).

Persönlichkeitsentwicklung „nicht mehr durch die Maschen individualwissenschaftlicher Kategorienbildung fallen“ zu lassen (vgl. ebd., 344). Allerdings ergeben sich bei dem Versuch, die HOLZKAMP'schen Kategorien mit denen der Tätigkeitstheorie in Beziehung zu setzen, Schwierigkeiten auf verschiedenen Ebenen (z. T. habe ich darauf w. o. bereits hingewiesen): Neben einer unterschiedlichen Begrifflichkeit weicht HOLZKAMP teilweise auch recht deutlich von den LEONT'EV'schen Kategorien insofern ab, daß er ihren inneren strukturellen Zusammenhang anders bestimmt, oder daß er auf einzelne, zentrale Kategorien (Tätigkeit, Persönlichkeit) verzichtet⁵⁹. Beispielsweise ist dies in der Verwendung des Handlungs- und Operationsbegriffs der Fall. Mir erscheinen diese Unterschiede aber durchaus vermittelbar, und die Ergänzung des tätigkeitstheoretischen Konzepts durch eben die o. g. Aspekte auch als unverzichtbar. Für die vorliegende Studie aber ergibt sich aufs Neue die Schwierigkeit, nur in Umrissen die Möglichkeiten solcher Vermittlungen aufgreifen zu können. Gleichwohl möchte ich hier den Versuch unternehmen zu zeigen, daß das Konzept der *personalen Handlungsfähigkeit* durchaus im Sinne des Persönlichkeitskonzepts der Tätigkeitstheorie reinterpremierbar ist.

Der innerhalb der Kulturhistorischen Theorie durch M. HOLODYNKI / G. RÜCKRIEM / D. SEEGER (1986, 60 f.) wohl am prägnantesten formulierte Einwand gegen K. HOLZKAMPs Konzept der *personalen Handlungsfähigkeit* läßt sich etwa folgendermaßen zusammenfassen: HOLZKAMP habe zwar die einzelnen Funktionsaspekte des Psychischen in einem monistischen Ansatz vereint, mit dem die menschliche Subjektivität in ihrer *gesellschaftlichen* Formbestimmtheit erfaßt werde, lasse aber die Subjektivität in ihrer *persönlichen* Form und Qualität unbegriffen. Er sei mit seinem Ansatz noch nicht beim konkreten einzigartigen Individuum angekommen und lasse die Erklärung der menschlichen Individualität offen. Nun ließe sich dagegen bereits einwenden, daß HOLZKAMP (vgl. 1983, 357) den Menschen selbstverständlich als Subjekt seiner Lebensbeziehungen konzipiert und das Subjekt als „unreduzierbar“ und „uneliminierbar“ charakterisiert, daß er Subjektivität gleichsetzt mit der Unmöglichkeit „subjektlos“ und gleichzeitig Mensch zu sein usw.; aber dies wäre letztlich noch kein substantieller Einwand.

In der Argumentation, die zu dieser Bewertung hinführt, nehmen die Autoren allerdings die für die Kritische Psychologie zentrale Kategorie der *personalen Handlungsfähigkeit* in einer m. E. verkürzenden Weise auf: Wenn alle Individuen auf die erweiterte Handlungsfähigkeit als spezifische Form der Lebensbewältigung festgelegt seien und sie nur darin ihre Subjektivität in spezifisch menschlicher Form äußern könnten, so werde ihre Einzigartigkeit unwesentlich. Denn in diesem Streben gleiche das Individuum allen anderen Menschen und sein individuelles Lebensziel sei dann auch das aller anderen, es sei dann eben nicht einzigartig.

Diese Argumentation setzt implizit aber voraus, daß die Kategorie Handlungsfähigkeit einen nur geringen Grad von Allgemeinheit hätte, daß es sich um eine Art von Kompetenzbegriff handelte. Denn aus der Tatsache, daß bspw. alle Individuen sinnlich-vitale Bedürfnisse haben, läßt sich auch nicht ableiten, daß darum alle gleich wären. Genauso wie diese Bedürfnisse immer in einem bestimmten Bezug zu subjektiv

⁵⁹ K. HOLZKAMP hat durch die Vielzahl von z. T. eigenwilligen Wortschöpfungen mindestens auch die internationale Rezeption erheblich erschwert. Dies alleine wäre natürlich kein Grund für eine Textabstinenz. Aber die Rezeption wird auch dadurch widerständig, daß sich auch die Formulierung der Kategorien mit der Entwicklung des Gegenstandes überwiegend verändert – was aber im Sinne einer dialektischen Theorie ja nur als konsequent gelten kann. Bspw. ist im Zusammenhang mit Handlungsfähigkeit nicht mehr – wie M. HOLODYNKI / G. RÜCKRIEM / D. SEEGER (1986, 60 f.) meinen – von *Kontrollbedarf* bzw. von *individueller Umweltkontrolle* die Rede (dies bezieht sich auf vorhumane Formen), sondern auf menschlich-gesellschaftlicher Ebene ist das, was auf (höher entwickelter) organischer Ebene Kontrollbedarf ist, eben die in die Kritik genommene *personale Handlungsfähigkeit*.

wahrgenommenen Lebensbedingungen stehen, so erfährt auch die Handlungsfähigkeit im Lebensprozeß ihre spezifisch subjektive Gestalt und Ausformung.

So wie die Autoren hier die Kategorie Handlungsfähigkeit aufnehmen, ist sie m. E. mißverstanden. Dieses Mißverständnis speist sich u. a. aus einem unterschiedlichen Verständnis des MARX'schen Konzepts der Arbeit. Nach MARX (MEW 6, 407) wirken die Menschen in der Arbeit nicht allein auf die Natur, sondern auch aufeinander ein. Arbeit ist die spezifisch menschliche Form produktiv zu sein, in bestimmter Weise zusammenzuwirken und Tätigkeiten gegeneinander auszutauschen. Arbeit ist immer ein gesellschaftlicher Prozeß, sie ist immer „Lebensäußerung eines Gemeinwesens“ (B. FICHTNER 1996, 49), und das Gemeinwesen ist das (kollektive oder gesellschaftliche) Subjekt der Arbeit. Auf diesem Verständnis beruht das Konzept der Tätigkeit, das alle Seiten – die Tätigkeit des gesellschaftlichen Subjekts wie die des individuellen Subjekts – einschließt, den Begriff aber eben nicht allein auf Arbeit (als Hauptform der Tätigkeit) oder Produktion begrenzt, sondern alle Formen der Aktivität (einschließlich der organismischen) in universeller Form (im Sinne von Lebenstätigkeit eines Subjekts) einschließt. Die von A. N. LEONT'EV (1979) eingeführte beziehungsreiche Differenzierung der Makrostruktur der Tätigkeit (Tätigkeit/Motiv – Handlung/Ziel – Operation/Bedingungen) ermöglicht die differenzierte Betrachtung und Untersuchung unterschiedlicher Relationen im System aller Tätigkeiten (etwa Handlung/Ziel des individuellen Subjekts in bezug auf Tätigkeit/Motiv des Gattungssubjekts usw.). K. HOLZKAMP (1983, 234 ff.) grenzt aber den Begriff der Arbeit auf den *objektiv-ökonomischen* Aspekt der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens ein, und zugleich „universalisiert“ er den Begriff *Handlung*. Handlung bezeichnet bei ihm zugleich

„... die individuelle Beteiligung am Prozeß der gesellschaftlichen Produktion/Reproduktion durch Arbeit, also die Arbeitshandlungen als psychischen Aspekt gesellschaftlicher Arbeit, aber ebenso die individuellen Lebensaktivitäten, in denen der Einzelne seine individuelle Existenz zwar unter ‚gesamtgesellschaftlichen‘ Bedingungen, aber ohne Beteiligung am gesellschaftlichen Arbeitsprozeß erhält bzw. entwickelt...“ (ebd., 234; i. Orig. Hervorh.).

Diese unnötig erscheinende Differenzierung von *Arbeit* und *Handlung* ergibt aber nur scheinbar keine Deckung mit dem Tätigkeitsbegriff. Zwar entsprechen Handlung und Arbeitshandlung (HOLZKAMP) der „Tätigkeit des Individuums“ (LEONT'EV) (die ja nur in der Form der Handlungen existiert), und umgekehrt ist die HOLZKAMP'sche „Handlung ohne Beteiligung am Arbeitsprozeß“ durchaus im LEONT'EV'schen Begriff der Handlung aufgehoben; aber die Verkürzung des Arbeitsbegriffs auf den ökonomischen Aspekt bei HOLZKAMP erscheint als der eigentliche Kern, der zu Mißverständnissen führt. Denn auch für HOLZKAMP sind natürlich die Bedeutungsstrukturen ein auf „gesamtgesellschaftliche Handlungsnotwendigkeiten“ bezogener „gesamtgesellschaftlicher Verweisungszusammenhang“, in dem jede einzelne Handlung eines Individuums auf den „gesamtgesellschaftlichen Handlungszusammenhang“ bezogen ist. Denn nur durch „Handlungsumsetzung von gleichzeitig gesamtgesellschaftlich verflochtenen Bedeutungen“ kann das Individuum seine Existenz erhalten und entwickeln (vgl. K. HOLZKAMP 1983, 234). Wie immer also auch HOLZKAMPs Abstinenz vom Tätigkeitsbegriff zu erklären wäre, ersetzt und erweitert man seinen Handlungsbegriff zu *Tätigkeit*, lassen sich m. E. manche konzeptuellen Schwierigkeiten überbrücken.

Wie ist nun die Kategorie der *personalen Handlungsfähigkeit* einzuordnen? Mit der Herausbildung der Gesellschaftlichkeit (und damit der gesellschaftlichen Natur des Menschen) bildet sich auch die Fähigkeit der Individuen heraus, sich *lernend* in den gesellschaftlichen Prozeß hinein zu *entwickeln*. Die Erhaltung der individuellen Existenz ist gesamtgesellschaftlich vermittelt, d. h. sie ist nur möglich in der Form der Teilhabe an der Verfügung über den Gesamtprozeß gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion. Dieser Prozeß schließt die wesentlichen Lebensbedingungen des Individuums mit ein. Das

Individuum realisiert diese Teilhabe, sein Leben, durch seine Handlungen – der Mensch ist fähig und bedürftig geworden, in diesem Sinne zu handeln. Diese spezifisch menschliche, gesellschaftlich vermittelte Existenzweise charakterisiert K. HOLZKAMP als *personale Handlungsfähigkeit*. Das System von gesellschaftlichen Bedeutungen (Mittelbedeutungen) steht dem Individuum als System von *Handlungsmöglichkeiten* gegenüber. Es muß, um sein Leben zu erhalten, mindestens minimal davon Gebrauch machen. Es steht zur Welt also in einer „Möglichkeitenbeziehung“, in einer „gnostischen Weltbeziehung“ (vgl. ebd., 239 ff.).

Diese Kategorie impliziert also weder eine bestimmte Gerichtetheit der individuellen Existenz, noch kann sie als Bezeichnung einer „Kompetenz“ nur im Sinne eines Attributs verstanden werden. Sie ist vor allem deskriptiver oder indikativer Qualität, indem sie schlicht alle Implikate der qualitativ neuen gesellschaftlichen Mensch-Welt-Beziehung aufnimmt, die damit entstanden sind, daß der Mensch anfängt, seine Lebensmittel selbst zu produzieren. In diesem Verständnis ist die Kategorie der personalen Handlungsfähigkeit ein Synonym der Kategorie Tätigkeit.

Methodologisch hat diese Kategorie die Funktion, die Tätigkeit des Individuums unter formations- und positionsspezifischen Bedingungen der subjektwissenschaftlichen Untersuchung zugänglich zu machen. Dies geschieht durch die Differenzierung von restriktiver und erweiterter Handlungsfähigkeit. Das Individuum steht den gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen nicht direkt, sondern vermittelt über seine historisch bestimmte Lebenslage und seine konkrete soziale Position in einem System sozialer Ungleichheit gegenüber. Die Bedeutungszusammenhänge der gesamtgesellschaftlichen Strukturen sind durch die konkrete soziale Lage und Position des Individuums „gebrochen“. Sie sind als *Bedeutungsaspekte* der Lebenslage in spezifischer Weise differenziert. Die globalen gesellschaftlichen Wissens-, Denk- und Sprachformen erscheinen bspw. im Bereich der Reproduktion *konkret* als „gnostische Bewältigungsformen der Lebenspraxis, des Zurechtkommens“ (vgl. ebd., 359 f.). Das in den Denkformen enthaltene Moment der Verallgemeinerung nimmt die Modalität personenbezogener Normen, Traditionen und Moden an. Im Bereich der Produktion enthalten die Denk- und Sprachformen die kognitiven Anforderungen zur Bewältigung der Arbeitshandlungen ebenso wie die kognitiven Formen für den Umgang miteinander, für die Selbstdisziplin, die Zuverlässigkeit, die Kooperationsfähigkeit usw. *Restriktive Handlungsfähigkeit* bedeutet, daß die (naturalisierten) Herrschaftsstrukturen in den Strukturen des Alltags in einer Weise wirksam werden, daß die menschliche Normalität der Verfügungserweiterung (die Erweiterung des Kreises der Tätigkeiten auf der Basis sich durch Tätigkeit erweiternder Bedürfnisse) in spezifischer Weise beschränkt ist: Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen erscheint immer nur möglich als Teilhabe an den Machtstrukturen, die die soziale Ungleichheit hervorbringen und stabilisieren. Die eigenen Lebensinteressen sind durch die Partialinteressen anderer eingeschränkt, und umgekehrt scheint die Erweiterung der Verfügung immer nur über die Restriktion der Verfügung anderer möglich.

Die emotionale Befindlichkeit des Individuums ist der subjektive Maßstab für die Bewertung, inwieweit allgemein gegebene Handlungsmöglichkeiten auch subjektiv notwendig sind. Gleiches gilt für die Bewertung objektiver Einschränkungen in ihrer Qualität als subjektiver Restriktion der Lebensmöglichkeiten. Mit dem Verhältnis von Möglichkeit und Begrenzung hat das Individuum im Verlauf seiner Lebensgeschichte seine subjektiven Erfahrungen gemacht. Diese (emotionale) Erfahrung, gleichsam geronnen in der emotionalen Befindlichkeit, enthält aber nicht nur die Erfahrung mit der objektiven Seite, sondern auch die Erfahrung mit sich selbst – mit früherem Handeln angesichts von Möglichkeiten und Beschränkungen (vgl. ebd., 245 f.). Die personale Befindlichkeit ist also ein Spiegel der subjektiven Geschichtlichkeit, Inbegriff der Handlungsmöglichkeiten, wie sie dem Subjekt in seiner spezifischen Weise gegeben sind –

als äußere Lebensbedingungen wie als subjektive Handlungsbereitschaften, Fähigkeiten, Wissen usw. Wenn HOLZKAMP hier (vgl. ebd., 333 ff.) bspw. zur Entwicklung der Kategorie der subjektiven Geschichtlichkeit konstatiert, daß das Individuum seine „personale Eigenart“ durch seinen „wirklichen Platz innerhalb sachlich-sozialer Bedeutungsbezüge“ entwickle, so könnte er m. E. hier durchaus LEONT'EVs Kategorie der Persönlichkeit einsetzen. Stattdessen greift er aber auf den Begriff des „Ich“ als „spezifisch menschlicher Form der Sach- und Sozialintentionalität“ zurück (vgl. ebd., 336) ⁶⁰.

Alle Handlungen des Subjekts entsprechen einem bewußten Verhältnis zu seinen Lebensbedingungen. Sie sind auch dann für das Subjekts rational und funktional, wenn sie objektiv im Widerspruch zu seinen Lebensverhältnissen stehen. Der Begriff der *subjektiven Handlungsgründe* findet dementsprechend sein Pendant in den objektiven Lebensbedingungen (vgl. ebd., 348 f.). Unter kapitalistischen Verhältnissen sind alle menschlichen Lebensprozesse direkt (Produktionssphäre) oder vermittelt (Reproduktionssphäre) dem Verwertungsinteresse unterworfen. Diese in dem Grundwiderspruch von Gebrauchswert- und Tauschwertaspekt aller Beziehungen erfaßte Unterwerfung erscheint als Naturalisierung einer im Gesamtinteresse der Gesellschaften notwendigen Produktionsform. Da das Individuum sich seiner Befindlichkeit, seines Bewertungsmaßstabs, immer nur in den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen, in den verfügbaren Denk- und Wissensformen, bewußt werden kann (sie sind das einzige Medium ihrer subjektiven Realisierung), erscheint der in alle Beziehungen des Subjekts (zur Gesellschaft, zu den Menschen, zu den Gegenständen und zu sich selbst) eindringende Grundwiderspruch zugleich auch als „Kernwiderspruch“ jeder subjektiven Lebensproblematik. Diese Problematik ist im Begriff der *restriktiven Handlungsfähigkeit* erfaßt. Restriktive Handlungsfähigkeit bedeutet, *in diesem Rahmen* von Verhältnissen der sozialen Ungleichheit, nach dieser Logik, subjektiv rational und funktional sinnvoll zu handeln. Dies entspricht allerdings einem Handeln gegen die objektiven Interessen – das Individuum handelt in „Feindschaft“ zu sich selbst. Deshalb impliziert die restriktive Handlungsfähigkeit Verdrängung, Dissoziation und Mystifizierung aller Aspekte eigener Verantwortung. Diese Form der „aktiven Realitätsverleugnung“ gilt HOLZKAMP als die Quelle des Unbewußten (bei LEONT'EV das „Nichterkannte“).

Der innere Widerspruch manifestiert sich als Gegensatz zwischen emotionalen und kognitiven Realitätsbeziehungen des Subjekts (zwischen kognitivem und emotionalem Aspekt der Handlungsfähigkeit): Das Denken wird „deutendes“, „anschauliches“ („formales“; vgl. w. o.) Denken, das sich auf das unmittelbar Gegebene verkürzt. Es nimmt die Erscheinung für das Wesen der Dinge, es wird statisch und reproduziert die Realität gedanklich von einem Standpunkt der personalen Unbetroffenheit aus. Es eliminiert die Erkenntnis, daß dieser Modus des Denkens nur die gesellschaftlichen Denkformen individuell reproduziert, daß es kein eigenes, „begreifendes“ Denken ist. Begreifende Wirklichkeitsaneignung, die zum Wesen der Bedeutungszusammenhänge durchdringt, wäre sein Gegensatz, seine grundsätzlich mögliche Alternative.

Die emotionalen Wertungen des Subjekts stehen konträr zum deutenden Denken. Emotionalität ist subjektive Wertung der Gesamtsituation des Individuums. Die im deutenden Denken isolierten oder eliminierten Zusammenhänge spiegeln sich dennoch in der emotionalen Befindlichkeit wider:

„Der kognitiven Evidenz der subjektiven Funktionalität restriktiver Handlungsfähigkeit entspräche so ein dauerndes emotionales Unbehagen und Ungenügen, durch welches die Begründetheit und

⁶⁰ In einem Beitrag zum Persönlichkeitsbegriff hat K. HOLZKAMP (1997 b) Gründe für seinen kritischen Umgang damit dargelegt. Er stellt dort fest, daß das Persönlichkeitskonzept noch ein „offenes Problem“ sei. Er nennt dort aber auch die Voraussetzungen dafür, wie dieses Konzept „die kategoriale Qualität eines wissenschaftlichen Grundbegriffs gewinnen kann, mit welchem innerhalb der gesellschaftlich-sozialen Bezüge meines Daseins und meiner Biographie die Unverwechselbarkeit, lebensgeschichtliche Dignität und darin auch Bedeutung gerade meines Lebens für andere und für die Allgemeinheit aus den allfälligen ‚Persönlichkeits‘-Unterstellungen herausanalysiert werden kann“ (ebd., 53).

Funktionalität des eigenen Handelns in Frage gestellt ist. Die Befindlichkeit restriktiver Handlungsfähigkeit kann mithin charakterisiert werden durch einen essentiellen Widerspruch zwischen kognitiver und emotionaler Weltbegegnung und Realitätsbeziehung“ (ebd., 403).

Die wesentlichen Züge der Kategorie der personalen Handlungsfähigkeit sollten mit diesen Umrissen deutlich geworden sein. Auf einzelne Aspekte komme ich w. u. noch zurück. Ich meine, daß das Persönlichkeitskonzept der Tätigkeitstheorie durch diese Kategorie insofern ergänzt wird, als die mit klassengesellschaftlichen Verhältnissen in spezifischer Weise verbundene Beschränkung der individuellen Verfügung über die eigenen *Lebensbedingungen* (als Bedingungen für subjektive *Entwicklungsmöglichkeiten*) darin nur eher in Ansätzen angelegt ist. Andere, der hier nicht weiterzuführenden Diskussion zu überlassende Fragen wären es, ob etwa auch der mißverständliche Terminus beizubehalten wäre (das Begriffspaar restriktive/expansive Handlung würde zumindest die mißverständliche „Fähigkeit“ vermeiden), und ob die aus dieser Kategorie abgeleiteten Konzepte von psychischer Krankheit, Unbewußtem usw. nicht noch weiter zu elaborieren wären. Dabei ist mir allerdings bewußt, daß diese Diskussion eigentlich erst noch zu beginnen wäre.

5.

In der Perspektive der Kulturhistorischen Theorie ist die Aneignung gesellschaftlicher Bedeutungen eine Funktion der Tätigkeit. Aneignung ist zugleich eine Basiskategorie für Entwicklung. Entwicklung ist der Prozeß, in dem das Subjekt durch seine Tätigkeit seine einmalige und unwiederholbare Persönlichkeit hervorbringt. Darum ist *Persönlichkeit* als eine dynamische und zentrale Kategorie zu verstehen. Die Persönlichkeit ist Resultat der vergangenen Tätigkeit des Subjekts, Ergebnis seiner Aneignungen, seiner Transformationen von gesellschaftlichen Bedeutungen in persönlichen Sinn – Resultat seiner Vermittlungen zwischen den widersprüchlichen Determinanten seiner Existenz, Ergebnis der subjektiven Bewertungen von objektiven Möglichkeiten auf der Grundlage subjektiver Notwendigkeiten. Gegenüber den wissenschaftlich einflußreicheren Entwicklungskonzepten ist damit ein fundamental anderer Ansatz umrissen, den ich im folgenden ausführlicher diskutieren werde. Zunächst aber erscheint es mir wiederum als sinnvoll, exemplarisch den Blick auf traditionelle Konzepte zu lenken ⁶¹:

⁶¹ B. FICHTNER (1996, 100 f.) findet in der vorherrschenden Entwicklungspsychologie wenig Hilfreiches: Es gebe nur eher formale Bestimmungsversuche, die Prozesse etwa von „einfach“ hin zu „komplex“ usw. beschrieben. Auch die neuere Hinwendung zu (qualitativen) biographischen Ansätzen etwa habe zwar zu einem schärferen Problembewußtsein geführt, Entwicklung *inhaltlich* zu bestimmen; man komme aber über formale Aneinanderreihungen von Merkmalen wie Dynamik, Gerichtetheit oder Lebensaltersbezug nicht hinaus. Die enge psychologische Ausrichtung auf das Phänomen Entwicklung stelle möglicherweise das Haupthindernis dar, das methodologische Potential einer allgemeinen Theorie zu nutzen. Dieser Auffassung entspricht auch die allgemeine Kritik von K. HOLZKAMP (1983, 43 ff.), der in der Atomisierung der Psychologie (Lern-, Entwicklungs-, Wahrnehmungs-, Motivations-, Wahrnehmungspsychologie usw.) die Zerreißung des Gesamtzusammenhangs ihres Gegenstands sah. Die weitgehende Ausblendung des Zusammenhangs lasse nur eine einseitige und verzerrte Erfassung von Einzelphänomenen zu.

Beispielhaft möchte ich hier auf die Konzeption von Entwicklung bei B. KREWER / L. H. ECKENBERGER (1998) verweisen. Entwicklung wird dort im Rahmen eines interaktionistischen Sozialisationsmodells verstanden als „Ontogenese des Selbst“, die als „Selbstentwicklung“ bzw. „selbstinduzierte Transformation“ aufgefaßt wird. Die „Sinnsuche des Subjekts in einer aktiven Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlichen Widerfahrnissen ... und selbstproduzierten Problemen/Konflikten“ finde in einem „kulturellen Kontext“ statt. Dabei gerate die „Ko-Konstruktion“ psychischer Strukturen erst in jüngster Zeit theoretisch in den Blick. Solche subjektorientierten Konzepte sind gegenüber einer subjektwissenschaftlichen Konzeption vor allem durch ihr fehlendes Konzept einer Vermittlung charakterisiert. Deshalb kann es ihnen eben nicht gelingen, etwas anderes als einen Standpunkt *außerhalb* des Subjekts einzunehmen. Vgl. bspw. auch die Konzeption von W. FISCHER-ROSENTHAL 1995.

Dem Entwicklungskonzept des Behaviorismus, der für sich beanspruchte, die unendliche Welt des Menschen nach den einfachen Gesetzmäßigkeiten des organismischen Lernens erklären, kontrollieren, menschliche Entwicklung sogar nach dem S-R-Schema vorhersagen zu können (SKINNER), setzte J. PIAGET bekanntlich das Konzept eines *aktiven* Individuums entgegen, das nicht mehr nur als ein passiver Anpassungsmechanismus an Reize konzeptualisiert war. PIAGETS Individuum assimiliert und es akkommodiert seine kognitiven Strukturen. An die Stelle bloß quantitativer Veränderung und Zunahme setzte er sein Konzept qualitativer Stufung. Ohne hier auf weitere Implikationen dieses Ansatzes eingehen zu können (etwa das Konzept des *Gleichgewichts*, sein Kindheitsbild usw.; vgl. dazu bspw. L. HOLZMAN 1997, 27 ff.), möchte ich zumindest die folgenden konzeptuellen Charakteristika bzw. Schwächen hervorheben:

- Entwicklung wird auf die Aspekte des Denkens und des Wissens verengt bzw. vereinseitigt;
- Intelligenz wird als inhärente psychische Potenz gefaßt, die dem Primat biologischer Reifung folgt, d. h.
- Lernen schleift der biologischen Reifung hinterher;
- Entwicklung wird modelliert als die Abfolge von vier Stufen und eben nicht als etwas Prozessuales erfaßt.

Unter den verschiedenen Entwicklungskonzepten nehmen die psychoanalytischen Ansätze auch insofern eine ganz besondere Stellung ein, als sie konfligierende Momente, die Emotionalität und das Psychosexuelle - genuin subjektive Momente - in ihr Modell integrieren und zum Ausgangspunkt machen. Traditionell - und aus der Entwicklungsgeschichte der Psychoanalyse erklärlich - erschienen sie als befremdlich gesellschaftslose Ansätze. In diesem Punkt unterscheidet sich der Ansatz von E. H. ERIKSON (1974), auf den ich hier kurz exemplarisch eingehe:

Zentrales Element seines Konzepts ist der Begriff der Ich-Identität.

Allen Entwicklungstheorien geht es i. w. um die Konstruktion eines Modells des Prozesses, der den Weg von der Geburt (oder der vorgeburtlichen Situation) bis zum Erwachsensein (bzw. dem Erwachsenwerden) umfaßt. Der Erwachsene ist für PIAGET das zu formalen Operationen fähig gewordene Individuum. Für E. H. ERIKSON ist es das aus Identitätskrisen, aus „Brüchen“ in der psychosozialen Entwicklung hervorgegangene Individuum, das am Ende dieser Entwicklungssequenz, am Ende der Adoleszenz, seine Ich-Identität als einen spezifischen „Zuwachs an Persönlichkeitsreife“ ausgebildet haben sollte, „um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein“ (ebd., 123). Das Individuum-Gesellschaft-Verhältnis ist hier konzipiert als eine Abfolge von Introjektion/Projektion, Identifikationen und Identitätsbildung. Die Identitätsbildung beginnt dort, wo die subjektive Brauchbarkeit von Identifikationen aus der sozialen Umwelt endet (vgl. ebd., 140). Identitätsbildung ist ein lebenslanger, immer unabgeschlossener Prozeß.

Das Kind orientiert sich nach ERIKSON an den in seiner sozialen Umgebung vorhandenen Identifikationsmöglichkeiten:

Die soziale Gemeinschaft bietet ihm einen „vollständigen Lebensplan mit einer hierarchischen Rollenskala ... wie sie von den Menschen der verschiedenen Altersstufen dargestellt werden“ (ebd., 141 f.).

Das Kind kann daran „Probeidentifikationen“ vornehmen. Aus diesen sozialen Bedeutungen arbeitet es antizipatorisch seine eigene Identität durch subjektive Bewertungen heraus (vgl. ebd.).

ERIKSON hat versucht, dem einseitigen Trieb-/Abwehrkonzept der Psychoanalyse dadurch zu entkommen, daß er die Dominanz psychosexueller über psychosoziale Aspekte in ein Konzept transformiert, in dem das Ich beide Aspekte integriert und zugleich alte und neue „Identitätselemente“ miteinander verbindet (vgl. ebd., 143). Altes kann mit Neuem in Konflikt geraten und „normative Entwicklungskrisen“ auslösen, wenn sich Veränderungen in den Modellkomponenten „Triebe“ (bzw. „Reifung“), „geistiges Rüstzeug“ und „soziale Anforderungen“ ergeben (vgl. ebd., 144).

ERIKSON versucht, die Psychoanalyse aus dem Ghetto der theoretischen Isolierung eines quasi gesellschaftslosen Individuums herauszuführen. Er konstruiert ein Entwicklungsmodell, das die psychosoziale Dimension („Umkreis der Beziehungspersonen“, „Elemente der Sozialordnung“, „psychosoziale Modalitäten“) mit der genuin psychoanalytischen Komponente der psychosexuellen Entwicklung in eine systematische Beziehung setzt (vgl. ebd., 214 f.). Der psychologische Aspekt soll mit dem soziologischen über die Kategorie der „Ich-Identität“ verbunden werden (wobei sich das gleiche - unvermittelte - Bild wie etwa bei HURRELMANNNS „produktiv realitätsverarbeitendem Subjekt“ ergibt; vgl. w. o.). Mit seinem Konzept der normativen Entwicklungskrise finden sich zwar Elemente eines Entwicklungsbegriffs, der in dialektischem Sinne reinterpretable ist; aber auch diesem Modell mangelt es grundsätzlich - wiederum - an einer Kategorie die die Beziehung Individuum - Gesellschaft vermitteln könnte. Die bloße Identifikation mit vorgelebten sozialen Bedeutungsmustern (so wichtig dieser Aspekt grundsätzlich ist) - mit in der sozialen Umwelt vorfindlichen Modellen - und ihre subjektiv wertende Umwandlung in Ich-Identität verkürzt zudem die Beziehung zur Welt auf den Aspekt der sozialen Beziehungen. ERIKSONS Begriff der Welt bzw. der Gesellschaft erscheint insofern als zwar von Menschen erfüllt, nicht aber von den Gegenständen, die sie zur Erhaltung und Entwicklung ihres Lebens als Exteriorisierungen ihrer Fähigkeiten geschaffen haben. Eine solche gegenständliche Realität, aus der das Individuum sich eben diese Wesenskräfte als Interiorisierungen aneignet, existiert hier nicht.

ERIKSONS Begriff der „Ich-Identität“ kann als implizit dialektischer Begriff der konkreten Identität aufgefaßt werden: In der Wechselseitigkeit von Individuum und sozialer Gruppe, aus deren Sphäre das Individuum die Komponenten seiner Identität (in der Form von Identifikationen) schöpft, durchläuft es Krisen, die die „Ich-Identität“ jeweils auf ein qualitativ höheres Niveau führen. Zugleich erlebt es Krisen in seinem Inneren, das nach dem Muster der klassischen psychoanalytischen Dreigliederung von Es (psychosexuelle Ebene) - Ich - Über-Ich konzipiert ist. Die konkreten, feinsinnigen Beschreibungen von Krisenverläufen (eben der genannten „normativen Entwicklungskrisen“) ließen sich auch vom Standpunkt der kulturhistorischen Theorie aus mit Ertrag reinterpretable⁶². Mir geht es hier um die Problematik des Identitätsbegriffes an sich, deren epistemologische Seite bei ERIKSON nicht elaboriert ist. Identität ist bei ihm etwas im „Kern des Individuums“ Angelegtes und zugleich ein Aspekt des Zusammenhalts der sozialen Gruppe, auf die das Individuum bezogen ist. Identität bezeichnet demnach ein „Sich-selbst-Gleichsein“, das in wechselseitigem Bezug zu einem „Teilhabe an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen“ steht (vgl. ebd., 124). Aber was ist der „Kern“? Was ist es, das die Funktion einer Bewertungsgrundlage haben kann, an der zu entscheiden ist, ob etwas mit ihm identisch ist oder in welchem Grade es nicht identisch ist? Worin genau besteht die davon verschiedene Duplizität? Der Identitätsbegriff - das möchte ich hieran deutlich machen - führt epistemologisch immer an den Punkt klären zu müssen, worauf sich Gleichheit und Verschiedenheit beziehen. Im psychologischen Zusammenhang ist der Begriff gleichsam ein „Spiegel der Spiegelung“, der es erfordert zu

⁶² Zu den interessanten Aspekten zählt m. E. außerdem die Umformung des WEBER'schen Ansatzes der weltanschaulich-religiösen Orientierung in die Konzeption der identitätsbildenden Bedeutung der Ideologien (als quasi „übergreifenden gesellschaftlichen Sinnmustern“).

klären, was eigentlich sich worin spiegelt. Und natürlich impliziert der Begriff, daß es das Ziel des Lebensprozesses wäre, daß dieses undefinierte Was sich in den unausweichlichen Veränderungen permanent gleich bliebe.

Spekulativ wäre auch nach dem historischen Zusammenhang des Auftauchens dieses Begriffes in der Psychologie mit der sozialökonomischen Realität zu fragen: Daß er in der historischen Situation der entfalteten industriellen Warenproduktion der sog. Ersten Moderne in den USA auftaucht (nachdem die industrielle Fertigung als massenhafte Warenidentität bereits zur Normalität geworden war), kann nicht ganz zufällig sein.

Das Entwicklungskonzept der Kulturhistorischen Theorie läßt sich – demgegenüber – etwa folgendermaßen zusammenfassen: *Aneignung ist eine Funktion der Tätigkeit – Tätigkeit ist der zentrale Faktor der Aneignung*. Ist Tätigkeit verstanden als der Vermittlungsprozeß zwischen den einem Subjekt gegebenen Notwendigkeiten seines Lebens, sich gesellschaftliche Möglichkeiten der Sicherung, Erhaltung und Erweiterung seines Lebens zu eigen zu machen, dann ist Aneignung das Grundprinzip menschlicher Entwicklung. Die Ontogenese ist damit als der Prozeß charakterisiert, in dem das Subjekt durch die Transformation objektiver in subjektive Wissensformen seine Persönlichkeit hervorbringt (vgl. dazu B. FICHTNER 1996, 99 ff.).

Ausgehend von der gesellschaftlichen Natur des Menschen, kann die Ontogenese nicht im Sinne eines phylogenetischen Programmablaufs aufgefaßt werden. Gesellschaft als Lebensgrundlage ist selbst ein in permanenter Entwicklung befindliches System. Eine primär genetisch fixierte Adaption ist nur im Bezug auf Lebensbedingungen funktional, die relativ invariant sind. Aneignung ist darum das spezifisch menschliche ontogenetische Prinzip, die dem Subjekt gestellte Aufgabe, die unabgeschlossene Entwicklung menschlicher Kultur individuell „einzuholen“, um sein Leben als Mensch zu realisieren. So wie der gesellschaftliche Prozeß nur als die systemische Gesamtheit individueller Handlungen existiert, so ist, umgekehrt, die einzelne Handlung als Beitrag zum gesellschaftlichen Lebensprozeß nur unter der Voraussetzung der Aneignung historisch-konkreter Kultur denkbar (vgl. dazu auch K. HOLZKAMP 1983, 419 f.).

Die Prozesse physiologischer Reifung sind damit selbstverständlich nicht als eine Realität der Ontogenese theoretisch eliminiert. Gegenüber traditionellen Konzepten werden aber ihre Bedeutung und Funktion neu bestimmt:

„Die Biologie des Menschen ist als Biologie sozialer Natur und in ihrer sozialen Natur biologisch, d. h. angeboren“ (M. LIEBRAND / G. RÜCKRIEM 1986, 155).

Während beim Tier auch der Rahmen des Lernens von Orientierungsbedeutungen fixiert ist, verfügt der Mensch über eine unbestimmt-allgemeine Anlage, Fähigkeiten überhaupt ausbilden zu können und zu müssen. Dieser *Bildungsmechanismus von Mechanismen* ist der Ausdruck der spezifisch menschlichen Biologie als der gesellschaftlichen Natur des Menschen (vgl. A. N. LEONT'EV 1971, 291). Weil die menschlichen Fähigkeiten nicht mehr als genetisches Programm existieren, müssen sie vom Subjekt in seiner aneignenden Tätigkeit herausgebildet werden. Aneignung läßt sich also grundsätzlich verstehen als der Reproduktionsprozeß der Gattungsfähigkeiten (vgl. M. LIEBRAND / G. RÜCKRIEM 1986, 150). Das Vermögen zur Ausbildung von Fähigkeiten wird nur in der gesellschaftlich vermittelten Aneignung der eigenen Natur wirksam. Alle menschlichen Individuen verfügen über dieses Vermögen.

Dieses unbestimmt-allgemeine Vermögen bezieht sich ausschließlich auf die historische kulturelle Welt des Menschen. Es darf nicht als eine beliebige universelle Entwicklungspotenz mißverstanden werden. Es ist das Vermögen zu individueller Aneignung objektiver Wissensformen (vgl. B. FICHTNER 1996 a, 95).

Die psychischen Fähigkeiten werden nur dadurch ausgebildet, daß das Subjekt an den Gegenständen eine praktische und kognitive Tätigkeit vollzieht, die der Tätigkeit adäquat

ist, die in ihnen verkörpert ist (vgl. A. N. LEONT'EV 1971, 281). Die Formen des subjektiven Wissens sind keine bloßen Deduktionen der objektiven Bedeutungen, sondern sie werden in der Ontogenese von Anfang an in gemeinsamer Tätigkeit von Kind und Erwachsenem erarbeitet. Es geht also nicht um die einseitige Erschließung sachlich-gegenständlicher Bedeutungen, sondern, in einem umfassenden Sinne, von gesellschaftlichen Bedeutungen: Die gegenständlichen Beziehungen sind sozial vermittelt wie die sozialen Beziehungen gegenständlich vermittelt sind.

A. N. LEONT'EV (1971, 240) hat diesen Zusammenhang am Beispiel der Erarbeitung der Bedeutung eines Alltagsgegenstands, des Löffels, verdeutlicht: Erst durch das Eingreifen der Mutter kann das Kind die Motorik der objektiven Logik des Gegenstandes unterordnen. Das Kind erwirbt darin ein „System funktionaler Bewegungen, ein System von Handlungen mit Werkzeugcharakter, das topologischen Beziehungen untergeordnet ist“. K. HOLZKAMP (1983, 438) faßt diesen ontogenetischen Zusammenhang in den Begriff der „Kind-Erwachsenen-Koordination“. Er weist auf die grundsätzliche „Unzulänglichkeit jeder psychologischen Konzeption der Ontogenese“ hin, „die lediglich die Entwicklung des Kindes, seines Weltbezugs, seiner sozialen Beziehungen“ erfasse. Die Ontogenese sei nur in der Problematisierung der Reziprozität der Kind-Erwachsenen-Beziehung zu erforschen. L. S. VYGOTSKIJ (1992, 236) hat diesen Aspekt der gemeinsamen Tätigkeit als Grundlage des Spracherwerbs beschrieben: „Zuerst muß das Wort eine Bedeutung haben, das heißt einen Bezug zum Gegenstand aufweisen; es muß eine objektive Beziehung zwischen Wort und Bezeichnetem bestehen. Ist diese Bedingung nicht erfüllt, dann ist die weitere Entwicklung des Wortes ausgeschlossen. Ferner muß diese objektive Beziehung zwischen Wort und Gegenstand funktional vom Erwachsenen als Mittel der Kommunikation mit dem Kind benutzt werden. Und erst zuletzt erlangt das Wort auch für das Kind selbst eine Bedeutung. Die Bedeutung des Wortes existiert also zunächst objektiv für die anderen und fängt erst in der Folge an, für das Kind zu existieren.“

In jeder Handlung realisiert das Subjekt eine Beziehung zum Gegenstand, zur Gesellschaft, zu den anderen Menschen und zu sich selbst. Gerade für das Kind sind Interiorisierungen nicht nur als ein Konstrukt gegenständlichen plus sozialen Sinns zu verstehen, sondern als etwas tiefgreifend Subjektives durch die Besonderheit, wie das Kind sich objektive Wissensformen in der situativen Konkretheit des wechselseitigen Aufeinander-Bezogeneins, in der *Konkretheit* der sozialen Beziehung zu eigen gemacht hat. Damit kommt die Frage der Qualität der sozialen Beziehung in den Blick, die generell als ein Bestandteil der sozialen Bedeutung zu betrachten ist. Erst in dieser Ganzheitlichkeit lassen sich alle die Phänomene als Interiorisierungen zunächst äußerer, interpsychischer Verhältnisse (Beziehungsqualitäten) verstehen, die von der Kritischen Psychologie als Restriktion der Handlungsfähigkeit beschrieben wurden. Die in den sozialen Beziehung realisierten Beschränkungen, Ideologisierungen oder Unterdrückungen von Bedürfnissen oder Motivbildungen, die zu intrapsychischen Funktionen umgebildet werden können, müssen in der Ontogenese zwangsläufig ihre eigene widersprüchliche Dynamik entfalten. Nur auf diesem Wege kann die Interiorisierung von gesamtgesellschaftlichen Macht- und Gewaltverhältnissen als vielschichtig auf die Ebene der unmittelbaren sozialen Beziehungen vermittelter Prozeß erklärbar werden ⁶³.

⁶³ K. HOLZKAMP (1983, 390 ff.) sieht ja gerade in diesem Zusammenhang auch eine Ursache dafür, daß das „deutende Denken“ grundsätzlich „personalisierendes Denken“ ist. Es ist gleichsam der „kurze Weg“ der Deutung: Die in den sozialen Beziehungen vermittelten gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse sind in den personalen Handlungen unmittelbar sinnlich präsent, unmittelbar faßbar. Die gesellschaftlichen Verhältnisse erscheinen darin reduziert auf die Form unmittelbarer Eigenarten von Personen. Veränderungen der Verhältnisse scheinen darum nur in der Form der Veränderung der Menschen und ihrer unmittelbaren Beziehungen zueinander „denkbar“. Eine Folge davon ist, daß menschliche Beziehungen mit „Instrumentalbeziehungen“ gleichgesetzt werden. Vgl. dazu auch den Ansatz von D. HENKEL / D. ROER (1986).

L. S. VYGOTSKIJs Konzept der individuellen Entwicklung, auf das ich w. u. (Kap. IV) in ausführlicherer Form zurückkomme, möchte ich hier zunächst nur in den mir wesentlich erscheinenden Umrissen zusammenfassen:

- Entwicklung wird als ein *Prozeß von Neubildungen innerhalb der kindlichen bzw. jugendlichen Persönlichkeit* verstanden. Diese psychischen Neubildungen liefern zugleich auch das Kriterium einer Periodisierung der Entwicklung in Altersstufen. Neubildungen bezeichnen eine qualitative Veränderung der Beziehung des Individuums zur (sozialen) Welt. Neubildungen erfassen das ganze Leben des Kindes bzw. Jugendlichen – die Art und Weise, die äußere Wirklichkeit wahrzunehmen und darin tätig zu sein und die eigene innere psychische Aktivität zu erfassen (vgl. L. WYGOTSKI 1987, 58ff., 76f.). Neubildungen sind die auf einer jeweiligen Altersstufe erstmals auftretenden Umgestaltungen der gesamten Bewußtseinsstruktur. Damit sind solche Konzepte verworfen, die Entwicklung als linearen Ablauf, als bloße quantitative Zunahme oder als Entfaltung präformierter Analgen auffaßt.
- Entwicklung ist ein *zyklischer Prozeß, ein Wechsel von krisenhaften und stabilen Perioden*. In Krisenperioden – Phasen von drängendem, stürmischem Verlauf – verändern sich die Hauptmerkmale der Persönlichkeit in kurzer Zeit. Die in diesen Perioden entstehenden Neubildungen werden in nachfolgenden stabilen Perioden weiter ausgearbeitet und transformiert. Stabile Perioden lassen sich durch langsam verlaufende, kaum wahrnehmbare quantitative Zunahmen charakterisieren, die schließlich als qualitativer Sprung in der Persönlichkeitsentwicklung offenbar werden (vgl. ebd., 60 f.). So folgt bspw. auf die Krise des Dreizehnjährigen die stabile Phase des Transitionsalters.
- Die jeweilige Beziehung des Kindes/Jugendlichen zur es umgebenden Wirklichkeit faßt VYGOTSKIJ in den Begriff der *sozialen Entwicklungssituation*. Diese Beziehung ist eine für die jeweilige Altersstufe spezifische, einzigartige und unwiederholbare. Die soziale Entwicklungssituation bestimmt die Art und Weise, wie aus Sozialem Individuelles wird. Wesentliche Quelle der Entwicklung ist die Zusammenarbeit mit anderen Menschen.
- Entwicklung wird verstanden als *strukturelle Reorganisation eines Ganzen*, der Persönlichkeit: Die einzelnen höheren psychischen Funktionen (Gedächtnis, Wahrnehmung, Denken, Gefühl, Phantasie, Interessen, Aufmerksamkeit) entwickeln sich disproportional, ungleichzeitig und ungleich. In jeder Periode der Entwicklung nehmen unterschiedliche Komponenten des Systems der Persönlichkeit eine dominante Rolle ein (vgl. dazu auch Ders. 1992; B. FICHTNER 1996 b, 10 f.).
- *Entwicklung ist auf Zukunft orientiert*. Entwicklung ist nicht eine Verlängerung der Entwicklungsergebnisse der Vergangenheit in die Zukunft hinein:
 „Vergangenheit hat ... einen unmittelbaren Einfluß auf die Art und Weise, wie die Gegenwart des Kindes in seine Zukunft übergeht. Die Handlungen in der Gegenwart des Kindes werden zwar von seiner Vergangenheit geleitet, aber nicht determiniert; sie werden gleichsam instrumentalisiert, um eine neue Gegenwart, eben seine Zukunft zu konstruieren“ (B. FICHTNER 1996 b, 11).

6.

Mit der *Zone der nächsten Entwicklung* (ZNE) hat L. S. VYGOTSKIJ (vgl. 1974, 231 ff., 1978, 302, 1987, 83 f.) ein Konzept in den entwicklungs- und lernpsychologischen Diskurs eingeführt, dessen heuristische Kraft und Tragweite und dessen komplexe Beziehungen zu anderen zentralen Kategorien der Kulturhistorischen Theorie (etwa Tätigkeit, Aneignung, Persönlichkeit) hier zwar angedeutet, kaum aber ausgelotet werden können.

Auf den ersten Blick erscheint die ZNE als ein auf Schulunterricht bezogenes und begrenztes Konzept, das die Divergenz zwischen dem aktuellen Niveau der kindlichen Entwicklung und dem in gemeinsamer Tätigkeit mit Erwachsenen erreichbaren Niveau analysiert und beschreibt:

„Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbständig ausführen können. Und das bedeutet: Indem wir die Möglichkeiten eines Kindes in der Zusammenarbeit ermitteln, bestimmen wir das Gebiet der reifenden geistigen Funktionen, die im allernächsten Entwicklungsstadium sicherlich Früchte tragen und folglich zum realen geistigen Entwicklungsniveau des Kindes werden. Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir seine morgige Entwicklung. Das Gebiet der noch nicht angeeigneten, jedoch reifenden Prozesse ist die Zone der nächsten Entwicklung des Kindes“ (L. WYGOTSKI 1987, 83).

Nach meinem Eindruck ist es als ein solches Konzept von unmittelbarer pädagogischer Evidenz vorrangig rezipiert und in einer ganzen Reihe von Forschungen weiterentwickelt bzw. akzentuiert worden (vgl. etwa die Übersicht bei R. OERTER 1996 sowie A. P. STETSENKO 1999; A. P. STETSENKO/I. M. ARIEVITCH 1996, Y. ENGSTRÖM 1987, 169 ff; G. WELLS 1996, M. HEEDEGARD 1999).

Fünf besondere Aspekte des Konzepts möchte ich zunächst hervorheben:

1. Die ZNE legt in fundamentaler Weise die Perspektive jeder pädagogischen Beziehung auf die Entwicklungspotenz des Individuums fest. Denn die ZNE beginnt gerade dort, wo für viele Ansätze in der pädagogischen oder psychologischen Praxis das Erkenntnisinteresse zu enden scheint – beim *bisher* erreichten Stand der Fähigkeiten. Kaum eine Selektionsmaßnahme der Betriebe (und weiterführenden Schulen) und keiner der gängigen standardisierten Fähigkeitstests etwa zielen auf die Untersuchung des Potentials an weiterer Entwicklung des Jugendlichen. Fast ausnahmslos handelt es sich um Bestandsaufnahmen des Vergangenen. Demgegenüber ist die ZNE ein zukunftsorientiertes Konzept, es orientiert das pädagogische Handeln auf die Zone des Möglichen und Neuen. Besonders von diesem Punkt aus ergibt sich eine hohe Relevanz für Beratung⁶⁴.
2. Die ZNE weist dem Lernen eine Entwicklungsprozesse bedingende Funktion zu. Damit sind Konzepte verworfen, die ein umgekehrtes (PIAGET) oder gleichrangiges bzw. gleichsetzendes (THORNDIKE) Verhältnis postulieren. Überhaupt wird Lernen auf den Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung hin orientiert. Y. ENGSTRÖM (1987, 155) hat das klar formuliert: „Development can only take place as a ‚result‘ of learning.“ Lernen muß „Schrittmacher“ der Entwicklung sein, es muß, um „gutes Lernen“ im Sinne VYGOTSKIJs zu sein, der Entwicklung vorauslaufen.

⁶⁴ Zugleich erscheinen von hier aus auch Elemente des Ansatzes der humanistischen Psychologie (bspw. der Begriff der *Aktualisierungstendenz*) reinterpremierbar.

3. Das ZNE-Konzept verbindet persönliche Entwicklung mit einem Konzept der individuellen Aneignung des gesellschaftlichen Bewußtseins (vgl. dazu w. o.). Entwicklung läßt sich so verstehen als die aufgrund subjektiver Bewertungen erfolgenden Transformationen objektiver gesellschaftlicher Bedeutungen in das System des persönlichen Sinns. VYGOTSKIJ hat diesen Zusammenhang an der Komplementarität von *Alltagsbegriffen* (spontane, in der unmittelbaren sinnlich-konkreten Erfahrung herausgebildete Begriffe) und *wissenschaftlichen Begriffen* (kulturelle Werkzeuge oder modellhafte Konzepte der verallgemeinerten Bedeutungsstruktur) entwickelt. Erweitert (oder vereinfacht) man das von VYGOTSKIJ kaum präzierte Konzept der wissenschaftlichen Begriffe zu *gesellschaftlicher Erfahrung* oder *gesellschaftlichem Bewußtsein*, so läßt sich dieses Verhältnis als ein Grundprinzip der persönlichen Entwicklung verstehen: Weil das Subjekt sein Leben nur in seinem Bezug auf den gesamtgesellschaftlichen Lebenszusammenhang erhalten und entwickeln kann, entwickelt sich die Persönlichkeit (Fähigkeiten, Selbstreflexion, Sinnhierarchie) in dem Maße, in dem sie sich gesellschaftliche Erfahrung aneignet. Kultur ist gleichsam der Motor ihrer Entwicklung (vgl. dazu etwa B. FICHTNER 1996a, 110) ⁶⁵.
4. Die gegenständlichen Beziehungen zur Welt sind sozial, die sozialen Beziehungen gegenständlich vermittelt. VYGOTSKIJ betont diesen Zusammenhang im Konzept der ZNE durch die Hervorhebung der Unterstützung des kindlichen Aneignungsprozesses durch Erwachsene bzw. Kompetentere ⁶⁶:

„Das, was auf der Ebene der individuellen Entwicklung unmöglich ist, wird auf der Ebene der sozialen Entwicklung möglich“ (L. S. VYGOTSKIJ, hier zit. n. P. KEILER 1996, 210).

Alle spezifisch menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten haben ihre Quelle in der sozialen Umwelt:

„Die allererste Quelle für die Entwicklung der inneren individuellen Eigenschaften der Persönlichkeit des Kindes ist seine Zusammenarbeit (wobei dieses Wort im weitesten Sinne zu verstehen ist) mit anderen Menschen“ (L. WYGOTSKI 1987, 85).

Die individuelle Entwicklung erscheint in dieser Konzeption determiniert von den Möglichkeiten, der Vielfalt oder Armut an Chancen und der Qualität der Kooperation ⁶⁷. Das in diesem Aspekt auch berührte und zu lösende Problem der Asymmetrie der sozialen Beziehung ist bekanntlich eine der zentralen Herausforderungen aller Beratungstätigkeit. Darauf wird w. u. (Kap. IV) noch näher einzugehen sein.

5. Mit der ZNE ist zugleich die „Schnittstelle“ bezeichnet, an der individuelle und gesellschaftliche Entwicklung (über die kulturellen Werkzeuge, die Gegenstände, den institutionellen Kontext der Tätigkeit und die interagierenden Menschen) miteinander verbunden sind. Für den Gegenstand dieser Studie ist dieser Aspekt von besonderer

⁶⁵ K. HOLZKAMP (1973, 1983) hat diese Komplementarität von sinnlich-konkreter Erfahrung und gesellschaftlichem Bewußtsein in einer verwandten Weise in den Begriffen von *Deuten* und *Begreifen* entwickelt.

⁶⁶ Um noch einmal auf die Vielfalt der begrifflichen Beziehungen innerhalb der verschiedenen Ansätze der Kulturhistorischen Theorie zu verweisen – K. HOLZKAMP (1973, 284; 195 f.) bezeichnete das, was in seiner Grundlegung (1983) als Kind-Erwachsenen-Koordination gefaßt wird, zunächst (1973) als „Unterstützungstätigkeit der Erwachsenen“: „... (D)urch die unterstützende Tätigkeit des Erwachsenen (wird) die Aktivität des Kindes in den verschiedensten Bereichen auf das gegenständliche Niveau bedeutungsadäquater Tätigkeit gebracht, womit gleichzeitig die Erfassung der in den Welttatbeständen vergegenständlichten Bedeutungsmomente gefördert ist“ (1973, 284).

⁶⁷ Zusammenarbeit mit anderen Menschen „im weitesten Sinne“ weist über konkrete personale Beziehungen hinaus: Ein Text, ein Foto, ein Gemälde, eine Filmszene, Popsongs, Redewendungen, primäre Werkzeuge usw. können als Medien der sozialen Kooperation verstanden werden.

Bedeutung: Das ZNE-Konzept zeigt eine Richtung, in der der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Gesellschaft bzw. der Arbeitstätigkeit und der Entwicklung der individuellen Persönlichkeit theoretisch modellierbar wird⁶⁸. Individuelle Entwicklung (als Resultat der subjektiven Aneignung kultureller Mittel) ist seit der Herausbildung komplexer Industriegesellschaften ohne die in sozial-institutionellen Kontexten (etwa Schule) organisierte Zusammenarbeit nicht denkbar. Berufliche Beratung ist Teil dieser institutionalisierten Zusammenarbeit. In dieser Perspektive läßt sie sich als eine Kooperation verstehen, die wesentliche Inhalte des gesellschaftlich Neuen mit individuellen Bedürfnissen und Notwendigkeiten in Beziehung setzt. Auf diesen (in den Sozialwissenschaften bisher noch wenig erhellten) Aspekt gehe ich w. u. (Kap. IV) noch näher ein.

Gleichsam zwischen den Zeilen erwächst das Konzept aber zu einer Verallgemeinerung des Zusammenhangs von Aneignung bzw. Lernen und Entwicklung der Persönlichkeit. Es erweitert sich zu einer Metapher für diejenige Bewegung des Subjekts, in der es seine individuelle (konkret-sinnliche) Erfahrung mit dem ihm zugänglichen Erweiterungsraum verallgemeinerter gesellschaftlicher Möglichkeiten in einen produktiven Konnex bringt. Die ZNE erhellt den Punkt, an dem Aneignungsprozesse in Entwicklungsprozesse der Persönlichkeit übergehen (können).

Auch in diesem erweiterten Sinne hat das Konzept der ZNE recht unterschiedliche Akzentuierungen erfahren. Y. ENGSTRÖM (1987, 12) bemerkt dazu, daß das Konzept selbst der Entwicklung (gerade auch im Bezug auf einen bestimmten Gegenstand) bedürfe. Nicht nur die heuristische Stärke, sondern sicher auch die Annahme, daß, hätte seine Biographie dies zugelassen, VYGOTSKIJ die ZNE zu einem zentralen Konzept (innerhalb einer möglicherweise von ihm selbst begründeten Tätigkeitstheorie) habe ausarbeiten wollen, haben zu seiner Suggestivkraft beigetragen. Für den Gegenstand meiner Studie bzw. im Zusammenhang der beruflichen Beratungspraxis erscheint dieses Konzept geradezu als die allgemeinste Charakterisierung des gesamten Prozesses: In der beratenden (unterstützenden) Begleitung des Transitionsprozesses Schule – Beruf bzw. des Prozesses der individuellen Positionierung geht es gleichsam um die Ultima des Alten, die im Niedergang begriffene alte Tätigkeit des In-die-Schule-Gehens. Nicht mehr nur eine vielleicht etwas isolierte Frage von Unterricht, nicht mehr nur ein Einzelfall von Aneignung steht hier zur Untersuchung an. Im Prozeß der Transition handelt es sich nun erstmals für den Jugendlichen um einen „Ernstfall“ des Sich-in-Beziehung-Setzens zur zentralen menschlichen Tätigkeit. Diese Beziehung ist nicht mehr primär durch die „Brechung“ einer Erwachsenen-Vermittlung charakterisiert.

Die ZNE ist in diesem Zusammenhang zugleich die Zone der Herausbildung der Persönlichkeit, die sich in der Überschreitung der Unmittelbarkeit des kindlichen Lebenskreises entwickelt. LEONT'EV spricht hier von der „zweiten Geburt“ der Persönlichkeit: Erstmals tritt die sich konstituierende Persönlichkeit in eine intensive, direkte, unausweichliche, auf die Herstellung einer subjektiven Synthese gerichteten Beziehung zu dem sich schlagartig erweiternden gesellschaftlichen Möglichkeitsraum. In diesem Zusammenhang mit den Kernfragen des *Transitionsalters* (VYGOTSKIJ verwendet bekanntlich den Begriff des *Übergangsalters*), dessen Charakteristika eine neue Qualität der Selbstreflexion, des Selbstbewußtseins und eine erweiterte subjektive Zeitperspektive sind, erscheint die Metapher der ZNE an ihrem eigentlichen Ort: Transition (als Übergang zwischen zwei Tätigkeiten, weniger zwischen nur institutionellen Kontexten) ist eine ZNE

⁶⁸ J. WERTSCH (1996, 94 f.) geht auf diesen Aspekt näher ein: Interpsychische Prozesse in den Zonen der nächsten Entwicklung seien abhängig von sozial-insitutionellen Kontexten. Diese Kontexte änderten sich mit den sozialgeschichtlichen Zusammenhängen. Darum stelle „... die Zone der nächsten Entwicklung einen Ort dar, an dem die Interaktion zwischen ontogenetischen und sozialgeschichtlichem Bereich untersucht“ werden könne.

oder, je nach Brennweite der Fokussierung, eine Sequenz von Zonen der nächsten Entwicklung. Der Begriff der ZNE ist geradezu ein Synonym des Transitionsalters.

Bevor ich w. u. (Kap. IV) versuche, dieses Konzept für die berufliche Beratung weiter auszuarbeiten, möchte ich hier zunächst einige weitere Einzelaspekte berühren, die zu einer Erweiterung des Konzepts beitragen können.

Das von VYGOTSKIJ in offener Form gegebene Modell hat zu verschiedenen Versuchen geführt, Ansätze anderer Autoren in einen fruchtbaren Zusammenhang damit zu stellen. So integriert Y. ENGESTRÖM es in seiner Erweiterung des tätigkeitstheoretischen Ansatzes von A. N. LEONT'EV, u. a. Autoren (vgl. etwa J. WERTSCH 1996, 246 ff.; J. A. CHEYNE / D. TARULLI 1999) erweitern es durch eine Einbeziehung des metalinguistischen (dialogtheoretischen) Ansatzes von M. BACHTIN. Eine gewisse Parallele zu VYGOTSKIJ'S Konzept bildet darüber hinaus K. HOLZKAMP'S Begriff des *subjektiven Möglichkeitsraums*.

K. HOLZKAMP (1983, 386 ff.) hat seinen Begriff des *subjektiven Möglichkeitsraums* etwa folgendermaßen konzipiert: Konkrete Lebensgeschichte und konkrete Lebenslage – also Persönlichkeit (auch wenn dies nicht die HOLZKAMP'Sche Terminologie ist) und gesellschaftliche Position – begrenzen den Zugang des Individuums zu den allgemeinen gesellschaftlichen Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten in spezifischer Weise. Dimension und Reichweite des subjektiven Möglichkeitsraums bestimmen sich nicht unvermittelt aus der allgemeinen historischen gesellschaftlichen Situation. Sie sind abhängig von dem ganz konkreten „subjektiven Standort innerhalb der gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen“ (ebd., 368). Die generelle Perspektive dieses Konzepts nimmt die Möglichkeit einer vollständigen demokratischen Verfügung über die Bedingungen des gesellschaftlichen Lebensprozesses zum theoretischen Bezugspunkt. Diese Perspektive leuchtet den allgemeinen gesellschaftlichen Möglichkeitsraum aus, in dem, beispielsweise, ein Ausschluß eines Individuums von zentralen Aspekten der gesellschaftlichen Teilhabe das Unmögliche wäre. Denn nur in einer solchen allgemeinen Möglichkeitsperspektive der Aufhebung der Quellen von Restriktion und Bedrohung der Handlungsfähigkeit können überhaupt erst deren konkrete individuelle Erscheinungsformen in ihren Ursachen begriffen (und nicht mehr nur „gedeutet“) werden. Das Konzept des subjektiven Möglichkeitsraums meint die Konkrettheit gesellschaftlicher Wirkungsmechanismen in der Nahperspektive des „In-mir-selbst“, in meinem unmittelbaren, nicht hintergehbaren lebensweltlichen Zusammenhang. Es meint die Vermitteltheit der gesellschaftlichen Strukturen: Wie ich sie mir in meiner Biographie zu eigen gemacht und in persönlichen „Lebensstil“ umgeformt habe, und wie ich heute in diesen Strukturen handle. Dieses Konzept des subjektiven Möglichkeitsraums hat darum immer einen biographischen, lebensweltlichen und einen gesellschaftlich-positionalen Aspekt als doppelte Determination.

VYGOTSKIJ⁶⁹ hat diesen Aspekt etwa folgendermaßen beschrieben: Alle historisch entstandenen Merkmale der menschlichen Persönlichkeit sind in der Umwelt vorhanden, und jedes Individuum vermag sie potentiell auszubilden. Negativ ausgedrückt: Ist die Idealform eines bestimmten menschlichen Charakterisitkums (resp. einer Tätigkeit) in der Umwelt eines Kindes nicht gegeben, kann es sie auch nicht herausbilden. Ganz allgemein: Besondere persönliche Merkmale sind abhängig von bestimmten sozialen Gruppen in bestimmten historischen Verhältnissen.

Jede lebensbedeutsame Situation ist zugleich rückwärts und vorwärts gewandt – zugleich vergangene Zukunft und zukünftige Vergangenheit, Fortschreibung restriktiver Handlungsfähigkeit oder Expansion als Erweiterung der subjektiven Verfügung über gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten. Daß diese Expansion aus neuen individuellen

⁶⁹ L. S. VYGOTSKY (1994): The Problem of Environment. In: R. VAN DER VEER / J. VALSINER (Eds.): The Vygotsky Reader. Oxford/UK, Cambridge/USA; hier zit. n. P. KEILER 1997, 195).

Handlungen hervorgeht, die sich zu neuen Tätigkeiten erweitern, das hat Y. ENGESTRÖM (1987) als seine Interpretation der ZNE entwickelt. Die Übereinstimmung mit K. HOLZKAMP in dieser Auffassung von Expansion als Transformation der neuen individuellen Handlungen in einen kollektiven Zusammenhang hat ENGESTRÖM (vgl. ebd., 174) selbst herausgestellt.

ENGESTRÖM (1987, 169 ff.) entwickelt sein Konzept der ZNE vor allem als die Entwicklung von Neuem. Die in der Entwicklungspsychologie gelegentlich gestellte Frage, wie sich das Neue aus dem Alten entwickle, sei in ihrer Formulierung bereits irreführend:

„The new is not generated from the old but from the living movement leading away from the old“ (ebd., 164).

Arbeit ist der kulturelle Prototyp der lebendigen Bewegung. Lebendige Bewegung ist Tätigkeit, und Tätigkeit ist die Gegenwart zwischen Antizipation und Gedächtnis:

„To look for something that does not yet exist but that is possible (...) this is the fundamental, cardinal aspect of the vital activity of every sentient and thinking being – a subject. (...) In light of this activity the paradox of search consists in the fact that it combines within itself the possible and the actual“ (V. V. DAVYDOV/V. P. ZINCHENKO 1982, zit. n. Y. ENGESTRÖM 1987, 164).

Das „Paradox der Suche“ beschreibt ENGESTRÖM mit dem BATESON'schen Begriff des *double bind* (vgl. w. o.) als der Grundstruktur des verschärften Widerspruchs. Das *double bind*, aufgefaßt als ein gesellschaftlich wesentliches Dilemma, läßt sich nur durch die Ausbildung einer historisch neuen Form von Tätigkeit lösen. Die Lösung erfordert als erste Schritte die historische Analyse des Tätigkeitssystems, dem das Subjekt angehört und in dem das Dilemma aufgetreten ist und die Erfindung neuer Instrumente. Die Neuheit eines Instruments kann auch darin bestehen, daß es als eigentlich bekanntes Instrument in einem neuen Kontext mit neuen Zielen eingesetzt wird.

Für ENGESTRÖM steht die „kollektiv-expansive“ Form der Entwicklung im Zentrum des Untersuchungsinteresses. Für ihn ist der Begriff der ZNE Instrument der Subjektwerdung des Subjekts. Er bezeichnet die Divergenz zwischen den aktuellen Alltagshandlungen der Individuen und der historisch möglichen neuen Form der gesellschaftlichen Tätigkeit, die kollektiv als Lösung des *double bind* hervorgebracht werden kann. Lösungen sind als Möglichkeiten bereits in die (alten) Alltagshandlungen eingebettet (vgl. ebd., 174).

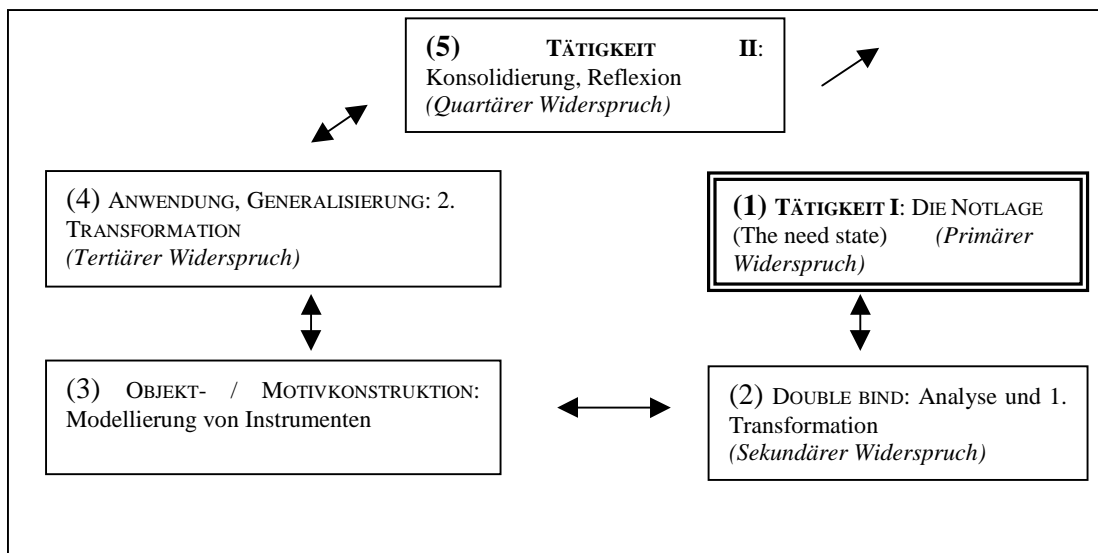
Die von ENGESTRÖM behandelten vielfältigen Aspekte können hier nicht im einzelnen ausführlicher betrachtet werden. Als besonders interessanten Ansatz, der insbesondere auch für aktualempirische Untersuchungen von besonderem Wert ist (nicht zuletzt, weil er eine Reihe anderer Forschungsergebnisse aus dem Umkreis der Kulturhistorischen Theorie integriert), möchte ich sein Modell der Phasenstruktur der ZNE hervorheben ⁷⁰ (vgl. Abb. 7):

Es entsteht eine *Notlage* (Dilemma) als primärer Widerspruch. Aus einem anfänglich nur konfligierenden Moment (latenter Widerspruch) innerhalb der alten Tätigkeit entsteht ein *double bind* (verschärfter Widerspruch), das in reflexiver Analyse, Gedankenexperimenten oder Probieren („intensive Handlung“) transformiert wird (sekundärer Widerspruch). Daran schließt sich die Phase der *Gegenstandskonstruktion und Motivbildung* an, die damit beginnt, daß als „Sprungbrett“ ein *neues Instrument* gefunden wird, mit dem die Rahmenbedingungen des *double bind* durchbrochen werden können. Es wird die Konstruktion eines *Modells der neuen Tätigkeit* möglich. Gegenstandskonstruktion, Motivbildung und Modellierung bilden eine Einheit: Indem der Gegenstand modelliert wird, wird er zugleich auch konstruiert, und zugleich wird das Modell zum Instrument für den Umgang mit dem Gegenstand. Der im Modell enthaltene latente Widerspruch

⁷⁰ Y. ENGESTRÖM hat dieses Modell u. a. in Anlehnung an V. V. DAVYDOV (1982) entwickelt.

führt zu Handlungen, die die geschaffene neue Tätigkeit antizipieren. Es folgt die Phase der *Anwendung und Verallgemeinerung*, d. h. die Handlungen werden in Tätigkeit transformiert: Die Handlungen des Subjekts entsprechen dem Modell der neuen Tätigkeit, sie sind aber der resistenten Form und dem Motiv der alten Tätigkeit noch untergeordnet: „The new actions are disturbed as the old activity breaks them down“ (ebd., 190). Zugleich werden diese Handlungen auch aus der anderen Richtung gestört - von den Vorläufern der neuen Tätigkeit. Dieses von Anfälligkeiten geprägte Stadium ist der „place of birth of the societally new“ (ebd.). Es folgt die Phase der *Konsolidierung der neuen Tätigkeit*, die zunächst als systematische Anwendung, Ausweitung und Verallgemeinerung der neuen Instrumente erscheint. Die Grundidee der neuen Tätigkeit wird reproduziert und multipliziert. Die Instrumente werden variiert und weitere werden geschaffen. Die Konsolidierung erfolgt also als Diversifizierung der Instrumente - mit oft überraschenden und fremden Ergebnissen für die Urheber. Die neue Tätigkeit muß sich gegen die Resistenz der alten behaupten. Ihre Durchsetzung hängt vom Gelingen der Ausbildung des ganzen Systems ab - Regeln, Gemeinschaft, Arbeitsteilung, Austausch und Distribution. Schließlich, nach der entsprechenden Entwicklung der Tätigkeit, liegt der Schwerpunkt auf den *externen Beziehungen zu den Nachbartätigkeiten*.

Abbildung 6: Phasenstruktur der Zone der nächsten Entwicklung
(n. Y. ENGESTRÖM 1987, 189)



K. HOLZKAMPS (1993, 190 ff., pass.) Konzept des expansiven/defensiven Lernens nimmt ebenfalls eine Art Notlage des Subjekts zum Ausgangspunkt: Eine auftretende *Handlungsproblematik* (Dilemmata, Widersprüche, Behinderungen) wird zur *Lernproblematik*, weil die bisher vom Subjekt angeeigneten „Bewältigungshandlungen“ nicht gelingen. Deshalb wird eine „Lernhandlung“ ausgegliedert, in der die ursprüngliche Handlungsproblematik zur „Bezugshandlung“ wird. Mit der Handlungsproblematik tritt eine spezifische „emotionale Komplexqualität“ (Gefühl des Ungenügens, Frustration, Angst, Beunruhigung) auf, deren Analyse (Identifizierung der darin bewerteten Beeinträchtigungen des Handelns) überhaupt erst die Prämissen von weiteren „Handlungsvorsätzen“ klärt (Identifikation der Lernproblematik). *Expansiv* ist ein Lernen, das auf die Erweiterung der Lebensqualität (als subjektive Erweiterung der Verfügung über gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten) gerichtet ist. *Defensiv* ist Lernen, wenn es sich lediglich auf die Abwendung oder Überwindung einer drohenden Beeinträchtigung der Lebensqualität richtet. Mit dem Begriffspaar *Flachheit - Tiefe* (für HOLZKAMPS Konzept ein „Leitbegriff“; vgl. ebd., 223) qualifiziert er expansives Lernen als das tiefere Eindringen in die Bedeutungsstrukturen eines Lerngegenstandes. Je größer die Tiefenstruktur eines Lerngegenstandes ist, desto allgemeiner sind seine Verweisungen auf umfassendere Bedeutungszusammenhänge. Expansives Lernen erschließt

dementsprechend die Tiefenstruktur eines Gegenstandes (es ist wirklicher „Weltaufschluß“), defensives Lernen bleibt an der Oberfläche (es bleibt der „Unmittelbarkeit“ verhaftet).

Der Begriff der Expansion wird also von ENGESTRÖM anders als bei HOLZKAMP definiert, indem Letzterer (im Unterschied zur Grundlegung (1983)) ihn hier als ein Konzept *individuellen* Lernens einführt.

ENGESTRÖM hat zur Entwicklung und Veranschaulichung seines Konzepts der Expansion u. a. auf die Belletristik zurückgegriffen (etwa auf M. TWAINS *Huckleberry Finn*). Auch E. DREWERMANNNS (1995) Auslegung des *Exodus* als einer antiken Allegorie der Entwicklung läßt sich als eine intensive Illustration dieses Phasenmodells der ZNE lesen: Dem Elend der ägyptischen Gefangenschaft steht die Möglichkeit Kanaans gegenüber (latenter Widerspruch). Auf die Äußerung des Freiheitswunsches verschärft der Pharao die Bedingungen der Gefangenschaft – statt unmittelbarer Rettung zunächst Vertiefung des Elends (verschärfter Widerspruch). Der Zug durchs Meer – als Durchbrechung der Rahmenbedingungen – ein „Sprungbrett“? Ein dramatisches Bild der Fortbewegung vom Alten? Die ägyptische Streitmacht im Rücken – eine traumhafte Allegorie des vorantreibenden Widerspruchs? Das Neue, die Wüste, Mara, der Ort der Bitterkeit, des Fremden – Phase der Ambivalenz und Metapher für die Resistenz des Alten im Neuen? Die Wüste als der „place of birth of the new“ ...?

K. HOLZKAMP (1983, 371) beschreibt Aspekte dieser „lebendigen Bewegung“ zwar in eher dürrer Formulierung, jedoch ohne Verlust an Substanz des Dramatischen:

„Die Erweiterung der Bedingungsverfügung/Handlungsfähigkeit schließt ja immer das Aufgeben eines (wenn auch als unzulänglich erfahrenen) gegenwärtigen Standes relativer Handlungsfähigkeit und der darin gegebenen ‚erprobten‘ Weisen der Bewältigung der unvollständigen Lebenspraxis/Positionsrealisierung ein, wobei die angestrebte Erweiterung der Lebensqualität durch ein höheres Niveau relativer Handlungsfähigkeit immer (mehr oder weniger) mit der existentiellen Verunsicherung darüber verbunden sein muß, ob man tatsächlich das höhere Handlungsfähigkeitsniveau erreichen kann oder nicht stattdessen auch noch die Handlungsfähigkeit auf dem gegebenen niedrigeren Stand einbüßen wird“ (i. Orig. Hervorh.).

In dieser Perspektive geht aller Entwicklung immer auch der Eintritt in eine subjektiv neue Zone voraus. Entwicklung ist insofern auch Transition⁷¹. Und Transition enthält demnach immer die Dramatik des Neuen, die Ambivalenz von Verunsicherung und Furcht, Hoffnung und Zuversicht. Auch aus diesem Blickwinkel wird deutlich, daß Kooperation in der ZNE nicht einzig auf kognitive Aspekte reduzierbar ist.

Entwicklung bedeutet immer auch Negation und Zerstörung von bisherigen Grundlagen. Das sog. Trotzalter etwa ist kaum anders zu verstehen als der lebensnotwendige Versuch der Überwindung einer für das Kind nicht mehr aufrechterhaltenden sozialen Situation, als Notwendigkeit, den sozialen Spielraum neu zu definieren. Und der Boom im Betreuten Wohnen beispielsweise wirft ein Licht auf die Dramatik mancher familialer Ablösungsprozesse im Transitionsalter. Möglicherweise läßt sich auch das Phänomen der sog. Schulmüdigkeit bzw. -verdrossenheit als Destruktion in diesem Sinne verstehen.

Die Zerstörung der alten Grundlage erscheint oft als der erste Schritt in das noch unbestimmte Neue. Lediglich ein unbestimmtes Wissen um noch nicht konkretisierte Möglichkeiten, ein Wissen um etwas Größeres, Weiteres, Besseres, Wahrhaftigeres, Vollkommeneres macht die Suche zur Notwendigkeit. Das Ziel ist bei diesem ersten Schritt noch unkonkret, es ist selbst Gegenstand der Entwicklung.

⁷¹ Es sollte deutlich geworden sein, daß ich den Begriff *Transition* nicht im einfachen Sinne von „Übergang“ verwende, so wie man von A nach B über eine bereits vorhandene Brücke „übergeht“. Mit dem Begriff Transition, der sich zugleich auf den gesellschaftlich institutionalisierten Übergang Schule – Beruf bezieht, betone ich (auch in Abgrenzung vom Begriff der *Statuspassagen*) das intentionale, bewertende, handelnde Moment.

B. FICHTNER (1996a, 105 f.) beantwortet die Frage nach der *Gerichtetheit* von Entwicklungsprozessen mit einem eine Meta-Ebene bezeichnenden Konzept:

„Die Gerichtetheit fungiert ... als ‚Rahmen‘, der ein- und ausgrenzt, indem er Prämissen festlegt, Möglichkeiten eröffnet, insgesamt den Phasen, Umbrüchen, dem Anderswerden in der Entwicklung Zusammenhang, Bedeutung und Relevanz verschafft. (...) Der Rahmen ist ... eher von der Art einer ‚Geschichte‘, die das Leben selbst schreibt oder von der Art einer ‚Spirale‘, die sich durch Anfügen am offenen Ende in eine Dimension weiter entwickelt und *zugleich* ihre Proportionen, ihre Gestalt beibehält“ (ebd., 106).

Die Gerichtetheit von Entwicklung beinhaltet keineswegs einen von Beginn an gegebenen „Weg“. Resultat von Entwicklungsprozessen muß auch nicht zwangsläufig Erweiterung oder Expansion sein. Sie kann auch Abbrüche, Regression oder Rückbildung hervorbringen. Anstelle von Festlegungen auf bestimmte Typologien erscheint ein offenes Konzept adäquater:

„Entwicklung hat ihr ganz spezifisches Leben immer in der Mannigfaltigkeit und Konkretheit der Wirklichkeit selbst“ (ebd.).

Eine solche Meta-Ebene läßt sich mit M. BACHTINS Konzept des Dialogs weiter konkretisieren. Ich versuche, einige Essentials zu skizzieren:

Das menschliche Bewußtsein, das Leben selbst, so BACHTIN, sei von dialogischer Natur. Unendlicher Dialog sei der einzig adäquate Ausdruck für authentisches menschliches Leben. Zu leben bedeute, am Dialog teilzuhaben – Fragen zu stellen, zuzuhören, zu antworten, zuzustimmen usw. An diesem Dialog nehme eine Person mit ihrem ganzen Leben teil, mit Augen, Lippen, Händen, mit Seele und Geist, mit dem ganzen Körper und mit allen Handlungen. Ihr ganzes Selbst setze sie in diesem Diskurs ein. Und dieser Diskurs trete mit ein in das dialogische Gebäude menschlichen Lebens, in das „Weltsymposium“.

Erst der Unterschied von Selbst und Anderem generiert den Dialog und macht ihn zum starken menschlichen Bedürfnis nach antwortendem Verstehen ebenso wie nach Legitimation durch andere (vgl. M. BAKHTIN 1984, zit. n. A. J. CHEYNE / D. TARULLI 1999, 4).

L. S. VYGOTSKIJ verstand den Dialog als konkretes psychologisches Äquivalent der sozialen Natur des menschlichen Bewußtseins. Inneres Sprechen (resp. Denken) läßt sich auch in seinem Verständnis als interiorisierter Dialog auffassen (vgl. etwa J. WERTSCH 1996, 248 f.).

In BACHTINS Konzept sind die dialogischen Pole „Stimmen“. Eine Stimme ist die sprechende Persönlichkeit, das sprechende Bewußtsein. Sie ist immer sozialgeschichtlich spezifisch und lokalisiert. Eine Stimme ist ein „axiologisches Glaubenssystem“ (vgl. ebd.). Neben oder über den Stimmen des Selbst und des Anderen ist eine dritte Stimme am Dialog beteiligt, ein „Super-Adressat“. Diese dritte Präsenz steht über der Besonderheit des Dialogs als eine Art allgemeiner Bezug, als Autorität oder ideelles antwortendes Verstehen, das unterschiedliche ideologische Formen annehmen kann: Gott, absolute Wahrheit, Kunst, das Curriculum, leidenschaftsloses Gewissen, die Leute, das Urteil der Geschichte, Theorie, Wissenschaft...

Setzt man dieses Konzept als ein heuristisches Mittel ein, dann läßt sich die Präsenz eines Dritten, die dritte Stimme, m. E. auch in einer weiter ausgreifenden Interpretation als die Sphäre des Gesellschaftlichen oder als gesellschaftliches Subjekt, als die dialogische Präsenz gesellschaftlicher Möglichkeiten und Begrenzungen im Bewußtsein des Subjekts fassen. In der Zone *seiner* nächsten Entwicklung können die

lebenspraktischen Bewertungen, Aneignungen objektiver Bedeutungen und Transformationen in persönlichen Sinn - seine Tätigkeit - als der selbstreflexive Dialog des Subjekts mit seiner Lebenswelt und zugleich mit seiner Zukunft gesehen werden.

VYGOTSKIJ (vgl. etwa 1987, 62 ff.) hat die ZNE nicht als völlig offenen Raum konzeptualisiert. Einerseits ist sie begrenzt durch die Entwicklung der sinnlich-konkreten Alltagserfahrungen des Subjekts, andererseits durch das Ausmaß, in dem in der Zusammenarbeit die auf den sinnlich-praktischen Erfahrungen gründenden Fähigkeiten bereits überschritten werden können. In der Terminologie K. HOLZKAMPS ließe sich dies als das Verhältnis von „Deuten“ und „Begreifen“ verstehen oder, allgemeiner, in Begriffen der MARX'schen Methodologie, als die subjektiv gegebene Möglichkeit vom Vorstellungskonkreten über die Abstraktion zum Darstellungskonkreten aufzusteigen – die Möglichkeit, *meine* Erfahrungen an den Erfahrungen des gesellschaftlichen Subjekts zu konkretisieren und *dadurch* mich in meiner Beziehung zur Welt tiefer zu begreifen – mich durch Aneignung dieser Erfahrung zu entwickeln.

Kapitel IV

Berufliche Orientierung und Beratung als gemeinsame Tätigkeit – die Perspektive des Kulturhistorischen Paradigmas

„... (E)ine Idee muß das Gewicht der konkreten Erfahrung aushalten, sonst wird sie zur bloßen Abstraktion“ (R. SENNETT 1998, 12).

In diesem Kapitel kehre ich dahin zurück, wo die Studie ihren Anfang genommen hat – zur komplexen Realität der Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Entwicklung, Arbeitswelt, Bildungssystem, Jugendphase und beruflicher Orientierung und Beratung. Ich möchte hier versuchen, die Fäden der kompliziert verwobenen Textur zwischen dem sich beruflich orientierenden Individuum und der sich rasant entwickelnden Arbeitswelt erneut aufzunehmen und mit dem für diesen Kontext neuen heuristischen Mittel, den Kategorien und Begriffen der Kulturhistorischen Theorie in neuer Weise zu strukturieren.

Die ausgeprägte Komplexität des Gegenstandes erfordert Konsequenzen in der Form: Ich möchte versuchen, ihr mit der Formulierung und Ausführung von sechs Thesen gerecht zu werden.

Für die Auswahl aus einem denkbar weiten Kreis von Aspekten und Problembereichen habe ich, der Notwendigkeit zur Begrenzung folgend, die Wahrung eines möglichst weiten Spektrums als Kriterium genommen: Die *erste These* fixiert noch einmal zusammenfassend einige wesentliche systemische Begriffe der Kulturhistorischen Theorie. *These 2* geht auf die strukturellen Besonderheiten des beruflichen Qualifizierungssystems ein. Ich möchte deutlich machen, daß dieses System durch seinen Mangel an Flexibilität und Durchlässigkeit in weiten Teilen zunehmend weder der besonderen Entwicklungssituation Jugendlicher noch den aktuellen arbeitsorganisatorischen und technologischen Entwicklungen gerecht wird, und daß dieser Mangel eine Reihe besonderer Probleme der beruflichen Orientierung verursacht. Die *dritte These* will verdeutlichen, daß ein theoretisches Konzept, das die individuelle Entwicklung (genauso wie die gesellschaftliche) lediglich als einen Nebenaspekt, als Element, nicht aber als das zentrale Problem behandelt, auch zu gravierenden praktischen Konsequenzen, sowohl für die berufliche Beratung als auch für den realen Orientierungsprozeß selbst, führen muß. Es sollen damit zumindest *Grundlinien eines entwicklungsbezogenen Konzepts von beruflicher Beratung* erkennbar werden. Mit der *vierten These* unternehme ich, ergänzend zu der Darstellung des Entwicklungskonzepts der Kulturhistorischen Theorie in Kap. III, den Versuch, dieses Konzept exemplarisch am Problem der Phantasieentwicklung zu vertiefen und auf Fragen der beruflichen Orientierung zu beziehen. Die *Thesen 5 und 6* bilden einen engeren Zusammenhang. Ich nehme darin, zunächst fallbezogen, Fragen des Konzepts der ZNE erneut auf und vertiefe insbesondere den damit berührten Aspekt der Qualität der KlientIn-BeraterIn-Beziehung.

Für nicht minder wichtig halte ich Probleme, die z. B. aus der Überlegung resultieren, daß in der (Weiter-) Entwicklung kollektiver Beratungsformen (Gruppenberatung) ein besonderes produktives Potential liegt. Für eine schlüssige Behandlung dieses Problembereichs wäre aber ein ausführlicherer Rekurs auf relevante Forschungsarbeiten erforderlich, der nur im Rahmen einer eigenständigen Untersuchung geleistet werden kann. Gleiches nehme ich auch für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Konzept der Lerntätigkeit und Fragen seiner Übertragbarkeit und Elaborierung im hier relevanten Zusammenhang in Anspruch.

Zur Beurteilung, inwieweit diese sechs Thesen einen Zusammenhang konstituieren, soll die abschließende Zusammenfassung Hilfe leisten.

R. SENNETT (1998) hat in seinem Essay über die Kultur des neuen Kapitalismus eine Methode zur Umsetzung von empirischen Befunden in ihre Darstellung angewendet,

die deutlich von klassischen, strengeren soziologischen Verfahren abweicht: Die „Stimmen“ vieler Menschen verdichtet er zu einer oder er spaltet eine in viele auf (vgl. ebd., 13). Dieses genuin literarische Mittel zielt weniger auf eine Typisierung bzw. Typologie (was auf eine bloße Klassifikation von Fällen hinausläufe), sondern mehr auf eine „funktionale“ Abstraktion. Die Typologie ist eine *formallogische* Abstraktion, sie verallgemeinert i. d. R. das Statische, die Eigenschaften von Fällen. SENNETTS Abstraktionen richten sich dagegen auf eine Verallgemeinerung des Prozessualen, der Kräfte und Formen der Bewegung und Entwicklung der Fälle. In seinen Abstraktionen verdichten sich die Essenzen der konkreten Vielfalt. Seine Verallgemeinerungen haben eine narrative, biographische, personalisierte und doch zugleich *darstellungskonkrete* Form.

M. BACHTINS (vgl. etwa 1989) Studien zur Dialogizität bzw. zur Heteroglossie vermögen einen methodologisch fundierenden Hintergrund ebenso zu liefern wie die kulturwissenschaftlichen Arbeiten von C. GEERTZ („dichte Beschreibung“) oder von ST. J. GREENBLATT.

Auch A. R. LURIJAS (1991) Ansatz der „romantischen Wissenschaft“ bezieht sich in seiner Abwendung von einer bloß quantifizierenden, elementarisierenden und reduktionistischen Methodologie auf die besondere Potenz künstlerischer (literarischer) Mittel der Wirklichkeitserfassung. Seine Falldarstellungen im Zusammenhang mit seinen neuropsychologischen Studien, die eben diese Methode als Modelle glänzend repräsentieren, orientieren sich, ohne selbst fiktionale Elemente aufzunehmen, an der Romanform:

„Der romantische Wissenschaftler (...) folgt nicht dem Weg des Reduktionismus, jener maßgeblichen Philosophie der klassischen Schule. Romantiker in der Wissenschaft haben weder das Bedürfnis, die lebendige Wirklichkeit in elementare Komponenten aufzuspalten, noch wollen sie den Reichtum der konkreten Lebensprozesse in abstrakten Modellen darstellen, die die Phänomene ihrer Eigenheiten entkleiden. Ihre wichtigste Aufgabe sehen sie darin, den Reichtum der Lebenswelt zu bewahren, und sie erstreben eine Wissenschaft, die sich dieses Reichtums annimmt“ (ebd., 9).

Wenn ich hier im folgenden einzelne Fälle ¹ vorstelle, gehe ich insofern in einer weitläufig vergleichbaren Weise vor, als ich aus einer großen Fülle von dokumentierten Beratungsfällen ² solche auswähle, an denen mir eine bestimmte Problemlage in deutlicher Form aufweisbar erscheint. D. h. ich verwende unaufbereitetes, elektronisch gespeichertes Datenmaterial aus dem Beratungsalltag – eigene Notizen und solche von KollegInnen ³ sowie bürokratische Dokumentationen (Einladungen zur Beratung, Vorschläge für Bewerbungen, Anmeldungen zu Maßnahmen, Sprechstundenkontakte usw.) –, das ich lediglich in eine eher narrative Form der Darstellung transponiere, etwa im Sinne der im Rahmen von Supervisionssitzungen üblichen Fallschilderung. Im übrigen aber lasse ich die Daten unverändert ⁴. Je nach der Ausführlichkeit der Datenbasis läßt sich i. d. R. zumindest immer ein wesentlicher Teilabschnitt des individuellen Orientierungs-/Positionierungsverlaufs problemlos rekonstruieren. Mir erscheint diese Verfahrensweise insofern gerechtfertigt, als es mir hier primär darum geht, einzelne konkrete Fälle lediglich als Ausgangsmaterial und Mittel einzusetzen, um einige Grundlinien eines neuen Verständnisses des Prozesses

¹ Ich möchte hier noch einmal auf die erste Fallschilderung in Kap. II verweisen („Ayse“).

² Dieses Datenmaterial ist bisher merkwürdigerweise von der Sozial-, Jugend- oder Berufswahlforschung weitgehend unentdeckt geblieben. Immerhin handelt es sich um die größte deutsche Beratungseinrichtung auch im Hinblick auf die ungeheuren Fallzahlen.

³ Beratungsnotizen von KollegInnen verwende ich nur insoweit, als sie an einem von mir beratenen Fall im Laufe der Gesamtsequenz beteiligt waren.

⁴ Selbstverständlich sind alle Daten vollständig anonymisiert. Aus Datenschutzgründen sind die Rohdaten hier nicht darstellbar. Namen sind grundsätzlich verändert. Seitdem ich mit dieser Studie befaßt bin, habe ich allerdings in einer ganzen Reihe von Fällen die üblichen Beratungsnotizen in einer ausführlicheren Form angefertigt, als dies alltäglich üblich ist.

der beruflichen Orientierung bzw. der beruflichen Beratung daran und damit herauszuarbeiten.

1. Systemisches Beratungsverständnis versus KlientIn-BeraterIn-Dyade

1. These – Tätigkeit ermöglicht als Erklärungsprinzip ein grundsätzlich neues systemisches Verständnis von Beratung. Die Perspektive wird nicht auf die Dyade KlientIn – BeraterIn und deren Kommunikation und Interaktion verengt. Beratung wird als ein System gemeinsamer gegenständlicher, durch Instrumente vermittelter Tätigkeit begrifflich, in dem alle Komponenten miteinander in einer dynamischen Wechselwirkung nach innen (systemintern) und nach außen (im Bezug des Systems oder einzelner seiner Komponenten zu den Nachbartätigkeiten) stehen. Für den Untersuchungsgegenstand ist damit vorausgesetzt, daß keine einzelne Relation – etwa die KlientIn-BeraterIn-Beziehung – isoliert von den anderen Systemkomponenten betrachtet werden kann.

Für einen ersten Schritt zum Transfer des kulturhistorischen Paradigmas in den Zusammenhang beruflicher Beratung möchte ich, in entsprechend umgewandelter Form, erneut das ENGSTRÖM'sche Systemdreieck der Tätigkeit als ein Mittel der Explikation und der Darstellung einsetzen (s. Abb. 7):

Berufliche Beratung fokussiere ich hier zunächst auf die „klassische“ individuelle Einzelberatung – als ein System gemeinsamer Tätigkeit von BeraterIn und KlientIn: Berufliche Beratung kann demnach verstanden werden als ein durch Instrumente vermittelter kooperativer Prozeß, der auf die Entwicklung beruflicher Orientierung als einer Voraussetzung der individuellen Positionierung im System der Arbeitstätigkeit zielt. Während die berufliche Beratung in traditionellen Konzepten auf die Inhalts-Beziehungs-Dichotomie verengt wird, gehe ich hier von einem systemischen ⁵, subjektwissenschaftlichen – und insofern neuen – Beratungsbegriff aus, der die *Tätigkeit des (jugendlichen) Subjekts* (d. h. den Prozeß seiner Aneignung und damit der Hervorbringung seiner Persönlichkeit) zum zentralen Ausgangspunkt nimmt. Zur Vereinfachung der Entwicklung des Konzepts präzisiere ich zunächst in knapper Form die wesentlichen Komponenten des Systems:

Subjekt (S) – Berufliche Beratung *Jugendlicher* bedeutet, daß keinesfalls von einem hochgradig verallgemeinerten, abstrakten Subjekt der Tätigkeit auszugehen ist: Die spezifischen Charakteristika ergeben sich gerade dadurch, daß

- a) die Entwicklung zur Persönlichkeit noch ungeschlossen ist,
- b) die dafür vorausgesetzte Fähigkeit zur Selbstreflexion erst noch weiter zu entwickeln ist,
- c) die konkrete soziale Lebenslage bzw. die gesellschaftliche Position des Subjekts seine ZNE wesentlich determiniert und daß
- d) diese Prozesse in dem Zusammenhang mit der Transition von der bisher dominierenden Tätigkeit („Zur-Schule-Gehen“) zur zentralen gesellschaftlichen Tätigkeit (Arbeit bzw. die darauf vorbereitenden Formen beruflicher Bildung) zu sehen sind.

⁵ Die Charakterisierung als „systemisch“ ist hier selbstverständlich im Sinne des Kulturhistorischen Paradigmas zu verstehen. Dies bedarf der Hervorhebung insofern, als die bisher vorliegenden, überwiegend am Systembegriff N. LUHMANN'S (1994) orientierten systemischen Beratungsmodelle (vgl. etwa M. BARTHELMESS 1999) nur Teilaspekte im Rahmen eines genuin soziologischen Theorieansatzes thematisieren, worin der Subjekt-Objekt-Dualismus lediglich um einen weiteren Aspekt bereichert scheint.

Mohameds Orientierungsproblematik etwa bleibt in einem auf quantifizierender Basis gewonnenen „Typ“ völlig unscharf und unverstanden.

Als Transition ist der gesamte Prozeß zu verstehen, in dem das Subjekt sich durch seine innere und äußere Tätigkeit in dem Bedeutungskomplex Arbeit mit dem Ziel seiner individuellen Positionierung orientiert (und dadurch seine Beziehungen zur Welt beträchtlich erweitert) *und in diesem Prozeß*, d. h. durch seine aneignende Tätigkeit, einen wesentlichen Beitrag zur Hervorbringung seiner einmaligen und unwiederholbaren Persönlichkeit leistet.

Objekt (O) - Während in traditionellen Berufswahltheorien ein eher vordergründiger Gegenstands begriff vorherrscht (nämlich unmittelbar die berufliche Sphäre als ein Komplex von divergenten Berufsmustern, Anforderungsprofilen, Berufsbildern, konkreten Berufstätigkeiten, Zugangsmöglichkeiten, Teilmärkten, Weiterbildungsformen, Einkommensstrukturen usw.), der häufig nicht einmal zwischen der unmittelbaren Realität und ihren Repräsentationen differenziert, ist im Verständnis der Kulturhistorischen Theorie die gesellschaftliche Praxis in ihrer konkreten historischen Form das Referenzsystem, die Objekt- oder Nachbartätigkeit. Repräsentationen dieses Tätigkeitssystems (konkret: berufskundliche Schriften, Videos, Berufsbiographien, Berichte Berufsangehöriger usw.) sind als *Instrumente* (Mittel) der Objektkonstruktion ⁶ zu verstehen. Im Zusammenhang der beruflichen Beratung geht es immer zugleich um beide Seiten der widersprüchlichen Einheit von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Determination: *Wechselseitig* geht es um ein Konstrukt der Berufs- und Arbeitswelt und zugleich um ein Konstrukt der jugendlichen Persönlichkeit, das ich als *Selbstbewußtsein* bezeichnen möchte.

Anders ausgedrückt: *Ziel des beruflichen Beratungsprozesses ist ein von junglichem Klienten und Berater gemeinsam erarbeitetes bewußtes Konstrukt einer für das Subjekt (als sich entwickelnde Persönlichkeit) funktionalen antizipatorischen Beziehung zur Arbeitswelt, das zur Basis seiner Positionierung im System der Arbeitstätigkeit werden kann.* Berufliche Beratung ist demnach der Prozeß, in dem der Berater den Klienten in einer gemeinsamen Tätigkeit bei der Objektkonstruktion und der damit wechselseitig verbundenen Selbstreflexion unterstützt.

Instrument (I) - Das Werkzeugmagazin der BB scheint eigentlich randvoll gefüllt. Allerdings handelt es sich überwiegend um „Informationswerkzeuge“, die für das unmittelbare Beratungsgeschehen meist nur eine indirekte Bedeutung haben, weil ihre Anwendung eher schon vorausgesetzt wird oder aber, als Nachtrag zur Beratung, als „Selbstinformation“ verabredet wird. Instrumente sind immer auch ein Ausdruck der Objektkonstruktion, des beruflichen Orientierungsprozesses (vgl. dazu auch Kap. II).

Tendieren die Konstrukteure (anonyme Produzenten aus Verbänden, Gewerkschaften und BA) zu einer Auffassung, daß die berufliche Orientierung primär ein Prozeß der Informationsverarbeitung oder der Wissensrezeption sei, so wird sich - das ist die Realität - an Repräsentationen des berufskundlichen Wissens eine Vielfalt und Überfülle einstellen: Videos über eher idealisierte Berufstätigkeiten, eine Fülle von Printmedien, Computer-Datenbanken, Computer-Programme mit informatorischem Akzent (etwa zum Thema Bewerbung). Außerdem: Vortragsveranstaltungen, Berufsmessen, Berufserkundungen im Betrieb... ⁷. Unter diesem informatorischen Aspekt zählt das Angebot der deutschen Berufsberatung sicher immer noch im internationalen Vergleich zu den entwickeltsten.

Wesentlich geringer dagegen ist die Menge des Werkzeugvorrats, wenn es um Hilfen zur (Selbst-) Reflexion geht: Ein standardisierter Berufsinteressen- und Fähigkeitstest („Berufswahltest“) und drei auf berufliche (Vor-) Interessen abhebende Computerprogramme (nach einem simplifizierten *matching*-Prinzip) bilden den Kern des Angebots. Grundsätzlich unterstellen diese

⁶ Objektkonstruktion bezeichnet zunächst nichts anderes, als daß das Objekt bzw. die objektiven Bedeutungen ja nicht unmittelbar in das Bewußtsein des Subjekts eingehen können, sondern daß es im Prozeß der Tätigkeit, in den praktischen Kontakten mit dem Objekt, ein Abbild, eine subjektive Konstruktion der Eigenschaften, Beziehungen, Zusammenhänge, Wirkungen usw. des Objekts - sein subjektives Konstrukt - entwickelt.

⁷ Es wäre müßig, hier alle Medien aufzuführen. Vgl. dazu den von der BA hrsg. jeweils aktuellen Prospekt sowie w. o. Kap. II).

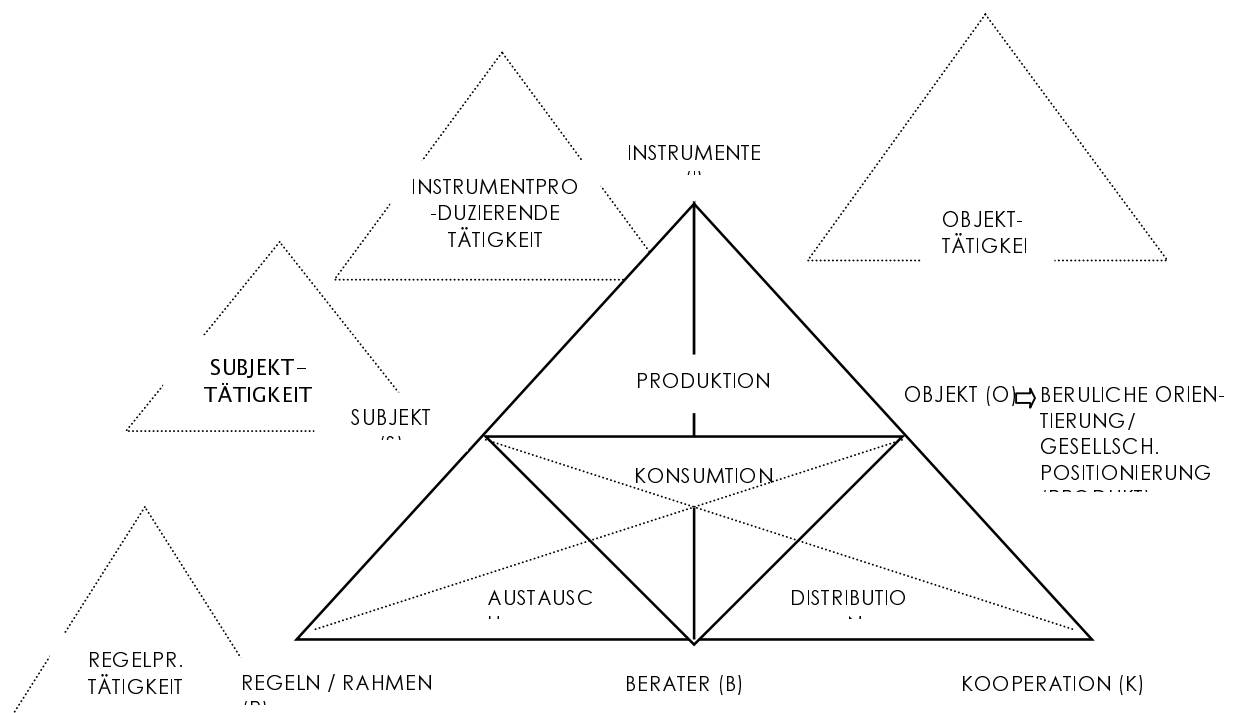
Mittel, daß das Neue, das Zukünftige, eine lineare Verlängerung des Alten sei: Die bisher entwickelten Interessen und Fähigkeiten des Jugendlichen bekommen so – auch ganz ohne Rücksicht auf den Kontext ihrer Entstehung und ihre Veränderbarkeit in neuen Kontexten – die Funktion von Prädiktoren.

In der Beratungssituation selbst ist die Sprache das allgemeine und dominierende Mittel, einschließlich ihrer beratungstypischen Anwendungen (etwa Paraphrasierungen, Verwendung von Metaphern oder narrativen Elementen). Dazu zählen auch Formen der sog. Konfrontation (etwa mit körpersprachlichen Signalen des Klienten) oder die sog. Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte. Formen der Visualisierung von Inhalten oder Problemlagen wie etwa graphische Darstellungen von Bildungswegen, Entscheidungsmatrizes u. ä. zählen zum eher traditionellen methodischen Inventar. Unter dem Einfluß sog. handlungsorientierter Methoden haben hier und da, nach meinem Eindruck noch eher selten, Mittel in die Beratungssituation Einzug gehalten wie etwa Vereinfachungen von Strukturlegetechniken oder freies Zeichnen (etwa „Zukunftsvision“).

In der Arbeit mit Gruppen kommen außerdem Variationen der sog. Moderationsmethode zur Anwendung, und im berufsorientierenden Unterricht der BeraterInnen kommt grundsätzlich, heute zumeist ebenfalls unter der Überschrift „Handlungsorientierung“, das gesamte Inventar älterer und neuerer Unterrichtsmethoden in Betracht.

Eine ausführlichere Analyse der verfügbaren Instrumente ist hier nicht möglich. Es geht auch nicht darum, deren tendenzielle Insuffizienz zu belegen. Meine Fragestellung richtet sich vielmehr darauf, von welcher grundsätzlichen Beschaffenheit *neue* Instrumente sein müssen, die im Prozeß der gemeinsamen Objektkonstruktion vermittelnde Kräfte entfalten können (vgl. w. u., These 3).

Abbildung 7: Berufliche Beratung als gemeinsame Tätigkeit



Das obere Dreieck (S – I – O) bildet die produktive Sphäre der Tätigkeit des Subjekts, den engeren systemischen Zusammenhang des individuellen Aneignungsprozesses. Das untere Dreieck (S – B – O) mag auch hier als „konsumtive“ Sphäre insofern verstanden werden, als der Klient gesellschaftliche Ressourcen (Beratungsdienstleistung) in Anspruch nimmt. Das innere Viereck (S – B – I – O) bildet den Kern der gemeinsamen Tätigkeitsstruktur. Hervorzuheben ist zunächst auch hier die durch

Instrumente vermittelte Struktur. Damit kann das, was bisher in der Kommunikations- oder Beratungstheorie als Beziehungsebene thematisiert wurde, hier nun in einem differenzierteren Zusammenhang gesehen werden: *Die KlientIn-BeraterIn-Beziehung ist nicht mehr nur eindimensional als eine (psychologisierende) Frage von Einstellungen oder Werthaltungen (Empathie, Kongruenz, positive Wertschätzung usw.) des Beraters zu verstehen, sondern es wird unmittelbar deutlich, daß diese Beziehung weder unabhängig von den zur Objektkonstruktion eingesetzten Instrumenten, noch vom Gegenstand, noch von den übrigen Komponenten (einschließlich der Nachbartätigkeiten) verstanden werden kann* (vgl. dazu These 6).

Nahezu alle Beratungskonzepte sehen in der Eröffnungsphase eine Abklärung der Erwartungen, Regeln, Ziele und Prozeduren zwischen KlientIn und BeraterIn vor (vgl. etwa H. HACKNEY / L. S. CORMIER 1982, 103 ff., G. LIPPITT / R. LIPPITT 1999, 17 ff., M. BARTHELMESS 1999). Durch diese Vorklärungen (die im Verlauf der Tätigkeit modifiziert werden) konstituiert sich unmittelbar die KlientIn-BeraterIn-Beziehung. Aber dieser gesetzte Rahmen ist nicht bedingungslos. Durch die regelproduzierende Tätigkeit (eine Nachbartätigkeit) sind wesentliche Momente prädeterniert: Die erwarteten Fallzahlen (und damit die Belastungsdichte des Beraters), der gesetzte Zeitrahmen, der mögliche Umfang einer Beratungssequenz usw. wirken sich auf diese Beziehung ebenso wie auf alle anderen Komponenten des Systems aus. Durchgängig hohe Fallzahlen etwa erzeugen einen hohen Druck, in kürzester Zeit zu einem Resultat (Entscheidung, Positionierung) zu gelangen. Damit ist eine echte, intensive Prozeßbegleitung in Frage gestellt. Die gemeinsame Tätigkeit bzw. die Form der Kooperation von KlientIn und BeraterIn wird dadurch in der Intensität der Objektkonstruktion (Tiefe) ebenso begrenzt wie der Möglichkeitsraum gegebener oder zu entwickelnder Instrumente (vgl. dazu auch Kap. II).

Austausch (das Dreieck S-R-B) ist, auch in dem hier gegebenen Zusammenhang, als diejenige Sphäre (oder „Schnittstelle“) zu verstehen, in der das KlientIn-BeraterIn-System mit seinem Produkt (berufliche Orientierung/individuelles Positionierungsziel) in (direkten oder antizipierten) Kontakt mit konkreten Systemen der Arbeitstätigkeit (Objekttätigkeit) tritt (i. w. also Betriebe, Berufskollegs, andere Bildungsträger). Als Antizipation der Realisation spielt dieser Kontakt bereits im Prozeß der Objektkonstruktion eine ganz wesentliche Rolle. Offensichtlich wird auch, daß dieser Aspekt einen ganz bedeutenden Einfluß auf den Charakter der KlientIn-BeraterIn-Beziehung haben muß, indem über die Frage der Realisation die ganze mächtige Tauschwertproblematik – und damit der zentrale gesellschaftliche Widerspruch – in die gemeinsame Tätigkeit einfließt. Unter diesem Aspekt wird auch ein weiteres Spezifikum dieser Tätigkeit deutlich: Das Produkt der Tätigkeit ist ja keine vom Subjekt ablösbare Komponente, sondern eben die Synthese, die es aus dem *auf sich selbst bezogenen* Widerspruch von Tauschwert vs. Gebrauchswert entwickelt hat. Produkt ist die individuelle Synthese aus der Antizipation des Subjekts als (marktkonforme) Warenform (Arbeitskraft) und der für es *darin* möglichen Antizipation seiner *eigentlichen* Perspektiven als Persönlichkeit. Auch in diesem besonderen Sinne ist das Subjekt selbst das Produkt seiner Tätigkeit. Es *selbst* – eben nicht ein von ihm abgelöstes Produkt – tritt über den Markt in eine Austauschbeziehung mit anderen Tätigkeiten ein (nichts anderes etwa ist die Bewerbung bei einem Betrieb). Die Komponente *Regeln/Rahmen* ist deshalb auch zu erweitern als der Faktor, der nicht nur den Beziehungsrahmen von KlientIn und BeraterIn absteckt, sondern der zugleich auch die Regeln (etwa Allokationsmechanismen) des Produktaustauschs bestimmt. In dieser mehrfachen Bedeutung steht sie in Beziehung insbesondere zum Prozeß der Objektkonstruktion – als Antizipation der individuellen Marktkonformität, als subjektiver Möglichkeitsraum und als durch Nachbartätigkeiten vermittelter Beziehungsrahmen.

Ein weiterer, nicht zu vernachlässigender Aspekt der Austauschsphäre ist die instrumentelle Seite der Tätigkeit des Beraters, d. h. die Tatsache, daß der Berater entlohnt wird. Die Entlohnung *kann* die Grenzen des Engagements bzw. der

Verausgabung von Kräften unmittelbar bestimmen. Besondere Brisanz erhält diese Frage im Zusammenhang der Privatisierung der beruflichen Beratung (vgl. dazu auch Kap. II).

Die Sphäre der *Distribution* (Dreieck B – K – O) umfaßt i. w. alle Fragen der Verfügung über Ressourcen (Zeit, Zugriff auf Instrumente, teilweise auch auf Realisierungsmöglichkeiten) und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Ausformung der Kooperation. Die KlientIn-BeraterIn-Beziehung erscheint durch die Erweiterung um diesen systemischen Aspekt aus einer kommunikativ-psychologischen Verengung des Beziehungsbegriffs befreit. Denn diese Beziehung wird gerade auch durch die Regelung der Mittel- und Bedingungsverfügung (etwa Grad der Transparenz und Gleichheit oder Ungleichheit der Berechtigungen) ganz wesentlich determiniert. Diesen Umriß eines neuen systemischen Verständnisses von beruflicher Beratung werde ich in den folgenden Thesen weiter elaborieren.

Fall 2: MOHAMED – Bevor M. (türkischer, in Deutschland geborener Jugendlicher) etwa zu Beginn des 2. Schulhalbjahrs der Klasse 9 (im Frühjahr 1997) zum ersten Mal in meine Sprechstunde in der Schule kam, hatte er bereits gegen Ende der Klasse 8 an der sog. Ersten Schulbesprechung (Berufsberatungs-Terminus für Berufswahlunterricht) und dem Besuch der Klasse im Berufsinformationszentrum teilgenommen. Das Schülerbetriebspraktikum hatte er gerade in einem großen Filial- Einzelhandelsbetrieb für Elektrogeräte und Unterhaltungselektronik absolviert, in dem auch ein älterer Bruder beschäftigt ist. Im Anschluß an sein Praktikum wurde M. eine Ausbildungsstelle unter der Bedingung in Aussicht gestellt, daß er seine Schulleistungen auf ein durchschnittliches Niveau brächte. Sein Interesse richtete sich damals auf eine kaufmännische Berufsausbildung, u. a. war der *Kaufmann im Einzelhandel* für ihn auch aufgrund seiner Praktikumserfahrung interessant geworden. Zur ersten ausführlichen Beratung kam M. dann aber erst fast ein Jahr später, Anfang 1998, zu Beginn des 1. Halbjahrs der Klasse 10. Er besuchte damals eine Gesamtschule. In allen Fächern nahm er nur an den Grundkursen teil. Zu erwarten stand das Erreichen des Hauptschulabschlusses nach Klasse 10. Die Schulleistungen (Deutsch „5“, in den übrigen Fächern „3“ bis „4“) wie auch der Schulabschluß ließen kaum erwarten, daß M. sein Berufsziel hätte realisieren können. Alternativen sah er damals in weiteren acht Berufen, die in diesem ersten Beratungsgespräch erarbeitet worden waren. Darunter fanden sich u. a. einzelne Berufe in der Metallindustrie (Schweißtechnik) und handwerkliche Berufe wie *Kraftfahrzeugmechaniker* oder *Maler und Lackierer*. M. zeigte sich relativ mobil und bezog einen regionalen Bereich in seine Bewerbungsaktivitäten mit ein, der mit öffentlichen Verkehrsmitteln nur mit größerem Zeitaufwand erreichbar war. Im zweiten Halbjahr der Klasse 10 verschlechterten sich seine Schulleistungen derart, daß er am Ende den Hauptschulabschluß nach Klasse 10 verfehlte und die Schule mit einem Abgangszeugnis (bzw. Hauptschulabschluß nach Klasse 9) verlassen mußte. Weil diese Entwicklung für ihn bereits absehbar war, hatte er sich zwischenzeitlich für das Berufsgrundschuljahr (BGJ) Metalltechnik angemeldet. Gegen Ende der Klasse 10 meldete er sich erneut zur Beratung an (Mai 1998), sagte dann aber die vorgeschlagenen Termine mehrmals ab. Schließlich kam die Beratung bei einem anderen Kollegen zustande. M. besuchte nun bereits das BGJ. Weil nun sein Gesamtschulzeugnis für sein Berufsziel (weiter primär kaufmännische Berufe) nach Marktkriterien völlig unzureichend war, verlagerte er seine neuen Bewerbungsaktivitäten auf den Zeitraum nach Erhalt des ersten Halbjahreszeugnisses des BGJ. Vorläufig wurde sein „Fall“ bei der Berufsberatung abgeschlossen. Bereits etwa einen Monat später meldete sich M. erneut zur Beratung an, wiederum wurden die vorgeschlagenen Termine verlegt. Die Folgeberatung war mit einem weiteren Wechsel des Beraters verbunden. Die Bewerbungsvormerkungen wurden wieder aktualisiert. Über den damaligen Gesprächsverlauf existiert keine weitere Notiz. Im Januar 1999 erfolgte erneut eine Anmeldung zur Beratung. Nun erschien M. mit einer Bewährungshelferin, weil er inzwischen eine Jugendstrafe für eine gewaltsame Auseinandersetzung erhalten hatte. Inzwischen hatte M. auch das BGJ abgebrochen, weil er dort völlig überfordert war und seine Hoffnung auf ein verbessertes Schul- bzw. Bewerbungszeugnis sich ins Gegenteil verkehrt hatte: Seine Leistungen wurden hier

nun fast durchweg mit „mangelhaft“ beurteilt. Dieses neue Beratungsgespräch führte M. wieder bei mir. Als Möglichkeit schlug ich ihm damals die Teilnahme an einem sog. Grundausbildungslehrgang vor, der darauf zielte, Jugendliche über ein längeres betriebliches Praktikum in Ausbildung zu bringen. Da M. in seinem sozialen Umfeld eine Reihe Jugendlicher kannte, die daran schon teilgenommen hatten oder noch teilnahmen, erschien ihm diese Möglichkeit als eine geeignete Perspektive. Da inzwischen etwas überraschend das Sofortprogramm der Bundesregierung neu aufgelegt worden war, wurde M. kurz nach diesem Beratungskontakt wieder eingeladen. Es ergab sich nun für ihn die unverhoffte Gelegenheit, bereits im Februar 1999 mit einer außerbetrieblichen Ausbildung beim Bildungsträger A zu beginnen. Vorgesehen war die (weniger anspruchsvolle) zweijährige Ausbildung zum *Teilezurichter*, die vom Träger aber in die anspruchsvollere Ausbildung zum *Industriemechaniker* umgewandelt wurde. Im Mai 1999 kam M. wieder in die Sprechstunde eines Kollegen, nachdem, zum Ende der Probezeit, das Ausbildungsverhältnis beim Träger A gekündigt worden war. Der Träger begründete die Kündigung damit, daß M. sich nicht an Regeln habe halten können. Da M. sich von der Ausbildung völlig überfordert fühlte, konzentrierte er sich nun auf die Suche nach einer Ausbildungsstelle als *Maler und Lackierer*. Der Kollege gab ihm dazu eine Liste von Anschriften mit Ausbildungsbetrieben für eine eigeninitiierte Suche, weil entsprechende offene Ausbildungsstellen nicht vorlagen. Im August 1999 wurde er von der Berufsberatung noch einmal angeschrieben. Daraufhin kam M. einige Tage später wieder zu mir in die Sprechstunde im Berufsinformationzentrum, nachdem er sich vorher telefonisch bei mir vergewissert hatte, mich dort auch anzutreffen. Ich schlug ihm die Teilnahme an einer anderen außerbetrieblichen Berufsausbildung (diesmal im Beruf *Trockenbaumonteur*) beim Bildungsträger B vor. M. wurde dort aufgenommen und begann schon wenige Tage später die neue Ausbildung. Sein eigener Versuch, noch einmal von Bildungsträger A für eine Ausbildung zum *Teilezurichter* aufgenommen zu werden, war zuvor (zwangsläufig) gescheitert. Im Februar 2000 erfolgte dann erneut eine Anmeldung zur Beratung. Wieder mußte der Termin verlegt werden. M. kam dann im März 2000 wieder zu mir in die offene Sprechstunde im BIZ. (Gegenüber unserem letzten Kontakt vor etwa einem Jahr erschien mir M. nachdenklicher, stiller und ernster, zugleich aber auch selbstbewußter. Er trug eine betont modische Frisur mit blonden Spuren in seinem schwarzen Haar und war ebenso betont in dunklen Farben gekleidet.) Die außerbetriebliche Ausbildung zum *Trockenbaumonteur* hatte er etwa einen Monat zuvor abgebrochen. Er äußerte seine völlige Ratlosigkeit und konnte lediglich ungefähr formulieren, was er nicht mehr machen wollte. Er habe ja versucht, die Ausbildung durchzuhalten. Aber die Vorstellung, das jetzt noch über zweieinhalb Jahre lang weiterzumachen, sei ihm unerträglich. „Das hat ja auch keinen Sinn, wenn man jeden Morgen mit so einer Fresse losgeht.“ Besonders die „Typen“, die da mit ihm in der Ausbildungsgruppe gewesen seien, hätten ihn, bis auf zwei oder drei, sehr „genervt“. Aber ihm gefalle auch diese Art von Bautätigkeit überhaupt nicht. Das „liege“ ihm auch überhaupt nicht. (Während des Gesprächs läutet kurz sein Handy. Er sagt dem Anrufer, daß er gerade keine Zeit habe.) Er versucht, seine Lage etwa in den Worten zusammenzufassen, daß das, was er vielleicht gerne machen würde, nämlich irgendeine kaufmännische Ausbildung, für ihn nicht realisierbar sei, und daß ihn das, was er erreichen könne, nicht interessiere. Da die Zahl der für eine außerbetriebliche Ausbildung in Betracht kommenden Bildungsträger bereits zusammengeschmolzen ist, eine betriebliche Ausbildung, begrenzt durch das aktuelle Angebot, sich zudem mehr und mehr als Perspektive ausschließt, wählt M. aus den noch verbleibenden Ausbildungsangeboten nun den *Maler und Lackierer* als eine weitere Möglichkeit aus. Dieser Ausbildungsberuf stand bereits zu Anfang der Beratungssequenz als „Kompromißberuf“ auf seinem Programm. Um diesmal den Ausbildungseinstieg besser abzusichern, hält er meinen Vorschlag, beim Bildungsträger C im Vorlauf an einem Lehrgang teilzunehmen, um Beruf und sozial-institutionellen Kontext zu „erproben“, für eine gute Idee. M. bekräftigt, daß er keine Lust habe, nichts zu tun und zu Hause herumzusitzen. Sein Vater fordere ihn immer wieder auf, sich einen Ausbildungsplatz oder notfalls eine Arbeitsstelle zu suchen.

2. Das Transitionssystem – historisch-strukturelle Bedingung der Zerbrechlichkeit beruflicher Orientierungsprozesse

2. These – Viele Aspekte der beruflichen Orientierungsproblematik Jugendlicher sind auf die strukturellen Spezifika des Systems der Transition von der Schule in den Beruf zurückzuführen. Es wäre ein Analysefehler, diese Aspekte ausschließlich auf der individuellen, statt auf der gesellschaftlich-organisatorischen Seite zu verbuchen und sie auf diesem Wege zu „psychologisieren“, d. h. sie in individuelle Stärken oder Schwächen, in Fähigkeiten oder Defizite umzudeuten. Wird die berufliche Orientierung und Positionierung 1. wirklich als Prozeß aufgefaßt (was ein Gemeinplatz der Berufswahltheorie ist) und wird 2. dieser Prozeß als das Sich-in-Beziehung-Setzen des Individuums mit der hochkomplexen Realität der Arbeitswelt und dem primär dadurch determinierten sozialen Raum, eben als aneignende Tätigkeit, verstanden, so ist die Strukturierung der Transition daraufhin zu überprüfen, wie sie diese Tätigkeit ermöglicht, erleichtert, erschwert oder vielleicht behindert.

Thomas MORUS gab seiner *Utopia* eine imaginäre Insel als Ort. Nirgends in der realen Welt existierte sein Konzept einer Allgemeinmenschlichkeit. Utopien sind seitdem als Modelle einer menschlichen Welt verstanden worden, als abstrakte Formen des Versuchs, die gesellschaftliche Zone der nächsten Entwicklung zu erfassen. Nach Ernst BLOCH oder Karl MANNHEIM sind dies Antizipationen oder ideelle Vorwegnahmen wissenschaftlicher Konzepte von konkreten historischen Zielen, die aus der realen gesellschaftlichen Entwicklung abgeleitet werden können. Konkrete Utopien können analytische Mittel sein zur Analyse von Möglichem und Notwendigem.

Viele einzelne Probleme der beruflichen Orientierung und Positionierung können auf die historisch-spezifischen Strukturen unseres allgemeinen und beruflichen Bildungssystems und auf die Besonderheiten des (deutschen bzw. mitteleuropäischen) Transitionssystems Schule – Beruf zurückgeführt werden. Gegenüber einer Mehrzahl wissenschaftlicher Analysen, die diese Problemlage naturalisieren, sie als nicht hinterfragtes Axiom in ihre Untersuchung einführen, erscheint diese Feststellung von besonderem Gewicht. Erst durch die Infragestellung der konkreten gegenwärtigen gesellschaftlichen Organisation des Übergangs von der Schule in eine berufliche Tätigkeit wird es möglich, die Berufswahlproblematik analytisch von ihren besonderen historischen und regionalspezifischen Kontaminationen zu entschlacken. Die allgemeinen und fundamentalen, formationspezifisch determinierten Probleme (Arbeitskraft als in der Berufsform standardisierte Ware vs. Arbeit als kollektive gesellschaftliche Lebensgewinnung) lassen sich erst auf diese Weise von den kontextualen Phänomenen analytisch differenzieren.

Der zeitgenössische Ort der Arbeit befindet sich im Inneren konfektionierter Kuben und Quader, aus deren äußerer Form fast alle auf das innere Geschehen verweisenden Bedeutungsspuren gelöscht sind. Gegen die umgebende Welt ist die produktive Sphäre abgeschottet. Aus den Stadtkernen ist sie fortgezogen, und sie hat sich eine Tarnkappe aufgesetzt: Dem Ahnungslosen ist sie fast unsichtbar oder wenigstens undefinierbar: Möbellager, Ingenieurbüro, Spedition, Maschinenbau, Großhandel, Joghurtproduktion, Schule? Das moderne Industrie- und Gewerbegebiet – eine bizarre kubistische Landschaft mit grünen Accessoires, eine fremde Zone. Allein die hybriden Logos wenden sich als konsumtives Image der Außenwelt zu. Die realen Quellen der zunehmenden Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche sprudeln abseits im Schatten.

Wenn schon diese reale Welt selbst sich abriegelt gegen die sinnlich-konkrete Erfahrung (nicht nur) der Jugendlichen, wie steht es dann mit den medialen Vermittlungen? Aufwendige empirische Forschungen sind kaum erforderlich, um zu sehen, in welchen Verzerrungen die produktive Welt in den von Jugendlichen vorrangig konsumierten TV-Sendungen konsumiert wird: Chefarzte, Rechtsanwälte, Kriminalkommissare, Pop-Sängerinnen, Gitarristen, TV-Moderatorinnen, Werbefoto-

grafinnen, Modedesignerinnen (kaum Ingenieure, Informatiker, Wissenschaftler, Facharbeiter oder Arbeitslose) bevölkern die Szenerie der Serien. Weniger wird auch deren Arbeit thematisiert, als deren Affären, Beziehungsprobleme, Freizeitaktivitäten, Restaurantbesuche, Reisen... Angeboten werden bizarre Lebensstilmodelle, die nur durch Grade ihrer Beziehungslosigkeit zur gesellschaftlichen Zentraltätigkeit noch wirklich überraschen können. Die Berufeliste der Figuren von *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* (der aktuell von Jugendlichen und Kindern wohl am meisten konsumierten Vorabendserie) liest sich als Programm der in der beruflichen Beratung (zunächst) häufig geäußerten (eher geheimen) Berufswünsche. Allgemein ist die desorientierende Leistung des TV kaum zu überschätzen. Es adressiert sich eben primär an Jugendliche als Konsumenten über Angebote zu *Fiction*-Konsum, und es ist vor allem ein ungezügelter Medium der weiteren Ökonomisierung der Jugendphase. Fiktion heißt hier Verzerrung der Arbeitswelt zu einer Sphäre von „Spaß“ und zugleich radikale Ausblendung der realen Seiten von abhängiger Lohnarbeit. Diese „Spaßwelten“ sind Verdrängungen des herrschenden Zwangs, der Vereinseitigung und Routine, der Verkümmern von Fähigkeiten, der Existenzbedrohungen durch das globale Börsenspiel, der Restriktion persönlicher Entwicklungsmöglichkeiten, der Fremdbestimmung, der Interessengegensätze von Arbeit und Kapital. Medienvielfalt erscheint als das Gegenteil von Aufklärung über die Berufswelt, eher als Vielfalt der Eintrübung, des Obskurantismus.

Und auf welche Weise wird Jugendlichen die Arbeitswelt in der Familie bzw. in den divergierenden und zugleich diffundierenden Formen des Zusammenlebens mit Erwachsenen erfahrbar? Aus der Perspektive der Alltagserfahrung der Allgemeinen Berufsberatung erscheint mir jedenfalls der häufig wiederholte Untersuchungsbefund, Eltern seien die erstrangigen Gesprächspartner in den Fragen beruflicher Orientierung, dringend genauerer Qualifizierung bedürftig. Nicht mehr nur selten treffen wir auf Jugendliche, die von der Berufstätigkeit ihrer erwachsenen Bezugspersonen kaum mehr als die ungefähre Lokalisierung (etwa den Stadtteil des Arbeitsortes) kennen. Aus den Beratungserfahrungen ergibt sich eher der Eindruck, daß Gespräche über berufliche Erfahrungen, allgemein über die Berufswelt, über Fragen der Berufswahl, in den Lebensgemeinschaften ein eher geringes Gewicht haben. Zumindest aber bedürfte die Frage, welchen Wert familiäre Hilfen in einer Situation des akzelerierten Wandels haben können, der genaueren Klärung. Welchen Wert können also überhaupt die zwei, drei oder vier Jahrzehnte alten Transitionserfahrungen der älteren Generation und die sich darauf gründenden Einschätzungen heute noch haben? Nicht selten gewinnen wir den Eindruck, daß sich die wahren Verhältnisse in den Begriffen M. MEADS beschreiben lassen: Die Alten lernen, etwa wenn es um IT- oder Medienberufe geht, von den Jungen (präfigurative Kultur). In jedem Fall müßte beim Versuch, die Frage empirisch neu und zuverlässig zu beantworten, präzise geklärt werden, von welchem jeweiligen sozialen Segment der Jugend die Rede ist.

Schwieriger sind verallgemeinerte Aussagen zur Funktion und Rolle der Schule. In Nordrhein-Westfalen bspw. wären für präzisere Beurteilungen allein bei den formalen Voraussetzungen (Richtlinien, Curricula der Schulen, eingeführte Lernmaterialien, Stundentafel etc.) die Gegebenheiten von vier Schulformen zu differenzieren. Während etwa die Hauptschule durchgängig mit dem Lernbereich Arbeitslehre einen eigenständigen (intensiveren) Beitrag zur beruflichen Orientierung leisten kann, können die Beiträge einer Realschule auf die Vermittlung von Grundkenntnissen der schriftlichen Bewerbung (Fach Deutsch), die Durchführung eines Schülerbetriebspraktikums und die eher punktuellen Beiträge der Berufsberatung beschränkt sein. Der aktuelle, tatsächliche (und nicht aus den Curricula herausgelesene) Beitrag der Schulen bedarf jedenfalls einer umfassenderen Evaluation, die sich an denjenigen Erfordernissen zu orientieren hätte, die durch die Transformation der Arbeitswelt gegeben sind.

Aufgrund der alltäglichen Beratungserfahrung läßt sich aber sicher recht eindeutig die Hypothese formulieren, daß in den Schulen nur sehr unzureichend Wissen über die

Arbeitswelt angeeignet werden kann bzw. wird. Nachdrücklich unterstreicht die Alltagserfahrung die großen Defizite an Wissen über einfache Sachverhalte der Arbeitswelt. Nahezu jedes Klassengespräch in der Sekundarstufe I kann dies belegen: Es fehlt an groben Kenntnissen über regionale Wirtschaftsstrukturen, es gibt kaum umrißhafte Vorstellungen von industriellen Produktionsprozessen, einfache Zusammenhänge („Was geschieht mit der Arbeit in den Banken, wenn immer mehr Kunden zum *home banking* übergehen?“) sind kaum geläufig... Wie etwa sollen Jugendliche die Grundlinien gegenwärtiger Entwicklungen verstehen können, wenn die Genese der Industriegesellschaft selbst in Umrissen unverstanden bleibt? Und warum etwa sollten sie sich für diese historische Frage interessieren, wenn ihnen deren Bezug zu ihren unmittelbaren Lebensinteressen nicht einsichtig werden kann?

Es ist hier nicht der Raum für eine Beteiligung am Diskurs über die Ziele einer unausweichlich erscheinenden Reform des Bildungswesens. Die Beratungserfahrung unterstreicht aber den Eindruck, daß die Schule allgemein nur einen völlig unzureichenden Beitrag dazu leistet, den verschütteten Zusammenhang von Lernen und Arbeiten freizulegen bzw. den Jugendlichen eine eindeutigere und lebendige Verbindung zwischen der Gegenwart des Lernens und ihrer Zukunft des Arbeitens (resp. der Möglichkeit des Nicht-Arbeitens) zu ermöglichen⁸. Zugleich erscheint die Schule in der heutigen Form noch immer eher als eine „Disziplinaranlage“ (K. HOLZKAMP), die mehr und mehr in Widerspruch ebenso mit den übrigen sozialen Bezügen der Jugendlichen wie mit den Anforderungen der Arbeitswelt gerät. An *Mohameds* Beispiel kann deutlich werden, daß sich diese Problematik nur aus der Perspektive des Subjekts wirklich verstehen läßt. Gleichwohl trifft nach meiner Kenntnis auch heute noch K. HOLZKAMPS (1993, 426) Feststellung zu, daß derartige (wenigstens an der subjektiven Perspektive *orientierte*) Untersuchungen innerhalb der Pädagogischen Psychologie randständig geblieben seien⁹.

Für viele Jugendliche im traditionellen Transitionsalter (Schuljahrgänge 9 und 10) scheint dieser Zusammenhang von schulischem Lernen mit der Arbeitstätigkeit nicht einmal mehr in instrumenteller Weise herstellbar zu sein. *Mohamed* wußte sehr genau, daß er verbesserte Schulleistungen vorweisen mußte, um den gewünschten und in Aussicht gestellten Ausbildungsplatz als *Kaufmann im Einzelhandel* verwirklichen zu können. Aber wie in einem Traum von Machtlosigkeit, von innerer Lähmung, gingen die letzten Monate seiner Schulzeit vorüber, ohne daß er etwas zu ändern vermocht hätte. Diese Problematik von Schulüberdruß oder Schulmüdigkeit läßt sich an zahlreichen Fällen belegen¹⁰.

⁸ Zur Vermeidung eines Mißverständnisses: Es geht nicht um die Einführung bloß (weiterer) neuer Inhalte, sondern es geht grundsätzlich um neue Verbindungen des Lernens mit dem gesellschaftlichen Leben und um neue Formen des Lernens selbst. Es geht – mit allen Konsequenzen – auch um die Überwindung der Schule des tayloristischen Zeitalters. Das Gegenstück dazu wäre – in der ganzen Weitläufigkeit des Begriffs – eine Schule der Entwicklung.

⁹ K. HOLZKAMP (ebd., 427 ff.) bezieht sich u. a. auf das Forschungskonzept und die Untersuchungen von H. DREESMANN (1982): Neuere Entwicklungen zur Erforschung des Unterrichtsklimas. In: B. TREIBER / F. E. WEINERT (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München, 177 – 199. HOLZKAMPS Einwand richtet sich vor allem gegen die in solchen Konzepten vorgenommene „Variabilisierung der subjektiven Schulerfahrung“: „ ‚Subjektives‘ und ‚Objektives‘ erscheinen demgemäß vom methodologischen Drittstandpunkt als in einem Ausschließungsverhältnis stehend: Was subjektiv ist, ist nicht objektiv und umgekehrt. Der Umstand, daß die objektive, von mir unabhängige Realität sich nur vom Standpunkt der sinnlich-körperlichen Subjekte als widerständige, mir partiell entzogene Realität erfahren läßt, und daß umgekehrt objektive Realität nur im Sinne einer vom Subjektstandpunkt *als* objektiv gegebene Realität gedacht / erfahren werden kann, wird so wegabstrahiert. (...) Übrig bleibt das Stückwerk einzelner objektiver Variablen... (...) So muß es nicht verwundern, daß die institutionelle Bedeutungsstruktur der Schule in ihren den Subjekten zugekehrten Infrastrukturen wie ihren gesamtgesellschaftlichen Verflechtungen, damit auch deren historisch gewordene Charakteristik als schulische Disziplinaranlage, in der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung ... nicht vorkommt (ebd., 429 f.; Hervorhbg. i. Orig.).

¹⁰ Ein weiterer Fall – Max – macht das vielleicht deutlicher: M. kam mit seinem Vater zur Beratung, nachdem der Vater einen Termin hatte vormerken lassen. Max war zu dem Gespräch eher nur „mitgekommen“. Er besuchte im zehnten Schulbesuchsjahr die Klasse 8 einer Hauptschule, ging aber bereits seit mehreren Wochen einfach nicht mehr hin. „Keinen Bock mehr...“, „Das ewige Genörgel der Lehrer...“, „Einfach zu öde...“ – das waren seine Begründungen. Der Vater hatte ihm bereits einen Motorroller geschenkt, nachdem er M. das Versprechen abgerungen

Worin liegen die problematischen Potentiale der gegenwärtigen Form von Schule im Hinblick auf den Prozeß der beruflichen Orientierung begründet? Die Antwort muß, etwas plakativ, lauten: In der Organisation und im Begriff des Lernens. Einige Punkte möchte ich unterstreichen:

Seiner historischen Genese entsprechend, ist der Schulunterricht primär auf die Vermittlung bereits „fertigen Wissens“ gerichtet. Dadurch ist Lernen in der Schule in seiner vorherrschenden Tendenz rezeptiv bzw. reproduktiv. Wissen tritt fast ausschließlich in Textform auf. In zumeist vorbestimmter Weise kann es lediglich noch zusammengefaßt, klassifiziert, neu kombiniert, reorganisiert oder auf vorbereiteten Pfaden zur Lösung von vorstrukturierten, „geschlossenen“ Problemen angewendet werden ¹¹. Schulisches Lernen ist durch seinen geringen Grad an Produktivität und Kreativität geradezu charakterisiert:

„Wenn Wissen im vorhinein möglichst vollständig und umfassend definiert und erklärt wird, so verliert es seine orientierende, steuernde und entwickelnde Funktion gegenüber dem Lernen und vor allem gegenüber dem Lernenden als Subjekt. Unterrichtsinhalte wirken hier buchstäblich lähmend. Wissen versteinert, wird zum ‚Stoff‘ und der Schüler zum ‚Speicher‘ degradiert. Lehrerzentrierung und Passivität sind die Folgen“ (B. FICHTNER 1996 a, 210).

B. FICHTNER (ebd., 173) nennt dies die „objektivistische Tendenz“ der Wissensvermittlung in der Schule: Wissen erscheint hier nicht als etwas subjektiv Neues für den Lernenden, nicht als „kreative Konstruktion“, sondern als etwas Gegebenes. Wissen und Tätigkeit werden in dieser Art von Lernen getrennt. Während in praktischen gesellschaftlichen Zusammenhängen Texte i. d. R. als sekundäre Instrumente fungieren, erscheinen sie in der Schule als eigentlicher Gegenstand. Instrument und Gegenstand erscheinen in merkwürdiger Weise verkehrt. Y. ENGSTRÖM nennt dies „chronische instrumentelle Armut“ der Schule (vgl. 1987, 101).

Gleichsam der Gegenentwurf gegen die schulische Produktion „trägen Wissens“ ist das Konzept der *Lerntätigkeit*. Der Begriff bezeichnet vor allem Reflexivität gegenüber dem Lernprozeß selbst, gegenüber dem Resultat und gegenüber sich selbst als Subjekt des Prozesses (vgl. B. FICHTNER 1996 a, 11). *Lerntätigkeit* beinhaltet eine Orientierung auf das Lernen des Lernens und zugleich auf den Inhalt:

„Erst in diesem Zugleich tritt an die Stelle einer bloßen Reproduktion von Wissen dessen selbsttätiges Erzeugen als subjektive Konstitution, tritt Lernen als *Lerntätigkeit*. Nur dann bleiben die Inhalte dem Prozeß des Lernens nicht mehr äußerlich, wenn von ihnen ein ‚Zwang‘ ausgeht, der einerseits verhindert, daß Lernen nur auf die Stoffe selbst fixiert ist und der zugleich jene Orientierung auf das Lernen des Lernens ermöglicht“ (ebd., 187).

Die reproduktive Schule setzt sich in einen zunehmend scharfen Widerspruch zu ihrem eigentlichen Auftrag, die Lernenden dazu zu befähigen, die Aufgaben der Zukunft meistern zu können. Aber die in ihr angelegte bloße Reproduktion des Gestrigen kann diesen Anspruch immer weniger erfüllen:

„Denn der Nachwuchs muß das Tradierte schließlich selbständig, in eigener Verantwortung und unter Berücksichtigung im einzelnen nicht vorhersehbarer Situationen verwalten, interpretieren und verteidigen. Wie die kommende Generation ihren Auftrag erfüllen und bewahren wird, kann inhaltlich von den Erziehern nicht vorweggenommen werden und ist damit prinzipiell nicht operationalisierbar“ (H. BLANKERTZ 1982, 306 f.;).

hatte, wieder am Schulunterricht teilzunehmen. Max hielt sich aber nicht an sein Versprechen. Daraufhin erhöhte der Vater den Anreiz: Er versprach, unter gleicher Bedingung, die Anschaffung eines neuen Motorrads zum nicht mehr ganz fernen achtzehnten Geburtstag. Aber auch diese Aussicht konnte M. nicht zum Schulbesuch bewegen.

¹¹ Y. ENGSTRÖM (1987, 101 f.) merkt außerdem an: „If texts were treated as living object-systems (as in literary criticism and historical research, for example), the ridiculous inadequacy of these instruments would be readily transparent.“

Auch die Gegenstände des Lernens in der Schule haben zwei Seiten: Einerseits sind sie ein Mittel der „Abrechenbarkeit“ (K. HOLZKAMP 1993, 193) – Zensuren, Zeugnisse oder Berechtigungen als Tauschwerte (bzw. Allokationsmechanismen). Diese Seite tendiert zur Zersetzung des eigentlichen Lernens, sie erzeugt in sich zurückgenommenes, defensives Lernen: Der Gegenstand interessiert mich nur unter seinem Wertaspekt. Andererseits ist aber der Gegenstand auch ein „lebendiges Instrument zur Beherrschung der Beziehung zur Gesellschaft außerhalb der Schule“ (vgl. Y. ENGSTRÖM 1987, 101 f.; K. HOLZKAMP 1993, 193). Diese widersprüchlichen Motive des Lernens in der Schule spielen in der Organisation der Transition eine ganz entscheidende Rolle.

Entwicklung von Lerntätigkeit – hier gleichsam als eine konkrete Utopie – beinhaltet demgegenüber eine Integration des Gegenstandes (und damit auch des Subjekts) in den gesellschaftlichen Kontext und damit eine Orientierung auf seinen Gebrauchswert.

Noch ein weiterer, in diesem Zusammenhang wichtiger und von der empirischen Jugendforschung nachdrücklich belegter Aspekt (vgl. etwa J. ZINNECKER 1994, 224) ist zu betonen: Die zunehmende Integration (älterer) Schülerinnen und Schüler in produktive (z. B. Schülerjobs) und konsumtive gesellschaftliche Zusammenhänge stellt die monopolistische Rolle der Schule als die in Gesellschaft – per „Abrechenbarkeit des Lernerfolgs“ – integrierende Instanz zunehmend in Frage. Um so mehr gilt dies, als den Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer schulspezifischen Lernerfahrungen das Zeugnis gleichsam als einzig wirklich relevante Verbindung zur gesellschaftlichen Welt erscheinen muß.

Die gesellschaftliche Entwicklung – gerade die zunehmende Bedeutung der Lerntätigkeit in der Arbeit im Zuge der beschleunigten Verwissenschaftlichung der Produktion, die im Begriff des „magischen Vierecks“ zusammengefaßten schärferen globalen Konkurrenzen usw. – gibt auch der Schule der Gegenwart, die eben nicht auf die Entwicklung der Individuen, sondern auf die Vermittlung unverbundenen, dekontextualisierten Wissens setzt, mehr und mehr eine „Als-Ob-Struktur“ – *non scholae sed vitae discimus?*

Was bedeutet es für den Prozeß der Transition (den ich hier bewußt nicht auf eine bloße Sequenz von Statuspassagen verkürzen möchte), und was bedeutet es für den Prozeß der Objektkonstruktion (a) allgemein im Prozeß der beruflichen Orientierung und b) im Zusammenhang beruflicher Beratung), wenn die primären sozialen Instanzen des Transitionsalters nicht nur weitgehend versagen, sondern, wie die Medien, eine überwiegend desorientierende, geradezu fallenstellende Funktion ausüben?

Mohamed erscheint als *drifter* – von den Kräften der sozial-institutionellen Faktoren (Schulentlassung, eher diffus wahrgenommene Entwicklungsaufgaben) Getriebener, Gefangener in einem vielschichtigen *double bind*: Zwei monolithisch voneinander abgegrenzt erscheinende Systeme – Schule und (duale) Berufsausbildung – bezeichnen den Raum der geforderten Transition. Der eine – die Berufsbildung – erscheint einerseits als die Verheißung des Endes einer Zeit der Bevormundung, der Langeweile, der Kontrolle, der Fremdheit und Entfremdung des Lernens usw., andererseits wird auch die am anderen Ufer mögliche Gefahr einer Fortsetzung oder Verschärfung der negativen Essenzen des gegenwärtigen Zustandes wahrgenommen. Aufnahme an dieses Ufer der Ambivalenz findet aber nur, wer zuvor die Regeln des überdrüssig gewordenen Ufers – der Schule – leidlich befolgt hat (und darüber ein entsprechendes Zeugnis vorweisen kann). Bleiben am diesseitigen Ufer ist (auch wenn man das wie *Ayşe* wünscht) unmöglich. Aber das mögliche neue Ufer ist nebelverhangen. Man kann keineswegs sicher sein, wo man landen wird. Aber der Punkt der Landung ist eine Festlegung (wenigstens für die Dauer einer Ausbildung sollte sie es sein).

Der monolithische, abgeschottete Charakter des dualen Berufsbildungssystems ergibt sich im wesentlichen aus

- den mehr oder weniger eng auf Einzeltätigkeiten fixierten, kaum oder nicht durchlässigen Berufsbildern (eine Fehlentscheidung ist i. d. R. nur um den Preis eines Ausbildungsabbruchs und damit von erheblichen neuen Realisierungsproblemen und Rückschlägen korrigierbar);
- dem weitgehenden Fehlen von „Brücken“ zwischen den beiden Systemen (ein oder zwei aparte Schülerbetriebspraktika, deren gründlichere subjektive Reflexion in der Schule oft ausbleibt, sind noch keine Abhilfe);
- der Komplexität des Gegenstandes Beruf/Ausbildung, die durch die bloße Rezeption idealisierter visueller oder sprachlicher Repräsentationen (bzw. durch mehr oder weniger diffuse Antizipationen) allein nicht zu bewältigen ist;
- der Gegensätzlichkeit der Systeme Schule – Berufsausbildung, wovon das eine nach rein betriebswirtschaftlichen Regeln arbeitet und dessen Transitionskriterien (bzw. Kriterien der Selektion) in gleicher Weise determiniert sind (die Frage, die sich der einzelnen betriebswirtschaftlichen Einheit stellt, ist eben nicht, welchen Entwicklungsraum ein Jugendlicher braucht).

Bei ausreichend distanzierter Perspektive auf das deutsche Transitionssystem müssen seine historische „Naturwüchsigkeit“ und das damit verbundene geringe Gewicht erstaunen, das seiner jugendspezifischen gesellschaftlichen Institutionalisierung und Organisation gegeben ist¹². Am Beispiel *Mohameds* läßt sich zunächst festhalten: Wir können ihm zwar – den Verwertungsstandpunkt einnehmend – mit appellativer Geste vorhalten, er hätte doch in der Schule... Mit mehr Berechtigung aber lassen sich m. E. die systemischen Gegebenheiten der Transition als Ursache dafür bestimmen, daß sein Weg über die Stufen des zweiten und dritten Marktes in die Exklusionsbedrohung führt – Rolltreppe abwärts. Bei diesem distanten *point of view* läßt sich die eigentliche Perfidie beschreiben: Seine Chance während seiner Schulzeit liegt, wenigstens überwiegend, darin, den Charakter schulischen Lernens in seiner Betonung der „Abrechenbarkeit“ zu *begreifen*. Das aber hieße, von einem Kind oder Jugendlichen zu erwarten, den Widerspruch zur Möglichkeit eines seiner Vitalität und seinen Lebensnotwendigkeiten entsprechenden lebendigen lernenden Weltaufschlusses auszuhalten.

Keine Gesellschaft wird ohne Mechanismen der Allokation auskommen. Die hier virulente Frage richtet sich aber darauf, wie vernünftig, wie transparent, wie bewußt sie gestaltet sind, inwieweit sie auf die Spezifika der Entwicklungsprozesse im Transitionsalter überhaupt (noch) eingestellt sind und wer die „Allokationsmacht“ ausüben soll. Die Konturen der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung lassen eine Modifizierung dieser Frage bereits erkennen: Es wird zunehmend darum gehen, wieviel Raum diese Mechanismen für die Entwicklung der Subjekte – in einem wachsenden „Klima des Lernens“ – offenhalten und wieviel „Durchlässigkeit“ sie für die Spanne einer Berufsbiographie bereitstellen.

3. Die Einheit von Aneignung und Selbstreflexion versus „Selbstexploration“ plus „Information“

3. These – Berufliche Orientierung in systemischer Perspektive als Tätigkeit zu verstehen bedeutet primär, Subjekt und Objekt in ihrer durch Instrumente vermittelten Wechselwirkung von Objektkonstruktion und Selbstreflexion zu verstehen. Für die gemeinsame Tätigkeit in der Beratung ist damit vorausgesetzt, daß erst die Konstruktion des Gegenstandes (d. h. zugleich seine Aneignung) auch zu gegenstandsbezogener Selbstreflexion führen kann. Selbstreflexion und

¹² Die hohen volks- und betriebswirtschaftlichen Kosten (Stichwort: Ausbildungsabbruch) habe ich w. o. (Kap. I) bereits beschrieben.

Selbstbewußtsein einerseits sowie Aneignung objektiver Bedeutungen als Transformation in persönlichen Sinn andererseits können demnach in ihrer theoretischen Modellierung nicht auseinandergerissen bzw. elementarisiert werden. Genau dies ist aber in bisher geläufigen Konzepten der Fall, wenn „Selbstexploration“ und „Berufsinformation“ in dichotomisierender Weise als zwei entgegengesetzte, quasi „innere“ und „äußere“ Handlungsrichtungen konzeptualisiert werden. Berufliche Beratung erscheint dann zwangsläufig als eine Aufgabe, in der Subjekt- und Objektseite in besonderer Weise (Stichwort: matching) miteinander zu vermitteln wären. Wenn Theorien Instrumente für die Praxis sein sollen – quasi „Perspektivenwerkzeuge“ –, dann kann ihre Inadäquatheit (hier die Überbetonung der Unterschiede bei Vernachlässigung des Zusammenhangs der Komponenten) die praktische Produktivität hemmen. Eine mechanistische Perspektive führt demnach – soweit die Realität es zuläßt – zu mechanistischen Resultaten.

Für routinierte Praktiker der beruflichen Beratung scheint es merkwürdig schwer zu sein, sich von der mechanistischen *Matching*-Perspektive zu lösen. Vielleicht liegt diese Beharrungskraft (die R. BAHRENBERG (1997) „gesunden Menschenverstand“ nennt) einfach darin begründet, daß ein Modell, das aus dem *Prozeß* der beruflichen Orientierung gerade das eigentlich *Prozessuale* ausgrenzt und sich stattdessen an die isolierten, unbewegten Strukturelemente hält, mehr den formalen Denkgewohnheiten des Alltags entspricht. Die extensionale, formale Logik scheint Sicherheiten und Gewißheiten zu versprechen – um den Preis allerdings, die Essenz des Vorgangs, seine Bewegung und Entwicklung, zu verfehlen. Den notwendigen Wechsel zu einem dialektisch-systemischen Denken möchte ich hier an einigen exemplarischen Fragestellungen der beruflichen Beratung entwickeln. Das eingangs vorgestellte Tätigkeitsdreieck (S – I – O) ist dabei das Strukturmodell für die Darstellung.

Die abstrakte (und normative) Feststellung einer Notwendigkeit individueller beruflicher Orientierung als einer Entwicklungsaufgabe sagt natürlich noch überhaupt nichts über deren konkrete individuelle Wahrnehmung aus. Ebensowenig läßt die gesellschaftlich vermittelte Virulenz der Aufgabe im frühen Jugendalter bereits darauf schließen, ob und in welcher Form und Intensität sie ein Subjekt zu seinem Gegenstand macht. Von den biographisch frühesten Wahrnehmungen, daß Erwachsene ein den familialen Lebenskreis überschreitendes und ihm übergeordnetes weiteres Lebenszentrum haben, bis hin zu den im eigentlichen Transitionsalter vermehrten konkreteren Formulierungen dieser Aufgabe durch die verschiedenen sozialen Instanzen, läßt sich ein breites Spektrum von sozialen Vermittlungsformen annehmen. Entsprechend vielfältig sind die Muster, in denen diese Aufgabe subjektiv wahrgenommen und in persönlichen Sinn umgewandelt wird. Damit ist eine erste entscheidende Frage von m. E. zentraler beratungspraktischer Relevanz berührt: *Wodurch wird der Gegenstand zum Gegenstand eines Subjekts bzw. wie und wodurch kommt der Prozeß der beruflichen Orientierung überhaupt in Bewegung?*

Für Ayse (vgl. Fallschilderung in Kap. II.2) stellt sich die wahrgenommene Entwicklungsaufgabe eher als eine Zumutung und Bedrohung ihrer gegenwärtigen Situation dar. Sie möchte viel lieber das In-die-Schule-Gehen festhalten. Sie kann (oder will) am anderen Ufer nichts erkennen, was einen Aufbruch lohnte: „Und da blättert man in ‚Beruf aktuell‘ herum und stellt fest, daß das alles nichts ist.“ Offensichtlich macht es also wenig Sinn, nur abstrakt von Entwicklungsaufgaben zu sprechen, ohne geklärt zu haben, unter welchen Voraussetzungen sie zu einer *Aufgabe des Subjekts* werden können. Die verschiedenen Signale der sozialen Umwelt bedeuten lediglich, daß der gegenwärtige Zustand (resp. die aktuell noch dominierende Tätigkeit) nicht mehr aufrecht erhalten werden kann. Sie setzen sich eben nicht automatisch in ein subjektives Bedürfnis um.

Jugendliche, die im Berufsinformationszentrum das Computerprogramm „Interessen – Ausbildung – Beruf“ durcharbeiten, werden dazu angeleitet, in einem ersten Schritt ihre persönlichen beruflichen Interessen zu bestimmen und zu bewerten¹³. Als

¹³ Als Items werden z. B. „im Freien arbeiten“, „mit Metall arbeiten“, „mit Menschen zu tun haben“ usw. genannt. Insgesamt geht es um 17 Interessen-Items. Vergleichbar ist das Programm „Interessen – Studium – Beruf“.

Resultat eines vereinfachten Matching erhalten sie eine Berufeliste, die als Basis anschließender Informationsaktivitäten dienen soll. In vergleichbarer Weise sind auch andere Berufsinteressentests, etwa auch der einschlägige Teil des *Berufswahltests* der BA, strukturiert. Das diesen Mitteln immanente Axiom unterstellt, das Individuum habe bereits „innere“, in seiner individuellen Eigenart wurzelnde Kriterien ausgebildet, die nur noch zu explorieren, zu hierarchisieren usw. wären, um sie dann mit der beruflichen Umwelt in eine möglichst genaue „Paßform“ zu bringen. Dieses Konzept des *Matching* habe ich bereits w. o. (Kap. II) ausführlicher als ein den Orientierungsprozeß (konzeptuell und praktisch) dichotomisierendes, mechanistisch verkürzendes und dadurch möglicherweise verstellendes oder behinderndes Mittel beschrieben.

Mit dem Tätigkeitskonzept ändert sich diese Perspektive grundlegend: Die Entwicklung einer subjektiven gesellschaftlichen Positionierungsperspektive (als Produkt des beruflichen Orientierungsprozesses) läßt sich nun als Ergebnis der Aneignung verstehen, d. h. als eine Transformation von objektiven gesellschaftlichen Bedeutungen in persönlichen Sinn. Damit verbindet sich für das Subjekt die Notwendigkeit der Integration völlig neuer Sinngehalte in sein dynamisches, hierarchisches System von Sinn. Daß gerade die Auseinandersetzung mit seiner Positionierung im System der Arbeitstätigkeit (als Auseinandersetzung mit einem zentralen Aspekt seiner Zukunft) eine Fülle von sinngibenden Motiven beinhaltet heißt, daß damit eine enorme Bewegung im System der Persönlichkeit ausgelöst werden kann. Diese Bewegung kann geradezu als Hauptcharakteristikum des Transitionsalters gelten. Eine auf dem kulturhistorischen Paradigma gründende Theorie der beruflichen Orientierung wird deshalb ein vom Standpunkt des handelnden Subjekts aus strukturiertes Konzept sein, in dessen Zentrum die individuelle Persönlichkeit und ihre Entwicklung steht.

Von diesem Standpunkt aus strukturieren sich die für eine solche Theorie der beruflichen Orientierung wesentlichen Begriffe wie etwa Bedürfnisse, Interessen, Motive und Ziele in fundamental neuer Weise.

Einige grundlegende Aspekte möchte ich deshalb hier, ergänzend zu den Ausführungen in Kap III, in ihren wichtigsten Zusammenhängen noch einmal zusammenfassen:

Die Tätigkeit des Subjekts ist ein *System*, das in das System der gesellschaftlichen Beziehungen, in das gesellschaftliche System der Tätigkeiten, eingeschlossen ist. Gesellschaft ist dabei nicht einfach eine äußere Bedingung oder (wie in anderen systemischen Ansätzen) „Umwelt“, sondern die gesellschaftlichen Bedingungen enthalten selbst die Motive und Zwecke, Mittel und Verfahren der Tätigkeit (vgl. A. N. LEONT'EV 1979, 84 ff.). Tätigkeit ist gegenständlich. Die psychische Widerspiegelung der gegenständlichen Welt (und damit das Bewußtsein) ist ein Prozeß, der sich nur in der Tätigkeit, d. h. in den „praktischen Kontakten“ des Subjekts mit der gegenständlichen Welt realisiert. *Die objektiven, d. h. vom Subjekt unabhängigen objektiven Eigenschaften, Zusammenhänge und Beziehungen des Gegenstands steuern die Tätigkeit des Subjekts – der Gegenstand ist das Motiv der Tätigkeit.*

Bedürfnisse sind zunächst ungerichtete innere Bedingungen und Voraussetzungen der Tätigkeit. Erst in ihrer Begegnung mit einem ihnen entsprechenden Gegenstand (Motiv) richten sie die Tätigkeit aus und steuern sie, d. h. das Bedürfnis wird in ein Motiv transformiert. Der Gegenstand der Tätigkeit des Subjekts ist das Primäre, er hat die tätigkeitslenkende und stimulierende Funktion. Das Bedürfnis erfährt also im Prozeß der Tätigkeit seine vollständige Transformation von einer bloßen Voraussetzung bis zum Produkt.

Motive, Interessen oder Bedürfnisse des Subjekts können also – nun ganz im Gegensatz zu den traditionellen Berufswahltheorien – weder als statische, noch als vom Gegenstand unabhängige Momente verstanden werden. Sie werden vielmehr erst im Prozeß der Tätigkeit bzw. der Aneignung des Gegenstandes produziert und verändern sich mit der Entwicklung dieses *systemischen* Prozesses S – I – O.

Abgesehen davon, daß solche Programme in fragwürdiger Weise signalisieren können, mit ihnen habe man ein probates Mittel zur „vernünftigen“ Gestaltung des Orientierungsprozesses in der Hand, wäre auch zu überprüfen, welcher innere Zusammenhang überhaupt zwischen den eher erfahrungsgelitet gebildeten Items überhaupt besteht. Mal geht es um die soziale Dimension, mal stehen Mittel, mal Objekte im Zentrum der Betrachtung.

Ich habe w. o. (vgl. These 2) den Gegenstand der beruflichen Orientierung als das Konstrukt einer für das Subjekt funktionalen antizipatorischen *Beziehung* zur Arbeitswelt definiert, das zur Grundlage seiner zukünftigen Positionierung in der Gesellschaft bzw. im System der Arbeitstätigkeit werden kann. Hier ist noch einmal die komplexe und komplizierte Struktur des Gegenstands hervorzuheben: Die wesentliche Ebene bildet das durch die gesellschaftliche Distribution und Arbeitsteilung strukturierte System der Arbeitstätigkeiten, das hier als eigentliche Objekt- oder Referenztätigkeit fungiert und das im Prozeß der Orientierung durch diverse Repräsentationen vermittelt ist. Abhängig vom Blickwinkel (bzw. von den einzelnen Handlungen im Gesamtprozeß) können diese Repräsentationen einmal in ihrer Funktion als *Mittel* gesehen werden (Gegenstand ist hier das Konstrukt der subjektiven antizipatorischen Beziehung), und zum anderen sind diese Repräsentationen als Wissensformen („Berufswelt“) unmittelbar *Gegenstand* der Aneignung.

Mit dieser Differenzierung werden einige grundsätzliche Probleme der beruflichen Orientierung deutlich: Der Jugendliche verfügt i. d. R. über keine unmittelbaren sinnlich-konkreten Erfahrungen aus dem Feld der Objektstätigkeiten, die im Sinne der VYGOTSKIJ'schen spontanen Begriffe zu werten wären, und in welche die wissenschaftlichen Begriffe, Abstraktionen, „hineinwachsen“ könnten. Bestenfalls verfügt er über erste Arbeitserfahrungen aus den aparten, in die Schülertätigkeiten eingekapselten Betriebspraktika oder solchen aus einfachen Schülerjobs als HelferIn sowie aus schulfachbezogenen (etwa Technikunterricht) oder in der Freizeit angesiedelten Tätigkeiten (Hobbies). In jedem Fall aber verbleibt die Hauptlast der Konstruktion im antizipatorischen Bereich, angewiesen auf die durch Repräsentationen gestützte Vorstellungskraft, auf die *Phantasie* (vgl. dazu These 4). Das Problem besteht also in dem „umgekehrten Weg“, den die Konstruktion nehmen muß: Sie geht von den repräsentationsgestützten Vorstellungen über die Verallgemeinerungen zu den subjektiven Phantasien. Folgt man VYGOTSKIJ in der Auffassung, daß die Begriffsbildung einer gesättigten sinnlich-konkreten Erfahrung bedarf, so wird deutlich, daß die berufliche Orientierung an diesem Punkt gewissermaßen ihre „Sollbruchstelle“ hat. Die Konstruktionen bleiben vor allem abhängig vom Entwicklungsstand des abstrakten Denkens, sie bleiben fragil dadurch, daß an fast keinem Punkt der Prozeß der Zielbildung des Subjekts am realen Gegenstand einer beruflichen Tätigkeit erfolgen kann.

Diese Problematik zeigt sich am Fall *Mohamed* deutlich, nachdem sich sein erstes, durch die sinnlich-konkrete Erfahrung eines dreiwöchigen Praktikums und die für ihn modellhafte Berufstätigkeit des Bruders fundiertes Berufsziel (*Kaufmann im Einzelhandel*) als unrealisierbar erwies. Die Entwicklung neuer Ziele, die Weiterentwicklung des Subjekt-Berufswelt-Beziehungskonstrukts (das die Erfahrung bisherigen Scheiterns reflexiv aufnimmt) geht gleichsam ins Leere, seine Handlungen bleiben eher reaktiv. *Mohamed* bleibt Gefangener der Situation, angewiesen auf weitere konkret-sinnliche Erfahrung und zunehmend verstrickt in ein mächtiges *double bind*¹⁴: Was ich will, bekomme ich nicht, was ich bekomme, will ich nicht; nichts zu wollen ist unmöglich. Expansion, Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten erscheint nur denkbar als ein Prozeß der Aneignung von Mitteln zur Distanzierung – von Begriffen, in denen sich seine Erfahrungen auf die verallgemeinerte Erfahrung anderer reflektierend beziehen kann. Die Situation des sich beruflich orientierenden Subjekts erscheint deshalb in nichts mit anderen Problemsituationen vergleichbar: Der amerikanische Siedler des 19. Jahrhunderts war zwar auch noch nie zuvor an seinem zukünftigen Ort; aber er setzte seine Tätigkeit

¹⁴ G. BATESON (1985, 278) hat die *double bind*-Situation mit der Beziehung eines Zen-Meisters zu einem Schüler veranschaulicht: „Der Zen-Meister versucht, seinen Schüler auf verschiedene Weise zur Erleuchtung zu bringen. Unter anderem geht er so vor, daß er einen Stock über den Kopf des Schülers hält und grimmig sagt: ‚Wenn du sagst, dieser Stock sei real, werde ich dich damit schlagen. Wenn du sagst, dieser Stock sei nicht real, werde ich dich damit schlagen. Wenn du nichts sagst, werde ich dich damit schlagen.‘ ... Der Zen-Schüler könnte über sich greifen und dem Meister den Stock wegnehmen – der diese Antwort akzeptieren würde...“

nur in einer veränderten geographischen und sozialen Umgebung fort. Der Hauptinhalt blieb immer derselbe. Er wechselte gleichsam lediglich seine Arbeitsstelle. Eher gleicht das sich orientierende Subjekt noch Kolumbus: Angewiesen auf ein unzulängliches Vorwissen, auf vage Vorstellungen von der Beschaffenheit dieser Welt, auf falsche Berechnungen und auf dürftige Instrumente, fußend in seiner Unternehmung aber immerhin auf einer Vision, bricht es auf nach Zipangu. In einer solchen Situation nimmt man eben auch irgendein Stück gefundenes Land als einen Zipfel von Indien. Aber die meisten Jugendlichen sind nicht Kolumbus und haben nicht seine Vision der unermeßlichen Bereicherung. Sie sind nur Matrosen auf einem seiner Schiffe. So gesehen segelt der Matrose *Mohamed* von Schiffbruch zu Schiffbruch und die Matrosin *Ayse* weiß eigentlich nicht, was sie in Zipangu zu suchen hat...

Soweit die Repräsentationen als Gegenstand der Aneignung zu betrachten sind, als das um Tausende von Seemeilen fehlvermessene Kartenwerk und als der abweichende Kompaß, müssen ihre Mängel um so kritischer gesehen werden. Das in ihnen repräsentierte Wissen läßt sich nicht auf das reduzieren, was bisher als Berufskunde diese Repräsentationen vorrangig bestimmt: die Beschreibung einzelberuflicher Aufgabenstellungen, von physischen, psychischen und psychosozialen Anforderungen, von Objekten und Instrumenten, Gegebenheiten des Arbeitsmarktes und Weiterbildungswegen. Eine solche Restriktion des Gegenstandes bedeutet gleichsam seine Sterilisation, indem sie ihn um diejenigen Momente ärmer macht, die für die Orientierung des Subjekts, für das Konstrukt seiner Beziehung, von wenigstens gleichrangiger Bedeutung sind, wie die eher auf die Inhaltsseite einer Berufstätigkeit bezogenen Aspekte. Alleine die Ausblendung von Aspekten wie etwa

- der Korrelation von Berufstätigkeiten und Positionen im sozialen Raum (Statuszuschreibung, Position in der gesellschaftlichen und betrieblichen Wertehierarchie);
- des Grades der Beschränkung auf überwiegend operative Funktionen vs. Möglichkeiten zu schöpferischen, mitgestaltenden und mitbestimmenden Tätigkeiten;
- des sozial-kommunikativen Aspekts (Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft);
- der dem Gegenstand der Arbeitstätigkeiten korrespondierenden gesellschaftlichen Bedürfnisse;
- der Beziehung der speziellen Tätigkeit zu allgemeinen gesellschaftlichen Aufgabenstellungen und Problemen und zu anderen Tätigkeiten im System der Arbeitsteilung;
- der historischen Genese der speziellen Tätigkeiten sowie
- der individuellen Aufgabe einer bewußten Positionierung in diesem System und vor allem
- des in all diesen Einzelaspekten enthaltenen, vom Subjekt stets neu auszutragenden Grundwiderspruchs von Arbeit vs. Arbeitskraft (bzw. Gebrauchs- vs. Tauschwert)

hat für die Orientierung des Subjekts fatale Konsequenzen: Wenn der Gegenstand das Motiv ist und dem Motiv die stimulierende, steuernde und sinngebende Funktion in der Tätigkeit zukommt, dann muß eine künstliche Gegenstandsreduktion auch einer Reduktion dieser lebendigen Kraft gleichkommen. Berufliche Orientierung ist Orientierung in einer historisch-konkreten Welt, d.h. bis heute in einer durch den Gegensatz von Kapital und Arbeit geprägten Welt. Die Widersprüche in den Repräsentationen der Arbeitswelt zu harmonisieren, zu naturalisieren oder zu versuchen, sie daraus auszuklammern, hat unweigerlich eine Minderung der Motivkraft zur Folge. Denn nicht nur der Gegenstand selbst enthält dieses Widerspruchspotential, sondern er ist widersprüchlich auch in seiner Funktion als Motiv, das nach A. N. LEONT'EV (vgl. 1979, 193) immer in „aufgespaltener“, d. h. widersprüchlicher Form existiert – Tätigkeit ist demzufolge immer *polymotivierte* Tätigkeit. Die Widersprüche fungieren gleichsam als Motor der Tätigkeit. Sie zu

eliminieren bedeutet folglich, den Motor zu drosseln, ihn zum Stottern zu bringen oder ihn im ungünstigsten Falle „abzuwürgen“. Viele individuelle (defensive) Verläufe des Orientierungsprozesses, die diesem Bild des schlecht funktionierenden Motors nahekommen und für die wir als BeraterInnen häufig keine anderen Antworten als eher hilflose appellative Phrasen finden, lassen sich auf diese Weise erklären ¹⁵.

Genauer zu fragen bleibt auch nach der Beschaffenheit und Struktur der Repräsentationen. Den uns bisher zur Verfügung stehenden Mitteln liegt die traditionelle Vorstellung der Wissensvermittlung, ihre „objektivistische Tendenz“, zugrunde. Die Einführung des Konzepts der Lerntätigkeit in den Zusammenhang der beruflichen Orientierung bedeutet demgegenüber eine Abkehr von der „bloßen Reproduktion von Wissen“ und die Hinwendung zu einem selbsttätigen Erzeugen als subjektiver Konstruktion (vgl. dazu B. FICHTNER 1996a, 187). Reflexivität des Subjekts gegenüber Inhalt und Resultat, gegenüber dem Prozeß der Orientierung und Aneignung und gegenüber sich selbst als dem Subjekt des Prozesses setzt voraus, daß die Widerständigkeit (und Widersprüchlichkeit) des Gegenstands, von der die orientierende Wirkung für das Subjekt herrührt, nicht schon in restriktiven „Fertigprodukten“ eliminiert ist. Zu explorieren, wie Jugendliche bspw. Repräsentationen der Referenzfähigkeit und Mittel der Selbstreflexion selbst entwickeln (wofür es erste Beispiele etwa im Zusammenhang mit den Schülerbetriebspraktika gibt) und darin ihre Fragestellungen selbst entwickeln können, wäre eine weitere Aufgabe aktualempirischer Berufsorientierungsforschung.

Als Ergänzung des Bedürfnisbegriffs erscheint mir der von D. S. BRATUS / O. V. LISHIN (1983; hier zit. n. Y. ENGSTRÖM 1987, 166 f.) eingeführte Begriff der *Notlage* (gewissermaßen gleichbedeutend mit einem unbestimmten Bedürfnis oder Wunsch) im Kontext beruflicher Orientierung dadurch als besonders tragfähig, daß er dem Prozeß nicht ein Bedürfnis des Subjekts in dem Sinne unterlegt, daß es gleichsam einen Wunsch nach Transition haben müsse. Ayses Beispiel zeigt, daß es anders sein kann. Der Begriff der *Notlage* bezeichnet lediglich die Tatsache, daß das Subjekt seine bisherige Situation nicht weiter aufrechterhalten kann. Es sieht sich einer mehr oder weniger großen Anzahl von widerstreitenden Alternativen gegenüber. Dabei besteht die Notlage darin, daß das Subjekt (zunächst) nicht in der Lage ist, eine mögliche Handlungsrichtung zu bestimmen. Diese „Anzahl von widerstreitenden Alternativen“ hat K. HOLZKAMP (1983, 367 ff.; vgl. dazu auch Kap. III.2) als subjektiven Möglichkeitsraum begrifflich genauer bestimmt. Es sind die Bedeutungskonstellationen, wie sie dem Subjekt in seiner konkreten Lebenslage gegeben sind:

„Mein mir jeweils vorliegender Möglichkeitsraum ist mithin sowohl in seinen Dimensionen wie in seiner Reichweite, obwohl durch gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge bestimmt, dennoch ein individueller, nur von meinem konkreten subjektiven Standort ... ausmachbarer Handlungsspielraum. (...)

Die subjektiven Möglichkeitsräume sind ... nicht nur durch die von meiner Lebenslage aus zugänglichen Bedeutungen, sondern auch durch die in meiner ‚Person‘ liegenden Bedingungen determiniert und beschränkt: Das Individuum kann in seinen subjektiven Möglichkeiten hier also hinter den in den Bedeutungen gegebenen Möglichkeiten/Möglichkeitserweiterungen der Handlungsfähigkeit zurückbleiben, es kann sich aber auch über das Ausmaß und die Art der real gegebenen Möglichkeiten täuschen...“ (ebd., 368; i. Orig. Hervorh.).

Als subjektives Konstrukt ist der Möglichkeitsraum in der hier zur Diskussion stehenden „Zone der Notlage“ kaum mehr als eine sehr vorläufige, unvollständige, vielleicht diffuse und eher zufällige Antizipation ¹⁶. Berufliche Orientierung ist aber

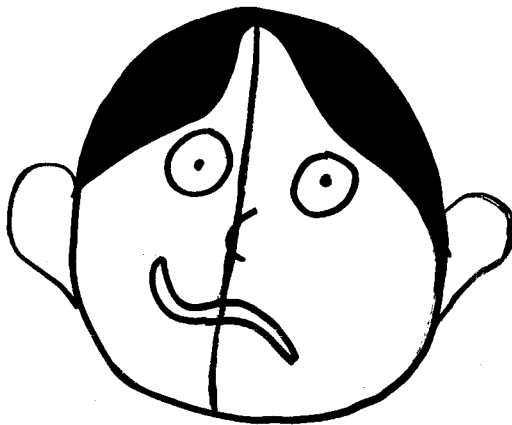
¹⁵ Zumindest ist m. E. damit eine wichtige Aufgabe bezeichnet, deren Dimensionen durch aktualempirische Forschung aufzuklären wären.

¹⁶ Dieser Aspekt, daß der subjektive Möglichkeitsraum wohl kaum jemals als ein von vornherein klar gegebenes Spektrum bereits bekannter Alternativen vorkommt, sondern meist erst in Prozessen der Aneignung selbst zu entwickeln ist, kommt m. E. bei K. HOLZKAMP völlig zu kurz.

gerade dieser Prozeß subjektiver Objektkonstruktion, sie ist in weiten Teilen begrifflich gleichbedeutend mit der Konstruktion des subjektiven Möglichkeitsraums. Die weiter ungeklärte Frage lautet: Wie kommt diese neue Tätigkeit aus der Situation der Notlage heraus zustande? Und wie kann sie in einen produktiven, expansiven Prozeß transformiert werden?

Wie der Fall Ayse zeigt, führt der latente Widerspruch nicht zwangsläufig zu einer neuen Tätigkeit. Vielmehr sind wir BeraterInnen in Beratungssituationen häufig damit konfrontiert, daß sich der Prozeß der Orientierung nicht entwickelt, daß er aufgeschoben, verdrängt oder schließlich auf dem Wege des defensiven Lernens zu bewältigen versucht wird¹⁷. Ich gehe aufgrund meiner Beratungserfahrungen davon aus, daß sich die Mehrzahl der Orientierungsprozesse bei genauerer empirischer Untersuchung in diesem HOLZKAMP'schen Sinne als *defensiv*, d. h. als das Problem abwehrend, „unterlaufend“ und nicht-produktiv (hinter den subjektiv möglichen Erweiterungen zurückbleibend) zu bestimmen wären. Eine echte Regression, also ein Zurückgreifen auf alte Tätigkeitsformen, ist aber im Transitionsprozeß nicht dauerhaft möglich. Allerdings sind unter diesem Aspekt die verschiedenen Warteschleifen als eine Sonderform des Moratoriums zu sehen: ihre Kehrseite ist, daß sie offenbar auch als Refugium einer temporären Stagnation des subjektiven Orientierungsprozesses dienen.

Abbildung 8: „Das Gesicht meiner Zukunft“ (1)



Ich blicke mit gemischten Gefühlen in die Zukunft. Auf der einen Seite bin ich ~~happy~~ ^{happy}, weil ich dann aus der SCHULE bin und auf der anderen Seite bin ich unzufrieden, weil ich nicht weiß, was ich später mal machen möchte!

Zeichnung einer Schülerin einer 9. Gesamtschulklasse, angefertigt im Rahmen einer Gruppensitzung. Der Anstoß zu der Zeichnung bestand in der Suggestion des Beraters, die Vorstellungen von der eigenen (beruflichen) Zukunft und die damit verbundenen Gefühle hätten ein Gesicht... Hervorzuheben sind die zeichnerisch schlichte und doch zugleich klare Signalisation der „Notlage“ (das durch die trennende Mittellinie dargestellte Unvermittelte) sowie das aus dem Gesamteindruck der Zeichnung sich verdeutlichende, noch eher kindliche Reflexionsniveau in der Auftaktphase des bewußten beruflichen Orientierungsprozesses.
Text: „Ich blicke mit gemischten Gefühlen in die Zukunft. Auf der einen Seite bin ich happy, weil ich dann aus der SCHULE bin und auf der anderen Seite bin ich unzufrieden, weil ich nicht weiß, was ich später mal machen werde!“

Zur Frage steht, ob, wie und wodurch der latente Widerspruch in einen expansiven oder defensiven Prozeß der Orientierung einmündet. Für die BB ist die Entscheidung dieser beiden Möglichkeiten m. E. nicht beliebig: Ihr gesellschaftlicher Auftrag richtet

¹⁷ Defensives Lernen tritt in den unterschiedlichsten Erscheinungsformen auf, z. B. als Suche nach aufschiebender Wirkung (Besuch eines BGJ, einer Berufsfachschule, gelegentlich auch der gymnasialen Oberstufe, Wiederholung einer Klasse, Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme, Aufnahme eines Jobs, Nichtstun usw.). Natürlich wird damit nicht behauptet, daß alle Probleme des Ausbildungsmarktes durch einen produktiven Verlauf des beruflichen Orientierungsprozesses zu lösen wären. Die Perspektive ist hier eine andere, nämlich die vom Standpunkt des Subjekts aus.

sich eindeutig darauf, produktive, expansive individuelle Orientierungsprozesse zu ermöglichen. Als expansiv aber kann nur ein Prozeß bezeichnet werden, in dem das Subjekt etwas Neues ausbildet, das seinem objektiven Möglichkeitsraum entspricht, etwas, das in der Zone seiner nächsten Entwicklung liegt. *Eine in diesem Sinne auf Expansion gerichtete berufliche Beratung zielt auf die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung im Transitionsalter.* Dieser Anspruch weist aber über die gegenwärtige Praxis der Institution BB weit hinaus. Akzeptiert man die subjektive Möglichkeitserweiterung als den Kern des Auftrags einer sich entwickelnden Gesellschaft, so erforderte es auf allen Ebenen des Systems solche Umgestaltungen, wie sie im w. o. (Kap. II u. pass.) entwickelten Begriff der Professionalisierung zusammengefaßt sind.

Die Richtung des Handelns scheint klar: In einen produktiven Prozeß mündet die subjektive Notlage nur dann ein, wenn sich der nur latente Widerspruch zu einem *double bind* verschärft. Aber damit sind zunächst weitere Fragen verbunden.

Wie verschärft sich ein latenter Widerspruch und wie können pädagogisch Handelnde dazu beitragen? Y. ENGSTRÖM (1987, 187 f.) sieht die Notwendigkeit, „vom Inneren“ der zu *entwickelnden Tätigkeit* aus zu arbeiten. Ausgangspunkt müßten die – w. o. bereits beschriebene – Doppelnatur und die inneren Widersprüche der führenden Tätigkeit sein:

„The teacher acts as the devil's advocate, confronting the learners with the contradictions of their own vital activity in a bare form“ (ebd., 188).

In seinem Strukturmodell (vgl. Abb. 7) geht es in den beiden ersten Phasen (Notlage → *double bind*) um die folgende Substruktur:

1. Entstehung eines neuen konfligierenden Elements innerhalb der Struktur der alten Tätigkeit,
2. Verschärfung dieses Widerspruchs zu einem *double bind*,
3. reflexive Analyse und Probieren („intensive Handlung“).

Im Zusammenhang des beruflichen Orientierungsprozesses ist das neue konfligierende Element durch die in der sozialen Umwelt vorhandenen Signale grundsätzlich bereits gegeben (wenigstens als Signal der Endlichkeit der alten Tätigkeit). Nun verweisen diese Signale – bzw. das konfligierende Element – nicht *eindeutig* und allein auf die bloße Endlichkeit der führenden alten Tätigkeit und die neue Aufgabe der gesellschaftlichen Positionierung. Vielmehr bilden sie einen Komplex der Gesamtheit *aller* objektiv dem Individuum gestellten Entwicklungsaufgaben (wie etwa die familiäre Ablösung, Aufbau heterosexueller Beziehungen usw.): Die berufliche Orientierung/Positionierung ist darin zwar eine zentrale Aufgabe, aber sie bleibt in diesen Gesamtkomplex von Entwicklungsaufgaben eingebettet. Deshalb läßt sich die Entwicklung des Widerspruchs nicht auf den beruflichen Teilaspekt verengen¹⁸.

Liefert der Begriff der Notlage tatsächlich eine Art universelles Muster, nach dem sich alle Fälle der (Beratungs-) Realität abbilden ließen? Sind diejenigen Ratsuchenden etwa, die lediglich noch einige Detailfragen klären möchten (was früher einmal als „Informationsberatung“ in der BB bezeichnet wurde), wirklich in einer Notlage? Es kommt hier darauf an, den gesamten Orientierungsprozeß im Blick zu behalten und nicht von der Erscheinungsform an einem bestimmten (späten) Punkt der Entwicklung auszugehen.

Vielleicht läßt sich hier auch ein allgemeines Periodisierungsschema einführen, das die Frühphase beruflicher Orientierung als *Vorbereitungsperiode* versteht. Hierzu

¹⁸ Als konfligierendes Moment in der Tätigkeit des Zur-Schule-Gehens kann bspw. auch die Entwicklung von Fähigkeiten gesehen werden, die über den Rahmen dieser aktuellen Tätigkeit hinausgehen.

zählen bspw. die ersten subjektiven Wahrnehmungen von Gesellschaftlichkeit ebenso wie die von einzelnen beruflichen Positionen, die Interiorisierungen von berufsrelevanten Werthaltungen innerhalb der sozialen Umgebung, die frühe Wahrnehmung der Positionierungsnotwendigkeit als einer Entwicklungsaufgabe von „Älteren“ und von geschlechtsspezifischen Mustern. Diese Vorbereitungsphase entspricht somit im wesentlichen den kindlichen Entwicklungsstufen. Die eigentliche *Orientierungsperiode* (an die sich die *Realisierungs-* oder *Positionierungsperiode* anschließt) beginnt demnach mit dem Bewußtwerden der Positionierungsnotwendigkeit als einer individuellen (jetzt von mir selbst zu bewältigenden) Entwicklungsaufgabe. Die Orientierungsperiode beginnt also mit der Notlage, mein Leben als ein Leben in konkreten gesellschaftlichen Möglichkeiten und Begrenzungen selbst planen und bestimmen zu *müssen*. Der Begriff der Notlage gewinnt dabei um so mehr an semantischem Gewicht, je mehr mich meine Vergangenheit als meine Geschichte von Möglichkeiten und Begrenzungen der Entwicklung in meinen zukünftigen Möglichkeiten zu bestimmen scheinen. Aber diese scheinbare biographische Determination ist nur auflösbar im Begreifen der Bedingungen meiner subjektiven Geschichtlichkeit. Orientierung, als antizipatorische Konstruktion des Neuen, ist deshalb immer auch zugleich retrospektiv. Die ZNE erscheint in dieser Perspektive als die Zone der Überwindung der scheinbaren subjektiven Festlegungen und Möglichkeitsbegrenzungen: Aus Ägypten fliehe ich nur, wenn ich meine Existenz dort als Gefangenschaft begreife. Neues entsteht als Fortbewegung von einem begriffenen Alten.

Abbildung 9: „Das Gesicht meiner Zukunft“ (2)



Zeichnung einer türkischen Schülerin, Klasse 9 einer Gesamtschule (1999). Die Aufgabe wird hier von der Jugendlichen in einer eher unterschwellig spürbaren Ambivalenz aufgegriffen, die vor allem in der Verdoppelung (Verstärkung) von Gesicht und Text zum Ausdruck kommt.

Widerspricht es aber nicht der Logik, daß die gesellschaftliche/berufliche Positionierung hier als Widerspruch von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher

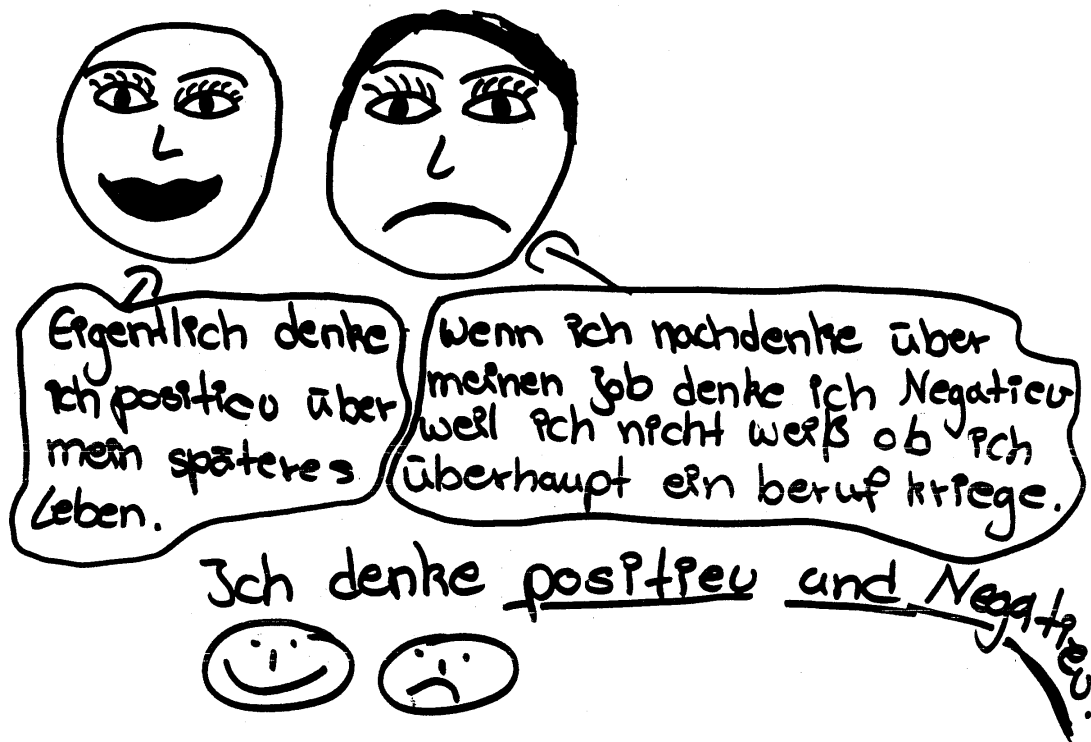
Bestimmung aufgefaßt wird (und erst dadurch als Notlage), wenn zuvor doch die Gesellschaftlichkeit des Menschen als sein eigentliches Wesen betont wurde?

Diese Frage erledigt sich mit dem Hinweis auf die historisch-konkrete gesellschaftliche Formation, die Struktur ihrer Distribution und arbeitsteiligen Organisation. Als Formation der sozialen Ungleichheit zwingt sie ihren inneren Widerspruch jedem Individuum als den von ihm auszutragenden existentiellen Grundwiderspruch auf. Gerade auch diese Dimension nimmt der Begriff der Notlage in sich auf.

Von der Entwicklung des primären Widerspruchs (der Notlage) zu einem *double bind* (sekundärer Widerspruch), von der Entfaltung der Gegensätzlichkeit des „Nicht-mehr“ und des (komplexen) „Noch-nicht“ hängt es ab, in welcher Intensität sich die Tätigkeit der beruflichen Orientierung entwickeln kann.

In Ayses Fall wurde zwar der primäre Widerspruch in der Beratung thematisiert, jedoch nicht in der Klarheit, daß von einer echten Konfrontation zu sprechen wäre. Konfrontation kann m. E. nur bedeuten, daß die Essenz des Widerspruchs deutlich und bewußt werden kann. Darin liegt hier die Beratungsaufgabe. Als einfache Paraphrasierung: „Ich möchte meinen gegenwärtigen Zustand nicht verändern, aber ich weiß, daß ich ihn nicht erhalten kann. Die Veränderungsmöglichkeiten, die ich sehe, lehne ich ab. Deshalb möchte ich nichts verändern...“ *Mohameds* Situation geht in einer ähnlichen Paraphrase auf: „Was ein Ziel für mich wäre, ist nicht erreichbar. Und was erreichbar für mich ist, kann kein wirkliches Ziel für mich sein...“

Abbildung 10: „Das Gesicht meiner Zukunft“ (3)



Zeichnung einer Schülerin, 9. Klasse einer Gesamtschule. Die Zukunft ist janusköpfig: Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Bestimmtheit der Zukunft stört die „eigentlich“ positiven Antizipationen. Aufgabe der beruflichen Beratung ist es, den latenten Widerspruch, die subjektive Notlage, zu einem produktiven Orientierungsprozeß zu entwickeln.

Dazu sind Instrumente erforderlich, die die widerstreitenden Stimmen hörbar machen können und mit deren Hilfe sie sich ausdrücken und konkretisieren können. Ein

solches Instrument ist die Abstraktion: „Ich muß, um lebendig zu sein, über mein Leben selbst bestimmen. Aber die Möglichkeiten dazu sind gesellschaftlich bestimmt und begrenzt. Um über mein Leben selbst bestimmen zu können, muß ich von den gesellschaftlichen Möglichkeiten Gebrauch machen...“ Die Einheit des Widerspruchs von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Determination ist die weitestgehende Abstraktion des Komplexes, der mit der beruflichen Orientierung/Positionierung angesprochen ist. Aber sie ist in dieser Form noch historisch unkonkret und gültig für die Individuum-Gesellschaft-Komplementarität in allen Phasen der Gesellschaftsgeschichte. Ihre nächste Konkretisierung erfaßt die Bestimmung dieser Komplementarität unter den Bedingungen einer Positionierung in Verhältnissen, die die Umwandlung der Arbeitsfähigkeiten in die Form der Ware verlangt, woran sich eben alle die Fragen etwa von Standardisierung, Vereinseitigung oder Subordination unter die Prinzipien der Verwertung von Kapital knüpfen.

Verallgemeinerung bedeutet Dekontextualisierung unmittelbarer Erfahrung. Sie ist Mittel der Distanzierung vom Zwang der Umstände. Erst die Abstraktion ermöglicht eine erkennende Beziehung zur Welt und zu sich selbst, sie ermöglicht überhaupt erst Orientierung und Planung zukünftigen Handelns (vgl. dazu etwa W. L. WARDEKKER 1991, 37; K. HOLZKAMP 1973, 1983). Erst mit Hilfe einer Verallgemeinerung der individuellen Situation, mit Hilfe der Entwicklung eines allgemeinen Begriffs davon, wird es möglich, die ganz individuellen Gedanken, Wünsche, Einstellungen, Gefühle (Bewertungen) ebenso „auf den Begriff“ zu bringen wie das bis zum gegebenen Zeitpunkt entwickelte Konstrukt des subjektiven Möglichkeitsraums. Im Grunde geht es also um zwei Richtungen des Handelns: 1. Um die Aufdeckung und Formulierung der *allgemeinen Beziehungen* innerhalb der individuellen Situation und 2. um die „Anwendung“ dieses gefundenen Instruments zur genaueren Klärung der subjektiven Situation. Diese Handlungsrichtungen sind in der Beratungspraxis sicher nicht scharf trennbar, vielmehr bedingen sie sich zunächst wechselseitig. Aber die Entwicklung einer möglichst weitgehenden Verallgemeinerung ist die Voraussetzung zur Analyse des *double bind*.

L. S. VYGOTSKIJ sah in der Aneignung von Verallgemeinerungen das ontogenetische Grundprinzip der individuellen Bewußtseinsentwicklung. Sein Konzept der Komplementarität von Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen zeigt eine Richtung. Das Konzept läßt sich vielleicht auf den allgemeinen Nenner bringen, daß die Abstraktion (das wissenschaftliche Konzept, das Modell), also die Ablösung von der Unmittelbarkeit der sinnlich-konkret erfahrenen Situation, dem Subjekt die Möglichkeit gibt, seine Realität in neuer Weise zu sehen. VYGOTSKIJ (1974, 266 ff.) veranschaulicht sein Konzept mit der „Globus-Metapher“: Ähnlich wie alle Punkte der Erdoberfläche auf einem bestimmten Längengrad, lägen die Begriffe zwischen den Polen des unmittelbaren, anschaulichen Erfassens und dem der maximalen Abstraktion. Die „Länge“ des Begriffs ergibt sich durch das Maß, „in dem die Einheit des Konkreten und des Abstrakten in jedem Begriff dargestellt ist“ (ebd., 266). Wenn die Erdoberfläche zugleich die ganze Vielfalt der in den Begriffen repräsentierten Wirklichkeit symbolisiere, dann sei als „Breite“ eines Begriffs der Ort anzunehmen, den er unter den anderen Begriffen gleicher Länge einnehme, die sich aber auf andere Punkte der Wirklichkeit bezögen:

„Die Länge des Begriffs wird also in erster Linie die Natur des Denkakts selbst, das eigentliche Erfassen der Dinge in einem Begriff mit der darin enthaltenen Einheit des Konkreten und des Abstrakten charakterisieren. Die Breite des Begriffs wird in erster Linie die Beziehungen eines Begriffs zum Objekt, den Punkt seiner Anwendung auf einen bestimmten Wirklichkeitsbereich charakterisieren. Länge und Breite eines Begriffs müssen zusammen eine erschöpfende Vorstellung über den in ihm enthaltenen Denkakt und das in ihm repräsentierte Ding vermitteln. Damit müssen sie alle Beziehungen der Allgemeinheit erfassen, die sowohl hinsichtlich der koordinierten als auch der nach dem Allgemeinheitsgrade über- und untergeordneten Begriffe bestehen. Diese Stellung eines Begriffs im System aller Begriffe, die durch seine Länge und Breite bestimmt wird, nennen wir das Maß der Allgemeinheit eines gegebenen Begriffs“ (ebd., 267, Hervorh. i. Orig.)¹⁹.

¹⁹ VYGOTSKIJ beugt Mißverständnissen dieser Metapher vor: „Während in der Geographie zwischen Längen- und Breitengraden lineare Beziehungen bestehen, so daß sich beide Linien nur in einem Punkte schneiden, der gleichzeitig ihre Lage auf dem Längen- und Breitengrad bestimmt, sind diese Beziehungen im System der Begriffe komplizierter und können nicht in der Sprache linearer Beziehungen ausgedrückt werden“ (ebd., 267).

So wie die realen Gegenstände der menschlichen Welt ein System von Beziehungen bilden, so bilden auch die Begriffe ein System miteinander verflochtener Beziehungen. Die Entwicklung des einen Begriffs – d. h. vor allem seine Verallgemeinerung – zieht notwendig die Umstrukturierung damit verknüpfter anderer nach sich.

Abbildung 11: „Das Gesicht meiner Zukunft“ (4)



Zeichnung einer Schülerin, Klasse 9, Gesamtschule (1999) – Auszug aus den Kommentierungen der Jugendlichen:

Jugendliche (J): „Aber.. da gibt's immer noch Hintergründe, weil.. dann erzählen mir da wieder Leute was und da erzählen die Leute was..“

Berater (B): Hm.

J: Das is nichts für Dich! Das wollen zu viele machen. Aber ich kriege meinen ... Hintergedanken in meinen Kopf, wo ich sage: Ne, kann ich net. Jetzt muß ich irgendwas machen, was ich gar nicht möchte.. machen wer.., also, was ich gern machen würde... Dann kriege ich schonmal Angst davor, vor der Berufswahl.

B: Obwohl man da (auf dem Bild, G. R.) gar keine Angst sieht, ne?

J: Ja, ich hab' schonmal.. Ich hab schon mal gedacht, so meine.. wenn ich so.. so Augen.. die Augen.. dann irgendwie... so.. daß ich meine, so daß das Katzenaugen sind und die Ka.. und Katzen, die haben auch ziemlich viel zu verbergen.“

Bildunterschrift: „Ich habe einen schönen Gedanken an das was ich später machen werde, aber ich habe trotzdem Hintergedanken!“

Y. ENGSTRÖM (1987) orientiert sich mit seinem Phasenmodell der ZNE an W. W. DAVYDOVS (vgl. 1982) Modell der Lerntätigkeit. Danach beginnt eine Sequenz von Lernhandlungen mit der Transformation einer Situation, die auf die Entdeckung allgemeiner Beziehungen in einem System von Objekten zielt:

„Das Spezifikum dieser Beziehung besteht darin, daß sie einerseits ein reales und besonderes Moment der Situation darstellt, andererseits gleichzeitig die genetische Grundlage und Quelle aller Einzelbesonderheiten des betrachteten Systems ist, das heißt seine *allgemeine* Beziehung. Die Suche nach einer solchen Beziehung bildet den Inhalt der Denkhandlung der Analyse, deren Lernfunktion darin besteht, den Anfang im Ausbildungsprozeß des geforderten Begriffs zu bilden“ (ebd., 23; Hervorh. i. Orig.).

In der nachfolgenden Lernhandlung geht es um die Modellierung der ermittelten Beziehung. Ein solches Lernmodell muß tatsächlich die allgemeine Beziehung eines Systems fixieren und die weitere Untersuchung dieser Beziehung gewährleisten.

Vgl. dazu die Lesart von A. R. LURJA (1986, 109 f.): „Vygotskij unterschied zwei Kategorien von Begriffen – die ‚wissenschaftlichen Begriffe‘ und die ‚Alltagsbegriffe‘. Erstere sind leicht zu definieren, doch anfangs haben sie geringe Beziehungen zur praktischen Erfahrung des Schülers, letztere hingegen können mit relativ großen persönlichen Erfahrungen verbunden sein, doch sie werden, da sie nicht im Unterricht erarbeitet werden, von dem Kind nur mit Mühe definiert. Mit zunehmender Beherrschung eines Systems wissenschaftlicher Kenntnisse kommt es zu einer Annäherung beider Begriffsarten: Der Halbwüchsige oder der Erwachsene, der eine Schulbildung erhalten hat, bewertet (vergleicht) die ‚Alltagsbegriffe‘ immer stärker vom Standpunkt der ‚wissenschaftlichen‘ Begriffe, indem er erstere in bekannte Kategorien einordnet und sie danach durch andere, allgemeinere Begriffe bestimmt.“

„Da im Lernmodell eine allgemeine Beziehung wiedergegeben ist, die in der Situation durch Transformation gefunden wurde, sind im Modell innere Charakteristika des Objekts fixiert, die sich *nicht unmittelbar beobachten lassen*. Man könnte sagen, das Lernmodell ist ein gegenständliches Produkt der gedanklichen Analyse und wird selbst zu einem besonderen Mittel der Denktätigkeit des Menschen“ (ebd., 24; Hervorh. i. Orig.).

Berufliche Orientierung ist ein komplexer Gegenstand, der mehrere Ebenen umfaßt: Seine allgemeinste Ebene ist die des w. o. formulierten Widerspruchs von Autonomie vs. historisch-konkreter Determination. In diesen Widerspruch wird der Jugendliche, primär institutionell vermittelt durch die bloße Endlichkeit des Zur-Schule-Gehens, gleichsam von außen hineingeführt. In diesem Vorgang ist eine Verweisung, eine immanente Aufforderung zur Analyse dieser Situation enthalten: Welche Kräfte und Wirkungszusammenhänge bringen mich in diese Lage? Wie sind Jugend und Transition strukturiert? Eine Analyse mit Hilfe von „entwickelten Begriffen“ verweist unausweichlich auch auf eine historische Analyse (die in der Wechselseitigkeit von Instrument und Gegenstand ihrerseits diese Begriffe entwickelt): Aus welchen historischen Vorformen hat sich diese Entwicklungsaufgabe der individuellen Positionierung entwickelt? Was unterscheidet meine Situation etwa von der eines *Anton Reiser*, eines *Bill Gates* oder einer *Adelheid Popp*? Was hat sie damit gemein?

Der Katalog möglicher Fragen muß hier nicht fortgesetzt werden. Eher erscheint es unter dem Blickwinkel der gegenwärtigen Beratungspraxis befremdlich, eine historische Dimension in den Orientierungs- bzw. Beratungsprozeß einführen zu wollen. Ist sie wirklich notwendig?

In *jeder* historisch-genetischen Analyse liegt ein spezifisches Erkenntnispotential. Hier geht es weniger um die Aneignung detaillierten historischen Wissens. Vorrangig ist die Aufdeckung jener „allgemeinen Beziehungen“, der genetisch einfachsten Form des Verhältnisses von Autonomie und gesellschaftlicher Determination, der „Keimzelle“ der Transitionsproblematik. In der Wechselseitigkeit von Konstruktion (zunächst Definition meiner Situation) und Entwicklung des Mittels (Abstraktion/Modell) kann ein Instrument entstehen, das in seiner Allgemeinheit in jeder besonderen Facette des Transitions- und Orientierungsproblems präsent ist. Dieses Instrument eliminiert nicht die Antriebskraft des Prozesses, den Widerspruch, sondern deckt seine grundsätzliche Spannung auf.

Im Modell erscheint die gefundene Beziehung „sichtbar“ und „in reiner Form“. Die Arbeit mit einem solchen Lernmodell ermöglicht die Ausbildung einer „inhaltlichen Abstraktion“, die wiederum die Ausbildung eines allgemeinen Lösungsverfahrens möglich macht. Erst im Anschluß daran geht es um die Konkretisierung der anfänglichen Lernsituation und um die Verwandlung (Anwendung) in Einzelaufgaben. Alle Begriffe eines Subjekts lassen sich auf der Skala „Flachheit – Tiefe“ (K. HOLZKAMP 1993) oder „Länge – Breite“ (L. S. VYGOTSKIJ 1974) qualifizieren. Aber jede Verallgemeinerung meiner lebensweltlichen Erfahrung, sei sie noch so gering auf dem „Längengrad“, ist ein Mittel, mehr Freiheit des Handelns zu gewinnen. Und diese Freiheit resultiert immer auch aus der Einsicht in die Determination meiner Situation.

Y. ENGSTRÖM (1987, 239 ff.) hat den Modellbegriff DAVYDOVS erweitert: Das Modell ist keine voll entwickelte Theorie, es kann als Instrument der *gleichzeitigen*, wechselseitigen Entwicklung und Anwendung der Theorie betrachtet werden. Das Subjekt arbeitet mit Hilfe des Modells nicht nur den Gegenstand, sondern zugleich auch das Modell (Instrument) aus und modifiziert es. Es entwickelt die Theorie auf der Grundlage und mit Hilfe des Modells, und in der Entwicklung des Modells entwickelt sich die Theorie. Die Theorie ist, so verstanden, die sich entwickelnde Beziehung des Modells zu den Dingen, deren Dynamik das Modell repräsentieren soll. Es geht hier also um die w. o. (vgl. III.1) bereits angesprochene systemische Einheit von Instrument und Objekt/Produkt.

Die Analyse der subjektiven Situation beinhaltet notwendig auch die Klärung der emotionalen Befindlichkeit des Subjekts. Sie ist, in ihrer Funktion als Bewertungsgrundlage der eigentliche Schlüssel. In ihrer Funktion als subjektive

Wertungsgrundlage kann die emotionale Befindlichkeit nicht umgangen werden. Es kommt m. E. im Gegenteil ganz besonders darauf an, diese Dimension beratungsmethodisch weiter zu entwickeln. Wie aber ein Blick auf die benachbarte psychotherapeutische Praxis zeigt ²⁰, zählt die (Selbst-) Analyse der subjektiven emotionalen Befindlichkeit, das Eindringen in die Basis der subjektiven Wertungen (und damit des persönlichen Sinns), zu den schwierigsten und problematischsten Bereichen. Problematisch u. a. auch deshalb, weil i. d. R. eine Sensibilisierung bzw. Fähigkeit zur Wahrnehmung und Differenzierung von Emotionen individuell erst zu entwickeln ist ²¹, weil die Begriffe selbst, in denen sich emotionale Qualitäten ausdrücken können, keineswegs zur geläufigen Sprache rechnen, und weil die Emotionalität nur dem Subjekt selbst direkt zugänglich ist, direkte Unterstützung in der Beratung insofern also immer in besonderer Weise begrenzt ist. Zugleich handelt es sich – wie bereits w. o. angemerkt wurde – um ein noch relativ unzureichend erforschtes Gebiet, so daß bei der Entwicklung von Instrumenten für die Beratung eher unsicheres Terrain betreten wird.

Das subjektive Verhältnis zur eigenen Emotionalität ist selbst Resultat der Interiorisierung zuvor interpsychischer Verhältnisse. Dementsprechend ist auch dieses Verhältnis – gleichsam der allgemeine Maßstab zur Bewertung emotionaler Qualitäten – sozial bzw. gesellschaftlich vermittelt. Es ist das, was C. RATNER (1990) die kulturhistorisch determinierten *guide lines* oder A. HELLER (1980, 188 ff.) die gesellschaftlich vermittelten „Wertorientierungskategorien“ nennen: Sie betreffen nicht die unmittelbaren emotionalen Qualitäten, sondern sie vermitteln gewissermaßen ihre interpretative „Einordnung“ oder „Anwendung“ durch das Subjekt:

„Spinoza aber sagt: ‚Die Reue ist keine Tugend‘ – und damit spricht er die Überzeugung einer Weltepoche aus, derzufolge Reue kein (moralisch) ‚gutes‘ Gefühl ist. Ob die Erlebnisreduktion oder Erlebnisfülle angenehm oder unangenehm ist, diese Beurteilung ändert sich je nach Zeitalter, Klassen und Schichten, immer der jeweiligen Wertwahl entsprechend“ (A. HELLER 1980, 190).

Ob Solidarität ein Vergehen, blinder Glaube eine Tugend, Enthusiasmus eine schädliche Leidenschaft usw. sind, ist immer kulturhistorisch determiniert (vgl. ebd., 193).

Wenn im Beratungsprozeß der subjektiven emotionalen Befindlichkeit eine Schlüsselstellung zukommen soll, dann reichen die bisherigen beratungsmethodischen Mittel nicht mehr aus. Die Beschränkung auf die an C. ROGERS orientierte „Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte“ als nahezu einzige Antwort auf die Frage nach dem „Umgang“ mit der Emotionalität wird ihrer Bedeutung im intrapsychischen System natürlich bei weitem nicht gerecht.

Gerade bei dem Gedanken an Jugendliche wie *Mohamed*, deren Stärke nicht im Bereich des Verbalen liegt, ist die Suche nach anderen Wegen des Ausdrucks von emotionalen Inhalten unabdingbar. Aber sicher nicht nur bei *Mohamed* können emotionale Erlebnisinhalte bzw. emotionale Wertungen erst in einem Akt der „Entäußerung“, in ihrer materiellen Darstellung bzw. Objektivierung faßbar werden. Ihr Bewußtwerden erfordert Handlung. Wenn *Mohamed* versucht, zeichnerisch das

²⁰ Vgl. bspw. C. ROGERS (1977, 28 – 34). Ohne hier noch einmal auf die theoretischen Implikationen der humanistischen Psychologie einzugehen, werden in ROGERS' 7stufigem Modell des „Prozeßkontinuums“ die Schwierigkeiten deutlich: Anfangs erscheint das emotionale Erleben überhaupt nicht zugänglich (Stufe 1). Geschehnisse und Probleme werden als fast ausschließlich äußere, außerhalb des Subjekts liegende Vorgänge wahrgenommen. Allmählich entsteht ein zunächst noch „objekthafter“ Zugang, der sich schließlich (Stufe 6) zu unmittelbarem gegenwärtigem Erleben von Emotionen entwickelt: „Die Konstrukte, die für das Leben des Individuums die Funktion von festen Leitlinien hatten, lösen sich in der Unmittelbarkeit des Erlebens auf und werden als das erkannt, was sie tatsächlich sind, nämlich als eigene Schöpfungen“ (ebd., 32).

²¹ M. E. begründet alleine diese Tatsache ganz wesentlich, daß berufliche Beratung nicht als punktuelle Intervention verstanden werden kann. Daß basale Fähigkeiten in diesem Prozeß erst zu entwickeln sind, ist eine unumgängliche Voraussetzung für das, was in einem engeren (entscheidungstheoretischen) Verständnis als berufliche Beratung verstanden wird.

„Gesicht“ seiner (quasi personalisierten) Zukunft darzustellen, dann objektivieren sich in seiner Zeichnung wesentliche Inhalte seiner Emotionen. Sie werden im Produkt gleichsam zu einem „Gegenüber“, indem sie Gestalt angenommen haben und dadurch „entschlüsselbar“ werden. Mimetische Rollenspiele („Was die Eltern, Lehrer, Freunde sagen...“), grafische Darstellungen des situativen „Kräftefelds“, das „Hörbarmachen der dialogischen Stimmen“ in einer freien szenischen Darstellung, eigentlich jede thematisch akzentuierte kreative Handlung, kann diese Funktion erfüllen. Die Entwicklung weiterer Methoden, die den jugendlichen Klienten die Wahrnehmung ihrer emotionalen Erlebnisinhalte erleichtern oder überhaupt erst ermöglichen, läßt sich hier nur als eine weitere Aufgabe der Beratungsforschung markieren. Jede Anregung, ob „Traumreisen“ oder katathymes Bilderleben, verdient es deshalb, auf ihre Verwendbarkeit in der Transitionsberatung überprüft zu werden.

Berufliche Beratung ist weder Schulunterricht noch Arbeitstätigkeit. Läßt sich ein solcher Ansatz auf die Anforderungen und das große Spektrum beruflicher Beratungssituationen übertragen ²²?

Wer das alltägliche Beratungsgeschehen innerhalb der BA vor Augen hat, wird eher zweifeln. Ich möchte deshalb noch einmal betonen, daß der hier zur Diskussion stehende Ansatz nicht ohne weiteres auf die vorhandenen Strukturen projiziert werden kann: Punktuelle, eher auf kurzfristige Entwicklung angelegte Beratung, das konzeptuelle Splitting von Berufsorientierung (als Arbeit mit Gruppen oder Schulklassen) und Beratung (als i. d. R. ausschließlich individuelle Form), hohe Fallzahlen, Besonderheiten der institutionellen Einbindung usw. verstellen hier eher den Blick. Die zumindest in dem einen Aspekt fortgeschritteneren Systeme, wie sie in den quantitativ kleinen, auf mittelfristige Kontinuität hin angelegten Gruppen der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen repräsentiert sind (als Form des Outsourcing von Beratung durch die BA), signalisieren, welche anderen Rahmenbedingungen als institutioneller Möglichkeitsraum denkbar wären. Gemeinsame Tätigkeit von Beratern und Jugendlichen, wie ich sie hier zu konzipieren versuche, ist auf Intensität, längere Frist, Kontinuität des Kontakts, auf wirkliche, nicht nur propagierte Prozeßbegleitung hin orientiert.

Diese Frage der Übertragbarkeit lenkt die Aufmerksamkeit auch auf einen erheblichen Mangel hin: das Fehlen einer wissenschaftlichen Berufskunde. Was uns vorliegt, sind eher willkürliche Klassifizierungen und Phänographien der Berufswelt. Eine wissenschaftliche Berufskunde als Bezugswissenschaft der beruflichen Beratung hätte demgegenüber gerade die inhaltlichen Zusammenhänge verschiedener Tätigkeiten im Gesamtsystem der gesellschaftlichen Lebensgewinnung, ihren gesellschaftlichen Sinn, ihre Formen der Organisation, ihre historischen Entwicklungen und ihre zukünftigen Entwicklungsperspektiven, ihre sozialen Dimensionen (Leitung und Ausführung, Über- und Unterordnung usw.) und ihre formationsspezifische Bestimmtheit zu erfassen ²³. Eine wissenschaftliche Berufskunde muß bspw. auch Antizipationen der mit einer konkreten Berufstätigkeit verbundenen sozialen Positionierung ermöglichen.

²² Die kategoriale Klärung systemischer Grundlagen der berufsorientierenden Tätigkeit steht hier weiter im Vordergrund. Und in diesem Zusammenhang erscheint der Transfer eines genuin didaktischen Modells in den Zusammenhang von Beratung zunächst problematisch. Es geht eben nicht allein um Fragen der Aneignung eines bestimmten Bedeutungskomplexes der objektiven Realität (etwa um einen naturwissenschaftlichen Zusammenhang), sondern um die Frage in welcher Beziehung hier Begriffsbildung und Modellierung, Klärung der subjektiven emotionalen Befindlichkeit und Objektkonstruktion, Aneignung objektiven Wissens als Umwandlung in persönlichen Sinn usw. stehen.

²³ Ein zur bisherigen Berufskunde kontrastiver Ansatz wäre bspw. eine Systematisierung von der Produktebene her, weil sich darin zugleich die Bedürfnisdimension vergegenständlicht. Es entspricht ja keineswegs den Zugangsmöglichkeiten Jugendlicher, ihnen etwa die „Metallberufe“ zu präsentieren. Ein lebendigeres und reicheres System von Bedeutungskomplexen und –verweisungen ergäbe sich bspw. über den Zugang „Auto/Mobilität“: Welchen unterschiedlichen Bedürfnissen entspricht es? Welches Netzwerk von Tätigkeiten ist beteiligt – von der Entwicklung über das Design, die Produktion, den Vertrieb, die Nutzung bis zur Unfallhilfe und notärztlichen Versorgung? Letztlich muß es immer um den einer spezifischen Tätigkeit immanenten Zusammenhang gehen und nicht um irgendwelche, eher willkürlich gesetzte Sachsystematik.

Allein an diesem Punkt werden die Dimensionen des Projekts der Entwicklung der beruflichen Beratung zu einer eigenständigen Wissenschaft deutlich.

Gemessen an der Beraterischen Alltagserfahrung läßt sich sicher feststellen, daß es den meisten Jugendlichen bereits an einfachsten Begriffen fehlt: Die Vorstellungen von gesellschaftlicher Arbeitsteilung, bestimmten Tätigkeiten als Formen menschlicher Bedürfnisbefriedigung, von Dimensionen der technologischen Entwicklung, von Arbeit als Lohnarbeit sind eher diffus und bieten Raum für Mystifikationen und Fehlorientierungen. Aber gerade auch die Entwicklung solcher eher einfacher Verallgemeinerungen ist als Begriffsbildung unabdingbar für einen bewußten und produktiven Orientierungsprozeß.

Ich bin hier primär auf die Frage eingegangen, wie ein latenter Widerspruch in eine produktive Tätigkeit der Orientierung transformiert werden kann. Angesprochen ist also mehr eine Anfangsstufe des Orientierungsprozesses. Noch weniger berührt blieb der eigentlich „klassische“ Bereich, in dem es um die Auseinandersetzung mit konkreten beruflichen Positionen und Tätigkeiten geht. Es sollte aber deutlich geworden sein, daß die Schwierigkeiten und damit der Forschungsbedarf für die berufliche Beratung (zunächst) weniger auf diesem Feld liegen als auf dem gleichsam „darüber“ liegenden Feld einer Psychologie der Persönlichkeit im Transitionsalter.

4. Berufliche Orientierung als Entwicklung - Konzeptansatz einer jugendspezifischen, entwicklungsbezogenen beruflichen Beratung

These 4 - Eine Theorie der beruflichen Orientierung, die sich dezidiert auf den Prozeß der Transition Jugendlicher bezieht, kann (wie das heute faktisch noch der Fall ist) ohne einen Bezug auf ein entwicklungstheoretisches Konzept nicht wirklich auskommen. Entwicklungsforschung aber, die lediglich mehr oder weniger unverbundene Befunde mit häufig knappen Verfallsdaten aufhäuft (und damit ein wissenschaftliches Krisensymptom zeigt) oder sie zu bloßen Typologien umformt, kann nicht wirklich hilfreich sein. Bedarf besteht an einer intensionalen, die Essenz der Dynamik erfassenden und abbildenden Theorie. Mit L. S. VYGOTSKIJS (1987) Ansatz zu einer Theorie des Übergangsalters, verbunden mit A. N. LEONT'EV'S (1979) persönlichkeits-theoretischem Konzept und K. HOLZKAMPS „Kategoriale Bestimmungen menschlicher Individualgeschichte“ (1983, 417 - 507) liegt bereits mehr als nur ein Grundriß vor, der zu einer modernen Theorie des Transitionsalters ausgearbeitet werden kann. Ergänzt durch die Ergebnisse moderner Entwicklungs- und Jugendforschung (reinterpretiert vom Standpunkt der Kulturhistorischen Theorie) wäre dies eine notwendige und unverzichtbare Basiskomponente eines neuen Ansatzes zu einer intensionalen Theorie der beruflichen Orientierung.

Zwar gibt es im Bereich der Berufswahltheorien einige Vorschläge zur Frage der „Berufswahl“- oder „Berufslaufbahnreife“ (vgl. vor allem D. E. SUPER et al. 1979/1981); aber diese Konzepte stellen lediglich ein eher normatives diagnostisches Instrumentarium dar, das im Grunde lediglich eine Art von Zusammenstellung von Items bietet, wie sie aus den Curricula gleicher theoretischer Provenienz abgeleitet werden können²⁴. Es gibt hier kaum Verbindungen zu einem psychologischen Konzept von Entwicklung, geschweige zu einer Persönlichkeitstheorie des Jugendalters. Erstaunlich, wenn nicht befremdlich ist, daß bisher die Konzepte zur

²⁴ Bspw. umfaßt D. E. SUPERS Konzept fünf Dimensionen, die in ihrem Charakter exemplarisch an der „Explorationsbereitschaft“ deutlich werden können: „- Frageverhalten (Bereitschaft, den mit der Berufswahl zusammenhängenden Fragen nachzugehen), - Nutzung von Informationsquellen (Wahrnehmung von, Einstellung zu und Bewertung von Informationsquellen), - Partizipation (Engagement in vorberuflichen Rollen und bei der Nutzung von Informationsquellen)“ (hier zit. n. L. BUSSHOF 1984, 23, Tab. 1).

beruflichen Orientierung, zumindest soweit sie praktische Bedeutung für die Beratung bzw. die Ausbildung der BeraterInnen erlangt haben, Entwicklung als Marginalie behandeln oder völlig ignorieren. Solche Konzepte, die die dramatischen Umbrüche gerade des Jugendalters nicht sehen, machen ihre Rechnung ohne das Subjekt und müssen deshalb an vielen Punkten praktisch ins Leere laufen. Die vom Standpunkt der Beratungspraxis aus aufzuwerfende Frage muß sich darauf richten, welcher Art die Umbrüche, die Spezifika dieser Periode sind, wenn sie ihr Handeln produktiv als ein Handeln in der Zone der nächsten Entwicklung ausrichten will. Versteht man das Transitionsalter als eine Entwicklungsperiode, in der das Kindsein biologisch und sozial-kulturell endet, abstirbt, und zugleich Ergebnisse der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit in etwas völlig Neues umgebrochen, transformiert werden, so kann die berufliche Beratung Jugendlicher (ebensowenig wie jede andere Form der Jugendarbeit) dies nicht marginalisieren. Es kann nicht genügen, auf eine bloße Diagnose des individuell erreichten Standes von Fertigkeiten, Kenntnissen und Bereitschaften zu zielen. Für die berufliche Beratung zielt vielmehr die zu stellende Frage in einem umfassenden und ganzheitlichen Sinne darauf, wodurch und wie die Beziehung des *Jugendlichen* zur (Arbeits-) Welt (zu seiner Zukunft) als etwas subjektiv Neues sich so entwickeln kann, daß eine bewußte Positionsrealisierung für ihn möglich wird. Versteht sie sich als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, was nicht selbstverständlich ist, dann muß sie auch über die Mittel verfügen, den Stand der Entwicklung zu diagnostizieren. Bedarf besteht darum an einem psychologischen Konzept von Entwicklung, das die Prinzipien wie die Bereiche der Ausbildung von Neuem in der Struktur der Persönlichkeit in einer Weise erfaßt, daß darin vor allem die Spezifika des Transitionsalters in ihrem Bezug auf die Fragen der beruflichen Orientierung theoretisch modelliert werden können.

Der von L. S. VYGOTSKIJ (vgl. vor allem 1987) ausgearbeitete entwicklungspsychologische Grundriß (vgl. dazu Kap. III) vermag (insbesondere in seinem Zusammenhang mit dem Konzept der ZNE) zum Problem der beruflichen Orientierung einen Zugang zu eröffnen, der in seinen vielfältigen Aspekten in zukünftiger Forschung und in praktischen Experimenten erst noch auszuloten wäre.

Mit diesem Ansatz der kulturhistorischen Theorie läßt sich nun das Problem der beruflichen Orientierung in neuer Weise als ein *Problem der Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit* verstehen. Entwicklung tritt hier aus der Rolle eines bloßen Nebenaspekts, den sie im Spektrum der traditionellen Berufswahltheorien zu spielen hat, heraus ins Zentrum. Die subjektive Gewinnung von allgemeiner gesellschaftlicher Orientierung, deren wesentlicher Schwerpunkt im Transitionsalter die *berufliche* Orientierung ist, wird begreifbar nicht nur als eine individuelle Entwicklungsaufgabe, sondern zugleich auch als das „Material“, als die Bewegungskraft der Entwicklung selbst.

In sehr allgemeiner Weise hat K. HOLZKAMP (1983, 488) gleichsam ein erstes Prinzip verdeutlicht: Er beschreibt, bezugnehmend auf A. N. LEONT'EV (1979), die Entwicklung des Selbstbewußtseins („Ich-Bewußtsein“) als eine Folge des widersprüchlichen Verhältnisses zwischen dem Einbezogensein des Kindes in ein konkretes (häusliches) Lebenszentrum einerseits und dem wachsenden Bezug auf den gesamtgesellschaftlichen Lebenszusammenhang. Indem das kindliche/jugendliche Individuum die „materielle aufgehobenheit ... im gesamtgesellschaftlichen Erhaltungssystem“ zunehmend erkenne, gewinne es die erforderliche Distanz, seine Beziehung zu der unmittelbaren „kooperativen Gemeinschaft“ (Familie) bewußt zu gestalten – die Expansion der subjektiven Beziehungen zur Welt ist Voraussetzung der Entwicklung des Selbstbewußtseins.

Nun ist aber die zunehmende Erweiterung der Beziehung des Kindes bzw. des Jugendlichen zur Welt alleine und für sich nicht die Kraft, die zur Ausbildung und Entwicklung des Selbstbewußtseins bzw. seiner Persönlichkeit führt. Diese Erweiterung ist selbst Gegenstand und Resultat seiner Tätigkeit, seiner Aneignung.

N. LEONT'EV (1979, 201 f.) hat bekanntlich die Entwicklungsdramatik des Jugendalters mit der „zweifachen Geburt“ der Persönlichkeit auf den Begriff gebracht.

Die „zweite Geburt“ ist die Entstehung der *bewußten* Persönlichkeit, der Beginn der *Entwicklungsperiode* der Persönlichkeit. VYGOTSKIJs (vgl. 1987, 658) Charakterisierung dieser Periode als etwas, in dem es nichts Beständiges, Endgültiges, Unbewegliches gebe, daß in ihr alles im Übergang sei, alles fließe, sollte Anlaß genug sein, die Spezifika dieser Entwicklungsperiode zu einem bestimmenden Moment des Handelns in der Beratung zu machen.

L. S. VYGOTSKIJ (vgl. ebd., 650 ff.) sieht die bedeutendste Neubildung im Jugendalter in der Entstehung des Selbstbewußtseins durch die Aneignung „innerer Wertungskriterien“. Eng damit verbunden ist der „intellektuelle Aufschwung“, die sich entwickelnden Fähigkeiten zum abstrakten Denken (das in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Phantasie steht) und zur Reflexion. Die Reflexion trete als „tertiäre Bedingung“ (neben Anlagen und Umwelt) in den Entwicklungsprozeß ein. Die Reflexion ist darin das neue Moment der *Selbstgestaltung* der Persönlichkeit. Die Entstehung des Selbstbewußtseins markiert den Übergang zum neuen Typ der kulturellen Entwicklung, zur Beherrschung der inneren Regulation der höheren psychischen Funktionen, deren Einheit die Persönlichkeit bildet.

Versteht man, entsprechend der w. o. eingeführten Definition, die berufliche Orientierung als antizipatorisches Konstrukt der Beziehung des Subjekts zur Arbeitswelt, dann läßt sich die Bildung dieses Konstrukts im wesentlichen als eine Leistung der Vorstellungskraft und der Verbindung der Aneignung objektiver Bedeutungen mit der Phantasie charakterisieren. Ich möchte darum im folgenden – zugleich als exemplarische Skizze des VYGOTSKIJ’schen entwicklungspsychologischen Ansatzes, vor allem aber als wesentliche Ergänzung einer neuen Perspektive für das Orientierungsproblem – auf die Bedeutung der Phantasie im Transitionsalter etwas näher eingehen²⁵. Ich referiere hier zunächst kurz einige Aspekte der VYGOTSKIJ’schen Konzeption, um sie dann zum Ausgangspunkt einiger weiterer Überlegungen zur Beratung zu nehmen. Was in diesem Zusammenhang interessiert, sind nicht entwicklungspsychologische Einzelbefunde (darin ist manches Material, auf das sich VYGOTSKIJ stützte, heute überholt), sondern das Grundkonzept, in dem die Phantasieentwicklung als ein wesentliches, gar „krönendes“ Element der Entwicklung der Persönlichkeit im Jugendalter gesehen wird.

VYGOTSKIJs Konzept der Phantasie liegt gleichsam quer zur traditionellen Diskussion des Sujet: Die Phantasie ist hier nicht der Gegenpol des Intellekts, sondern sie hat eine wichtige Funktion in der intellektuellen Entwicklung bzw. in der Begriffsbildung. Ihren genetischen Vorläufer hat die Phantasie im kindlichen Spiel: Während das Kind noch der sinnlich-konkreten Unterstüzung seiner Vorstellungen bedarf (etwa Puppe – Kind), entwickelt sich die Phantasie über die Stufe der eidetischen Anschauungsbilder zu einer zunehmend intellektualisierten Funktion des Denkens. Sie stützt sich auf die Begriffe und wird zu einer Funktion der Begriffsbildung (vgl. Ders. 1987, 600 ff.). Vom Spiel und den eidetischen Anschauungsbildern unterscheidet sie sich durch ihre geringere Anschaulichkeit bzw. durch ihren höheren Grad an Abstraktion (vgl. ebd., 614).

Die Phantasie, das ist ihre spezifische Leistung, entwirft Abbilder nicht wahrgenommener (bzw. nicht wahrnehmbarer) Gegenstände:

„Die Phantasie des Jugendlichen bewegt sich vom Konkreten, anschaulichen Abbild über den Begriff zum vorgestellten Abbild“ (ebd., 619).

VYGOTSKIJ sieht in der spezifischen Wechselbeziehung zwischen den abstrakten und konkreten Momenten das Besondere der Phantasie im Jugendalter:

„Ein rein konkretes Denken, ein Denken ganz ohne Begriffe, entbehrt auch der Phantasie. Die Begriffsbildung bringt erstmals die Befreiung von der konkreten Situation mit sich und eröffnet die Möglichkeiten, ihre Elemente schöpferisch zu verarbeiten und zu verändern“ (ebd., 618).

²⁵ L. S. VYGOTSKIJ hat diesen Ansatz vor allem in den Beiträgen zur *Pädologie des frühen Jugendalters* (1987, 595 – 623) entwickelt. Ein weiterer grundsätzlicher Beitrag findet sich in seinen *Vorlesungen* (1996, 93 – 110).

„Kennzeichnend für die Phantasie ist, daß sie nicht im gegebenen Moment verharret, daß das Abstrakte für sie nur ein Zwischenglied, nur eine Etappe auf ihrem Entwicklungsweg, nur ein Verbindungspfad zum Konkreten ist. Die Phantasie ist ... eine umgestaltende, eine schöpferische Tätigkeit, die vom Konkreten zu neuem Konkreten schreitet. Die Bewegung vom gegebenen Konkreten zum geschaffenen Konkreten, die Verwirklichung des schöpferischen Konstruierens ist erst mit Hilfe der Abstraktion möglich. Das Abstrakte geht also als notwendiges immanentes Moment in die Phantasietätigkeit ein, es bildet aber nicht das Zentrum dieser Tätigkeit. Die Bewegung vom Konkreten über das Abstrakte zum Erschaffen eines neuen konkreten Abbildes, das ist der Weg, den die Phantasie im Übergangsalter zurücklegt“ (ebd., 619).

VYGOTSKIJ (vgl. ebd. 619 ff.) differenziert zwei Formen der Phantasie, ihre Aufspaltung in eine *subjektive* und eine *objektive Phantasie*:

Die *subjektive Phantasie* basiert auf den alterstypischen Gefühlen, Wünschen, Stimmungen und Bedürfnissen. Sie richtet sich auf den intimen Bereich des Erlebens. Indem die Gefühle in Phantasien ihre Darstellung erhalten, werden sie zum Mittel der Klärung, Steuerung und Beherrschung. Das Verbergen der Phantasien vor den anderen verweist auf ihre Bedeutung als wesentliches Moment der Entwicklung einer größeren Bewußtheit der inneren Vorgänge und damit der Selbstreflexion.

Zugleich entwickelt sich die Phantasie als objektive Kreativität, als „Äußerung der schöpferischen Tätigkeit des Menschen“ (vgl. ebd., 622).

Subjektive und objektive Phantasie sind nicht unverbunden. Sie bilden, etwa analog den konkreten und abstrakten Momenten in der Begriffsentwicklung, eine Einheit: Objektive Phantasien haben eine deutliche emotionale Färbung, so wie subjektive Momente in die objektiven Phantasien eingehen. Diese innere Verbindung bestehe gerade auch in der Entwicklung des subjektiven Lebensplans. „Verschwommene Antriebe“ und Strebungen gieße der Jugendliche in die Form bestimmter Bilder. In der Phantasie nehme er seine Zukunft voraus, um sich anschließend auch schöpferisch deren Gestaltung und Realisierung zuzuwenden (vgl. ebd.).

VYGOTSKIJs Konzept der Phantasie verbindet Emotionalität und Bedürfnisse mit dem (kreativen) Denken: Die Phantasie ermöglicht die Erschaffung einer subjektiven Welt, sie gibt den zunächst eher unbestimmten Wünschen und Bedürfnissen Gestalt und Raum.

Für das Problem der beruflichen Orientierung bzw. für die berufliche Beratung ist die Bedeutung zumindest der subjektiven Phantasien unmittelbar evident: Phantasien sind die unmittelbarsten, am wenigsten verfälschten Objektivierungen der subjektiven Strebungen. Sie sind gleichsam Übersetzungen der selbst eher „sprachlosen“ Wünsche und Bedürfnisse in die konkrete Sprache von Bildern und „Geschichten“ und deshalb für das Subjekt eine wesentliche Zugangsmöglichkeit. Zugleich finden die Bedürfnisse über die Phantasie einen vorgestellten Gegenstand. Sie können so zu Parametern oder zu Brücken zu den realen Gegenständen werden.

In der Beratungspraxis ist die Bedeutung der Phantasie zumindest in Ansätzen erkannt (vgl. etwa PbB 2.4, 36): Daß etwa „Traumberufen“ subjektive Phantasien zugrunde liegen, macht sie, als Vergegenständlichung von Bedürfnissen, in der Beratung zu Mitteln der Klärung dieser Bedürfnisse. Wie aber der Fall 2 (Ayse) verdeutlichen kann, müssen die subjektiven Phantasien, soweit sie als subjektive Zukunftsvisionen einzuordnen sind, nicht zwangsläufig auch die berufliche Sphäre berühren. Sie können, ganz im Gegenteil, auch Ausdruck eines defensiven Orientierungshandelns sein, indem sie sich dann gerade darauf richten, die Notwendigkeit einer beruflichen Positionierung auszuklammern oder zu umgehen. Aber wie auch immer sich die konkrete subjektive Phantasie ausformt, sie verliert nie ihre Bedeutung als ein Mittel der Selbstreflexion ²⁶.

²⁶ In der Beratungspraxis finden sich einige Ansätze, die die Phantasie bewußt als Instrument der Selbstreflexion einsetzen. So sind bspw. Zeichnungen oder Collagen einer subjektiven Zukunftsvision („Ich – in fünfzehn Jahren“) oder etwa „Zeitreisen“ (als sog. geführte Trance) hier einzuordnen. Die Resultate solcher methodischer Varianten zeigen aber i. d. R. ein hohes Maß an Perseveration: Meist handelt es sich um die stereotype Reproduktion ganz allgemeiner, kaum individualisierter Lebensstilmodelle (Heirat, Kinder, Auto, Wohnung/Haus, Flugreise), in denen

Auch die Phantasie ist kein statisches Moment. Mit ihren beiden wesentlichen Voraussetzungen, den Bedürfnissen und dem Denken, verändert auch sie sich im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung: Neue Bedürfnisse können im Orientierungsprozeß durch die Begegnung mit subjektiv neuen Gegenständen (andere Lebensstilmodelle, Berufe, neue Aspekte der Berufstätigkeit) entstehen. Und indem sich im Orientierungsprozeß die spezifischen Begriffe entwickeln, entwickeln sich auch die Voraussetzungen für differenziertere subjektive Phantasien bzw. für eine differenziertere Selbstreflexion. Als wichtiges Instrument der Orientierung entwickeln die subjektiven Phantasien nur in dem Maße ihre produktive Funktion, wie sich die psychischen Hauptfunktionen (primär das Denken bzw. die Begriffsbildung) entwickeln.

L. S. VYGOTSKIJ (1987, 600) hat darauf hingewiesen, daß die Phantasie nicht als eine eigenständige psychische Funktion zu verstehen ist, sondern als eine besondere Funktion des Denkens. Sein Konzept sieht die einzelnen psychischen Funktionen nicht isoliert. Entgegensetzungen wie bspw. von Emotionalität und Denken, Denken und Phantasie, von subjektiven und objektiven Phantasien, lassen sich nur in einem systemischen, interfunktionellen Verständnis aufheben: Das Denken hat ebenso wie die Phantasie Momente der Emotionalität, und die Phantasie ist keineswegs nur mit den Emotionen verbunden, sondern ebenso mit dem Denken. Die Entwicklung jeder einzelnen Funktion wird nur verständlich als Entwicklung innerhalb des ganzen Systems. Realistisches Denken und (objektive) Phantasie können so als Einheit verstanden werden:

„Eine korrekte Kenntnis der Wirklichkeit ist nicht möglich ohne ein bestimmtes Element von Phantasie, ohne die Trennung von der Realität, von den einzelnen unmittelbaren, konkreten Eindrücken, die jene Realität in den elementaren Akten unseres Bewußtseins darstellen. (...)

Wesentlich für die Phantasie ist die Richtung des Bewußtseins, die in der Abstrahierung von der Realität besteht, in einer relativ autonomen Aktivität des Bewußtseins, die sich von einer unmittelbaren Erfahrung der Wirklichkeit unterscheidet. (...)

Jede tiefere Durchdringung der Realität erfordert eine freiere Beziehung des Bewußtseins zu den Elementen dieser Realität, eine Entfernung von der äußeren sichtbaren Seite der Realität, die in der primären Wahrnehmung unmittelbar gegeben ist, die Möglichkeit zu immer komplexeren Prozessen, über die das Bewußtsein der Wirklichkeit immer vielfältiger und reicher wird“ (Ders. 1996, 109 f.).

Vergegenwärtigt man sich die besondere Leistung und Komplexität, die mit der Antizipation einer Beziehung zur Arbeitswelt verbunden sind, wird unmittelbar verständlich, daß sie über die Bildung einfacher Vorstellungen weit hinausgeht: Diese Phantasieleistungen sind nicht voraussetzungslos, sie basieren immer auf den sinnlich-konkreten Erfahrungen des Subjekts. Diese Erfahrungen oder Eindrücke, die gleichsam das Baumaterial von Phantasien bilden, können sowohl aus den sinnlich-praktischen Handlungen (etwa Betriebspraktika, Umgang mit bestimmten Materialien, Freizeittätigkeiten, soziale Erfahrungen) des Subjekts als auch aus Repräsentationen (Bilder, Filme, Berichte usw.) der Realität oder aber aus fiktionalem Material resultieren (was die Phantasieleistung in die Nähe der Phantastik rücken kann).

Konkrete antizipatorische Vorstellungen etwa auf der Basis von repräsentativem Material können bereits Kinder im Vorschulalter bilden (wobei natürlich immer ein Zusammenhang mit dem allgemeinen Fundus an Erfahrung und Begriffsbildung besteht). Auch bei solchen kindlichen antizipatorischen Vorstellungen ist m. E. entscheidend, daß es sich nie nur um eine „versachlichte“ Vorstellung handelt, sondern immer um eine subjektive situative Vorstellung: „Ich – in dieser zukünftigen Situation“. Der Realitätsgehalt solcher Vorstellungen ist, nicht nur bei Kindern, im wesentlichen von den Dimensionen der alltäglichen Welterfahrung und den dabei ausgebildeten (spontanen) Begriffen abhängig. So kann sich bspw. eine Grundschülerin schon zu Beginn der Schulzeit ohne weiteres eine Vorstellung von einer eigenen zukünftigen Tätigkeit als Lehrerin bilden, weil sie sowohl über

zudem oft die inhaltliche Seite einer Berufstätigkeit relativ beliebig bleibt. Es wird darin eine eher noch undifferenzierte Bedürfnislage deutlich.

entsprechende konkrete Erfahrungen wie auch über einen darin ausgebildeten, zu „Lehrerin“ verdichteten Begriff von Lehren, Sich-Kümmern, Einfühlung, Strengsein, Mehr-als-Kinder-Können usw. verfügt. Das Kind wird diese Vorstellung, die immer den Charakter des „Ich als...“ trägt, auch zeichnerisch oder im Rollenspiel darstellen können. Dieser Selbstbezug in den Antizipationen ergibt sich aus den im Fluß der Biographie erarbeiteten Begriffen, die, so VYGOTSKIJ, vor allem ein System von Urteilen, von subjektiven Bewertungen darstellen – von Momenten im System des persönlichen Sinns.

Die Problematik der Antizipation einer Beziehung zur Arbeitswelt besteht, vor diesem Hintergrund gesehen, grundsätzlich auf zwei Ebenen: 1. Auf der Ebene der spontanen Begriffsbildung. Hier wäre also zu fragen, welcher Art das Baumaterial ist (und überhaupt sein kann), das in jene Vorstellungen transformiert wird bzw. deren Basis bildet. 2. Auf der Ebene der abstrakten Begriffsbildung wäre zu klären, welche „allgemeinen Beziehungen“ (Modelle, Konzepte) im System der gesellschaftlichen Positionierung bzw. der Arbeitstätigkeit subjektiv erkannt und angeeignet wurden. Was das Baumaterial anbetrifft, so ist hier zu sehen, daß sich die w. o. (These 2) verdeutlichte grundsätzliche Problematik der weitgehenden gegenseitigen Abschottung der Systeme Schule und Arbeit sowie die fiktionalen Verzerrungen und Surrogate (Medien) berufsbezogener Repräsentationen in gravierender Weise auswirken muß – als „Materialmangel“. Wenn die Entwicklung abstrakter Begriffe (im Sinne von Mitteln) eine gewisse Sättigung der konkret-sinnlichen Erfahrung voraussetzt, die Verfügung über diese Mittel aber wiederum Voraussetzung einer tragfähigen Objektkonstruktion (Antizipation) ist, dann ist damit eine der entscheidenden Ursachen der „Brüchigkeit“ des beruflichen Orientierungsprozesses bezeichnet. Die Hauptlast verbleibt, in den gegebenen Verhältnissen, beim repräsentativen Material. Gerade deshalb hat die Frage nach seiner Qualität und Struktur als Wissensform ihr besonderes Gewicht.

Zurück zur Beratungspraxis: Verhilft die theoretische Beschäftigung mit Phantasie und Denken zu neuen Ansätzen, etwa für die Zusammenarbeit mit *Mohamed*? Auf seinem bisherigen Weg liegen zwei Ausbildungsversuche. Sein nächster Anlauf trägt schon die Züge des Scheiterns und könnte wieder in eine Sackgasse führen. (Was geschieht, wenn etwa dort wieder nur „solche Typen“ sind?) Die Maschinerie der Allokation hat ihn längst schon auf die Seite der „Prekären“ sortiert. *Mohamed* vertritt exemplarisch die vielen Jugendlichen, die, gegenüber einem starren Berufsbildungssystem und bei Strafe der Exklusion, nichts anderes tun, als in einer quasi naturwüchsigen Weise das Vakuum fehlender sinnlich-praktischer Arbeitserfahrung auszugleichen, das, in ihrer Situation, anders nicht aufzufüllen ist.

Vielleicht geben Jugendliche und Beratungssituationen (sporadisch, punktuell, zirkulär in der Lösungsbestrebung), wie sie mit dem Fall *Mohamed* exemplarisch repräsentiert sind, den stärksten Anstoß, nach neuen konzeptionellen und beratungsmethodischen Antworten zu suchen. Für die gegenwärtige Beratungspraxis scheint *Mohamed* eine Überforderung zu sein. Deshalb liegt die Delegation seines Problems an eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme so nahe. Kann man ihm dort mit dem Arrangement neuer Arbeitserfahrungen, begleitet von gutgemeinten persuasiven Gesprächen und einem milde auf Anpassung („Arbeitstugenden“) orientierten Regiment der Strenge wirklich helfen? Geben solche „Maßnahmen“ den *Mohameds* den situativen Rahmen, in denen Prozesse expansiver Entwicklung (zu denen es eigentlich keine Alternative gibt) stattfinden können? Ich kann hier die Frage der Maßnahmekonzeptionen nicht neu aufnehmen (vgl. Kap. I.3), dazu ist ihr konzeptionelles Spektrum mittlerweile zu weit aufgefächert. Aber es sind m. E. Zweifel berechtigt, ob nicht die eher auf eine Adaption an die Arbeitswelt gerichteten Intentionen die Idee von subjektiver Entwicklung größtenteils erdrücken. Angesichts der aktuellen Entwicklungen in den Arbeitstätigkeiten wäre zudem zu fragen, auf welche Tätigkeitskontexte diese Adaptionen sich beziehen sollen, denn für manchen neuen Kontext wären die alten Arbeitstugenden eher kontraproduktiv. Jedenfalls liegt die Lösung von *Mohameds* Problem nicht – zumindest nicht allein – in der wiederholten Bereitstellung einer Ausbildungsmöglichkeit. Nur in der Entwicklung

seiner Beziehung zur Realität, d. h. in der Entwicklung der Einheit von vertiefter Realitätsdurchdringung und Selbstreflexion ist Entwicklung möglich. Das ist sicher allgemein zustimmungsfähig, Differenzen ergeben sich in der Auffassung vom Weg: Der Weg erfordert Mittel der Distanzierung von dem unmittelbaren „Zwang der Umstände“. Eines dieser Mittel ist die subjektive Phantasie als Möglichkeit der Objektivierung seiner Bedürfnislage. Das andere Mittel ist die Entwicklung von Begriffen, in denen *Mohamed* seine Beziehung zur Arbeitswelt konkretisieren und begreifen kann. Und erst diese Aneignung der Begriffe ermöglicht die Konkretisierung einer Antizipation einer neuen, veränderten Beziehung. Diese Auseinandersetzung mit der historischen gesellschaftlichen Realität und mit den Quellen seiner Bedürfnisse kann *Mohamed* nicht alleine, nicht nur aus sich selbst heraus führen. Dazu bedarf er der Zusammenarbeit mit anderen Menschen, und dieser Bedarf an Zusammenarbeit umreißt exakt die Anforderungen an eine *entwicklungsbezogene berufliche Beratung*.

Fall 4: NINA – Zum ersten Mal kam der Kontakt mit Nina in einer Sprechstunde in der Realschule (etwa gegen Ende der 9. Klasse) zustande. Damals ging es ihr um eine Ausbildung zur Bauzeichnerin, wobei sie in ihren Überlegungen u. a. von ihren recht guten Leistungen im Fach Mathematik ausging. Sie entschied sich dann später aber für den Besuch der gymnasialen Oberstufe. Im Verlauf der Klasse 11 kam sie wieder zu mir in eine Sprechstunde im Berufsinformationszentrum, weil sie sich, trotz eines eigentlich unproblematischen Leistungsstands am Gymnasium, mit dem Gedanken an einen Abbruch des Schulbesuchs trug. Da für ein notwendig erscheinendes ausführliches Gespräch nicht genügend Zeit zur Verfügung stand, vereinbarten wir einen Termin für ein ausführlicheres Gespräch. In diesem nachfolgenden Gespräch von mehr als einer Stunde Dauer berichtete sie zunächst, daß sie ihr früheres berufliches Ziel (Bauzeichnerin) inzwischen aufgegeben habe. Im Grunde sei es so gewesen, daß sie sich an irgendetwas habe festhalten wollen, und das sei eben dieser Beruf gewesen. Bei ihren Überlegungen spiele auch eine Rolle, daß ein solcher Beruf nur etwas für einen Übergang sei, und daß ihr im Anschluß an eine solche Ausbildung nichts anderes als ein Studium übrigbleibe. Gerade das, eine so lange Zeit der Ausbildung und des Schulbesuchs, möchte sie vermeiden. Inzwischen sei sie zu der Überzeugung gekommen, daß sie im Beruf gerne mehr „mit Menschen zu tun“ haben möchte. Auch ihre Mutter unterstützte sie in dieser Überlegung. Eigentlich habe sie sich schon immer für „medizinische Sachen“ interessiert. Nun habe sie „mal nachguckt, so'n bißchen“. So ganz wisse sie noch nicht Bescheid, nur eben aus „Büchern“ kenne sie das bisher. So finde sie eine Ausbildung als *Medizinisch-technische Assistentin für Funktionsdiagnostik* interessant, aber da gebe es ja nur wenige, vom Wohnort weit entfernt liegende Schulen in Deutschland. Darum habe sie sich auch mit der *Medizinisch-technischen Radiologieassistentin (MTRA)* beschäftigt, einer Ausbildung, die sie auch interessant finde. Störend sei aber, daß auch eine solche Ausbildung wieder den Besuch einer Schule für weitere drei Jahre mit sich bringe. Aber das müsse sie dann eben in Kauf nehmen. Wir erörterten einige Fragen zu diesen Berufen und kamen dann grundsätzlicher auf das Thema „Schule“ zurück. Ich fragte, ob denn der weitere Besuch der Oberstufe für sie nicht mehr in Betracht komme. Sie meinte, sie wisse eigentlich gar nicht mehr so recht, wie sie das bewerten solle. Sie bekomme gegenwärtig den Abiturstreß ihrer Schwester mit und denke, sie könne sich das eigentlich ersparen. In jedem Falle wolle sie aber vor dem Ende der Klasse zwölf den Oberstufenbesuch nicht abbrechen. Bei einem Vergleich der Belastungen durch das Abitur und einer schulischen Ausbildung (MTRA) in einer anderen Stadt kam ich dazu, den Gedanken an ein Medizinstudium ins Gespräch zu bringen. Lachend wehrte sie ab. Nein, Medizin studiere sie bestimmt nicht! Was es denn da für Alternativen gebe? Sie resümierte noch einmal, daß es ihr auf jeden Fall darum gehe, mit Menschen zu tun zu haben und daß „so technische Dinge“ auch noch „gingen“. Ich blieb aber zunächst bei dem Gedanken an ein Studium – wissend, daß dies für sie im Augenblick etwa das Gegenteil ihrer Überlegungen darstellte. Ich versuchte ihr zu verdeutlichen, inwiefern eine Berufstätigkeit als Ärztin ihren Vorstellungen entsprechen könnte. Und wieder antwortete sie lachend auf meine Frage, ob das ganz auszuschließen sei, ja, das denke sie. Und überhaupt – welche Abiturnote sei denn dafür erforderlich? Im weiteren Verlauf des Gesprächs, in dem wir einige Aspekte des Studiums beleuchteten und das sie immer wieder auf Alternativen (wie etwa eine Ausbildung zur *Physiotherapeutin*) von

kürzerer Dauer zurückführt, begann sie zu überlegen, welche Konsequenzen eine solche Perspektive für die gegenwärtig notwendigen Entscheidungen in der Oberstufe hätten, wie etwa die Wahl von Leistungskursen. Biologie mache ihr mehr Spaß als andere Fächer, aber der Leistungskurs bedeute eben auch eine größere Anstrengung bei höheren Anforderungen. Für die letzte Klausur habe sie viel gearbeitet, es sei aber nur eine „Drei minus“ herausgekommen. Das sei für ihre Verhältnisse nicht gerade toll. Sie erörtert eine ganze Reihe weiterer konkreter Fragen, wie etwa die Wahl der Abiturfächer usw. Wir gingen in einer Zwischenbilanz unseres Gesprächs noch einmal alle Punkte wie Ortswechsel, Lernanforderungen, Ausbildungsdauer usw. vergleichend durch. Nina bilanzierte, bei einer schulischen Ausbildung wisse sie, „wofür sie lerne“. Ich hielt ihr entgegen, daß sie das doch auch im Leistungskurs Biologie wisse – nämlich für ein Medizinstudium. Nina lachte wieder. Ich forderte sie auf, doch einmal genauer von ihrem Gefühl her zu beschreiben, was sie bei dem Gedanken an ein Medizinstudium oder an einer spätere Berufstätigkeit als Ärztin zurückstoße. Nina gelang es, dies recht genau zu beschreiben: Ihr komme das irgendwie so „hochgestellt“ vor – Nina, die „Superintelligente“. Dann erscheine ihr der Ausbildungsweg auch einfach zu lang, und eigentlich komme auch ein Studium für sie nicht in Frage – „irgendwie so“. Ich blieb beim Thema, sagte, ich wolle sie nicht drängen, aber sie solle doch einmal überlegen, wie das komme, daß sie einen solchen Beruf, den sie eigentlich interessant finde, für sie selbst als so „hoch“ und unerreichbar einstufe.

Nina: „Ich komm' mir irgendwie ja wie so'n kleiner Fisch vor.“

„Du bist ein so kleiner Fisch und der Arzt ist ein richtig großer Haifisch oder was?“

Ja, sie finde, Arzt sei an Studiengängen das „höchste“, das längste und schwierigste. Sie habe irgendwie immer gedacht: „Die großen Ärzte!“ Es interessiere sie schon, aber sie habe noch nie so „echt“ darüber nachgedacht, sondern den Gedanken immer gleich beiseite geschoben. Ja sie sei so eine „Mittelschülerin“, nicht „supergut“. Sie werte sich eigentlich immer ziemlich schnell selbst ab. N. lacht über meine Bemerkung, daß an meiner Tür doch ein Schild hänge, wir machten aus kleinen große Fische. Nina meinte, sie habe ja noch nie eine Vorlesung miterlebt und sie habe eigentlich gar keine Vorstellung vom Studienablauf. Lediglich aufgrund von ein paar Erzählungen habe sie sich ein Bild gemacht. Ich fragte, ob ihr Bild nicht auch mit der Stellung der Ärzte in unserer Gesellschaft zusammenhänge und ob das nicht auch bewirken könne, daß sie sich als kleinen und den Arzt als den großen Fisch erlebe. Und warum sollte aus einem kleinen Fisch nicht auch ein großer Fisch werden können? Nina antwortete (wieder lachend), daß sie sich das gar nicht vorstellen könne. Darüber habe sie nie nachgedacht. Nein, sie habe gedacht, daß komme nicht in Frage. Ich erinnerte sie, daß wir auch über Ingenieurwissenschaften gesprochen hätten und fragte, ob sie glaube, daß ein solches Studium leichter und ob man da ein kleiner Fisch sei. Im weiteren Verlauf des Gesprächs spielte Nina die Realisierung eines Studiums in einer Reihe von Aspekten gedanklich durch. Die Eltern hätten gesagt, wenn sie studieren wolle, würden sie ihr Studium bezahlen, und sie selbst verdiene durch eine Aushilfstätigkeit auch etwas Geld usw. N. berichtete nun, sie habe einen Bekannten, der seit einiger Zeit Medizin studiere. Mit ihm könne sie ja einmal reden. Schließlich fragt sie nach den nächsten Studienorten...

5. Entwicklung der Selbsttätigkeit – zentraler Inhalt der Zone der nächsten Entwicklung im Jugendalter

These 5 – Das Konzept der ZNE, eingeführt in den Zusammenhang beruflicher Beratung, zentriert den Orientierungsprozeß auf die individuellen Entwicklungspotentiale. Nur in einer solchen entwicklungsbetonten Perspektive lassen sich mechanistische oder milieutheoretische Ansätze überwinden, die lediglich auf eine Perpetuierung des gegebenen Alten hinauslaufen. Eine auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Subjekts sich konzentrierende berufliche Beratung betrachtet die Reflexion der begrenzenden, einengenden, hinderlichen gesellschaftlichen und biographischen Faktoren und die Erweiterung des subjektiven Möglichkeitsraums als eine dynamische widersprüchliche Einheit. Interessen, Fähigkeiten, subjektive Zukunftserwartungen, Ziele usw. – in traditionellen Konzepten eher als invariante Prämissen aufgefaßt – erscheinen in der Perspektive des ZNE-Konzepts als zu verändernde und veränderbare Aspekte der

Persönlichkeit. In diesem Sinne ist berufliche Beratung dann produktiv, wenn sie Prozesse der Entwicklung des Subjekts zu initiieren vermag.

Die berufliche Orientierung von weiblichen Jugendlichen ist in ganz besonderer Weise durch gesellschaftliche Denkformen, ihre subjektiven Interiorisierungen und die korrespondierenden Allokationsmechanismen begrenzt und behindert. Mit den emanzipatorischen Entwicklungen seit den 1970er Jahren hat sich für diese Tatsache ein breiteres gesellschaftliches Bewußtsein ausgebildet. Deshalb läßt sich an den Besonderheiten der beruflichen Orientierung und Positionierung junger Frauen verdeutlichen, was als *produktiver, expansiver Orientierungsprozeß* zu verstehen ist, nämlich die tendenzielle Umkehrung der Reproduktion des Begrenztseins.

Ninas Suche nach der „kleinen Lösung“ (subordinierte Position im sozialen Raum (Assistentin, Helferin), geringe Ausbildungsdauer, eine auf „Durchschnitt“ hin orientierte Perspektive, Drosselung der Leistungsbereitschaft usw.) ist beispielhaft und läßt sich verallgemeinernd als Typ defensiver Orientierung charakterisieren.

Läßt sich ihr Lachen in der Konfrontation mit der „undenkbaren“ perspektivischen Erweiterung ihres Möglichkeitsraums nicht als ein auftauchendes Wissen um Grenzen interpretieren, die nur als irgendwie hingenommene Gegebenheit, nicht aber als wirklich und unüberwindlich begrenzend erfahren werden? Die Begegnung ihrer Wünsche und Bedürfnisse mit der „Ärztin“ als neuem Gegenstand wäre nicht von stärkeren emotionalen Bewegungen begleitet, wenn nicht in diesen komplexen Bedeutungsstrukturen (sozialer Status, Prestige, berufliche Aufgabenstellung) eine persönliche Sinnperspektive auftauchte.

Selbstverständlich geht es nicht um eine Intention des Beraters, die auf eine konkrete berufliche Alternative, ein bestimmtes Resultat zielt. Auch ein bewußtes Ausscheren aus dem System von Berufsbildung, Lohnarbeit, Karriere kann durchaus ebenso das Produkt eines subjektiv expansiven Orientierungsprozesses sein wie etwa die Überschreitung sozial vermittelter Denkformen in die andere Richtung. Es geht ausschließlich um die Suche nach den Möglichkeiten der Initiierung eines Prozesses, in dem *Nina* Subjekt ihrer Positionierung werden kann, d. h. daß sie lernen kann, diesen Prozeß in seinen wesentlichen (sozialen) Determinanten bewußt zu beherrschen.

Berufliche Beratung hat einen gesellschaftlichen Auftrag, der sich aus der historischen Entwicklung der Gesellschaft ableitet (und insofern nicht identisch sein muß mit der sprachlichen Gerinnung im SGB III). Die objektive gesellschaftliche Notwendigkeit expansiver Orientierungsprozesse leitet sich aus den Entwicklungen der Arbeitstätigkeit ab: Für einen zunehmenden Teil der nachwachsenden Generation *muß* es darum gehen, tradierte Bewertungen von Bildungszielen und von Mustern der Ordnung des sozialen Raums zu überschreiten. Expansion ist darum nicht nur persönliches Wagnis, sondern auch gesellschaftliches Erfordernis. Die Zone der subjektiven nächsten Entwicklung steht mit der Zone der nächsten gesellschaftlichen Entwicklung in einem engen Zusammenhang. Ich habe w. o. bereits deutlich zu machen versucht, daß berufliche Beratung darum nicht länger eine tendenziell reproduktive Funktion in dem Sinne ausüben kann, daß sie lediglich die bereits vorliegenden, in die Situation der Beratung eingebrachten individuellen Orientierungsergebnisse in ein Verfahren der beruflichen Zuordnung aufnimmt. Expansive Beratung ist im Gegenteil ausgerichtet auf die Entwicklung der Orientierung. In Abwandlung einer VYGOTSKIJ'schen Formulierung: Berufliche Beratung ist dann gut, wenn sie der Schrittmacher der individuellen beruflichen Orientierung ist.

In der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion und damit der Ausbildung des Selbstbewußtseins sehe ich die wesentliche und entscheidende Seite der beruflichen Orientierung. Damit ist m. E. zugleich die allgemeinste Bestimmung des Inhalts der ZNE im Prozeß der beruflichen Orientierung Jugendlicher getroffen.

Dies mag zunächst paradox scheinen, wäre doch nach traditioneller Auffassung (nach jener „objektivistischen Tendenz“) eher davon auszugehen, daß das Aufnehmen von

Wissen über die Berufswelt, also von „äußerem Material“, das eigentlich produktive Moment des individuellen Orientierungsprozesses ausmachte. Nun also wird eine einseitige Orientierung im „Inneren“ des Subjekts propagiert? Diese Auffassung bedarf offenbar einer ausführlicheren Entwicklung:

L. S. VYGOTSKIJ (vgl. vor allem 1987, 637 ff.) hat auf der Basis einer kritischen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen einer zeitgenössischen empirischen Untersuchung von A. BUSEMANN (1926 ²⁷) die Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion der inneren Vorgänge (die Ausbildung des Selbstbewußtseins) als die die psychische Entwicklung im Jugendalter abschließende Entwicklungssequenz beschrieben. Mit ihr trete die Persönlichkeit des Jugendlichen als, gegenüber den vorangehenden Momenten, qualitativ neuer Faktor in das Entwicklungsdrama ein. Die wachsende Fähigkeit zur Selbstreflexion wirke auf das Subjekt selbst zurück und eröffne ihm die Möglichkeit zur Selbstgestaltung der Persönlichkeit. Das Selbstbewußtsein trete auf als tertiäre Bedingung, als Kategorie, in der die primären (natürlichen) und sekundären (kulturellen) Bedingungen der Entwicklung aufgehoben seien (vgl. ebd., 654).

Angelehnt an A. BUSEMANN (1926) konzipiert VYGOTSKIJ sechs Dimensionen dieser Entwicklung (vgl. ebd., 637 ff.):

- Das Selbstbild wird durch zunehmendes Wissen um die eigene Person angereichert, immer besser begründet und zunehmend verfeinert.
- Das Selbstbild wird – über Körper, Traum, Gefühl – zunehmend verinnerlicht.
- Die Integration geistiger (ethischer, moralischer) Maßstäbe führt zu einer zunehmenden Vergeistigung des Selbstbildes.
- Das Selbstbewußtsein integriert unterschiedliche Momente des psychischen Systems zu einer Ganzheit.
- Das Selbstbild differenziert sich zunehmend.
- Im Selbstbild löst sich das Bewußtsein der eigenen Person zunehmend aus dem Erfahrungsganzen heraus und wird gegen das Weltbild abgegrenzt bzw. davon unterschieden.

Diese sechs Dimensionen der Entwicklung der Selbstreflexion lassen sich m. E. auf die drei Begriffe

- *Expansion* (Erweiterung des Selbstbildes und Begründung dieses Wissens),
- *Integration* (Bewußtsein der Ganzheit, Strukturierung des Selbstbildes nach eigenen Wertkategorien) und
- *Differenzierung* (Bewußtsein von Zusammenhang und Unterschied im Subjekt-Welt-Bezug (im Außen) und im psychischen System (im Inneren))

einschmelzen, die zugleich für die berufliche Beratung diagnostische Kriterien bilden können, und die zur Strukturierung des Beratungsprozesses eine produktive Potenz beinhalten.

Dem Begriff der Selbstreflexion korrespondiert in gewisser Weise die traditionsreiche pädagogische Kategorie der *Selbsttätigkeit*. W. WALGENBACH (2000, 35 f.) definiert Selbsttätigkeit als eine Spezifizierung des Begriffs der Tätigkeit, als höchste Ebene menschlicher Tätigkeit, die die theoretische und metatheoretische Reflexivität (wie gleichsam auch die Reflexivität der Reflexivität) einschließt. Selbstreflexivität sei als Wechselwirkung des Subjekts mit sich selbst (Ich/Selbst) zu verstehen, in der das

²⁷ A. BUSEMANN (1926): Die Jugend im eigenen Urteil. Langensalza.

Selbstbild produziert werde, als eine Wechselwirkung, in der dem Subjekt seine Tätigkeit (durch die es seine Beziehung zur Welt realisiert) bewußt werde.

Mit VYGOTSKIJ'S Konzept der Selbstgestaltung der Persönlichkeit läßt sich die Entwicklung der Selbsttätigkeit als der eigentliche persönlichkeitsbildende Faktor verstehen. Selbsttätigkeit macht die Beziehung zur Welt erst bewußt und damit im Sinne von Selbstbestimmung gestaltbar. Sie ist das Moment, das in das Sinn- und Intentionalitätszentrum gestaltend eingreift.

Das Selbstbewußtsein (als Aspekt der allgemeinen menschlichen gnostischen Weltbeziehung), die Fähigkeit zur Selbstreflexion, ist die eigentliche Voraussetzung dafür, sich zu den gegebenen Handlungsmöglichkeiten resp. zum Raum der beruflichen Möglichkeiten in eine bewußte Beziehung zu setzen, sich von den darin wirkenden Determinationen emanzipieren zu können. Etwas plakativ ließe sich formulieren: Erst die Selbstreflexion behauptet die Möglichkeit der Autonomie des Subjekts gegenüber gesellschaftlicher Determination.

Innen und Außen, Subjekt und Objekt bilden eine durch Tätigkeit vermittelte *systemische Einheit*. Selbsttätigkeit fokussiert darin das Subjekt *als Subjekt in der Tätigkeit*, d. h. innerhalb dieser *systemischen Einheit*. Das Selbstbild (das Selbstbewußtsein) erweitert, integriert und differenziert (verändert) sich nur durch die Aneignung von Material der realen Welt. Insofern kommen die objektiven Bedeutungen hier immer als *Objekt in der Tätigkeit eines Subjekts* in den Blick. Am Fall *Nina* läßt sich verdeutlichen, daß Selbsttätigkeit in dieser Perspektive keine abstrakte Form der Selbstreflexion sein kann. Selbstreflexion ist immer eine Widerspiegelung subjektiver Momente in der Beziehung des Subjekts zur realen gegenständlichen Welt. Die von der traditionellen Berufswahltheorie vorgenommenen Dichotomisierungen Subjekt – Welt oder Selbstexploration – Berufsinformation sind mit dieser tätigkeitstheoretischen Perspektive überwunden. Der Prozeß der beruflichen Orientierung läßt sich nun als die *Einheit* von wechselwirkender Aneignung und Selbstreflexion, von Tätigkeit und Selbsttätigkeit verstehen, deren Produkt eben jenes antizipatorische Konstrukt der Subjekt-Berufswelt-Beziehung ist, das in einer prozessualen, iterativen, nicht-linearen Bewegung (und eben nicht in einmaligen, mechanistisch konzipierten Akten von Entscheidung) ausgebildet wird. Die Betonung der Selbsttätigkeit bzw. der Selbstreflexivität in diesem Prozeß entspricht der entwicklungspsychologisch noch „offenen“ Seite, weil sie als psychische Fähigkeit verstanden wird, die im Transitionsalter erst angeeignet und ausgebildet wird. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion wäre so als eine zentrale Entwicklungsaufgabe dieser Altersstufe zu charakterisieren, zu deren Bewältigung die berufliche Beratung einen wesentlichen Beitrag zu leisten hat. Für die berufliche Beratung stellt sich somit auch die institutionelle Entwicklungsaufgabe (und damit zugleich eine m. E. vorrangige Forschungsaufgabe), geeignete Instrumente zu produzieren, die die Entwicklung der Selbsttätigkeit vermitteln können. Mit ihrer Metapher („kleine Fische – große Fische“) zeigt *Nina*, daß Jugendliche solche Mittel auch spontan selbst finden können.

Grundsätzlich ist zu sehen, daß auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion eine subjektiv anzueignende, zunächst äußere, gesellschaftliche Fähigkeit ist. A. R. LURIJA (1986, 168) hat dazu angemerkt, daß der Mensch eher andere beurteilen und Einschätzungen anderer über sich selbst aufnehmen könne, und daß er erst durch den Einfluß solcher Beurteilungen lerne, sich selbst einzuschätzen. Dies entspricht ganz dem Interiorisierungskonzept VYGOTSKIJ'S und ist eine generelle Leitlinie für die Ausarbeitung von Mitteln, die der individuellen Entwicklung der Selbstreflexion dienen können.

Im Fall *Nina* scheint zumindest auf, was in der beruflichen Beratung als Selbsttätigkeit konkretisiert werden kann. Ihre Selbsteinordnung in die soziale Spezies der kleinen Fische liefert einen Hinweis auf das, was als Selbsttätigkeit zu verstehen ist: Der eigentliche Gegenstand, die iterative, antizipatorische Konstruktion einer Beziehung zur Zentraltätigkeit, läßt sich in den komplementären Begriffen *Zusammenhang* und *Unterscheidung* konzipieren. Womit (mit welcher konkreten

Berufstätigkeit) kann ich einen Zusammenhang herstellen und wo scheinen die Unterschiede zwischen mir und der Welt eher unüberbrückbar? Kleine Fische, große Fische – die selbst gefundene Metapher fungiert als heuristisches Mittel der Selbsttätigkeit. Was macht mich, wie mache ich mich selbst zum kleinen Fisch? Woher kommt eigentlich diese Landkarte des sozialen Raums, die zu determinieren scheint, was klein oder groß ist? Inwieweit ist sie mein veränderbares Konstrukt, wie elaboriert ist es oder soll es für mich sein? Welche Mechanismen der Allokation, der sozialen Unterscheidung gehen hier gleichsam ungeprüft durch mich hindurch? Was bedingt meine Leistungsbereitschaft, meine Vorstellungen und Bewertungen von Bildungsgängen, von denen ich meine, daß sie für die Bildung eines Zusammenhangs mit mir tauglich oder untauglich sind?

In einer eher allgemeinen Form scheint im Fall *Nina* auch ein anderer Aspekt des ZNE-Konzepts durch, nämlich der Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Aspekte der gesellschaftlichen bzw. berufsweltlichen Entwicklung kommen hier als vom Berater formulierte gesteigerte Anforderungen, neue Bewertungen von Bildungswegen und -zielen, ihrer Dauer, ihren Perspektiven usw. ins Spiel. Grundsätzlich sehe ich die berufliche Beratung auch als den gesellschaftlichen Auftrag, die gesellschaftliche ZNE (deren Konstruktion deshalb nicht beliebiges, individuelles Elaborat von BeraterInnen bleiben kann) mit der individuellen (Stichwort: Entwicklung der Selbstreflexion) in eine produktive Wechselwirkung zu bringen. Das objektiv gesellschaftliche Neue (etwa die neuen Produktionsregime, die Einvernahme des „ganzen Menschen“ in die Mehrwertproduktion, „lebenslanges Lernen“ usw.) erzwingt gleichsam die Reflexion subjektiver Einstellungen, Einschätzungen, Werte, Ziele und Lebensentwürfe. Auch deshalb kann das Produkt der beruflichen Orientierung resp. Beratung immer nur eine Art von Iteration, von sukzessiver Annäherung sein, weil sich die Parameter für beide Pole, Subjekt und Objekt, beständig verändern. Das Konzept der ZNE schützt insofern auch vor Auffassungen dieses Produkts als eines statischen, einmalig-aktualen Resultats.

Das Produkt der beruflichen Orientierung ist in besonderer Weise die Hervorbringung von etwas subjektiv Neuem. Erstmals in seiner Biographie macht das Subjekt im Rahmen der ihm gestellten Entwicklungsaufgaben die Ausgestaltung seiner Beziehung zur Welt zum expliziten Gegenstand seiner Tätigkeit. In Anlehnung an B. FICHTNER (vgl. etwa 1996a, 198 f.) läßt sich dies als Dialog des Jugendlichen mit seiner Zukunft verstehen. Die Kulturhistorische Theorie begreift diese Entwicklung oder Erzeugung von Neuem nicht als eine lineare Weiterentwicklung des Alten. Diese Beziehungsantizipation kann in keiner Weise auf Vorhandenes, Altes, Gegebenes zurückgreifen. Das Subjekt hat buchstäblich nichts in der Hand, aus dem dieses Neue als eine Art Streckung oder Verlängerung des Alten produziert werden könnte. Die von B. FICHTNER (1996 a, 214 f.) ausgearbeitete (didaktische) Perspektive läßt sich m. E. in ihren wesentlichen Punkten auf die berufliche Beratung übertragen: Wenn es um die Entwicklung, um das Lernen von Neuem geht, muß dieses Neue die Perspektive und den Maßstab seiner eigenen Entwicklung abgeben, weil der Maßstab eben nicht sein kann, inwiefern das Neue dem Alten und Bekannten ähnlich ist. Das Neue ist durch sich selbst bestimmt, es muß gleichsam aus sich selbst heraus ausgearbeitet und entwickelt werden. Einen möglichen Weg dazu habe ich w. o. in Grundlinien versucht zu entwickeln (vgl. These 3).

Den Fall *Nina* möchte ich hier nicht zum Modell beraterischen Handelns in der ZNE stilisieren. Vielmehr meine ich lediglich, daß sich daran einige Anforderungen verdeutlichen lassen, die ein expansiver Beratungsprozeß stellt:

- Mit dem Konzept der ZNE wird berufliche Orientierung als persönlicher Entwicklungsprozeß akzentuiert. Wird berufliche Beratung entsprechend als Unterstützung von Entwicklungsprozessen verstanden, so qualifiziert dies in spezifischer Weise auch die BeraterIn-KlientIn-Beziehung. Insofern bedürfen die

bisher vorherrschenden Auffassungen dazu einer Überprüfung. Auf diese Frage gehe ich in der folgenden These ausführlicher ein.

- Eine entwicklungsbezogene Beratung erfordert von den BeraterInnen eine fundierte Kenntnis und einen nach seinen hier relevanten zwei Seiten hin elaborierten Begriff von Entwicklung – 1. der Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit und 2. der gesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere der zentralen menschlichen Tätigkeit, der Arbeit.
- Das Überschreiten habituierter, sozial determinierter Denkformen birgt ein erhebliches Potential an Verunsicherung, Angst, Spannung usw. Subjektive Expansion ist immer auch ein kleiner persönlicher Auszug aus Ägypten. Die Initiierung und Begleitung von persönlichen Entwicklungsprozessen stellt grundsätzlich auch andere Anforderungen an die berufliche Qualifikation der BeraterInnen als es beim „Matchingexperten“ der Fall ist.
- Expansive berufliche Beratung, die in der Entwicklung der Selbsttätigkeit den zentralen, allgemeinen Inhalt der ZNE sieht, steht vor der Aufgabe, neue Instrumente zu entwickeln, die in besonderer Weise zur Vermittlung der Selbstreflexion geeignet sind.
- Die Initiierung und Begleitung von expansiven Orientierungsprozessen ist in der spärlichen Version von punktuellen Kontakten und von quantitativer Erdrückung (Fallzahlen) nicht möglich. Notwendig wird ein intensives Kontinuum einer früh einsetzenden Beratung, die zudem stärker auf kollektive Prozeßformen setzt und die auch eine Phase nach der Erstpositionierung umfaßt ²⁸.

6. Die „Verteilung der Mittel“ als Schlüssel einer solidarischen Beratungsbeziehung

*These 6 – Die für die Praxis der beruflichen Beratung relevanten Beratungstheorien geben der KlientIn-BeraterIn-Beziehung (kurz: Beratungsbeziehung) eine zentrale Stellung als wesentliches Mittel des Beratungsprozesses. Vorrangig wird die Beratungsbeziehung als eine Frage von Einstellungen und Eigenschaften des Beraters aufgefaßt (Stichwörter: Kongruenz, Akzeptanz, Empathie). Daneben wird die Beratungsbeziehung als kommunikationstheoretisches Problem (etwa als die Komplementarität von Inhalts- und Beziehungsaspekt kommunikativer Akte) thematisiert. Zwar werden damit grundsätzlich bedeutende qualitative Aspekte des Beratungsprozesses berührt; zugleich liegt in diesen Akzentuierungen aber eine Verkürzung des Problems: Die Beratungsbeziehung ist in das **System** der gemeinsamen Tätigkeit (und das der Nachbartätigkeiten bzw. deren gesellschaftlich-historische Bestimmtheit) eingeschlossen. Sie ist deshalb von anderen Systemmomenten (etwa Gegenstand, Mittel, gesellschaftliche Formationsspezifika) ebenso durchdrungen wie sie von persönlichen Momenten (KlientIn und BeraterIn) gestaltet wird. Eine sich als entwicklungsbezogen verstehende Beratung muß darum ihre eigenen Antworten auf das Problem der Beziehungsqualität finden.*

Obwohl mit dem Konzept der ZNE und der Betonung der Zusammenarbeit als initiierendem und bestimmendem Moment der Aneignung resp. der individuellen Entwicklung die Ausarbeitung eines Konzepts naheliegend und erforderlich scheint, das die *qualitative* Seite (pädagogischer sozialer Beziehungen) behandelt, finden sich in der Reichweite der kulturhistorischen Theorie

²⁸ In diesem Zusammenhang möchte ich noch einmal darauf hinweisen, daß sich strukturell bereits die Formen dazu ausgebildet haben: Die enormen Personalressourcen, die insbesondere im Bereich des „dritten Marktes“ (berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, andere Projekte der Jugendberufshilfe usw.) aufgewendet werden, ließen sich ohne zusätzliche Aufwendungen in ein neues Konzept von Transitionsberatung transponieren.

bisher eher nur verstreute Hinweise oder Ansätze dazu (vgl. dazu etwa A. P. STETSENKO, I. M. ARIEVITCH 1996, 82). Im folgenden möchte ich darum einige grundsätzlichere Aspekte diskutieren, die, gegenüber den traditionellen Auffassungen, einen neuen Zugang zur Problematik der Beratungsbeziehung ermöglichen können. Ich gehe dabei von den o. g. Konzepten aus, die im Bereich der Beratungstheorien (und entsprechend in der Beratungspraxis der BB) eine dominierende Rolle spielen.

Selbst in beratungstheoretischen Ansätzen, deren wesentliche Interventionsform als „Verstörung“ des „Klientensystems“ konzipiert ist (vgl. etwa M. BARTHELMESS 1999, 92), gelten die von C. R. ROGERS inaugurierten, die Beratereinstellungen betreffenden Items als prominente Confessio. Über die Grenzen klientenzentrierter Konzepte hinaus stellen sie offensichtlich eine Art Standard dar.

Unter Inkaufnahme von Verkürzungen läßt sich ROGERS' Konzept etwa folgendermaßen zusammenfassen: Das Individuum ist durch die Besonderheiten seiner sozialen Beziehungen „erkrankt“, in der „Entfaltung“ seines „Selbst“ behindert und beeinträchtigt. Indem es den Zugang zu seiner emotionalen Befindlichkeit wiederherstellt, kann es sein Selbst entwickeln, und es kann in eine „gesunde“ Beziehung zu seiner sozialen Umwelt treten. Diesen Weg kann das Individuum nicht alleine gehen, es bedarf dazu der Hilfe eines anderen Menschen (des Therapeuten), der nun allerdings möglichst frei sein soll von all den „Eigenschaften“, die in der Biographie des Individuums zu Irritationen, Selbstverleugnung, Desensibilisierung gegenüber den eigenen Bedürfnissen usw. beigetragen haben: Er soll „echt“ sein (ohne Fassade oder Maske), soll das Individuum ohne Bedingungen akzeptieren, und er soll die Fähigkeit entwickelt haben, sich in die Gefühle und Gedanken (in die Perspektive des Subjekts) hineinzusetzen. Obwohl überwiegend in psychotherapeutischen Kontexten entwickelt, gelten diese Kriterien nach ROGERS für *jede* konstruktive zwischenmenschliche Beziehung. Die Psychotherapie ist davon nur ein „Sonderfall“ (vgl. etwa Ders. 1977, 166).

Diese Beratereigenschaften realisieren sich in der Form der Kommunikation – etwa als Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte, als Paraphrasierungen usw., insbesondere der Erlebnisinhalte an den „Rändern des Bewußten“. Sie sind Mittel, die dem Klienten zur Vertiefung seiner Selbstexploration verhelfen sollen.

Das kommunikative Instrumentarium fungiert hier als das eigentliche Mittel einer gemeinsamen Tätigkeit, deren Gegenstand die „Aktualisierung“ des Klienten-Selbst ist, seine als Wachstum aufgefaßte Entwicklung. Gleichsam hinter diesen Mitteln steht die Intentionalität des Beraters/Therapeuten als helfender, humanistischer Psychologe ²⁹.

Das unbestreitbare Verdienst dieses Ansatzes liegt zunächst darin, überhaupt die Frage nach der spezifischen Qualität der Beratungsbeziehung aufgeworfen zu haben.

Einige allgemeinere kritische Einwände vorweg: Wenn *Mohamed* mich in der offenen Sprechstunde aufsucht (anstelle einer terminierten Beratung), dann prägt dieser situative Kontext die Beratungsbeziehung in spezifischer Weise: Das Instrument Sprechstunde ist im zur Verfügung stehenden Zeitkontingent eng begrenzt, es ist auf die Bewältigung hoher Fallzahlen und die Bearbeitung „kleiner Anliegen“ (Information, Vermittlung von Ausbildungsstellen usw.) ausgerichtet oder es fungiert als ein der Beratung vorgeschaltetes Instrument der Vorklärung. Wenn also *Mohamed* (der einen Gesprächspartner eher spontan aufsucht, als einen Termin auf längere Sicht zu vereinbaren) als vielleicht zehnter Fall an einem Vormittag mit dem Berater zusammentrifft, so ist das für die Beurteilung der Beratungsbeziehung (und für die Beratereigenschaften/-einstellungen) kein nur marginales Faktum. Ich möchte hier damit nur folgendes andeuten: Eine Konzipierung der Beratungsbeziehung ohne die

²⁹ Für ein vertieftes Eingehen auf die theoretischen Implikationen der humanistischen Psychologie fehlt hier der Raum. Zusammenfassend läßt sich ihr Bezug auf das traditionelle Subjekt-konzept (freies, autonomes Selbst) und die damit verbundene konzeptuelle Individualisierung gesellschaftlich determinierter Problemlagen hervorheben (vgl. dazu etwa W. FÜRNKRANZ 1983; U. H.-OSTERKAMP 1986).

Berücksichtigung *aller* systemischen Momente (hier etwa: „Regeln“) greift zu kurz (vgl. dazu auch w. o. These 1).

Die von C. R. ROGERS beschriebenen Beratereinstellungen haben für die Praxis ein normatives Gewicht erlangt, sie definieren, was ein „guter Berater“ ist, und sie liefern die Parameter zur Beurteilung meines eigenen Handelns. Das verleiht ihnen eine Funktion als „Superadressat“ im BACHTIN'schen Sinne (vgl. Kap. III.2). Wenn sich eine Institution wie die BA diese Norm zu eigen macht (vgl. PbB), zugleich aber durch ihre geschäftspolitischen Prioritäten (Marktorientierung, „Stückzahlmoral“ usw.) ihrer praktischen Realisierung weitgehend den Boden entzieht, so führt sie die Akteure der Beratung mit diesen widersprüchlichen Signalen in ein *double bind*: Konstruktive zwischenmenschliche Beziehungen sind nicht als Großserienproduktion möglich, und Professionalität der beruflichen Beratung ist nicht die Quadratur des Kreises. ROGERS' Konzept fungiert in der Praxis solcher Institutionen als Moralismus. Das ist in diesen Kontexten seine Kehrseite. Es propagiert Altruismus, wo zugleich die institutionellen Intentionen auf den Verwertungsaspekt gerichtet sind. Auf diesen Widerspruch bin ich w. o. (Kap. II) bereits ausführlicher eingegangen. Hier ist nur zu konstatieren, daß, wenigstens in ihrer praktischen Wendung, alle Reflexion über die Beratungsbeziehung in einen konkreten institutionellen Kontext zurückkehren muß³⁰.

Die genannten Kriterien der humanistischen Psychologie wurden in die Beratungstheorien als gleichsam anthropologische, historisch unspezifische Größen übernommen, und ihnen wird eine wissenschaftlich-empirische Fundierung zuerkannt. Da aber Anthropologismen immer in Ideologieverdacht stehen, erscheint eine kritische Betrachtung lohnend.

Nirgends ist ROGERS auf gesellschaftshistorische Spezifika in dem Sinne eingegangen, daß bestimmte gesellschaftliche Verhältnisse notwendig auch den interpersonalen Verkehr (und damit die intrapsychischen Verhältnisse) prägen. Es ist doch etwa zu fragen, warum tragen denn die Menschen, diesem Konzept zufolge, üblicherweise „Masken“ anstelle ihres wahren „Gesichts“, und warum verbergen sie sich hinter „Fassaden“?

Verhältnisse, die in Jahrhunderte langer Entwicklung durchgehend und aktuell rapide zunehmend vom Kapitalverwertungsinteresse bzw. der Mehrwertproduktion determiniert sind, müssen zwangsläufig auch in den zwischenmenschlichen Beziehungen, in ihren konkreten Formen, ihren Niederschlag finden. Gesellschaftliche Formationsspezifika kann nicht auf den politisch-ökonomischen Aspekt reduziert werden. Das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse ist strukturbildend in den Bereichen der sozialen Interaktion und Kommunikation und damit der psychischen Verhältnisse. Die ROGERS-Kriterien könnten vor diesem Hintergrund als eine Reaktionsform auf eine Grundtendenz der zwischenmenschlichen Beziehungen in der bürgerlichen Gesellschaft in neuer Weise verstanden werden. Diesen Aspekt möchte ich hier zunächst präziser entwickeln.

Die Erforschung des Zusammenhangs der konkreten historischen Verhältnisse mit den konkreten psychologischen Erscheinungsformen hat in der Kritischen Psychologie von Anfang an einen breiten Raum eingenommen (vgl. dazu vor allem K. HOLZKAMP 1983, 375 ff., 398 ff. u. pass.; Ders. 1973, 233 – 264; U. H.-OSTERKAMP 1986). Ich möchte deshalb hier - in kaum mehr als einem Stenogramm - einige Aspekte kurz zusammenfassen, um dann zur Frage der Beratungsbeziehung zurückzukehren:

Alle zentralen menschlichen Lebensbereiche sind in der bürgerlichen Gesellschaft der Mehrwertproduktion unterworfen. In den gesellschaftlichen Denkformen erscheint dies als eine naturalisierte Notwendigkeit, die im gesellschaftlichen Gesamtinteresse gegeben scheint. Das Verwertungsinteresse ist in den Alltagsstrukturen wirksam, und die Strukturen seiner Herrschaft werden, der sozialen Position des Einzelnen entsprechend, individuell angeeignet. In

³⁰ C. R. ROGERS geht m. W. auf diese Frage eines möglichen Widerspruchs zwischen institutionellen Intentionen und Beratereinstellung nur am Rande ein, indem er anmerkt, daß es institutionelle Ziele geben könne, die mit dem Konzept der Klientenzentrierung nicht in Einklang zu bringen seien (vgl. 1977, 115).

diesem restriktiven Rahmen muß eine Erweiterung der Verfügung über die (eigenen) Lebensbedingungen immer als ein Gegeneinander von in Konkurrenz stehenden Teilinteressen gelten: Die eigenen Lebensinteressen sind eingeschränkt durch die Interessen anderer. Entsprechend erscheint die eigene Erweiterung der Verfügung immer nur zu Lasten anderer möglich, als Teilhabe an den Strukturen der Macht, die die soziale Ungleichheit hervorbringen und die auf diese Weise reproduziert werden. Zwischenmenschliche Beziehungen tendieren in diesen Verhältnissen immer zu konkurrenzgeprägten Beziehungen, sie werden instrumentell.

Die historischen Besonderheiten der zwischenmenschlichen Beziehungen in der bürgerlichen Gesellschaft lassen sich in den Koordinaten Gebrauchswert vs. Tauschwert und Produktion vs. Reproduktion ausreichend erfassen. Wesentlich ist, daß in diesen Verhältnissen die Einheit von Produktion und Reproduktion bzw. von Arbeit und Privatheit (Familie, Freizeit) auseinandergerissen wird: Im produktiven Bereich des Lebens, in der Arbeit, ist der Zweck weitgehend auf den Lohn (als der Voraussetzung individueller Konsumtion) reduziert. Der Tendenz nach erscheint die Arbeit von Sinn entleert (Motivreduktion durch die weitgehende Ausschließung von Planung, Leitung, Entwicklung). Um so mehr müßte darum im privaten Lebensbereich das sinnvolle Leben stattfinden. Aber hier ist das Individuum von der gesellschaftlichen Produktion abgetrennt und beschränkt auf die bloße individuelle Konsumtion. Im Privatleben kehrt es der sinnentleerten Arbeit den Rücken, kann aber auch hier keine Sinnerfüllung finden, so wie es in der Arbeit nicht „Privatmensch“ sein kann.

Die zwischenmenschlichen Beziehungen sind dementsprechend strukturiert: Im Privatleben sind die Interaktions- und Kommunikationsformen auf Gemeinsamkeit gerichtet, im Arbeitsleben aber sind sie durch die isolierende Konkurrenz geprägt. Der Gemeinsamkeit des Privaten (des Konsums, des Lebensgenusses) aber fehlt die innere Verbindung mit einer sinnvollen gesellschaftlichen Aufgabe. Die Isolation ist darum auch in der Sphäre der Reproduktion nicht wirklich überwindbar:

„Die ‚privaten‘ Beziehungen sind gekennzeichnet durch ein kurzschlüssiges In-Sich-Zurücklaufen, durch den vergeblichen Anspruch, im unvermittelten Aufeinander-Bezogensein von vereinzelt Subjekten Daseinserfüllung zu finden. Kurzschlüssigkeit und Perspektivlosigkeit der ‚privaten‘ Gemeinsamkeit sind die Voraussetzungen für die Gebrechlichkeit der ‚rein menschlichen‘ Beziehungen ... und für jene ‚privaten‘ Konflikte, die aus dem immer erneuten Versuch und dem immer erneuten Scheitern des Versuchs der Gestaltung eines sinnvollen gemeinsamen Lebens auf ‚privater Basis‘ entstehen“ (K. HOLZKAMP 1983, 250; i. Orig. Hervorh.).

Im Privatbereich ist die Dimension der „Tüchtigkeit“ (Leistungsfähigkeit und Lohn) weitgehend negiert. Die Gemeinsamkeit soll sich hier an bloßer Sympathie bemessen. Wenn aber die personalen Bedeutungen vom zentralen Lebensbereich entkoppelt werden, dann werden sie mehr oder weniger beliebig und inhaltsleer. Für Sympathie gibt es keine objektivierbaren Gründe, reine Sympathiebeziehungen bleiben notwendigerweise von zirkulärer Struktur. In zugespitzter Form finden sich diese Strukturen in den Liebesbeziehungen (etwa in den familialen Beziehungen):

„Die Bezogenheit der Liebe auf die von sichtbarer Tätigkeit unabhängigen ‚eigentlich-menschlichen‘ Potenzen beinhaltet ein bedingungsloses Akzeptieren des jeweils anderen, ein ‚Alles-Verstehen‘ und ‚Alles-Verzeihen‘, das sich als solches quasi von selbst aufhebt: Das ‚Eigentlich-Menschliche‘, um dessentwillen der andere Mensch ‚geliebt‘ wird, ist ein unangreifbares, abstrakt im Menschen hockendes ‚Wesen‘, das sich keinesfalls in menschlicher Tätigkeit äußern darf, weil es sonst sofort von seinem Gegenteil, der allgegenwärtigen Tüchtigkeits-Dimension, okkupiert wird“ (ebd., 256; i. Orig. Hervorh.).

Die Instrumentalität der zwischenmenschlichen Beziehungen bedingt implizit ein Verhältnis gegenseitiger Unterdrückung:

„Ein wahrgenommenes Ungleichgewicht der Vergünstigungen durch den jeweils anderen wird etwa bei ‚kompensatorischen‘ Gefühlsbindungen als Druckmittel benutzt, um die eigenen, aus der Beziehung gewonnenen Vorteile in Androhung der Beziehungsaufkündigung zu vergrößern. Damit ist – da eine strenge Quantifizierung der wechselseitigen Vergünstigungen im emotionalen Bereich kaum möglich ist – das ‚Sich-unter-Druck-gesetzt-fühlen‘ durch den jeweils anderen eine Art von Grundbefindlichkeit der Beziehungen von Partnern bei Instrumentalverhältnissen im Rahmen restriktiver Handlungsfähigkeit“ (ebd., 408; i. Orig. Hervorh.).

In Instrumentalverhältnissen müssen die eigenen Absichten verdeckt bleiben. Umgekehrt ist das Innenleben des anderen, seine Absichten und Ziele von besonderem Interesse. Der stets notwendige Versuch des investigativen Hineinschauens in die Intentionalität des anderen, der diesen Einblick aber eben verwehrt, die stete Einfühlung in seine subjektive Welt, sind

Versuche der eigenen Absicherung und der permanenten „Gewinn-und-Verlust-Rechnung“ in den zwischenmenschlichen Beziehungen – (emotionaler) „Betrag gegen Betrag“:

„Die Verselbständigung der ‚Einfühlung‘ und des ‚Verstehens‘ sind deshalb als Spielarten der ... sachtentbundenen ‚Verinnerlichung‘ der Emotionalität restriktiver Handlungsfähigkeit für Instrumentalverhältnisse charakteristische ‚interpersonale Gefühle‘“ (ebd., 408; i. O. Hervorh.).

Bleibt nun von den ROGERS'schen Beziehungskriterien nicht mehr als Aporie? Sind Echtheit, Akzeptanz und Empathie nun als bloßer, wenn auch besonderer (therapeutischer) formationsspezifischer Ausdruck der Beziehungsinstrumentalität und als eine Varietät des Anthropologismus demaskiert? Haben sie damit auch ihre Relevanz für die Bestimmung konstruktiver Beratungsbeziehungen gänzlich verloren? Oder bleibt es nicht eigentlich richtig, in Interaktionen mit Jugendlichen, deren biographische Erfahrung in der Familie, in der Schule und in den Gleichaltrigengruppen von eben dieser Instrumentalisierung der Beziehungen geformt ist, nun auch diese von den ROGERS-Kriterien ausgehenden starken Signale der Non-Instrumentalität der Beziehung als Mittel einzusetzen?

Auf dem Hintergrund der gesellschaftshistorischen Perspektive, in der die Ontogenese als die subjektive Geschichte der Erfahrung aktiver und passiver Instrumentalisierung der Beziehungen erscheinen muß, wirken die humanistisch-psychologischen Kriterien der Beratungsbeziehung als grundsätzlich ahistorische Spiegelverkehrung: Die Kongruenz („Echtheit“) etwa erscheint als der Versuch einer Außerkraftsetzung grundsätzlicher Tendenzen der sozialen *Beziehung in diesen konkreten historischen Verhältnissen*, als die nicht-direktive (nicht-instrumentelle) therapeutische Insel in einem nach den naturhaft scheinenden Gesetzen der Konkurrenz funktionierenden sozialen Raum ³¹. In der Terminologie VYGOTSKIJS sind diese Kriterien „spontane“ Begriffe“. Sie stellen, dem induktiven Konstruktionsprinzip von ROGERS' Theorie entsprechend, Verallgemeinerungen praktischer therapeutischer Erfahrung dar. Als adäquat erscheinen diese Begriffe nur insoweit, daß sie abbilden, daß Instrumentalität psychischer Beziehungen (also Ausübung von Macht im Sinne von „jemand zu etwas machen“) und die Herstellung von entwicklungsfördernden interpersonellen Bedingungen zwei sich gegenseitig ausschließende Prinzipien sind. ROGERS' Non-Direktivität ist gleichsam die „spontane“ Seite des entwickelten Begriffs, dessen „wissenschaftliche“ Seite die gesellschaftshistorische Analyse der formationsspezifischen Bedingtheit interpersonaler Beziehungen ist. Mit dem Begriff der Nicht-Instrumentalität wäre also das Konzept der Beratungsbeziehung nicht mehr nur auf den Anschein einer anthropologischen Gegebenheit gegründet, sondern in den konkreten gesellschaftshistorischen Zusammenhang gestellt und aus diesem erklärbar.

Ohne dies hier weiter ausführen zu müssen, sollte verdeutlicht sein, daß ein Nachdenken über die Beratungsbeziehung, das die Gesellschaftlichkeit des Subjekts entweder völlig ignoriert oder sich auf einen historisch unbestimmten gesellschaftlichen Raum bezieht, immer die wesentliche Dimension der gesellschaftlichen Formationsspezifität in ihrer Durchsetzung in die interpersonellen Beziehungsformen ausblendet. Ein solches Nachdenken bleibt zwangsläufig abstrakt.

Berufliche Beratung bedeutet zwangsläufig die Einnahme eines von zwei grundsätzlich verschiedenen Standpunkten – entweder des Standpunkts der Verwertung von Arbeitskraft oder des Standpunkts des Subjekts. Wohl in keinem anderen Beratungsmetier kollidieren die ROGERS'schen Kriterien härter mit der gesellschaftlichen Realität als in der beruflichen Beratung, wenn sie von einer ungeklärten Melange der beiden Standpunkte aus agiert. Und wohl auch kaum in einem anderen Beratungsfeld kann die Ahistorizität dieses Ansatzes, seine Abstraktheit, krasser deutlich werden. Wie sollen einerseits die Reduktion des Individuums auf den Wertaspekt und andererseits seine „Selbstaktualisierung“ (sein

³¹ Einen vergleichbaren Eindruck vermitteln auch weite Teile der Kommunikationstheorie. So fügt sich etwa auch der Begriff der „Selbststoffbarung“ ohne Abstriche in diese kritische Perspektive ein (vgl. etwa F. SCHULZ VOM THUN 1981, 99 ff.).

„Wachstum“) als Orientierung des Beratungshandelns in Einklang miteinander gebracht werden können, wenn das Problem der gesellschaftlichen Determination zugunsten der konzeptuell vereinseitigten Selbstbestimmung ausgeschlossen bleibt?

Vom Verwertungsstandpunkt aus betrachtet der Berater *Mohamed* vom Standpunkt des Marketings, unter dem Aspekt seiner Marktgängigkeit. Es gibt wohl keinen klarer zu beschreibenden „Außenstandpunkt“, keine größere Ferne vom Standpunkt des Subjekts. In dieser Perspektive ist *Mohamed* der Versager, der Instabile, der – als Arbeitskraft – relativ Wertlose. Vom Standpunkt der Verwertung seiner Arbeitsfähigkeiten, seiner *Instrumentalisierung* zur Wertproduktion, ist er ein Problemfall, dessen Warenform in dazu vorgesehenen (Berufsvorbereitungs-) Maßnahmen erst noch zu produzieren ist.

Kann, bei einer Verabsolutierung dieses Standpunkts, den, K. SCHRÖDERS (vgl. 1989, 190) Untersuchung zufolge, immerhin doch ein nennenswerter Prozentsatz von BeraterInnen in „reiner“ Form einnimmt (vgl. Kap. II), Empathie etwas anderes als die Erforschung oder „Durchleuchtung“ der subjektiven Verweigerungsgründe eines gleichsam Inkriminierten sein? Wie kann sich, ebenfalls von diesem Standpunkt aus, eine bedingungslose Akzeptanz des Klienten herstellen? Und wäre Kongruenz hier die in der Beratung zum Ausdruck kommende persönliche Identifizierung des Beraters mit dem Standpunkt der Mehrwertproduktion?

Von größerer Bedeutung als die genannten BeraterEinstellungen sind offensichtlich die basalen Orientierungen der BeraterInnen im Kraftfeld dieses Widerspruchs von Arbeit vs. Arbeitskraft (vgl. dazu Kap. III.1). Was BeraterInnen befähigt, in *produktive* Beziehung zu KlientInnen zu treten, ist, daß sie selbst einen „tiefen“ Begriff von diesem Widerspruch und dadurch ihren *persönlichen* Standpunkt entwickeln.

Schon dem Wortsinn nach müßten sich *konstruktive* zwischenmenschliche Beziehungen auf etwas Konstruktiv-Prozessuales, auf einen Gegenstand richten bzw. durch einen Gegenstand vermittelt sein. In ROGERS' Konzept ist der Gegenstand auf die Seite der emotionalen Befindlichkeit des Individuums beschränkt. Auf fast beklemmende Art und Weise mangelt es hier an Mitteln (Begriffen), die dem Klienten die erkennende Durchdringung seiner emotionalen Befindlichkeit als unbestechlicher Widerspiegelung seiner gesellschaftlich determinierten Lage und seiner subjektiven Historizität (bzw. seiner gesellschaftlich vermittelten Biographie) wirklich ermöglichte. Diese eher sterile Vereinseitigung des Emotionalen hält den Prozeß der Selbstreflexion im Bannkreis der Unmittelbarkeit, im Bereich der spontanen Begriffe. Exklusivität der Selbstreflexion, die ihren Gegenstand gleichsam an sich selbst findet, muß zwangsläufig zur Abtrennung der Emotionalität vom Handeln führen und damit in jene o. g. zirkuläre Figur auslaufen: Es scheint auch hier der berühmte Fisch im Wasserglas die für ein Gefühl von Freiheit notwendigen Schwimmbewegungen zu erlernen.

Berufliche Beratung unterscheidet sich, unabhängig vom Therapiekonzept, von Psychotherapie grundsätzlich durch den Gegenstand: Die Konstruktion einer subjektiv antizipatorischen Beziehung zur Arbeitswelt ist von anderer Qualität als etwa die Behandlung einer Schizophrenie, einer gesteigerten Ängstlichkeit oder der Folgen eines Partnerverlustes. In der beruflichen Beratung ist der Gegenstand die zukunftsbezogene Gestaltung der subjektiven Beziehung zur Gesellschaft. Diese gesellschaftliche Dimension läßt sich hier, wie der *mainstream* der Berufswahltheorie zeigt, zwar scheinbar verengen, tendenziell sterilisieren oder vernachlässigen, aber sie kann niemals völlig eliminiert werden. Die Beziehung zur Gesellschaft ist darin zugleich das genuin Gemeinsame von BeraterIn und KlientIn. Das Problem der Beratungsbeziehung läßt sich m. E. nur von hier aus entschlüsseln.

Gemeinsamkeit meint hier nicht bloße Zugehörigkeit in einem klassifizierenden soziologischen Sinn, sondern grundlegende Verbundenheit und Vermitteltheit der Existenz von KlientIn und BeraterIn durch denselben gesellschaftlichen Zusammenhang, durch denselben gesellschaftlichen Möglichkeitsraum mit denselben gesellschaftlichen Widersprüchen. Diese Gemeinsamkeit existiert objektiv, sie bedarf keines besonderen Aktes der Herstellung in jeder neuen interpersonalen Konstellation.

Sie ist lediglich in spezifisch subjektiver Weise bewußt. Die Bedrohung *Mohameds* mit Exklusion bzw. sozialer Deprivation ist, bei aller Vermitteltheit, auch die potentielle Bedrohung des Beraters, denn sie resultiert aus den allen gemeinsamen gesellschaftlichen Strukturen. Und *Mohameds* zentrales Lebensinteresse an einer vollwertigen gesellschaftlichen Teilhabe ist *gemeinsames* Interesse an Lebensverhältnissen, in denen die Realisierung essentieller menschlicher Bedürfnisse nicht in Frage steht. Gleichgültigkeit gegenüber *Mohameds* Lebensinteressen wäre bereits gleichbedeutend mit einer Instrumentalisierung der Beratungsbeziehung.

Die Orientierung auf ein verallgemeinertes Lebensinteresse, das BeraterInnen für die Lage und Entwicklung von *Ayse*, *Nina* oder *Mohamed* erst wirklich interessiert werden lassen kann, ist die Voraussetzung dafür, daß die Beziehungen ihre Anfälligkeit für Instrumentalisierung verlieren – sowohl für das Verwertungsinteresse als auch für individuelle Partialinteressen (an Entlohnung, Ruhe, Bequemlichkeit, Anpassung, Konfliktvermeidung usw.). Positive Wertschätzung und Akzeptanz etwa erscheinen in einer solchen Perspektive als eher zufallende, sich von selbst ergebende unartifizielle Momente einer von wechselseitiger Instrumentalisierung frei(eren) Beziehung.

Eine Einschränkung aber scheint erforderlich: Ebensowenig wie es in einer desintegrierten Gesellschaft die integrierte, widerspruchsfreie (Berater-) Persönlichkeit geben kann, so wenig kann auch diese Orientierung auf ein allgemeines Lebensinteresse in den alltäglich praktizierten interpersonalen Beziehungen widerspruchsfrei sein. BACHTINS Konzept der Dialogizität des Bewußtseins verhilft hier zu der Einsicht, daß die Interaktion bzw. der Dialog zwischen KlientIn und BeraterIn sich immer auch auf ein Drittes, auf einen Superadressaten bezieht. Der Superadressat, die dritte Stimme, kann als Instanz der fundamentalen Orientierungen des Beraters verstanden werden. Diese Dimension wirkt als strukturierendes, prägendes Moment unweigerlich in den KlientIn-BeraterIn-Dialog hinein.

Erfahrungen aus der BeraterInnen-Supervision ³² verdeutlichen, daß diese dritte Stimme durchaus „hörbar“ und damit der Reflexion zugänglich gemacht werden kann. In dieser Stimme formulieren sich die im subjektiven Bewußtsein befindlichen oder interiorisierten Ansprüche und Bedrohungen des institutionellen Kontextes ebenso wie die grundsätzlichen persönlichen Orientierungen der BeraterInnen (ihre dominierenden Motive). Erst in einem bewußt geführten, aus dem unmittelbaren Beratungsgeschehen herausgehobenen (aber darauf in der Form eines konkreten Falles bezogen) Dialoges kann klare Konturen annehmen, wie die dritte Stimme sich durch die (erste) Stimme des Beraters im Dialog mit dem Klienten Gehör und Gewicht verschafft. In diesem Dialog mit dieser außerhalb der ersten Stimme zu existieren scheinenden Instanz wird deutlich, inwieweit sich in ihr ein allgemeines Interesse darstellt, das die Lebensinteressen von KlientIn und BeraterIn einzuschließen vermag und die Voraussetzung für eine solidarische Beratungsbeziehung (als der einzig denkbaren Form einer nicht-instrumentellen Beziehung) bilden kann.

Gleich, in welchem Grad dieses Allgemeine bewußt ist und wie weit (oder tief) die sich darauf beziehenden Begriffe entwickelt sind, ist der Beratungsdiallog immer in subjektiv bestimmter Weise auf eine „Superinstanz“ bezogen – in der Form von subjektiven Konzepten des „guten Beraters“ etwa ebenso wie von einem Allgemeinen.

Bei C. R. ROGERS (vgl. 1977, 189) ist dieses Allgemeine die hohe „Achtung vor dem Menschen überhaupt und seiner in ihm schlummernden Möglichkeiten“, der „Wert des Einzelmenschen“. Dieser eher abstrakten und individualistischen Perspektive der humanistischen Psychologie stellt die Kulturhistorische Theorie (vgl. etwa K. HOLZKAMP 1983, 410) das „allgemeine Interesse an der Entwicklung der Menschheit zur Selbstbestimmung“ gegenüber, das durch das „Interesse am Wohlergehen und der Entwicklung des anderen“ durchscheint.

Ich habe bereits hervorgehoben, welche untergeordnete Rolle in der ROGERS'schen Konzeption der Beratungsbeziehung dem inhaltlichen Moment bzw. dem Gegenstand

³² Die Supervision greift hier i. d. R. auf psychoanalytische Konzepte (bzw. auf die Transaktionsanalyse) und damit auf das Konzept des Über-Ichs zurück. Das BACHTIN'sche Konzept der Dialogizität des Bewußtseins ist hier von eindeutig größerer Universalität.

zukommt. In den Grenzen dieses Beratungskonzepts läßt sich die Ganzheit von Interaktion/Kommunikation und Gegenstand/Inhalt, d. h. die systemische Totalität des Beratungsprozesses, nicht erfassen. Demgegenüber hat die klassische Kommunikationstheorie ein Konzept des Zusammenhangs von Inhalt und Beziehung erarbeitet, das als weiterer, wenn auch mit dem ROGERS-Konzept eher unverbundener Standard der Beratungstheorie zu werten ist.

P. WATZLAWICK et al. (vgl. 1969, 53 ff., 116, 142) betrachten die Beziehung als den Zusammenhalt eines Systems, dessen Strukturen unabhängig vom Inhalt existierten, sich aber durch das „Medium des Inhalts“ manifestierten. In Anlehnung an den Begriff der Metamathematik wird das Verhältnis von Inhalts- und Beziehungsaspekt als das von Informationsvermittlung (auch digitaler Aspekt) und Anweisung zur Auffassung der Information (analoger Aspekt oder Metakommunikation) definiert.

Für die berufliche Beratung erscheint die Annahme einer a priori bestehenden Beziehung schon deshalb als abwegig, als Beratungen nicht wegen der Beziehung, sondern wegen der vom Klienten erfahrenen beruflichen Orientierungsproblematik (der Notlage) zustande kommen. Eher ist also umgekehrt die Beratungsbeziehung als das soziale Medium zu verstehen, in dem der Gegenstand entwickelbar wird.

Die Suche nach einer Antwort auf das Problem der besonderen Qualität der Beratungsbeziehung läßt sich nicht durch ein Ausspielen des Gegenständlichen gegen das Soziale bzw. durch eine Dichotomisierung von Inhalt und Beziehung finden, sondern nur in der Erfassung des systemischen Gesamtzusammenhangs.

Entwicklungsbezogene berufliche Beratung ist auf die Zukunft des Jugendlichen orientiert, auf seine bewußte Gestaltung und Entwicklung seiner Existenz in den Grenzen und Möglichkeiten der sich entwickelnden gesellschaftlichen Lebensgrundlage. Diese Entwicklung eines antizipatorischen Zusammenhangs zwischen dem Subjekt, seiner Zukunft, und der gesellschaftlichen Zukunft ist das bestimmende Moment der gemeinsamen Tätigkeit von BeraterIn und KlientIn – und damit auch bestimmendes Moment der Beratungsbeziehung.

Die Beratungsbeziehung ist, soweit er der sozialen Unterstützung in der Form von Beratung bedarf, konstitutiv für die Möglichkeit des Jugendlichen, diesen Gegenstand zu entwickeln. Diesem Aspekt verdankt die Frage der Qualität der Beratungsbeziehung überhaupt ihre Relevanz.

Das Konzept der ZNE fokussiert die Tatsache der Zusammenarbeit in einer grundsätzlich asymmetrischen interpersonalen Beziehung: Der eine Partner verfügt über Fähigkeiten, Kenntnisse, Prozeßwissen usw., über das der andere ohne Unterstützung noch nicht verfügen kann. Diese Asymmetrie – einerseits notwendige Bedingung für die subjektive Aneignung von Neuem und grundsätzliche Bedingung für die Institutionalisierung und gesellschaftliche Funktionalität von beruflicher Beratung, andererseits Machtressource – bildet den Brennpunkt des Problems der Beratungsbeziehung.

Das Konzept der ZNE, das die Perspektive grundsätzlich auf die Potenz des Subjekts zu persönlicher Entwicklung durch Aneignung gesellschaftlicher Fähigkeiten festlegt, bezeichnet aber zugleich auch eine neue Perspektive für die Konzipierung der Beziehungsqualität: Anders als in ROGERS' individualistischem Konzept („Wachstum“), ist hier die persönliche Entwicklung als die subjektive Aufschließung und Aneignung gesellschaftlicher Potenzen gefaßt. Dies – indem es immer um die subjektive Herausbildung von Neuem geht – impliziert zugleich eine grundsätzliche Überwindung reproduktiver beruflicher Beratung (*matching*) und immunisiert BeraterInnen gegen die Einnahme eines auf die (soziale) Vergangenheit des Jugendlichen orientierten Standpunkts (der, wie ich verdeutlicht habe, als Standpunkt der Bewertung zugleich Verwertungsstandpunkt ist). Orientierung auf die Vergangenheit vertritt den status quo und reduziert die Lebensbedürfnisse und –notwendigkeiten des Subjekts auf einen bloßen Aspekt in einem Prozeß von Anpassung. Dies ist, mit allen Konsequenzen für die Beratungsbeziehung, Ausübung von Macht und Ausdruck von Instrumentalität.

In einem neueren Beitrag haben M. BENITES/B. FICHTNER (1999, 13 f.) diesen Aspekt mit Bezugnahme auf Arbeiten von F. GUATTARI/S. ROLNIK (1986) und D. W. WINNICOTT (1971) vertieft: Werde die gesellschaftliche Realität als etwas aufgefaßt, das bloß zu assimilieren und worauf man sich lediglich zu adjustieren habe, so bringe eine solche Unterwerfung unter eine gegebene äußere Realität – als Gegensatz von Kreativität – das Empfinden von Nutzlosigkeit hervor und führe zu der Vorstellung, daß es nichts gebe, das wichtig genug und wert sei, dafür zu leben. GUATTARIS Konzept des Wunsches liefere hierzu einen Gegenentwurf: Es schließt alle Strebungen ein zu leben, schöpferisch zu sein, zu lieben, eine andere Gesellschaft, eine andere Wahrnehmung der Welt und andere Werte hervorzubringen. Der Wunsch ist immer etwas Produktives, Konstruktives.

In dieser Perspektive erscheint bspw. Ayses Lähmung der Handlungsfähigkeit als eine unmittelbare Folge der Konfrontation mit einer (Berufs-) Welt, an der es nichts zu verändern zu geben, in der alles starr, fertig und vorgegeben zu sein scheint. Die Frage, ob BeraterInnen sich auf der Seite dieser erstarrten Welt befinden oder nicht, ob Jugendliche sie also als Repräsentanten dieser Welt vorfinden und erleben oder nicht, hat also ganz offensichtlich viel mehr mit der Beziehungsqualität zu tun als es etwa der Begriff der positiven Wertschätzung vorgibt.

So wie die Beratungsbeziehung für die Entwicklung des Gegenstands konstitutiv ist, so sind – umgekehrt – der Gegenstand und die Mittel strukturierende Momente für die Beratungsbeziehung und für den Prozeß der Beratung (als Entwicklung des Gegenstands) selbst.

Ich möchte den komplexen Sachverhalt mit Hilfe einer kleinen Allegorie verdeutlichen:

Zwei Menschen – der eine muß fliehen, der andere ist sein Helfer – gelangen an eine schier unüberwindliche Schlucht. Der Fliehende verzweifelt bei diesem Anblick, denn er kennt kein Mittel zu ihrer Überwindung. Der Helfer aber, mit dem Flüchtling durch eine gemeinsam verfolgte Sache verbunden, kennt Mittel für solche Notlagen, und er führt einige bei sich – Kletterseil, Karabinerhaken, Stahlnägel, Sicherungsleine und weitere nützliche Utensilien. Nur indem er sie dem Fliehenden überläßt und ihn genau in ihren Gebrauch einweist, kann diesem die Überwindung des Abgrunds gelingen.

Vielleicht charakterisiert dieses Bild die Beziehungen zwischen Subjekt, Gegenstand und Mitteln (Instrumente) in wenigstens einigen relevanten Punkten in zutreffender Weise: Die Beziehung zwischen Flüchtling und Helfer ist asymmetrisch in mindestens zwei Punkten: 1. Der Gegenstand (Überwindung des Abgrunds, Erfolg der Flucht) kann nur durch ein übergeordnetes gemeinsames Interesse auch zum Gegenstand (Motiv) des Helfers werden – zumindest wenn er nicht primär für Lohn tätig wird. 2. Nur der Helfer verfügt über die erforderlichen Mittel und über die Kenntnis ihres angemessenen Gebrauchs. Die Symmetrie stellt sich erst durch die (temporäre) Aneignung der Mittel und ihrer Gebrauchsweise durch den Fliehenden her.

Auf keine sinnvolle Weise kann der Helfer dem Fliehenden den Gegenstand „abnehmen“. Er kann nicht stellvertretend für ihn handeln. Sein Beitrag zu einem erfolgreichen Resultat liegt, neben der Bereitstellung der Mittel und der Vermittlung ihrer Gebrauchsweise, vielleicht auch noch in der Übernahme eines Teils der Verantwortung für ihr Funktionieren.

Die KlientIn-BeraterIn-Beziehung ist vergleichbar strukturiert: Der Gegenstand (Bewältigung der Transition) erst konstituiert diese Beziehung und er determiniert die Funktionalität der Mittel. Und die Frage der Distribution der Mittel hat offenbar die Schlüsselfunktion für die Symmetrie der Beratungsbeziehung.

Zusammenfassung: In sechs Thesen habe ich einen Zusammenhang von vorrangig erscheinenden Aspekten eines subjektwissenschaftlichen, systemischen Konzepts einer expansiven, entwicklungsbezogenen beruflichen Beratung entwickelt.

Gegenstand der beruflichen Orientierung ist die subjektiv funktionale Konstruktion einer antizipatorischen Beziehung zur Arbeitswelt. Dieses Konstrukt soll als Basis der konkreten Positionierung des Subjekts im System der Arbeitstätigkeit Tragfähigkeit entwickeln.

Die berufliche Orientierung ist eingeschlossen vor allem in die Systeme Schule, Berufsbildung und Arbeitstätigkeit. Es wurde herausgearbeitet, auf welche Weise die Struktur dieser Systeme zur Brüchigkeit der individuellen Orientierungsprozesse und ihrer Resultate und zu eher defensiven Verlaufsformen beitragen. Insbesondere die darin wirksamen Restriktionen sinnlich-konkreter Erfahrungsmöglichkeiten bzw. der spontanen Begriffsbildung verweisen auf eine besondere Aufgabenstellung der beruflichen Beratung, die u. a. in der kritischen Revision der zentralen Mittel der beruflichen Orientierung, der Arbeitswelt- und Berufsbildungs-Repräsentationen, besteht.

Die Modellierung expansiver Prozesse individueller beruflicher Orientierung in dialektischen Kategorien (zusammengefaßt als Entwicklung des Widerspruchs Autonomie vs. historisch-konkreter gesellschaftlicher Determination) bildet den Kern einer neuen Perspektive für die berufliche Beratung. Orientiert an Ergebnissen didaktischer bzw. lerntheoretischer Forschungen im Umkreis der Kulturhistorischen Theorie habe ich den Grundriß eines Konzepts produktiver beruflicher Beratung entwickelt, das die subjektive Begriffsbildung als wesentliches Moment individueller Entwicklung zur zentralen Aufgabe macht. Die individuelle berufliche Orientierung wird als in das Problem der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher eingeschlossen verstanden, zu der die institutionalisierte berufliche Beratung ihren Beitrag leisten muß. Dieser Beitrag orientiert sich am Konzept der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE). Das Subjekt beruflicher Orientierung im Transitionsalter ist i. w. durch seine unabgeschlossene Persönlichkeitsentwicklung charakterisiert. Wesentlicher Inhalt seiner ZNE ist die Entwicklung seiner Fähigkeit zur Selbstwiderspiegelung, die Ausbildung des Selbstbewußtseins. Die Entwicklung der Selbsttätigkeit – Voraussetzung der Selbstgestaltung der Persönlichkeit – ist allgemeiner Inhalt der ZNE im Transitionsalter. Das ZNE-Konzept erfaßt zugleich auch den Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung und eröffnet damit eine Perspektive dafür, wie diese beiden Pole in der beruflichen Orientierung bzw. Beratung in eine produktive Wechselwirkung zu bringen sind.

Als weitere Perspektive ergibt sich: Erstmals ließe sich auf diesem Weg ein Konzept beruflicher Beratung elaborieren, das die **Dynamik** weder auf der Seite des Subjekts, noch auf der Seite der Gesellschaft ausklammern muß.

Das Konzept einer entwicklungsbezogenen beruflichen Beratung zwingt auch zu einer grundsätzlichen Revision der traditionellen Auffassungen von der KlientIn-BeraterIn-Kooperation. Dies habe ich an den für die traditionellen Beratungstheorien klassischen Fragen der Beraterpersönlichkeit und der Beratungsbeziehung entwickelt und dargestellt.

Kapitel V

Résumé und Ausblick

1. Zusammenfassung der Ergebnisse

So wie die Totalität der Wirklichkeit für die Beratungspraxis eine unausweichliche Tatsache ist, so muß sie auch in ihrer wissenschaftlichen Erfassung und theoretischen Konzeptualisierung eine Ganzheit bleiben. Mit dieser Studie habe ich versucht, die Totalität der Wirklichkeit – den als Transformationskrise charakterisierten Wandel der gesellschaftlichen Realität (insbesondere des Komplexes *Arbeitswelt* und seiner Hauptsymptome Massenarbeitslosigkeit, Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse und latente Exklusion) und die darin sich orientierenden, nach Möglichkeiten ihrer Existenz suchenden Jugendlichen – in ihrem Zusammenhang zu erfassen. Das ist die Überzeugung und Erfahrung der Praxis: Wenn Wissenschaft in die „Armseligkeit hinsichtlich der Erkenntnis des Ganzen“ (L. KOFLER 1972, 109) abgeleitet, wenn sie die Totalität der Wirklichkeit nur auseinanderreißt, reduziert, aufgliedert oder elementarisiert, dann werfen ihre Resultate auf die Beratungspraxis zwangsläufig nur ein trübes Licht. Angewandt auf die Wirklichkeit des besonderen Falles erscheinen ihre Beiträge oft eher stumpf, trivial oder gar unbrauchbar. Bekanntlich liegt darin eine Ursache der relativen Abstinenz der pädagogischen Praxis gegenüber den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung. Die Praxis kommt aber andererseits ohne profundes Wissen darüber nicht aus. Dieser „Erkenntnisdruck“ war Ausgangspunkt und Ursache der hier vorgelegten Studie, deren wesentliche Ergebnisse ich hier rekapitulieren und kurz zusammenfassen möchte.

In mehr phänographischer Weise habe ich in einem ersten Schritt (Kap. I) zunächst die in der Praxis der beruflichen Beratung auf unterschiedlichen (quasi konzentrisch gestuften) Ebenen relevanten aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen (allgemeine Entwicklungen im System der Arbeitstätigkeit – Wandel der Produktionsregime – Wandel der Berufsbildung – Jugend) dargestellt und zugleich die zur Erklärung dieser Entwicklungen verwendeten Begriffe und Konzepte einer kritischen Betrachtung unterzogen. In der Perspektive der sich beruflich orientierenden Jugendlichen ist zu fragen, was eigentlich die bestimmenden essentiellen Trends dieser Entwicklungen sind, die in bloßen Beschreibungsbegriffen (*Informations-* oder *Wissensgesellschaft*) nicht ausreichend erfaßt werden können.

Unabhängig von konjunkturellen Schwankungen, tagespolitisch motivierter Statistikvariation oder von demographischen Entwicklungen lassen sich folgende zusammenhängende Megatrends hervorheben:

- Die zunehmende Verbreitung und Durchsetzung der Neuen Technologien (insbesondere der IT-Technik) führt in allen Anwendungsbereichen von Produktion und Dienstleistung zu einer teilweisen enormen, in der Entfaltung ihrer Potentiale bei weitem nicht abgeschlossenen oder ausgeschöpften Produktivitätssteigerung. Sie wirkt sich i. d. R. aus als eine deutliche Schrumpfung vor allem der operativ gewichteten Tätigkeiten (primär Hilfs-, zunehmend Facharbeit) und als zunehmende Verschiebung zugunsten der planenden, entwickelnden, forschenden Tätigkeiten sowie der Prozeßkontrolle. Diesem allmählich offenbar werdenden qualitativen Umschlag läßt sich mit einer bloßen quantitativen Ausweitung der

Warenproduktion (bzw. der potentiell maschinisierbaren Tätigkeitskomponenten) nicht mehr ausreichend begegnen. Dies ist das Kernsymptom einer gesellschaftlichen Transformationskrise, die am ehesten mit dem nach wie vor fundiert erscheinenden Begriff der *Dritten industriellen Revolution* verstanden werden kann. Dieser Begriff konzipiert die industrielle Entwicklung als eine historische Kontinuität der Entfaltung der Logik der Kapitalproduktion mit den in ihr wirksamen Widersprüchen.

- Mit dieser Entwicklung verbindet sich eine tendenzielle Polarisierung der Erwerbsarbeit (bzw. der Verteilung von Existenzbedingungen), die sich mit Begriffen wie einerseits *job enlargement* und *job enrichment*, andererseits mit *Exklusion* und *Prekarisierung* grob beschreiben läßt. Die noch vor einem Jahrzehnt virulenten Hoffnungen auf eine umfassende Entlastung des Arbeitsmarkts durch die mit der Ausbreitung der Neuen Technologien verbunden scheinenden Beschäftigungseffekte haben sich nicht erfüllt. Gegenwärtig bleibt festzustellen, daß von keiner politisch oder wissenschaftlich einflußreichen Seite ein Konzept vorliegt, das einen Ausweg aus der drohenden, seit A. TOURAINE immer wieder bestrittenen gesellschaftlichen Dualisierung aufwiese.
- Das (betriebswirtschaftliche) Diktat des magischen Vierecks (Innovation – Kundenorientierung – Kosten – Qualität) – als das Diktat sich zunehmend verschärfender internationaler Konkurrenz – führt, gerade auch auf der Basis der durch die IT-Technologie geschaffenen neuen Möglichkeiten, zu grundlegenden Veränderungen der Produktionsregime (Arbeitsorganisation).

Polarisierung ist kein Prozeß, in dem lediglich auf der einen Seite eine Verknappung entsteht, die zur Ausschließung einer zuvor integrierten Menge führte. Vielmehr geht es um einen Prozeß der qualitativen Veränderung, in dem die Möglichkeiten bzw. die Mechanismen von Integration vs. Exklusion neu bestimmt werden. In wesentlichen Aspekten kann dieser Prozeß als Wandel der Produktionsregime beschrieben werden:

- Aufgliederung der Betriebsbelegschaften in Stamm- (Träger des betrieblichen Erfahrungswissens) und Randbelegschaften bzw. in traditionelles Normalarbeitsverhältnis und prekäre Beschäftigung als Form der Flexibilisierung von betrieblicher Konjunktur- und Marktanpassung.
- Die mit den neuen Möglichkeiten der Automation verbundenen Steigerungen der Komplexität und Kompliziertheit industrieller Produktionsprozesse führt zur Notwendigkeit der *kollektiven* Steuerung und Beherrschung, zu wachsender Gesellschaftlichkeit der Arbeit. In die gleiche Richtung wirken die Faktoren des magischen Vierecks bzw. der Prozeßorientierung.
- Insbesondere mit den hochautomatisierten Prozessen verschieben sich die Gewichte von der beruflich-fachlichen zur sozial-kommunikativen Qualifikation. An die Stelle der Mensch-Werkzeug (Maschine)-Konstellation tritt die Konstellation Gruppe – Produktionssystem.
- Das fordistische (tayloristische) Produktionsregime wird zunehmend abgelöst durch die mehr horizontale Form der Arbeitsteilung, durch größere Transparenz des Gesamtprozesses und des in ihm verfügbaren Wissens und durch Integration des Wissens des Einzelnen (bezeichnet mit dem Begriff des *knowledge management*), durch Forcierung des kollektiven Lernens in der Arbeitstätigkeit (Lerntätigkeit) und durch eine Stärkung der Gruppenautonomie im widersprüchlichen Rahmen von Renditevorgaben.
- Das dem alten Typ des „Herstellungsarbeiters“ gegenübergestellte Konzept des „Problemlösers“ beschreibt einen grundsätzlich neuen Typus von Arbeitskraft, der nicht mehr im traditionellen Beruflichkeitskonzept aufgeht. Er ist charakterisiert durch Permanenz der Qualifizierung (Lernen), Einbeziehung der ganzen

- Persönlichkeit in den Arbeitsprozeß, Betonung über- und interfachlicher Kompetenzen.

Mit der Auflösung der „Normalbiographie“ als dem bestimmenden Existenzmuster, mit den grundsätzlichen Wandlungen vom Taylorismus zum in Permanenz lernenden Kollektiv, mit den Formen der Prekarisierung des Normalarbeitsverhältnisses usw. verschieben sich auch die Gewichte zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung sowie, für die zukünftige Entwicklung vermutlich wichtiger, zwischen standardisierter Erstausbildung und Lernen im Arbeitsprozeß. Damit verliert das Beruflichkeitsprinzip (*fachlich* standardisiertes Arbeitsvermögen) zugunsten hybrider Qualifikationsbündelungen, die ihre Kohärenz und Prägung stärker aus den einzelbetrieblichen Anforderungen erhalten, an Bedeutung. Mit der wachsenden gegenseitigen Durchdringung von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und Prozeß- und Erfahrungswissen verliert die duale Berufsausbildung (als eher einseitig auf Erfahrungswissen hin orientierter Qualifizierungstyp) zugunsten (neuer) akademischer Qualifizierungsformen an Gewicht. Dort, wo das Lernen im Arbeitsprozeß bereits einen höheren Stellenwert erreicht hat, gewinnen auch neue kollektive Lernformen an Bedeutung und werden individualistische Lernkonzepte zunehmend in Frage gestellt. Indem sich damit auch das Niveau der durchschnittlichen vorberuflichen Qualifikation anhebt, verschärft sich zugleich auch die Polarisierungskraft an der ersten Schwelle. Je mehr sich die Bedeutung des Systems der dualen Berufsbildung auf seinen historischen Ursprungsbereich (Handwerk) begrenzen bzw. zurückentwickeln wird, um so stärker wird auch die Polarisierung im Bereich der Schule-Arbeit-Transition hervortreten. Diese Entwicklung läßt sich auch durch den Hinweis auf demographische Entwicklungen nicht grundsätzlich relativieren. Damit gerät aber auch das System der vorberuflichen Bildung (Allgemeinbildung) unter einen erheblichen Innovationsdruck, indem es die bisherige Selbstverständlichkeit seiner Referenz auf das Normalarbeitsverhältnis nur noch um den Preis der Ausbildung einer Pseudostruktur aufrecht erhalten kann.

Für diejenigen Jugendlichen, deren Situation für die vorliegende Studie den Anstoß gab und die basale Perspektive bildet – besonders *Mona* und *Mohamed* –, gibt es gegenwärtig keine eindeutigen Antworten oder Ausblicke. An ihrer Lage aber ist zumindest erkennbar, daß Prekarisierung und Exklusion nicht in grober Einfarbigkeit als punktuell gegebenes Entweder-Oder darstellbar ist, sondern nur in einer die Vielschichtigkeit und Vielfarbigkeit ihrer individuellen Entwicklung bewahrenden Form.

Jugend wird traditionell als Interims-Status verstanden, als Transition aus einer gesellschaftlich geschützten und strukturierten Vorbereitungsphase zur Integration in den mit dem Erwachsenenstatus verbundenen gesellschaftlichen Ernstbereich. Der Eintritt in eine kontinuierliche Berufstätigkeit (in ihrer Doppelfunktion als gesellschaftlicher Beitrag und als relative Autonomie) bezeichnet darin eine zentrale Zielperspektive. Dieses Konzept ist aber durch die Wirkungen der gesellschaftlichen Transformationskrise tiefgreifend in Frage gestellt worden, indem das mit den Beschränkungen der Jugendphase verbundene Zukunftsversprechen selbst heikel geworden ist: Quer durch die meisten Formen der Schule-Erwerbsarbeit-Transition ist die gesellschaftliche Integration brüchig und ungewiss geworden.

Jugend ist immer weniger als eine soziale Einheit zu verstehen, indem sich die Abfolge der einzelnen Entwicklungsaufgaben immer mehr zerstreut. Die gesellschaftliche Transformationskrise läßt eine neue Art von Polarisierung der Jugend entstehen, die die Kategorie Jugend selbst in Frage stellt und die die strengere Differenzierung von einzelnen Jugendsegmenten erfordert: Für wachsende Teile der Jugend klaffen Lebensrealität (einschließlich der Lebensperspektive) und kulturpolitisch-pädagogische Programme mehr und mehr im Sinne einer Pseudostruktur auseinander. Der Wandel der Arbeitswelt läßt dabei selbst für die Gewinner dieser Aufspaltung eine Pseudostruktur entstehen, indem etwa das System der

Allgemeinbildung (etwa mit seinen Formen individualisierten, fremdbestimmten Lernens, seiner vertikalen Gliederung) zunehmend deutlicher in Widerspruch zu seinem Referenzsystem (i. w. Arbeitstätigkeit) gerät.

Im Zusammenhang der mit dem Begriff der Entstrukturierung der Jugendphase bezeichneten Prozesse ist das Auseinanderdriften der Systeme Schule und Familie einerseits und der Arbeitstätigkeit andererseits von besonderer Bedeutung. Mit unterschiedlichen „Entwicklungstempi“ ausgestattet, wird vor allem der Zusammenhang zwischen den Herkunfts-, Bildungs- und gesellschaftlichen Orientierungsmilieus, in denen traditionell ein enger Bezug zur den eher tayloristisch-hierarchisch geprägten Ebenen der Arbeitstätigkeit bestand, und den am weitesten entwickelten Teilsystemen der Arbeitstätigkeit zunehmend obsolet. Die hypothekarische Distanz zwischen Herkunft und den objektiv gegebenen (neuen) beruflichen Optionen muß darum zwangsläufig für einen zunehmenden Teil der Jugendlichen existentiell problematisch werden. Während sich einerseits die Bildungschancen und gesellschaftlichen Positionierungsmöglichkeiten verändern, sich das Bildungsgefälle zwischen den Generationen tendenziell vergrößert, erhöht sich mit der Entwicklung der Arbeitswelt zugleich für viele Jugendliche die Allokationsschwelle zur echten Barriere. Damit ist ein wesentlicher Grundzug des aktuellen beruflichen Orientierungsdilemmas bezeichnet, in das ein wachsender Teil der Jugendlichen hineingerät. Erzeugt wird dieses Dilemma aber erst durch die resistente allgemeine Orientierung auf das Normalarbeitsverhältnis als der zentralen Vermittlungsinstanz einer vollgültigen gesellschaftlichen Teilhabe, verbunden mit der Tatsache, daß es dazu in den gegebenen Verhältnissen Alternativen nur in einem Spektrum zwischen latenter Prekarisierung und gänzlicher gesellschaftlicher Exklusion gibt.

Weder die institutionalisierte berufliche Beratung als *Praxis* noch der Hauptstrang der Berufswahl*theorie* hat bisher diese neuen Entwicklungen zum Anlaß einer tiefgehenden Revision ihrer Prämissen und Konzepte gemacht. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Transformationskrise erscheinen diese Konzepte aber längst als morbid und zunehmend insuffizient. Mit ihren Mitteln etwa läßt sich der Zusammenhang von gesellschaftlicher und individueller Entwicklung nicht konzeptualisieren. Die mit ihren moderneren Varianten die berufliche Beratung immer noch wesentlich bestimmende Trait-and-Factor-Theorie erweist sich unter dem Druck der Praxis mehr und mehr als ein eher oberflächliches, auch auf der pragmatischen Ebene nur scheinbar evidentes Konzept der Subjekt-Objekt-Vermittlung. Diese traditionellen Konzepte der beruflichen Orientierung werden bereits da brüchig, wo sie bspw. mit den Tendenzen der „Entberuflichung“ (als Akzentverlagerung von fachlichen zu interfachlichen und sozial-kommunikativen und von individuellen zu kollektiven Inhalten der Arbeitstätigkeit) konfrontiert werden.

Den Kern dieser in der aktuellen Praxis der beruflichen Beratung offenkundig werdenden Obsoletheit der alten Antworten aus der fordistischen Epoche gegenüber den neuen gesellschaftlichen Fragen bildet die theoretische Desintegration von sozial- und individualwissenschaftlicher Theoriebildung. Ihr Mangel an Adäquanz ist Resultat der Zerrissenheit der Konzeptualisierung des Verhältnisses und des Zusammenhangs von Individuum und Gesellschaft.

Als neue Perspektive im Zusammenhang beruflicher Orientierung stelle ich diesen traditionellen Konzepten das subjektwissenschaftliche Konzept der Kulturhistorischen Theorie gegenüber.

Den dualistischen Ansätzen von Sozial- und Individualwissenschaft setzt die Kulturhistorische Theorie ein Konzept entgegen, in dem *Individuum und Gesellschaft eine durch Tätigkeit vermittelte Einheit* bilden. Als Schlüsselkategorie und Erklärungsprinzip ermöglicht Tätigkeit, sowohl die gesellschaftliche, kulturhistorische Dimension menschlichen Handelns als auch die Dynamik der individuellen Beziehung dazu in einem einheitlichen Theorieansatz begrifflich zu machen. Die darauf

gegründete Persönlichkeitstheorie bildet den Kern eines stringent vom Subjekt, von seinem Lebensprozeß her gedachten Ansatzes, dessen zentrale Kategorie der *persönliche Sinn* ist. Die subjektive Funktionalität des Handelns und Denkens, die persönliche Sinnperspektive, kurz: der Subjektstandpunkt, bilden auch den Standpunkt des subjektwissenschaftlichen Ansatzes.

Subjektwissenschaft ist keine reine Bereichswissenschaft (etwa keine ausschließlich psychologische Theorie). Sie ist, indem der Begriff der Tätigkeit (als universelles Konzept der Totalität des menschlichen Lebens) äußere und innere Welt einschließt, interdisziplinär. Für den Gegenstand der beruflichen Orientierung und Beratung ist damit eine grundsätzlich neue Perspektive gegeben, mit der die mechanistischen dualistischen Konzepte der Individuum-Gesellschaft-Beziehung mit ihren eher willkürlichen und unverbundenen Begriffs- und Kategorienbildungen überwunden werden.

Der Prozeß der beruflichen Orientierung läßt sich in dieser subjektwissenschaftlichen Perspektive als Einheit von Lernen (Aneignung) und Entwicklung konzeptualisieren. Aneignung (Lernen) bezeichnet den Prozeß, in dem die objektiven gesellschaftlichen Bedeutungen durch die Tätigkeit des Subjekts in seine subjektiven Sinnstrukturen übergehen. Das Subjekt kann nur in dem Maße die Erfahrung der Menschheit für sich aufschließen und sich aneignen, wie seine Tätigkeit es dazu in Beziehung setzt. Und es setzt sich soweit dazu in Beziehung, wie seine Lebensnotwendigkeiten es dazu auffordern oder zwingen. Über das, was es aus seinen Notwendigkeiten heraus zum Gegenstand macht, bezieht seine Tätigkeit das Subjekt auf den gesellschaftlichen Lebenszusammenhang.

Die menschliche Ontogenese ist ein Prozeß sich ständig erweiternder Tätigkeiten, einer ständigen Erweiterung der subjektiven Wirklichkeit. Der Gegenwart des Subjekts, seiner gegenwärtigen Begrenztheit, eilt das Wissen um zukünftige subjektive Möglichkeiten immer voraus. Innere Triebkraft dieses Prozesses ist der Doppelcharakter der Weltbeziehungen des Subjekts, ihre gleichzeitige gegenständliche und kommunikative Vermitteltheit. Dies erfordert eine beständige Koordination und Strukturierung im Bewußtsein, einen ständigen Prozeß von Über- und Unterordnung, Integration oder Ausgliederung. Damit entsteht ein dynamisches, auf Integration gerichtetes System von persönlichen Bedeutungen (Sinn) – die Persönlichkeit.

Mit diesem tätigkeitstheoretischen Aneignungs- und Entwicklungskonzept läßt sich eine Theorie der beruflichen Orientierung entfalten, die diese Entwicklung der Beziehungen des Subjekts zur gesellschaftlichen Welt zum Ausgangspunkt, zum Kern einer *entwicklungsbezogenen* Theorie macht. Zentrale pädagogische Kategorie des Beraterhandelns ist darin das Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)*, das die Perspektive der Beratungsbeziehung auf die Entwicklungspotenz des Subjekts, auf seine Zukunft, zentriert. Zugleich ermöglicht das ZNE-Konzept die theoretische Modellierung des *Zusammenhangs von gesellschaftlicher und individueller Entwicklung*. Berufliche Beratung läßt sich so als eine Form der institutionalisierten Kooperation (gemeinsame Tätigkeit) auffassen, die das gesellschaftlich Neue (Wandel im System der Arbeitstätigkeit) mit den Bedürfnissen und Entwicklungsnotwendigkeiten des Subjekts in eine produktive Beziehung zu setzen hat.

Mit der Kategorie Tätigkeit läßt sich ein durchgehend systemischer Ansatz der beruflichen Orientierung (als Tätigkeit Jugendlicher) und der Beratung (als gemeinsame Tätigkeit) entwickeln, der die Einheit von Aneignung und Persönlichkeitsentwicklung einschließt:

Ziel und Gegenstand des Beratungs-/Orientierungsprozesses ist ein in gemeinsamer Tätigkeit von KlientIn und BeraterIn erarbeitetes bewußtes Konstrukt einer für das Subjekt (sich entwickelnde Persönlichkeit) funktionalen antizipatorischen Beziehung zum System der Arbeitstätigkeit, das zur Basis seiner individuellen Positionierung im System der Arbeitstätigkeit werden kann.

Berufliche Beratung, insbesondere auch die KlientIn-BeraterIn-Beziehung, wird nicht mehr nur eindimensional als eine Frage von Einstellungen und Werthaltung der BeraterInnen verstanden, sondern als ein System, das neben den primären Komponenten Subjekt – Instrumente – Objekt auch die den Kontext der Tätigkeit bestimmenden Sphären von Austausch und Distribution einschließt. Außerdem ermöglicht diese systemische Perspektive es, die Systeme der Nachbartätigkeiten (insbesondere Schule, System der Warteschleifen, Berufsbildung, Arbeitstätigkeit) im Rahmen einer einheitlichen Theorie als Totalität einzubeziehen.

Die Konzipierung expansiver (produktiver) Prozesse der individuellen beruflichen Orientierung in dialektischen Kategorien (als Entwicklung des Widerspruchs zwischen Selbstbestimmung versus historisch-konkreter gesellschaftlicher Bestimmung) bildet den Kern dieser neuen Perspektive für die berufliche Beratung. Darin ist die subjektive Begriffsbildung wesentliches Moment der individuellen Entwicklung und somit auch zentrale Beratungsaufgabe.

Die individuelle berufliche Orientierung wird als in den Gesamtzusammenhang der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher eingeschlossen verstanden. Wesentlicher *allgemeiner* Inhalt der ZNE des Jugendalters ist die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion bzw. die Ausbildung des Selbstbewußtseins und damit die Entwicklung der Selbsttätigkeit als Voraussetzung der Selbstgestaltung der Persönlichkeit.

Das ZNE-Konzept liefert dabei die Perspektive dafür, wie die Entstehung von subjektiv Neuem (berufliche Orientierung) im Zusammenhang mit der Entstehung des gesellschaftlich Neuen als produktive Wechselwirkung verstanden und in der beruflichen Beratung zum eigentlichen Inhalt werden kann.

Erst in dieser Sichtweise erschließt sich der mit dieser Studie zum Gegenstand gemachte Gesamtzusammenhang von gesellschaftlicher Produktion von Neuem einerseits und individueller beruflicher Orientierung als persönlichem Entwicklungsprozeß andererseits.

Lerntätigkeit in der Arbeitstätigkeit als eine sich aktuell herausbildende Form der kollektiven Reflexivität gegenüber einem individuell nicht mehr überschaubaren und beherrschbaren Prozeß und gegenüber der individuellen Reflexivität des Lernens, liefert dabei den Maßstab für eine neue Betrachtung des beruflichen Orientierungsprozesses, der offenbar, ebenso wie die wachsende Komplexität und Vergesellschaftung der Arbeitstätigkeit, immer weniger vom einzelnen Individuum zu meistern ist. Die damit verbundene Frage nach neuen *Formen kollektiver beruflicher Orientierungsprozesse* weist allerdings über den gesetzten Rahmen der Studie hinaus.

2. Ausblick: Fragen der empirischen subjektwissenschaftlichen Forschung im Zusammenhang beruflicher Orientierung und Beratung

Die Zielsetzung dieser Studie habe ich w. o. in einem Teilaspekt als einen die aktualempirische Forschung im Sinne des Kulturhistorischen Paradigmas vorbereitenden Beitrag charakterisiert, der sich grob in fünf Schritte aufgliedert:

1. Phänographische Erfassung der in der Praxis der beruflichen Beratung auf unterschiedlichen (quasi konzentrisch gestuften) Ebenen relevanten aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen (allgemeine Entwicklung des Systems der Arbeitstätigkeit – Wandel der Produktionsregime – Wandel der Berufsbildung - Jugend) und zugleich kritische Betrachtung der zur Erklärung dieser Entwicklungen verwendeten Begriffe und Konzepte (Kapitel I) .
2. Analyse der bisher vorherrschenden Konzepte der beruflichen Orientierung bzw. Beratung und der kontextuellen (institutionellen) Bedingungen ihrer Anwendung (Kapitel II).
3. Darstellung der in den Kategorien einer Subjektwissenschaft – der Kulturhistorischen Theorie – liegenden epistemologischen und methodologischen Potentiale einer neuen Perspektive zur Konstruktion des Untersuchungsgegenstandes berufliche Orientierung/Positionierung bzw. Beratung.

4. Anwendung der subjektwissenschaftlichen Kategorien zur Entwicklung von konkreten Grundlinien dieses Gegenstandes.

Hier geht es abschließend um einen knappen Ausblick auf einige grundsätzliche Fragen nach den Konsequenzen, die sich aus dem subjektwissenschaftlichen Ansatz für die aktualempirische Forschung ergeben. Zu betonen ist hier noch einmal, daß sich die Studie als Beitrag versteht, der nur in einem weiterführenden, umfangreicheren kollektiven Forschungsprojekt den vollen Anspruch der Subjektwissenschaft zu erfüllen vermöchte. Eine solche Projektion ist auch die Basis der folgenden Betrachtung.

Subjektwissenschaft heißt, besonders auch im Blick auf die aktualempirische Forschung, mindestens zweierlei: Es handelt sich um eine Wissenschaft,

1. deren eigentlicher Gegenstand die menschliche Subjektivität und Reflexivität ist,
2. die Wissenschaft *für* Subjekte ist, d. h. sie zielt auf Beiträge zur Erweiterung subjektiver Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten.

Als Erklärungsprinzip ermöglicht der Begriff der Tätigkeit die Einnahme einer subjektiven „Innenperspektive“, der Position des „inneren Beobachters“ (B. FICHTNER) – eben des *Subjektstandpunkts*. Subjektwissenschaft ist damit einem traditionellen Forschungsstandpunkt (insbesondere in der Psychologie) *außerhalb* des Subjekts, der Außenperspektive, diametral entgegengesetzt. Diese Tatsache muß für die Ebene der aktualempirischen Forschung weitreichende Konsequenzen haben. Mit dem Subjektstandpunkt verbinden sich m. E. vor allem drei methodologische Hauptfragen:

1. Wie kann Subjektives wissenschaftlich objektiviert, verallgemeinert werden, d. h. wie können in aktualempirischer Forschung gewonnene Daten (die ja i. w. subjektive Erlebensweisen, Erfahrungen, Denkformen enthalten) den wissenschaftlichen Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität genügen? Oder handelt es sich bei diesen „Gütekriterien“ um einen im humanwissenschaftlichen Kontext selbst fragwürdigen Begriff von Wissenschaftlichkeit?
2. Welche Probleme ergeben sich bei der Anwendung bisher entwickelter sozial- bzw. individualwissenschaftlicher Methoden, wenn sie in den subjektwissenschaftlichen Zusammenhang gestellt werden?
3. Da subjektwissenschaftliche Forschung nicht bei der empirischen Erhebung bloßer Gegebenheiten stehenbleiben kann, sondern nach den für Entwicklung, Expansion bzw. Emanzipation förderlichen Momenten forscht, ist sie auf die Entwicklung eigener Forschungsmethoden verwiesen, die bspw. weder bei einer stochastischen Erfassung von (naturalisierten) „Bedingungen“ und davon abhängigen „Aktivitäten“ stehenbleibt, noch eine bloße Bestandsaufnahme des Subjektiven (als Verdopplung der Realität) betreibt, sondern gerade nach den Vermittlungen und den Möglichkeiten von Veränderungen fragt.

Eine klare Abgrenzung muß etwa zu dem erfolgen, was E. G. JUDIN (1978, 48) die „Ontologisierung der Methodologie“ genannt hat und wofür die experimentelle Psychologie ein schwerwiegendes Beispiel liefert, indem sie das quantitative, stochastische Herangehen an den Gegenstand zum ausschließlichen methodologischen Prinzip erhoben hat. Ihr Beharren auf mathematischen Verfahren als einzig anerkannter Möglichkeit zu empirisch gültigen, zuverlässigen und verallgemeinerbaren Aussagen zu kommen, muß zwangsläufig (und erklärtermaßen) zur „Irrealisierung“ menschlicher Subjektivität führen. Menschliches Handeln wird kurzgeschlossen als eben dieser Zusammenhang von Bedingungen und Aktivität. Der wesentliche Zusammenhang etwa zwischen gesellschaftlichen Bedeutungen, persönlichem Sinn (persönlichen Handlungsgründen) und Handlung bleibt zwangsläufig ausgeblendet (vgl. dazu ausführlich K. HOLZKAMP 1983, 524 ff. ¹).

¹ Die elaborierte und fundamentale methodologische Kritik der Kritischen Psychologie ist m. E. in den Sozialwissenschaften kaum rezipiert worden. Stattdessen verharrt der methodologische Diskurs eher in einer

Den im vorangegangenen Kapitel IV angestellten Überlegungen folgend, läßt sich der Untersuchungsgegenstand berufliche Orientierung/Beratung in eine Fülle von Einzelaspekten und Momenten gliedern, deren aktualempirische Untersuchung unmittelbar relevant erscheint. Im Zentrum steht dabei die *Untersuchung des in dialektischen Begriffen konzipierten Orientierungsprozesses in seiner Eingeschlossenheit in den allgemeinen Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter*. Gerade dieser wechselseitige Zusammenhang verweist aber auf das Grundproblem, daß die einem Teilgebiet (berufliche Orientierung) gewidmete aktualempirische Forschung zwar auch einen Beitrag zu den ihr übergeordneten, allgemeineren Fragestellungen (etwa Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Konzept der Aneignung) leisten kann, daß sie aber umgekehrt mehr auf das „Nehmen“ von Fortschritten in der aktualempirischen Grundlagenforschung angewiesen ist. Die hier zu stellende Frage lautet also nicht nur: Wie untersucht man individuelle Entwicklungsprozesse? sondern zugleich: Wie untersucht man darin die Wirkungen und Ergebnisse von Interventionen durch berufliche Beratung?

Grundsätzlich geht es also um das Problem des „Umschmelzens“ von Kategorien der Entwicklung in eine aktualempirische Forschungsmethodologie, die nicht in metaphysische Konzepte zurückfällt. Im Bereich der Kulturhistorischen Theorie sehe ich dazu, außer einer Reihe eher verstreuter Hinweise (bspw. L. S. VYGOTSKIJS Begriff der *sozialen Entwicklungssituation*) und K. HOLZKAMPS methodologischem Grundriß (vgl. 1983, 509 ff.), der sich sehr weitgehend auf Ergebnisse der Handlungsforschung bezieht, noch eher wenige Anhaltspunkte. Insofern zählt zu den weiter zu entwickelnden Grundlagen auch die Methodologie der aktualempirischen Ebene. Denn die breit entwickelten sozialwissenschaftlichen aktualempirischen Forschungsmethoden sind ja keineswegs ungeprüft in den methodologischen Rahmen einer Subjektwissenschaft transponierbar, weil die einzelne Methode immer – ob explizit oder nicht – eigenen methodologischen Prämissen höherer Ebene folgt und insofern nicht ohne weiteres mit dem System der Kategorien der Kulturhistorischen Theorie kompatibel sein kann. So stößt etwa der Versuch, allein auf die vermeintliche Potenz zur Theoriebildung qualitativer sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zu setzen – also die Erkenntnis des Untersuchungsgegenstands unmittelbar und exklusiv aus der Erhebung subjektiver Äußerungen zu Erlebnisweisen, Erfahrungen oder Denkformen gewinnen zu wollen –, unweigerlich an eine unüberschreitbare Grenze:

„Wenn man über globale Subjektivitätspostulate hinausgehende inhaltliche Fragen ausspart, tastet man letzten Endes die Dominanz des inhaltsentbundenen Methodendenkens nicht an. Das, was es ist, das mit Methoden eigentlich begriffen werden soll, bleibt völlig allgemein“ (M. MARKARD 1993, 62).

Dichotomisierung von quantitativer vs. qualitativer Forschung und formuliert damit ein auf dieser Ebene überhaupt nicht lösbares (Schein-) Problem.

In den traditionellen, stochastischen Verfahren wird die Objektivierbarkeit als Stichproben-Repräsentanz definiert, d. h. Aussagen über bestimmte Phänomene sind immer nur Aussagen über statistische Zusammenhänge. „Ontologisierung der Methodologie“ heißt hier konkret, daß der Empiriebezug durch die Struktur der angewandten Methode bereits determiniert ist, und daß durch den Primat der Methodologie auch der kategoriale Bezug auf den Gegenstand bestimmt ist:

„Die Bestimmungen innerhalb der theoretischen Konzepte, die über den Empiriebezug und dessen methodische Realisierung unmittelbar auf den Gegenstand bezogen sind, können hier nichts weiter enthalten als Aussagen über ‚Bedingungen‘ in der Außenwelt der Individuen, durch welche ihre Aktivitäten nach Art von zentralen Tendenzen innerhalb von Zufallsprozessen beeinflusst sind. Nur so weit dieser gegen den Zufall sich durchsetzende Einfluß von Außenweltbedingungen auf individuelle Aktivitäten angesprochen ist, läßt sich dies nämlich in die geschilderten ‚zufallsvariablen‘ Zusammenhänge zwischen experimentell eingeführten unabhängigen und dadurch bedingten abhängigen Variablen übersetzen (also operationalisieren) und kann sich so über den Empiriebezug auf den Gegenstand beziehen. Alle inhaltlichen Bestimmungen, die sonst noch in den theoretischen Konzepten enthalten sind, stellen also einen empirisch unausweisbaren ‚Bedeutungsüberhang‘ dar bzw. können lediglich den Status von ‚gedachten‘, prinzipiell nicht empirisch realisierbaren Bestimmungen haben“ (K. HOLZKAMP 1983, 524 f.; i. Orig. Hervorh.).

Was wäre etwa, als ein Ergebnis empirischer Untersuchung, eine Aussage folgender Art wirklich wert: „*Mohamed* verfügt nicht über eine ausreichende Leistungsmotivation“? Was wäre sie für *Mohamed* selbst wert?

Unabhängig von der angewandten Forschungsmethode, ob quantitativ oder qualitativ, wären doch zunächst die Begriffe „Leistung“ und „Motivation“ zu hinterfragen. Wie etwa ist in diesen Begriffen der Zusammenhang mit *Mohameds* Lebensperspektive konzipiert? Welches Konzept des Zusammenhangs von gesellschaftlicher und individueller Reproduktion liegt dem Leistungsbegriff zugrunde? Ist die in der Untersuchung erhobene „Leistungsbereitschaft“ ein Ergebnis fremder, von außen gesetzter Bedingungen oder bewußter eigener Ziele? Fungiert Leistung hier bloß als Phänomen oder als analytischer Begriff (vgl. ebd., 67 f.)?

Ich möchte mit diesem Beispiel noch einmal die Notwendigkeit eines Bezugs auf ein System von Kategorien verdeutlichen, das aktualempirischer Forschung vorgelagert sein muß:

„Kategorien bringen die – unvermeidlichen – Grundvorstellungen dessen auf den Begriff, was man an der empirischen Realität überhaupt wahrnehmen kann, was man aus deren unendlicher Vielfalt heraushebt... (Sie sind) nicht aus den unmittelbar vorfindlichen empirischen Sachverhalten, deren Erfassung sie strukturieren sollen, ableitbar... Ebenso wichtig ist, daß sie mit diesen empirischen Sachverhalten auch nicht zu bestätigen oder zu widerlegen sind“ (Ders., 64).

Nur eine der Empirie vorgelagerte kategoriale Forschung ermöglicht einen Ausweg aus dem scheinbaren Dilemma einer Alternative zwischen quantitativer oder qualitativer empirischer Forschung, weil beide Methoden die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand (von dem primär die Methode abhängt) nicht ersetzen können, umgekehrt aber beide funktional sein können, wenn sie gegenstandsadäquat eingesetzt werden. Diese Einsicht war der Ausgangspunkt dieser Studie und zugleich ein wesentliches Resultat ihrer Vorgeschichte.

Kategoriale Forschung läßt sich definieren als logisch-historische Analyse der Genese und Differenzierung von Phänomenen (bspw. der Entstehung und Entwicklung des Psychischen in der Phylogenese), in die historisch-empirisches Material eingeht. Von Einzeltheorien unterscheiden sich Kategorien durch die Art des Empiriebezugs: Kategorien sind historisch-empirisch, Einzeltheorien aktualempirisch fundiert (vgl. dazu K. HOLZKAMP 1983, 511 ²).

Kategorien sind kein ‚Deduktionssystem‘. Aus ihnen lassen sich keine Einzeltheorien ableiten und sie sind keine Begriffe zur Beschreibung aktualempirisch vorfindlicher Sachverhalte:

„Wenn man ... kategoriale Bestimmungen ... platt auf die Erscheinungsebene herunterkonkretisiert, so beraubt man sie nicht nur ihrer spezifischen, klärenden und aufschließenden Funktion, man begünstigt auch eine radikale Verarmung an Qualitätenreichtum der wissenschaftlichen Erfassung psychischer Phänomene: Die Erscheinungen enthalten ... als solche eine viel größere Bestimmungsfülle als die an ihnen herauszuhebenden Kategoriale Bestimmungen, und wenn diese mit den Beschreibungsbegriffen zur Erfassung der Erscheinungsvielfalt gleichgesetzt werden, so bleibt von dieser sozusagen nur noch das dürre Gerippe übrig“ (vgl. ebd., 516 f.).

Subjektwissenschaftliche Forschung ist darauf ausgerichtet, einen Beitrag für Subjekte, für die Erweiterung ihrer Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu leisten. Im hier gegebenen Zusammenhang geht es *primär* um Beiträge für eine

² „Der Gegenstandsbezug der Kategoriale Bestimmungen ist eben durch die historisch-empirische Methodik ihrer Gewinnung nicht lediglich definitorisch gesetzt, sondern als Realitätsbezug aus der Analyse des Gegenstand heraus entwickelt. Kategorien und Einzeltheorien als einerseits historisch-empirisch, andererseits aktualempirisch zu fundieren, erfassen lediglich verschiedene Seiten der empirischen Beschaffenheit ihres Gegenstandes. Und indem es also gilt, diese Seiten inhaltlich voneinander abzuheben, muß sich gleichzeitig verdeutlichen, wie sich aus der Art des Realitätsbezugs der Kategoriale Bestimmungen bestimmte methodologische Prinzipien im Hinblick auf die Methoden zur empirischen Fundierung der Einzeltheorien ergeben können“ (K. HOLZKAMP 1983, 511 f.; i. Orig. Hervorh.).

produktive Bewältigung der beruflichen Orientierungs-/Positionierungsaufgabe, *sekundär* um die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der BeraterInnen, tertiär (jedoch nicht absolut nachrangig, weil ja die Handlungsmöglichkeiten mit determinierend) um den Erkenntnisgewinn des „Wissenschaftssubjekts“. Ein solches, die basale Forschungsintention betreffendes Postulat erfordert methodologische Konsequenzen gerade auch auf der Ebene der Aktualempirie (also da, wo die Forschung auf die zu untersuchenden Subjekte trifft), z. B. in Fragen der Transparenz der Forschungsaufgabe gegenüber den Untersuchten oder ihrer Beteiligung an der Gestaltung des Forschungsprozesses. Zu diesen Fragen ist im Umfeld der Handlungsforschung seit den 1960er Jahren einige Vorarbeit geleistet worden, deren Ergebnisse und Fragestellungen vor allem von U. SCHNEIDER (1980) zusammengestellt und bilanziert wurden. Als genuin erziehungswissenschaftliche Richtung verstand sich die Handlungsforschung als eine Antwort auf das „klassische logisch-mathematische Paradigma“, in dessen Grenzen die Lösung *praktischer* Probleme nicht weiter als möglich erscheinen konnte. Das Profil der Handlungsforschung läßt sich darum vor allem im Kontrast zur klassischen stochastischen Sozialforschung herausarbeiten ³.

Als wesentliche Schwächen der Handlungsforschung sind zu sehen,

- daß es mehr um eine neue Forschungspraxis (etwa „Enthierarchisierung“ des Forscher-Untersuchte-Verhältnisses) geht bzw. ging als um die Elaboration neuer empirischer Methoden;
- daß sich durch den Anspruch der Gleichberechtigung von Forscher und Untersuchten gerade in der erziehungswissenschaftlichen Forschungspraxis Grenzen da ergeben müssen, wo die Untersuchten bestimmte qualifikatorische Anforderungen an eine gemeinsame Forschungspraxis kaum oder nicht erfüllen können (vgl. ebd., 32 ff.; W. KLAFKI 1974, 270). Zu sehen ist allerdings dabei, daß der Forschungsprozeß auch in dem Sinne als *Entwicklungsprozeß* der Untersuchten verstanden wird, daß ihre Fähigkeiten zur Mitbestimmung sich im Prozeß entwickeln und entwickelt werden sollten (vgl. U. SCHNEIDER 1980, 47 f.).

Grundsätzlich aber kommt das Konzept der Handlungsforschung der Beratungsforschung insoweit entgegen, als es zum Verhältnis Forscher – Untersuchte ähnliche und vergleichbare Positionen vertritt wie sie für die Beratungsbeziehung geltend zu machen sind ⁴ (vgl. dazu w. o. Kap. IV). Dies erscheint mir auch insofern bemerkenswert, als aufwendigere, von der unmittelbaren Beratungspraxis und ihren AkteurInnen abgelöste Forschungsprojekte nicht in Sicht sind und die weitere *Angewiesenheit der BeraterInnen auf eine gewisse Gleichsetzung von Beratungspraxis und Beratungsforschung* die reale Erkenntnissituation auch für die nähere Zukunft realistisch beschreiben dürfte.

Mit dem Rekurs auf die Ansätze der Handlungsforschung ist zumindest der Umriss eines der Beratungsforschung adäquaten Verständnisses von Forschungspraxis gegeben. Allerdings bleibt die Frage der eigentlichen methodologischen Möglichkeiten auf der hier interessierenden aktualempirischen Ebene damit noch weiter ungeklärt. Wenn das quantitative, stochastische Paradigma als untauglich für die Erforschung von Subjektivität ausscheidet, genügt es dann, sich dem inzwischen breit

³ Der Gedanke einer Verbindung von Praxis und Forschung ist nicht mit der Handlungsforschung neu aufgetaucht. Schon S. FREUD (1972) hat in seinem „Nachwort zur Laienanalyse“ das „Junktum zwischen Heilen und Forschen“ hervorgehoben: „... (D)ie Erkenntnis brachte den Erfolg, man konnte nicht behandeln, ohne etwas Neues zu erfahren, man gewann keine Aufklärung, ohne ihre wohltätige Wirkung zu erleben“ (ebd., 386; zit. n. M. LEUZINGER-BOHLEBER / A. GARLICH 1997, 160).

⁴ Interessant an den Konzepten der Handlungsforschung ist im Zusammenhang der beruflichen Orientierung bzw. Beratung darüber hinaus auch die Zielsetzung, die verschiedenen Beteiligten (hier: LehrerInnen, Eltern, Jugendliche, BerufsberaterInnen, AusbilderInnen) in komplexe innovative Lernprozesse zu versetzen (vgl. etwa W. KLAFKI 1974, 269).

aufgefächerten Spektrum qualitativer Forschungsmethoden zuzuwenden (vgl. etwa den Überblick bei B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL 1997; U. FLICK et al. (Hrsg.) 1995)?

Grundsätzlich, das hat K. HOLZKAMP (1983, 534 ff.) deutlich herausgearbeitet, scheint sich die Abwendung von den quantifizierenden Verfahren mit dem Dilemma eines Verzichts auf den Wissenschaftlichkeitsanspruch dadurch zu verbinden, daß heuristische oder phänomenologische Ansätze mit einem grundsätzlichen Mangel an Objektivierbarkeit einhergehen: Die Lebensnähe der Erforschung subjektiver Erfahrung werde als nur durch einen „Nachlaß an Wissenschaftlichkeit erkaufbar“ betrachtet und methodische Objektivierbarkeit als zu vernachlässigende Größe eingestuft:

„Auch hier wird nämlich ein Gegensatz zwischen objektiven Bedingungen und Subjektivität mit der prinzipiellen Unzulänglichkeit des in sich selbst eingeschlossenen Subjekts hypostasiert, nur, daß daraus nicht die Konsequenz gezogen wird, das ‚Subjektive‘ als wissenschaftlich ununtersuchbar zu eliminieren (bzw. zu ‚irrealisieren‘), sondern umgekehrt aus der wissenschaftlichen Ununtersuchbarkeit des Subjekts die Konsequenz gezogen, daß man es eben ohne den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit ... analysieren müsse. Der äußerlichen Entgegensetzung der beiden Positionen ... läge also die gleiche Ausgrenzung der gesellschaftlich-individuellen Wirklichkeit des Subjekts als Schöpfer der materiellen Lebensbedingungen, unter denen es existiert, zugrunde (...). Damit wäre die psychologiegeschichtliche Perpetuierung dieses Gegensatzes nur mit der Überwindung der zugrundeliegenden Gegenstandsverkürzung aufhebbar“ (ebd., 535 f.).

Das Problem der Ontologisierung der Methodologie sieht K. HOLZKAMP auch im Zusammenhang mit der Frage der Objektivierbarkeit empirischer Resultate:

„Was soll ein noch so optimal nachprüfbares, verifizierbares etc. Resultat nützen, wenn es aufgrund der Inadäquatheit des Kategorialebezug mit dem zu untersuchenden Gegenstand nichts zu tun haben kann? Mithin ist die Objektivierbarkeit zwar eine unanzweifelbare Grundlage der Wissenschaftlichkeit einzeltheoretisch-aktualempirischer Forschung..., aber nur unter der Voraussetzung, daß die jeweilige Methode den Gegenstand adäquat zu erfassen erlaubt. Wer methodische Objektivierbarkeit als selbständiges oberstes Kriterium der Wissenschaftlichkeit unter Ausklammerung der Gegenstandsadäquatheit des Verfahrens etablieren will, der handelt nach der Devise jenes berühmten Betrunkenen, der seinen Schlüssel im dunklen Park verloren hat, aber lieber unter der Laterne suchen will, weil es da heller ist“ (ebd., 521).

K. HOLZKAMP stellt in der Entwicklung seines „Gegenentwurfs“ den Subjektbegriff selbst ins Zentrum seiner Kritik und verdeutlicht so die Dichotomisierung des Subjekt-Welt-Verhältnisses als Ursache des methodologischen Scheindilemmas – eines Subjektbegriffs, das ein von der Verfügung über die Lebensbedingungen isoliertes, auf „Innerlichkeit“ verkürztes, durch „Icheingeschlossenheit“ charakterisiertes Subjekt zeichnet. Zwar sei der subjektive Standpunkt Ausgangspunkt der Welt- und Selbsterfahrung, zugleich aber auch der Endpunkt der gesellschaftlich-historischen Entwicklung, wodurch die Subjektivität selbst als ein *Aspekt* des materiellen gesellschaftlichen Lebensgewinnungsprozesses erst notwendig und möglich geworden sei. Daraus ergebe sich die Erkenntnis, daß zwar das Subjekt den objektiven gesellschaftlichen Lebensbedingungen unterworfen sei, und daß Art und Ausmaß der subjektiven Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen überhaupt erst die Subjekthaftigkeit menschlicher Befindlichkeit historisch real und damit denkbar machten. Es handele sich aber eben nicht um eine einseitige Unterworfenheit unter fremdgesetzte Bedingungen, weil die gesellschaftlichen Lebensbedingungen von Menschen *produziert* und deshalb durch sie *veränderbar* sind. Dem Subjekt ist potentiell die Teilhabe an der Verfügung über die allgemeinen und individuellen Lebensbedingungen möglich, es kann selbst verändernd in sie eingreifen, es kann seine Lebensmöglichkeiten *erweitern* (vgl. ebd., 538 f.):

„Aus dem Umstand, daß meine subjektive Erfahrung nicht wie eine Wand zwischen mir und der objektiven Realität steht, sondern daß ich meine Subjektivität selbst als einen Aspekt des materiellen Lebensgewinnungsprozesses auf ‚gesamtgemeinschaftlichem‘ Niveau ‚einzuholen‘ und

begreifend zu durchdringen vermag, ergibt sich, daß ich über meine Erfahrung viel mehr ‚wissen‘ kann, als sich aus ihrer unmittelbaren Beschreibung ergeben würde, nämlich all das über ihre Struktur, ihre Bedingungen, ihre Grenzen etc. ...“ (ebd., 539; i. Orig. Hervorh.).

Die Unmittelbarkeit der subjektiven Erfahrung werde damit nicht reduziert, sondern überschritten und dadurch erst begreifbar (und in Begriffen kommunizierbar).

Der Subjektstandpunkt schließt also die objektiven Lebensbedingungen mit ein, indem er das Subjekt-Welt-Verhältnis als widersprüchliche Einheit versteht. Der Bezug des Subjekts zur Realität ist nicht auf die bloße „Bedingtheit“ verkürzt, sondern schließt auch seine Verfügungsmöglichkeit mit ein.

Gegenüber den als „variablenpsychologisch“ etikettierten Objektivierungskriterien muß es der Subjektwissenschaft darum gehen, den subjektiven Standpunkt eben nicht zu reduzieren und dennoch eine Verallgemeinerbarkeit zu erreichen:

„Da das sich zu seinen gesellschaftlichen Lebensbedingungen bewußt ‚verhaltende‘ Subjekt immer ‚erster Person‘ ist, mithin die menschliche Verfassung des ‚je ich‘ in subjektwissenschaftlicher Forschung unreduziert erhalten bleiben muß, können wir hier die vielen verschiedenen Individuen keineswegs zwecks Verallgemeinerung zu statistischen Verteilungen zusammenfassen und von ihren Unterschieden in reduzierender Beschreibung absehen, sondern sind mit jedem einzelnen Menschen in seiner ihn von allen anderen unterscheidenden individuellen Einmaligkeit unabweislich konfrontiert. Damit ist von ‚je meinem‘ Standpunkt aus auch kein einziger Mensch in irgendeiner Hinsicht aufgrund der Unterscheidung von zentralen Tendenzen und Streuungen als Ausnahme von irgendetwas zu definieren. Im Gegenteil: unter subjektwissenschaftlichen Auspizien ist die differenzierende Rede von Regelfällen und Ausnahmen auf spezifisch menschlicher Ebene ... als radikal unwissenschaftlich zu beurteilen, da so ... der Erkenntnisanspruch tatsächlich mit Hilfe pseudorationaler Deckbegriffe suspendiert ist...“ (ebd., 547; i. Orig. Hervorh.).

HOLZKAMPS methodologisches Konzept der Objektivierbarkeit auf aktualempirischer Ebene läßt sich mit dem Begriff der *Metasubjektivität* zusammenfassen ⁵.

Die Partizipation der Betroffenen hebt HOLZKAMP entsprechend als den zentralen Unterschied zu traditionellen Verfahren hervor. Denn anders als durch die Einbeziehung der Betroffenen als „Mitsubjekte“ des Forschungsprozesses sei die Erhaltung der „Spezifik des Psychischen als Befindlichkeit/Handlungsfähigkeit unter gesamtgesellschaftlichen Bedingungen individueller Existenz“ nicht möglich:

„Eine Psychologie, die ihre Theorien und Methoden als solche *über* andere Menschen versteht, büßt zwangsläufig die Spezifik ihres Gegenstandes ein“ (ebd., 544; Hervorh. i. Orig.).

Damit sind auch die methodologischen Objektivierungskriterien vorbestimmt: Sie müßten sich auf der Grundlage der kategorialen Verallgemeinerungen in einem „wissenschaftlichen Kooperationsprozeß zwischen Forscher und Betroffenen, von ‚Subjekt zu Subjekt‘ unter den Vorzeichen des gemeinsamen Erkenntnisinteresses an der Klärung des Problems realisieren“ (ebd., 545; i. Orig. Hervorh.).

⁵ Auch der Forscher ist ein Subjekt, das seine konkrete subjektive Befindlichkeit und Handlungsfähigkeit hat. Indem er selbst seine Subjektivität im Sinne der subjektwissenschaftlichen Kategorialbestimmungen durchdringe, begreife er den Zusammenhang zwischen seinen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und seinen Handlungsgründen, erkenne die Alternative zwischen restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit im Rahmen seines subjektiven Möglichkeitsraums (vgl. dazu auch Kap. III.2). Die Erkenntnisse der kategorialen Forschung hätten sich zuerst als Mittel der Selbstklärung in seinem eigenen Lebenszusammenhang zu bewähren. Durch seine Aneignung der subjektwissenschaftlichen Kategorien durchdringe er bereits seine eigene empirische Subjektivität in Richtung auf eine metasubjektive wissenschaftliche Orientierung. Zugleich entstehe dadurch die Voraussetzung dafür, daß die subjektiven Handlungsgründe anderer Menschen in ihrer „metasubjektiv qualifizierten Verallgemeinerung“ sowohl den Subjekten selbst wie dem Forscher verständlich werden könnten. Der gemeinsame Bezug von Forschern und Untersuchten bzw. „Betroffenen“ auf die kategorialen Bestimmungen biete einen „intersubjektiven Verständigungsrahmen“ (als Bezug auf den „verallgemeinerten Anderen“), der aber lediglich virtuell oder potentiell bleibe, solange die Betroffenen nicht „selbst auch ihre subjektive Befindlichkeit in Aneignung der subjektwissenschaftlichen Kategorien durchdringen und so auf die Ebene metasubjektiver Verallgemeinerbarkeit bringen“ (vgl. ebd., 540 ff.).

Die Lösung der methodologischen Frage der Objektivierbarkeit des Subjektiven im Rahmen von Aktualempirie sieht HOLZKAMP in der genauen Bestimmung dessen, was als einziges subjektwissenschaftliches Kriterium der Verallgemeinerbarkeit gelten könne – in der Bestimmung des *subjektiven Möglichkeitsraums* (vgl. dazu auch Kap. III). Knapp zusammengefaßt heißt das: Das Subjekt steht zu den gesellschaftlichen Bedeutungen („verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten der Verfügung über gesellschaftlich-individuelle Lebensbedingungen“) in einer „Möglichkeitsbeziehung“. Die objektiven gesamtgesellschaftlichen Möglichkeiten der Verfügung sind dem Subjekt, abhängig von seiner Position, in besonderer Bedeutungskonstellation gegeben. Das Konzept des subjektiven Möglichkeitsraums bezeichnet eben diese individuelle „Besonderung, Einschränkung, Mystifizierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten“, das,

„...was von den gesamtgesellschaftlichen, lage- und positionsspezifisch vermittelten Handlungsmöglichkeiten für das Individuum in seiner lebensgeschichtlich bestimmten Situation ... realisierbar ist, d. h. der Dimensionen und der Reichweite, innerhalb derer es seine Beteiligung an der Verfügung über allgemeine/individuelle Lebensbedingungen erweitern und so seine Lebensqualität (in Überwindung von Ausgeliefertheit und Angst) erhöhen kann...“ (ebd., 548).

Verallgemeinerungskriterium können demnach nur die subjektiven Möglichkeitsräume sein. Daraus folgt: Individuelle Besonderheiten sind Besonderheiten der individuell verschiedenen Realisierungsbedingungen und der daraus resultierenden unterschiedlichen Prämissen „subjektiv funktionaler Begründungszusammenhänge“.

Verallgemeinerbar sind empirische Aussagen über individuelle Befindlichkeiten als „subjektiv notwendige Erscheinungsvarianten der Realisierung allgemeiner gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten“ (vgl. ebd., 549). K. HOLZKAMP geht in den Konsequenzen der Partizipation der Betroffenen (als zentraler Voraussetzung subjektwissenschaftlicher „Untersuchbarkeit“) so weit, daß auch das zu untersuchende Problem (bzw. die Forschungsaufgabe) nicht nur das des Forschers, sondern ein Problem der Betroffenen selbst sein müsse. Zumindest solle es in Kooperation mit dem Forscher so formuliert werden können, daß es sich als Problem der Betroffenen verdeutliche. Partizipation definiert HOLZKAMP als wenigstens *partielle* Aufhebung der Differenz zwischen Wissenschaftssubjekt und betroffenen Subjekten. Forschungsmethoden sind entsprechend Methoden „in der Hand der Betroffenen“.

Bemerkenswert erscheint, daß dieses Konzept im Diskurs über die qualitativen Forschungsmethoden so gut wie vollständig ignoriert geblieben ist. Immerhin sind aber doch die Begründung einer historisch-kategorialen Forschung und Grundlegung (als *Voraussetzung* von Aktualempirie), die fundamentale Kritik an den mathematisch-naturwissenschaftlichen Verfahren humanwissenschaftlicher Forschung (und die damit verbundene Neukonzeption der Kriterien von Wissenschaftlichkeit), generell das subjektwissenschaftliche Paradigma, Positionen, die sich m. E. in ihrer Elaboriertheit und in ihrer Radikalität der Einnahme des Subjektstandpunkts äußerst markant von den gängigen Konzepten (etwa über das Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen) abheben. So ist das heute offenbar vorherrschende Verständnis eines quasi gleichgewichtigen *bottom-up* (von den aktualempirischen Resultaten zur Kategorienbildung und Theorie) und *top-down* (von der Theorie zur Empirie) ebenso in Frage gestellt wie das Konzept einer Ergänzung des mathematischen Paradigmas durch das qualitative. Wenigstens muß man fragen, warum diese unübersehbare Einladung zum Disput nicht angenommen wurde.

Es kann im gegebenen Rahmen nicht auf K. HOLZKAMPs weitere Entwicklung dieses methodologischen Problems, die in manchen Punkte etwas apodiktisch erscheinen mag, eingegangen werden. Zu viele Fragen ergeben sich schon bis an diesen Punkt, und mit ihnen scheint eine aktualempirische Beratungsforschung, die sich eher pragmatisch und auf unmittelbare Praxis hin orientieren will, sich eher zu erschweren, als daß sie greifbarer würde. HOLZKAMPs Argumentation erscheint auf

dieser pragmatischen Ebene insbesondere deshalb als problematisch, als die Partizipation der Betroffenen als Voraussetzung der Objektivierbarkeit der Resultate und als einzig adäquater subjektwissenschaftlicher Zugang gesetzt wird.

Wären nun bspw. die berühmten empirischen Forschungen, die die Gruppe um A. R. LURJA in den 1930er Jahren in Usbekistan durchführte, schon deshalb nicht mehr als subjektwissenschaftlich im HOLZKAMP'schen Sinne zu qualifizieren, weil weder eine Partizipation der Bauern am Forschungsprozeß, noch eine Aneignung von Kategorien oder ein von ihnen selbst (mit-) formuliertes Problem vorlag? Oder können die formulierten Ansprüche aufgeweicht werden, wenn es um ein eher als historisch-kategoriale Forschung zu charakterisierendes Projekt geht – hier, im usbekistanischen Beispiel, um die Erforschung der historischen Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse (vgl. A. R. LURJA 1986)? Oder können *Übergänge*, Formen zwischen kategorialer und aktualempirischer Forschung, angenommen werden, die, obwohl sie *an* betroffenen Subjekten stattfindet, doch deshalb mehr vom „Außenstandpunkt“ her arbeiten *muß*, weil eine Partizipation im beschriebenen umfassenden Sinn gar nicht stattfinden *kann*?

Mit den formulierten Anforderungen an die Untersuchten, die sich aus dem rigorosen Partizipationspostulat ergeben, bringt HOLZKAMP (unausgesprochen) ein *didaktisches* Moment in den Forschungsprozeß hinein, indem ja das „kategoriale Wissen“ von den Betroffenen angeeignet werden muß, um als Mittel im Prozeß von Orientierung, Handlung und Reflexion fungieren zu können. Es wird deutlich, daß die bereits im Bereich der Handlungsforschung auftauchende Schwierigkeit, die Betroffenen zu „Mitforschern“ zu machen, auch bei K. HOLZKAMP als eher offene Frage der Forschungspraxis stehenbleibt. Konfrontiert mit der realen Situation der Jugendlichen, erscheint sein Anspruch in einem absoluten Sinn als kaum einlösbar. Allerdings ist zu sehen, daß die in der beruflichen Orientierung individuell anzueignenden *Begriffe* nichts von den subjektwissenschaftlichen Kategorien grundsätzlich Verschiedenes sind, und daß bspw. Objektivierungen von Emotionen, Erwartungen, Wünschen etc. letztlich immer in einem Bezug auf die gesellschaftlichen Möglichkeiten und Beschränkungen nur soweit entäußert werden können, als dazu Mittel (Begriffe, Verfahren) individuell verfügbar (angeeignet) sind.

In der Beratungspraxis findet sich m. E. bereits die naheliegende, von zusätzlichem Aufwand (bis auf die erforderlichen Dokumentationen, Transkribierungen usw.) weitgehend entlastete und deshalb in besonderer Weise praktikabel erscheinende methodische Möglichkeit: das Beratungsgeschehen selbst. Weil es im Spektrum der qualitativen Forschungsmethoden bisher wenig beachtet scheint, möchte ich hier zumindest einige Punkte hervorheben.

In seiner ganz alltäglichen Struktur korrespondiert die berufliche Beratung bereits wichtigen methodologischen Kriterien, wie K. HOLZKAMP sie für eine subjektwissenschaftliche Forschungspraxis formuliert hat. Berufliche Beratung ist hinsichtlich

- der *Verallgemeinerbarkeit* immer ein Prozeß, in dem es genuin um die Bestimmung des subjektiven Möglichkeitsraums geht;
- der *Problemstellung* ein Prozeß, in dem das zu bearbeitende Problem immer das des jugendlichen Klienten ist und in dem seine Formulierung und Entwicklung durch den Jugendlichen selbst einer der essentiellen Beratungsinhalte ist;
- des *didaktischen Moments* als Entwicklung des Widerspruchs von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Determination immer auch zugleich Aneignung entsprechender Begriffe und Kategorien, die (selbst-) reflexive Prozesse erst ermöglichen;
- der *Partizipation der Betroffenen* als gemeinsame Tätigkeit mehr als bloße Teilhabe an der Prozeßgestaltung.

Hinsichtlich einzelner methodischer Strategien bildet die Beratung eine relativ offene Form, die bspw. Elemente des narrativen biographischen Interviews ebenso in sich aufzunehmen vermag wie nonverbale, etwa graphische Objektivierungen, Visualisierungen von Problemstellungen oder eigene Aufzeichnungen des Jugendlichen. Selbst in einer nur sporadischen Begleitung des individuellen beruflichen Orientierungsprozesses (im durchschnittlichen Fall über etwa zwei Jahre) bietet der einzelne Beratungsfall die zeitlichen Mindestvoraussetzungen für die Untersuchung individueller Entwicklungsprozesse im methodischen Rahmen einer am biographischen Längsschnitt orientierten Fallstudie.

Nun kann aber anscheinend die individuelle Problemstellung des Jugendlichen nur in einigen Punkten identisch mit der des Wissenschaftssubjekts sein: Dem Jugendlichen geht es um die Klärung seiner persönlichen Problemlage, nicht um den verallgemeinernden Blickwinkel wissenschaftlicher Fragestellungen. Diese Differenzierungsnotwendigkeit löst sich aber m. E. weitgehend auf, wenn individueller Orientierungs- und subjektwissenschaftlicher Forschungsprozeß eine produktive Wechselwirkung entfalten können, indem etwa die (Zwischen-) Ergebnisse der Forschung ein erweitertes reflexives Moment in den individuellen Orientierungsprozeß eintragen, so wie umgekehrt die interpretativen Momente der Fallstudie einer unmittelbaren Korrektur durch den Jugendlichen unterworfen werden können. Einbeziehung des Betroffenen in den Forschungsprozeß als Beteiligter erscheint so – in den bezeichneten Grenzen der individuellen Möglichkeiten der Begriffsaneignung – gleichsam als die Kehrseite der Einbeziehung des „Berater-Forschers“ in die persönliche Problemsituation des Jugendlichen.

In der Sichtweise der Beratungspraxis (einer Praxis mit allen Begrenzungen der Ressourcen, die sie einem forschenden Praktiker setzt) wäre es bereits ein großer Gewinn, die neuen Perspektiven des kulturhistorischen Ansatzes überhaupt erst diskursiv zu verbreitern und mit (in Fragestellung und biographischer Reichweite begrenzten) Fallstudien zu fundieren. Für diese Form einer praxisverbundenen Forschung hat A. R. LURIJA (1993) mit dem Begriff der „romantischen Wissenschaft“ einen möglichen Weg gezeigt. Romantische Wissenschaft ist für ihn nicht der Rückfall in beschreibenden Naturalismus, sondern vor allem der Versuch, unter Einbeziehung auch der Mittel der Kunst, die Totalität, den „Reichtum der Lebenswelt“, zu bewahren. Romantische Wissenschaft im Verständnis LURIJAS ist der Weg, auf synthetischer Ebene das beobachtete Konkrete und das Analytische wieder so zusammensetzen, daß die Einzigartigkeit des Subjektiven nicht verlorengeht, sondern als das Besondere, in dem das Allgemeine sich konkretisiert, überhaupt nur lebendig ist, erhalten bleibt. In LURIJAS Auffassung von romantischer Wissenschaft wird ein Weg aufgezeigt, den auch der forschende Praktiker als Weg von der Beobachtung zum Darstellungskonkreten gehen kann – eben in der Form möglichst perspektivenreicher, möglichst vollständiger Rekonstruktionen persönlicher „Geschichten“.

O. SACKS (1993, 21 f.) hat LURIJAS Auffassung zu einem kleinen Programm der romantischen Wissenschaft zusammengefaßt: Die Erforschung des Menschen setze das Wahrnehmen und Berichten einer Geschichte voraus, sie beruhe auf einer narrativen Struktur und erfordere sowohl Sensibilität wie auch Wissenschaftlichkeit. Zwei Denkweisen seien stets zusammen geboten: eine *paradigmatische* und eine *narrative*. Beide müßten so ineinander verschränkt sein, daß sie etwas hervorbrächten, das mehr sei, als was jede einzeln zu leisten vermöchte:

„Wahre Geschichten schreiben, Lebenszusammenhänge rekonstruieren, das Wesen und die Bedeutung eines ganzen Lebens zur Darstellung bringen: das ist der Endzweck jeder Humanwissenschaft und jeder Psychologie“ (ebd., 22).

Mit der romantischen Wissenschaft LURIJAS ist also ein Programm umrissen, das offen ist für ein breites Spektrum von Methoden der Datenerhebung und das zugleich der Darstellung der Totalität des Besonderen Raum gibt.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F. / KELL, A. (1994):** Symposion 2, Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven. In: ZfP 32, Beiheft: Bildung und Erziehung in Europa, 179 - 189.
- ALEX, L. (1994):** Die duale Ausbildung in ständiger Bewährungsprobe. In: S. LIESERING / K. SCHÖBER / M. TESSARING (Hrsg.), a.a.O., 65 - 80.
- BACHTIN, M. (1989):** Formen der Zeit im Roman. Untersuchungen zur historischen Poetik. Frankfurt a. M.
- BACKES-HAASE, A. (1998):** Semantische Innovation und theoretische Kontinuität? Kritische Anmerkungen zur Diskussion um den innovativen Gehalt konstruktivistisch fundierter Lernkonzepte in der Theorie beruflicher Bildungsgänge. In: D. EULER (Hrsg.), a.a.O., 63 - 72.
- BAETHGE, M. (1996):** Berufsprinzip und duale Ausbildung: Vom Erfolgsgaranten zum Bremsklotz der Entwicklung? Zur aktuellen Debatte über Ausbildungs- und Arbeitsorganisation in der Bundesrepublik. In: W. WITTEWER (Hrsg.), a.a.O., 109 - 124.
- BAETHGE, M. (1988):** Jugend und Gesellschaft - Jugend und Arbeit. In: F. BENSELER et al. (Hrsg.): Risiko Jugend. Leben, Arbeit und politische Kultur. Münster.
- BARDELEBEN, R. von (1994):** Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung. In: S. LIESERING / K. SCHÖBER / M. TESSARING (Hrsg.), a.a.O., 283 - 289.
- BARTHELMESS, M. 1999:** Systemische Beratung. eine Einführung für psychosoziale Berufe. Weinheim, Basel.
- BAUERSFELD, H. (1993):** Tätigkeitstheorie und Radikaler Konstruktivismus: Was verbindet sie und was unterscheidet sie? In: H. BALHORN / H. BRÜGELMANN (Hrsg.): Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz, 38 - 56.
- BECKHELLER, H.-H. (1999):** Schwierigkeiten mit der Autonomie. Gewerkschaftliche Positionen zum Bildungsgutachten. In: E & W 2, 17 - 18.
- BENITES, M. (o. J.) (1999):** Vorschlag für eine neue Methodologie in der Erforschung von Lesen und Schreiben als kulturelle Praxis) (o. O.) (Siegen) (unveröff. Skript).
- BENITES, M./ FICHTNER, B. (1996):** Kunst als "Zone der nächsten Entwicklung" für ein neues Lernen - aus einem brasilianisch-deutschen Forschungsprojekt. In: LOMPSCHER, J. (Hrsg.), a.a.O., 417 - 429.
- BERGER, K. (1998):** Berufsbildungsgänge in der Einschätzung von Jugendlichen und Konsequenzen für deren Gestaltung. In: D. EULER (Hrsg.), a.a.O., 381 - 395.
- BERGOLD, J.B. / FLICK, U. (1987):** Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Bd. 14. Tübingen.
- BERNHARDT, U. / RUHMANN, I. (1995):** Mit den Konzepten von gestern in die Gesellschaft von morgen. In: FR 15.11.1995.
- BERUFSBILDUNGSBERICHT 1999;** hrsg. v. BMBF. Bonn.
- BERUFSBILDUNGSBERICHT 1998,** hrsg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn.
- BEYER, H. (1992):** Die Berufswahl als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Überlegungen zum theoretischen Rahmen sozialwissenschaftlicher Analysen der Berufswahl und zur Möglichkeit einer 'verstehenden' Erkenntnisperspektive in der Theoriebildung sozialwissenschaftlicher Berufswahlforschung. Diss. Univ. Augsburg.
- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1999):** Personalentwicklung durch Berufsbildung: Strategien, Instrumente, Zusatzqualifikationen. Bielefeld.
- BIBLER, W. S. (1983/1984):** Thinking as creation. Introduction to the logic of mental dialogue. Soviet Psychology, 22, 33 - 54.
- BILDEN, H. (1998):** Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: K. HURRELMANN / D. ULICH (Hrsg.), a.a.O., 279 - 301.
- BLANKERTZ, H. (1995):** Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung. In: Pädagogische Korrespondenz 15, 86 - 96. (Auszugsw. Nachdruck aus: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), 3, 329 - 343)
- BLANKERTZ, H. (1983):** Berufsausbildung als Prüfstein für die pädagogische Qualität des öffentlichen Unterrichtswesens. Gastvorlesung an der Universität Oldenburg am 26.1.1979. In: Zs. für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 79/11, 803 - 810.

- BLANKERTZ, H. (1982):** Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- BLUMER, H. (1973):** Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1. <?>, 80 - 140.
- BOES, A. (1996):** Subjektbedarf und Formierungszwang. Überlegungen zum Emanzipationspotential der Arbeit in der "Informationsgesellschaft". In: E. BUHLMAHN et al. (Hrsg.), a.a.O., 109 - 124.
- BÖHLE, F. (1996):** Automatisierung und Zukunft der Arbeit. Thesen. In: E. BULMAHN et al. (Hrsg.), a.a.O., 125 - 129.
- BOHNSACK, R. (1997):** Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 492 - 502.
- BOHNSACK, R. / MAROTZKI, W. (1998):** Einleitung zu: Dies. (Hrsg.), a.a.O., 7 - 18.
- BOHNSACK, R. / MAROTZKI, W. (Hrsg.): (1998):** Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen.
- BONGERS, D. (1985):** Das Selbstbild der Persönlichkeit. Rekonstruktion eines Begriffes auf der Basis der kulturhistorischen Schule der Psychologie. In: KRUSE, O. / MESSMANN, A. / RÜCKRIEM, G. (Hrsg.), a.a.O., 142 - 150.
- BONSS, W. Soziologie.** In: U. FLICK et al. (Hrsg.), a.a.O., 36 - 39.
- BOURDIEU, P. (1998):** Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des Wissenschaftlichen Feldes. édition discours. Klassische und zeitgenössische Texte der französischsprachigen Humanwissenschaften, hrsg. v. F. SCHULTHEIS/L. PINTO. Konstanz.
- BOURDIEU, P. (1997):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. (9. Aufl.)
- BOURDIEU, P. (1992 a):** Die feinen Unterschiede. In: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, hrsg. v. M. STEINRÜCKE. Hamburg.
- BOURDIEU, P. (1992 b):** Von der Regel zu den Strategien. In: Ders., Rede und Antwort. Frankfurt a. M.
- BOURDIEU, P. (1992 c):** Sozialer Raum und symbolische Macht. In: Ders., Rede und Antwort. Frankfurt a. M., 135 - 154.
- BOURDIEU, P. (1992 d):** Fieldwork in Philosophy. In: Ders., Rede und Antwort. Frankfurt a. M., 15 - 49.
- BOURDIEU, P. (1992 e):** Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, hrsg. v. M. STEINRÜCKE. Hamburg.
- BOURDIEU, P. (1987):** Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.
- BOURDIEU, P. (1985):** Sozialer Raum und Klassen. 2 Vorlesungen. Frankfurt a. M.
- BOURDIEU, P. (1976):** Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- BRANDES, H. (1989):** Foulkes' Beitrag zu einer eigenständigen therapeutischen Gruppenkonzeption. In: Ders. et al. (Hrsg.), a.a.O., 7 - 24.
- BRANDES, H. (1987):** Subjektivität, Sinn und Bedeutung. In: Münsteraner Arbeitshefte zur Gruppenanalyse II: Gruppenanalyse und Tätigkeitstheorie. Münster: Förderverein Gruppentherapie e.V., 32 - 37.
- BRANDES, H. et al. (Hrsg.) (1989):** Gruppenanalyse und Tätigkeitstheorie. Gruppenpsychotherapie und Gesellschaft. Münster.
- BRANDES, H. / MIES, Th. (1989):** Thesen zu einer tätigkeitstheoretischen Konzeption des Unbewußten. In: H. BRANDES et al. (Hrsg.), a.a.O., 67 - 79.
- BRATER; M. (1997):** Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: U. BECK (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Edition Zweite Moderne. Frankfurt a. M., 149 - 174.
- BRATER; M. (1983):** Die Aktualität der Berufsproblematik und die Frage nach der Berufskonstituion. In: K. M. BOLTE / E. TREUTNER (Hrsg.): Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie. Frankfurt a. M.
- BRAUN, F. (1984):** Jugendliche in der Berufswahl. München.
- BRAUN, F. (1998):** Modellprogramm 'Arbeitsweltbezogene Jugendarbeit'. Ausgangslagen, Ziele, Ergebnisse. In: DJI (Hrsg.): Arbeitsweltbezogene Jugendarbeit, a.a.O., 6 - 21.
- BRAUN, K.-H. (1986):** Spiel und Ontogenese. Zur Diskussion ausgewählter marxistisch begründeter und psychoanalytischer Ansätze. In: IMSF (Hrsg.): Marxistische Persönlichkeitstheorie, a.a.O., 203 - 226.
- BREM-GRÄSER, L. (1993):** Handbuch der Beratung für helfende Berufe, Bd. 3. München, Basel.
- BRUDER, K.-J. (1993):** Konditionierung als Metapher. Zum Paradigmenwechsel in der Lernpsychologie. In: ZYGOWSKI, H. (Hrsg.), a.a.O., 45 - 54.

- BRUNER, J. S. (1976):** Nature and uses of immaturity. In: BRUNER, J. S. / JOLLY, A. / SYLVA, K. (Eds.): Play - its role in development and evolution. New York, 28 - 64.
- BRUNER; J. (1999):** Infancy and Culture: A Story. In: S. CHAIKLIN et al. (Eds.), a.a.O., 225 - 233.
- BULMAHN, E. (1999):** Neue Herausforderungen an die berufliche Bildung. Gespräch der BWP mit der Bundesministerin für Bildung und Forschung. In: BWP, 28. Jg., H. 1, 3 - 6.
- BULMAHN, E. et al. (Hrsg.) (1996):** Informationsgesellschaft, Medien, Demokratie. Kritik, Positionen, Visionen. Marburg.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (1999):** Grund- und Strukturdaten 1989/99. Bonn.
- BURMAN, E. (1994):** Deconstructing developmental psychology. London.
- BUSSHOFF, L. (1996):** Selbstwertorientierung und Berufswahl. In: ibv Nr. 33, 2051 - 2058.
- BUSSHOFF, L. (1989):** Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Aufgaben und Praxis der Bundesanstalt für Arbeit, H. 10 a. Stuttgart, Berlin, Köln (2. Neubearb. Aufl.).
- BUTTLER, F. (1993):** Woher kommt der Nachwuchs für das Duale System? Attraktivitätssicherung durch Standardisierung und Differenzierung aus der Sicht der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: BeitrAB 177, 80 - 110.
- CATTERO, B. (o. J.):** Mythos Facharbeit. Anmerkungen aus ausländischer Sicht über die "Verberuflichung" des industriesoziologischen Diskurses in Deutschland. www.gwdg.de/sofi/frames/publik/mitt26 (4/1999)
- CENTER for Activity Theory and Developmental Work Research. University of Helsinki. (1997):** What are CHAT and DWR. Internet: <http://www.chat/>
- CHAIKLIN; S. (1994):** Where is the 'Historical' in the Cultural Historical Tradition? In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 15/16, 33 - 37.
- CHEYNE, A. J. / TARULLI, D. 1999:** Dialogue, Difference, and the "Third Voice" in the Zone of Proximal Development. In: Theory and Psychology, 9, 5 - 28.
- COLAS, D. (1998):** Le Marx de Bourdieu: de la continuité à la rupture. In: magazine littéraire, No 369, 27 - 30.
- COLE, M. (1993):** A Cultural-Historical Goal for Developmental Research: Create Sustainable Model Systems of Diversity. In: [Http://communication.ucds.edu/LCHC/paper/mcole.html](http://communication.ucds.edu/LCHC/paper/mcole.html).
- COY; W. (1996):** Bauelemente der Thüringschen Galaxis. In: E. BULMAHN et al. (Hrsg.), a.a.O., 45 - 53.
- CRITES, J. O. (1981):** Career Counseling. Models, Methods and Materials. New York, St. Louis.
- DAHRENDORF, R. (1998):** Anmerkungen zur Globalisierung. In: U. BECK (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft, a.a.O., 41 - 54.
- DANIELS, A. / HANKE, Th. (1998):** Lohn der Angst. In: Die Zeit Nr. 21, 20.05.1999, 21 f.
- DANIELS, H. (1998):** Introduction: Psychology in a social world. In: Ders. (Ed.), a.a.O., 1 - 27.
- DANIELS, H. (Ed.) (1998):** An Introduction to Vygotsky. London, New York (2nd ed.).
- DANZER, B. (1996):** Beratung, Alltag und Subjekt. Ein Studien- und Arbeitsbuch zu den Grundlagen nicht-klinischer Beratungsformen. Theorie und Forschung, Bd. 395, Sozialpädagogik, Bd. 6. Regensburg.
- DAVYDOV, V. V. (1995):** The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice. In: Educational Researcher, Vol. 24, No. 3, 12 - 21.
- DAVYDOV, V. V. (1993):** The perspectives of activity theory. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 13/14, 51 - 53.
- DAVYDOV, V. V. (1991):** The Contents and Unsolved Problems of Activity Theory. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 7/8, 30 - 35.
- DAWYDOV, W. (1977):** Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin.
- DAWYDOW, W. W. (1982):** Inhalt und Struktur der Lerntätigkeit. In: Autorenkollektiv: Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern. Berlin.
- DEISSINGER, Th. (1996):** Modularisierung der Berufsausbildung. In: K. BECK et al. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Weinheim, 189 - 207.
- DENZIN, N.K./ LINCOLN, Y. S. (Eds.) (1994):** Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, London, New Delhi.
- DEPPE, F. (1997):** Fin de Siècle. Am Übergang ins 21. Jahrhundert. Köln.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000):** Jugend 2000 (13. Shell Jugendstudie), 2 Bde. Opladen
- (DGB-Perspektiven) Perspektiven moderner Berufsausbildung (1999):** In: Berufsausbildung und Jugendarbeitslosigkeit 24/1, 9 - 12. (Nachdr. aus: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1/2/99; zit.: DGB-Perspektiven).

- DIBBERN, H. (1983):** Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung BeitrAB 78. Nürnberg.
- DIEDERICHSEN, D. (1993):** Freiheit macht arm. Das Leben nach Rock 'n' Roll. Köln.
- DIHT Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.) (1999):** Leitlinien Ausbildungsreform. Wege zu einer modernen Beruflichkeit. Bonn (hektogr. Skript).
- DJI Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.) (1998):** Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Modellversuche zur beruflichen und sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms 'Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit (1994 - 1997) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. München.
- DÖRRE, K. / ELK-ANDERS, R. / SPEIDEL, F. (1997):** Globalisierung als Option. Internationalisierungspfade von Unternehmen, Standortpolitik und industrielle Beziehungen. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 25, Juli 1997: www.gwdg.de/sofi/frames
- DOSTAL, W. (1998):** Berufs- und Qualifikationsstrukturen in offenen Arbeitsformen. In: BeitrAB 214, 173 - 188.
- DOSTAL, W. / PARMENTIER, K. / SCHOBER, K. (Hrsg.): (1998):** Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen? Zur Problematik unbesetzter/unbesetzbarer Ausbildungsplätze. Dokumentation eines Workshops in der Bundesanstalt für Arbeit am 16. Oktober 1997 in Nürnberg. BeitrAB 216. Nürnberg.
- DOSTAL, W. / STOSS, F. / TROLL, L. (1998):** Beruf - Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: MittAB (31), H. 3, 438 - 460.
- DREIER, O. (1986):** Persönlichkeit und Individualität in psychologischer Theorie und klinischer Praxis. In: IMSF (Hrsg.): Marxistische Persönlichkeitstheorie, a.a.O., 256 - 277.
- DRUCKER, P. F. (1995):** Die postkapitalistische Gesellschaft. Düsseldorf, Wien.
- DRUCKER, P. F. (1969):** The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society. New York.
- DUBS, R. (1998):** Berufliches Lernen im Wandel? Aktuelle Entwicklungstendenzen in der Berufsbildung. In: BeitrAB 214, 11 - 32.
- dvb DEUTSCHER VERBAND FÜR BERUFSBERATUNG E. V. (1994):** Berufsbild Berufsberaterin, Berufsberater. (o.O.) (Roxheim).
- DYBOWSKI, G. / SCHEMME, D. (1999):** Förderung individueller Entwicklungswege durch Zusatzqualifikationen. In: BIBB (Hrsg.), a.a.O., 11 - 28.
- EBBINGHAUS, M. (1998):** Ausbildungserfolg vorhersagen? Ein Ansatz von eignungs- und erfolgsrelevanten Indikatoren. In: DOSTAL, W. / PARMENTIER, K. / SCHOBER, K. (Hrsg.), a.a.O., 133 - 141.
- ECARIUS, J. (1998):** Biographie, Lernen, Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: BOHNSACK, R. / MAROTZKI, W. (Hrsg.), a.a.O., 129 - 151.
- ECKARDT, H. H./SCHULER, H. (1988):** Berufseignungsdiagnostik. In: JÄGER, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Psychologischen Diagnostik. München.
- EL'KONIN, D. B. (1977):** Toward the problem of the stages in the mental development of the child. In: COLE, M. (Ed.): Soviet developmental psychology. White Plains, N. Y., 528 - 563.
- ELKONIN, D. B. (1987):** Einleitung zu L. WYGOTSKI: Ausgewählte Schriften, hrsg. v. J. LOMPSCHER, Bd. 2. Köln, 11 - 51.
- ENGESTRÖM, Y. (1998):** The Activity System. In: www.helsinki.fi/~jengestr/activity
- ENGESTRÖM, Y. (1998):** Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. In: H. DANIELS (Ed.), a.a.O., 151 - 170.
- ENGESTRÖM, Y. (1991):** Activity Theory and Individual and Social Transformation. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 7/8, 6 - 17.
- ENGESTRÖM, Y. (1990):** Learning, Working and Imagining. Twelve Studies in Activity Theory. Helsinki.
- ENGESTRÖM, Y. (1987):** Learning by Expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki. (Dt. Ausgabe, Marburg 1999).
- ENGESTRÖM, Y. (1986):** Die Zone der nächsten Entwicklung als die grundlegende Kategorie der Erziehungspsychologie. In: IMSF (Hrsg.): Marxistische Persönlichkeitstheorie, a.a.O., 151 - 171.
- ENGESTRÖM, Y. / ENGESTRÖM, R. (1986):** Seeking the zone of proximal development in physicians' work activity. The first international congress on activity theory, Berlin, october 3 - 5, 1986. Vervielf. Typoskript (o.O.).
- ENGESTRÖM, Y. / ENGESTRÖM, R. / VÄHÄÄHO, T. (1999):** When the Center Does Not Hold: The Importance of Knotworking. In: S. CHAIKLIN et al. (Eds.), a.a.O., 345 - 374.
- ERDMANN, J. W. / RÜCKRIEM, G. (1996):** Karriere oder Arbeitslosigkeit - Arbeitslosigkeit als Karriere? Arbeit und Beruf im Leben Jugendlicher. In: Dies. /E. WOLF (Hrsg.), a.a.O., 9 - 39.

- ERIKSON, E. H. (1974 a):** Das Problem der Ich-Identität. In: Ders., Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a. M. (2. Aufl.; Orig. 1959), 123 - 212.
- ERIKSON, E. H. (1973):** Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart (5. Aufl.; New York 1950).
- ERTELT, B. (1992):** Entscheidungsverhalten und Berufswahl. In: Hdb. zur Berufswahlvorbereitung, hrsg. v. d. BA. Mannheim, 90 - 105.
- ERTELT, B.-J. / HOFER, M. (Hrsg.): (1996):** Theorie und Praxis der Beratung. Beratung in Schule, Familie, Beruf und Betrieb. BeitrAB 203. Nürnberg.
- EULER, D. (Hrsg.) (1998):** Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. BeitrAB 214. Nürnberg.
- FATKE, R. (1997):** Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 43 - 55.
- FAULSTICH, P. (1999):** Schwierigkeiten mit der Autonomie. Gewerkschaftliche Positionen zum Bildungsgutachten. In: E & W 2, 19 - 20.
- FELLNER, M. (1997):** Zum Krankheitsbegriff der Psychopathologie. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 21. Jg., Nr. 81, H. 1, 5 - 21.
- FEND, H. (1991):** Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 2. Bern, Stuttgart, Toronto.
- FENICHEL, O. (1972):** Über die Psychoanalyse als Keim einer zukünftigen dialektisch-materialistischen Psychologie (1934). In: Marxismus, Psychoanalyse, Sexpol, hrsg. v. H.-P. GENTE. Frankfurt a. M., 229 - 249.
- FICHTNER, B. (1999):** Activity Revisited as an Explanatory Principle and as an Object of Study - Old Limits and New Perspectives. In: S. CHAIKLIN et al. (Eds.), a.a.O., 51 - 65.
- FICHTNER, B. (1996 a):** Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien. Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie, Bd. 3. Marburg.
- FICHTNER, B. (1996 b):** Ein Dialog zwischen Vygotskij und Bateson oder: Interdisziplinarität als Methodologie. In: LOMPSCHER, J. (Hg.): Lernen und Entwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute. Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie, hrsg. v. B. FICHTNER, Bde. 4 1/2. Marburg.
- FICHTNER, B. (1996 c):** Einleitung zu L. S. VYGOTSKIJ: Vorlesungen über Psychologie, a. a. O., 7 - 12.
- FICHTNER, B. (1992):** Metaphor and Learning Activity. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 11/12, 3 - 7.
- FICHTNER, B. (1988):** The Unity of 'Substantiation' (Foundation) and 'Development' in Learning Activity. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 1/2, 42 - 47.
- FICHTNER, B. (1987):** Form als Mittel der künstlerischen Aneignung der Welt. In: AUERNHEIMER, G. et al. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie IV, a.a.O., 227 - 245.
- FICHTNER, B. (o. J.):** Kulturhistorische Schule und Tätigkeitstheorie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik. (o. O.) (vervielf. Typoskript).
- FICHTNER, B. (o. J.):** Der Computer - Das Problem der gesellschaftlichen Aneignung eines universellen Mittels. Vortr. auf dem Symposium: Medien formen kulturelle Praktiken - kulturelle Praktiken formen Medien. Kongreß "Medien-Generation" DGfE, 17. - 20. März 1998. (o. O.) (www.erzwiss.uni-hamburg.de).
- FICHTNER, B. (o. J.):** Activity revisited as an explanatory principle and as an object of study - Old limits and new perspectives. (o.O.), (Typoskript).
- FICHTNER, B. (o. J.):** Moderne Kunst und die Entwicklung von Subjektivität bei Jugendlichen. (unveröff. Skript).
- FISCHER-ROSENTHAL, W. (1995):** Zum Konzept der subjektiven Aneignung von Gesellschaft. In: U. FLICK (Hrsg.), a.a.O., 78 - 89.
- FISCHER-ROSENTHAL, W. / ROSENTHAL, G. (1997):** Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: HITZLER, R. / HONER, A. (Hrsg.); Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, a.a.O., 133 - 164.
- FISSENI, H.-J. (1991)** Persönlichkeitspsychologie. Auf der Suche nach einer Wissenschaft. Ein Theorieüberblick. Göttingen, Toronto, Zürich.
- FLESSNER, H. / HÜHNE, K. / WILHELMER, B. (1986):** Zum Stand und zu einigen Perspektiven marxistischer Persönlichkeitstheorie. In: IMSF (Hrsg.): Marxistische Persönlichkeitstheorie, a.a.O., 8 - 16.
- FLICK, U. et al. (Hrsg.) (1995):** Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim (2. korr. Aufl.).
- FOBE, K. / MINX, B. (1995):** Berufswahlprozesse im Lebenszusammenhang. BeitrAB, Bd. 196. Nürnberg.

- FORST, H. (1989):** Kindheit und Veränderungsprozesse in der Gruppenpsychotherapie. In: BRANDES, H. et al. (Hrsg.): Gruppenanalyse und Tätigkeitstheorie, a.a.O., 25 - 45.
- FOULKES, S. (1971):** Dynamische Prozesse in der gruppentherapeutischen Situation. In: Psychoanalyse und Gruppe, hrsg. v. A. HEIGL-EVERS. Göttingen, 9 - 20.
- FOURASTIÈ, J. (1954):** Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. Köln.
- FRANZ, F. et al. (1999):** Berufsbildung als Instrument strategischer Unternehmensführung. In: BIBB (Hrsg.), a.a.O., 29 - 57.
- FRANZMEYER, F. (1999):** Welthandel und internationale Arbeitsteilung. In: Informationen zur politischen Bildung 263/2, 8 - 21.
- FRAUNHOFER-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung, Karlsruhe (Hrsg.) (1998):** Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik. Delphi-Umfrage '98. 2 Bde. Karlsruhe.
- FREUD, S. (1972):** Sexualeben. Studienausgabe, Bd. V, hrsg. v. A. MITSCHERLICH / A. RICHARDS / J. STRACHEY: Frankfurt a. M.
- FRIEBEL, H. (Hrsg.) (1985):** Berufliche Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Alltagserfahrungen Jugendlicher und sozialwissenschaftliche Deutung. Jugend zwischen Familie, Bildung/Beruf und Freizeit, Bd. 2. Opladen.
- FRIEBEL, H. (Hrsg.) (1983):** Von der Schule in den Beruf. Alltagserfahrungen Jugendlicher und sozialwissenschaftliche Deutung. Jugend zwischen Familie, Bildung/Beruf und Freizeit, Bd. 1. Opladen.
- FRIEBERTSHÄUSER, N. / PRENGEL, A. (Hrsg.) (1997):** Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München.
- FRIEDRICH, J. (1998):** Einleitung: "Im Flugsand der Individualisierung"? In: Ders. (Hrsg.), a.a.O., 7 - 11.
- FRIEDRICH, J. (Hrsg.) (1998):** Die Individualisierungs-These. Opladen.
- FRIEDRICH, J. (1990):** Methoden empirischer Sozialforschung. WV Studium, Bd. 28. Opladen (14. Aufl.).
- FÜRNKRA, W. (1993):** Die entsubjektivierte Berufspraxis - Was kann sie, wem nützt sie? In: ZYGOWSKI, H. (Hrsg.), a.a.O., 91 - 101.
- GALUSKE, M. (1998):** Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe. In: ZfE 4, 535 - 560.
- GALUSKE, M. (1993):** Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, Sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. Kritische Texte Diskurs, hrsg. v. K. BÖLLER et al. Bielefeld.
- GEERTZ, C. (1983):** Dichte Beschreibung. Frankfurt a. M.
- GEISSLER, K. A. (1994):** Von der Meisterschaft zur Qualifikations-Collage. Drei Entwicklungen, die die industrielle Berufsbildung gefährden. In: S. LIESERING / K. SCHÖBER / M. TESSARING (Hrsg.), a.a.O., 328 - 334.
- GERLACH, K. (1998):** Wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Schlußfolgerungen für Deutschland. Ein Resümee der Diskussionsbeiträge. In: MittAB 31/1998, H. 2, 348 - 350.
- GERST, D. (1999):** Das Ende der selbstorganisierten Gruppenarbeit. Arbeitsgestaltung in der standardisierten Montage. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 27, April 1999: www.gwdg.de/sofi/frames
- GEULEN, D. (1998):** Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: K. HURRELMANN / D. ULICH (Hrsg.), a.a.O., 21 - 54.
- GIARINI, O. / LIEDKE, P. M. (1998):** Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome. Hamburg.
- GIDDENS, A. (1999):** Der dritte Weg. Frankfurt a. M.
- GIDDENS, A. (1995):** Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.
- GLOTZ, P. (1996):** Informationsgesellschaft, Medien, Demokratie. In: E. BULMAHN et al. (Hrsg.), a.a.O., 9 - 16.
- GONON, Ph. (1998):** Modularisierung als reflexive Modernisierung. In: D. EULER (Hrsg.), a.a.O., 305 - 321.
- GROEBEN, N. et al. (1988):** Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- GROEBEN, N. / SCHEELE, B. (1997):** Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt.
- GRUBITZSCH, S. (1993):** Testdiagnostik - Anspruch und Wirklichkeit. In: ZYGOWSKI, H. (Hrsg.): Kritik der Mainstreampsychologie, a.a.O., 81 - 90.
- GSTETTNER, P. (1995):** Handlungsforschung. In: U. FLICK et al. (Hrsg.), a.a.O., 266 - 268.
- GUTHKE, J. / BECKMANN, J. (1996):** Wygotskis Postulat von der "Diagnostik der Zone der nächsten Entwicklung" und dessen Realisierung in der zeitgenössischen Psychodiagnostik. In: LOMPSCHER, J. (Hrsg.): Lernen und Entwicklung, a.a.O., 270 - 285.
- GUTSCHER, H. (1985):** Berufswahl als Problemlöse-Prozeß. In: Berufsberatung und Berufsbildung, Jg. 70, H. 5, 246 - 254.

- H.-OSTERKAMP, U. (1986):** "Persönlichkeit" - Selbstverwirklichung in gesellschaftlichen Freiräumen oder gesamtgesellschaftliche Verantwortungsübernahme des Subjekts? In: IMSF (Hrsg.): Marxistische Persönlichkeitslehre, a.a.O., 69 - 92.
- HAMBURGER ERKLÄRUNG ZUR INFORMATIONSGESELLSCHAFT (1996).** In: E. BULMAHN et al. (Hrsg.), a.a.O., 438 - 448.
- HAMMER; H. D. (1996):** Modulare Aus- und Weiterbildung. Möglichkeiten des Einbezugs in ein verrechtlichtes Bildungssystem. In: Zs. für Bildungsverwaltung 11/3, 49 - 58.
- HASELMANN, S. (1985):** Subjektivität, Verkehrsformen und Persönlichkeitsentwicklung. Zur sozialen Organisiertheit menschlichen Handelns. In: KRUSE, O. / MESSMANN, / RÜCKRIEM, G. (Hrsg), a.a.O., 117 - 141.
- HAUG, W. F. (1987):** Über den Doppelcharakter von Handlungsfähigkeit. Klaus Holzkamp zum sechzigsten Geburtstag. In: W. MAIERS / M. MARKARD (Hrsg.), a.a.O., 85 - 94.
- HEBEL, A. v. / JANTZEN, W. (Hrsg.): (1986):** Studien zur Tätigkeitstheorie II. Materialien zur Arbeitstagung über die Psychologie A. N. Leontjews und der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie vom 21. - 23. Juni 1986 an der Universität Bremen. Univ. Bremen, FB 11, Studiengang Behindertenpädagogik. Bremen (Vervielf. Typoskript).
- HEBEL, A. v. / WULF, U. / TSCHIRSCHNITZ, U. (1985):** Probleme des Intrasystemzusammenhangs der Begriffe bei Leontjew (Tätigkeit, Handlung, Operation). In: KRUSE, O. / MESSMANN, A. / RÜCKRIEM, G. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie, a.a.O., 5 - 12.
- HECKER, U. (1998):** Anforderungen der Betriebe an die Auszubildenden. Kurzfassung einer Studie des BIBB. In: ibv Nr. 46, 18.11.1998, 4039 - 4043.
- HEDEGAARD, M. (1998):** The zone of proximal development as basis for instruction. In: H. DANIELS (Ed.), a.a.O., 171 - 195.
- HEGEL, G. W. F. (1959):** Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830), neu hrsg. v. F. NICOLIN / O. PÖGGELER. Hamburg.
- HEID, H. (1998):** Berufliche Bildung im Spannungsfeld zwischen betrieblichen Anforderungen und individuellen Ansprüchen. Zur Bestimmung des Referenzsystems beruflicher Bildung. In: D. EULER (Hrsg.), a.a.O., 33 - 54.
- HEINZ, W. R. (1995):** Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim.
- HEINZ, W. R. (1990):** Selektionsprozesse und Handlungsorientierung am Übergang in das Erwerbsleben. In: DRESSEL, W. et al. (Hrsg.): Lebenslauf, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik. BeitrAB, Bd. 133. Nürnberg.
- HEINZ, W. R. (1998):** Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: K. HURRELMANN / D. ULICH (Hrsg.), a.a.O., 397 - 415.
- HEINZ, W. R. (1994):** Berufliche Bildung zwischen Wertewandel und betrieblicher Modernisierung. In: S. LIESERING / K. SCHÖBER / M. TESSARING (Hrsg.), a.a.O., 110 - 123.
- HEINZEL, F. (1997):** Wiederholte Gesprächsinteraktion und tiefenhermeneutische Analyse. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 468 - 480.
- HELLER, A. (1980):** Theorie der Gefühle. Hamburg.
- HELLER, A. (1976):** Theorie der Bedürfnisse bei Marx. Berlin.
- HENKEL, D. / ROER, D. (1985):** Thesen zur Herausbildung gestörter Subjektivität auf der Basis der Leontjewschen Tätigkeitstheorie. In: KRUSE, O. / MESSMANN, A. / RÜCKRIEM, G. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie, a.a.O., 112 - 116.
- HERRMANN, H. (1999):** Integration junger Ausländer in Deutschland. In: ibv Nr. 3, 20.01.1999, 143 - 145.
- HILDENBRAND, B. (1998):** Biographieanalysen im Kontext von Familiengeschichten: Die Perspektiven einer klinischen Psychologie. In: BOHNSACK, R. / MAROTZKI, W. (Hrsg.), a.a.O., 205 - 224.
- HILDERBRAND-NILSHON, M. (1987):** Über Schwierigkeiten, mit der Tätigkeitstheorie empirisch zu arbeiten. In: AUERNHEIMER, G. et al. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie IV, a.a.O., 257 - 284.
- HILLMERT, St. (1996):** Berufswahl, Jugend, Kultur. Zur Konzeption und Anwendung eines integrativen Forschungsansatzes. Regensburg.
- HITZLER, R. / HONER, A. (Hrsg.) (1997):** Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen.
- HOBBSAWM, E. J. (1969):** Industry and Empire. From 1750 to the Present Day. Hammondsworth.
- HOFER, M. (1996):** Das Verhältnis von Theorie und Praxis im psychologischen Beratungshandeln. In: ERTELT, B.-J. / HOFER, M. (Hrsg.), a.a.O., 5 - 40.
- HOFFMANN, E. / WALWEI, U. (1998):** Normalarbeitsverhältnis: ein Auslaufmodell? Überlegungen zu einem Erklärungsmodell für den Wandel der Beschäftigungsformen. In: MittAB (31), H. 3, 409 - 425.
- HOLLAND, J. L. (1985):** Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environment. Englewood Cliffs, New Jersey.

- HOLLING, H. et al. (2000):** Berufliche Entscheidungsfindung. Bestandsaufnahme, Evaluation und Neuentwicklung computergestützter Verfahren zur Selbsteinschätzung. BeitrAB 236. Nürnberg.
- HOLODYNSKI, M. / RÜCKRIEM, G. / SEEGER, D. (1986):** Menschliche Subjektivität und Individualität als Problem der materialistischen Wissenschaft. In: ZSE, 6. Jg., H. 1, 47 - 69.
- HOLODYNSKI, M. et al. (Hrsg.) (1986):** Studien zur Tätigkeitstheorie III. Materialien über die 3. Arbeitstagung zur Tätigkeitstheorie A. N. Leontjews vom 31.1. - 2.2.86 am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld. Univers. Bielefeld (vervielf. Typoskript).
- HOLZ, H. H. (1998):** Marx(ismus) als Bezugspunkt kritischer Wissenschaft. In: B. FRIED et al. (Hrsg.): Erkenntnis und Parteilichkeit. Kritische Psychologie als marxistische Subjektwissenschaft. Bericht über den 4. Kongreß Kritische Psychologie, 6. bis 9. Februar 1997 an der Freien Universität Berlin. Argument Sonderband Neue Folge AS 254. Berlin, Hamburg, 19 - 28.
- HOLZKAMP, K. (1999):** Gefühle, Emotionen. In: Forum Kritische Psychologie 40. Berlin.
- HOLZKAMP, K. (1997):** Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. In: Ders.: Schriften I, a.a.O., 19 - 39.
- HOLZKAMP, K. (1997):** "Persönlichkeit". Zur Funktionskritik eines Begriffs. In: Ders.: Schriften I, a.a.O., 43 - 53.
- HOLZKAMP, K. (1995):** Kolonisierung der Kindheit. Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen. In: Forum Kritische Psychologie 35, 109 - 131.
- HOLZKAMP, K. (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt, New York.
- HOLZKAMP, K. (1983):** Grundlegung der Psychologie. Frankfurt, New York.
- HOLZKAMP, K. (1973):** Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt a. M.
- HOLZMAN, L. (1997):** Schools for Growth. Radical Alternatives to Current Educational Models. Mahwah, N. J., London.
- HONDRICH, K. O. (1998):** Vom Wert der Arbeit - und der Arbeitslosigkeit. In: ZfE 4/98, 493 - 500.
- HOPF, C. / WEINGARTEN, E. (Hrsg.) (1979):** Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.
- HORNSTEIN, W. (1974):** Kindheit - Jugend. In: Chr. WULF (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, Zürich, 316 - 321.
- HUININK, J. / WAGNER, M. (1998):** Individualisierung und die Pluralisierung von Lebensformen. In: J. FRIEDRICH (Hrsg.), a.a.O., 85 - 106.
- HURRELMANN, K. (1998):** Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim, Basel (6. neu ausgest. Aufl.).
- HURRELMANN, K. / D. ULICH (Hrsg.) (1998 a):** Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe. Weinheim, Basel (5. neu ausgest. Aufl.).
- HURRELMANN, K. / ULICH, D. (1998 b):** Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Dies. (Hrsg.), a.a.O., 3 - 20.
- HYPPÖNEN, H. (1998):** Activity theory as a Basis for Design for All. In: www.stakes.fi/tidecong/213hyppo.htm
- IG Metall Vorstand, Abt. Berufsbildung (1999):** So zerstören die Kammern die qualifizierte Fachausbildung, den zentralen Standortvorteil der deutschen Wirtschaft. In: Materialien für die Berufsbildungs-Praxis. Frankfurt a. M. (hektogr. Skript).
- IJF - Institut für Jugendforschung (1993):** Die Macht der Clique. Die "peer group" im Fokus des Jugendmarketing. München.
- IJZENDOORN, M. H. van / VEER, R. van der (1984):** Main Currents of Critical Psychology. Vygotskij, Holzkamp, Riegel. New York.
- IL'ENKOV, E. W. (1979):** Die Dialektik des Abstrakten und Konkreten im 'Kapital' von Karl Marx. Berlin.
- IMSF - Institut für Marxistische Studien und Forschungen (Hrsg.) (1986):** Marxistische Persönlichkeitstheorie. Marxistische Studien. Jahrbuch des IMSF 10. Frankfurt a. M.
- IVANCHENKO, G. V. (o. J.):** The concept of zone of proximal development of personality in the context of possible/impossible dichotomy. In: <http://Psych.hanover.edu/vygotsky/ivanch.htm>
- JAGODZINSKI, W. / KLEIN, M. (1998):** Individualisierungskonzepte aus individualistischer Perspektive. Ein erster Versuch, in das Dickicht der Individualisierungskonzepte einzudringen. In: J. FRIEDRICH (Hrsg.), a.a.O., 13 - 31.
- JAKOB, G. (1997):** Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 445 - 458.
- JANKE, K. / NIEHUES, St. (1995):** Echt abgedreht. Die Jugend der 90er Jahre. Beck'sche Reihe, BsR 1091. München.
- JANTZEN, W. (1994):** The Evolution of Subjective Sense. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 15/16, 4 - 8.

- JANTZEN, W. (1987):** Jugend und Persönlichkeitsentwicklung in der Krise. In: AUERNHEIMER, G. et al. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie IV, a.a.O., 33 - 55.
- JANTZEN, W. (1986 a):** Zur logischen Struktur der Theorie der kulturhistorischen Schule. In: HEBEL, A. v. / ders. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie II, a.a.O., 32 - 58.
- JANTZEN, W. (1986 b):** A. N. Leontjew und die kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie. In: IMSF (Hrsg.): Marxistische Persönlichkeitstheorie, a.a.O., 93 - 111.
- JANTZEN, W. (1985 a):** Bedürfnis, Emotion, Motiv: Zum Intrazusammenhang sinnbildender Strukturen im Aufbau der Prozesse des Psychischen in der Tätigkeit. In: HOLODYNKI, M. et al. (Hrsg.), a.a.O., 286 - 328.
- JANTZEN, W. (1985 b):** Bemerkungen zur Kategorie des (biologischen und persönlichen) Sinns bei A. N. Leontjew. In: O. KRUSE / A. MESSMANN / G. RÜCKRIEM (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie, a.a.O., 13 - 35.
- JOHN-SEINER, V. / MAHN, H. (o. J.):** Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. (Script, University of New Mexico).
- JUDIN, E. G. (1978):** Systemvorgehen und Tätigkeitsprinzip. Methodologische Probleme der modernen Wissenschaft. Universität Bielefeld (IDM). o. O. (Moskau), o. J. (1978) (Typoskript).
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (1992):** Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. 4 Bde. Opladen.
- JUNG, C. G. (1971):** Bewußtes und Unbewußtes. Beiträge zur Psychologie. Frankfurt a. M., Hamburg.
- JUNG, R. / WÖRSTER, W. (1989):** Lernfähigkeit. Probleme und Perspektiven des Lernens in der Weiterbildung. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Bd. 393. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris.
- JUNGE, M. (1998):** Subjektivierung und Vergesellschaftung und die Moralisierung der Soziologie. In: J. FRIEDRICHS (Hrsg.), a.a.O., 49 - 64.
- KÄDTLER, J. (1998):** Globalisierung und Arbeitnehmerinteressen - oder: wie aus einfachen Antworten komplizierte Fragen entstehen. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 26, Mai 1998: www.gwdg.de/sofi/frames
- KAMPER, G. (1996):** Lernen als Verwirklichung von Kreativität. In: LOMPSCHER, J. (Hrsg.): Lernen und Entwicklung, a.a.O., 430 - 445.
- KEILER, P. (1997):** Feuerbach, Wygotski & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen. Argument Reihe Psychologie 6. Berlin, Hamburg.
- KEILER, P. (1996):** Anmerkungen zu einigen Feuerbachischen Elementen im Spätwerk Wygotskis. In: J. LOMPSCHER (Hrsg.), a. a. O., 207 - 223.
- KELLE, H. (1997):** Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / : PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 192 - 208.
- KERN, H. /SCHUMANN, M. (1998):** Das deutsche Produktionsmodell am Scheideweg. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 26, Mai 1998: www.gwdg.de/sofi/frames.
- KLAFKI, W. (1974):** Handlungsforschung. In: Chr. WULF (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung München, 267 - 271.
- KLAUS, G. / BUHR, M. (Hrsg.): (1975):** Philosophisches Wörterbuch, 2 Bde. Leipzig.
- KLEFFNER, A. (1996):** Fit für den Berufsstart? Berufswahl und Berufsberatung aus Schülersicht. MatAB 3/1996. Nürnberg.
- KLEFFNER, A. / SCHOBER, K. (1998):** Wie war's bei der Berufsberatung? Berufliche Beratung im Urteil der Kunden. MatAB 2/1998. Nürnberg.
- KLEFFNER, A. / SCHOBER, K. (1998):** Wie war's bei der Berufsberatung? Berufliche Beratung im Urteil der Kunden. MatAB 2/1998. Nürnberg.
- KLEFFNER, A. et al. (1996):** Fit für den Berufsstart? Berufswahl und Berufsberatung aus Schülersicht. MatAB 3/1996. Nürnberg.
- KLEINHENZ, G. (1998):** Was ist beschäftigungspolitischer Erfolg? Eine Einführung zum Workshop "Strategien für mehr Beschäftigung und weniger Arbeitslosigkeit - Internationale Erfahrungen und ihre Übertragbarkeit in Deutschland. In: MittAB 31, 2/98, 258 - 261.
- KLEINING, G. (1995):** Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Bd. I: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim.
- KLEINING, G. (1995):** Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: U. FLICK et al. (Hrsg.), a.a.O., 11 - 22.
- KLEINSTEUBER, H. J. (1996):** Das Elend der Informationsgesellschaft. In: E. BULMAHN et al. (Hrsg.), a.a.O., 23 - 33.
- KLIPPERT, H. (1987):** Berufswahlunterricht. Handlungsorientierte Methoden und Arbeitshilfen für Lehrer und Berufsberater. Weinheim, Basel.

- KLOAS, P.-W. (1999):** Praktisch orientierte Berufe - ein unzureichendes Konzept. In: BWP, 28. Jg., H. 1, 22 - 28.
- KLOAS, P.-W. (1994):** 10 Thesen zur Modernisierungs- und Differenzierungsfähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems. In: S. LIESERING / K. SCHÖBER / M. TESSARING (Hrsg.), a.a.O., 136 - 142.
- KLODT, H. (1998):** Großbritannien: Die marktwirtschaftliche Strategie. In: MittAB 31/1998, H. 2, 277 - 293.
- KLOSE, J. (1987):** Die Problematik der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Analysen und Perspektiven aus sozialwissenschaftlicher Sicht. BeitrAB, Bd. 113. Nürnberg.
- KLOTZ, U. (1996):** ZukunftsArbeit - global, überall, jederzeit und online. Anmerkungen zur Arbeitswelt von morgen. In: E. BULMAHN et al. (Hrsg.), a.a.O., 88 - 96.
- KLUCKEN, M. / PLAPPERT, H. (1979):** Der Marionettenmensch. Eine dialektisch-materialistische Kritik des Behaviorismus. Heidelberg.
- (KMK-Überlegungen)** Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung. Vom 23. Oktober 1998. (1999). In: ibv Nr. 11, 17.03.1999, 845 - 849.
- KOCH- PRIEWE, B. (1987):** Eine bildungsbiographische Jugendstudie. In: AUERNHEIMER, G. et al. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie IV, a.a.O., 165 - 170.
- KÖNIG, E. / BENTLER, A. (1997):** Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß - ein Leitfaden. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 88 - 96.
- KOSIK, K. 1967:** Die Dialektik des Konkreten. Frankfurt/M.
- KOZULIN, A. (1996):** The concept of activity in Soviet psychology. Vygotsky, his disciples and critics. In: H. DANIELS (Ed.), a.a.O., 99 - 122.
- KRAFT, H. (1989):** Berufserfolg nach der Lehre. BeitrAB 1/1989. Nürnberg.
- KRAIMER, K. (1997):** Narratives als Erkenntnisquelle. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 459 - 467.
- KRAPPMANN, L. (1998):** Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: K. HURRELMANN / D. ULICH (Hrsg.), a.a.O., 355 - 375.
- KREPPNER, K. (1998):** Sozialisation in der Familie. In: K. HURRELMANN / D. ULICH (Hrsg.), a.a.O., 321 - 334.
- KRESS, U. (1999):** Vom Normalarbeitsverhältnis zur Flexibilisierung des Arbeitsmarkts. Ein Literaturbericht. In: MittAB 31/3, 488 - 505.
- KREWER, B. / ECKENSBERGER, L. H. (1998):** Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: K. HURRELMANN / D. ULICH (Hrsg.), a.a.O. 573 - 594.
- KRONAUER, M. (1999):** Die Innen-Außen-Spaltung der Gesellschaft. Eine Verteidigung des Exklusionsbegriffs gegen seinen mystifizierenden Gebrauch. In: S. HERKOMMER (Hrsg.): Soziale Ausgrenzungen - Gesichter des neuen Kapitalismus. Hamburg (hier zit. n. www.gwdg.de~dgsf/frames/publik/mitt27/kronauer.html)
- KRÜGER, H.-H. (1997):** Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 43 - 55.
- KRUMBOLTZ, J. D./NICHOLS, Ch. W. (1990):** Integrating the social learning theory of career decision making. In: WALSH, W. B./OSIPOW, S. H. (Eds.): Career Counseling. Hillsdale.
- KRUMBRUCK, Chr. (1993):** Gestaltung im Feld Mensch und Telekommunikationstechnik durch Psychologen - ein Salto mortale? In: ZYGOWSKI, H. (Hrsg.), a.a.O., 137 - 144.
- KRUSE, O. (1986 a):** Selbstregulation. Eine Analyse selbstreflexiver und selbstregulatorischer Prozesse aus tätigkeitstheoretischer Sicht. In: HEBEL, A. v. / JANTZEN, W. (Hrsg.), a.a.O., 85 - 101.
- KRUSE, O. (1986 b):** Emotionen und Orientierung. Über Probleme einer Emotionstheorie auf tätigkeitstheoretischer Basis. In: HOLODYNSKI, M. et al. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie III, a.a.O. 39 - 60.
- KRUSE, O. (1985):** Entwicklungsdynamik und Biographie - Überlegungen zu einer Theorie biographischer Entwicklung in der Psychologie von A. N. Leontjew. In: Ders. / A. MESSMANN / G. RÜCKRIEM (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie, a.a.O., 96 - 111.
- KRUSE, O. / MESSMANN, A. / RÜCKRIEM, G. (Hrsg.) (1985):** Studien zur Tätigkeitstheorie. Materialien zur Arbeitstagung über die Psychologie A. N. Leontjews vom 7. - 9.12.1984 an der Hochschule der Künste in Berlin (West). Berlin (vervielf. Typoskript, HdK Berlin).
- KRYSMANSKI, H. J. (1996):** Wissenschaftsnetze und Mediale Massenkultur. Von der informationsgesellschaftlichen Dynamik des Kapitalismus. In: E. BULMAHN et al. (Hrsg.), a.a.O., 378 - 383.
- KUBICEK, H. (1996):** Deutschlands dritter Anlauf in die Informationsgesellschaft. Warum das Fernsehen wieder über die Computernetze siegen könnte. In: E. BULMAHN et al. (Hrsg.), a.a.O., 241 - 268.

- KUCKHERMANN, R. (1986 b):** Sinn-Produktionen: Überlegungen zur Motivstruktur der darstellenden und rezeptiven ästhetischen Tätigkeit in der Arbeit mit Kindern. In: HOLODYNSKI, M. et al. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie III, a.a.O., 2 - 38.
- KUCKHERMANN, R. (1986 a):** Sage mir, was du tust und ich sage dir, wer du bist? Zur Methode der Tätigkeitsstrukturanalyse. (Ref. z. 2. Leontjew-Tagung am 22.6.85 in Bremen, überarb. Fassung). In: HEBEL, A. v. / JANTZEN, W. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie II, a.a.O., 59 - 85.
- KUMAR, K. (1995):** From Post-Industrial to Post-Modern Society. New Theories of the Contemporary World. Oxford, Malden/Mass.
- KUMBRUCK, Chr. (1993):** Gestaltung im Feld Mensch und Telekommunikationstechnologie durch Psychologen - ein Salto mortale? In: H. ZYGOWSKI (Hrsg.), a.a.O., 137 - 144.
- KUTSCHA, G. (1998):** Ausbildungsordnungen unter dem Einfluß der Internationalisierung und Pluralisierung von Industrienormen. In: BeitrAB 214, 265 - 284.
- KUTSCHA, G. (1998):** Modernisierung der Berufsbildung im Spannungsfeld von Systemdifferenzierung und Koordination. In: BeitrAB 177, 40 - 56.
- KUTSCHER, J. (1986):** Aktivierung positiver Emotionen bei Geistigbehinderten durch Widerspiegelung von Tätigkeitsregulation. In: HOLODYNSKI, M. et al. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie III, a.a.O., 129 - 140.
- LAHMNECK, S. (1995):** Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Weinheim (3., korr. Aufl.).
- LANGE, E. / BECHER, U. (1981):** Evaluierung der Berufsberatung der Bundesanstalt für Arbeit. Pilotstudie am Beispiel der ersten Schulbesprechung. (BeitrAB 62). Nürnberg.
- LANGE, E. / BECHER, U. (1981):** Evaluierung der Berufsberatung der Bundesanstalt für Arbeit. Pilotstudie am Beispiel der ersten Schulbesprechung. BeitrAB, Bd. 62. Nürnberg.
- LANGENHEDER, W. (1973):** **Determinanten der Berufswahl.** Versuch einer "integrierenden" Theorie. Nürnberg.
- LAVE, J. (1992):** Situated learning in communities of practice. In: L. B. RESNICK / J. M. LEVINE / S. D. TEASLEY (Eds.): Perspectives on social shared cognition. Washington, 63 - 82.
- LAVE, J. / WENGER, E. (1991):** Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge.
- LAVE, J. / WENGER, E. (1998):** Practice, person, social world. In: H. DANIELS (Ed.), a.a.O., 143 - 150.
- LEFÈBVRE, H. (1971):** Der dialektische Materialismus. Frankfurt a. M. (5. Aufl.; Orig. Paris 1940).
- LEISERING, L. (1998):** Sozialstaat und Individualisierung. In: J. FRIEDRICHS (Hrsg.), a.a.O., 65 - 78.
- LEKTORSKY, V. A. (1993):** Remarks on Some Philosophical Problems of Activity Theory. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 13/14, 48 - 50.
- LEMPERT, W. (1974):** Berufsbildung - Berufliches Schulwesen. In: Chr. WULF (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, Zürich, 54 - 60.
- LENK, H. / MAIRING, M. (1997):** Welt ist real, aber Welterfassung interpretativ. Zur Reichweite der interpretatorischen Erkenntnis. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 209 - 221.
- LENNARTZ, D. (1998):** Modernisierungswege in der Aus- und Weiterbildung: Dynamisierung der Berufsprofile - Kompetenzerweiterung durch Weiterbildungsmodule. In: D. EULER (Hrsg.), a.a.O., 233 - 250.
- LEONT'EV, A. A. (1987):** Existenzformen der Bedeutung. Die Bedeutung als allgemeinwissenschaftliche Kategorie. In: M. MAIERS / M. MARKARD (Hrsg.), a.a.O., 128 - 147.
- LEONT'EV, A. A. (1986):** Methodologische Alternativen einer Psychologie des Unbewußten. In: IMSF (Hrsg.): Marxistische Persönlichkeitstheorie, a.a.O., 112 - 125.
- LEONT'EV, D. A. (1994):** The Concept of Personal Sense Through The Ages. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 15/16, 9 - 13.
- LEONTJEW, A. N. (1979) (LEONT'EV):** Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, hrsg. v. W. FORST et al. Beiträge zur Psychologie, Bd. 1. Berlin.
- LEONTJEW, A. N. (1973) (LEONT'EV):** Das Problem der Tätigkeit in der Psychologie. In: GeWi 4/1973, 415 - 435.
- LEONTJEW, A. N. (1975) (LEONT'EV):** Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin (DDR).
- LEONTYEV, A. A. (1994):** Will the Real Vygotsky Stand Up? In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 15/16, 63 - 65.
- LEONTYEV, A. A. (1992):** Ecce Homo. Methodological Problems of the Activity-theoretical Approach. ('Height Psychology' and Perspectives on Activity Research). In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 11/12, 41 - 45.
- LEONTYEV, A. N. (1994):** Psychological Problems of Personality Development in the Preschool Years. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 15/16, 24 - 28.
- LEONTYEV, A. N. (1992):** The Psychological Investigation of Speech. The main points of a research plan for the Laboratory for Genetic Psychology of the All-union Institute for Experimental Medicine. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 11/12, 28 - 33.

- LEUZINGER-BOHLEBER, M. / GARLICH, A. (1997):** Theoriegeleitete Fallstudien im Dialog zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 157 - 176.
- LEX, T. (1998):** Jugendberufshilfe und regionale Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik. In: DJI (Hrsg.): Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, a.a.O., 100 - 111.
- LEX, T. (1997):** Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. München.
- LIEBRAND, M. (1986):** Pädagogische Implikationen des Verständnisses von Emotionen in der Tätigkeitstheorie Leont'evs. In: M. HOLODYSKI et al. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie III, a.a.O., 91 - 110.
- LIEBRAND, M. (1985):** Leontjews Auffassung von "Entwicklung", dargestellt am Beispiel der Bedürfnisse. In: O. KRUSE / A. MESSMANN / G. RÜCKRIEM (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie, a.a.O., 36 - 50.
- LIEBRAND, M. / RÜCKRIEM, G. (1986):** Zum Verhältnis von Biologischem und Sozialem in der Tätigkeitstheorie Leont'evs. In: A. v. HEBEL / W. JANTZEN (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie II, a.a.O., 145 - 156.
- LIESERING, S. / SCHOBER, K. / TESSARING, M. (1994):** Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Eine Fachtagung der BA. BeitrAB, Bd. 186. Nürnberg.
- LIPIETZ, A. (1998):** Nach dem Ende des "Goldenen Zeitalters". Regulation und Transformation kapitalistischer Gesellschaften. Ausgewählte Schriften, hrsg. v. H.-P. KREBS. Berlin, Hamburg.
- LOHMANN, I. (1998):** Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: www.bildung.com
- LOHMANN, I. (1987):** Allgemeine Bildung und gesellschaftliche Leitung. In: Demokratische Erziehung 9, 36 - 37.
- LOMPSCHER, J. (1996):** Lew Wygotski - nur eine Stimme aus der Vergangenheit? In: Ders. (Hrsg.): Lernen und Entwicklung aus kulturhistorischer Sicht, a.a.O., 12 - 38.
- LOMPSCHER, J. (Hrsg.): (1996):** Lernen und Entwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute. Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie, hrsg. v. B. FICHTNER, Bde. 4/1 und 4/2. Marburg.
- LOMPSCHER, J. (1984):** Die Ausbildung von Lernhandlungen. In: AUTORENKOLLEKTIV: Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Ein Lehrbuch für pädagogische Psychologie an Instituten der Lehrerbildung. Berlin (2. Aufl.), 53 - 78.
- LOMPSCHER, J. (1984):** Die Lerntätigkeit als dominierende Tätigkeit des jüngeren Schulkindes. In: AUTORENKOLLEKTIV: Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Ein Lehrbuch für pädagogische Psychologie an Instituten der Lehrerbildung. Berlin (2. Aufl.), 23 - 32.
- LUERS, R. (1988):** Zum Begriff des Berufs in der Erziehungswissenschaft. Kritik und Rekonstruktion aus analytisch-empirischer Sicht. Europäische Hochschulschriften, Reihe XX, Philosophie. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris.
- LURIJA, A. R. (1992):** Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek bei Hamburg (Orig. 1973).
- LURIJA, A. R. (1991):** Der Mann, dessen Welt in Scherben ging. Zwei neurologische Geschichten. Mit einer Einführung von O. SACHS. Reinbek.
- LURIJA, A. R. (1986):** Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Weinheim.
- MACHA, H. / KLINKHAMMER, M. (1997):** Auswertungsstrategien methodenkombinierter Forschung. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 569 - 583.
- MAIERS, W. / MARKARD, M. (Hrsg.) (1987):** Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft. Klaus Holzkamp zum 60. Geburtstag. Frankfurt, New York.
- MANDEL, E. (1974):** Marxistische Wirtschaftstheorie, Bd. 2. Frankfurt a. M. (3. Aufl., Orig. franz. 1962).
- MANDEL, E. (1993):** Der Spätkapitalismus. Versuch einer marxistischen Erklärung. Frankfurt a. M. (2. Aufl.).
- MARC, E. / PICARD, D. (1991):** Bateson, Watzlawick und die Schule von Palo Alto. Frankfurt a. M.
- MARKARD, M. (1993):** Der psychologische "mainstream" und seine qualitativ orientierte Kritik. In: ZYGOWSKI, H. (Hrsg.), a.a.O., 57 - 71.
- MARKARD, M. (1998):** Handlungsfähigkeit und psychologische Praxis. In: B. FRIED et al. (Hrsg.): Erkenntnis und Parteilichkeit, a.a.O., 161 - 171.
- MARSAL, E. (1997):** Erschließung der Sinn- und Selbstdeutungsdimensionen mit den Dialog-Konsens-Methoden. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 436 - 444.
- MARTIN, H.-P. / SCHUMANN, H. (1996):** Die Globalisierungsfalle. Reinbek.
- MARX, K. (o.J.)** Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Frankfurt a. M. (Nachdr. Moskauer Ausg. 1939 u. 1941).
- MARX, K. (1972):** Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. MEW, Bd. 23. Berlin (DDR).

- MARX, K. (1973):** Ökonomisch-philosophische Manuskripte. In: K. MARX / F. ENGELS: Werke (MEW), Ergänzungsband, Erster Teil. Berlin (Orig. 1844).
- MARX, K. / ENGELS, F. (1973):** Die deutsche Ideologie. In: Dies., Werke, Bd. 3. Berlin (DDR), 9 - 77.
- MARX, K. / ENGELS, F. (1973):** Werke. Ergänzungsband, Erster Teil. Berlin (zit.: MEW Erg. Bd. I).
- MASON, J. (1996):** Qualitative Researching. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- MAYRING, Ph. (1997):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim (6., durchg. Aufl.).
- MAYRING, Ph. (1995):** Psychologie. In: U. FLICK et al. (Hsg.), a.a.O., 33 - 35.
- MAYRING, Ph. (1995):** Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. FLICK et al. (Hrsg.), a.a.O., 209 - 213.
- MAYRING, Ph. (1990):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München.
- MERTENS; W. (1998):** Psychoanalytische Theorien und Forschungsbefunde. In: K. HURRELMANN / D. ULICH (Hrsg.), a.a.O., 77 - 97.
- MESSMANN, A. (1994):** Sense in Context of the Subject-Sciences and Social History. In: Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 15/16, 17 - 19.
- MESSNER, D. (1999):** Globalisierung, Global Governance und Entwicklungspolitik. In: Politik und Gesellschaft Online 1/1999. www.fes.de/ipg, 1- 19.
- MONTADA, L. / OERTER, R. (Hrsg.) (1998):** Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim (4. korr. Aufl.).
- MÜLLER-DOHM, St. (1997):** Bildinterpretation als struktural-hermeneutische Symbolanalyse. In: R. HITZLER / A. HONER (Hrsg.), a.a.O., 81 - 108.
- MÜLLER-KOHLBERG (1998):** In: Gemeinschaftskommentar zum Arbeitsförderungsrecht (GK-SGB III). Neuwied, Kriftel, §§ 29 - 34.
- MUTZ, G. (1999):** Das Ende der Treck-Kultur. Warum der neidvolle Blick auf die USA ins Leere geht. In: U. BECK 1999, a.a.O., 190 - 207.
- NEMITZ, R. (1985):** Familie und Schule als Dispositiv der Erziehung. Elemente einer marxistischen Erziehungstheorie. In: Das Argument, Nr. 149, 10 - ?
- NEUMAN, F. / HOLZMAN, L. (1997):** The End of Knowing. A new developmental way of learning. London, New York.
- NITSCH, W. / SCHELLER, I. (1997):** Forschendes Lernen mit Mitteln des szenischen Spiels als aktivierende Sozial- und Bildungsforschung. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 704 - 710.
- NOGALA, D. (1993):** Arbeit im humanisierten Kapitalismus. Zum Dilemma einer kritischen Arbeits- und Organisationspsychologie. In: H. ZYGOWSKI (Hrsg.): Kritik der Mainstream-Psychologie, a.a.O., 122 - 136.
- OCHEL, W. (1998):** Mehr Beschäftigung und weniger Arbeitslosigkeit - Amerika hast du es besser? In: MittAB 31/1998, H. 2, 262 - 276.
- OERTER, R. (1996):** Die Zone nächster Entwicklung - neu besehen. In: J. LOMPSCHER (Hrsg.): Lernen und Entwicklung, a.a.O., 254 - 269.
- ORTHEY, F. M. (1998):** Zwischen Ordnung und Unordnung - Berufsbildung im Modernisierungsprozeß. In: BeitrAB 214, 285 - 304.
- OSTERKAMP, U. (1998):** Zum Problem der Subjektbeziehung in der Arbeit Klaus Holzkamps. In: B. FRIED et al. (Hrsg.): Erkenntnis und Parteilichkeit, a.a.O., 149 - 159.
- OSWALD, H. (1997):** Was heißt qualitativ forschen? In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 71 - 87.
- PAHL, J.-P., RACH, G. (1999):** Zusatzqualifikationen: Anforderungen benennen - Konzepte suchen. In: BIBB (Hrsg.), a.a.O., 59 - 79.
- PARMENTIER, K. / ZEDLER, R. (1998):** Berufliches Lernen vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und in den Beschäftigungsstrukturen. In: BeitrAB 214, 147 - 152.
- PARMENTIER; K. / SCHOBER, K. / TESSARING, M. (1994):** Zur Lage der dualen Berufsausbildung in Deutschland. Neuere empirische Ergebnisse aus dem IAB. In: BeitrAB 186, 7 - 47.
- PEARSON, R. E. (1997):** Beratung und soziale Netzwerke. Eine Lern- und Praxisanleitung zur Förderung sozialer Unterstützung. Weinheim, Basel.
- PERLS, F. (1977):** Grundlagen der Gestalttherapie. Einführung und Sitzungsprotokolle. München (2. Aufl.).
- PETZOLD; H.-J. (1989):** Jugendberufshilfe. In: M. MAREFKA/R. NAVE-HERZ (Hrsg.), a.a.O., 839 - 844.
- PEUKERT, R. (1983):** Berufsträume und Traumberufe. Zur Berufseintrittsproblematik von Hauptschülern. In: Zs. f. Berufs- u. Wirtschaftspädagogik, Bd. 79, H. 7, 503 - 509.

- Praxis der beruflichen Beratung (PbB) (1992).** Fachliche Arbeitshilfe der Berufsberatung, hrsg. v. d. BA, Ref. II a (unveröff. Loseblattsammlg.). (Nürnberg).
- PRENGEL, A. (1997):** Perspektivität anerkennen - Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / Dies. (Hrsg.), a.a.O., 599 - 627.
- PROGNOS/INFRATEST Burke Sozialforschung (1998):** Delphi-Befragung 1996/1998 Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlußbericht. Zit. n. ibv Nr. 51, 23.12.1998, 4627 f.
- PROJEKTGRUPPE AUTOMATION UND QUALIFIKATION (PAQ) (1987):** Widersprüche der Automationsarbeit. Ein Handbuch. Berlin
- PÜTZ, H. (1999):** Gestaltungsoffene Ausbildungsberufe. In: Panorama 2/99, 38 f.
- PÜTZ, H. (1993):** Förderung der Berufsausbildung von beachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: F. BUTTLER / R. CZYCHOLL / H Pütz (Hrsg., a.a.O., 160 - 170.
- RAEITHEL, A. (1990):** Production of Reality and Construction of Possibilities. Activity theoretical answers to the challenge of Radical Constructivism. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 5/6, 30 - 43.
- RAEITHEL, A. (1992):** German Critical Psychology: 'Action Potence' and 'Societal Mediatedness'. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 11/12, 59 - 60.
- RATNER, C. (o. J.):** Historical and Contemporary Significance of Vygotsky's Sociohistorical Psychology. (Internet o. A.).
- RATNER; C. (1991):** Vygotsky's Sociohistorical Psychology and its Contemporary Applications. R. W. RIEBER (Ed.): Cognition and Language. New York, London.
- RAUNER, F. (1999):** Moderne berufliche Facharbeit. In: Die berufsbildende Schule 51/5, 181- 182.
- RAUNER, F. (1998):** Moderne Beruflichkeit. In: BeitrAB 214, 153 - 172.
- RAUSCHENBACH, Th. (1999):** "Dienste am Menschen" - Motor oder Sand im Getriebe des Arbeitsmarktes? Die Rolle der Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberufe in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft. In: ibv Nr. 28, 14.07.1999, 2293 - 2313 (Nachdr. aus: Neue Praxis 2/99).
- RAYNAUD, Ph. (1998):** Le sociologue et sa philosophie. In: magazine littéraire, No. 369, 20 - 25.
- REBMANN, K. (1999):** Wissenserwerb aus konstruktivistischer Sicht. In: berufbildung 55, 3 - 6.
- REICH, R. (1999):** Schwierigkeiten mit der Autonomie. Gewerkschaftliche Positionen zum Bildungsgutachten. In: E & W 2, 18 - 19.
- REICHERTZ, J. (1997):** Objektive Hermeneutik. In: R. HITZELER / A. HONER (Hrsg.), a.a.O., 31 - 55.
- REUMANN, K. (1999):** Studienreform und Arbeitsmarkt. In: FAZ Nr. 167, 22.07.1999, 14.
- RIES; H. (1970):** Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Bern, Stuttgart.
- RIFKIN, J. (1995):** Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt a. M.
- RITSERT, J. (1998):** Soziale Klassen. Einstiege 8: Grundbegriffe der Sozialphilosophie und Gesellschaftstheorie. Münster.
- ROE, A. (1956):** The psychology of occupations. New York.
- ROER, D. / HENKEL, D. (1986):** Psychisch gestörte Subjektivität. Ein Ansatz auf der Basis der Tätigkeitspsychologie A. N. Leontjews. In: IMSF (Hrsg.): Marxistische Persönlichkeitstheorie, a.a.O., 278 - 294.
- ROGERS, C. (1977):** Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Mit Beiträgen v. M. K.LEWIS, J. M. SHLIEN, J. K. WOOD, hrsg. v. W. M. PFEIFFER. (Kindler Studienausgabe). München.
- ROGOFF, B. (1994):** Developing understanding of the idea of communities of learners. In: Mind, Culture and Activity, 1, 209 - 229.
- ROGOFF, B. / WERTSCH, J. V. (eds.) (1984):** Childrens learning in the "zone of proximal development". San Francisco.
- ROUNDS, J. B.//TRACEY, T. J.: (1990):** From trait-and-factor to person-environment fit counseling: theory and process. In: WALSH, W. B./Osipow, S. H. (Eds.): Handbook of vocational psychology. Hillsdale.
- RÜCKRIEM, G. (1990):** Grundbegriffe der Tätigkeitstheorie. Vortrag auf der ersten Arbeitstagung der Österreichischen Sektion ISCRAT "Subjektentwicklung und Geschlechterfrage. Beiträge von Tätigkeitstheorie und Psychoanalyse", 2. - 4.11.1990, Wien. Berlin (Skript Hochschule der Künste, Inst. f. Allg. Pädagogik).
- RÜCKRIEM, G. / MESSMANN, A. (1986):** Marx' Mensch. Theoretische und methodologische Voraussetzungen des Verhältnisses von Psychologie und Anthropologie in der Theorie A. N. Leont'evs. In: IMSF (Hrsg.): Marxistische Persönlichkeitstheorie, a.a.O., 42 - 68.
- RUCKTÄSCHEL, A. (1996):** Käuferpotential oder Trendsetter? Konsum, Knete und Markt im Leben Jugendlicher. In: J. W. ERDMANN / G. RÜCKRIEM / E. WOLF (Hrsg.), a.a.O., 115 - 125.

- SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998):** Ein neues Leitbild für das Bildungssystem. Elemente einer künftigen Berufsbildung. www.
- SACKMANN, R. (1998):** Stichwort: Wandel der Arbeitsgesellschaft - Folgen für Erziehung und Bildung. In: ZfE 4/98, 485 - 491.
- SCHANNE, R. (1990):** Berufsanalyse als Weg zur fundierten Berufsorientierung. Pilotstudie am Beispiel der Entwicklung und Evaluation der Informationsbroschüre "Der Kraftfahrzeugmechaniker" BeitrAB, Bd. 135. Nürnberg.
- SCHEELE, B. (1988):** Leitfaden zur Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT). Tübingen.
- SCHEELE, B. / GROEBEN, N. (1984):** Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung subjektiver Theorien mittlerer Reichweite. Weinheim.
- SCHINDLER, R. (1971):** Die Soziodynamik in der therapeutischen Gruppe. In: Psychoanalyse und Gruppe, hrsg. v. A. HEIGL-EVERS. Göttingen, 21 - 32.
- SCHMID, V. (1997):** Fallstudien in der psychoanalytischen Pädagogik. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 177 - 191.
- SCHMIDT, Chr. (1997):** "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 544 - 568.
- SCHMIEDE, R. (1996):** Die Informatisierung der gesellschaftlichen Arbeit. Zur Debatte um die Transformation der Arbeitsgesellschaft. In: E. BULMAHN et al. (Hrsg.), a.a.O., 97 - 108.
- SCHMITT, R. (1997):** Metaphernanalyse als sozialwissenschaftliche Methode. Mit einigen Bemerkungen zur theoretischen "Fundierung" psychosozialen Handelns. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 21. Jg., Nr. 81, H. 1, 57 - 58.
- SCHNEIDER, H.-D. (1984):** Berufswahlkompetenz als Schlüsselbegriff der Berufsberatung. In: Berufsberatung und Berufsbildung, Jg. 69, Nr. 3, 117 - 124.
- SCHNEIDER, J. / TRAUT, H. (1992):** Berufsorientierung als Tätigkeit. Entwicklung von Lebensperspektiven im marktwirtschaftlichen System gesellschaftlicher Arbeit. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Bd. 511. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien (zugl. Phil. Diss. Univ. Siegen).
- SCHNEIDER, U. (1980):** Sozialwissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung. Methodische Grundlagen der Kritischen Psychologie 2. Texte zur Kritischen Psychologie, Bd. 10. Frankfurt a. M.
- SCHOBER, K. (1997):** Verändertes Berufswahlverhalten vor dem Hintergrund des Strukturwandels auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Vortrag beim "Forum Realschule" der Staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung in Calw am 11. April 1977. In: ibv Nr. 22, 1667 - 1686.
- SCHOBER, K. (1997):** Verändertes Berufswahlverhalten vor dem Hintergrund des Strukturwandels auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Vortrag beim "Forum Realschule" der Staatl. Akademie für Lehrerfortbildung in Calw am 11. April 1997. In: ibv Nr. 22, 1667 - 1686.
- SCHOBER, K. / GAWOREK, M. (Hrsg.). (1996):** Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Dokumentation eines Workshops des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut und dem Bundesinstitut für Berufsbildung, 13. - 14. Juli 1995 in Nürnberg. BeitrAB, Bd. 202. Nürnberg.
- SCHOBER, K. / TESSARING, M. (1993):** Eine unendliche Geschichte. Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher. MatAB 3/1993. Nürnberg.
- SCHORB, B. / MOHN, E. / THEUNERT, H. (1998):** Sozialisation durch (Massen-) Medien. In: K. HURRELMANN / D. ULICH (Hrsg.), a.a.O., 493 - 508.
- SCHRÖDER, H. (1989):** Die Funktion und Rolle des Berufsberaters. Eine Mehrebenenanalyse seiner Aufgaben bei der Berufsallokation. BeitrAB 132. Nürnberg (zugl. Diss. Univ. Köln 1988).
- SCHUBERT, Chr. (1999):** Billigjob oder Arbeitslosigkeit - welche Falle ist größer? In: FAZ Nr. 149, 1.07.1999, 14.
- SCHULZ VON THUN, F. (1981):** **Miteinander reden 1.** Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg.
- SCHULZE, G. (1992):** Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a. M.
- SCHUMANN, M. (1999):** Das Lohnarbeiterbewußtsein des "Arbeitskraftunternehmers". In: SOFI-Mitteilungen Nr. 27, April 1999: www.gwdg.de/sofi/frames
- SCHUMM, G. (1989):** Wahrnehmung und Phantasie. Eine ontogenetische Skizze. Frankfurt (Main).
- SCHUSSER, W. H. (1994):** Anforderungen an Ausbildung und Beschäftigung von gewerblich-technischen Fachkräften vor dem Hintergrund technischer und organisatorischer Veränderungen zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit. In: S. LIESERING / K. SCHOBER / M. TESSARING (Hrsg.), a.a.O., 317 - 327.
- SCHÜTZ, A. / LUCKMANN, Th. (1988):** Strukturen der Lebenswelt. 3 Bde. Frankfurt a. M.
- SCHÜTZE, F. (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, H. 3, 283 - 293.

- SCHWINGEL, M. (1995):** Bourdieu zur Einführung. Hamburg.
- SCZESNY, Chr. (1998):** Expansives (berufliches) Lernen jenseits des "Lehrlernkurzschlusses". 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. BeitrAB, Bd. 214 (zugl. Beitr. z. Berufsbildungsforschung der AG BFN, Nr. 3). Nürnberg, 73 - 82.
- SEEGER, H. / HOLODYSKI, M. (1986):** Zur Erfassung von Motiven. In: O. KRUSE / A. MESSMANN / G. RÜCKRIEM (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie, a.a.O., 51 - 64.
- SENNETT, R. (1998):** Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin (6. Aufl.).
- SÈVE, L. (1987):** Zur Bedeutung des Konzepts der Persönlichkeit. In: M. MAIERS / M. MARKARD (Hrsg.), a.a.O., 201 - 211.
- SÈVE, L. (1986):** Historische Individualitätsformen und Persönlichkeit. In: IMSF (Hrsg.): Marxistische Persönlichkeitstheorie, a.a.O., 17 - 41.
- SÈVE, L. (1973):** Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Berlin.
- SINGER, J. (1986):** Imaginative Verfahren in der Psychotherapie. Paderborn.
- SINGER, J. (1978):** Phantasie und Tagtraum. Imaginative Methoden in der Psychotherapie. München.
- SMITH, L. M. (1994):** Biographical Method. In: N. K. DENZIN / Y. S. LINCOLN (eds.): Handbook of Qualitative Research, a.a.O., 286 - 305.
- SONNTAG, M. (1993):** Maßlos normal. Zur gesellschaftlichen Genese und Funktion von Psychologie. In: ZYGOWSKI, H. (Hrsg.), a.a.O., 13 - 29.
- SPÖHRING, W. (1989):** Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.
- STADLER, M. (1987):** Handlungsregulationstheorie und Variablenpsychologie. In: W. MAIERS / M. MARKARD (Hrsg.), a.a.O. 212 - 227.
- STAKE, R. (1994):** Case Studies. In: N. K. DENZIN / Y. S. LINCOLN (eds.): Handbook of Qualitative Research, a.a.O., 236 - 247.
- STAUDT, E. (1994):** Lehrling und Student: Sackgassen der beruflichen Bildung. In: S. LIESERING / K. SCHOBER / M. TESSARING (Hrsg.), a.a.O., 335 - 338.
- STEGMANN, H. (1981):** Inanspruchnahme und Einschätzung der Berufsberatung durch Schüler allgemeinbildender Schulen beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. In: MittAB, H. 3. Nürnberg.
- STEHR, N. (1994):** Knowledge Societies. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- STERN, W. (1900):** Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Leipzig.
- STETSENKO, A. P. (1999):** Social Interaction, Cultural Tools and the Zone of Proximal Development: In Search of a Synthesis. In: S. CHAIKLIN et al. (Eds.), a.a.O., 235 - 252.
- STETSENKO, A. P. (1993):** Vygotsky: Refelctions on the Reception and further development of his Thought. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 13/14, 38 - 45.
- STETSENKO, A.P. / ARIEVITCH, I. M. (1996):** The zone of proximal development. Resolving the contradiction between idea and method in post-Vygotskian psychology. In: J. LOMPSCHER (Hrsg.): Lernen und Entwicklung, a.a.O., 81 - 92.
- STOCK, W. G. (1998):** Arbeitsmarkt Informationswirtschaft. In: MittAB (31), H. 2, 226 - 233.
- STOOS, F. (1999):** Mutig mit der Tradition gebrochen. Kommentar zum Gutachten Berufliche Bildung. In: E & W 2, 16.
- STRAKA, G. A. (1998):** Berufliches Lernen im Wandel - neue Konzepte oder (nur) neue Begriffe? Einführung in das Thema. In: BeitAB 214, 60 - 62.
- STRATMANN, K. (1976):** Beruf - Berufswahl. In: Chr. WULF (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, Zürich, 50 - 54.
- STRAUS, F. / STIEMERT, S. (1991):** Qualitative Beratungsforschung. Zur Perspektivität qualitativer Methoden. In: U. FLICK et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München, 323 - 326
- STRAUSS, A. (1994):** Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen Sozialforschung. Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, hrsg. v. R. GRATHOFF / B. WALDENFELS. München.
- STRAUSS, A. / CORBIN, J. (1996):** Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- SUPER, D.E./BOHN, M. J. (1973):** Occupational Psychology. London.
- TERHART, E. (1997):** Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: B. FRIEBERTSHÄUSER / A. PRENGEL (Hrsg.), a.a.O., 27 - 42.
- TESSARING, M. / REINBERG, A. / FISCHER, G. (1993):** Bildung, Beschäftigung und Qualifikation in den alten Bundesländern. Bestände und Übergänge im Rahmen der Bildungsgesamtrechnung-West des IAB. In: FISCHER, G. et al. (Hrsg.): Bestand und Bewegung im Bildungs- und Beschäftigungssystem der

- Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der Bildungsgesamtrechnung für die alten und neuen Bundesländer. BeitrAB, Bd. 170. Nürnberg.
- THOMAE, H. (1995):** Komplexe Methoden. In: U. Flick et al. (Hrsg.), a.a.O., 249 ff
- TIEDEMANN; D. V. / R. P. O'HARA (1963):** Career Development: Choice and adjustment. New York.
- TIMMERMANN, D. (1994):** Die Rückentwicklung der Arbeitsmarktchancen und -risiken von Fachkräften: Rückblick und Ausblick. In: S. LIESERING / K. SCHÖBER / M. TESSARING (Hrsg.), a.a.O., 81 - 109.
- TOFFLER, A. (1981)** The Third Way. New York.
- TOLKSDORF, G. (1996):** Organisationslernen - ein Gestaltungsansatz für den Wandel. In: ALEMANN, H. v./ VOGEL, A. (Hrsg.): Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. IX. Tagung für angewandte Soziologie. Opladen.
- TOMBERG, F. (1994):** The Philosophical Question of Sense in the Context of Historical Materialism. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 15/16, 20 - 23.
- TOURAINÉ, A. (1955):** L'évolution du travail: Ouvrier aux Usines Renault. Edition du C.N.R.S. Paris.
- TRAUTWEIN-KALMS, G. (1997):** Informationsgesellschaft und Arbeitswelt: Nur Technik, Markt, Deregulierung? Zur Vision von virtuellen Unternehmen und neuer Selbständigkeit. In: WSI-Mitteilungen (50), H. 3, 169 - 177.
- TRUBE, A. (1999):** Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit - Anmerkungen und Fragen zu den Rahmenbedingungen, der Orientierung und Reichweite. (Siegen), (hektogr. Skript).
- TRUNINGER, L. (1985):** Die Bedeutung von Handlungstheorien für die Analyse von Berufswahlprozessen. In: Berufsberatung und Berufsbildung, Jg. 70, H. 5, 239 - 245.
- TULLIUS, K. (1999):** Dezentralisierung, Vermarktlichung und diskursive Koordinierung: Neue Rationalisierungsstrategien und deren Auswirkungen auf die Produktionsvorgesezten. Eine Fallstudie aus der Automobilindustrie. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 27, April 1999: www.gwdg.de/sofi/frames.
- UHE, E. (1999):** Eckpunkte für ein neues Berufsbildungsgesetz. In: berufsbildung 55, 2.
- ULICH, D. (1998):** Zur Relevanz verhaltenstheoretischer Lern-Konzepte für die Sozialforschung. In: HURRELMANN, K. / ULICH, D. (Hrsg.), a.a.O., 57 - 75.
- ULICH, D. (1992):** Psychologie der Emotionen. Stuttgart.
- ULICH, D. / KAPFHAMMER, H.-P. (1998):** Sozialisation der Emotionen. In: K. HURRELMANN / D. ULICH (Hrsg.), a.a.O., 551 - 571.
- ULICH, K. (1998):** Schulische Sozialisation. In: K. HURRELMANN / D. ULICH (Hrsg.), a.a.O., 377 - 396.
- UNGER, D. (1986):** Beratung von Jugendlichen im "Berufsfindungsprozeß" unter dem Vorzeichen drohender Arbeitslosigkeit. In: Argument Sonderband 139, 54 - 74.
- VINNAI, G. (1993):** Die Austreibung des Subjekts aus der Wissenschaft. In: H. ZYGOWSKI (Hrsg.): Kritik der Mainstream-Psychologie, a.a.O., 30 - 40.
- VOGT, M. / WINIZKI, E. (1996):** Ambulante Gruppentherapie mit Jugendlichen. Ein integratives Modell. Frankfurt a. M.
- VOSS, G. (1998):** Die Entgrenzung von Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: MittAB (31), H. 4, 473 - 487.
- VROOM, V. A. (1964):** Work and Motivation. New York.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1996):** Vorlesungen über Psychologie. Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie, Bd. 1, hrsg. v. B. FICHTNER. Marburg.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1992):** Geschichte der höheren psychischen Funktionen, hrsg. v. A. MÈTRAUX. Fortschritte der Psychologie, Bd. 5. Münster, Hamburg.
- VYGOTSKY, L. S. (1978):** Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Ed. M. COLE et al. Cambridge/Mass.
- WAHLER, P. / WITZEL, A. (1996):** Berufswahl - ein Vermittlungsprozeß zwischen Biographie und Chancenstruktur. In: K. SCHÖBER / M. GAWRONEK (Hrsg.): Berufswahl, a.a.O., 9 - 35.
- WALGENBACH, W. (2000):** Interdisziplinäre Systembildung. Eine Aktualisierung bildungstheoretischer Ansätze mit Musterbeispielen, empirischen Studien und Implementationsstrategien. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien.
- WALSH, W. B. / OSIPOW, S. H. (1990):** Career Counseling. Hillsdale.
- WARDEKKER, W. L. (o. J.):** Critical and Vygotskian theories of education: a comparison. In: Internet: psych.hanover.edu (1998).
- WARDEKKER, W. L. (1991):** Meaning and Context in Education. In: Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory, No 9/10, 36 - 41.
- WATZLAWICK, P. / J. H. BEAVIN / D. D. JACKSON (1969):** Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien

- WEBER, M. (1976):** Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen (5. Aufl.).
- WEIDT, Chr. (1996):** Ausbildungsvermittlung mit Hindernissen - Immer mehr Jugendliche überlassen die Berufswahl dem Zufall. In: *ibv* Nr. 36, 2283 - 2284.
- WEINBERGER, S. (1992):** Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe. Weinheim, Basel (5., überarb. u. erw. Aufl.).
- WELLS, G. (1996):** The Zone of Proximal Development and its Implications for Learning and Teaching. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. (o. O.).
- WELLS; G. (o. J. (1997)):** Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky. In: www.oise.utoronto.ca/~gwells/dialogic-inquiry.txt.
- WERTSCH, J. (1996):** Vygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewußtseins. Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie, Bd. 2, hrsg. v. G. RÜCKRIEM. Marburg.
- WESTBROOK, B. W. (1977):** Content Analysis of Six Career Development tests. In: PETERS, H. / HANSEN, J. C. (Eds.): Vocational Guidance and Career Development. New York, London, 163 - 166.
- WIELAND, N. (1986):** Verborgene Motive. In: O. KRUSE / A. MESSMANN / G. RÜCKRIEM (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie, a.a.O., 65 - 76.
- WIRRHAUS; U. (1996):** Fachlichkeit - Persönlichkeit - Organisation. Betriebliche Bildung zwischen Subjekt und Organisationsorientierung. In: W. WITWER (Hrsg.), a.a.O., 79 - 108.
- WITWER, W. (Hrsg.) (1996):** Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Wissenschaft/Praxis, Dialog Berufliche Bildung, Bd. 2. Bielefeld.
- WOOD, D. / BRUNER, J. / ROSS, G. (1976):** The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89 - 100.
- WULF, Chr. (Hrsg.) (1976):** Wörterbuch der Erziehung. München, Zürich (2. Aufl.).
- WYGOTSKI, L. (S.) (1987):** Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften, hrsg. v. J. LOMPSCHER, Bd. 2. Köln.
- WYGOTSKI, L. S. (1985):** Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie. Ausgewählte Schriften, Bd. 1. Köln.
- WYGOTSKI, L. S. (1974):** Denken und Sprechen, hrsg. v. J. HELM. *Conditio humana*. Ergebnisse aus den Wissenschaften vom Menschen, hrsg. v. T. v. UEXKÜLL / I. GRUBRICH-SIMITIS. Frankfurt a. M.
- ZEDLER, R. (1999):** Berufliche Bildung im Jahr 2020. In: *ibv* Nr. 3, 20.01.1999, 159 - 161.
- ZIMMER, G. (1989):** Die Widersprüche im Lernen entwickeln. Thesen für einen subjektwissenschaftlichen Paradigmenwechsel im pädagogischen Handeln. In: *Forum Kritische Psychologie* 23, 50 - 66.
- ZIMMER, G. (1985):** Selbsteinordnung in die Berufswelt. In: *Argument*, 27. Jg., Nr. 149, 44 - 54.
- ZYGOWSKI, H. (Hrsg.) (1993):** Kritik der Mainstream-Psychologie. Beiträge der 1. Frühjahrsakademie für Kritische Psychologie vom 18. - 21. Juni 1992 in Bielefeld. Münster.